

Лично я убежден в том, что человечество нуждается в ядерной энергии. Она должна развиваться, но при абсолютных гарантиях безопасности.

МОЛОДОЙ

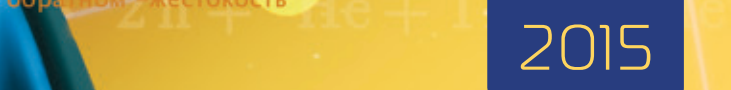
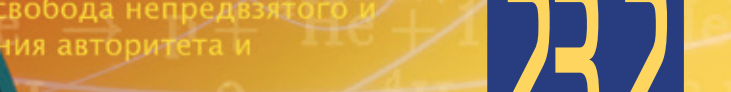
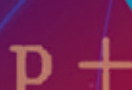
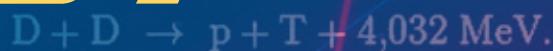
ISSN 2072-0297

СПЕЦВЫПУСК

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

# УЧЁНЫЙ

научный журнал



Каждое разумное существо, оказавшись на краю пропасти; сначала старается отойти от этого края, а уж потом думает об удовлетворении всех остальных потребностей. Для человечества отойти от края пропасти – это значит преодолеть разобщенность.

Человеческому обществу необходима интеллектуальная свобода – свобода получения и распространения информации, свобода непредвзятого и бесстрашного обсуждения, свобода от давления авторитета и предрассудков.

Я отрицаю сколько-нибудь существенное устрашающее действие смертной казни на потенциальных преступников. Я уверен в обратном – жестокость порождает жестокость.

Прогресс неизбежен, его прекращение означало бы гибель цивилизации.

23.2

2015

ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 23.2 (103.2) / 2015

**СПЕЦВЫПУСК**

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:** Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <http://www.moluch.ru/>.

**Учредитель и издатель:** ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Бук», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.



Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.**

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

**Ответственные редакторы:**

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

**Международный редакционный совет:**

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)

Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)

Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)

Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)

Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)

Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)

Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)

Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Узаков Гулом Норбоевич, кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)

Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)

**Художник:** Шишков Евгений Анатольевич

**Верстка:** Бурьянов Павел Яковлевич

На обложке изображен Андрей Дмитриевич Сахаров (1921–1989) — советский физик-теоретик, общественный деятель, диссидент и правозащитник. Лауреат Нобелевской премии мира за 1975 год.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

<b>Щелина Т. Т., Гроздова Е. М.</b> Потенциал волонтерского движения в формировании 30Ж у подростков в условиях образовательного учреждения.....	1
<b>Губанихина Е. В., Шикина К. Д.</b> Развитие мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста через стимуляцию тактильных ощущений .....	3
<b>Клюева Е. В., Краснаярова П. А.</b> Сотрудничество дошкольного учреждения и семьи в полоролевом воспитании старшего дошкольника .....	5
<b>Корешкова М. Н., Королева М. В.</b> Нейтрализация негативного отражения социальной действительности в играх дошкольников .....	8
<b>Щелина Т. Т., Кузьмина А. А.</b> Педагогические условия обеспечения успешной социальной адаптации подростков «группы риска» .....	11
<b>Марина А. В., Мамешева И. А.</b> Алгоритм разработки рабочей учебной программы по предмету .....	14
<b>Марина А. В., Харитоновна С. С.</b> Методика организации фенологических наблюдений при изучении школьного курса биологии 6 класса .....	19
<b>Марина А. В., Гузнищева М. В.</b> Формирование универсальных учебных действий курса биологии 6 класса: проблемы и пути их решения .....	24
<b>Марина А. В., Кадетова М. А.</b> Особенности проектной деятельности учащихся в условиях реализации ФГОС основного общего образования.....	29

<b>Марина А. В., Комиссарова Л. А.</b> Использование лабораторных работ при формировании системы универсальных учебных действий в курсе биологии 5 класса .....	35
<b>Щелина Т. Т., Чудакова А. О.</b> Использование возможностей социальных сетей в формировании установки на ведение здорового образа жизни .....	41
<b>Юдина Н. А.</b> Метод проектов в обучении элементам теории графов.....	44

### ПСИХОЛОГИЯ

<b>Горшков Е. А., Коротина Л. Д.</b> Исследование эмоциональной тревожности студентов на разных этапах обучения в педагогическом вузе .....	46
<b>Горшков Е. А., Косоногова В. И.</b> Исследование синдрома эмоционального выгорания у студентов-старшекурсников .....	51
<b>Калинина Т. В., Кораблева К. А.</b> К проблеме ресоциализации несовершеннолетних осужденных.....	55
<b>Кандальникова П. И.</b> Исследование гендерных различий учебно-познавательной мотивации подростков.....	58
<b>Щелина Т. Т., Куракина К. А.</b> Инструктивно-методический лагерь как инструмент развития лидерских качеств вожатых.....	61
<b>Патрикеева Э. Г., Соловьева О. А.</b> Ценность профессионального образования в молодежной среде (гендерный подход) .....	63
<b>Горшков Е. А., Бутанина Е. С.</b> Психологические идеи философии экзистенциализма Ж.-П. Сартра .....	67

**Троицкая И. Ю., Домахин А. А., Бондарева А. В.**  
Отношение современной молодёжи к творчеству  
А. Гайдара (социологический опрос студентов  
педагогического вуза) ..... 70

**Троицкая И. Ю., Карпова И. И.**  
Специфика формирования нравственных понятий  
у детей дошкольного возраста ..... 74

**Троицкая И. Ю., Трухманова Е. Н.,  
Тихонова Э. В., Домахин А. А.**  
Гражданский брак: за и против (формирование  
семейных ценностей в рамках воспитательной  
работы в вузе) ..... 77

## ФИЛОЛОГИЯ И ИСТОРИЯ

**Лихачева О. В., Васяева К. О.**  
Канон как отражение жития преподобного  
Серафима Саровского ..... 81

**Каплан Е. Б.**  
Система точек зрения как композиционный приём  
в повести К.Г. Паустовского «Исаак Левитан».. 84

**Бондарева А. В.**  
Граф С.С. Уваров и его роль в истории  
России XIX века ..... 88

**Курдин Ю. А., Васяева К. О.**  
Межэтнические связи в обрядах русского  
и татарского населения Арзамасского края ..... 91

**Чумакова Т. В., Малышева О. К.**  
Восклицательные предложения в детском  
дискурсе прозы А.П. Гайдара..... 93

**Власова К. А., Титова М. Н.**  
«Модные» слова в современном  
английском языке ..... 96

**Волгина О. В., Коратаева О. Е., Широкова М. А.**  
Английские и русские предлоги: особенности  
концептуализации пространственных  
отношений ..... 98

**Баронова Е. В., Коратаева О. Е., Широкова М. А.**  
Стилистические особенности образа врача в  
англоязычных сериалах (на материале сериала  
«House M.D.») ..... 101

**Марушкина Н. С., Неупокоева В. Ю.**  
Молодежный сленг как языковое явление ..... 103

**Набилкина Л. Н., Протопопова Е. А.**  
Быт Англии в XIX веке в романе Джейн Остен  
«Гордость и предубеждение»..... 105

**Суслова С. С., Зайцева Ю. В.**  
Место неологии в американской  
публицистике ..... 108

## БИОЛОГИЯ, ХИМИЯ, ЭКОЛОГИЯ

**Бусарова Н. В., Малафеева Е. Ф.,  
Комиссарова Л. А.**  
Видовой и численный состав зимующих птиц  
поселка Мухтолово Нижегородской области .. 112

**Кончина Т. А., Яшина К. О.**  
Оценка состояния городских пришкольных  
территорий по реакции пыльцы травянистых  
растений ..... 114

**Кончина Т. А., Гузнищева М. В.**  
Влияние техногенного загрязнения на некоторые  
биологические характеристики рудеральных  
растений..... 118

**Жиженина Л. М., Клокова Т. Б.**  
Оценка адаптации сердечно-сосудистой системы  
у студентов в условиях экзаменационного  
стресса ..... 123

**Жиженина Л. М., Кузнецова Т. А.**  
Регуляция сердечно-сосудистой системы  
у студентов естественно-географического  
факультета Арзамасского филиала ННГУ  
разного возраста ..... 127

**Опарина С. А., Рябова М. С.**  
Растительные пигменты как альтернатива  
синтетическим красителям и индикаторам..... 129

**Сидорская В. А., Пичугина Н. А.**  
Изучение некоторых аспектов полового отбора  
в популяции *Drosophila melanogaster* ..... 133

**Трифорова С. Н., Егорушин Е. А.,  
Раздобудько В. А.**  
Фитопатогенные грибы отдельных территорий  
Бутурлинского района  
Нижегородской области..... 137



## ПЕДАГОГИКА

### Потенциал волонтерского движения в формировании ЗОЖ у подростков в условиях образовательного учреждения

Щелина Тамара Тимофеевна, доктор педагогических наук, профессор;  
Гроздова Екатерина Михайловна, магистрант  
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье раскрывается потенциал волонтерского движения молодежи в формировании здорового образа жизни у подростков. Анализируются возможности программ и мероприятий по профилактике аддиктивного поведения подростков, вовлечение их в организацию активной волонтерской деятельности, пропаганду здорового образа жизни среди сверстников.*

**Ключевые слова:** волонтерское движение, профилактика, аддиктивное поведение, подростки, здоровый образ жизни, ПАВ.

Распространение аддиктивного поведения среди несовершеннолетних привлекает внимание не только общественности, психологов, социальных педагогов, наркологов, деятелей правоохранительных органов, государства, но и представителей молодежных социально активных движений, организаций и объединений. В этом смысле ценно, что волонтерская деятельность рассматривается как комплексная система воздействий и влияний (на духовно-нравственное, социокультурное, правовое, физическое и умственное развитие), предлагающая детям здоровую альтернативу в доступе и выборе возможности к социально-активному и позитивному поведению [2].

В науке особое место занимают исследования, раскрывающие проблематику добровольческой деятельности на основе принципов альтруизма, свободы воли, добра, бескорыстия, благотворительности (С.В. Алещенок, Л.И. Багрянцева, Н.В. Черепанова, Е.И. Холостова, И.Н. Айнутдинова, Б. Левайн, Р. Кроу, Т.Н. Мартынова, П. Джордан, Р. Вайнола, М. Очмани др.). Весьма важными являются и научные работы, раскрывающие психологическую сущность активности человека как социального существа (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, А.А. Деркач, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин). Теоретические положения и обобщенный анализ в области изучения сущности и потенциала волонтерства акцентируют внимание на целостной теории общественно-полезной деятельности, которая в основном рассматривается как свойство социальности (Ю.М. Забродин, Л.Г. Лаптев, С.К. Сергиенко, П.Н. Шихирев и др.) [1].

В настоящее время волонтерское движение как средство воспитания, социализации, профилактики асоци-

ального поведения приобретает всё большее значение и популярность среди молодого поколения и активно поддерживается государством. Согласно мировому рейтингу благотворительности, проведенному международной благотворительной организацией Charities Aid Foundation (CAF), Россия вошла в топ-10 стран по волонтерству в 2013 году [3]. Причем особую актуальность волонтерское движение приобретает в профилактике аддиктивного поведения подростков и в формировании мотивов, способов здорового образа жизни как альтернативы аддикции.

Анализ литературы, массовой практики профилактической деятельности с учащимися в условиях образовательного учреждения обусловили необходимость исследования, которое направлено на изучение потенциала волонтерской деятельности в формировании здорового образа жизни сверстников и адекватного отношения к употреблению психоактивных веществ в молодежной среде. С этой целью нами разработана программа профилактики аддиктивного поведения подростков, участниками которой стали учащиеся ГБОУ СПО АТСП г. Арзамаса Нижегородской области. Программа включает в себя следующие блоки: 1. блок «Просветительский», 2. блок «Протяни руку помощи», 3. блок «Моя альтернатива СПОРТ и ЗОЖ», 4. Блок «Агитация и творчество», 5. Блок «Окружающая среда и экология».

Для реализации программы на базе техникума было создано добровольное волонтерское объединение «ЗДОРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ», в состав которого вошли молодежь и подростки, а форма взаимодействия, скорее, напоминает клуб по интересам.

Разрабатывая каждый блок, мы опирались на принцип системности, согласно которому, именно цель является системообразующим компонентом любой деятельности, определяет содержание, средства и способы. Цель просветительского блока заключалась в информировании учащихся об аддиктивном поведении и сопряженных с ним проблемах. Работа построена не на «стратегии запугивания», а на актуализации осознанного здоровьесберегающего потенциала личности каждого, на развитии у подростков коммуникации, рефлексии, творческого самовыражения, самостоятельности и ответственности за свои поступки, свою жизнь. В ходе работы применялись информационно-коммуникативные технологии (создание презентаций, видеороликов), было организовано взаимодействие с другими молодежными движениями и организациями (молодежной организацией «СТОП НАРКОТИК!» организовано лекционное занятие). Активом волонтерского движения организованы классные часы и мероприятия, спектакли для сверстников на профилактическую тематику; для этого были привлечены родители, законные представители учащихся, педагоги, наркологи, представители правоохранительных органов.

Блок «Протяни руку помощи» направлен на воспитание у учащихся доброты, чуткости, сострадания, милосердия по отношению к другим людям, особенно нуждающимся. С этой целью были организованы выезды в детские дома с гуманитарной помощью и игровыми программами; помощь неуспевающим сверстникам; встречи с ветеранами войны; помощь переселенцам из Украины, Донбасса и всем, кто оказался в трудной жизненной ситуации и др.

Блок «Моя альтернатива — СПОРТ и ЗОЖ» направлен на проведение мероприятий по профилактике курения, алкоголизма, наркомании; на распространение информационно-просветительской продукции на территории образовательного учреждения; проведение классных часов для учащихся образовательного учреждения. Этот блок направлен на пропаганду и рекламу здорового образа жизни, занятий спортом; содействие утверждению в жизни молодого поколения духовно-нравственной красоты и физического совершенствования; проведение спортивных командных соревнований («Педагоги и студенты ВМЕСТЕ!»), проведение акций «Нет — Табачному дыму!», спортивных эстафет.

Блок «Агитация и творчество» направлен на организацию конкурсов рисунков, плакатов, презентаций, ви-

деороликов, творческих работ, поделок («Жизнь и ПАВ несовместимы!», «Выбор за тобой», «Моя альтернатива — ЗОЖ»). Особое место в этом блоке занимает месячник «За здоровый образ жизни!», в ходе которого учащиеся всех групп готовят и участвуют в спектакле «Ангел и Демон».

Блок «Окружающая среда и экология» направлен на воспитание бережного отношения к природе, защиту и охрану природы. Подростки и молодежь участвуют в благоустройстве территории образовательного учреждения; готовят выпуск стенгазет о защите окружающей среды и природных ресурсов; проводят акции («Мы за чистый воздух!», «Твой выбор», «Жизнь или ПАВ?» и др.); участвуют с другими волонтерскими объединениями в акции «Чистые берега» и т.д.

Непосредственно перед проведением просветительского блока был проведен опрос «Твое отношение к ПАВ». Результаты показали, что 19% активных сторонников употребления ПАВ ведут «работу» по расширению своих рядов за счет ребят, не определивших своего отношения к данным веществам.

6% — «жертвы», которые продолжают употреблять ПАВ; 22% — равнодушные противники, которые не берут на себя активной роли, но лишь до тех пор, пока не столкнутся с фактом употребления ПАВ знакомыми и друзьями.

19% — «не определившиеся», которые пополняют ряды потребителей и равнодушных к данной проблематике. 34% — «активные противники», у них проявляется острый протест по отношению к сложившейся ситуации, они готовы активно противодействовать распространению данных веществ, прежде всего, в своей среде.

Полученные результаты со всей очевидностью подтверждают возможность использовать потенциал волонтерского движения в организации профилактики зависимого от ПАВ поведения подростков. Это обусловлено, как минимум, объективно присущей молодым людям потребности в реализации активности, в общении и взаимодействии со сверстниками и теми, кто значим (референтен) из старших, возможностью стать нужным, полезным, получить импульс и шанс стать лучше. В то же время наличие в среде учащихся 19% «не определившихся» по отношению к употреблению ПАВ (фактически лояльных, потенциальных потребителей) и 22% «равнодушных до определенного момента» создает реальные возможности вовлечения именно этих категорий учащихся в активную профилактическую деятельность.

#### Литература:

1. «Детские и молодежные социальные инициативы», общероссийская, общественная организация. Документы и материалы ДИМСИ — М.: Academia, 2008. — 75 с.
2. Ершова Н.Н. Модель привлечения волонтеров к социально-профессиональной работе в подростковой и молодежной среде // Беспризорник. — 2007. — №2. — с. 20-23.
3. Мировой рейтинг благотворительности 2013. Charities Aid Foundation (CAF). [Электронный ресурс]. — URL: [http://www.cafrussia.ru/files/blocks/WGI2013\\_RUS.pdf](http://www.cafrussia.ru/files/blocks/WGI2013_RUS.pdf) (дата обращения: 21.10.2015).
4. Перцовский А.Н. Особенности подготовки волонтеров для работы в учреждениях соцзащиты // Работник социальной службы. — 2010. — №5. — с. 45-49.



## Развитие мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста через стимуляцию тактильных ощущений

Губанихина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;

Шикина Ксения Дмитриевна, студент

Нижегородский государственный университет им.Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье рассматриваются способы развития мелкой моторики рук у детей младшего дошкольного возраста в различных видах деятельности, стимулирующих тактильные ощущения.*

**Ключевые слова:** моторика; мелкая моторика; тактильные ощущения; продуктивно-творческая деятельность, дошкольники.

Развитие мелкой моторики имеет большое значение для общего развития каждого ребёнка. В целом под «моторикой» понимается вся сфера двигательных функций организма человека [1, с. 284]. Различают крупную и мелкую моторику. По мнению Грэйса Крайга мелкая моторика представляет собой умение использовать возможности рук и пальцев [6, с. 424].

Многие педагоги и психологи говорят о необходимости развития мелкой моторики пальцев рук и её значимости для развития личности. Чем же это обусловлено? Исследования ученых разных областей знаний показывают, что развитие функций рук и функций речевого аппарата идёт одновременно. Данную взаимосвязь объяснил нейрохирург Пенфилд. Он установил, что речевая область в коре головного мозга расположена рядом с двигательной. Именно близость этих зон позволила сделать вывод о том, что тренировка мелкой моторики пальцев рук играет большую роль в становлении речи. Позднее влияние мелкой моторики на развитие речи изучали такие ученые как А.В. Антакова-Фомина, М.И. Кольцова, Е.И. Исенина и др.

Но не только речь зависит от уровня развития мелкой моторики. Известный педагог В.А. Сухомлинский говорил о том, что «ум ребёнка находится на кончиках его пальцев». А это значит, что во время манипуляций с предметами у ребёнка развивается не только речь, но и мышление, память, внимание и другие психические процессы.

Специалистами восточной медицины ещё до нашей эры было доказано, что игры и манипулятивные действия с участием пальцев рук позволяют приводить в гармоничное отношение разум и тело, поддерживая при этом мозговые системы в отличном состоянии. Таким образом, развитие мелкой моторики влияет не только на умение совершать различные движения пальцами и кистями рук, но и на общее состояние организма человека. Этим обусловлена необходимость начинать работу по развитию мелкой моторики ребенка с самого раннего детства.

На протяжении первого полугодия жизни у ребенка постепенно формируются организованные движения рук в результате действий с предметами. Основным способом знакомства с окружающей действительностью в этом возрасте являются прикосновения. Поэтому учёные рекомен-

дуют побуждать детей к действиям с игрушками, координировать направление рук к игрушке, захват и удержание ее из разных положений. При этом необходимо менять игрушки, предлагать ребенку для предметно-манипулятивной и игровой деятельности игрушки разные по форме, материалу и величине. Поскольку чувственное познание внешнего мира является важнейшим звеном в системе познавательного развития ребёнка в этом возрасте, мы можем говорить о том, что чем шире ощущения, тем полнее восприятие, тем большей информацией может овладеть ребёнок об окружающем мире.

Под тактильными ощущениями Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко понимают один из видов кожной чувствительности, включающий в себя ощущения прикосновения, вибрации, фактурности, давления [1, с. 587].

В психологическом словаре И.М. Кондаков тактильные ощущения определяет как форму кожной чувствительности, обусловленную работой двух видов рецепторов кожи: нервных сплетений и соединительной ткани капсул [4, с. 193].

Учёные доказали, что в головном мозге находятся участки, которые отвечают именно за тактильное воздействие (прикосновение к телу). Было замечено, что при недостаточной тактильной стимуляции у детей снижается иммунитет и общая активность, развиваются депрессивные состояния и серьезные заболевания.

Ощущения, которые ребенок получает от мамы — первый опыт тактильной чувствительности. Именно они дают начало развитию тактильного восприятия и стимуляции умственной деятельности. По мнению большинства ученых, для детей нахождение на руках у матери и тактильный контакт с ней являются физиологической потребностью, которая необходима для полноценного психического, физического и эмоционального развития. Нехватка тактильного ощущения может негативно отразиться на физическом развитии ребенка, снизить настроение и общий эмоциональный фон, может способствовать повышению уровня тревожности. Каждое же прикосновение к коже стимулирует умственные процессы, посылая в мозг определенный импульс. Поэтому чем чаще мы прикасаемся к малышу, обнимаем и ласково с ним разговариваем, тем раньше он начнёт говорить, быстрее будет

усваивать информацию и, соответственно, быстрее развиваться.

Ребенок растет и изменяется его восприятие окружающей действительности, формы его общения с окружающим миром. Так при восприятии предмета дети младшего дошкольного возраста чаще всего выделяют наиболее выделяющиеся, яркие, бросающиеся в глаза свойства предмета. А иногда и вовсе называют только одно из них. Дети дошкольного возраста уже более точно начинают определять форму, цвет, величину, температуру и свойства поверхности окружающих предметов. Этому способствует постепенное развитие мелкой моторики рук и накопление сенсорного опыта.

Существует множество способов стимуляции тактильных ощущений и развития мелкой моторики при этом. Их выбор и многообразие зависит в первую очередь от фантазии и терпения взрослого. Если педагог и родители будут поощрять стремление ребёнка прикасаться к окружающим его предметам, изучать их свойства, то и развитие мелкой моторики будет идти более успешно. Это могут быть травинки, камешки, вода, снег, деревья, различные текстильные материалы. Можно предложить потрогать попеременно горячие и холодные предметы. Ребенок при этом учится описывать свои ощущения от контакта с изучаемым предметом [2, с. 168].

При стимуляции тактильных ощущений необходимо руководствоваться методикой «погружающей среды» Марии Монтессори. Она считала, что ребёнок должен самостоятельно изучать среду, а педагог при этом не навязывает то или иное занятие, а лишь наблюдает и подталкивает к открытиям новых свойств рассматриваемого объекта. В такой ситуации у ребенка возникает желание совершить то или иное действие без принуждения. [5, с. 111].

С двух лет ребенок начинает проявлять активный интерес к изобразительной деятельности, который поддерживается и стимулируется взрослыми. Манипуляции с карандашами, фломастерами и кисточкой также способствуют развитию мелкой моторики и позволяют на самых ранних стадиях готовить руку к письму. На данном возрастном этапе происходит усложнение в содержании предметной деятельности. Дети выполняют более тонкие действия с предметами, у них совершенствуются орудийные действия с предметами, происходит формирование сенсорных координаций «глаз-рука». Именно в это время становится возможным обучение ребёнка элементарным навыкам самообслуживания — застегивание пуговиц, шнурование и др. [3, с. 69].

Идеальную развивающую среду для развития мелкой моторики представляет песочница. Игра с песком является одной из естественных форм деятельности ребенка, они благотворно действуют на регуляцию эмоционального состояния, позволяют творить без боязни сделать что-то не так или сломать без возможности восстановления. Песок, состоящий из отдельных крупинок, позволяет создавать эффективные условия для стимуляции тактильных

ощущений, для развития тактильной чувствительности и тактильного восприятия. Для стимуляции тактильных ощущений используется как сухой, так и мокрый песок.

Как и в любом другом виде игры, взрослый поддерживает интерес ребенка созданием игровой среды. Ребенку необходимы формочки, совочки, различные мелкие игрушки для развития сюжета игры. Совместное со взрослыми создание построек из песка также стимулирует интерес ребенка, у него появляется желание создать постройку самостоятельно. Дополнительный интерес и новые тактильные ощущения возникают при одновременном использовании песка и воды. Сухой и сырой песок обладают совершенно разными свойствами. Игры с песком можно организовать как во время прогулки, так и в группе детского сада.

Знакомство с песком в младшем дошкольном возрасте лучше начинать во время прогулки. Педагог обращает внимание детей на песочницу и предлагает рассмотреть песок, потрогать сначала одним пальцем, а затем всеми. После чего совершаются поочередно следующие манипуляции с песком: сжимание и разжимание кулачка в песке, пересыпание его из одной ладони в другую, рисование на песке кончиками пальцев. Рисовать на песке лучше одновременно обеими руками. Такой способ рисования считается наиболее эффективным средством развития тактильной чувствительности. Рисование кончиками пальцев обеих рук способствует снятию эмоционального напряжения, развитию тонких движений пальцев, развитию двух полушарий головного мозга одновременно и повышению тактильной чувствительности кончиков пальцев. Следует просить детей описывать те ощущения, которые они получают в процессе прикосновений к песку. Педагогами было отмечено, что если занятия организованы систематически, то в результате дети начинают чувствовать каждую песочную крупинку, что говорит о высоком уровне развития тактильной чувствительности.

Зимой вместо песка можно использовать снег. Лепка снеговиков, постройка горок и домиков, игры в снежки полезны для общего развития ребенка и, конечно же, для развития мелкой моторики рук. Наибольший интерес представляют игры со снегом в помещении. Игры со снегом в помещении очень непривычны, поэтому вызывают несомненный интерес у ребенка младшего дошкольного возраста. Из снега в домашних условиях можно лепить, на нём можно попробовать рисовать пальчиками, окуная их в краску и используя снег вместо листа бумаги. Рисую кончиками пальцев, полураскрытым кулачком, кулачком ребёнок прикладывает различные усилия при нажатии, при этом происходит массаж руки, развивается зрительно-моторная координация рук. Стимуляция тактильных ощущений в данном случае происходит еще и за счет контрастности температур.

Когда снег начнет таять, можно предложить окунуть руку в воду и спросить, что он чувствует. Затем предложить согреть руку и окунуть в воду комнатной температуры. Малыш должен почувствовать, что при опускании

рук в воду, температура которой равна температуре тела, давление ощущается только в месте соприкосновения с водой. Можно предложить сделать под водой массаж пальчиков. Тёплая вода способствует расслаблению мышц рук, что позволяет снять напряжение и подготовить руку к дальнейшим действиям.

В 3-4 года у детей практически пропадает потребность в знакомстве с предметами через пробу «на зубок». Поэтому можно соорудить пальчиковый бассейн, насыпав в глубокую миску разные крупы, фасоль, горох, чечевицу, мелкие камушки или шарики. Его основное назначение — это механическое воздействие на нервные окончания, расположенные на кончиках пальцев. На начальном этапе ребенок выполняет задания взрослого — опускает руки в бассейн, совершает вращательные движения, откапывает спрятанные взрослым предметы и др. Затем ребенок

может действовать самостоятельно. Пальчиковый бассейн может быть наполнен песком, тогда его развивающие функции будут идентичными с песочницей.

Необходимость и важность развития тактильных ощущений является безусловной. Рука и пальцы являются непосредственными проводниками и посредниками между ребенком и окружающим его миром. Пальцы рук наделены большим количеством рецепторов, посылающих импульсы в центральную нервную систему человека. Хорошо развитая мелкая моторика руки — это залог полноценного интеллектуального и речевого развития ребенка. Конечно, следует помнить, что любое занятие, любое действие должно совершаться с удовольствием. Следует выбирать те действия по стимуляции тактильных ощущений, которые будут интересны ребёнку и, конечно же, будут безопасны.

#### Литература:

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. — М.: Олма — пресс, 2004. — 666 с.
2. Губанихина Е.В., Шикина К.Д. Развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста посредством продуктивно-творческой деятельности // Молодой ученый. — 2014. — №21.1. — с. 167-170.
3. Истоки: Примерная образовательная программа дошкольного образования. — 5-е изд. — М.: ТЦ Сфера, 2014. — 161 с.
4. Кондаков И.М. Психологический словарь. — М. Академический проект, 2000. — 240 с.
5. Монтессори, М. Дети — другие / Пер. с нем. / Вступ. и закл. статьи, коммент. К.Е. Сумнительный. — М.: Карапуз, 2004. — 336 с.
6. Психология развития. Грэйс Крайг, Дон Бокум. 9-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 940 с.

## Сотрудничество дошкольного учреждения и семьи в полоролевом воспитании старшего дошкольника

Ключева Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Красноярова Полина Александровна, студент  
Нижегородский государственный университет им.Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье исследуется проблема взаимодействия детского сада и родителей в полоролевом воспитании старших дошкольников. В ходе беседы с воспитателем детского сада была выявлена позиция родителей к полоролевому воспитанию их детей и обозначена необходимость в поиске эффективных форм взаимодействия с родителями.*

**Ключевые слова:** полоролевое воспитание, университет педагогических знаний для родителей, сотрудничество, половые роли, взаимодействие, старшие дошкольники.

Среди выработанных обществом систем норм и ценностей особое место занимают половые роли. Дифференциация половых ролей связана с социальным положением мужчины и женщины и по традиции зависит от полового разделения труда, круга специфических обязанностей мужчин и женщин. Конкретным выражением таких требований и норм, доступным и адекватным для любого члена общества являются стереотипы муж-

ественности и женственности. Исторически мужской тип поведения сложился как «инструментальный»: мужчина — кормилец, защитник семьи, независимый, сильный, целеустремленный, доминирующий в отношениях; а женский — как «экспрессивный»: нежная, тонко чувствующая, воспитывающая детей и эмоционально поддерживающая мужа. Гендерная социализация и ее результат — половая идентичность — предполагают ос-

воение ролей и опыта полоролевого поведения, начиная с дошкольного возраста.

По определению Е.Н. Татаринцевой, «полоролевое воспитание личности дошкольника — это социально и педагогически обусловленный процесс, в ходе которого дети овладевают полоролевым опытом на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками, а также на основе самоопределения в культуре и социуме» [6].

Изучение взглядов отечественных педагогов и мыслителей на проблемы пола, на воспитание мальчиков и девочек, показывает, что они менялись в большей мере в зависимости от содержания социальных ролей мужчины и женщины в обществе. В последнее десятилетие вопросы воспитания и развития детей разного пола стали предметом изучения Л.В. Градусовой, Ж. Коробановой, М. Мазниченко, Т.А. Репиной, О.А. Соломенниковой, Е.Н. Татаринцевой и других исследователей.

Они утверждают, что благодаря способности дошкольника к подражанию ребенок заимствует не только образцы некоторых действий и внешние отличительные признаки, но и такие сложные качества личности, как доброта, мягкость, отзывчивость или решительность, мужественность, стойкость. С ранних лет образцом для подражания становятся родители. Именно в семье ребенок впервые сталкивается со всем многообразием полоролевых отношений, создающих его нравственные устои [2].

Помимо родителей, важным фактором формирования полоролевого поведения является общество сверстников, как своего, так и противоположного пола, общение с которым происходит в дошкольных учреждениях. Существенную роль в освоении полоролевых стереотипов играют и педагоги, которые осуществляют дифференцированный подход к воспитанию мальчиков и девочек, направляют взаимоотношения мальчиков и девочек.

Семья и дошкольное учреждение — два важных института социализации, которые не могут заменить друг друга. Поэтому для достижения эффективности гендерной социализации детей необходимо взаимодействие этих социальных институтов. Особенно важно сотрудничество детского сада и семьи в нынешней ситуации, которую характеризуют: утрата нравственных ориентиров, дефицит гуманных качеств, скептическое отношение к культурным нормам, традициям. Многие традиционные ценности, включая семейные, полоролевые, детско-родительские и супружеские отношения, ныне претерпевают значительные изменения. Их подменяют образцами массовой западной субкультуры. Под влиянием социокультурного информационного фона, отражающего антисоциальные процессы — элементы жестокости, насилия, меняются внутренние психологические позиции ребенка, его сознание [5]. Процесс этот стимулируется и некоторыми педагогическими «новациями» — это появление программ, содержание которых сводится к половому и сексуальному просвещению детей. За основу авторы берут приоритетный в западноевропейской культуре природно-биологический подход. По сути, этот подход ни-

велирует духовно-личностный смысл материнства, отцовства, родительства, супружества.

Значительные сдвиги в плане ценностных установок за последние годы произошли и в семейной жизни. Речь идет о переориентации деятельности женщины с семьи на профессиональный и карьерный рост. Тем самым в большинстве случаев — из-за полной занятости на работе — «усекается» роль матери. Активно беря на себя мужскую социальную роль, женщина почти автоматически перенимает и особенности мужского поведения: властность, диктат в решении конфликтов. В этой ситуации глава семьи — мужчина — нередко лишается внутренней свободы, уверенности в себе [4].

Таким образом, современное состояние института семьи — размытость представлений об эталонах мужского и женского поведения, неспособность взрослых дифференцированно воспитывать мальчиков и девочек — осложняет выбор стратегии поведения детей, что актуализирует проблему объединения усилий педагогов и родителей в области полоролевого воспитания дошкольников.

Изучение литературы и опыта взаимодействия дошкольного учреждения №8 г. Арзамаса с семьей в области полоролевого воспитания старших дошкольников убедило нас в разнообразии форм работы педагогов с родителями, таких как: проведение анкетирования с целью выявления запросов и ожиданий родителей от сотрудников ДООУ; ежедневное, непосредственное общение с родителями; оформление стенда для родителей, консультации. Одной из эффективных форм, зарекомендовавших себя в последние годы, стал университет педагогических знаний для родителей, включающий занятия по следующим темам: «Полоролевое воспитание в старшем дошкольном возрасте: рано или нет?», «Цели и содержание полоролевого воспитания», «Здоровье мужчины и женщины закладывается с детства», «Нужно ли одинаково воспитывать сыновей и дочерей?», «Мужские и женские качества в современном мире», «Игра как средство полоролевого воспитания», «Дружеские отношения между мальчиками и девочками», «Мама, когда я вырасту, то женюсь на Олечке... Как родителям реагировать на первое чувство влюбленности их ребенка», «Роль матери в полоролевом воспитании ребенка», «Роль отца в полоролевом воспитании», «Откуда я появился? Как правильно отвечать на детские вопросы?».

Организация этих форм направлена на решение следующих задач: установление обратной связи с родителями и согласование действий семьи и дошкольного учреждения; ознакомление родителей с вопросами полоролевого воспитания детей; повышение уровня педагогической культуры родителей; помощь родителям в решении проблем полоролевого воспитания детей; обмен опытом с родителями, и обеспечивает согласованность действий воспитателей и родителей в области полоролевого воспитания старших дошкольников.

Успех сотрудничества зависит от взаимных установок семьи и детского сада. Наиболее оптимально они складываются, если обе стороны осознают необходимость целе-



направленного воздействия на ребенка и доверяют друг другу. Анализ воспитательной работы в конкретной семье помогает педагогам установить вид семейного воспитания, характер авторитета родителей и в соответствии с этим строить дифференцированную работу с ними в области полоролевого воспитания дошкольников [3].

Пристальное внимание воспитатели уделяют неполным семьям, поскольку детское учреждение, ориентированное на возможности полного удовлетворения потребностей детей и их семей, должно поддерживать родителей, помогать им в различных кризисных ситуациях. Учитывая, что у одиноких матерей диапазон родительских позиций достаточно разнообразен, педагог старается использовать гибкую тактику взаимодействия с ними.

При работе с родителями из неполной семьи учитывается тип семьи, но в любом случае важно усилить влияние каждого члена семьи на ребенка, чтобы компенсировать отсутствие одного из родителей, привлечь к воспитанию ребенка ушедшего члена семьи и других родственников, чтобы ребенок не чувствовал недостаток в общении [1].

Воспитатели учитывают особенности неполной семьи, описанные О.Бакаевой:

- мать в разведенной семье не уделяет ребенку должного внимания, перекладывает все заботы о воспитании на дошкольное учреждение, требует от педагогов особого отношения и специфических способов воздействия;
- условия для общения ребенка со взрослым в неполной семье хуже, чем в полной: оставшись одна, мать не имеет возможности интенсивно и содержательно общаться с ним, потому что на ее плечи ложатся все материальные и моральные заботы;
- отношения между матерью и ребенком достаточно хорошие, но переживания матери (чувство одиночества, ее угнетенное и пессимистическое настроение, материальные заботы) не остаются незаметными для малыша.

Нами была проведена беседа с воспитателями, работающими с группой детей старшего дошкольного возраста с целью выявления позиции родителей по отношению к полоролевому воспитанию их детей. В ходе беседы с воспитателями выяснилось, что предложение о проведении занятий университета педагогических знаний в области полороле-

вого воспитания поддержали только 6 человек (40%) — родители 6 воспитанников. Именно они были достаточно активны при проведении занятий, причем даже папы находили время и посещали занятия. По крайней мере, папы 6 воспитанников посетили специально подготовленное для них занятие. Для них было достаточно одного приглашения. После него многие из них убежденно сказали, что необходимо уделять больше времени своим детям. Эти родители отзывчивые, стремятся к оказанию помощи воспитателям, доброжелательно относятся к детям и окружающим, то есть стремятся к успешному сотрудничеству с педагогами ДОУ.

Другие 6 человек (40%) в начале достаточно нейтрально отнеслись к идее проведения университета педагогических знаний. Некоторые из них сослались на нехватку времени, и что им будет достаточно информации на стенде для родителей. Часть из них ссылалась на то, что читает соответствующую литературу и знает как осуществлять воспитание детей в семье, а по интересующим вопросам можно поискать информацию в интернете. Но все-таки эти 4 человека стали посещать занятия и включались в живое обсуждение и обмен мнениями. Особенно дискуссионными оказались занятия на темы «Мужские и женские качества в современном мире», «Игра как средство воспитания», «Откуда я появился». Родители 2-х воспитанников не всегда приходили на занятия, объясняя загруженностью на работе.

Однако родители 5 воспитанников категорично высказались против идеи университета педагогических знаний, аргументируя свою точку зрения, тем, что в дошкольном возрасте рано говорить о полоролевом воспитании. В этом возрасте главное место необходимо уделять воспитанию нравственности детей. Они редко посещали занятия, говоря о занятости и то, что сами могут решать проблемы воспитания детей.

Из общения с воспитателями был сделан вывод, что привлечь всех родителей к сотрудничеству с дошкольным образовательным учреждением достаточно сложно. Степень взаимодействия педагогов с родителями воспитанников осуществлялась на разных уровнях, но все-таки работа с родителями в этой области необходима. Следует продолжать поиск эффективных форм взаимодействия, отвечающим современным условиям.

#### Литература:

1. Бакаева, О. Взаимодействие педагога-психолога с неполными семьями дошкольников // Детский сад от А до Я. — 2008. — № 1. — с. 32-39.
2. Коробанова, Ж. Гендерные стереотипы родителей и их влияние на развитие дошкольника // Детский сад от А до Я. — 2006. — № 1. — с. 148-150.
3. Мазниченко, М., Чхетиани Т. Половое воспитание старших дошкольников // Дошкольное воспитание. — 2005. — №4. — с. 45-53.
4. Репина, Т. Особенности формирования начал мужественности и женственности у дошкольников // Детский сад от А до Я. — 2006. — № 1. — с. 128-133.
5. Соломенникова, О., Баранникова Н. Роль семьи в гендерной социализации детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. — 2006. — № 1. — с. 122-126.
6. Татаринцева, Н. О полоролевом воспитании в контексте современной педагогической реальности // Дошкольное воспитание. — 2009. — №3. — с. 28-33.

## Нейтрализация негативного отражения социальной действительности в играх дошкольников

Корешкова Мария Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Королева Марина Викторовна, студент  
Нижегородский государственный университет им.Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье представлены материалы исследования по проблеме нейтрализации негативного отражения социальной действительности в играх дошкольников. Представлена система работы дошкольной образовательной организации по данной проблеме.*

**Ключевые слова:** игра, социальная действительность, негативные тенденции.

Отражение социальной действительности — важная особенность детей дошкольного возраста. Отражение через подражание способствует социализации личности ребенка. Сама окружающая действительность в понимании дошкольников включает в себя множество аспектов: это личностные и деловые взаимоотношения взрослых, культура общения и поведения, труд взрослых, быт, животный мир и т.д. [2, с. 56].

Детям свойственно отражать окружающую их действительность в различных видах деятельности: в творчестве (в рисунках, в конструировании, аппликации и т.д.), в пении, в играх, в особенности сюжетно-ролевых. Всё, что ребенок воспринимает, так или иначе, проявляется в его деятельности. Так дошкольник познает окружающий мир.

Игра — ведущая деятельность в дошкольном возрасте. Именно игра как никакой другой вид деятельности способствует социализации личности, дает возможность ребенку вступить во взаимоотношения со сверстниками, проникнуть в мир взрослых, примерить на себя различные роли [1, с. 23].

С.Л. Рубинштейн обуславливал игру эмоциональностью, спонтанностью, наибольшей активностью ребенка [3, с. 43].

Под отражением социальной действительности в игре дошкольника, прежде всего, понимается отражение мира взрослых, которое включает в себя взаимоотношения друг к другу, поступки людей, а также отношение взрослых к конкретным предметам и явлениям. Д.Б. Эльконин охарактеризовал детскую игру как деятельность, в которой ребенок преимущественно отображает отношения между взрослыми в их трудовой, бытовой и общественной сферах. Следовательно, он разделил сюжетно-ролевые игры на три группы с учетом последовательности возникновения каждой: бытовые (отображающие семейно-бытовые отношения), производственные (отображающие труд, профессии людей) и общественные (отображающие общественные события) [6, с. 8].

В процессе исторического развития с изменением окружающей действительности меняются и игры дошкольников. Следует отметить, что в современном мире существует множество негативных тенденций, которые ребенок, сознательно или бессознательно, отражает в

собственной деятельности. Мы проводили исследование в одном из детских садов города Арзамаса. Наблюдая за играми детей дошкольного возраста (преимущественно средней и старшей групп), мы увидели такие тенденции современной действительности, которые дети отражают в играх: деньги — высшая ценность, всё решается деньгами; драки — лучший способ разрешения конфликтов; отсутствие уважения к мало оплачиваемому труду; кражи; угон автомобилей; даже убийства. Мы знаем, что ребенок в играх отражает то, что его окружает, так неужели познание ребенка ограничивается негативными тенденциями? А нередко ребенок просто не знает, что в наше время хорошо, и что плохо.

К сожалению, в наше время дети чаще встречаются с негативными тенденциями, чем позитивными. Мы попытались выяснить причины данной сложившейся ситуации, побеседовав с родителями и воспитателями. Такими причинами оказались: трансляции по телевидению криминальных новостей, «бандитских» сериалов, их совместный просмотр с родителями (причем родители часто положительно комментируют разбойное поведение); неуважение родителей друг к другу (в особенности молодых), конфликты дома, разводы родителей; употребление алкоголя и курение родителей при ребенке; презрение многими родителями малообеспеченных семей и возвышение «олигархов» и т.д. Также ребенок множество негативных тенденций черпает из компьютерных игр, в которые, к примеру, играет папа или старший брат (в таких играх могут присутствовать сцены драк и убийств, краж и разбоя).

Отражение негативных тенденций современной действительности становится для ребенка нормой, ведь его сознание мало обогащается позитивными тенденциями. То, что является нормой для ребенка сейчас, без соответствующего воздействия останется для него нормой и во взрослой жизни. Поэтому с детьми необходимо проводить систематическую работу по нейтрализации негативного отражения социальной действительности. В данном случае нейтрализовать — значит обезвредить. Но важно не столько нейтрализовать негативное отражение социальной действительности, сколько изменить отношение ребенка к негативным тенденциям.

Конечно, саму окружающую действительность изменить можно только совместными усилиями мира, повлияв на сознание людей, однако это не представляется возможным. Но изменить отношение ребенка к негативным тенденциям возможно, хотя и весьма трудно. Если дошкольник будет знать, что следует из негативных тенденций, соответственно он не будет отражать их в играх, и таким образом, негативные тенденции не будут закрепляться. Ребенок будет знать, что хорошо, а что плохо, и во взрослую жизнь перенесет только хорошее. Таким образом, будут реализовываться и задачи нравственного воспитания [2, с. 106].

Работу по нейтрализации негативного отражения детьми социальной действительности следует начинать с родителей. Мы проводили систематические беседы с родителями для установления единства требований к ребенку, к тому же работа должна проводиться в системе.

Так как зарождение сюжетно-ролевой игры происходит к среднему дошкольному возрасту, то основную работу по нейтрализации негативного отражения социальной действительности мы проводили со средними и старшими дошкольниками. Однако ошибочным было бы упустить младший дошкольный возраст как важнейшую возрастную категорию. Ведь младший дошкольный возраст — период наибольшей подражательности детей взрослым из-за отсутствия ещё личного опыта ребенка. Игра у малышей ещё только начинает складываться. Играя, ребенок многократно повторяет знакомые действия, подражает взрослому. А.П. Усова характеризовала игры младших дошкольников как игры-действия. Здесь проявляется только внешняя сторона игры: «человек-предмет». Но часто дети в игре подражают негативным действиям взрослых, не понимая их значение. Так, при непосредственном наблюдении за играми детей младшего дошкольного возраста мы обнаружили проявления таких негативных тенденций окружающей действительности (основанные на подражании взрослым), как курение (используют заместители — ручки, карандаши), употребление алкоголя (на вопрос исследователя «Что ты пьёшь из чашечки?» часто отвечали «пиво», «вино»), издевательства над животными (пинали, били, ругались на игрушечных кошек, собак и т.д.) [5, с. 71].

Дошкольники в этом возрасте бессознательно отражают негативные тенденции социальной действительности, поэтому важно не закрепить данные тенденции в поведении, не придать им значения. С этой целью мы обогащали игры дошкольников разнообразными полезными действиями окружающей действительности (протирали тряпкой стол, посуду, готовить в кастрюле суп, строить скворечник и т.д.). Родителей в беседах мы приобщали к подобной деятельности, чтобы полезные действия ребенка не приглушались дома, а подкреплялись и обогащались другими разнообразными действиями. Такую работу мы проводили с целью перенесения младшими дошкольниками положительных действий через подражание взрослым в собственные игры. Тем временем негативные

действия, неподкрепленные сюжетом уйдут от внимания детей.

С расширением представлений о социальной действительности расширяются и игры дошкольников, приобретающая внутреннюю сторону сюжета «человек-человек». Начиная со среднего дошкольного возраста, мы, прежде всего, осуществляли систематическое наблюдение за детьми, за их самостоятельными играми. В случае необходимости — вмешивались в игры дошкольников, пресекая негативное отражение социальной действительности. Однако отметим, что эту работу необходимо вести систематически, а не только в момент отражения детьми негативных явлений в играх. Лучшим вариантом является организация совместных игр детей с воспитателем с целью нейтрализации отражения негативных тенденций и обогащения позитивными тенденциями. Педагогу необходимо в игре встать на позицию ребенка, действовать вместе с ним, и таким образом ненавязчиво направлять его деятельность. Важно показать ребёнку, какие позитивные тенденции характерны для окружающей действительности [4, с. 62].

Свою работу мы построили следующим образом. Родителям предложили обратить внимание детей на трансляцию по телевидению помощи нуждающимся людям, животным (в наше время актуальна трансляция тяжёлых больных детей, нуждающихся в дорогостоящих операциях, и многие люди безразличны к таким детям, помогают им, также помогают и животным обрести свой дом). Также мы старались приобщать родителей к мирному разрешению конфликтов в семье при ребенке. Это способствовало перенесению опыта доброжелательной манеры общения и поведения из собственных семей в игры дошкольников, такие как «дочки-матери», «семья» и др.

Для обогащения детей позитивными впечатлениями мы организовывали экскурсии по детскому саду, чтобы дошкольники познакомились с позитивными взаимоотношениями рабочего коллектива и перенесли это в игру. Экскурсия в парк дала возможность демонстрации важности мало оплачиваемой, но необходимой работы дворника в заботе о природе. Была проведена с детьми беседа: «Что было бы, если б не было дворников». По такому же принципу знакомили детей с другими непрестижными, но важными и нужными профессиями. Воспитатель может привить детям уважение к любому труду.

Важно формировать у дошкольников систему ценностей: здоровье, семья, природа, честность, дружба и т.д. Говоря о здоровье, мы подразумеваем здоровый образ жизни и спорт. Были организованы «Олимпийские игры» в группе старших дошкольников. Была проведена беседа о том, что многие в нашей стране занимаются спортом не только для поддержания здоровья, но и поднятия спортивного статуса родной страны. Таким образом, реализовывались задачи патриотического воспитания.

При организации игры «дочки-матери», мы стремились наглядно показать дошкольникам важность заботы друг о друге, взаимоуважения родителей в семье. С этой

целью с детьми мы проводили беседу: «Что было бы, если бы не было семьи и любви?».

Работа по нейтрализации негативного отражения социальной действительности осуществлялась нами и в процессе чтения дошкольникам рассказов, в которых представлены позитивные тенденции (рассказы В.А. Сухомлинского «Все добрые люди — одна семья», «Скажи человеку «здравствуйте», Д. Пантелеева «Честное слово» и т.д.). По итогам беседы по художественному произведению, мы предлагали детям смоделировать рассказ, взяв на себя различные роли, преимущественно положительные. Затем роли с дошкольниками переносили в сюжетно-ролевую игру. При этом сюжет игры был разным, однако значение роли обязательно должно быть положительным.

Наблюдая в играх дошкольников агрессивное поведение, кражи, драки, убийства как часть сюжета, мы не могли остаться равнодушными и аккуратно ненавязчиво включались в игру — проводили небольшое расследование, судебное разбирательство. «Преступника» по решению суда изолировали от других детей на некоторое время, при этом поясняя, что любое преступление наказуемо. Драка — это проступок, и даже преступление. К тому же любой конфликт всегда можно разрешить без драк. Можно поговорить и о других негативных явлениях, безнравственных поступках. Также с дошкольниками мы разбирали различные конфликтные ситуации, моделировали их для наглядности. Данная работа имела цель — научить детей вносить в игру мирное решение конфликтов.

Важным является реализация в играх дошкольников задач гендерного воспитания. Для современной действительности, к сожалению, характерна такая тенденция: мужчина и женщина меняются ролями. Это также нередко отражается и в играх детей. Поэтому в работе с детьми мы старались организовывать игры с учётом полового различия детей. Так, акцентировали на том, чтобы в играх девочки проявляли женственность и заботливость, а мальчики — мужество и храбрость. Данные качества через игры могут быть перенесены детьми и во взрослую жизнь.

Наблюдая за играми дошкольников, мы отметили отражение в них и такой негативной тенденции социальной действительности, как «деньги — высшая ценность». Чтение дошкольникам рассказов и сказок, где богатство противопоставляется жизни простого народа (Братья Гримм «Бедняк и Богач», «Барин и мужик» и т.д.) сопровождалось характеристикой качеств богачей и простого народа. По статистике богачам присваиваются такие качества, как жадность и тщеславие. Так как в детских рассказах и сказках добро всегда побеждает зло, богачи в литературных произведениях всегда наказываются за низменные качества и поступки. С детьми мы обсуждали, что так происходит не только в сказках и рассказах, но и в жизни. В беседах с дошкольниками старались противопоставить деньгам такие ценности, как — семья, здоровье, любовь и дружба и т.д. Были проведены беседы на темы: «Что важнее: семья или деньги?»; «Что было бы, если бы

у вас было много денег, но не было бы семьи, здоровья, дружбы?»; «Что важнее: иметь семью, здоровье, дружбу, или много денег?». Для наглядности, данные ситуации мы старались смоделировать в игровой форме. Затем дошкольники уже делали вывод о том, что деньги не самая высокая ценность в жизни человека.

Важное направление в работе с дошкольниками по нейтрализации негативного отражения социальной действительности в играх — обогащение игр детей ролями и сюжетами. Вначале мы обогащали содержание известных дошкольникам игр позитивными явлениями и событиями, затем знакомили с новыми, неизвестными детям играми, отражающими позитивные тенденции социальной действительности (в спасателей, в защитников природы, в хранителей правопорядка и т.д.).

Интересным для нас стал тот факт, что сюжеты и роли игр дошкольников различных регионов разнообразны. Дети приморских регионов играют, в основном, в русалок, капитанов кораблей, водолазов; дети северных регионов — в снежного человека, оленей, охотников и т.д. Отличаются игры сельских и городских детей. В своей работе мы знакомили дошкольников с играми детей других регионов нашей страны, тем самым расширяя границы познания ребенка. Причем знакомство проходило именно с играми, отражающими позитивные тенденции социальной действительности (спасатели у моря, охранники заповедников, работники дельфинариев и т.д.). Таким образом, мы старались вытеснить из сознания ребенка негативные тенденции окружающей действительности и обогатить позитивными, характерными для разных регионов страны.

По окончании формирующего этапа нашего исследования при повторном наблюдении за играми дошкольников мы обнаружили некоторые изменения в содержании игр. Негативные тенденции социальной действительности дети отражали в самостоятельных играх уже меньше, чаще в играх отражались нейтральные и позитивные тенденции социальной действительности. Причем некоторые дети уже делали замечания сверстникам, отказывались участвовать в играх с детьми, у которых проявлялись определенные негативные тенденции в содержании игр. Брать на себя отрицательные роли большинство детей по окончании исследования отказывалось. Мы констатировали, что наша работа с детьми по нейтрализации негативного отражения социальной действительности в играх дала положительные результаты.

Таким образом, нейтрализовать негативное отражение социальной действительности в играх дошкольников можно следующими способами: беседы с родителями, обогащение игр дошкольников новыми сюжетами и содержанием, чтение рассказов, обогащение детей позитивными тенденциями социальной действительности и моделирование их в играх, организация игр непосредственно воспитателем и изменение отношения детей к негативным тенденциям. Так же реализуются и задачи нравственного воспитания. Главное в работе — систематичность и последовательность, единство требований, а также учёт воз-



растных особенностей детей (чем младше ребенок, тем больше наглядности должно присутствовать в работе). Только соблюдая данные условия, можно добиться высоких результатов своей работы.

Литература:

1. Абрамян Л.А., Антонова Т.В., Артемова Л.В. Игра дошкольника. — М.: Просвещение, 1989. — 288 с.
2. Алешина Н.В. Ознакомление дошкольников с окружающей и социальной действительностью. — М.: Перспектива, 2005. — 242 с.
3. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду. — М.: Мозаика-синтез, 2006. — 128 с.
4. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. — Ростов н/Д.: Феникс, 2008. — 120 с.
5. Смирнова Е.И. Современный дошкольник: особенности игровой деятельности // Дошкольное воспитание. — 2002. — №4. — с. 70-74.
6. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. — 1996. — №3. — с. 5-19.

## Педагогические условия обеспечения успешной социальной адаптации подростков «группы риска»

Щелина Тамара Тимофеевна, доктор педагогических наук, профессор;  
Кузьмина Алена Александровна, магистрант  
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье рассмотрены основные положения организации целостного педагогического процесса по обеспечению успешной социальной адаптации подростков «группы риска».*

**Ключевые слова:** социальная адаптация, психолого-педагогические условия, подростки «группы риска».

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования предусматривает, что воспитание и социализация обучающихся должны обеспечивать освоение ими позитивного социального опыта, развитие личностных качеств, необходимых для успешного и ответственного поведения в обществе с учетом правовых норм, установленных российским законодательством, формирование социальной самоидентификации в процессе личностно значимой и общественно приемлемой деятельности, позитивной самооценки, самоуважения, конструктивных способов самореализации, способность противостоять негативным воздействиям социальной среды [3], что предполагает создание педагогических условий, способствующих успешной социальной адаптации подростков «группы риска».

В целостном педагогическом процессе педагогические условия представляют собой взаимосвязанную совокупность предпринимаемых руководителями и организаторами мер на основе осознания ими объективно существующих факторов и складывающихся обстоятельств, обеспечивающих его эффективность и результативность. Структура этих мер должна быть комплексная, вместе с тем динамичная, учитывающая развертывания данного процесса в оптимальном режиме на каждом новом его этапе [2].

Условия эффективного обеспечения успешной социальной адаптации подростков «группы риска» должны учитывать, прежде всего:

— специфику общеобразовательного учреждения как воспитательной организации, специально созданной государством, для осуществления социально контролируемой части социализации детей [1];

— социально-психологические характеристики подростков «группы риска».

Руководствуясь Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, педагогические условия обеспечения успешной социальной адаптации подростков «группы риска» в образовательных учреждениях могут быть представлены как совокупность организационно-педагогических, психолого-педагогических, социально-педагогических условий.

К организационно-педагогическим условиям относятся:

— своевременное изучение и выявление возможностей использования социокультурных и административных ресурсов системы социального воспитания образовательного учреждения в организации позитивного межличностного взаимодействия подростков «группы риска» как фактора их социального развития;

— создание воспитательной системы образовательного учреждения, обеспечивающей гуманистическую направленность личностного и социального развития подростков «группы риска»;

— наличие в общеобразовательном учреждении материальной базы, необходимой для организации предметно-пространственной среды, обеспечивающей позитивное отношение к воспитательной организации, к ее жизнедеятельности, к самому себе как ее субъекту.

Психолого-педагогические условия обеспечения успешной социальной адаптации подростков «группы риска» в условиях внедрения ФГОС включают:

— изучение психологических особенностей подростков «группы риска»;

— обеспечение и развитие субъектной позиции подростков «группы риска» на основе предоставления им возможности в удовлетворении потребности в позитивном эмоциональном контакте со значимыми людьми и реализации социальной активности;

— реализация личностного подхода к подросткам «группы риска» в жизнедеятельности воспитательной организации, в ходе оказания индивидуальной помощи в решении возрастных задач и при столкновениях с опасностями возраста;

— создание атмосферы психологической безопасности, доверия и конструктивного взаимодействия, поддержки личностных ресурсов развития подросткам «группы риска»;

— обеспечение возможности самореализации и саморазвития подросткам «группы риска»;

— диверсификация уровней психолого-педагогического сопровождения (индивидуальный, групповой, уровень класса, уровень учреждения) [3];

— вариативность форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (профилактика, диагностика, консультирование, коррекционная работа, развивающая работа, экспертиза).

Социально-педагогические условия успешной социальной адаптации подростков «группы риска» в условиях внедрения ФГОС могут быть определены следующим образом:

— создание и обеспечение в образовательном учреждении субъект-субъектных отношений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса: педагогами — учащимися — родителями [3];

— сохранение и зарождение традиций в жизнедеятельности воспитательной организации, обеспечивающих коррекцию предыдущего негативного и усвоение позитивного социального опыта подростков «группы риска»;

— разработку системы поощрения социальной успешности и проявлений активной жизненной позиции подросткам «группы риска».

Сформулированные условия нашли свое отражение в учебно-воспитательном процессе МБОУ Хватовская основная общеобразовательная школа. На базе этого образовательного учреждения проводился эксперимент, в ходе которого была проверена эффективность представленных условий. В исследовании приняли участие подростки «группы риска», для изучения были использованы педагогическое наблюдение, анкетирование, психодиагностические методики: «Исследование самооценки» Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн, «Определение уровня и характера тревожности» Филипса, «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса, Р. Даймонда, «Изучение социализированности личности учащегося» М.И.Рожкова.

Диаграмма 1

Сравнительный анализ исследования социально-психологической адаптации подростков «группы риска» по методике К.Роджерса, Р.Даймонда

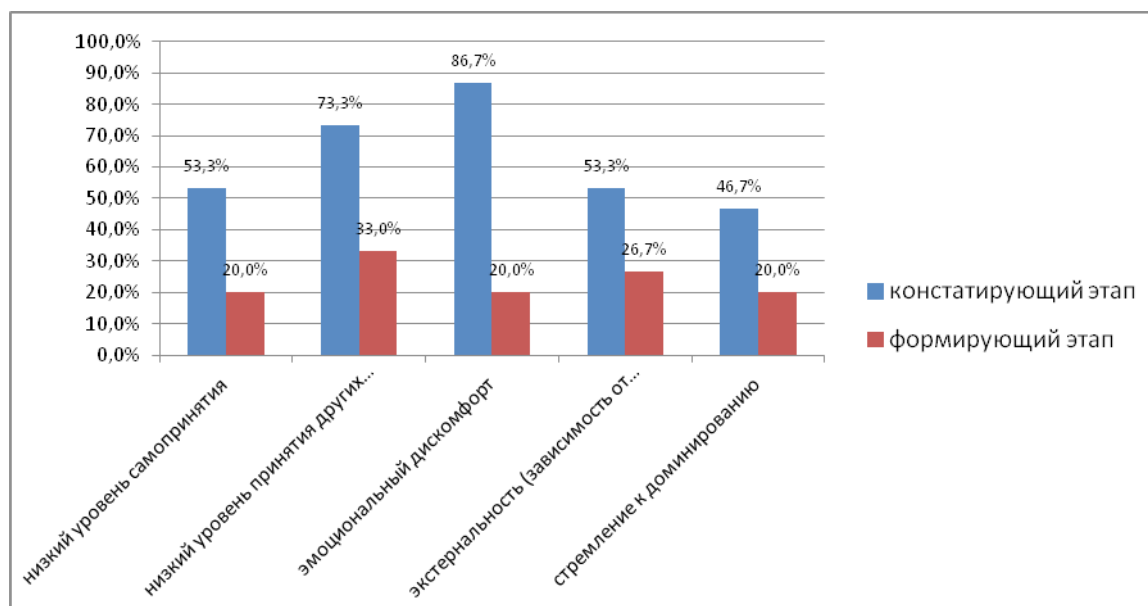


Диаграмма 2

**Сравнительный анализ исследования степени проявления школьной тревожности подростков «группы риска» по методике Филипса**

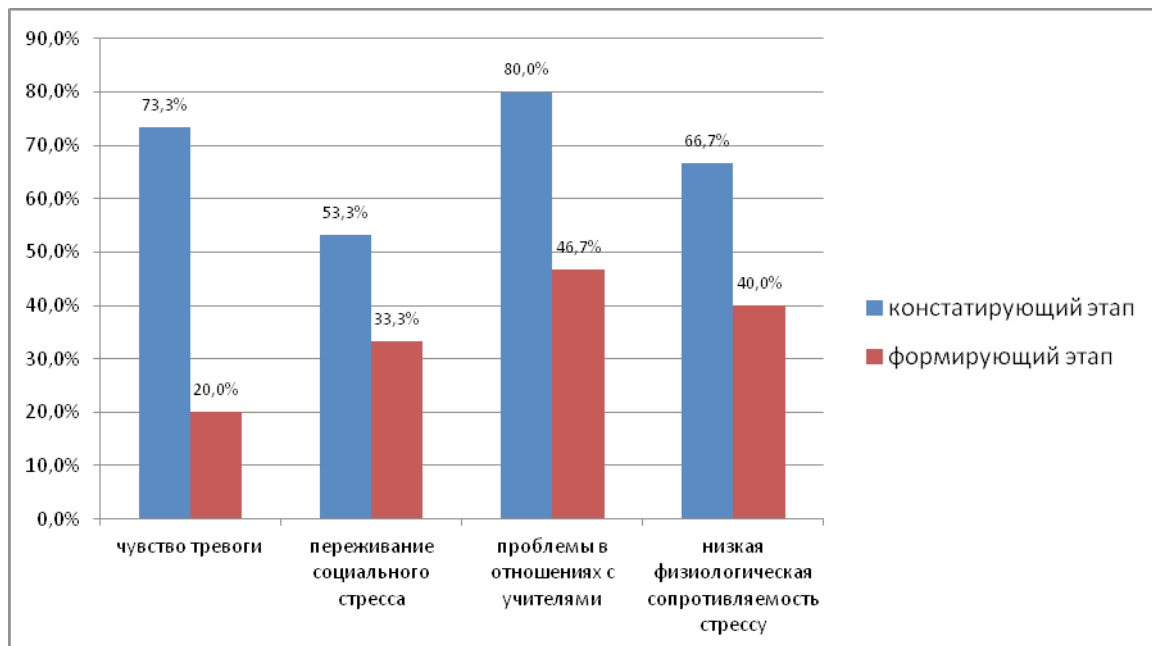
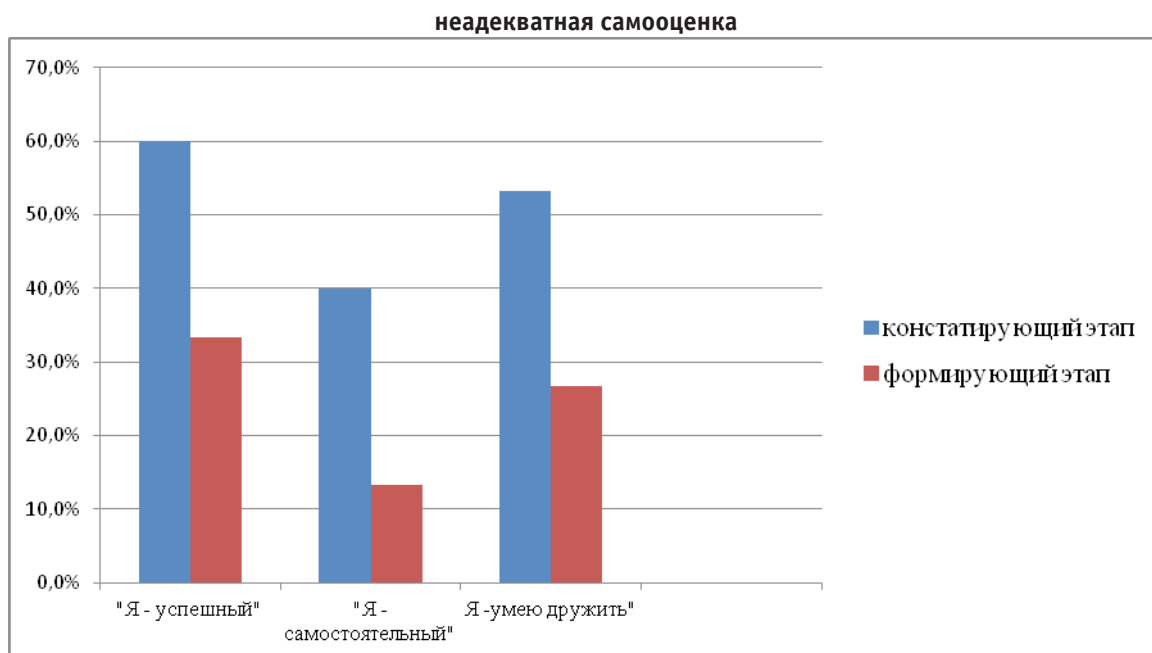


Диаграмма 3

**Сравнительный анализ исследования самооценки подростков «группы риска» по методике Т.В.Дембо, С.Я.Рубенштейн**



Результаты сравнительного анализа социальной адаптации подростков «группы риска» на констатирующем и формирующем этапах эксперимента отражены в представленных диаграммах.

Повторная диагностика уровня социальной адаптации подростков по методике М.И. Рожкова позволила выявить снижение числа подростков «группы риска» с

выраженной социальной дезадаптацией с 86,7% до 46,7 %

Таким образом, положительная динамика результатов повторной диагностики подростков «группы риска», их социально-психологическая адаптация, уровень тревожности, характер отношений к социальному окружению, адекватность самооценки подтверждают выдвинутую нами

гипотезу относительно того, что реализация сформулированных в эксперименте педагогических условий будет спо-

собствовать успешной социальной адаптации подростков «группы риска».

Литература:

1. Мудрик А.В. Социальная педагогика: теория и методика социального воспитания: учебное пособие / А.В. Мудрик, Т.Т. Щелина. — М.: NOTA BENE, 2008. — 218 с.
2. Стригунова Г.М. Психологическое и педагогическое сопровождение образовательного процесса. — М.: Наука, 2012. — 394 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. — URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения 23.02.2015).

## Алгоритм разработки рабочей учебной программы по предмету

Марина Антонина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Мамешева Ирина Александровна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье раскрыты результаты исследования, проведенного среди учителей общеобразовательных учреждений Нижегородской области по проблемам, связанным с разработкой рабочей учебной программы по биологии.*

**Ключевые слова:** рабочая учебная программа, учитель биологии, анкетирование, сложности и проблемы при разработке рабочей учебной программы по биологии, готовность учителя к ее разработке, алгоритм разработки рабочей программы.

Переход общеобразовательных учреждений страны на Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) общего образования настоятельно требует от школьного учителя овладения новыми видами деятельности, позволяющими решать новые задачи образования, обусловленные современными вызовами. К ним, наряду с другими, относится деятельность, связанная с разработкой рабочей учебной программы по предмету, которая рассматривается как «нормативно — управленческий документ учителя, предназначенный для реализации требований стандарта к уровню подготовки учащихся по учебной дисциплине» [24].

Исходя из того, что разработка рабочей программы относится к компетенции образовательного учреждения, мы отмечаем необходимость сформированности у учителя конкретных умений, связанных с созданием данного документа. Эта точка зрения была положена в основу экспериментального исследования, осуществляемого нами в последние годы [2; 3].

В марте 2014, феврале 2015 года нами было проведено анкетирование 85 учителей биологии 53 общеобразовательных учреждений 12 районов юга Нижегородской области.

Нас интересовало, знакомы ли учителя с понятием «рабочая учебная программа». Анкетирование показало, что все 100% учителей, участвовавших в анкетировании, знакомы с этим понятием. Однако степень полноты этого определения различны. Так, 14,1% учителей

под рабочей учебной программой понимают «документ, содержащий требования к уровню подготовки учащихся и минимум содержания образования»; 11,7% — «нормативно-правовой акт, разработанный на основе примерной программы конкретного предмета с учетом национально-регионального компонента ФГОС». 10,6% участников анкетирования рассматривают рабочую учебную программу как «документ, составляемый каждым педагогом индивидуально для каждого класса или параллели, в котором прописаны оптимальные формы, методы преподавания, требования к подготовке учащихся, содержание материала». Для 9,4% респондентов рабочая учебная программа — это «методическая разработка, которая имеет определенные цели и задачи изучения учебного предмета, формирования соответствующих знаний школьников». 8,3% участников анкетирования рассматривают рабочую учебную программу как «примерную программу по предмету, адаптированную для определенного класса конкретным педагогом»; а 5,9% опрошенных — как «документ учителя, в котором указаны содержание, объем учебного предмета, а также требования к подготовке учащихся». 4,7% участников анкетирования трактуют этот документ как «документ учителя, в котором содержатся требования к подготовке учащихся на основе предметных знаний»; а 4,7% — как «необходимый документ, в котором прописываются содержание и качество знаний, умений и навыков, предназначенных для обязательного усвоения по какому-либо предмету». Для 3,5%



опрошенных это — «учебная программа, определяющая количество часов по предмету, порядок изучения тех или иных тем, в соответствии с часами, отведенными на их изучение». 2,4% педагогов видят в рабочей учебной программе «авторскую разработку планирования своей деятельности»; 2,4% — «программу действий учителя для достижения определенных результатов»; 2,4% — «программу по предмету, благодаря которой учитель осуществляет образовательную функцию». 11,7% участников анкетирования определения рабочей учебной программы не дали. Это нас весьма настораживает, так как в опыте работы всех учителей Нижегородской области в текущем учебном году данный вид деятельности уже был реализован.

Следующий вопрос нашего исследования позволил установить источники, из которых педагоги получили информацию о данном документе. Анализ данных представлен в таблице 1.

Анализируя ответы на вопрос анкеты «Есть ли у Вас опыт разработки рабочей учебной программы?», мы установили, что 81,2% учителей, принявших участие в анкетировании, имеют опыт разработки программы, у 18,8% он отсутствует.

В ходе исследования мы установили, что все 100% участников анкетирования знакомы со структурой ра-

бочей учебной программы. Мы предложили педагогам перечислить компоненты, входящие в структуру рабочей программы. Анализ полученных данных представлен в таблице 2.

На вопрос анкеты: «Испытывали ли Вы сложности в разработке рабочей учебной программы?» 64,0% педагогов дали положительный ответ, а 36,0% — отрицательный (рис. 1).

Проанализировав анкеты педагогов, давших положительный ответ, мы выяснили наличие у них сложностей при осуществлении этой работы. Анализ данных представлен в таблице 3.

Учитывая, что серьезные затруднения связаны с незнанием структуры данного документа, мы проанализировали различные варианты доступных нам рабочих программ по биологии [4; 5; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 21; 22] и установили, что действительно, единой общепринятой структуры рабочей программы нет. Разные авторы предлагают достаточно широкий спектр компонентов, причем нередко структура рабочей программы, соответствующей действующим учебным программам по биологии [1; 7; 9] содержит компоненты, отсутствующие в них. Это, в первую очередь, относится к таким разделам, как «Личностные результаты обучения», «Метапредметные результаты обучения», «Критерии сформированности ре-

Таблица 1. Анализ ответов учителей на вопрос анкеты об источниках получения информации о рабочей учебной программе

Варианты ответов	Ответы	
	абс.	относ. (%)
Директор школы	17	20,0
Методическое объединение	15	17,6
Ресурсы Интернета	10	11,8
Педагогический совет школы	8	9,4
Методическая литература	8	9,4
Курсы повышения квалификации	6	7,1
ФГОС	5	5,9
Коллеги	4	4,7
Ответ отсутствует	12	14,1

Таблица 2. Анализ ответов учителей на вопрос анкеты о структуре рабочей учебной программы

Варианты ответов	Ответы	
	абс.	относ. (%)
Титульный лист	85	100
Пояснительная записка	85	100
Требования к уровню подготовки учащихся	76	67,9
Средства контроля	38	44,7
Учебно-методические средства обучения	60	70,6
Учебно-тематическое планирование	85	100

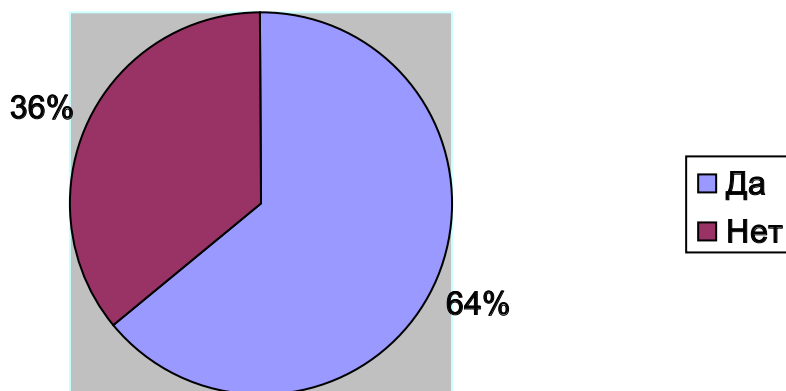


Рис. 1. Анализ ответов на 7 вопрос анкеты

Таблица 3. Анализ ответов учителей на вопрос анкеты о сложностях при разработке рабочей учебной программы

Варианты ответов	Ответы	
	абс.	относ. (%)
Большое количество времени, необходимое для составления программы	17	31,5
Отсутствие единых требований к структуре и форме рабочей учебной программы	11	20,4
Недостаточность владения информацией по технологии разработки программы	10	18,4
Подбор УМК, соответствующего реализуемой учебной программе	6	11,1
Опыт работы, необходимый для составления программы	2	3,7
Разработка УУД	3	5,6
Оформление текста программы	3	5,6
Формулировка результатов реализации программы	2	3,7

зультатов обучения», «Система универсальных учебных действий» и другие, которые впервые появляются только в учебных программах по биологии, рекомендованных к реализации в рамках ФГОС [8; 10; 11; 12; 19; 20; 22].

В ходе исследования мы также установили, что отдельные учителя как негативный фактор, усложняющий разработку рабочей учебной программы, отмечают отсутствие четких указаний относительно того, на параллель или на каждый отдельный класс параллели должна составляться программа. Для учителя-предметника это очень важная характеристика, так как разнообразные комиссии, проверяющие деятельность школ, предъявляют различные требования. Мы считаем, что рабочая учебная программа должна учитывать специфику конкретного класса, так как уровень учебных возможностей учащихся разных классов различен, что во многом определяет разнообразие используемых при организации учебного процесса методов и приемов учебной деятельности.

Другой проблемой, связанной с разработкой рабочей программы, является, как показало наше исследование, слабое владение учителями разнообразными методиками оценки общеобразовательных результатов. Сам термин «образовательные результаты» для учителей относительно нов, как и используемые во ФГОС группы этих результатов — предметные, метапредметные и личностные [23].

Опыт практической деятельности школьных учителей свидетельствует о владении ими разнообразными методиками проверки и оценивания предметных результатов и слабой ориентации в методиках проверки сформированности личностных и метапредметных результатов. При этом учителя отмечают отсутствие каких-либо конкретных рекомендаций по оцениванию данных групп результатов. Отметим, что реальная практика реализации ФГОС начального образования свидетельствует об отсутствии единых психологических методик, используемых для оценки личностных результатов и, как следствие, сложности соотнесения полученных с их применением конкретных результатов образовательной деятельности.

Полученные результаты, на наш взгляд, свидетельствуют о существовании значительного числа проблем, связанных с разработкой рабочей учебной программы по предмету.

Для успешности их разрешения считаем необходимым систематизацию разнообразных точек зрения относительно структуры рабочей программы по предмету, определения ее оптимальной формы для различных предметов, биологии в том числе; изучение нормативных документов, регламентирующих содержательные основы образовательного процесса по биологии (фундаментальное ядро содержания общего образования, примерные программы

по биологии для основной и средней (полной) общеобразовательной школы, рабочие учебные программы по биологии и т.д.) и умелое оперирование ими.

Решение этих вопросов побудило нас к созданию алгоритма разработки рабочей программы по биологии.

Этот алгоритм, на наш взгляд, должен включать следующие позиции:

1. Определение оптимальной структуры рабочей учебной программы.

Сравнительный анализ всех доступных нам рабочих учебных программ по биологии [4; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 21; 22] позволил выбрать наиболее оптимальную структуру, которую мы рекомендуем школьным учителям биологии:

- титульный лист;
- пояснительная записка:
  - цели и задачи рабочей программы;
  - нормативно-правовая база;
  - психолого-педагогическая характеристика класса;
- содержательная часть:
  - личностные, метапредметные, предметные результаты освоения курса;
  - содержание программы;
  - учебный план курса и виды деятельности учащихся;
  - календарно-тематическое планирование;
  - описание учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса;
  - система оценки личностных, метапредметных и предметных результатов обучения:
    - а) оценка личностных результатов;
    - б) оценка метапредметных результатов;
    - в) оценка предметных результатов
  - литература и информационные ресурсы:
    - а) для учителя;
    - б) для учащихся

2. Написание пояснительной записки рабочей учебной программы.

При формулировке цели и задач рабочей программы учитель должен воспользоваться учебной программой по курсу биологии, соответствующей ФГОС основного общего образования, которую он выбрал для реализации в учебном процессе. В этом документе в пояснительной записке сформулированы цели и задачи реализации данной программы.

При определении нормативно-правовой базы для разработки рабочей программы следует руководствоваться Законом об образовании Российской Федерации, ФГОС основного и среднего (полного) общего образования, Базисным учебным планом образовательного учреждения, Региональным базисным учебным планом образовательного учреждения, Учебным планом образовательного учреждения, Фундаментальным ядром содержания общего образования, Примерными программами по учебным предметам, учебными программами общего образования по учебным предметам, Основной образовательной программой основного общего образования образователь-

ного учреждения, Положением о рабочей программе учебного предмета, приказом руководителя образовательного учреждения об утверждении рабочей программы учебного предмета.

На момент разработки рабочей программы (август-сентябрь нового учебного года) учитель может не знать психолого-педагогических особенностей учеников класса, в котором ему предстоит работать. Поэтому он может взять психолого-педагогическую характеристику классного коллектива либо у школьного психолога (если такая должность в образовательном учреждении имеется), либо у классного руководителя данного класса.

3. Определение личностных, метапредметных, предметных результатов освоения курса.

Перечень личностных, метапредметных и предметных результатов обучения учитель может взять из рабочих учебных программ, реализуемых в данном образовательном учреждении, опубликованных на сегодняшний момент [4; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 21; 22]. Их выделение существенно облегчит работу по изменению формы календарно-тематического планирования учебного процесса. Эта составляющая может быть перенесена в рабочую программу без каких-либо корректив.

4. Разработка учебного плана курса и определение ведущих видов деятельности учащихся.

Эта составляющая также подробнейшим образом прописана в опубликованных вариантах рабочих учебных программ по биологии и ее также можно перенести в рабочую программу без каких-либо корректив.

Перечень учебных универсальных действий (УУД), формируемый при изучении всех учебных дисциплин базисного учебного плана общеобразовательного учреждения, учитель может найти на страницах Фундаментального ядра содержания общего образования [26]. Более детальный и конкретный перечень УУД он может отыскать на страницах примерной основной образовательной программы образовательного учреждения основной школы [6]. Развернутый перечень УУД школьной биологии учитель может почерпнуть из рабочих программ по биологии, реализуемых в школе.

5. Определение содержания программы.

Данный вид деятельности может быть реализован использованием содержательной компоненты, взятой к реализации учебной программы, содержащей перечень ключевых дифиниций, образовательных результатов, развернутого перечня основных форм организации учебной деятельности учащихся.

6. Изменение формы тематического планирования изучаемого раздела.

Для более эффективного решения задач, связанных с разработкой рабочей учебной программы по предмету, считаем целесообразным введение в существующий шаблон тематического планирования перечня личностных, метапредметных и предметных результатов изучения каждой конкретной темы, необходимых для определения групп, формируемых УУД. Их перечень уже отобран учи-

телем для составления соответствующего раздела программы.

7. Описание учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса у школьного учителя сколь — либо серьезных затруднений не вызывает. Но эта работа предполагает опережающее проведение инвентаризации всего этого обеспечения и разработки плана комплектования кабинета биологии недостающим учебным оборудованием.

8. Разработка системы оценки личностных, метапредметных и предметных результатов обучения.

Эта составляющая деятельности, по нашему мнению, будет вызывать основные затруднения в работе школьного учителя. Ведь, как уже отмечалось выше, на настоящий момент отсутствуют конкретные разработки, связанные с оценкой личностных и метапредметных результатов. Определенную помощь в решении этой проблемы может оказать либо школьный психолог, либо учителя начальных классов, которые данными методиками владеют, реализуя ФГОС начального общего образования. Кроме того, минимальный перечень психологических методик оценивания результатов личностного роста школьников содер-

жится в пособии авторского коллектива под руководством А.Г. Асмолова [25].

9. Составление списка литературы и информационных ресурсов потребует от учителя четкого разграничения литературы на два списка — для учителя и учащихся, каждый из которых должен отражать современный уровень развития биологической науки и учитывать возраст-но-психологические особенности школьников.

Экспериментальная апробация данного алгоритма осуществлялась нами при проведении курсов повышения квалификации учителей естественнонаучного цикла по программе «Теория и методика преподавания естественнонаучных дисциплин в условиях перехода на ФГОС», реализованной нами в течение последних трех лет в ряде районов Нижегородской области. Она показала востребованность школьными учителями данного алгоритма, снижение психологической напряженности в их деятельности, расширении их знаний в области программно-методического обеспечения школьного курса биологии в соответствии с ФГОС основного общего образования, изменение уровня их готовности к разработке рабочей учебной программы курса биологии.

#### Литература:

1. Биология. 5-11 классы: программы для общеобразовательных учреждений к комплекту учебников, созданных под руководством В.В. Пасечника / авт.-сост. Г.М. Пальдяева. — М.: Дрофа, 2010. — 92 с.
2. Марина А.В. Вопросы школьного учителя биологии о проектной деятельности учащихся в условиях перехода на ФГОС / А.В. Марина, С.Н.Трифопова, Т.В. Новаева // Биология в школе. — 2014. — №5. — с. 16-23.
3. Марина А.В. Сложности в работе учителя биологии при разработке рабочей учебной программы по предмету / А. В. Марина, И. А. Мамешева, К. О. Яшина // Молодой ученый. — 2014. — №21.1. — с. 192-194.
4. Мочалова Л.С. Рабочая программа по биологии для 5 класса // Биология в школе. — 2013. — №9. — с. 36-50.
5. Пасечник В.В. Биология. 5-9 классы. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Линия жизни» / Пасечник В.В., Суматохин С.В., Калинова Г.С. — М.: Просвещение, 2011. — 80 с.
6. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа [Составитель Е.С.Савинов]. — М.: Просвещение, 2011. — 342 с. — (Стандарты второго поколения).
7. Природоведение. Биология. Экология: 5-11 классы: программа. — М.: Вентана-Граф, 2009. — 176 с.
8. Мочалова Л.С. Рабочая программа по биологии для 5 класса // Биология в школе. — 2013. — №9. — с. 36-50.
9. Пасечник В.В. Биология. 5-9 классы. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Линия жизни» / Пасечник В.В., Суматохин С.В., Калинова Г.С. — М.: Просвещение, 2011. — 80 с.
10. Программы для общеобразовательных учреждений. Биология. 5-11 классы / авт.-сост. И.Б. Морзунова. — М.: Дрофа, 2009. — 254 с.
11. Программа основного общего образования. Биология. 5-9 классы Линейный курс (авторы Н.И.Сонин, В.Б. Захаров) // Рабочие программы. Биология. 5-9 классы: учебно-методическое пособие. — М.: Дрофа, 2013. — с. 151-239.
12. Программа основного общего образования. Биология. 5-9 классы Концентрический курс (авторы Н.И.Сонин, В.Б. Захаров) // Рабочие программы. Биология. 5-9 классы: учебно-методическое пособие. — М.: Дрофа, 2013. — с. 3-150.
13. Программа основного общего образования. Биология. 5-9 классы (авторы В.В.Пасечник, В.В. Латышин, Г.Г.Швецов) // Рабочие программы. Биология. 5-9 классы: учебно-методическое пособие. — М.: Дрофа, 2013. — с. 240-281.
14. Рабочая программа. Биология. К УМК Н.И.Сониной, А.А.Плешакова. 5 класс / Сост. Е.А.Сарычева. — М.: ВАКО, 2013. — 24 с.
15. Рабочая программа к учебнику А.А. Плешакова, Э.Л.Введенского «Биология. Введение в биологию». 5 класс. Линия «Ракурс» / авт.-сост. С.Н.Новикова, Н.И.Романова. — М.: Русское слово, 2012. — 37 с.



16. Рабочая программа к учебнику Э.Л.Введенского, А.А. Плешакова «Биология. Введение в биологию». 5 класс. Линия «Вектор» / авт.-сост. С.Н.Новикова, Н.И.Романова. — М.: Русское слово, 2013. — 39 с.
17. Рабочая программа к учебнику Т.А.Исаевой, Н.И.Романовой «Биология». 6 класс. Линия «Ракурс» / авт.-сост. С.Н.Новикова, Н.И.Романова. — М.: Русское слово, 2012. — 46 с.
18. Рабочая программа к учебнику Е.Т.Тихоновой, Н.И.Романовой «Биология». 6 класс. Линия «Вектор» / авт.-сост. С.Н.Новикова, Н.И.Романова. — М.: Русское слово, 2013. — 46 с.
19. Рабочая программа к учебнику С.Б. Данилова, А.И. Владимирской, Н.И. Романовой «Биология» 10-11 классы. Базовый уровень. — М., ООО «Русское слово — учебник», 2013. — 88 с.
20. Романова Н.И. Программа курса «Биология». 5-9 классы. Линия «Ракурс»/ Н.И. Романова. — М.: Русское слово, 2013. — 63 с.
21. Романова Н.И. Программа курса «Биология». 5-9 классы. Линия «Вектор» / Н.И. Романова. — М.: Русское слово, 2013. — 64 с.
22. Сарычева Е.А. Рабочая программа по биологии 5 класс. — М.: ВАКО, 2013. — 24 с.
23. Сухорукова Л.Н. Биология. 5-9 классы. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Сферы» / Л.Н. Сухорукова, В.С. Кучменко. — М.: Просвещение, 2011. — 97 с.
24. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М.: Просвещение, 2011.
25. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изм. и доп. на 2014 г. — М.: Эксмо, 2014. — 224 с.
26. 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.; под. ред. А.Г. Асмолова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 159 с.
27. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В.Козлова, А.М. Кондакова. — 4-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 2011. — 79 с.

## Методика организации фенологических наблюдений при изучении школьного курса биологии 6 класса

Марина Антонина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Харитоновна Светлана Сергеевна, студент  
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье рассмотрен вопрос об организации фенологических наблюдений при изучении курса биологии 6 класса. Доказывается важность фенологической работы со школьниками. Рассматривается вариативность фенологических наблюдений, предусмотренных курсом биологии основной школы по разным вариантам учебных программ, соответствующих ФГОС. Представлена авторская программа модуля для учащихся 6 класса «Фенология и жизнь».*

**Ключевые слова:** *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, фенологические наблюдения, школьный курс биологии, программа модуля.*

**Ф**енологические наблюдения — систематические наблюдения над периодическими явлениями в жизни природы — в России ведутся со времен Петра I. Большую роль в организации широкой сети наблюдений и публикации их результатов сыграло Русское Географическое Общество. В привлечении учащихся к фенологической работе в России особая роль принадлежит Д. Н. Кайгородову и Г.Э. Шульцу.

Наблюдение за сезонными изменениями в природе является необходимым условием изучения биологии в школе. Организация фенологических наблюдений содействует более полному усвоению учащимися соответствующего

содержания учебного материала, поддерживает познавательный интерес к изучению природы, формирует и развивает исследовательские умения и навыки учащихся, способствует формированию у них наблюдательности и эстетического отношения к природе. Фенологическая работа со школьниками открывает широкие возможности для реализации проектной деятельности, помогает закрепить полученные на уроках знания о разнообразии, морфологии и экологии представителей флоры и фауны своего региона, показывает школьникам возможность применения полученных знаний на практике, т.е. обеспечивает достижение личностных, метапредметных

и предметных результатов изучения школьной биологии, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) основного общего образования [10].

В условиях перехода общеобразовательных учреждений страны к реализации ФГОС вопросы организации фенологических наблюдений в современной школе приобретают особое значение и новое содержательное наполнение. Анализ содержательной компоненты учебного предмета биология, представленной в Фундаментальном ядре содержания общего образования [11] и Примерной программе по биологии для основной школы [2], позволил выявить широкие возможности в организации фенологических наблюдений курсов биологии 6 и 7 классов, по разным вариантам учебных программ имеющих различные названия (таблица 1).

Проанализировав доступные нам варианты рекомендованных к использованию в учебном процессе учебных программ по курсу биологии для основной школы [1; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9], мы установили, что наибольшими возможностями в организации фенологических наблюдений обладают учебные программы авторских коллективов В.В. Пасечника [1], Д.И. Трайтака [6], Л.Н. Сухоруковой [9]. Вместе с тем, мы вынуждены отметить, что полноценной системы разноплановых фенологических наблюдений даже эти программы не предусматривают. В силу этого нами предпринята попытка разработки программы модуля для учащихся 6 класса «Фенология и жизнь».

Программа предусматривает различные формы работы: лекции, лабораторно-практические занятия, экскурсии, метеонаблюдения (две последние могут быть использованы и как самостоятельные формы фенологической работы со школьниками).

Программа модуля рассчитана на 1 год изучения. Годовой объем составляет 70 часов, недельная нагрузка — 2 часа. Резервное время — 2 часа. Программа ориентирована на учащихся 6 классов с углубленным изучением дисциплин естественнонаучного цикла.

**Цель программы:** формирование у учащихся научных представлений о сезонных явлениях и процессах в природе, экологического мировоззрения, приобщение к самостоятельной исследовательской деятельности через организацию фенологических наблюдений.

**Задачи программы:**

— Образовательные: сформировать знания о фенологии как науке о сезонных изменениях в природе, научить учащихся проводить фенологические наблюдения, выделять сезонные изменения в природе, жизни растений и животных; знакомить учащихся с местной флорой и фауной; закрепить и расширить знания учащихся об основных процессах, происходящих в живой природе, полученные на уроках;

— Развивающие: развивать познавательный интерес и исследовательские способности школьников в процессе изучения особенностей развития природы своего региона, расширять их биологический кругозор;

— Воспитательные: воспитывать бережное отношение к природе родного края, приобщать к натуралистической работе.

В результате освоения данной программы обучающиеся должны:

**Знать:**

- что такое фенология;
- сезонные изменения, происходящие в неживой и живой природе;
- зависимость процессов жизнедеятельности организмов от различных факторов среды (температуры, влажности, освещенности, фотопериода);
- основные виды флоры и фауны своего региона.

**Уметь:**

- проводить самостоятельные наблюдения в природе;
- обобщать результаты наблюдений и делать выводы;
- составлять программы фенологических и метеорологических наблюдений;
- предугадывать наступление одних сезонных явлений по наступлению других, им сопутствующих.

**Иметь представление:**

- об истории фенологии;
- о составлении многолетних календарей природы;
- о прогнозировании наступления тех или иных сезонных явлений;
- о сроках проведения сельскохозяйственных работ.

Оценка эффективности работы проводится по результатам выполнения членами кружка индивидуальных исследовательских работ, а также сравнительным анализом результатов анкетирования в начале обучения и по окончании реализации программы.

Тематический план реализации программы представлен в таблице 2.

Содержание программы

1. Введение (2 ч).

Фенология как наука. Ее сущность, цели и задачи, взаимосвязь с другими науками. История фенологии. Прикладной характер фенологических знаний.

2. Периодизация годового цикла природы (2 ч).

Четырехсезонная структура годового цикла средней полосы России. Фенологические сезоны (фенологическая осень, фенологическая зима, фенологическая весна, фенологическое лето), периодизация. Их практическое значение. Индикаторы границ естественных сезонов.

3. Основные методы фенологических наблюдений (2 ч).

Визуальные наблюдения на выделенных участках. Наблюдения над популяциями и отдельными модельными экземплярами. Шкалы визуальной оценки фенологических явлений. Метод отметки фенофаз по началу или концу их присутствия. Учет динамики частных сезонных процессов в природе. Способы оценки результатов фенологических наблюдений.

4. Фенологические справочники и календари природы (4 ч).

Фенологические справочники, их значение. Календари природы как основная форма фенологических справоч-

Таблица 1. Вариативность курсов биологии основной школы по учебным программам, соответствующим ФГОС 000

Программа	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс
Н.И.Сонин, В.Б.Захаров (линейный вариант) Издательство «Дрофа»	Введение в биологию	Живой организм	Многообразие живых организмов. Растения Грибы. Бактерии. Лишайники.	Многообразие живых организмов. Животные.	Человек
Н.И.Сонин, В.Б.Захаров (концентрический вариант) Издательство «Дрофа»	Введение в биологию	Живой организм	Многообразие живых организмов	Человек	Биология. Общие закономерности
В.В. Пасечник «Линия жизни» издательство «Просвещение»	Живые организмы	Живые организмы	Живые организмы	Человек и его здоровье	Общие биологические закономерности
В.В. Пасечник издательство «Дрофа»	Бактерии. Грибы. Растения.	Многообразие покрытосеменных растений	Животные	Человек	Введение в общую биологию
И.Н. Пономарева (линейный вариант) издательство «Вентана-Граф»	Строение и жизнедеятельность живых организмов	Многообразие живых организмов, их взаимосвязь со средой обитания	Растения	Животные	Человек
И.Н. Пономарева (концентрический вариант) издательство «Вентана-Граф»	Введение в биологию	Растения	Животные	Человек	Общая биология
Л.Н. Сухорукова «Сферы» издательство «Просвещение»	Информация отсутствует	Живой организм	Разнообразие живых организмов	Человек. Культура здоровья	Общая биология. Живые системы
Д.И Трайтак, Н.Д. Андреева издательство «Мнемозина»	Информация отсутствует	Растения, бактерии, грибы, лишайники	Животные	Человек и его здоровье	Общая биология
Н.И.Романова «Ракурс» издательство «Русское слово»	Введение в биологию	Растения. Бактерии. Грибы.	Животные.	Человек.	Основы общей биологии
Н.И.Романова «Вектор» издательство «Русское слово»	Введение в биологию	Живой организм	Растения. Бактерии. Грибы. Лишайники.	Животные	Человек
А.И. Никишов издательство «ВЛАДОС»	Информация отсутствует	Информация отсутствует	Информация отсутствует	Информация отсутствует	Информация отсутствует
А.А. Вахрушев издательство «БАЛЛАС»	Биология. Разнообразие организмов. Доядерные, грибы, растения, лишайники	Биология. Разнообразие организмов. Цветковые растения	Биология. Разнообразие организмов: Животные	Биология. Человек	Основы общей биологии
М.Б. Беркинблит издательство «БИНОМ»	Информация отсутствует	Информация отсутствует	Биология	Человек	Общая биология
В.И. Сивоглазов «Навигатор» Издательство «Дрофа»	Введение в биологию	Живой организм	Многообразие живых организмов	Человек	Общие закономерности
О.Н.Корнилова Издательство «Новый мир»	Информация отсутствует	Информация отсутствует	Информация отсутствует	Информация отсутствует	Информация отсутствует

Таблица 2. Тематический план.

Наименование разделов и тем	Кол-во часов		
	Теоретические занятия	Практические работы и экскурсии	Итого
Введение	2		2
Периодизация годового цикла природы	2		2
Основные методы фенологических наблюдений	2		2
Фенологические справочники и календари природы	2	2	4
Осенние явления в природе	2	4	6
Флора Нижегородской области	4	2	6
Сезонные явления в жизни растений	4	4	8
Зимние изменения в жизни природы	2	2	4
Метеорология	3	3	6
Весенние явления в природе	2	4	6
Фауна Нижегородской области	4	2	6
Сезонные явления в жизни животных	4	4	8
Фенологическая индикация	2	2	4
Сезонность сельскохозяйственных работ	2	2	4
Итоговая конференция		2	2
Итого	37	33	70

ников. Основные типы календарей природы, их особенности и назначение. Правила составления календаря природы. Фенологическое картирование.

*Практические работы:*

1. Составление учебного календаря природы своей местности.

5. Осенние явления в природе (6 ч).

Основные изменения, происходящие в природе осенью. Осенняя окраска листьев. Красящие пигменты. Правила составления гербария.

*Экскурсия* «Осенние явления в природе».

*Практические работы:*

2. Составление гербария и коллекции плодов растений.

6. Флора Нижегородской области (6 ч).

Особенности климата и рельефа Нижегородской области. Водоросли, моховидные, плауны и хвощи Нижегородской области. Голосеменные растения (хвойные). Основные семейства цветковых растений. Правила работы с определителем растений.

*Практические работы:*

3. Определение шишек разных представителей Хвойных.

4. Изучение основных семейств цветковых растений Нижегородской области.

7. Сезонные явления в жизни растений (8 ч).

Растения как объект для фенологических наблюдений. Фазы развития травянистых и древесных растений. Зимний покой у растений. Приспособления растений к перенесению низких температур. Набухание почек. Весеннее пробуждение растений. Особенности весеннецветущих растений, отдельные представители. Сокодвижение и распускание почек у деревьев и кустарников [12]. Цветение растений. Опыление, его типы, роль насекомых-опылителей.

*Практические работы:*

5. Определение емкости почек различных растений

6. Деревья и кустарники зимой.

8. Зимние изменения в жизни природы (4 ч).

Особенности зимы как фенологического сезона. Основные изменения, происходящие с растениями и животными зимой.

*Экскурсия:* Экскурсия в зимний лес.

9. Метеорология (6 ч).

Продолжительность дня. Температура воздуха и ее влияние на жизнь растений и животных. Осадки. Ведение календаря погоды.

*Практические работы:*

7. Измерение основных метеорологических показателей.

8. Составление календаря погоды.

10. Весенние явления в природе (6 ч).

Характеристика весны как фенологического сезона. Основные изменения в жизни растений и животных, происходящие в весенний период.

*Экскурсия:* Весенние изменения в жизни леса.

11. Фауна Нижегородской области (6 ч).

Влияние климатических особенностей Нижегородской области на видовой состав животных. Беспозвоночные Нижегородской области. Рыбы, амфибии, рептилии, птицы и млекопитающие Нижегородской области. Красная книга. Правила составления коллекций.

*Экскурсия* в зоологический музей.

12. Сезонные явления в жизни животных (8 ч).

Сезонные явления в жизни птиц. Перелеты птиц. Осенний отлет, пролет и прилет птиц. Весенний пролет и перелет птиц. Гнездование. Кладка яиц; насиживание яиц. Пение птиц. Сезонность мест обитания у птиц.



Весеннее пробуждение насекомых. Миграции.  
Зимовка земноводных и пресмыкающихся. Весеннее пробуждение.

*Практические работы:*

9. Запись и определение голосов птиц.
10. Составление коллекции насекомых-вредителей.

*Экскурсия:* Экскурсия по основным местообитаниям животных (на выбор).

13. Фенологическая индикация (4 ч).

Понятие о феноиндикаторах. Значение использования феноиндикаторов для получения информации о состоянии геоэкосистем. Прямые и косвенные индикаторы. Различия индикационных функций одного вида в разных частях его ареала.

*Практические работы:*

11. Составление списка феноиндикаторов (видов и яв-

лений) для организации регионального школьного фенологического мониторинга.

14. Сезонность сельскохозяйственных работ (4 ч).

Рост и развитие культур. Весенняя обработка почвы. Обработка деревьев. Посев однолетних растений.

*Практические работы:*

12. Работа на пришкольном участке.

15. Итоговое занятие (2 ч)

Итоговая конференция по результатам выполнения индивидуальных исследовательских работ.

Мы считаем, что фенологическая работа в современной школе может служить эффективным инструментом формирования, закрепления и практического применения биологических и краеведческих знаний, формирования системы универсальных учебных действий, а также способствовать решению ряда воспитательных задач.

Литература:

1. Пасечник В.В. Биология. 5-9 классы. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Линия жизни» / В.В. Пасечник, С.В. Суматохин, Г.С. Калинова, Г.Г. Швецов и др. — М.: Просвещение, 2011. — 80 с.
2. Примерные программы по учебным предметам. Биология. 5-9 классы. — М.: Просвещение, 2011. — 231 с.
3. Программа основного общего образования. Биология. 5-9 классы Концентрический курс (авторы Н.И. Сонин, В.Б. Захаров) // Рабочие программы. Биология. 5-9 классы: учебно-методическое пособие. — М.: Дрофа, 2013. — с. 3-150.
4. Программа основного общего образования. Биология. 5-9 классы Линейный курс (авторы Н.И. Сонин, В.Б. Захаров) // Рабочие программы. Биология. 5-9 классы: учебно-методическое пособие. — М.: Дрофа, 2013. — с. 151-239.
5. Программа основного общего образования. Биология. 5-9 классы (авторы В.В. Пасечник, В.В. Латышин, Г.Г. Швецов) // Рабочие программы. Биология. 5-9 классы: учебно-методическое пособие. — М.: Дрофа, 2013. — с. 240-281.
6. Программа для общеобразовательных учреждений. Биология. 5-11 классы / под рук. Д.И. Трайтака, Н.Д. Андреевой. — М.: Мнемозина, 2011. — 68 с.
7. Романова Н.И. Программа курса «Биология». 5-9 классы. Линия «Вектор» / Н.И. Романова. — М.: Русское слово, 2013. — 64 с.
8. Романова Н.И. Программа курса «Биология». 5-9 классы. Линия «Ракурс». — М.: Русское слово, 2013. — 63 с.
9. Сухорукова Л.Н. Биология. 5-9 классы. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Сферы» / Л.Н. Сухорукова, В.С. Кучменко. — М.: Просвещение, 2011. — 97 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М.: Просвещение, 2011 [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.studmed.ru/standarty/standarty-rossii/> (дата обращения: 12.10.2015).
11. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. — 4-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 2011. — 79 с.

## Формирование универсальных учебных действий курса биологии 6 класса: проблемы и пути их решения

Марина Антонина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Гузницева Мария Вячеславовна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье раскрыты результаты исследования, проведенного среди учителей общеобразовательных учреждений Нижегородской области по проблемам, связанным с формированием системы универсальных учебных действий средствами школьного курса биологии 6 класса.*

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, система универсальных учебных действий школьного курса биологии 6 класса, учитель биологии, анкетирование, сложности и проблемы в работе учителя при формировании системы универсальных учебных действий.

Стремительные темпы развития общества, а также постоянные перемены, происходящие в нем, требуют совершенствования образовательного процесса, ведь школа должна готовить учеников, успешно социализирующихся в новых быстро меняющихся условиях жизни. В связи с этим вводятся Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования, основной акцент при реализации которых сделан на всестороннее развитие личности в образовательной системе, и данное развитие идёт через формирование универсальных учебных действий (УУД) [26].

Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения рассматривает УУД как «целостную систему, в которой происхождение и развитие каждого вида учебного действия определяется его отношением с другими видами учебных действий и общей логикой возрастного развития» [13].

Овладение учащимися УУД выступает как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. УУД создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться.

Вместе с тем в настоящее время практически полностью отсутствуют специализированные методические пособия по данной проблематике, а те, которые есть [25], не в полной мере раскрывают специфику процесса формирования системы УУД с учетом содержания школьного курса биологии.

В этой связи мы предприняли попытку выявления реального состояния готовности школьного учителя биологии к формированию у школьников системы УУД средствами учебного предмета биология.

Для изучения состояния исследуемой проблемы в практике работы массовой школы нами было проведено анкетирование учителей по специально разработанной анкете. Наше исследование продолжило изучение состояния данной проблемы, начатой в 2013 году [7].

Анкетирование было проведено среди учителей общеобразовательных учреждений города Арзамаса, Ар-

замасского, Ардатовского, Кулебакского районов Нижегородской области. В анкетировании приняли участие 17 педагогов.

При организации нашего исследования мы руководствовались положением о том, что к настоящему времени все респонденты должны быть знакомы с понятием «универсальные учебные действия», ведь процесс их формирования начнется уже с 2015–2016 учебного года. Нас интересовало, что именно учителя понимают под УУД. Ответы участников анкетирования на данный вопрос анкеты представлены на рисунке 1.

По сравнению с полученными данными предшествующего анкетирования все 100% учителей знакомы с классификацией универсальных учебных действий. Эти данные мы получили, проанализировав 3 вопроса анкеты. 82,36% учителей назвали все 4 группы универсальных учебных действий (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные), а 17,64% знакомы только с 3 группами УУД (личностные, познавательные и коммуникативные). Более наглядно полученные результаты представлены на рисунке 2.

Из литературных источников, связанных с формированием системы УУД, известных учителям, были названы ФГОС (6,7%), фундаментальное ядро содержания общего образования (86,6%), работы А.Г. Асмолова и его соавторов (6,7%). Анкетирование показало, что 11,8% респондентов не знакомы с литературными источниками, связанными с формированием системы УУД.

Нас заинтересовало, в чем видят учителя значение формирования УУД для учащихся. Ответы представлены на рисунке 3.

47,0% учителей отмечают сложности при формировании УУД в организации школьников на уроке и внеурочное время. 53,0% опрошенных считает, что основная сложность в работе заключается в отсутствии единого алгоритма формирования УУД.

Таким образом, наше исследование свидетельствует о том, что практически все учителя, принявшие участие в анкетировании, знакомы с понятием УУД, их классификацией. Они имеют представления о литературных

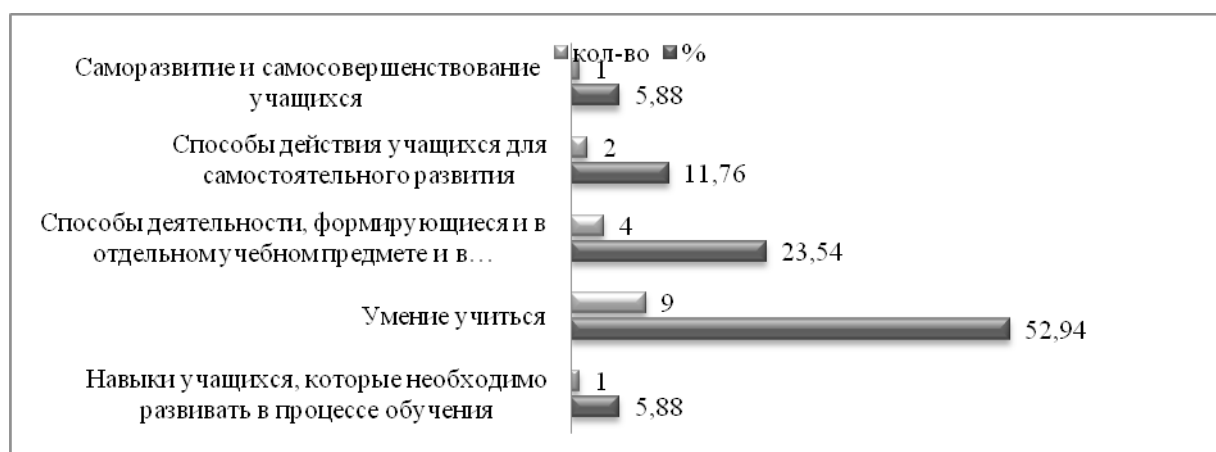


Рис. 1. Графическое соотношение ответов на вопрос анкеты об определении УУД

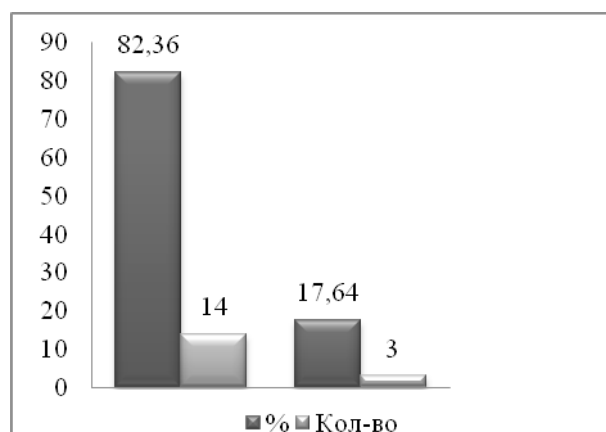


Рис. 2. Графическое соотношение ответов на вопрос анкеты о классификации УУД

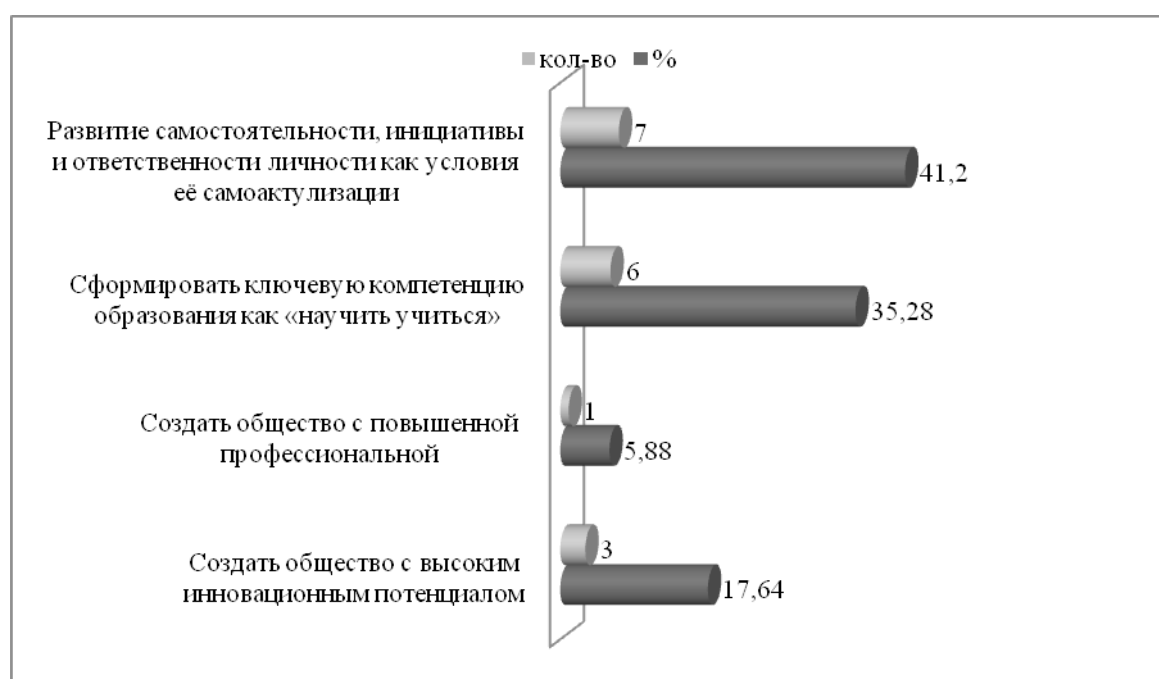


Рис. 3. Графическое соотношение ответов на вопрос анкеты о значении системы УУД

источниках, связанных с формированием УУД. Объективно оценивают значение формирования УУД для учащихся в развитии самостоятельности, инициативы и ответственности личности как условия её самоактуализации, формировании ключевой компетенции образования как «научить учиться». Эти выводы во многом совпадают с результатами исследования, проведенного в 2013 году.

Полученные результаты побудили нас к выявлению системы УУД школьного курса биологии 6 класса для отдельных вариантов программ, рекомендованных МОиН РФ к использованию в учебном процессе по ФГОС основного общего образования, их соотносению с системой формируемых сегодня в условиях действия ГОС школьного биологического образования общеучебных умений. Все это составило основное содержание нашего исследования на тему «Система универсальных учебных действий школьного курса биологии 6 класса в условиях перехода к реализации ФГОС основного общего образования».

Мы предприняли попытку выявления системы УУД школьного курса биологии 6 класса для программ авторских коллективов, возглавляемых А.А. Вахрушевым [4], В.В. Пасечником [10; 16], И.Н. Пономаревой [3], Н.И. Сониным [14; 15], Н.И. Романовой [19; 20], Л.Н. Сухоурковой [23]. Выбор именно этих программ из известных нам 15 вариантов, рекомендованных к использованию в учебном процессе по ФГОС, обусловлен наличием соот-

ветствующих им школьных учебников [1; 2; 6; 11; 22] и рабочих учебных программ [17; 18].

Анализ рабочих учебных программ и известных нам методических пособий, разработанных к данным программам [8; 9; 24], позволил выявить систему УУД каждой из них. Оказалось, что далеко не все авторы с одинаковой степенью детализации прописывают в своих рекомендациях для учителей систему УУД, выделяя конкретные группы с учетом существующей классификации.

К сожалению, на страницах рассмотренных рабочих учебных программ мы не нашли конкретных методических рекомендаций по формированию различных видов УУД. А именно эти рекомендации необходимы школьному учителю в его практической деятельности.

В этой связи мы проанализировали действующие методические руководства для учителя по изучению курса биологии 6 класса в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов [5; 12; 21] и предприняли попытку выделения системы формируемых в опыте учителей общеучебных умений. При этом мы исходили из того, что многие виды общеучебных умений весьма близки по своему содержательному наполнению УУД разных групп (таблица), и, как следствие, предполагают использование хорошо известного педагогам методического инструментария их формирования и развития.

Таблица 1. Соотношение общеучебных умений и УУД

Общеучебные умения	УУД
<b>Учебно-организационные:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• определение индивидуальных и коллективных учебных задач;</li> <li>• выбор наиболее рациональной последовательности действий по выполнению учебной задачи;</li> <li>• сравнение полученных результатов с учебной задачей;</li> <li>• владение различными формами самоконтроля;</li> <li>• оценивание своей учебной деятельности и учебной деятельности одноклассников;</li> <li>• определение проблем собственной учебной деятельности и установление их причины;</li> <li>• постановка цели самообразовательной деятельности;</li> <li>• определение наиболее рациональной последовательности действий по осуществлению самообразовательной деятельности.</li> </ul>	<b>Регулятивные действия</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимися, и того, что еще не известно;</li> <li>• планирование — определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата;</li> <li>• составление плана и последовательности действий;</li> <li>• прогнозирование — предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик.</li> </ul>
<b>Учебно-информационные:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• работа с основными компонентами учебника;</li> <li>• использование справочной и дополнительной литературы;</li> <li>• различение и правильное использование разных литературных стилей;</li> <li>• подбор и группировка материалов по определенной теме;</li> <li>• составление планов различных видов;</li> <li>• создание текстов различных типов;</li> </ul>	<b>Познавательные действия (общеучебные, знаково-символические):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• поиск и выделение необходимой информации;</li> <li>• умение структурировать знания;</li> <li>• выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;</li> <li>• смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели;</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• владение разными формами изложения текста;</li> <li>• составление на основе текста таблицы, схемы, графика;</li> <li>• составление тезисов, конспектирование;</li> <li>• подготовка рецензии;</li> <li>• владение цитированием и различными видами комментариев;</li> <li>• подготовка доклада, реферата;</li> <li>• использование различных видов наблюдения;</li> <li>• качественное и количественное описание изучаемого объекта;</li> <li>• проведение эксперимента;</li> <li>• использование разных видов моделирования.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• определение основной и второстепенной информации;</li> <li>• понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;</li> <li>• умение адекватно, подробно, сжато, выборочно передавать содержание текста;</li> <li>• составлять тексты различных жанров, соблюдая нормы построения текста</li> </ul>
<b>Учебно-интеллектуальные:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• определение объектов анализа и синтеза и их компонентов;</li> <li>• выявление существенных признаков объекта;</li> <li>• определение соотношения компонентов объекта;</li> <li>• проведение разных видов сравнения;</li> <li>• установление причинно-следственных связей;</li> <li>• оперирование понятиями, суждениями;</li> <li>• классификация информации;</li> <li>• владение компонентами доказательства;</li> <li>• формулирование проблемы и определение способов ее решения.</li> </ul>	<b>Познавательные действия (логические):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• анализ объектов с целью выделения признаков;</li> <li>• выбор основной и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;</li> <li>• подведение под понятия, выделение следствий;</li> <li>• установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, доказательство;</li> <li>• Выдвижение гипотез и их обоснование.</li> </ul>
<b>Учебно-коммуникативные:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• выслушивание мнения других;</li> <li>• владение различными формами устных публичных выступлений;</li> <li>• оценка разных точек зрения;</li> <li>• владение приемами риторики;</li> <li>• организация совместной деятельности;</li> <li>• владение культурой речи;</li> <li>• ведение дискуссии.</li> </ul>	<b>Коммуникативные действия:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками — определение цели, функций участников, способов взаимодействия;</li> <li>• разрешение конфликтов;</li> <li>• управление поведением партнера — контроль, коррекция, оценка действий партнера;</li> <li>• умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации.</li> </ul>
	<b>Личностные действия:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• жизненное, личностное, профессиональное самоопределение;</li> <li>• действия смыслообразования и нравственно-этического оценивания, реализуемые на основе ценностно-смысловой ориентации учащихся (готовности к жизненному и личностному самоопределению, знания моральных норм), а также ориентации в социальных ролях и межличностных отношениях.</li> </ul>

Обсуждение этого соотношения, осуществленное при работе со слушателями программ повышения квалификации учителей естественнонаучного цикла, работающих в южных районах Нижегородской области, показало нам

востребованность данной методической идеи, и необходимость разработки методических рекомендаций для учителей по формированию системы УУД для курса биологии 6 класса.

#### Литература:

1. Биология. Живой организм: учеб. для 6 кл. общеобразоват. учреждений / Л.Н.Сухорукова, В.С.Кучменко, И.Я. Колесникова и др.: Рос. акад. наук, Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение». — М.: Просвещение, 2007. — 128 с.

2. Биология. 5-6 классы: учебник для общеобразоват. учреждений / В.В.Пасечник, С.В.Суматохин, Г.С. Калинова и др.; под ред. В.В.Пасечника: Рос. акад. наук, Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение». — М.: Просвещение, 2012. — 160 с.
3. Биология: 5-9 классы: программа / авт. И.Н. Пономарёва, В.С. Кучменко, О.А. Корнилова и др. — М.: Вентана-Граф, 2012. — 304 с.
4. Вахрушев А.А. Рабочая программа «Биология» 5-9 классы / А.А. Вахрушев, А.С. Раутиан. — М.: Баласс, 2013. — 37 с.
5. Дубинин Н.В. Биология. Бактерии, грибы, растения. 6 класс: Тематическое и поурочное планирование к учебнику В.В. Пасечника «Биология. Бактерии. Грибы, растения»: Пособие для учителя / Н.В.Дубинин, В.В.Пасечник. — М.: Дрофа, 2001. — 96 с.
6. Исаева Т.А. Биология: Растения. Бактерии. Грибы: учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений / Т.А.Исаева, Н.И. Романова. — М.:ООО «ТИД «Русское слово — РС», 2010. — 216 с.
7. Марина А.В. Сложности в работе учителя биологии при формировании универсальных учебных действий познавательной направленности с использованием современных УМК / А.В.Марина, Н.Г.Шишкина // Проблемы современного школьного учебника биологии в соответствии с требованиями ФГОС ООО; материалы Всероссийского научно-практического семинара с международным участием (Новосибирск, 20-21 марта 2014 г. ) / под ред. А.В. Сахарова, О.Б. Макаровой; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. — с. 25-29.
8. Методические рекомендации к учебнику Е.Т. Тихоновой, Н.И. Романовой «Биология». 6 класс. Линия «Вектор» / А.В.Марина. — М.:ООО «Русское слово — учебник», 2013. — 128 с.
9. Методические рекомендации к учебнику Т.А.Исаевой, Н.И.Романовой «Биология». 6 класс. Линия «Ракурс» / Авт.-сост. А.В.Марина. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2013. — 272 с.
10. Пасечник В.В. Биология. 5-9 классы. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Линия жизни» / В.В.Пасечник, С.В. Суматохин, Г.С. Калинова и др. — М.: Просвещение, 2011. — 80 с.
11. Пасечник В.В. Биология: 6 кл.: учебник для общеобразоват. учреждений / В.В.Пасечник, С.В.Суматохин, Г.С. Калинова; под ред. В.В.Пасечника: Рос. акад. наук, Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение». — М.: Просвещение, 2008. — 127 с.
12. Пономарева И.Н. Биология. Растения. Бактерии. Грибы. Лишайники. 6 кл.: Методическое пособие / И.Н.Пономарева, В.С.Кучменко, Л.В.Симонова. — М.: Вентана-Граф, 2002. — 144 с.
13. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа [Составитель Е.С.Савинов]. — М.: Просвещение, 2011. — 342 с.
14. Программа основного общего образования. Биология. 5-9 классы Линейный курс (авторы Н.И.Сонин, В.Б. Захаров) // Рабочие программы. Биология. 5-9 классы: учебно-методическое пособие. — М.: Дрофа, 2013. — с. 151-239.
15. Программа основного общего образования. Биология. 5-9 классы Концентрический курс (авторы Н.И.Сонин, В.Б. Захаров) // Рабочие программы. Биология. 5-9 классы: учебно-методическое пособие. — М.: Дрофа, 2013. — с. 3-150.
16. Программа основного общего образования. Биология. 5-9 классы (авторы В.В.Пасечник, В.В. Латышин, Г.Г.Швецов) // Рабочие программы. Биология. 5-9 классы: учебно-методическое пособие. — М.: Дрофа, 2013. — с. 240-281.
17. Рабочая программа к учебнику Т.А.Исаевой, Н.И.Романовой «Биология». 6 класс. Линия «Ракурс» / авт.-сост. С.Н.Новикова, Н.И.Романова. — М.: Русское слово, 2012. — 46 с.
18. Рабочая программа к учебнику Е.Т.Тихоновой, Н.И.Романовой «Биология». 6 класс. Линия «Вектор» / авт.-сост. С.Н.Новикова, Н.И.Романова. — М.: Русское слово, 2013. — 46 с.
19. Романова Н.И. Программа курса «Биология». 5-9 классы. Линия «Ракурс». — М.: Русское слово, 2013. — 63 с.
20. Романова Н.И. Программа курса «Биология». 5-9 классы. Линия «Вектор». — М.: Русское слово, 2013. — 64 с.
21. Семенцова В.Н. Биология. 6 класс. Технологические карты уроков: Методич. пособие. — СПб.: Паритет, 2002. — 165 с.
22. Сухорукова Л.Н. Биология. Живой организм. 5-6 классы: учеб. для общеобразоват. учреждений с прилож. на электрон. носителе / Л.Н.Сухорукова, В.С.Кучменко, И.Я. Колесникова: Рос. акад. наук, Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение». — М.: Просвещение, 2013. — 143 с.
23. Сухорукова Л.Н. Биология. 5-9 классы. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Сферы» / Л.Н.Сухорукова, В.С.Кучменко. — М.: Просвещение, 2011. — 97 с.
24. Уроки биологии. 5-6 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / В.В. Пасечник, С.В. Суматхин, Г.С. Калинова и др. / под ред. В.В. Пасечника. — М.: Просвещение, 2012. — 176 с.

25. 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.; под ред. А.Г.Асмолова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 159 с.
26. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. пед. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В.Козлова, А.М. Кондакова. — 4-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 2011. — 79 с.

## Особенности проектной деятельности учащихся в условиях реализации ФГОС основного общего образования

Марина Антонина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Кадетова Мария Александровна, студент  
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье раскрыты результаты исследования, проведенного среди учителей общеобразовательных учреждений Нижегородской области по проблемам, связанным с организацией проектной деятельности учащихся при изучении школьного курса биологии в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.*

**Ключевые слова:** проектная деятельность, учитель биологии, анкетирование, сложности и проблемы при организации проектной деятельности учащихся.

Школьный учитель биологии, готовящийся к реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основного общего образования, в качестве приоритетного направления своей профессиональной деятельности должен рассматривать личностное, социальное, познавательное и коммуникативное развитие своих учеников. Одной из наиболее эффективных технологий, способствующих решению этой задачи, по нашему мнению, является проектная деятельность, актуальность которой во многом обусловлена нерешенностью методических аспектов ее реализации в новых условиях работы школы, вольностью интерпретации понятий, раскрывающих ее содержание [3]. Все это побудило нас еще раз обратиться к данной проблеме, сосредоточив основное внимание на тех сложностях, с которыми придется столкнуться школьному учителю при организации проектной деятельности школьников средствами учебного предмета биология, и возможных путях их решения.

Попытаемся разобраться с терминологическим аппаратом исследуемой проблемы. Так, Примерная основная образовательная программа для основной школы рассматривает проект как «форму организации совместной деятельности учителя и обучающихся, совокупность приемов и действий в их определенной последовательности, направленную на достижение поставленной цели — решение конкретной проблемы, значимой для обучающихся и оформленной в виде некоего конечного продукта» [16, с. 36]. Проектная деятельность в этом документе уточняется как «особая форма учебной работы, способствующая воспитанию самостоятельности, инициативности, ответственности, повышению мотивации и эффективности учебной деятельности» [16, с. 21].

Метод проектов разными авторами характеризуется как «система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий — проектов» [2], «система приемов, способов, определенных практическими или теоретическими знаниями, той или иной деятельностью» [13], «совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют учащимся приобретать знания в процессе планирования и самостоятельного выполнения определенных практических заданий с обязательной презентацией результатов» [30].

Несмотря на многообразие формулировок, авторы всех определений отмечают наличие обязательного конечного продукта деятельности учащихся — проекта, который может выступать в самых разнообразных формах; самостоятельный характер выполнения работы учащимися; реализацию обязательных этапов, свойственных проектной деятельности.

В последнее время участились случаи трактовки любой творческой исследовательской деятельности учащихся как проектной. При этом нам важно помнить, что проектная деятельность характеризуется определенными признаками, знание которых обязательно для учителя [31].

Значимость проектной деятельности, учитывающей возрастные особенности учащихся, содержательную составляющую различных разделов школьного курса биологии основной школы, возрастает в связи с появлением нового вида исследовательской деятельности учащихся в форме индивидуального итогового проекта. Примерной основной образовательной программой для основной школы он определен как «учебный проект, выполняемый обучающимися в рамках одного или нескольких учебных

предметов с целью продемонстрировать свои достижения в самостоятельном освоении содержания и методов избранных областей знаний и/или видов деятельности и способность проектировать и осуществлять целесообразную и результативную деятельность (учебно-познавательную, конструкторскую, социальную, художественно-творческую, иную)» [16, с. 44].

Соглашаясь с важностью и значимостью проектной деятельности учащихся в освоении содержания школьной биологии, мы проанализировали «Примерные программы по учебным предметам. Биология. 5-9 классы» [17], доступные нам учебные программы, рабочие учебные программы по биологии для основной школы [1; 12; 14; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 32], методические пособия для школьного учителя биологии по данным вариантам учебных программ [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 15], но практически нигде не нашли интересующих нас разъяснений по различным аспектам организации проектной деятельности учащихся. Их отсутствие порождает немало вопросов у школьных учителей, и, как следствие, определенные сложности в реализации проектной деятельности.

Подтверждением данному выводу стали и результаты исследования, проведенного нами в феврале 2015 года среди учителей биологии южных районов Нижегородской области — слушателей курсовой подготовки по программе

«Теория и методика преподавания естественнонаучных дисциплин в условиях перехода на ФГОС». Исследование приводилось в форме анкетирования по специально разработанной нами анкете, в котором приняло участие 53 педагога.

Нас интересовало, используют ли учителя технологию проектной деятельности в своей работе. Анализ ответов на данный вопрос анкеты представлен в таблице 1.

В качестве видов проектов, реализуемых в практике участников анкетирования, назывались исследовательские работы; ученические проекты, реализуемые на одном-двух уроках; реализуемые, при изучении отдельных тем; мини-проекты, проекты, реализуемые в рамках во внеклассные работы; социальные проекты. Более наглядно анализ ответов на данный вопрос анкеты представлен на рисунке 1.

Нас интересовало, с чем связан отказ педагогов от использования проектной деятельности учащихся или редкое ее использование в учебном процессе. Анализ ответов 28 учителей, ответивших на данный вопрос анкеты, представлен в таблице 2.

Более наглядно анализ ответов на данный вопрос представлен на рисунке 2.

Анализируя ответы учителей, использующих проектную деятельность в опыте своей работы, мы устано-

Таблица 1. Анализ ответов на вопрос анкеты о востребованности проектной деятельности в опыте школьных учителей

Варианты ответов	Ответы	
	абсолют.	относит. (в %)
да	28	52,8
нет	9	16,9
частично	16	30,1

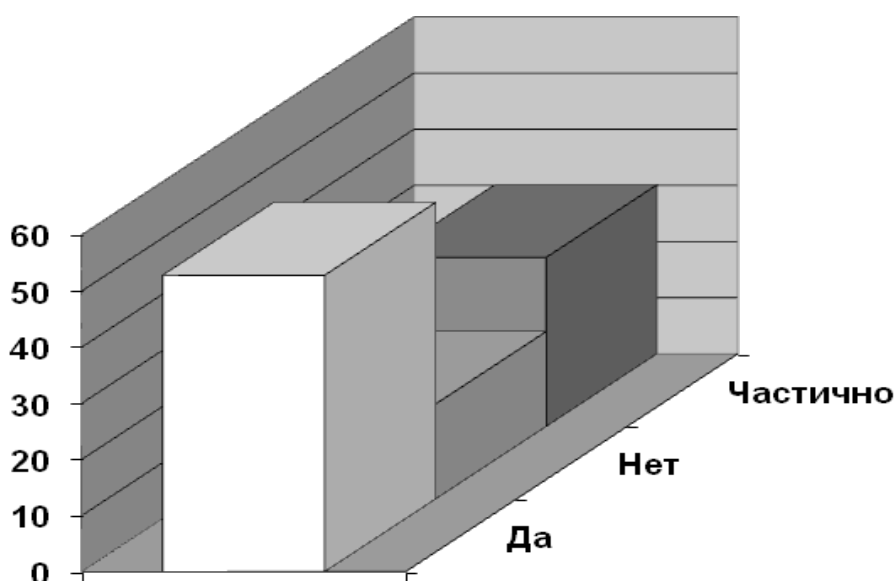


Рис. 1. Графическое изображение ответов учителей на первый вопрос анкеты



вили, что 67,9 %, учителей, ответивших на этот вопрос, при использовании данной формы работы учащихся абсолютно самостоятельны, а 32,1% при ее организации прибегают к помощи своих коллег или представителей администрации.

Считаем абсолютно верным мнение педагогов относительно того, что реализация проектной деятельности может рассматриваться как показатель высокого профессионального мастерства педагога. Анализ ответов на данный вопрос анкеты представлен в таблице 3.

Анализ ответов на следующий вопрос анкеты позволил нам установить, что все 100 % участников анкетирования владеют знаниями об организации проектной деятельности, перечисляя ее этапы.

Анализируя следующий вопрос анкеты, мы установили, с какими сложностями сталкиваются учителя при реализации различных этапов (таблица 4).

Более наглядно анализ ответов на данный вопрос представлен на рисунке 3.

Нас интересовало, видят ли учителя эффективность использования проектной деятельности в своей работе? Ответы учителей распределились следующим образом (рисунок 4). Чаще других отмечалось возрастание самостоятельности работы учащихся (17%). По мнению учителей, проектная деятельность обеспечивает углубление изучаемого материала (13%), повышение качество образования (6%), позволяет за короткое время обеспечить усвоение большего объема материала (3%), повышает

Таблица 2. Анализ ответов на вопрос анкеты» «Почему технология проектной деятельности Вами не применяется или используется редко?»

Варианты ответов	Ответы	
	абсолют.	относит. (в %)
Не владею методикой организации проектной деятельности	10	18,8
Недостаток времени	12	22,6
Отсутствие заинтересованности школьников	6	11,3

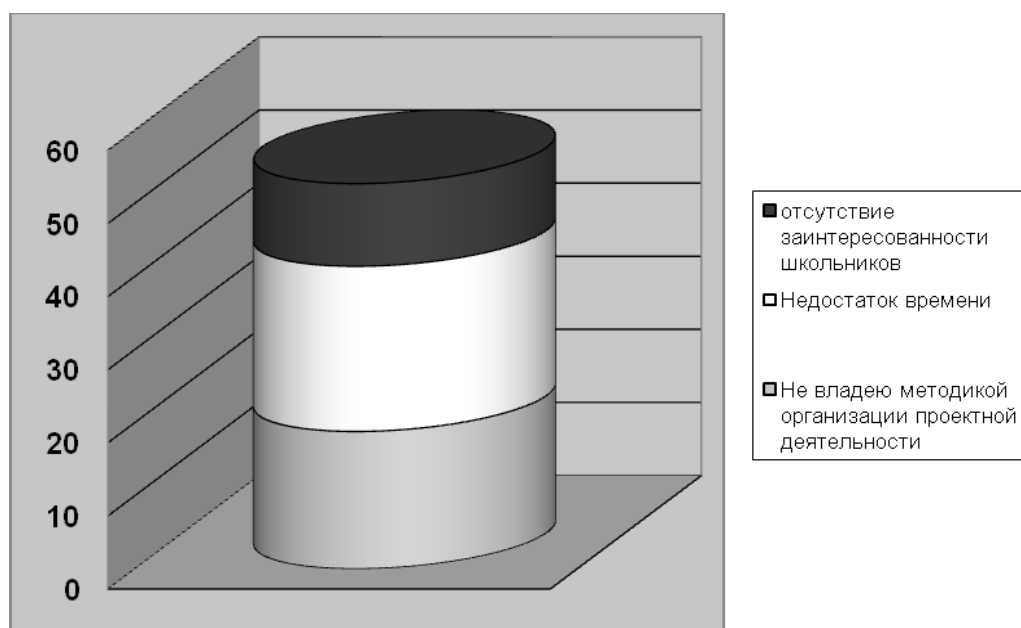


Рис. 2. Графическое изображение ответов учителей на второй вопрос анкеты

Таблица 3. Анализ ответов на вопрос о характеристике проектной деятельности в качестве показателя профессионального мастерства педагога

Варианты ответов	Ответы	
	абсолют.	относит. (в %)
Да	40	75,4
Нет	13	24,5

Таблица 4. Анализ ответов на вопрос о сложностях, с которыми сталкиваются учителя при организации проектной деятельности

Варианты ответов	Ответы	
	абсолют.	относит. (в %)
А) Выделение проблемы, для которой требуется исследовательский поиск	26	49,0
Б) Постановка цели проекта	12	22,6
В) Определение задач	10	18,8
Г) Поэтапное выполнение проектных мероприятий	21	39,6
Д) Презентация проекта	3	5,6
Нет ответа	4	7,5

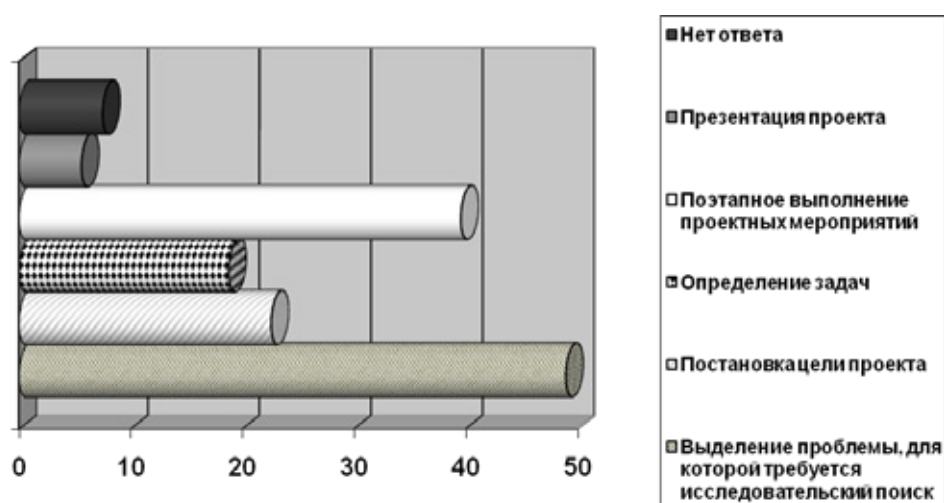


Рис. 3. Графическое изображение ответов учителей на вопрос анкеты о сложностях в работе при организации проектной деятельности

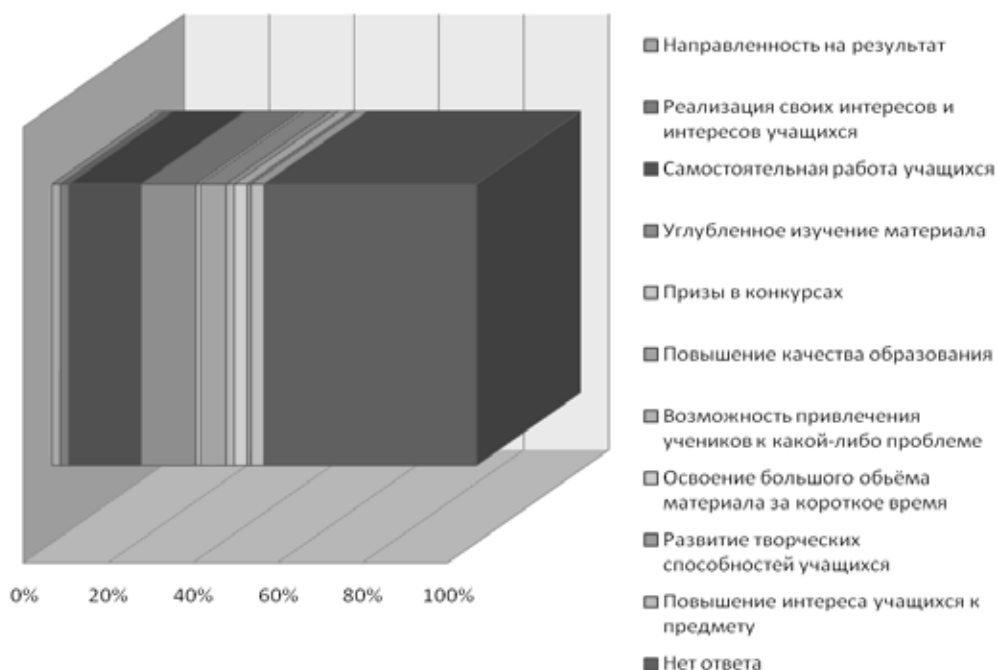


Рис. 4. Графическое изображение ответов учителей на вопрос анкеты об эффективности использования проектной деятельности

Таблица 5. Анализ ответов учителей об уровнях владения проектной деятельностью

Варианты ответов	Ответы	
	абсолют.	относит. (в %)
Высокий — проявляю инициативу, организую проектную деятельность, опираясь на свой опыт	12	22,6
Средний — реализую проектную деятельность при поддержке и содействии коллег, администрации	27	50,9
Низкий — не владею технологией на данном этапе работы, испытываю серьёзные затруднения, полагаюсь на копирующую деятельность	10	18,8
Нет ответа	4	7,5

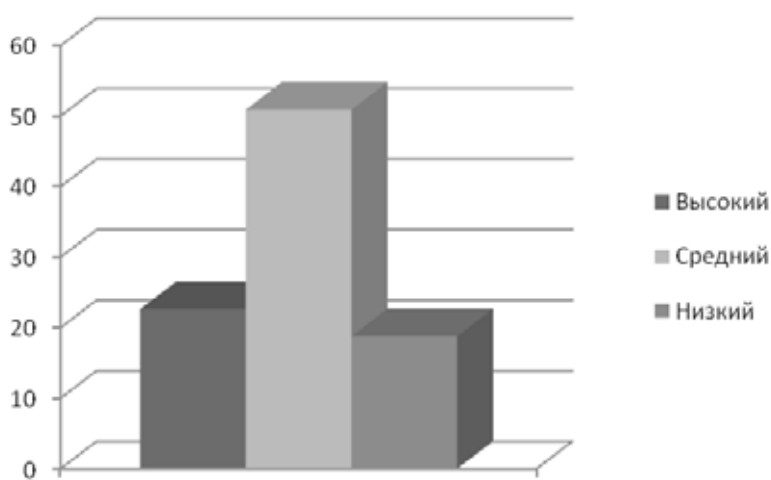


Рис. 5. Графическое изображение ответов учителей на вопрос анкеты об уровнях организации проектной деятельности

интерес учеников к изучаемому материалу (3%), развивает их творческие способности (1%). Вместе с тем поражает тот факт, что ответ на данный вопрос дали всего 50% участников анкетирования.

Формулируя следующий вопрос анкеты, мы ставили перед собой задачу установить уровни владения проектной деятельности педагогами. Анализ ответов на данный вопрос анкеты представлен в таблице 5.

Более наглядно полученные результаты представлены на рисунке 5.

Полученные результаты, по нашему мнению, свидетельствуют о наличии определенного практического опыта реализации проектной деятельности участниками анкетирования, но акцентируют внимание на достаточно широком спектре проблем, требующих решения уже в ближайшее время, так как в рамках курса 5 класса «Введение в биологию», который будет изучаться уже в следующем учебном году, проектная деятельность учащихся должна занять важное место при реализации ФГОС основного общего образования.

#### Литература:

1. Биология: 5-9 классы: программа. — М.: Вентана-Граф, 2012. — 38 с.
2. Гузев В.В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии // Директор школы. — 1996. — №6. — с. 24-32.
3. Марина А.В. Вопросы школьного учителя биологии к проектной деятельности учащихся в условиях перехода на ФГОС / А.В.Марина, С.Н.Трифонов, Т.В.Новаева // Биология в школе. — 2014. — №5. — с. 16-23.
4. Методическое пособие к учебнику В.Б. Захарова, Н.И. Сониной «Биология. Многообразие живых организмов. 7 класс» / А.В.Марина, В.И.Сивоглазов. — М.: Дрофа, 2015. — 398 с.
5. Методическое пособие к учебнику Н.И. Сониной, В.Б. Захарова «Биология. Многообразие живых организмов. Бактерии, грибы, растения. 7 класс» / А.В.Марина, В.И.Сивоглазов. — М.: Дрофа, 2015. — 311 с.
6. Методические рекомендации к учебнику Е.Т.Тихоновой, Н.И.Романовой «Биология». 6 класс. Линия «Вектор» / А.В.Марина. — М.:ООО «Русское слово — учебник», 2013. — 128 с.

7. Методические рекомендации к учебнику Т.А.Исаевой, Н.И.Романовой «Биология». 6 класс. Линия «Ракурс» / Авт.-сост. А.В.Марина. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2013. — 272 с.
8. Методические рекомендации к учебнику А.А.Плешакова, Э.В.Введенского «Биология. Введение в биологию». 5 класс. Линия «Ракурс» / Авт.-сост. А.В.Марина. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2013. — 120 с.
9. Методическое пособие к учебнику Т.А.Исаевой, Н.И.Романовой «Биология». 7 класс. Линия «Вектор» / А.В. Марина. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2013. — 272 с.
10. Методическое пособие к учебнику Е.Т.Тихоновой, Н.И.Романовой «Биология» для 7 класса общеобразовательных учреждений / А.В.Марина. — М.: ООО «Русское слово-учебник», 2014. — 344 с.
11. Методические рекомендации к учебнику Э.Л.Введенского, А.А.Плешакова «Биология. Введение в биологию». 5 класс. Линия «Вектор» / авт.-сост. А.В.Марина. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2012. — 120 с.
12. Мочалова Л.С. Рабочая программа по биологии для 5 класса // Биология в школе. — 2013. — №9. — с. 36–50.
13. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педвузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева и др. Под ред. Е.С.Полат. — М.: Изд. центр «Академия», 2003. — 272 с.
14. Пасечник В.В. Биология. 5-9 классы. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Линия жизни» / В.В.Пасечник, С.В.Суматохин, Г.С.Калинова — М.: Просвещение, 2011. — 80 с.
15. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: Пособие для учителя. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 231 с.
16. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е.С. Савинов]. — М.: Просвещение, 2011. — 454 с.
17. Примерные программы по учебным предметам. Биология. 5-9 классы. — М.: Просвещение, 2011. — 54 с.
18. Программа основного общего образования. Биология. 5-9 классы Линейный курс (авторы Н.И.Сонин, В.Б. Захаров) // Рабочие программы. Биология. 5-9 классы: учебно-методическое пособие. — М.: Дрофа, 2013. — с. 151-239.
19. Программа основного общего образования. Биология. 5-9 классы Концентрический курс (авторы Н.И.Сонин, В.Б. Захаров) // Рабочие программы. Биология. 5-9 классы: учебно-методическое пособие. — М.: Дрофа, 2013. — с. 3-150.
20. Программа основного общего образования. Биология. 5-9 классы (авторы В.В.Пасечник, В.В. Латюшин, Г.Г.Швецов) // Рабочие программы. Биология. 5-9 классы: учебно-методическое пособие. — М.: Дрофа, 2013. — с. 240-281.
21. Рабочая программа. Биология. К УМК Н.И.Сониной, А.А.Плешакова. 5 класс / Сост. Е.А.Сарычева. — М.: ВАКО, 2013. — 24 с.
22. Рабочая программа к учебнику А.А. Плешакова, Э.Л.Введенского «Биология. Введение в биологию». 5 класс. Линия «Ракурс» / авт.-сост. С.Н.Новикова, Н.И.Романова. — М.: Русское слово, 2012. — 37 с.
23. Рабочая программа к учебнику Э.Л.Введенского, А.А. Плешакова «Биология. Введение в биологию». 5 класс. Линия «Вектор» / авт.-сост. С.Н.Новикова, Н.И.Романова. — М.: Русское слово, 2013. — 39 с.
24. Рабочая программа к учебнику Т.А.Исаевой, Н.И.Романовой «Биология». 6 класс. Линия «Ракурс» / авт.-сост. С.Н.Новикова, Н.И.Романова. — М.: Русское слово, 2012. — 46 с.
25. Рабочая программа к учебнику Е.Т.Тихоновой, Н.И.Романовой «Биология». 6 класс. Линия «Вектор» / авт.-сост. С.Н.Новикова, Н.И.Романова. — М.: Русское слово, 2013. — 46 с.
26. Рабочая программа к учебнику С.Б. Данилова, А.И. Владимирской, Н.И. Романовой «Биология» 10-11 классы. Базовый уровень. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2013. — 88 с.
27. Романова Н.И. Программа курса «Биология». 5-9 классы. Линия «Ракурс» / Н.И. Романова. — М.: Русское слово, 2013. — 63 с.
28. Романова Н.И. Программа курса «Биология». 5-9 классы. Линия «Вектор» / Н.И. Романова. — М.: Русское слово, 2013. — 64 с.
29. Сарычева Е.А. Рабочая программа по биологии 5 класс. — М.: ВАКО, 2013. — 24 с.
30. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие для педвузов и ИПК. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
31. Суматохин С.В. Требования ФГОС к учебно-исследовательской и проектной деятельности // Биология в школе. — 2013. — №5. — с. 61-67.
32. Сухорукова Л.Н. Биология. 5-9 классы. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Сферы» / Л.Н. Сухорукова, В.С. Кучменко. — М.: Просвещение, 2011. — 97 с.

## Использование лабораторных работ при формировании системы универсальных учебных действий в курсе биологии 5 класса

Марина Антонина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Комиссарова Людмила Алексеевна, студент  
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье раскрыты результаты исследования, связанного с использованием лабораторных работ при формировании системы универсальных учебных действий школьного курса биологии 5 класса.*

**Ключевые слова:** лабораторная работа, учебная программа, Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, универсальные учебные действия.

Современные требования к организации учебного процесса в контексте реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования ориентируют учителя на сформированность личностных, метапредметных и предметных результатов, выражающихся во владении учащимися разнообразными видами деятельности.

Активизации учебной деятельности учащихся на уроке способствует использование такой формы организации обучения, как лабораторные работы.

Лабораторные работы рассматриваются как проведение учащимися по заданию учителя опытов с использованием приборов, применением инструментов и других технических приспособлений, т. е. изучение учащимися каких-либо явлений с помощью специального оборудования. Они позволяют формировать и развивать систему универсальных учебных действий, включающую такие виды деятельности учащихся как анализ, синтез, сравнение, сопоставление, оценивание, умозаключение, высказывание собственного мнения и его обоснование, свертывание информации, представление результатов работы вразличных формах (выводах, тезисах, логических схемах, таблицах и др.), проведение простейших наблюдений, измерений, опытов; постановка учебной задачи под руководством учителя; систематизация и обобщение разумных видов информации; составление плана выполнения учебной задачи; проведение простейшей классификации живых организмов по отдельным царствам; использование дополнительных источников информации для выполнения учебной задачи; подготовка устного сообщения на 2-3 минуты; нахождение и использование причинно-следственных связей; выдвижение и формулировка простейших гипотез; выделение в тексте смысловых частей и озаглавливание их, постановка вопросов к тексту; работа в соответствии с поставленной задачей; составление простого и сложного плана текста; участие в совместной деятельности; работа с текстом параграфа и его компонентами; узнавание изучаемых объектов на таблицах, в природе и многие другие [21].

В этой связи для нас особый интерес представляет рассмотрение особенностей лабораторного практикума первого систематического курса биологии 5 класса, к изу-

чению которого обучающиеся приступят с 2015–2016 учебного года, реализуя ФГОС основного общего образования. Учитывая, что переход на ФГОС будет осуществлен с использованием нового программно-методического обеспечения, мы поставили перед собой цель сравнительного анализа лабораторного практикума курса биологии 5 класса с использованием разных вариантов учебных программ по биологии [4; 7; 8; 9; 10; 15; 16].

Для анализа были взяты варианты программ, которые соответствуют Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования [20], требованиям к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования [5], фундаментальному ядру содержания основного общего образования [22], примерной программе по биологии [6].

Полученные результаты представлены в таблицах 1–4.

Содержание программы «Введение в биологию». 5 класс Линейного курса данного авторского коллектива полностью совпадает с содержанием концентрического курса, в том числе и по количеству, и названию лабораторных работ.

Программы Н.И.Романовой Биология. 5-9 классы. Линия «Ракурс» [15] и Линия «Вектор» [16] не предусматривают при изучении курса «Введение в биологию» 5 класса проведение лабораторного практикума.

Далее мы провели сравнительный анализ тематики заявленных разными вариантами программ лабораторных работ (таблица 5).

Как видно из данных таблицы, наибольшее количество лабораторных работ предусмотрено программой авторского коллектива В. В. Пасечника, В. В. Латюшина,

Г. Г. Швецова [10]; наименьшее — в курсе биологии 5 класса по программе «Линия жизни» В.В. Пасечника [4].

Выполнение лабораторной работы «Строение клеток кожицы чешуи лука» предусматривают все варианты проанализированных программ, т.е. данная лабораторная работа является единой для всех программ и имеет 100% встречаемость. 3 лабораторные работы имеют 75% встречаемость, 5 работ — 50% встречаемость, 18 лабораторных работ являются уникальными, т.е. встречаются только в одном из вариантов проанализированных программ.



Таблица 1. Лабораторный практикум курса «Введение в биологию»  
(Концентрический курс. Авторы: Н.И.Сонин, В.И.Сивоглазов)

Название раздела, количество часов	Количество лабораторных работ	Название лабораторных работ
Раздел 1. Живой организм: строение и изучение (8 ч).	7	1) Знакомство с оборудованием для научных исследований. 2) Проведение наблюдений, опытов и измерений с целью конкретизации знаний о методах изучения природы. 3) Устройство ручной лупы, светового микроскопа. 4) Строение клеток живых организмов (на готовых микропрепаратах). 5) Строение клеток кожицы чешуи лука. 6) Определение состава семян пшеницы. 7) Определение физических свойств белков, жиров, углеводов.
Раздел 3. Среда обитания живых организмов (6 ч)	3	1) Определение (узнавание) наиболее распространённых растений и животных с использованием различных источников информации (фотографий, атласов-определителей, чучел, гербариев и др.). 2) Исследование особенностей строения растений и животных, связанных со средой обитания. 3) Знакомство с экологическими проблемами местности и доступными путями их решения.
Раздел 4. Человек на Земле (5 ч)	2	1) Измерение своего роста и массы тела. 2) Овладение простейшими способами оказания первой доврачебной помощи.

Таблица 2. Лабораторный практикум курса «Бактерии. Грибы. Растения»  
(Авторы: В. В. Пасечник, В. В. Латюшин, Г. Г. Швецов)

Название раздела, количество часов	Количество лабораторных работ	Название лабораторных работ
Введение (6 ч)	2	1) Фенологические наблюдения за сезонными изменениями в природе. 2) Ведение дневника наблюдений.
Раздел 1. Клеточное строение организмов (10 ч)	6	1) Устройство лупы и светового микроскопа. Правила работы с ними. 2) Изучение клеток растения с помощью лупы. 3) Приготовление препарата кожицы чешуи лука, рассматривание его под микроскопом. 4) Приготовление препаратов и рассматривание под микроскопом пластид в клетках листа элодеи, плодов томатов, рябины, шиповника. 5) Приготовление препарата и рассматривание под микроскопом движения цитоплазмы в клетках листа элодеи. 6) Рассматривание под микроскопом готовых микропрепаратов различных растительных тканей.
Раздел 2. Царство Бактерии. Царство Грибы (7 ч)	3	1) Строение плодовых тел шляпочных грибов. 2) Строение плесневого гриба мукора. 3) Строение дрожжей.
Раздел 3. Царство Растения (9 ч)	5	1) Строение зеленых водорослей. 2) Строение мха (на местных видах). 3) Строение спороносящего хвоща. 4) Строение спороносящего папоротника. 5) Строение хвои и шишек хвойных (на примере местных видов).

Таблица 3. Лабораторный практикум курса «Линия жизни» (Автор В.В. Пасечник)

Название раздела, количество часов	Количество лабораторных работ	Название лабораторных работ
Клетка — основа строения и жизнедеятельности организмов (10 ч)	2	1) Рассматривание строения растения с помощью лупы. 2) Строение клеток кожицы чешуи лука.
Многообразие организмов (15 ч)	2	1) Особенности строения мукона и дрожжей. 2) Строение цветкового растения.

Таблица 4. Лабораторный практикум курса «Биология. Разнообразие организмов: доядерные, грибы, растения, лишайники» (Авторы: А.А. Вахрушев, А.С. Раутиан)

Название раздела, количество часов	Количество лабораторных работ	Название лабораторных работ
Часть 4. Грибы (4 ч)	4	3) Устройство микроскопа и работа с ним. 4) Рассматривание гифов плесневых грибов с помощью микроскопа. 5) Изучение внешнего строения дрожжей с помощью микроскопа. 6) Изучение строения древесных грибов-трутовиков.
Часть 5. Низшие растения (7 ч) Растения-автотрофы (1 ч) Водоросли (5 ч) Лишайники (1 ч)	4	1) Изучение строения живых клеток кожицы лука, клеток листьев элодеи или валиснерии. 2) Изучение строения водорослей. 3) Изучение размножения водорослей 4) Изучение строения лишайников.
Часть 6. Высшие растения (9 ч) Высшие споровые растения (4 ч) Семенные растения (5 ч)	4	1) Изучение внешнего строения мхов. 2) Изучение строения тканей растения на постоянных препаратах. 3) Изучение строения шишек и семян хвойных. 4) Определение возраста ствола по спилам.

Таблица 5. Сравнительный анализ тематики лабораторных работ курса 5 класса по разным вариантам программ

Название лабораторной работы	Программы основного общего образования по биологии 5-9 классы. Концентрический курс и Линейный курс. Авторы Н.И.Сонин, В.И. Сивоглазов	Программа основного общего образования 5-9 классы. Авторы В. В. Пасечник, В. В. Латюшин, Г. Г. Швецов.	Программа «Линия жизни». Автор В. В. Пасечник	Программа Биология 5-9 классы. Авторы А.А. Вахрушев, А.С. Раутиан
Знакомство с оборудованием для научных исследований.	+			
Проведение наблюдений, опытов и измерений с целью конкретизации знаний о методах изучения природы.	+			
Устройство ручной лупы, светового микроскопа.	+	+		+
Изучение клеток растения с помощью лупы.		+	+	
Строение клеток живых организмов (на готовых микропрепаратах).	+			

Строение клеток кожицы чешуи лука.	+	+	+	+
Приготовление препаратов и рассмотрение под микроскопом пластид в клетках листа элодеи, плодов томатов, рябины, шиповника.		+		
Приготовление препарата и рассмотрение под микроскопом движения цитоплазмы в клетках листа элодеи.		+		
Рассматривание под микроскопом готовых микропрепаратов различных растительных тканей		+		+
Определение состава семян пшеницы	+			
Определение физических свойств белков, жиров, углеводов.	+			
Строение плодовых тел шляпочных грибов.		+		
Строение плесневого гриба мукора.		+	+	+
Строение дрожжей.		+	+	+
Строение зеленых водорослей.		+		+
Строение мха (на местных видах).		+		+
Строение спороносящего хвоща.		+		
Строение спороносящего папоротника.		+		
Строение хвои и шишек хвойных (на примере местных видов).		+		+
Строение цветкового растения.			+	
Изучение строения древесных грибов-трутовиков.				+
Определение возраста ствола по спилам.				+
Определение (узнавание) наиболее распространённых растений и животных с использованием различных источников информации (фотографий, атласов-определителей, чучел, гербариев и др.).	+			
Исследование особенностей строения растений и животных, связанных со средой обитания.	+			
Знакомство с экологическими проблемами местности и доступными путями их решения.	+			
Измерение своего роста и массы тела.	+			
Овладение простейшими способами оказания первой доврачебной помощи.	+			

Фенологические наблюдения за сезонными изменениями в природе.	+			
Ведение дневника наблюдений.	+			

Таблица 6. Информационные данные о наличии инструктивных карточек к лабораторным работам

Тема лабораторной работы	Наличие инструктивной карточки
1. Знакомство с оборудованием для научных исследований.	-
2. Проведение наблюдений, опытов и измерений с целью конкретизации знаний о методах изучения природы.	-
3. Устройство ручной лупы, светового микроскопа.	+
4. Изучение клеток растения с помощью лупы.	-
5. Строение клеток живых организмов (на готовых микропрепаратах).	+
6. Строение клеток кожицы чешуи лука.	+
7. Приготовление препаратов и рассматривание под микроскопом пластид в клетках листа элодеи, плодов томатов, рябины, шиповника.	-
8. Приготовление препарата и рассматривание под микроскопом движения цитоплазмы в клетках листа элодеи.	-
9. Рассматривание под микроскопом готовых микропрепаратов различных растительных тканей	-
10. Определение состава семян пшеницы.	-
11. Определение физических свойств белков, жиров, углеводов.	+
12. Строение плодовых тел шляпочных грибов.	+
13. Строение плесневого гриба муко́ра.	+
14. Строение дрожжей.	+
15. Строение зеленых водорослей.	-
16. Строение мха (на местных видах).	+
17. Строение спороносящего хвоща.	-
18. Строение спороносящего папоротника.	+
19. Строение хвои и шишек хвойных (на примере местных видов).	-
20. Строение цветкового растения.	-
21. Изучение строения древесных грибов-трутовиков.	-
22. Определение возраста ствола по спилам.	-
23. Определение (узнавание) наиболее распространенных растений и животных с использованием различных источников информации (фотографий, атласов-определителей, чучел, гербариев и др.).	-
24. Исследование особенностей строения растений и животных, связанных со средой обитания.	-
25. Знакомство с экологическими проблемами местности и доступными путями их решения.	-
26. Измерение своего роста и массы тела.	-
27. Овладение простейшими способами оказания первой доврачебной помощи.	-
28. Фенологические наблюдения за сезонными изменениями в природе.	-
29. Ведение дневника наблюдений.	-

На следующем этапе нашего исследования мы выявляли наличие инструктивных карточек или методических указаний к проведению лабораторных работ. С этой целью была проанализирована доступная нам современная методическая литература [1; 2; 3; 4; 11; 12; 13; 14; 17; 18; 19]. Полученные данные отражены в таблице 6.

Как видно из данных таблицы, только 14 лабораторных работ, т.е. 48,3% от общего числа предусмотренных учеб-

ными программами, имеют инструкции, доступные школьному учителю в изданиях, соответствующих ФГОС основного общего образования.

С учетом полученных результатов нами предпринята попытка разработки инструктивных материалов для тех лабораторных работ, по которым такие инструкции отсутствовали. Мы разработали уже 7 инструкций для учащихся, сейчас идет работа над оставшимися.

Эта работа, по нашему мнению, должна обеспечить школьного учителя биологии необходимой инструментальной базой формирования УУД учащихся, т.е. обеспе-

чить решение задач изучения школьной биологии с учетом требований ФГОС основного общего образования.

#### Литература:

1. Кириленкова В.Н. Биология. Введение в биологию. 5 класс. Методическое пособие к учебнику Н.И. Сониной, А.А. Плешакова «Биология. Введение в биологию. 5 класс» / В.Н. Кириленкова, В.И. Сивоглазов. — М.: Дрофа, 2013. — 184 с.
2. Марина А.В. Методические рекомендации к учебнику Э.Л. Введенского, А.А. Плешакова «Биология. Введение в биологию» 5 класс. Линия «Вектор» / А.В.Марина. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2012. — 120 с.
3. Мочалова Л.С. Рабочая программа по биологии для 5 класса // Биология в школе. — 2013. — №9. — с. 36-50.
4. Пасечник В.В. Биология. 5-9 классы. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Линия жизни» / В.В. Пасечник, С.В. Суматохин, Г.С. Калинова и др. — М.: Просвещение, 2011. — 80 с.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е.С. Савинов]. — М.: Просвещение, 2011. — 454 с.
6. Примерные программы по учебным предметам. Биология. 5-9 классы. — М.: Просвещение, 2011. — 231 с.
7. Программа для общеобразовательных учреждений. Биология. 5-11 классы / под рук. Д.И.Трайтака, Н.Д. Андреевой. — М.: Мнемозина, 2011. — 68 с.
8. Программа основного общего образования. Биология. 5-9 классы Линейный курс (авторы Н.И.Сонин, В.Б. Захаров) // Рабочие программы. Биология. 5-9 классы: учебно-методическое пособие. — М.: Дрофа, 2013. — с. 151-239.
9. Программа основного общего образования. Биология. 5-9 классы Концентрический курс (авторы Н.И.Сонин, В.Б. Захаров) // Рабочие программы. Биология. 5-9 классы: учебно-методическое пособие. — М.: Дрофа, 2013. — с. 3-150.
10. Программа основного общего образования. Биология. 5-9 классы (авторы В.В.Пасечник, В.В. Латюшин, Г.Г.Швецов) // Рабочие программы. Биология. 5-9 классы: учебно-методическое пособие. — М.: Дрофа, 2013. — с. 240-281.
11. Пономарева Н.И. Биология: 5 класс: методическое пособие / И.Н. Пономарева, И.В. Николаев, О.А. Корнилова. — М.:Вентана-Граф, 2013. — 80 с.
12. Рабочая программа. Биология. К УМК Н.И.Сониной, А.А.Плешакова. 5 класс / Сост. Е.А.Сарычева. — М.: ВАКО, 2013. — 24 с.
13. Рабочая программа к учебнику А.А. Плешакова, Э.Л.Введенского «Биология. Введение в биологию». 5 класс. Линия «Ракурс» / авт.-сост. С.Н.Новикова, Н.И.Романова. — М.: Русское слово, 2012. — 37 с.
14. Рабочая программа к учебнику Э.Л.Введенского, А.А. Плешакова «Биология. Введение в биологию». 5 класс. Линия «Вектор» / авт.-сост. С.Н.Новикова, Н.И.Романова. — М.: Русское слово, 2013. — 39 с.
15. Романова Н.И. Программа курса «Биология». 5-9 классы. Линия «Ракурс» / Н.И. Романова. — М.: Русское слово, 2013. — 63 с.
16. Романова Н.И. Программа курса «Биология». 5-9 классы. Линия «Вектор» / Н.И. Романова. — М.: Русское слово, 2013. — 64 с.
17. Сарычева Е.А. Рабочая программа по биологии 5 класс. — М.: ВАКО, 2013. — 24 с.
18. Сухорукова Л.Н. Биология. 5-9 классы. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Сферы» / Л.Н. Сухорукова, В.С. Кучменко. — М.: Просвещение, 2011. — 97 с.
19. Уроки биологии. 5-6 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / В.В. Пасечник, С.В. Суматхин, Г.С. Калинова и др. / под ред. В.В. Пасечника. — М.: Просвещение, 2012. — 176 с.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М.: Просвещение, 2011 [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.studmed.ru/standarty/standarty-rossii/> (дата обращения: 12.10. 2015).
21. 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.; под ред. А.Г. Асмолова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 159 с.
22. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В.Козлова, А.М. Кондакова. — 4-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 2011. — 79 с.



## Использование возможностей социальных сетей в формировании установки на ведение здорового образа жизни

Щелина Тамара Тимофеевна, доктор педагогических наук, профессор;  
Чудакова Анна Олеговна, магистрант  
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье обращается внимание на педагогический потенциал социальных сетей в формировании позитивных мотивов и способов ведения здорового образа жизни. В качестве примера приводится обзор онлайн-проекта «Здоровая семья — счастливая семья», анализируются его содержание и особенности проведения.*

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, социальные сети, педагогический потенциал интернет-ресурсов.

В настоящее время немало говорится как о негативном влиянии социальных сетей, так и о позитивных возможностях их использования. Среди причин привлекательности социальных сетей можно выделить следующие предоставляемые ими пользователям возможности: получение информации (в том числе обнаружение ресурсов) от других членов социальной сети; верификация идей через участие во взаимодействиях в социальной сети; социальная выгода от контактов (сопричастность, самоидентификация, социальное отождествление, социальное приятие и другие) [1].

Минусами социальных сетей можно назвать публикацию в свободном доступе личной информации о человеке; снижение общего уровня культуры из-за иллюзии вседозволенности; потоки недостоверной информации; замену личного общения, реальных достижений виртуальной презентацией своего идеального вымышленного образа одновременно с развитием нарциссизма и эгоцентризма; явление демагогии по вопросам, требующим немедленных действий в реальной жизни.

Стоит ли использование социальных сетей своих минусов и плюсов или нет, однако мы вынуждены признать, что они плотно вошли в нашу жизнь. В настоящее время социальная сеть — это особое социокультурное пространство, глобальное неформальное сообщество, основной особенностью которого является стихийность.

Невозможность полноценно обеспечить информационную и, как следствие, психологическую безопасность в случае большинства видов СМИ склоняет некоторых педагогов и родителей к выводу, о том, что детей и подростков необходимо до определённого возраста ограждать от интернет-пространства [4]. Однако данный подход спорен и весьма проблематичен в своей реализации.

В случае невозможности тотального ограничения подрастающего поколения в пользовании интернет-ресурсами возникает вопрос об относительном социальном контроле пространства социальной сети. Как показывает практика, успех от введения возрастных ограничений при входе на сайты нежелательного содержания столь же мизерен, как перенос трансляции телевизионной рекламы алкоголесодержащих напитков на более поздний час. В

настоящее время, дети и подростки всё чаще лучше своих родителей ориентируются в информационных и коммуникационных технологиях. А, следовательно, на первый план выходит обязательное повышение ИКТ-грамотности старшего поколения.

Кроме того, говоря о необходимости развития не только образовательного, но и воспитательного потенциала социальных сетей, ряд педагогов отмечает, что ещё никогда педагоги не получали столь мощного средства.

Описывая потенциал социальных сетей, следует рассмотреть контекст действия сети, а именно, различные социальные практики, например, практики социальной поддержки и социальной защиты личности в современных нестабильных социально-экономических условиях, а также и образовательные практики индивидов. Действие таких социальных сетей осуществляется через поиск участников — «союзников» сети с целью решения различных задач, центральными из которых являются задачи, связанные с освоением социокультурного опыта, знаний, формирования профессионального и научного мировоззрения. В этой связи необходимо признать необходимость формирования не только профессиональных компетенций, но и социального интеллекта [2].

Если исходить из понимания образования как социокультурного института, то в контексте действия социальных сетей важно понять, насколько социальные сети могут обеспечить возможность формирования, освоения и трансляции социокультурного опыта поколений [2]. И если принципы действия социальных сетей в целом понятны и активно исследуются, то вопрос об их характере в образовательном контексте остается открытым.

Важно помнить, что кроме новых проблем прогресс и развитие инфраструктуры открывает новые педагогические возможности. Социальные сети могут быть задействованы при реализации различных направлений педагогической деятельности: волонтерской, конкурсной, проектной, творческой и даже исследовательской.

Благодаря ресурсам, предоставляемым той же социальной сетью вконтакте, появляется возможность использования фото, видео, аудио материалов, разнообразных приложений.

Раздел группы и сообщества открывает образовательным учреждениям широкие возможности для создания объединений, пабликов с перспективой организации ученического или студенческого самоуправления. На подобных страницах молодые люди и педагоги могут делиться своими знаниями и опытом, дискутировать на самые различные темы, искать и оказывать помощь, организовывать мероприятия определённой направленности.

Сделаем акцент также на том, что социальная сеть выступает как пространство конструирования социального образа. Многие люди стремятся выглядеть, а в отдельных случаях быть лучше, чем они есть. И выражается это если не в их поступках, стремлениях, то, в рассматриваемом нами случае, в презентуемом профиле вконтакте, на facebook, instagram и других социальных сетях. Страница, предоставляющая о своём владельце пусть даже ложную или приукрашенную информацию, может дать материал для психологического анализа. Особенно если он будет подкреплён анализом проявлений личности вне интернет-пространства. Но не стоит забывать, о том, что не только дети и подростки подвергаются тщательному анализу и воздействиям. Образ педагога, призванный служить примером и воплощением того, что должно быть воспитано в будущем поколении также подвергается критической оценке со стороны учащихся и их родителей. И здесь возникает вопрос: насколько свободно себя может чувствовать в социальной сети работник образовательной сферы, насколько допустима демонстрация им некоторых сторон личности, настроений, реакций, мировоззренческих суждений? Данный вопрос выходит за рамки этического, в связи с тем, что примеряется сильнейшим методом воспитания. Формирующееся сознание школьника постоянно ищет опору в реально действующих, живых, конкретных образцах, которые олицетворяют усваиваемые им идеи и идеалы. Подражание у подростков сопровождается более или менее самостоятельными суждениями, носит избирательный характер [3].

В контексте социальной сети могут быть использованы как активные, так и традиционные методы и формы обучения и воспитания. Такие как мозговой штурм, онлайн-квест, коллективно-творческое дело, например, флешмоб, создание и анализ социальной рекламы и прочие.

В качестве примера чуть подробнее рассмотрим педагогический потенциал социальных сетей в рамках реализации валеологического воспитания. Прежде всего, отметим, что социальные сети обладают ресурсами для воздействия сразу на три структурных компонента установки на здоровый образ жизни:

1. Когнитивный может формироваться, с помощью информации предоставляемой сетью, видеоматериалам, дискуссиям, ведущимся участниками отдельных групп.
2. Аффективный компонент предполагает в первую очередь замотивированность на ведение ЗОЖ. Многие паблики в социальных сетях пестрят мотивирующими ци-

татами, мемами, фото и видеоизображениями, историями, основанными на жизненном опыте участников.

3. Поведенческий компонент реализуется с помощью конкретных действий, тренировок, развития навыков ЗОЖ вне интернет-пространства, однако он также может быть стимулирован через социальную сеть, благодаря различным конкурсам, онлайн-квестам, флешмобам, предполагающим контроль через фото или видеоотчёт со стороны участников, выкладываемый в социальную сеть.

В тех же социальных сетях распространяется информация о способах ведения ЗОЖ, стихийно возникают и разрешаются дискуссии по вопросам здоровьесбережения и создаются отдельные сообщества (например, группы «вконтакте», пестрящие мотивационными лозунгами, призывающими к ведению здорового образа жизни). Следует отметить, что многие девушки состоят в интернет-сообществах, пропагандирующих похудение. Нередко данные паблики предлагают различные способы борьбы с лишним весом, утверждая свою компетентность в вопросе правил питания, полностью отвергая такой мотив ведения здорового образа жизни как самосохранение и культивируя лишь внешнюю привлекательность, как конечный результат самосовершенствования. Не случайно в условиях изменившейся психологии современного детства и ситуации его развития к педагогам предъявляется требование уметь разрабатывать и осуществлять программы и технологии обеспечения информационной безопасности детей, мониторинга и психолого-педагогической экспертизы популярной среди учащихся информационной продукции [5].

Примером позитивного опыта использования интернет-ресурсов в формировании установок на здоровый образ жизни может служить разработка студентами психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского творческого проекта «Здоровая семья — счастливая семья», предполагающего развитие четырёх направлений (блоков) работы с семьями: Правильное питание, Физическая культура (Активность), Досуг или Хобби и Семейные традиции.

В задачи проекта входит: осознание участниками своей причастности к семье, сплочение, воспитание командного духа и гордости за свою семью; формирование установки на ведение здорового образа жизни; знакомство участников с различными видами подвижной позитивной деятельности; развитие общей активности и навыков здорового образа жизни; поддержание благополучного психологического климата семьи; помощь в реализации ряда функций семьи: воспитательной, эмоциональной, коммуникативной, психотерапевтической, культурологической. Особое внимание уделяется функции духовного (культурного) общения — удовлетворения потребностей в совместном проведении досуга, взаимном духовном обогащении, так как наличие хобби у человека уже само по себе является одним из показателей психологического здоровья.

Деятельность по реализации проекта можно разделить на три этапа: подготовительный, основной, заключительный.

В рамках подготовительного этапа будет осуществляться поиск социальных партнёров. В перспективе в городе Арзамасе среди потенциальных партнёров были выделены администрация города Арзамаса, ФОБ «Снежинка», ФОК «Звёздный», фитнес-клубы г. Арзамаса, телеканал «Доброе-ТВ», фотостудия. Параллельно ведётся подготовка волонтеров от студенческого самоуправления психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ имени Н. И. Лобачевского к организации проекта; создание блога «Здоровая семья — счастливая семья», где будут выкладываться задания, новости проекта и семейные отчёты. Распространение информации о проекте для желающих участвовать посредством Арзамасского телевидения, газет, социальных сетей, администраций школ, комитета управления микрорайонами. Планируемое число участников: 20 семей. От желающих требуется подать заявку на сайт проекта на участие в конкурсе «Здоровая семья — Счастливая семья», а точнее предоставить фото или видеопрезентацию команды — семьи.

После того, как семьи подтвердят свое участие, а студенты будут подготовлены, станет возможным переход к основному этапу реализации проекта. В течение 4 недель каждые выходные в блог будут выкладываться задания для команд, в выполнении которых должны участвовать все заявленные члены семьи. Выполнение задания должно быть зафиксировано в виде фото или видеотчёта в свободной форме и выложено на сайт проекта не позднее понедельника следующей недели.

Каждая неделя имеет свою тему, слоган, перечень заданий с разъяснениями и ориентирующими подсказками, а также план воскресного финала, предполагающего встречу семей на специально подготовленной территории. Так, 1 неделя Детства ориентирована на активизацию творческого потенциала участников; 2 неделя посвящена спорту и призвана расширить границы знаний и практического опыта семей в спортивном досуге. Примером задания второй недели может служить следующее:

составить топ спортивных игр, поучаствовав в каждой из них. Следующая неделя Нептуна затрагивает тему безопасности и правил поведения на воде, продолжает развивать креативность, сплочённость в командах. Последняя неделя Гармонии обращается к теме экологии. Акцент ставится на единении человека с природой, своей историей, культурой и с окружающими людьми. Не случайно финал завершающей недели представляет собой не просто оглашение победителя, но и групповое осмысление полученного опыта, его обсуждение, обмен впечатлениями.

На протяжении месяца проводится интернет-голосование на выбор одного победителя и 4 семей-номинантов в категориях «Самые креативные», «Самые заботливые», «Самая крепкая семья» и «Династия вкуса». Наградой для участников могут стать абонементы на посещение спортзала, ледовой арены, бассейна и фотосессии для всей семьи. Остальные участники получают сувениры.

Критериями эффективности данного проекта могут служить специально подготовленные анкеты, опросники, которые будут предложены конкурсантам на последней воскресной встрече или же на сайте и выявят уровень сплочённости, психологический климат семьи, самочувствие и компетентность в вопросах здоровьесбережения, замотивированность участников.

В перспективе разрабатываемый онлайн-конкурс может быть использован студентами в ходе летней практики или же психологами и педагогами при планировании досуга семей и детей в каникулярное время.

Проект также может стать сезонным и расширить масштабы за счёт онлайн работы сайта до района города или области.

Большинство из рассматриваемых выше форм и методов воспитания, в конечном итоге предполагает выход за пределы интернет-пространства. Таким образом, педагогический процесс не переносится в социальные сети, а лишь открывает новые возможности. Именно в этом, на наш взгляд и состоит первостепенная задача: научить детей не жить в социальных сетях, а использовать их с целью реализации потенциала жизни offline, вне интернет-пространства.

#### Литература:

1. Губанов Д.А. Модели влияния в социальных сетях / Д.А. Губанов, Д.А. Новиков, А.Г. Чхартишвили // Управление большими системами: сборник трудов. — 2009. — Вып. 27. — с. 205-281.
2. Дегтярёва, В. В. Образовательный потенциал социальных сетей // Философия образования. — 2010. — Вып. 3. — с. 30-35.
3. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических институтов / под ред. Ю. К. Бабанского. — М.: Просвещение, 1988. — 479 с.
4. Щелина Т.Т., Маслова В.С. Феномен интернет-зависимости как причина девиантного поведения подростков // Молодой ученый. — 2014. — № 21-1 (80). — с. 143-145.
5. Щелина Т.Т. Проблема профессиональной компетентности социального педагога в условиях изменившейся ситуации развития детства // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. — 2014. — № 36. — с. 102-109.

## Метод проектов в обучении элементам теории графов

Юдина Надежда Александровна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В данной статье был рассмотрен метод проектов, позволяющий построить обучение на активной деятельности ученика. Подробно описаны проект на тему «Графы вокруг нас» и организация работы над ним. Этот проект можно предложить учащимся 5-6 классов в рамках математического кружка «Элементы теории графов». Представлены возможные критерии оценки проекта.*

**Ключевые слова:** *деятельностный подход, метод проектов, формирование универсальных учебных действий, теория графов.*

Согласно ФГОС второго поколения, основным подходом в современном образовании является деятельностный подход. Реализовать данный подход как на уроках математики, так и во внеурочной деятельности позволяет метод проектов.

Термин проектно-ориентированное обучение (project based learning) широко используется в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей. В настоящее время под проектно-ориентированным понимается обучение в условиях организованной преподавателем совместной, самостоятельной, осмысленной деятельности учащихся, завершающейся созданием творческого продукта [2].

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся и творческого мышления, умения самостоятельно планировать свою деятельность и отслеживать результаты своей работы, умения ориентироваться в информационном пространстве. Таким образом, используя метод проектов, учитель формирует у учащихся универсальные учебные действия, которые прописаны в ФГОС.

Метод проектов возник в начале XX века в США. Он основывался на идеях прагматической педагогики американского философа и педагога Джона Дьюи. Уже тогда Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. А для того чтобы интерес появился, необходима проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, решая которую необходимо приложить не только полученные знания, но и новые знания, которые еще предстоит приобрести [1, с. 39].

Таким образом, работа над проектом включает в себя следующие этапы:

- 1) проблематизация (выявление проблемы);
- 2) целеполагание (цель — проектный продукт);
- 3) планирование (формулирование задач; определение способов, которыми эти задачи будут решаться; составление графика выполнения проекта, выбор исполнителей);
- 4) реализация проекта (сбор, систематизация и анализ полученных данных);

5) рефлексия (оценка работы, сравнение полученного результата с первоначальным замыслом);

6) презентация работы (оформление конечных результатов, защита продукта) [3, с. 10].

Необходимо заметить, что использование метода проекта на практике ведет к изменению роли учителя в образовательном процессе. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих учеников. В целом при работе над проектом учитель

- помогает ученикам в выделении проблемы, в поиске источников информации, способных помочь им в работе над проектом,
- координирует весь процесс,
- поддерживает непрерывную обратную связь.

Также учителю необходимо учитывать возрастные особенности учащихся. Например, для учащихся 5-6 классов трудно дается выделение проблемы, формулирование цели работы, планирование деятельности. Все это предполагает, что значительный объем работы над проектом учителю придется осуществлять вместе с ребенком. Для учащихся 7-8 классов основной проблемой является сохранение интереса и мотива к деятельности на протяжении всей работы. Учащиеся 9-11 классов имеют уже достаточно знаний и опыта, чтобы самостоятельно справиться с работой. Поэтому помощь, оказываемая учителем, на данном возрастном этапе становится минимальной [3, с. 16].

Для типологии проектов предлагаются следующие признаки:

- 1) Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная;
- 2) Предметно-содержательная область: монопроект, межпредметный проект;
- 3) Характер контактов: среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира;
- 4) Количество участников проекта: индивидуальные, групповые, коллективные проекты;
- 5) Продолжительность проекта: краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные [1, с. 42].

Рассмотрим пример проекта на тему «Графы вокруг нас», который можно предложить учащимся 5-6 классов

в рамках математического кружка «Элементы теории графов».

Теория графов в настоящее время является интенсивно развивающимся разделом математики. При этом учащиеся не знают, что графы применяются не только в математике, но и окружают нас в повседневной жизни. Интернет, телефонная сеть, схемы движения городского транспорта и авиалиний, карта звездного неба — все это является примерами графов, которые используются в современном мире. Поэтому работа над проектом «Графы вокруг нас» позволит учащимся ближе познакомиться с понятием графа и узнать его сферы применимости в разных областях науки и жизни.

**Тип проекта** — информационно-поисковый.

**Продолжительность проекта** — 4 недели.

**Вопросы, направляющие проект**

*Основополагающий вопрос:*

Нужны ли графы?

*Проблемные вопросы:*

Что такое граф?

Какова история происхождения теории графов?

Какие виды графов существуют?

В каких областях науки и сферах жизни используются графы?

**Этапы проведения проекта**

*Подготовительный этап.*

1. Представление ученикам краткой информации (в форме презентации) об учебных проектах.
2. Выбор темы, постановка задач.
3. Обсуждение основополагающего и проблемных вопросов с учащимися.
4. Формирование групп для работы над проектом.
5. Обсуждение плана работы в каждой из созданных групп.
6. Создание критериев оценивания проекта и ознакомление с ними учащихся.

Литература:

1. Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования»; вып. 2 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Республиканский институт высшей школы БГУ. — Мн.: РИВШ БГУ, 2003. — 240 с.
2. Сангалова М.Е. Проектно-ориентированное обучение математической логике // Тенденции и перспективы развития математического образования. Материалы XXXIII Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов, посвященного 100-летию ВятГГУ. Киров, 2014. — с. 248-250.
3. Ступницкая М.А. Что такое учебный проект? — М.: Первое сентября, 2010. — 44 с.

*Основной этап.*

1. Самостоятельная работа в группах, распределение обязанностей.
2. Поиск информации в разных источниках, анализ найденной информации, выбор главного.
3. Подготовка информации для использования в работе.
4. Просмотр и обсуждение подготовленных материалов с учителем.
5. Корректировка проектов с помощью обсуждения в группах.
6. Создание презентации для выступления.

*Заключительный этап.*

- Защита проекта перед классом.
- Подведение итогов. Рефлексия.
- Среди критериев, по которым будет оцениваться проекты учащихся, наиболее важными можно считать следующие:
  - значимость и актуальность выдвинутых проблем;
  - активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями;
  - характер общения и взаимопомощи, взаимодополняемости участников проекта (при групповом проекте);
  - необходимая и достаточная глубина проникновения в проблему, привлечение знаний из других областей;
  - умение аргументировать свои заключения, выводы;
  - эстетика оформления результатов проведенного проекта [1, с. 46].

Таким образом, метод проектов предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, который позволяет учащимся научиться самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, используя для этого знания из разных областей, развивать свой творческий потенциал, а учителю — эффективнее организовать учебный процесс.



## ПСИХОЛОГИЯ

### Исследование эмоциональной тревожности студентов на разных этапах обучения в педагогическом вузе

Горшков Евгений Андреевич, кандидат психологических наук, доцент;

Коротина Любовь Дмитриевна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье рассматривается проблема экзаменационной тревожности студентов на разных этапах обучения. Приводятся результаты диагностики ситуативной и личностной тревожности студентов I и III курсов Арзамасского филиала ННГУ.*

**Ключевые слова:** тревожность, личностная тревожность, ситуативная тревожность, адаптация, самооценка.

В процессе обучения в вузе студенты сталкиваются со множеством проблем и трудностей, которые вызывают у них чувство тревоги. Чувство тревоги сопровождает учебную деятельность человека, активная познавательная деятельность студентов часто сопровождается тревогой, так как ситуация зачета или экзамена всегда содержит в себе определенную степень неопределённости. Влияние тревоги на результативность деятельности зависит и от свойств личности, в первую очередь от типологических и характерологических особенностей человека [1]. Исследование психических состояний тревожности человека является актуальной проблемой современной психологической науки. Вопросами, связанными с изучением уровней тревожности занимались как отечественные так и зарубежные психологи (А. Прихожан, З. Фрейд, К. Хорни, Дж. Тейлор и др.). Именно тревожность, как было замечено многими психологами [2; 3], лежит в основе целого ряда различных трудностей.

Тревожность понимается как индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека часто переживать сильную тревогу по относительно малым поводам. Данное понятие рассматривается либо как личностное образование, либо как связанная со слабостью нервных процессов особенность темперамента, либо как и то и другое одновременно.

В стрессовых ситуациях, к которым без сомнения относится ситуация сдачи экзаменов (в особенности в период первой сессии), негативные психологические состояния у студентов наблюдаются задолго до начала самих экзаменов и постепенно прогрессируют, достигая максимума к моменту получения экзаменационного билета [1].

По мнению исследователей, тревожности соответствуют такие личностные проявления, как беспокойство, напряженность, чувство страха перед предстоящими экзаменами, мнительность, преувеличение значимости воспринимаемой информации, ожидание опасности [4].

Многие исследователи сходятся во мнении, что тревожность является необходимым условием развития личности. Однако, психологов (В.М. Астапов, Е.В. Новикова, А.М. Прихожан и др.) беспокоит высокий уровень тревожности, который отрицательно влияет на адаптацию личности (в частности студента-первокурсника), ведет к негативным личностным изменениям, вызывает различные психосоматические нарушения [5], и как следствие дезадаптацию в образовательном пространстве вуза. Ситуацию усугубляет тот факт, что динамические тенденции развития современного общества наряду с позитивными эффектами актуализировали и ряд проблем, связанных с адаптивными возможностями субъекта. Дополнительные сложности к процессу адаптации студентов добавляют информационная плотность современного образования, повышенный ритм жизни, насыщенность коммуникативных взаимодействий. Именно этим определяется актуальность исследований тревожности студентов.

Для разграничения ситуаций проявления тревожности были введены понятия личностной (ЛТ) и ситуативной тревожности (СТ). Если личностная тревожность трактуется как повышенная склонность к переживаниям, тревоге и беспокойству без достаточных оснований, то о реактивной или ситуативной тревожности говорят при описании состояния человека в данный момент времени, которое характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями в данной конкретной обстановке. Это состояние

возникает как эмоциональная реакция на экстремальную или стрессовую ситуацию, может быть разным по интенсивности, динамичным во времени [6].

В настоящем исследовании мы предприняли попытку проанализировать тревожность у студентов, обучающихся на педагогической специальности, на разных этапах обучения, сравнить уровень ситуативной и личностной тревожности между студентами первого и третьего курса.

**Цель исследования:** выявить уровень тревожности студентов на разных этапах обучения в вузе

**Предмет:** уровень тревожности студентов на этапе адаптации к учебной деятельности вуза

**Объект:** тревожность как психологическая категория.

**Гипотеза:** мы предполагаем, что ситуативная тревожность студентов I курса будет выше, чем тревожность у студентов 3 курса. СТ и ЛТ студентов гуманитарных специальностей зависит от курса во время сессии.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи:**

1. Изучение психологической литературы по проблеме тревожности.

2. Выявление уровня тревожности у студентов на разных ступенях обучения.

3. Выполнение количественного и качественного анализа полученных эмпирических данных

4. Формулировка выводов по теме исследования.

**База исследования:** исследование проводилось среди студентов I и III курсов историко-филологического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Объем выборки составил 80 человек (40 студентов первого курса и 40 студентов третьего курса). Возраст от 17 до 20 лет.

В своем исследовании мы использовали тест, разработанный Ч.Д. Спилбергером и адаптированный Ю.Л. Ханиным [6; 7]. Данный тест представлен в виде опросника из 40 вопросов. Тест является надежным источником информации о самооценке человеком уровня своей тревожности в данный момент (реактивная тревожность) и личностной тревожности (как устойчивой характеристики человека). По результатам диагностики уровня тревожности с помощью методики мы получили следующие результаты (таблица 1).

Таблица 1. Выявление тревожности у студентов 1 курса

Студенты I курса	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
	14 (низкая)	37 (умеренная)
	50 (высокая)	36 (умеренная)
	36 (умеренная)	63(высокая)
	34 (умеренная)	34 (умеренная)
	45 (высокая)	35 (умеренная)
	10 (низкая)	30 (низкая)
	39 (умеренная)	35(умеренная)
	46 (высокая)	29 (низкая)
	31 (умеренная)	33 (умеренная)
	26 (низкая)	33 (умеренная)
	52 (высокая)	35 (умеренная)
	35 (умеренная)	45 (высокая)
	23 (низкая)	32 (умеренная)
	32 (умеренная)	43 (умеренная)
	61 (высокая)	40 (умеренная)
	48 (высокая)	40 (умеренная)
	40 (умеренная)	27 (низкая)
	52 (высокая)	45 (высокая)
	30 (низкая)	31 (низкая)
	43 (умеренная)	39 (умеренная)
	24 (низкая)	20 (низкая)
	61 (высокая)	40 (умеренная)
	51 (высокая)	31 (умеренная)
	35 (умеренная)	25 (низкая)
	39 (умеренная)	24 (низкая)
	33 (умеренная)	33 (умеренная)
	33 (умеренная)	28 (низкая)
	42 (умеренная)	36 (умеренная)
	38 (умеренная)	34 (умеренная)
	34 (умеренная)	36 (умеренная)

	42 (умеренная)	37 (умеренная)
	40 (умеренная)	37 (умеренная)
	33 (умеренная)	35 (умеренная)
	38 (умеренная)	19 (низкая)
	22 (низкая)	19 (низкая)
	65 (высокая)	60 (высокая)
	66 (высокая)	50 (высокая)
	46 (высокая)	25 (низкая)
	50 (высокая)	29 (низкая)
	54 (высокая)	46 (высокая)
Среднее	39,825	35,15

Согласно результатам (таблица 2) у 17,5% (7 человек) студентов I курса наблюдается низкий уровень ситуативной тревожности, у 47,5% опрошенных (19 человек) наблюдается средний уровень ситуативной тревожности. У 35% (14 человек) респондентов отмечается высокий

уровень ситуативной тревожности. Если говорить о личностной тревожности, то низкий уровень ЛТ представлен у 30% (12 человек) студентов I курса, умеренный уровень — у 55% (22 человека), высокий — у 15% (6 человек).

Таблица 2. Процент студентов I курса с различным уровнем тревожности

Тревожность	СТ (%)	ЛТ (%)
Низкая	17,5	30
Умеренная	47,5	55
Высокая	35	15

На первом курсе в предсессионный период у 35% опрошенных студентов выявлен высокий уровень ситуативной тревожности. Сравнив уровень СТ с уровнем ЛТ у данной группы студентов (рис. 1), мы выяснили, что лишь у 2 студентов с высоким уровнем СТ отмечается и высокая ЛТ, у

8 студентов — умеренная ЛТ и у 2 студентов — низкая ЛТ. Таким образом, можно сделать вывод, что высокие показатели СТ у данных студентов с большой долей вероятности обусловлены ситуативным фактором — сдачей экзаменов.

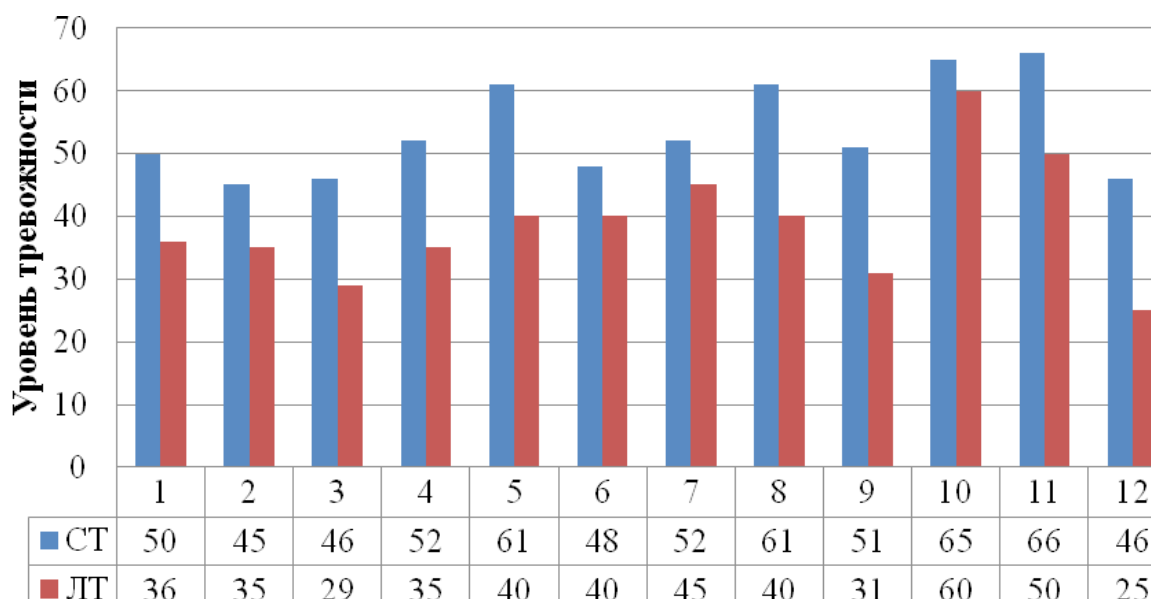


Рис. 1. Сопоставление СТ и ЛТ у студентов I курса с высокой СТ

В результате диагностики студентов III курса нами были получены следующие результаты (таблица 3).

У большинства опрошенных студентов (таблица 4) III курса (27 человек) низкая СТ — 67,5%; умеренная СТ —

Таблица 3. Выявление тревожности у студентов 3 курса

Студенты III курса	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
	12 (низкая)	34 (умеренная)
	17 (низкая)	32 (умеренная)
	36 (умеренная)	63 (высокая)
	28 (низкая)	50 (высокая)
	17 (низкая)	24 (низкая)
	24 (низкая)	55 (высокая)
	32 (умеренная)	56 (высокая)
	41 (умеренная)	55 (высокая)
	45 (высокая)	45 (высокая)
	47 (высокая)	32 (умеренная)
	16 (низкая)	45 (высокая)
	28 (низкая)	30 (низкая)
	14 (низкая)	27 (низкая)
	12 (низкая)	23 (низкая)
	29 (низкая)	29 (низкая)
	30 (низкая)	40 (умеренная)
	32 (умеренная)	37 (умеренная)
	40 (умеренная)	55 (высокая)
	34 (умеренная)	50 (высокая)
	28 (низкая)	21 (низкая)
	12 (низкая)	33 (умеренная)
	12 (низкая)	38 (умеренная)
	14 (низкая)	24 (низкая)
	40 (умеренная)	43 (умеренная)
	33 (умеренная)	49 (высокая)
	17 (низкая)	18 (низкая)
	12 (низкая)	37 (умеренная)
	39 (умеренная)	38 (умеренная)
	12 (низкая)	12 (низкая)
	50 (высокая)	52 (высокая)
	15 (низкая)	30 (низкая)
	19 (низкая)	57 (высокая)
	15 (низкая)	37 (умеренная)
	19 (низкая)	29 (низкая)
	20 (низкая)	39 (умеренная)
	17 (низкая)	50 (высокая)
	16 (низкая)	48 (высокая)
	14 (низкая)	43 (умеренная)
	32 (умеренная)	35 (умеренная)
	12 (низкая)	34 (умеренная)
Среднее	24,55	38,725

у 25% (10 человек); высокий уровень отмечен у 7,5% студентов (3 человека). Высокая личностная тревожность отмечается у 35% респондентов (14 человек), умеренная ЛТ — у 37,5% (15 человек), низкая ЛТ — 27,5% (11 человек).

Таблица 4. Процент студентов III курса с различным уровнем тревожности

Уровень тревожности	СТ(%)	ЛТ(%)
Низкая	67,5	27,5
Умеренная	25	37,5
Высокая	7,5	35

При сопоставлении результатов уровня тревожности студентов I и III курсов (рис. 2,3) видно, что на первом курсе значительно выше процент студентов с высоким

уровнем ситуативной тревожности, в то время как на III курсе число студентов с высокой СТ минимально, при этом у данных студентов отмечается и высокая ЛТ.

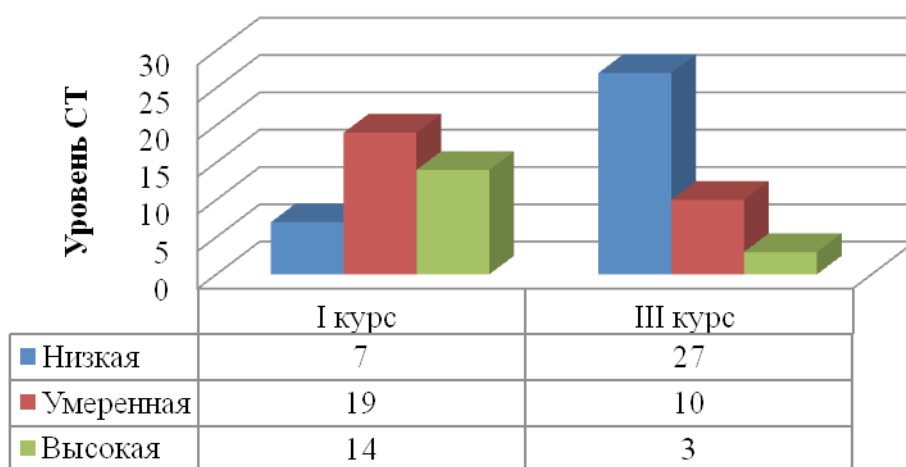


Рис. 2. Количественный анализ уровня СТ среди студентов I и III курсов

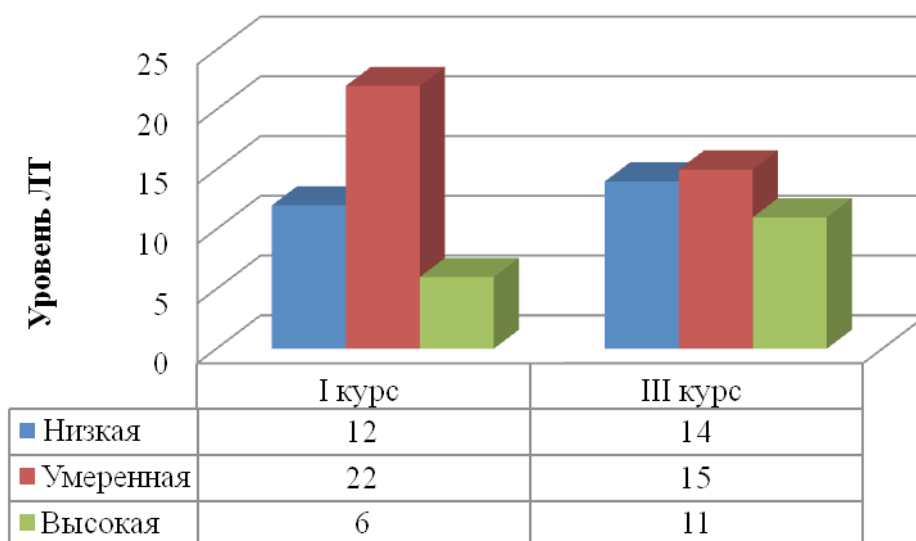


Рис. 3. Количественный анализ уровня ЛТ среди студентов I и III курсов

Таким образом, гипотеза нашего исследования нашла свое подтверждение. В результате исследования мы пришли к следующим **выводам**.

1. Проанализировав результаты теста, мы пришли к выводу, что уровень ситуативной тревожности выше у студентов первого курса, чем у студентов третьего. Эти отрицательные переживания студентов первокурсников связаны с адаптацией, неуверенностью в своих знаниях, недостаточной психологической подготовкой к профессии. Среди факторов, способствующих появлению тревожности можно назвать: неумение студентов правильно распределять свое время и силы, неготовность работать с большой информацией, выполнять просьбы преподавателей, неготовность к обучению, основанному на самостоятельности.

2. Высокий уровень ситуативной тревожности отмечен у 35% первокурсников. Между показателями уровня тревожности существует сильная связь. Личности, с высоким уровнем тревожности, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизненной деятельности, они реагируют весьма выраженным состоянием тревожности, чем личности с низким уровнем.

3. Согласно результатам диагностики уровня тревожности, количество студентов с низкой ситуативной тревожностью на III курсе больше на 50% чем на I курсе; студентов с высокой тревожностью меньше на 27%. Это говорит об успешной адаптации студентов III курса за время их обучения в вузе и существенном влиянии процесса адаптации на эмоционально-волевую сферу личности студента.



Литература:

1. Смирнов Ю.А. Стиль жизни у лиц с разным уровнем личностной тревожности. Автореф. дис. ... канд псих. наук. — М., 2007. — 34 с.
2. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. — СПб.: Питер, 2002. — 224 с.
3. Прихожан, А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. — 1998. — №2. — с. 21-29.
4. Мойкин Ю.В. Психофизиологические основы профилактики перенапряжения / Ю.В. Мойкин, А.И. Киколов, В.И. Тхоревский, Л.Е. Милков. — М.: Медицина, 1987. — 256 с.
5. Щербатых Ю.В. Вегетативные проявления экзаменационного стресса. Автореф. ... дис. д-ра биол. наук. — СПб, 2001. — 32 с.
6. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. — Ленинград: ЛНИИФК, 1976. — 18 с.

## Исследование синдрома эмоционального выгорания у студентов-старшекурсников

Горшков Евгений Андреевич, кандидат психологических наук, доцент;

Косоногова Виктория Игоревна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье рассматривается проблема выявления синдрома эмоционального выгорания у студентов-старшекурсников. Приводятся результаты диагностики эмоционального выгорания среди студентов 4-5 курса Арзамасского филиала ННГУ. Сопоставляются результаты исследования по половому признаку и по критерию успеваемости.*

**Ключевые слова:** эмоциональное истощение, деперсонализации, редукция личных достижений, профессиональная эффективность, интегральный показатель выгорания.

Исследование синдрома эмоционального выгорания студентов старших курсов педагогического вуза необычайно актуальна. Понятие синдром эмоционального выгорания (англ. burnout) было введено в психологию американским психиатром Гербертом Фрейдбергером (Freudenberger) в 1974 году. Ученый определял данное явление как нарастающее эмоциональное истощение, ответную реакцию на продолжительные стрессы в сфере межличностного общения [1].

В дальнейшем феномен «эмоционального выгорания» был детализирован Маслач, Пельманом и Хартманом в 1982 году которые выделили три главных его компонента: 1) эмоциональное (или физическое истощение), 2) деперсонализация, 3) сниженная рабочая продуктивность. Эмоциональное истощение проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, истощенности своих эмоциональных ресурсов. Деперсонализация связана с возникновением равнодушного и даже негативного отношения к людям. Сниженная рабочая продуктивность проявляется в снижении самооценки своей компетентности, недовольстве собой, негативном отношении к себе как личности [2].

Если говорить о студентах, то на развитие данного синдрома оказывают влияние многие факторы: стремление к хорошей успеваемости, повышенной стипендии, неправильно организованная работа с учебным материалом,

организационные и профессиональные стрессы. Эмоциональное выгорание старшекурсников сильно влияет на личность студента, подрывая его здоровье и желание успешно учиться и в перспективе мотивационный интерес к профессии педагога. Период обучения на 4-5 курсах педагогического вуза связан с прохождением студентами активной педагогической практики, близким знакомством с профессией, интенсивным общением и взаимодействием с учащимися. К тому же это время окончания вуза, написания выпускных квалификационных работ и ответственных экзаменов. Вполне естественно это вызывает сильные психоэмоциональные нагрузки. По данным исследований И.В. Вачкова, В.М. Кузиной, М.М. Митиной, студенты уже в период профессиональной подготовки приобретают характерные черты, свойственные лицам, занимающимся педагогической деятельностью [цит. по: 3].

Таким образом, проблема выявления психологического синдрома эмоционального выгорания в процессе подготовки будущих педагогов представляет теоретический и практический интерес, обусловленный поиском возможностей предупреждения его развития, снижения уровня его последствий.

**Цель исследования** — выявить наличие синдрома эмоционального выгорания у студентов-старшекурсников. Для достижения цели были поставлены следующие **задачи:** 1) провести диагностику эмоционального выгорания

среди студентов 4-5 курсов; 2) сопоставить результаты исследования по половому признаку и по критерию успеваемости.

**Гипотеза:** мы предполагаем, что эмоциональное выгорание среди студентов педагогического вуза может проявиться в заключительный период профессионального обучения; выраженность синдрома будет отличаться в зависимости от пола и успеваемости студентов.

**Выборка:** студенты 4-5 курсов историко-филологического факультета Арзамасского филиала ННГУ. Объем выборки — 25 человек. Среди них 6 юношей и 19 девушек в возрасте от 20 до 22 лет.

Для диагностики синдрома эмоционального выгорания и выявления его структурных составляющих нами был использован модифицированный и адаптированный вариант опросника «Maslach Burnout Inventory» (MBI) — «Профессиональное выгорание» [4].

Опросник имеет 3 шкалы «эмоциональное истощение» (9 утверждений), «деперсонализация» (5 утверждений) и «редукция личных достижений» (8 утверждений). Ответы испытуемого оцениваются по баллам. «Эмоциональное

истощение» — максимальная сумма баллов — 54. «Деперсонализация» максимальная сумма баллов — 30. «Редукция личных достижений» — максимальная сумма баллов — 48.

Результаты исследования представлены в таблице № 1.

По результатам опроса интегральный показатель выгорания в высокой и крайне высокой степени был выявлен у 16 человек. Среди них преобладают лица женского пола — 12 человека и 4 из них мужского.

Согласно результатам высокий и очень высокий уровень по 3 шкалам выявлен у 52% опрошенных по шкале «эмоциональное истощение»; у 36% — шкале «деперсонализация»; 60% — «редукция личных достижений» (рис. 1).

Согласно значению интегрального показателя выгорания (рис. 2) низкая степень представлена у 1 опрошенного, средняя степень у 8 респондентов — 32 %, высокая степень — у 10 студентов — 40% и крайне высокая степень — 6 студентов — 24%.

При этом важно отметить, что некоторую степень эмоционального истощения можно считать нормальным воз-

Таблица 1. Результаты методики MBI

Студенты	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция личных достижений
1	28	14	26
2	24	9	27
3	21	6	32
4	36	13	18
5	23	11	35
6	21	7	35
7	21	6	29
8	27	16	24
9	33	15	17
10	31	11	25
11	33	16	15
12	19	10	39
13	32	16	25
14	28	14	24
15	24	8	13
16	20	10	19
17	24	12	25
18	21	4	37
19	31	8	27
20	14	6	26
21	28	9	21
22	30	11	31
23	23	15	42
24	30	15	30
25	27	7	33
Среднее:	26	11	27

растным изменением, а определенный уровень деперсонализации является важным механизмом психологической защиты для профессии педагога, которая отличается высокой плотностью коммуникативных контактов. Высокие показатели по различным аспектам эмоционального выгорания среди студентов старших курсов могут быть связаны с процессом адаптации студентов в сфере педагогической профессии (анкетирование проводилось в преддверии производственной практики на 4 курсе и в период практики на 5 курсе). Поэтому особое внимание следует уделить группе студентов с крайне высокой степенью выгорания.

Сопоставив результаты опроса студентов 4 курса (таблица 2) с результатами опроса на 5 курсе (таблица 3), мы выявили следующие тенденции:

— среди студентов 5 курса крайне высокая степень эмоционального выгорания выявлена у 20% опрошенных, на 4 курсе — у 30%;

— средние значения по всем 3 шкалам опросника примерно равны среди студентов 4 и 5 курсов, при этом име-

ется слабо выраженная тенденция к снижению всех показателей на 5 курсе.

Можно констатировать, что студенты 4 курса более подвержены проявлениям различных аспектов синдрома эмоционального выгорания.

По критерию полового признака среди студентов с крайней степенью эмоционального выгорания 67% девушек и 33 % юношей.

По критерию успеваемости студенты были разделены на 2 группы по критерию получения или неполучения стипендии. В группе студентов, получающих стипендию (16 человек) почти 69% отличаются высокой или крайне высокой степенью эмоционального выгорания. В группе студентов не получающих стипендию (9 человек) этот показатель незначительно ниже — 55%. При этом, студенты, получающие повышенную стипендию, имеют очень высокие показатели по шкале «эмоциональное истощение».

Таким образом, подводя итоги нашего исследования, можно сделать следующие выводы:

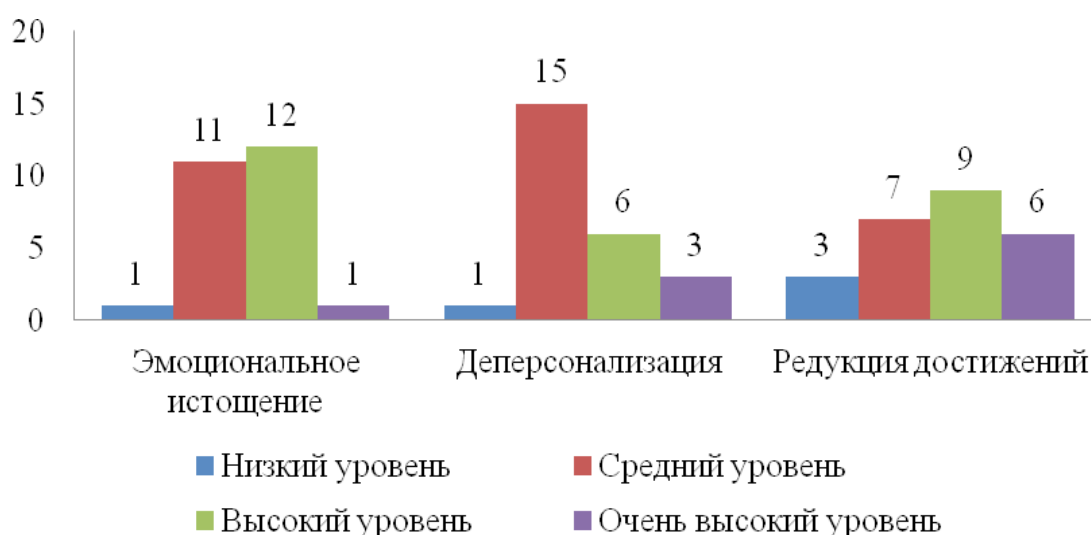


Рис. 1. Результаты опросника MBVI среди студентов 4-5 курсов

### Интегральный показатель выгорания у студентов 4-5 курса.

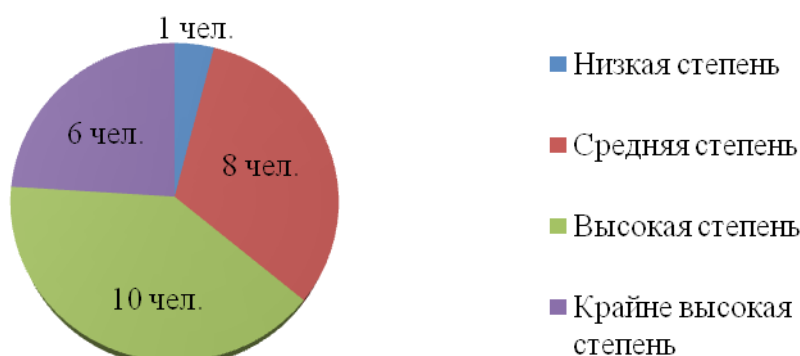


Рис. 2. Интегральный показатель выгорания

Таблица 2. Результаты методики МВІ среди студентов 4 курса

Студенты	Пол	Показатель успеваемости	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция личных достижений	Интегральный показатель выгорания
1	М	Повышенная стипендия	28	14	26	Высокая степень
2	Ж	Обычная стипендия	24	9	27	Средняя степень
3	М	Обычная стипендия	21	6	32	Средняя степень
4	Ж	Повышенная стипендия	36	13	18	Крайне высокая степень
5	Ж	Обычная стипендия	23	11	35	Низкая степень
6	Ж	Не получает	21	7	35	Средняя степень
7	Ж	Не получает	21	6	29	Средняя степень
8	Ж	Не получает	27	16	24	Крайне высокая степень
9	М	Не получает	33	15	17	Крайне высокая степень
10	Ж	Повышенная стипендия	31	11	25	Высокая степень
Среднее:	-	-	26,5	10,8	26,8	-

Таблица 3. Результаты методики МВІ среди студентов 5 курса

Студенты	Пол	Показатель успеваемости	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция личных достижений	Интегральный показатель выгорания
1	Ж	Повышенная стипендия	33	16	15	Крайне высокая степень
2	М	Обычная стипендия	19	10	39	Средняя степень
3	М	Обычная стипендия	32	16	25	Крайне высокая степень
4	М	Обычная стипендия	28	14	24	Высокая степень
5	Ж	Обычная стипендия	24	8	13	Высокая степень
6	Ж	Обычная стипендия	20	10	19	Высокая степень
7	Ж	Не получает	24	12	25	Высокая степень
8	Ж	Обычная стипендия	21	4	37	Средняя степень
9	Ж	Обычная стипендия	31	8	27	Высокая степень
10	Ж	Не получает	14	6	26	Средняя степень
11	Ж	Обычная стипендия	28	9	21	Крайне высокая степень
12	Ж	Не получает	30	11	31	Высокая степень
13	Ж	Не получает	23	15	42	Средняя степень
14	Ж	Не получает	30	15	30	Высокая степень
15	Ж	Обычная стипендия	27	7	33	Высокая степень
Среднее:	-	-	25,6	10,7	27,1	-

1. Завершающий период обучения в вузе вполне уместно назвать начальным этапом профессиональной адаптации студентов — будущих педагогов, который неизбежно связан с осознанием молодым специалистом некоторой недостаточности своих знаний и умений требованиям практической деятельности. Это проявляется в довольно невысокой оценке своих педагогических способностей, коммуникативных навыков и умений, низкой самооценке, которая

проявляется опосредованно — лишь при анализе уровня своей компетентности, а не оценке личности в целом.

2. Синдром эмоционального выгорания (отдельные его компоненты) может проявляться у студентов старших курсов педагогических специальностей. Более подвержены «выгоранию» представители женского пола. Риск развития синдрома выше у студентов с высокими показателями успеваемости.

#### Литература:

1. Freudenberger H.J. Staff burn-out // Journal of Social Issues. — 1974. — Т. 30. — № 1. — с. 159-165.
2. Maslach, C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout // Journal of Occupational Behavior. — 1981. — P. 26-34
3. Кустова В.В. Синдром эмоционального выгорания и его профилактика у студентов — социальных педагогов. Дис. ... канд. псих. наук. — Иркутск, 2007. — 166 с.
4. Водопьянова, Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — СПб.: Питер. — 2005. — 336 с.

## К проблеме ресоциализации несовершеннолетних осужденных

Калинина Татьяна Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Кораблева Ксения Александровна, студент; Кораблева Ирина Геннадьевна, магистрант  
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье предпринята попытка анализа проблемы ресоциализации несовершеннолетних осужденных. Описаны задачи воспитательной колонии в отношении несовершеннолетних воспитанников, методы и приемы по организации ресоциализационной деятельности. Представлены основные индивидуально-типологические особенности несовершеннолетних, находящихся на исправлении.*

**Ключевые слова:** воспитательная колония, воспитанники, несовершеннолетние осужденные, ресоциализация, социальная адаптация.

Воспитательная колония (ВК) — это исправительное учреждение для несовершеннолетних осужденных, приговоренных судом к лишению свободы, с более мягким режимом и условиями отбывания наказания, учитывающими их психологические, физиологические и морально-нравственные и индивидуально-типологические особенности личностного развития. Основная цель воспитательной колонии — исправление осужденных, осуществление превентивных мер по предотвращению совершения новых преступлений освободившимися, интеграция их в общество, как законопослушных граждан, способных успешно адаптироваться к сложным жизненным ситуациям.

Задачи воспитательной колонии состоят в организации деятельности по исправлению и перевоспитанию несовершеннолетних, находящихся в колонии; обеспечение исполнения наказания в соответствии с законом и приговором суда; предотвращение рецидивной преступности воспитанников, и повторной осужденности несовершеннолетних. Для успешного достижения целей и задач администрации колонии и ее сотрудникам необходимо создать

оптимальные условия для всестороннего гармоничного развития личности воспитанников, включающего интеллектуальный, физический, духовный, нравственный, психологический компоненты, при этом адаптация, ресоциализация и реабилитация несовершеннолетних на основе гуманистического подхода обеспечит эффективную их реализацию [1].

В отечественной науке вопросом противоправного поведения подростков занимались многие педагоги, психологи, психоневрологи и юристы стремящиеся найти путь к совершенствованию и самосовершенствованию личности получившее раскрытие в работах В. М. Бехтерева, П. Б. Ганушкина, С. С. Корсакова, А. Ф. Лазурского, П. Ф. Лесгафта, К. Д. Ушинского и др. А так же в работе М. И. Гернета, энциклопедически изучившего нравы и традиции тюремной жизни [2].

Проблема ресоциализации осужденных и лиц, освобожденных от наказания, рассматривалась в работах В.М.Анисимкова, А.М.Яковлев, В. И. Селиверстова, Н. А. Беляева, Ю.И.Бытко, Ю.А.Алферова, А. И. Васильева и др.



Для осуществления успешной ресоциализации осужденного, освобождающегося из мест лишения свободы, определения возможностей сопровождения их в реабилитационных общественных и муниципальных центров на стадии подготовки воспитанников ВК к освобождению, шире привлекать к сотрудничеству с администрацией ВК представителей общественности и религиозных организаций к устройству их дальнейшей судьбы, заранее знакомя с теми воспитанниками, которые могут оказаться в трудной жизненной ситуации: дети-сироты, бомжи и т.д. [3].

Сегодня ресоциализация воспитанников исправительных учреждений является приоритетной задачей, которая решается на уровне государственных структур. Основными задачами работы данного учреждения являются:

- формирование нравственных отношений между осужденными;
- искоренение проявлений, унижающих человеческое достоинство осужденных;
- адаптация к нормальному существованию в обществе;
- формирование позитивных ориентаций, устранение отрицательных последствий после пребывания в воспитательных колониях, оказание постпенитенциарной помощи.

Основную группу лиц, нуждающихся в помощи, составляют освободившиеся из мест лишения свободы. В первую очередь это важно и самому обществу, чтобы эти люди вновь не стали преступниками.

Несомненно важно, чтобы в воспитательных учреждениях не принижалась индивидуальность осужденного, его человеческое достоинство и не ограничивалась свобода.

Сам процесс ресоциализации не должен развивать в воспитаннике отрицательные качества и негативно влиять на психику.

Положительно зарекомендовали себя в процессе индивидуальной и групповой работы с лицами, освобождаемыми из исправительных учреждений, психологические тренинги, проводимые представителями общественности совместно с психологами и социальными педагогами. Они направлены на формирование и закрепление у осужденных определенных правил поведения в различных жизненных ситуациях, с которыми они могут столкнуться, освободившись из учреждения. Например, «Как лучше добраться до дома после освобождения из ВК», «Продолжать ли обучение в школе (профессиональном училище)», «Как устроиться на работу», «Как вести себя при встрече со «старыми» друзьями» и т.д. Важным моментом в проведении социально-педагогической работы с осужденными на этапе подготовки к освобождению является организация встреч, консультаций, бесед с представителями местных органов власти, общественных формирований и конфессий. Подобные встречи должны быть направлены на решение различных социальных проблем, возникающих после освобождения у осужденных: где жить, рабо-

тать, учиться, получать медицинскую помощь, как зарегистрироваться по месту жительства и т.д.

В последние годы все более важным направлением в сотрудничестве администрации учреждения с общественными организациями становится социально-психологическое и духовно-нравственное воздействие на личность воспитанника. Именно в этом направлении, так важно привлечь высокопрофессиональные кадры общественности, как к воспитательному процессу внутри учреждения, так и к сопровождению воспитанника по месту жительства после освобождения.

Самую многочисленную возрастную группу осужденных ВК продолжают составлять 16-17-летние осужденные — примерно 75% и 18-19-летние — 20%. Это означает, что направленные в ВК несовершеннолетние осужденные уже прошли определенный этап социализации в обществе, что необходимо учитывать при планировании социально-педагогического воздействия на них. До осуждения большинство из несовершеннолетних осужденных училось в общеобразовательных школах и других учебных заведениях — почти 75%. Только 4% из них до направления в ВК работали, а более 21% не работали и не учились. Поступающие в ВК несовершеннолетние осужденные характеризуются пониженным уровнем физического и психического здоровья.

В 2014 г. в ВК в основном отбывали наказание осужденные, совершившие преступления средней тяжести и тяжкие преступления, соответственно 62,3% и 31,9%. Как правило, несовершеннолетние осужденные не успевают завершить срок отбывания наказания в ВК до наступления совершеннолетия и их переводят для завершения срока исполнения наказания в исправительную колонию. Это негативно влияет на личность переводимого осужденного, осложняет процесс его исправления и ресоциализации.

В связи с реформированием уголовно-исполнительной системы (УИС) возникает необходимость повышения эффективности функционирования психологических служб, совершенствования содержания средств, методов и технологий воздействия работы с осужденными, обеспечения их успешной социальной интеграции и адаптации в обществе в период после освобождения.

Большинство подростков, попадающих в воспитательные колонии раскаиваются о содеянном, сожалеют о невозможности исправить случившееся, однако не считают то, что ими сделано тяжким преступлением, не испытывая чувства вины. Попадая в новые условия, быстро усваивают неформальные тюремные отношения и нормы, с легкостью нарушают режимные требования, присваивают негативные установки в отношении сотрудников колонии [4].

Исследования личностных особенностей воспитанников воспитательной колонии показали, что заключенные, имеют в основном заниженную самооценку, низкий уровень притязаний, высокий уровень тревожности и низкий уровень волевого самоконтроля [2]. Их

отличает демонстративно-приспособительный характер и вызывающее оппозиционное поведение.

Что находит подтверждение в результате повтора преступлений, причём часто с возрастанием их тяжести. Даже после условно-досрочного освобождения от отбывания наказания несовершеннолетних, которое осуществляется лишь при наличии примерного поведения осужденных, отсутствия нарушений во время отбывания наказания встало на путь исправления, что свидетельствует о необходимости поиска новых путей, методов и технологий в решении проблемы ресоциализации воспитанников, возложенной на сотрудников воспитательных колоний: воспитателей, психологов и социальных работников

Процесс адаптации к социуму, на сегодняшний день, достаточно сложен для освободившихся из мест лишения свободы, а особенно, несовершеннолетних, имеющих психические отклонения, состояние которых еще и усугубляется под влиянием пенитенциарного стресса и является для них психотравмирующим звеном в их личностном развитии.

Психологи уголовно-исполнительной системы осуществляют целенаправленную работу с различными категориями осужденных, в том числе с группой, имеющих психические аномалии, используют различные эффективные подходы, способствующие формированию нового социального опыта, развитию навыков социально приемлемого и одобряемого поведения. В последнее время приходится актуализировать работу психолога, пересмотреть все имеющиеся в арсенале сотрудников формы, методы и технологии работы в использовании дифференцированного подхода к осужденными, имеющим психические отклонения. Одной из эффективных технологий в работе с данной группой осужденных является терапия творчеством (арт-терапия), которая помогает найти оптимально эффективный подход в решении значимых проблемных ситуаций в жизни воспитанника. Целью коррекционного воздействия является обогащение субъективного личностного опыта в различных ситуациях, проработка внутриличностных конфликтов.

Воспитанник воспитательной колонии по окончании срока наказания вновь попадает в общество, законы которого он должен знать и соблюдать, но он не всегда способен им следовать, в связи с искаженной социальной

адаптацией. Именно поэтому, на первый план в работе учреждений, исполняющих уголовные наказания, выдвигается проблема ресоциализации осужденных.

Данный процесс предполагает целенаправленную специально организуемую работу на заключительном этапе отбывания наказания (за полгода до окончания назначенного судом срока освобождения осужденного). Подготовка к освобождению в широком смысле охватывает все проводимые с осужденными в период их пребывания в ВК воспитательные мероприятия, а так же социальную и профилактическую работу с ними, поскольку все это должно быть ориентировано на возвращение осужденных к нормальной жизни в социуме, восстановление навыков вхождения в социальную среду после освобождения от наказания. Следовательно, с ним проводятся процедуры по возобновлению утраченных во время отбывания уголовного наказания социального статуса и социальных функций. Осужденный усваивает социально одобряемые образцы поведения и ценностные ориентации.

В качестве основных направлений ресоциализирующей деятельности исправительных учреждений можно отнести следующие направления: психологическая диагностика личностных особенностей каждого осужденного; выявление конкретных дефектов его общей социализации; разработка программы индивидуальной психолого-педагогической коррекции; осуществление необходимых мер психотерапии; охрана здоровья, приучение к порядку и условиям, установленным в учреждениях; повышение общеобразовательного уровня осужденных; обеспечение возможности и оказание помощи в установлении и поддержании социально полезных связей, подготовка к освобождению.

Таким образом, ресоциализация осужденных, представляя собой элемент межкультурного взаимодействия, может рассматриваться как процесс аккультурации, предполагает целенаправленную специально организуемую работу на заключительном этапе отбывания наказания, охватывает все проводимые мероприятия, в том числе социальную и профилактическую работу, ориентированный на возвращение осужденных к жизни в социуме в постпенитенциарный период, восстановление навыков вхождения в социальную среду после освобождения от наказания.

#### Литература:

1. Леус Э.В., Соловьев А.Г. Адаптационные технологии ресоциализации несовершеннолетних осужденных // Психология и право. — 2012. — №3 [Электронный ресурс]. — URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2012/p3/54179.shtml> (дата обращения: 02.06.2015).
2. Фролова Е.О., Калинина Т.В. Психолого-педагогическая помощь по коррекции личностного развития несовершеннолетних осужденных воспитательной колонии // Культура и образование. — Июнь 2014. — № 6 [Электронный ресурс]. — URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/06/1986> (дата обращения: 05.06.2014).
3. Щелина Т.Т., Карюхина А.С. Влияние взаимодействия со специалистами социально-психологической сферы на развитие и состояние несовершеннолетних осужденных в процессе отбывания наказания // Молодой ученый. — 2014. — № 21-1 (80). — с. 140-142.

4. Щелина Т.Т. Особенности несовершеннолетних осужденных в контексте проблем психолого-социальной работы // Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе. Материалы международной заочной научно-практической конференции / Под редакцией Т.Т. Щелиной, Ю.Е. Болотина. — Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2015. — с. 76-81.

## Исследование гендерных различий учебно-познавательной мотивации подростков

Кандальникова Полина Игоревна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье приведены результаты эмпирического исследования гендерных особенностей учебной мотивации у подростков. В ходе исследования были выявлены существенные различия внутренней направленности учебной мотивации у мальчиков и девочек.*

**Ключевые слова:** гендерные особенности, подростковый возраст, учебная мотивация.

Обществу всегда необходима личность, способная к самосовершенствованию, саморазвитию, к творческому преобразованию действительности. Эта потребность может быть реализована только в том случае, если школьник мотивирован на изучении различных дисциплин. Поэтому в настоящее время в педагогической теории и практике актуальной является проблема формирования учебной мотивации учащихся.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения. В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой совокупность, систему психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека [2].

В подростковом возрасте проблема учебной мотивации является особенно актуальной по причине возрастных особенностей учащихся: смены ведущего типа деятельности, формирования чувства взрослости и так далее. Для того чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, необходимо, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, не только были понятны, но и внутренне приняты им, т.е. чтобы они приобрели значимость для учащегося. Данной проблематикой занимались и занимаются многие ученые, в частности, такие как Л. И. Божович, изучал развитие личности и ее формирование в детском возрасте; Е. П. Ильин, считает, что невозможно достичь взаимопонимания в том случае, если учитель не учитывает свои психологические и гендерные особенности оценки учащихся. М.В. Матюхин, А.К. Маркова, В.Г. Асеев особое внимание уделяли изучению мотивационной сферы учащихся. Все они искали и продолжают искать способ повышения учебно-познавательной заинтересованности учащихся в получении новых знаний.

В настоящее время публикуется все больше работ, посвященных изучению гендерных особенностей личности подростков. И это не случайно, ведь приоритеты гендерной социализации мальчиков и девочек отличаются. В результате гендерной социализации мальчики и девочки

овладевают различными, специфическими качествами, формируется определенный стиль поведения, предпочтения, отношения к окружающему миру. Поэтому изучение данной темы является актуальным, так как учет гендерных особенностей при анализе учебной мотивации подростков представляется важнейшим принципом для совершенствования учебного процесса [1].

В этой связи, нами было проведено эмпирическое исследование гендерных особенностей учебной мотивации у подростков.

Цель работы: изучение гендерных особенностей учебной мотивации у подростков.

Объект исследования: учебная мотивация.

Предмет исследования: гендерные особенности учебной мотивации подростков.

В исследовании применялись следующие методы:

1. Методика диагностики отношения учащихся к учебным предметам;
2. Методика диагностики мотивации учебной деятельности.

В исследовании приняли участие учащиеся 9-го класса МБОУ СОШ №3 им. В.П. Чкалова г. Арзамаса, в количестве 22 человек, из них 14 мальчиков и 8 девочек.

Для изучения отношения учащихся к учебным предметам нами была предложена «Методика диагностики отношения учащихся к учебным предметам», анкета с записью самого любимого и нелюбимого предметов, и выбором из списка причины (не более трех), с чем он был связан. По обобщению диагностического материала были выявлены явные различия между мальчиками и девочками (рис. 1).

Из рисунка 1 видно, что мальчики предпочитают предметы естественнонаучного цикла. Девочки ориентированы, в равной степени, как на естественные, так и на гуманитарные дисциплины. Из этого можно сделать вывод, что девочки разноплановы, уделяют внимание в равной степени ко всем предметам и заинтересованы в получении знаний по каждому из них.

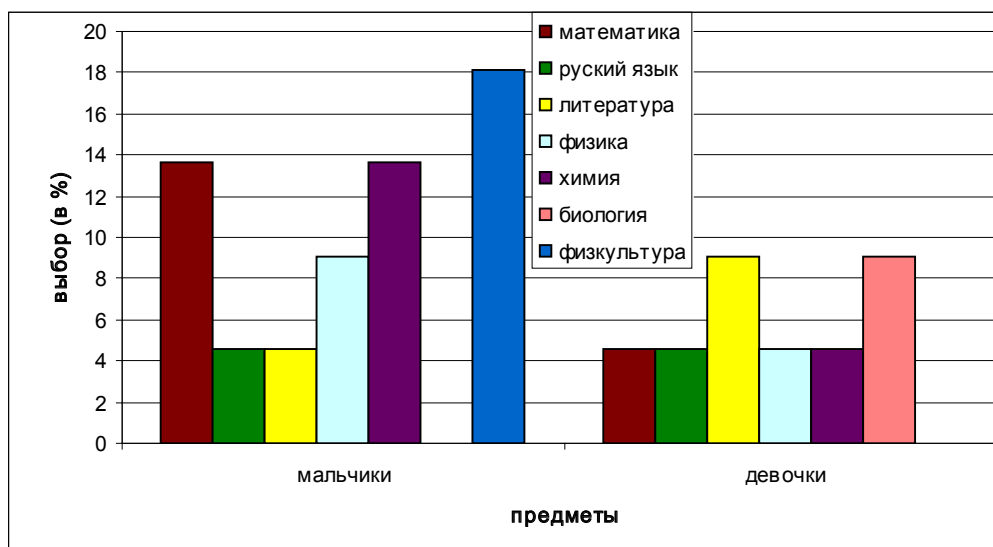


Рис. 1. Выбор любимых предметов учащимися

Рисунок 2 наглядно показывает, что выбор любимого предмета обусловлен тем, что он одновременно позволяет подготовиться к будущей профессии, и формирует полезные умения, которые пригодятся в жизни.

В ходе опроса по категории нелюбимого предмета (рис. 3) было выявлено, что выбор у мальчиков, так и у девочек определяется тем, что он не пригодится в будущем. На втором месте, по рейтингу, негативное отношение мальчиков к предмету вызвано, в большей степени, недоступностью в понимании объяснений учителя. В то же время, девочки в меньшей степени разделили данную точку зрения, и поставили ее на 4 место.

Далее, с целью выяснения причины мотивации к учению, нами была проведено исследование по методике «Мотивы учебной деятельности». Учащимся была предложена анкета, из которой они должны были выбрать пункты, соответствующие их стремлениям и желаниям учиться [3]. В результате диагностики материала, были выявлены гендерные особенности учебной мотивации подростков (рис. 4).

По итогам теста было установлено, что у девочек, и у мальчиков существенно отличаются мотивационные идеи обучения в школе. Мужская половина класса отдают свои предпочтения мотивации подготовиться к будущей про-

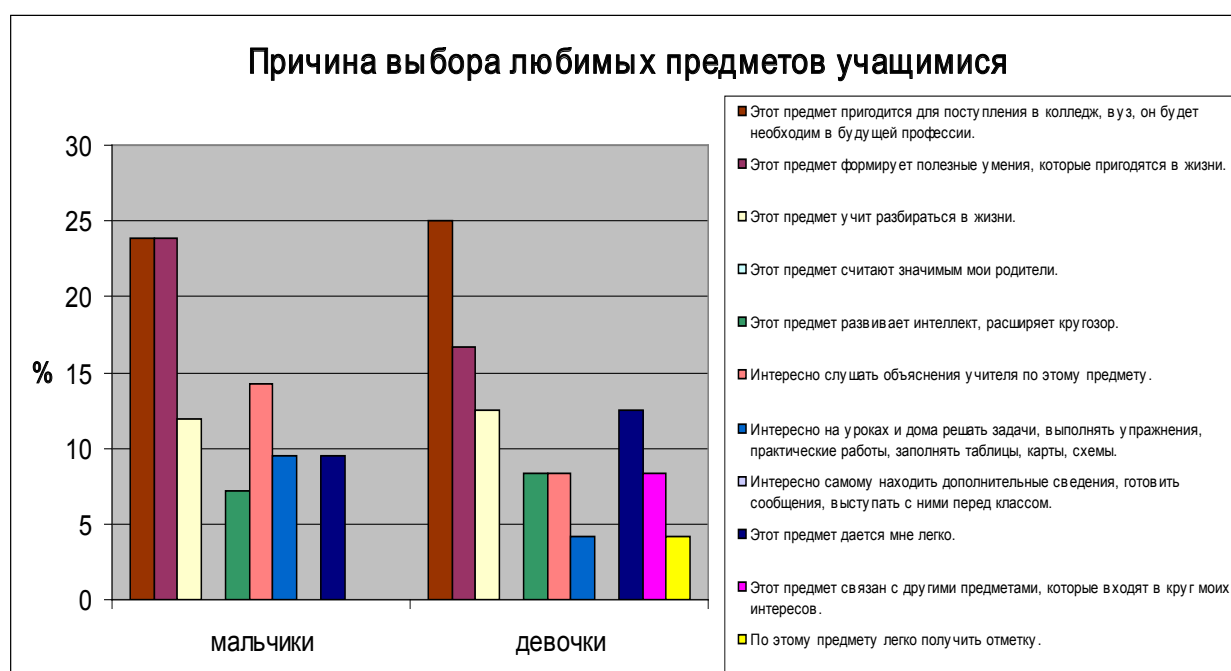


Рис. 2. Причина выбора любимых предметов учащимися

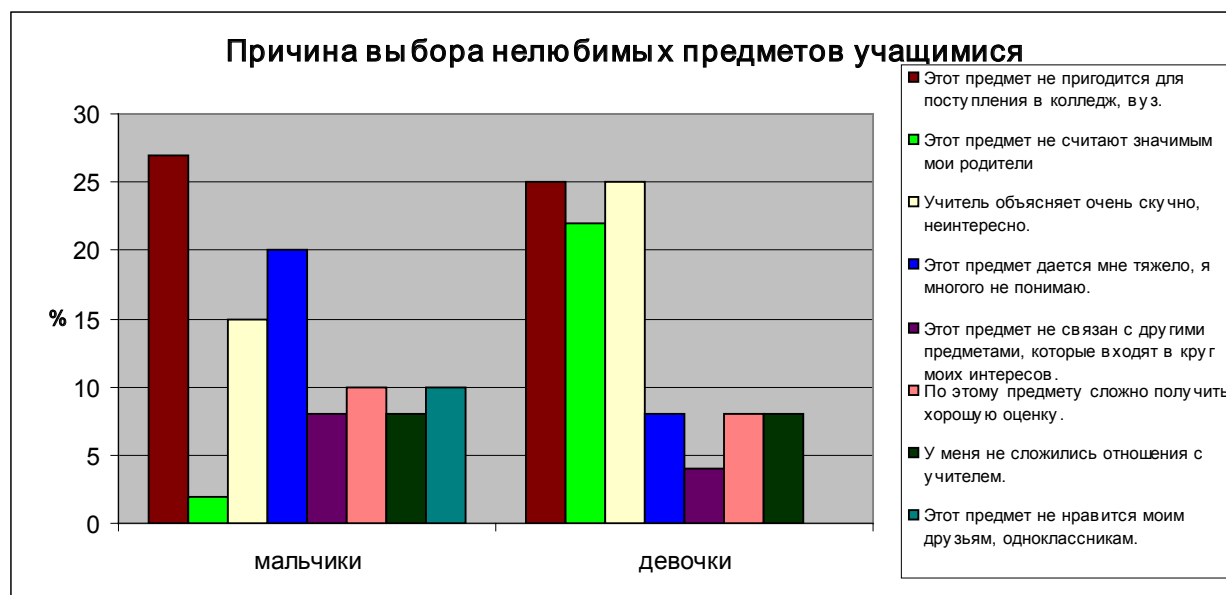


Рис. 3. Причина выбора нелюбимых предметов учащимися

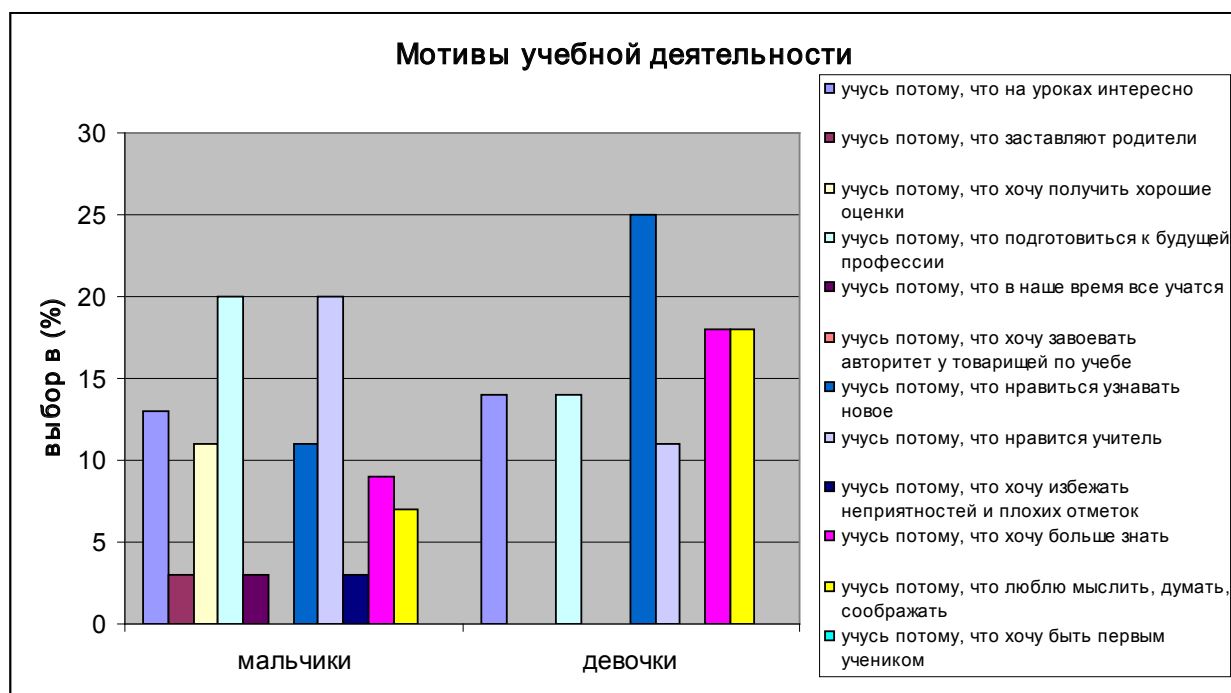


Рис. 4. Мотивы учебной деятельности

фессии, желания понравиться учителю. Девочки свой приоритет отдают стремлению узнать новое, пополнить свои знания, в связи с тем, что им нравится мыслить, думать, соображать (данный пункт у мальчиков стоит на предпоследнем месте).

Проанализировав полученные данные, мы пришли к заключению, что в области учебной мотивации подростков мужского и женского пола действительно есть различия по типам и по степени их выраженности. Девочкам более свойственно проявление собственной ак-

тивности в процессе учебной деятельности. Они нацелены на познание нового и неизвестного, на творческое саморазвитие по изучаемому предмету. В то время, как мальчики воспринимают учение, скорее, как вынужденный долг, привычное функционирование. Данный выбор ответов учащимися можно объяснить тем, что, хотя каждая сторона стремится подготовиться к будущей профессии, девочки в большей степени заинтересованы в получение новых знаний и умений, нежели чем мальчики.



Таким образом, гендерные особенности учебно-познавательной мотивации старших подростков отличается внутренней направленностью и доминированием познавательной активности. Педагогу важно помнить об особенностях формирования мотивации учения на протяжении

всего подросткового возраста, так как к концу его у учащихся сформируются устойчивое доминирование какого-либо мотива, который может повлиять на дальнейшую жизнь ребенка.

#### Литература:

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. — Улан-Удэ: ВСГТУ, 2004. — 240 с.
2. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо. — М.: Наука, 2004. — 176 с.
3. Горшков Е.А. Интеракционистский подход Ч.Х. Кули к определению предмета и метода социальной психологии // Приволжский научный вестник. — 2014. — № 11-2 (39). — с. 80-86.
4. Трухманова Е.Н. Личностные особенности подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, как фактор их дезадаптации (на материалах сельских детских домов). Дисс. ... канд. псих. наук. — М., 2004. — 288 с.
5. Трухманова Е.Н. Личностные особенности подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, как фактор их дезадаптации. Автореф. дисс. ... канд. псих. наук. — М., 2004. — 26 с.
6. Трухманова Е.Н. Интернет-коммуникации как фактор социализации современных подростков и юношей // Приволжский научный вестник. — 2014. — № 11-2 (39). — с. 186-190.
7. Трухманова Е.Н., Гузнищева М.В. Психологические аспекты формирования гендерных особенностей самосознания подростков в условиях сельской социокультурной среды // Культура и образование. — Июнь 2014. — № 6 [Электронный ресурс]. — URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/06/1979> (дата обращения: 05.06.2014).
8. Трухманова Е.Н., Яшина К.О. Психологические аспекты формирования профессиональных интересов современных старшеклассников в условиях городской социокультурной среды // Культура и образование. — Июнь 2014. — № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/06/1981> (дата обращения: 04.06.2014).

## Инструктивно-методический лагерь как инструмент развития лидерских качеств вожатых

Щелина Тамара Тимофеевна, доктор педагогических наук, профессор;  
Куракина Ксения Александровна, магистрант  
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье рассматривается возможность развития лидерских качеств вожатых на базе подготовки в инструктивно-методическом лагере; проанализирован уровень педагогической и психологической готовности вожатых к работе с детьми в условиях временного детского коллектива; раскрыта взаимосвязь уровня подготовки вожатых и реализацией педагогических и психологических технологий, ориентированных на личностный рост детей и подростков.*

**Ключевые слов:** лидерские качества, лидер, детский оздоровительный лагерь, вожатый, инструктивно-методический лагерь.

В современном образовательном процессе все большую популярность приобретает дополнительное образование. Особенно актуально в среде молодежи и в частности студенчества такое направление дополнительного образования, как педагогическая и психологическая подготовка для работы с детьми в детских оздоровительных лагерях в летнее и каникулярное время.

На сегодняшний день детский оздоровительный лагерь понимают как особый социальный институт, естественным образом ориентированный на развитие подрастающего

поколения. Ему свойственно чрезвычайно эмоциональная среда, дающая мощные импульсы для будущих поколений в целом, так как она предоставляет детям новые ценности взаимоотношений и взаимодействия, новые богатые и перспективные виды и формы деятельности [1]. Однако лагерь является своеобразным институтом не только детства. Он естественным образом ориентирован на развитие настоящего и будущего всего общества, включая те педагогические кадры, которые организуют деятельность на базе ДОЛ, в том числе и вожатых.

Важно отметить, что при работе с детьми каждому члену педагогического коллектива необходимо пройти определенную подготовку и иметь определенный багаж знаний. Даже, если этот человек получает образование в педагогическом ВУЗе, он не имеет возможности получить такие знания, которые давали бы ему возможность свободно и без трудностей работать с детьми в лагере. Помимо всевозможных методик воспитания и знаний психологических и возрастных особенностей детей вожатый должен уметь четко и своевременно организовывать деятельность и отдых детей в условиях временного коллектива [3]. Следует еще раз отметить, что лагерь как чрезвычайно эмоциональная среда способен дать очень сильные стимулы, важные для будущего в целом. И эта среда воздействует как на самих детей, так и на педагогический коллектив, раскрывая для них новые ценности взаимоотношений и взаимодействия, новые богатые и перспективные виды и формы деятельности.

Как правило, в роли вожатых в детских оздоровительных лагерях выступают студенты различных педагогических ВУЗов, для которых данный опыт работы с детьми несет в себе возможность достичь ряда поставленных перед собой задач. Например, таких как: получить непосредственный опыт работы в коллективе, а также конкретно взаимодействие с детьми, выработка навыка разрешения конфликтов; возможность повысить свою квалификацию в связи с дальнейшей работой в этой сфере. Немаловажно отметить, что в условиях детского оздоровительного лагеря вожатые получают личностный рост, в том числе и развитие лидерских качеств — как основной движущей силы при работе в детском коллективе.

Как известно основу лидерства составляют личностные качества и социально-психологические отношения, которые складываются в группе. Если рассмотреть феномен лидерства с позиции гендерного подхода, то можно выделить следующие гендерные особенности проявления лидерства у студентов педагогических ВУЗов: психологические особенности студенческих лидеров проявляются в интеллектуальном, организаторском, иницирующем, эмоциональном и коммуникативном типах лидерства [1].

Тем не менее, как показывает практика, далеко не каждый вожатый обладает вышеперечисленными способностями. Зачастую студенты обладают знаниями и умениями, недостаточными для полноценной работы с детьми в условиях детского оздоровительного лагеря, в том числе и лидерскими способностями. Однако на сегодняшний день существует возможность планомерно организованной психолого-педагогической помощи по развитию лидерских качеств студентов, не готовых к глубокой переработке сознания, выработке нового мышления, педагогически верного подхода, преодолению собственных сомнений и сопротивления.

Одним из основных условий успешной подготовки вожатых к деятельности в сфере дополнительного образования детей является ознакомление с той сферой деятельности, в которой предстоит работать, знание и соблюдение

соответствующих прав и обязанностей способствует более выгодному развитию лидерских качеств.

Однако, помимо этого, непосредственно в должности вожатого как успешного лидера требуется определенная практическая подготовка. Примером для этого может послужить выездной инструктивно-методический лагерь в рамках «Школы вожатых» для детских лагерей, цель которого заключается в интенсивном овладении практическими навыками, необходимыми при работе вожатого. Стоит отметить, что в реальности лидерство не существует само по себе, автономно от группового процесса. Оно является продуктом группового взаимодействия и теснейшим образом связано с целым рядом других феноменов, процессов и обстоятельств групповой жизни. Именно инструктивно-методический лагерь дает возможность всесторонне рассмотреть все аспекты жизнедеятельности в лагере, начиная от построения распорядка дня и заканчивая решением различного рода возникающих конфликтов.

Основными задачами такой формы деятельности является создание атмосферы доверия, сплоченности и творчества, формирование педагогической команды, знакомство с мероприятиями, спецификой конкретного лагеря, обучение несению ответственности за жизнь и здоровье детей, отработка навыков организации отрядных мероприятий, проведение различных игр, а также их обсуждение.

Как правило, такого рода практика включает в себя не только теоретическую подготовку по основам и особенностям организации жизнедеятельности в ДОЛ и методическую подготовку по организации отрядных дел, массовых праздников, профильных смен и прочее, а также специально разработанный тренинговый курс для организации эффективного взаимодействия в условиях ДОЛ.

Особый упор делается на развитие личностных качеств будущих вожатых, в том числе и на лидерские способности, поскольку вожатый — это, прежде всего, человек с активной жизненной позицией, лидер, способный повести за собой, следовательно, на занятиях большое внимание уделяется формированию и развитию лидерских навыков, самореализации учащихся.

Отработка навыков когнитивной и эмоциональной саморегуляции дает возможность студентам воспринимать себя в качестве источника, инициатора событий в окружающей среде, видеть себя компетентным и эффективным в отношениях со своим окружением [2].

Итогом прохождения, изучения и успешного освоения молодыми людьми данной программы, является готовность к работе с детьми в условиях временного детского коллектива, в детских, молодежных лагерях и центрах [1]. Готовность предполагает, что человек владеет методикой и приемами воспитания и оздоровления детей, умеет организовывать воспитательный процесс, знает правила безопасного пребывания детей в лагерях и центрах, просвещен в сфере безопасности собственного труда, знает о своих правах и обязанностях при работе с детьми — тем самым они гораздо проще включаются в лагерную жизнь.

Можно прийти к выводу, что от успешной подготовки вожатых зависит успешность реализации педагогических и психологических технологий, ориентированных на личностный рост детей и подростков, их гармоничное раз-

витие, формирование установок в отношении здорового образа жизни, толерантности во взаимодействии с окружающим миром, продуктивного преодоления жизненных трудностей.

Литература:

1. Волгунов В.А. Педагогические условия формирования воспитательной среды детского оздоровительного лагеря. Дис. ... канд. пед. наук. — Арзамас, 2004. — 172 с.
2. Кричевский Р.Л. Психология лидерства: Учебное пособие. — М.: Статут, 2007. — 542 с.
3. Щелина Т.Т. Современный вожатый в современном лагере: психолого-педагогический и методический аспекты // Волгунов В.А. Летняя педагогическая практика: Учебное пособие. — Арзамас: АГПИ, 2010. — 102 с.

## Ценность профессионального образования в молодежной среде (гендерный подход)

Патрикеева Элла Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент;  
Соловьева Ольга Александровна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В данной статье проведен анализ результатов исследования гендерных особенностей ценностного отношения современных молодых людей к профессиональному образованию на базе Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета.*

**Ключевые слова:** *ценностные ориентации, ценность профессионального образования, гендерный подход, мотивы обучения.*

Исследование ценностей молодежи представляет неизменный интерес для психологической науки. Изучение ценностных ориентаций молодых людей стало особенно актуальным, когда в российском обществе произошли политические и экономические изменения и начался активный процесс радикальной трансформации социальной системы ценностей. Молодежь воспитывалась в новых условиях: не было единой идеологии, воспитание полностью ложилось на плечи родителей, поэтому важно знать, в чем заключаются ценностные ориентации нового поколения, каковы их жизненные приоритеты, профессиональные предпочтения, особенности досуга.

Отметим, что в широком смысле ценности человека — это значимость явлений и предметов реальной действительности с точки зрения их соответствия или несоответствия потребностям общества, социальной группы, личности; в более узком смысле — нравственные и эстетические требования, выработанные человеческой культурой [1]. Ценностные ориентации личности формируются в период так называемой первичной социализации индивида к 18-20 годам, а затем остаются достаточно стабильными, претерпевая изменения лишь в кризисные периоды жизни человека.

Мир ценностей каждого человека необъятен. Что же является важным для современного молодого поколения? Анализ литературы показал: в ценностном сознании со-

временной учащейся молодежи существует общее ценностно-мотивационное ядро, в котором наиболее важными являются ценности:

- привязанность и любовь,
- приятное времяпрепровождение, удовольствия, отдых,
- общение,
- признание и уважение других людей,
- высокое материальное благосостояние.

Установлено, что базовые жизненные ценности (семья, друзья, круг общения, досуг) обладают среди современных молодых людей достаточной стабильностью и устойчивостью, в отличие от ценностей социально-политических [2, с. 152].

Продолжая исследовать ценностные ориентации современных молодых людей, мы решили выяснить, как студенты Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского относятся к профессиональному образованию. Целью исследования стало выявление сходства и различий в отношениях к профессиональному образованию среди юношей и девушек, обучающихся в высшем учебном заведении.

Прикладное эмпирическое исследование проведено в феврале-марте 2015 года, в качестве гипотезы было выдвинуто предположение: ценность высшего профессионального образования для студентов нашего вуза, не-

зависимо от пола и возраста, высока — обучающиеся стремятся получить знания и умения, развить компетенции, которые пригодятся в будущей работе, и, в итоге, успешно закончить обучение. С другой стороны, учитывая образовательные реформы Российской Федерации (введение единого государственного экзамена, реорганизация неэффективных образовательных учреждений, сокращение учительского и преподавательского состава, разделение высшего образования на два цикла — бакалавриат и магистратура), проведенные в 2010 году, предположили, что профессиональное образование как ценность в последние годы существенно изменило свои позиции среди ценностных ориентаций молодежи.

Анкетирование проводилось среди студентов второго курса физико-математического и историко-филологического факультетов, возраст анкетировемых варьировался

в пределах 18-20 лет, всего было опрошено 44 обучающихся (15 юношей и 29 девушек). Мы решили, что именно данная категория оптимальна для исследования, так как ведущая деятельность в юношеском возрасте — учебно-профессиональная. Социальные мотивы, связанные с будущим, начинают активизировать учебную деятельность, проявляется избирательность к учебным предметам, основной мотив познавательной деятельности — стремление приобрести социально значимую профессию [3].

Итак, анализ результатов анкетирования обнаружил следующие фактические данные (таблица 1, рис. 1).

На первый вопрос: «Как Вы считаете, необходимо ли профессиональное образование для успешности в жизни?» 46,67% молодых людей дали утвердительный ответ, отрицательно высказались 26,67%, затруднились ответить — 22,66%. 75,86% респондентов заявили, что

**Таблица 1. Результаты прикладного эмпирического исследования ценности профессионального образования в молодежной среде**

Вопросы анкеты	Девушки	Юноши
Как Вы считаете, необходимо ли профессиональное образование для успешности в жизни?		
• да	75,86%	46,67%
• нет	13,79%	26,67%
• затрудняюсь ответить	10,34%	22,66%
Какое образование Вы считаете необходимым для жизненной успешности?		
• среднее	10,34%	13,33%
• среднее специальное	10,34%	13,33%
• высшее	75,86%	73,33%
Как вы считаете, какова роль профессионального образования в жизни?		
• Позволяет найти достойную работу	37,93%	13,33%
• Дает возможность профессионального роста	31,03%	6,67%
• Служит основой материального благополучия	10,34%	26,67%
• Ничего не дает	3,46%	13,33%
• Повышает социальный статус	6,89%	13,33%
• Планируете ли Вы работать по специальности?		
• Да	72,41%	40%
• Нет	27,59%	60%
Совмещаете ли Вы работу с учебой? Работаете по специальности?	7 человек, среди них один работает по специальности	5 человек, все не по специальности
Каковы Ваши мотивы обучения? (выберите 2 мотива)		
• Стать высококвалифицированным специалистом.	44,83%	20%
• Получить диплом.	37,93%	40%
• Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	37,93%	20%
• Приобрести глубокие и прочные знания	24,14%	6,67%
• Постоянно получать стипендию	17,24%	13,33%
• Получить интеллектуальное удовлетворение.	13,79%	6,67%
• Добиться одобрения родителей и окружающих	10,34%	13,33%
• Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».	6,89%	20%
• Успешно продолжить обучение на последующих курсах.	3,46%	13,33%
• Избежать осуждения и наказания за плохую учебу.	—	6,67%

профессиональное образование является неотъемлемой частью жизни. 13,79% девушек не считают нужным получать профессиональные навыки. Испытали сложности при ответе на вопрос — 10,34%. Возможно, причиной данных результатов является школьная привычка девушек более ответственно относиться к учению, а также с первого класса родители внушают своим детям мысль о том, что знания, полученные в школе, непременно пригодятся.

На второй вопрос «Какое образование Вы считаете необходимым для жизненной успешности?» студенты, обучающиеся в Арзамасском филиале ННГУ, ответили единогласно, мнения у юношей и девушек совпали — «Высшее» (73,33% среди юношей, 75,89% среди девушек). Двое молодых людей высказались о том, что для достижения жизненных вершин необходимо среднее специальное образование. Три студентки поддержали это мнение. К нашему удивлению, такие же данные мы получили и о среднем образовании.

Сравним ценность высшего профессионального образования в жизни молодежи: 11 девушек (37,93%) и 2 юношей (13,33%) считают, что оно позволяет найти достойную работу. Девяти респонденткам (31,03%) и одному респонденту (6,67%) — дает возможность профессионального роста. Трем студенткам (10,34%) и четырем студентам (26,67%) — служит основой материального благополучия. Двое юношей (13,33%) и одна девушка (3,46%) заявили, будто профессиональное образование ничего не решает в жизни, везде так называемый «блат и коррупция». А почти 6% опрошенных в обеих группах

ответили, что высшее профессиональное образование повышает социальный статус личности.

Отметим, что 21 девушка (72,41%) мечтает в будущем работать по специальности, в то время как остальные не видят себя в той сфере, которую выбрали при поступлении. А 40% юношей уверены, что станут профессионалами в своем деле. В случае мотивации профессионально-личностной самореализации будущая работа представляется молодыми людьми как средство развить свои способности в определенной сфере профессиональной деятельности, талант, реализовать себя, получить признание в обществе [5].

Исследование позволило выяснить, что 5 молодых людей (33,33%) совмещают работу и учебу. Аналогичная ситуация и среди девушек: 7 человек (24,13%) работают либо после пар, либо пропускают учебу, отрабатывая пропущенные занятия. В представлении респондентов работа — простая экономическая необходимость, все студенты рассматривают ее как временную. Лишь одна девушка работает по специальности, занимаясь репетиторством с соседскими ребятами. Отметим, что для большинства учащейся молодежи, независимо от ранга учебного заведения, характерна социально-статусная мотивация в сфере труда. Работа воспринимается выпускниками как средство добиться успеха в жизни, занять определенное положение в обществе [5].

Отдельно рассмотрим систему мотивов учебной деятельности современной молодежи. Эффективность учебного процесса непосредственно связана с тем, насколько высока мотивация и высок стимул овладения будущей про-

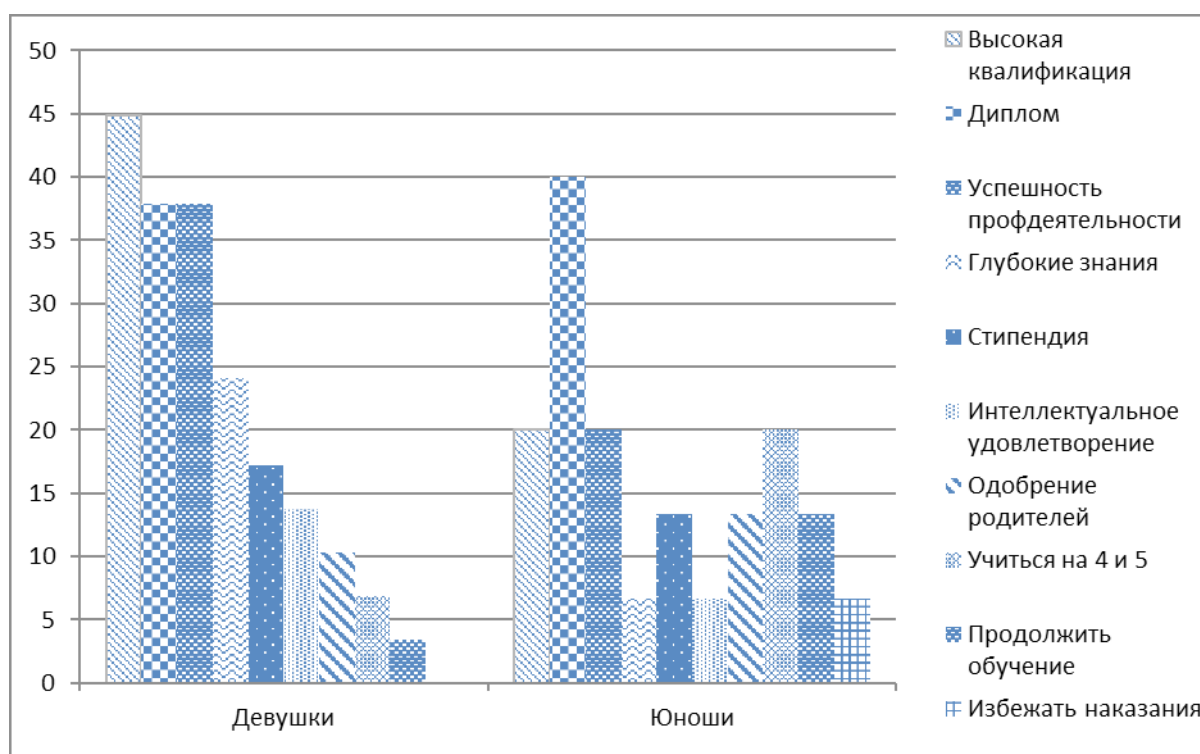


Рис. 1. Мотивы обучения юношей и девушек



фессией [6, с. 25]. Итак, в ходе анкетирования каждому студенту предлагалось выбрать по два приоритетных мотива. Анализируя данные, обнаружено, что 44,83% девушек и 20% юношей желают стать высококвалифицированными специалистами. Успешно продолжить обучение на последующих курсах хотят 13,33% студентов и 3,46% студенток. Лишь получить диплом стремятся 37,93% обучающихся женского пола и 40% — мужского. Огорчило, что небольшое количество человек ставят на первое место процесс приобретения знания и зачетную книжку с оценками «хорошо» и «отлично» (20% молодых людей и, к удивлению, 6,89% девушек).

В ходе исследования обнаружены и корыстные мотивы у некоторых обучающихся: 17,24% студенток и 13,33% студентов учатся, чтобы постоянно получать стипендию и всевозможные премии. Порадовал неподдельный интерес молодежи к изучению профильных дисциплин, глубокие и прочные знания важны для 24,14% девушек и 6,67% юношей. 20% молодых людей считают профессиональное образование залогом успешности будущей профессиональной деятельности и почти вдвое больше девушек (37,93%) считают также.

Получить интеллектуальное удовлетворение от учебы и убедиться в собственных силах стремятся 13,79% девушек и 6,67% юношей. Не удивляет, что мотив, связанный с одобрением родителей и окружающих, достигает почти 13% от числа испытуемых в обеих группах. Стал неожиданным тот факт, что ни одна девушка не испугалась социального осуждения и какого-либо наказания за плохую учебу, в то время как среди юношей такой человек нашелся.

Таким образом, предварительная гипотеза исследования нашла подтверждение в ходе анализа результатов анкетирования. 76% девушек и 47% юношей считают необходимым наличие профессионального образования для достижения успеха в жизни, при этом 75% опрошенных заявили, что оно обязательно должно быть высшим. Как видим, есть гендерные особенности в отношении к профессиональному образованию среди молодежи. Отметим такой факт: для молодых людей профессиональное образование служит основой материального благополучия, а девушки, рассчитывая на полученные знания и умения, наде-

ются с помощью хорошего образования найти достойную работу и шагать вверх по карьерной лестнице. 72% студенток хотят работать по специальности, с ними солидарны 40% студентов. Совмещают работу и учебу 12 респондентов, из них лишь одна девушка получает доход от деятельности, с которой планирует связать судьбу. Что касается мотивов учебной деятельности, то среди девушек: 45% мечтают стать высококвалифицированным специалистом, а 38% — получить диплом и обеспечить успешность профессиональной деятельности. У юношей же доминирует мотив получения диплома (40%), второе место (20%) разделили желание успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» и быть мастером своего дела.

Для того чтобы ценностное отношение студентов к профессиональному образованию повышалось, необходимо, чтобы задачи, которые ставятся перед ними в ходе учебной деятельности, были не только понятны, но и внутренне приняты. Студенты профессиональных учебных заведений узнают специфику выбранной профессии во время прохождения производственной практики, выполнения лабораторных работ. Поэтому сегодня основной задачей вузов является стимулирование интересов к обучению таким образом, чтобы целью студентов стало формирование квалификации в профессии.

Проблема изучения ценности профессионального образования в молодежной среде является сложной и многоплановой. Особенности отношения к учебе позволяют понять направленность и содержание трудовой активности молодого поколения и, в конечном счете, определить степень его включения в общество, признание молодыми людьми общественно значимых ценностей профессионала своего дела. Таким образом, сегодня молодежь, как работающая, так и те, кто только завтра вступит в трудовую жизнь, демонстрирует ярко выраженную профессионально-личностную и социально-статусную мотивацию [6, с. 87]. Студенты осознают важность профессионального образования и стремятся получить знания и умения по выбранной специальности. Далее нами планируется изучение ценностей молодого поколения, связанные с отношением к таким важным аспектам современной жизни как семья и карьера, карьера и морально-нравственные социальные нормы.

#### Литература:

1. Ценности современной молодежи [Электронный ресурс]. — URL: <http://sibac.info/10751> (дата обращения: 22. 02. 2015).
2. Чернова Э.Г. Ценностные ориентации современной учащейся молодежи малых городов центральноевропейского региона России. Дис. ... канд. психол. наук. — Арзамас, 2003. — 152 с.
3. Психологические особенности, социально-психологические закономерности и специфика развития личности в юношеском возрасте [Электронный ресурс]. — URL: <http://novainfo.ru/archive/9/razvitiye-lichnosti> (дата обращения: 25. 02. 2015).
4. Трудовые ценности молодежи [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2003/0133/analit02.php> (дата обращения: 22. 02. 2015).
5. Чернова Э.Г. Ценностные ориентации современной учащейся молодежи малых городов центральноевропейского региона России. Автореф. дис. ...канд. психол. наук. — Ярославль: ЯрГУ, 2003. — 25 с.

6. Патрикеева Э.Г., Трухманова Е.Н. Динамика системы ценностных ориентаций, определяющих отношение к учебной деятельности современной учащейся молодежи // Психология обучения. — 2014. — № 3. — с. 87–102.
7. Патрикеева Э.Г. Влияние виртуального пространства сети Интернет на жизненные ценности современной молодежи [Текст] / Э. Г. Патрикеева, О. А. Соловьева, Т. А. Селезнева // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1342–1346.

## Психологические идеи философии экзистенциализма Ж.-П. Сартра

Горшков Евгений Андреевич, кандидат психологических наук, доцент;

Бутанина Екатерина Сергеевна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье рассматриваются основные положения философии экзистенциализма Ж.-П. Сартра в контексте их пересечения их с идеями учёных-психологов. Приводится оценка Сартром некоторых психологических концепций. Анализируются психологические идеи Сартра, преобладающие мотивы его литературного творчества.*

**Ключевые слова:** Ж.-П. Сартр, экзистенциализм, сознание, гуманистическая психология, фрейдизм.

Жан-Поль Сартр занимает передовое место среди французских писателей XX века. Его, поражающие своей оригинальностью литературные произведения являются предметом исследования для многих литературоведов по сей день. Для большинства читателей знакомство с его писательским гением начиналось с романа «Тошнота» 1938 г. и автобиографической повести «Слова» 1964 г. Эти два центральных произведения олицетворяют собой предметы выражения основных положений философского осмысления мира автором в начале его творческого пути и, соответственно, на закате творчества.

Многие знают Сартра как приверженца такого философского направления как экзистенциализм. В этом русле он отстаивал атеистические позиции мирозерцания, утверждая, что важнейшим условием становления человеческой сущности является не что иное, как свободная воля и выбор самого человека. Ставя перед собой задачу определения бытия человека, философ не мог не приоткрыть завесу его внутреннего «Я». Причину самостановления человеческой сущности философ видит в неограниченности данной человеку воле, в осознании себя как индивидуально возможную форму проявления бесконечной свободы. Существование не имеет первопричины, но деятельность человека, выбранные им ориентиры поддаются влиянию некоего «первоначального выбора» — первичной мотивации к становлению сущности. Данная теория легла в основу экзистенциального психоанализа, суть которого заключается не в рассмотрении причин поведения индивида, а в выявлении причины причин или условия, при котором возможно существование данной причины.

Как мы видим, Жан-Поль Сартр имел и значительную теоретическую базу по изучению психологии индивида, но можно ли назвать его психологом?

Творчество и биография Сартра не раз становились объектом исследования ведущих отечественных и зарубежных ученых. Шотландский психиатр Рональд Лэйнг, основываясь на философских суждениях экзистенциализма, отстаивал идеологию так называемой антипсихиатрии, согласно которой фундамент психологических заболеваний индивида заложен в его экзистенциальной свободе — свободе личности. Среди источников своих идей Лэйнг выделял работы Сартра, считая «Критику диалектического разума» почвой собственной социальной теории. Воодушевленный произведениями философа, Лэйнг совместно с Дэвидом Купером пишет работу «Разум и насилие: десятилетие творчества Сартра» (1964 г.). Американский философ и социолог Морис Натансон также был заинтересован экзистенциальной направленностью философии Сартра. Свои наблюдения он выразил в книге «A Critique of Jean-Paul Sartre's Ontology» (1951 г.). Известный немецкий философ Мартин Хайдеггер отметил, что Жан-Поль Сартр скорее искусный писатель, нежели философ. Знаменитый писатель, литературовед, Владимир Набоков напротив утверждал, что Сартр является скорее философом, чем писателем [1].

Как мы видим, Ж.-П. Сартр — фигура весьма неоднозначная, поскольку интересы писателя разнообразны. В нашей работе мы попытаемся осветить психологическую направленность его идей и концепций.

Итак, целью нашего исследования является изучение философии Ж.-П. Сартра в аспекте его психологических идей. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: 1) выявить в произведениях писателя темы и проблемы психологического содержания; 2) выделить преобладающие мотивы литературного творчества и проследить их возможные пересечения с идеями учёных-психологов.

В нашем исследовании мы использовали следующие **методы**: историко-генетический метод, согласно которому изучение идей прошлого неразрывно связано с учётом общей логики развития науки в определённый исторический период; сравнительно-исторический метод, благодаря которому анализируется преемственность высказываемых идей; метод систематизации психологических высказываний; метод анализа категориально-понятийного аппарата, который предполагает выявление особенностей понимания и трактовки конкретного понятия или термина в какой-либо хронологический период или в трудах разного периода одного и того же ученого.

Как было указано ранее, Сартр является одним из передовых идеологов экзистенциализма. Под экзистенциализмом здесь мы понимаем философское движение, ориентированное на изучение двух основных тем: анализа человеческого существования (экзистенции) и специфики человеческого выбора [2]. В своей работе «Экзистенциализм — это гуманизм» Сартр выделяет несколько концепций мирозерцания и поясняет каждую из них:

1. Технический взгляд на мир, когда *«...мы можем сказать, что у ножа его сущность, то есть сумма приёмов и качеств, которые позволяют его изготовить и определить, предшествует его существованию»*;

2. Божественная природа человека: *«индивид анализирует какое-то понятие, содержащееся в божественном разуме»*;

3. Человеческая природа: *«...каждый отдельный человек — лишь частный случай общего понятия «человек». Следовательно, и здесь сущность человека предшествует его историческому существованию, которое мы находим в природе»*. [3, с. 322].

Сторонники трех перечисленных концепций едины во мнении, что набор определенных свойств и характеристик, то есть сама сущность, человеческой личности является первоосновой создания человека — его объективного существования. Иную позицию занимает Сартр и сторонники атеистического экзистенциализма. Он утверждает, что человек является тем существом, кто начинает существовать прежде, чем определяется каким-либо понятием — *«...человек потому не поддается определению, что первоначально ничего собой не представляет. Он станет человеком лишь позже и станет таким человеком, каким он сам себя сделает»* [3, с. 323].

Таким образом, понимание человека Ж.-П. Сартром, базируется на тезисе «существование предшествует сущности», человек есть то, что он из себя делает, человек есть личный выбор и самоопределение. Данная позиция с легкостью вписывается в идеи гуманистической психологии в русле концепций А. Маслоу и К. Роджерса.

Мотив личного выбора и личной ответственности отчетливо звучит в художественных произведениях Сартра. Главный герой пьесы «Грязными руками» Уго (Гуго) стоит перед выбором между самоутверждением посредством террора и отказом от образа «бунтовщика». Хотя герой всё-таки осуществляет замысел (стреляет в Гёде-

рера), фактически убийство его уже не имеет идейно подкрепленных мотивов, напротив — убийство совершается в припадке ревности. В этой пьесе уже прослеживается некое пересечение с идеями психологов, в частности, мотив власти «отца» отождествляется с властью фрейдовского «Сверх-Я».

Излюбленной схемой поведения героев в произведении Сартра является отношения палача и жертвы. В данном контексте писатель особо выделяет соперничество как способ самоутверждения. Непрямая борьба между партизанами и «милицией», стремление к «моральному превосходству над противником», как писал С. Зенкин, заранее обречена на смертельный исход [4].

Герои Сартра так или иначе стремятся к свободе. Свобода в идеале — понятие абсолютное, то, к чему человек первоначально имеет расположение. Однако любая отдельная «свобода» в понимании человека — это последствие сделанного выбора. Именно выбор и волю человека Сартр считал основополагающими критериями становления человеческой сущности. Рассматривая человека как «самоформирующуюся», саморегулирующуюся систему, Сартр возвышал в человеке осознание ответственности за сделанный выбор не только перед собой, но и перед обществом в целом. Если воля является регулятором человеческой сущности, значит, ведущая характеристика данной сущности есть сознание. Ведь «существование» у Сартра — это пассивное проявление реальных действительности, то, что имеет свойство быть без указанных на то причин и условий. Существование воспринимается как абсурдность бытийности, её бессмысленная данность или «совершенная беспричинность» [5, с. 140]. Если выбор, определяемый сознанием, формирует сущность, то есть человек способен управлять своим сознанием и — более того — быть ответственным за свой выбор, то бессознательное проявление психики в принципе невозможно.

Действительно, Сартр выступал против принятия бессознательных процессов человеческого разума основополагающими в психоанализе. В частности, он критиковал фрейдовскую теорию «либидо», утверждая, что все совершаемое человеком сознательно — идея бессознательного была придумана, чтобы снять всякую ответственность с человека за его выбор и проявления.

В работе Ж.-П. Сартра «Воображение» (1936 г.) был сформулирован «Великий онтологический закон сознания»: *«...единственным способом существования для сознания является обладание сознанием, собственного существования»* [6]. Иными словами, сознание самоопределяет себя к существованию, оно само является причиной собственного существования и существование его не иначе как *«спонтанное»*, а значит в царстве человеческой сущности — в царстве сознания — не может существовать бессознательного.

На самом деле, пересечения идеологии Сартра с трудами психологов замечены не только в критике фрейдизма. В ранее упомянутой работе писателя «Воображение» он рассматривал классические концепции соотношения

мысль — образ у Декарта, Юма и Лейбница. Сартр полагал, что «мысль» радикально отлична от «образа», «образ» есть понятие, сугубо субъективное и существующее лишь в той мере, в какой оно осознается.

Так или иначе, но Сартр подвергает критике взгляды ученых Нового времени: *«Декарт ограничивается описанием того, что происходит в теле, когда душа мыслит...»; «все усилия Лейбница направлены на установление непрерывной связи между двумя модулями познания: образом и мыслью; образ у него интеллектуализируется»; «...эмпирик же Юм, наоборот, старается свести любую мысль к системе образов...»* [6]. Научный взгляд на понятие образа у трех представителей классической философии в сущности одинаков: они понимают образ как вещь, различны лишь их взгляды на принцип соотношения мысль-образ, что и осуждает Сартр в труде «Воображение».

Схожесть философии Сартра с психологическими концепциями мы находим также в положениях индивидуальной психологии, разработанных Альфредом Адлером, в одном из которых отмечено, что поведение людей не предопределено, люди имеют выбор и делают его, и выбор этот, в свою очередь, накладывает на человека ответственность.

В научных работах Ж.-П. Сартра нередко упоминается имени Рене Декарта. Особенно интересна трактовка известного утверждения Рене Декарта: «*Cogito ergo sum*» (лат. — «Мыслю, следовательно, существую»). Данное утверждение представляло, как известно, основу рационалистического мировоззрения, приверженцем которого являлся Декарт. Как сторонник экзистенциализма, Сартр настаивал на иррациональности бытия человека, на невозможности постижения сущности бытия разумом. Талантливый писатель и философ Альбер Камю в рецензии к роману «Тошнота» перефразировал высказывание Декарта, адресуя изречение главному герою романа Антуану Рокантену: «Пишу — следовательно, ем» [5, с. 17]. Пассивное в экзистенциализме понятие «существовать» он заменяет на «быть» — быть, то есть пребывать в мире осмысленном, в мире сущностей. В этом жесте наиболее ярко проявляется критика рационализма с заменой его на приемлемую для экзистенциалистов альтернативу.

Неслучайно, в высказывании Камю и произведениях Сартра как активная деятельность, приводящая к становлению личности и осмыслению реалий действительности, рассматривается литературное творчество. Оно является одним из способов самоанализа и выявления внутренних противоречий, «освобождением от духовного недуга». Мотив спасения с помощью творческой деятельности прослеживается во многих художественных произведениях писателя, в частности, в автобиографической повести «Слова» и романе «Тошнота». Здесь творчество выступает как защитный механизм. И вновь мы встречаем психологический термин, предложенный З. Фрейдом, а именно — процесс сублимации.

Как видно, фрейдизм понимался Сартром не только критически: многие идеи были заимствованы из теории Фрейда. Сартр признавал не только наличие и действенность способов психологической защиты, но и отчасти принимал структуру психики по Фрейду: в раскрытии проблематики совершения преступления в своих произведениях Сартр использует принцип власти фрейдовского «Сверх-Я», он отмечает, что преступниками овладевает данная надсознательная сущность, но она обязательно терпит поражение и остается в меньшинстве.

Подводя итоги, следует отметить, что научная деятельность Сартра не ограничивается написанием художественных произведений. Неоспорим тот факт, что писатель внес значительный вклад в изучение психологических особенностей человека, во всяком случае, он является автором многочисленных работ, относящихся к сфере изучения психологии. Исходя из выдвигаемых Сартром теорий, можно с точностью утверждать, что он тяготеет к гуманистическому направлению в психологии, да и сам экзистенциализм в понимании писателя — это истинно гуманистическое направление в философии. Нельзя определить, является ли Ж.-П. Сартр учёным-психологом. Скорее всего, эта предрасположенность писателя к изучению психологических процессов вытекает из занимаемой им философской позиции, а писательство — это средство выражения и детального изъяснения его взглядов. Однако многогранность и широта взглядов Сартра во многом могут стать точкой опоры изучения не только философии, но и психологии на современном этапе.

#### Литература:

1. Степанов, С. Сартр Жан-Поль // Школьный психолог. — 2002. — №47 (237). — с. 4.
2. Философский словарь «Русская Британника» / сост. И. Шкуратов [Электронный ресурс]. — URL: <http://phenomen.ru/public/dictionary.php?article=1084> (дата обращения: 17.12.2014).
3. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм / Ж.-П. Сартр Сумерки богов. — М.: Политиздат, 1989. — с. 319-344.
4. Зенкин С.Н. Человек в осаде: о писательском творчестве Ж.-П. Сартра // Ж.П. Сартр. Тошнота: избр. произведения / Пер. с фр.; вступ. ст. С.Н. Зенкина. — М.: Республика, 1994. — с. 3-20.
5. Сартр Ж.-П. Тошнота: избр. произведения / Пер. с фр.; Вступ. ст. С. Н. Зенкина. — М.: Республика, 1994. — 496 с.
6. Сартр Ж.-П. Воображение / пер. В. М. Рыкунова, 1992 [Электронный ресурс]. — URL: [http://philosophy.ru/library/sartre/sartre\\_img.html](http://philosophy.ru/library/sartre/sartre_img.html) (дата обращения: 17.12.14).



## Отношение современной молодёжи к творчеству А. Гайдара (социологический опрос студентов педагогического вуза)

Троицкая Ирина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент;  
Домахин Александр Алексеевич, студент;  
Бондарева Анастасия Витальевна, студент  
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*Статья посвящена выяснению уровня знаний студентов Арзамасского филиала ННГУ о жизни и творчестве А.П. Гайдара. Даны комментарии по результатам социологического опроса, выявлена и обоснована проблема популяризации произведений писателя, предлагаются способы ее решения.*

**Ключевые слова:** социологический опрос, Гайдар, воспитательная работа, рефлексия, популяризация литературы.

В этом году страна отмечает 110-летие со дня рождения А.П. Гайдара. Для нашего города это событие имеет особую важность, ведь Арзамас часто называют городом Гайдара. Ни для кого не секрет, что в настоящее время наша страна уступила лидирующие позиции в рейтинге читающих стран. Но дети читали, читают и будут читать.

Целью нашей работы является выяснение уровня знаний о личности и творчестве А.П. Гайдара студентов I и V курсов историко-филологического (направления «русский язык и литература», «история и обществознание»), естественно-географического факультетов Арзамасского филиала ННГУ; анализ полученных данных и составление по ним сравнительной таблицы, рефлексия.

Наиболее удобный способ для оценки знаний о жизни и творчестве А.П. Гайдара — опрос. Проведенный нами социологический опрос был письменным, групповым, анонимным. В общей сложности опрошено 87 человек, из них 50 студентов 1 курса, 37 — студенты старших курсов (таблица 1).

Социологический опрос состоял из двух частей. *Первая часть* была выдержана в форме викторины по творчеству А.П. Гайдара. Студентам было предложено 17 заданий в тестовой форме с вариантами ответов. Оценка результатов выполнения этой части исследования проводилась нами по подсчету правильно выполненных заданий. Максимально возможный результат — 17 баллов (Таблица 2).

Анализируя результаты опроса, можно сделать вывод о том, что студенты V курса гораздо лучше знают биографию и сюжеты произведений, чем I курс. Причем творчество писателя студенты знают лучше, чем его биографию. Так, только 17% опрошенных студентов V курсов и 7,6% сту-

дентов I курсов знают, в каком городе родился писатель. То, что пятикурсники более осведомлены в вопросах, связанных с жизнью и творчеством А.П. Гайдара, можно объяснить прохождением музейной практики, факультативами кураторов в музеях города Арзамаса, что, безусловно, повышает уровень знаний у студентов, а также актуализирует творчество Аркадия Петровича.

*Вторая часть* нашего социологического опроса содержала 7 вопросов открытого типа, направленных на изучение позиции отвечающего, его самооценки знаний жизни и творчества А.П. Гайдара, некоторых ценностных ориентаций.

На вопрос: «Оцените (по десятибалльной системе) глубину ваших знаний произведений А. Гайдара?» были получены следующие данные: 13,5 % опрошенных дали высокую оценку глубине своих знаний произведений обозначенного автора (6 — 10 баллов), 47,5 % имеют адекватный уровень самооценки своих знаний (3-5 баллов) и 39% обозначают его как «низкий» — (1-2 балла). Однако следует признать, что большинство респондентов (более 80%!) обозначили уровень своей осведомленности по обсуждаемому вопросу как «ниже среднего».

Ответы на второй вопрос «Каков источник информации у Вас о произведениях А. Гайдара» помогли нам выявить, какой из них является наиболее эффективным в формировании представлений наших студентов о творчестве писателя. Студентам были предложены следующие варианты ответов:

- а) изучали в школе
- б) читали родители, бабушки, дедушки
- в) смотрели фильмы по произведениям А. Гайдара

Таблица 1. Количество студентов, принявших участие в социологическом опросе

Факультет, Курс	Естественно- географический факультет 1 курс	Историко- филологический факультет 1 курс	Естественно- географический факультет 4 курс	Историко- филологический факультет 5 курс
Количество	18 чел.	32 чел.	12 чел.	25 чел.



Таблица 2. Распределение ответов на вопросы первой части социологического опроса между студентами первого и старших курсов

Вопросы 1 части викторины	1 курс	5 курса
1. В каком году родился А.П. Гайдар? А — 1894; В — 1904; С — 1901; Д — 1896	43 %	58,5 %,
2. В каком городе родился? А — Арзамас; В — Москва; С — Львов; Д — Льгов	7,6 %,	17 %,
3. В родстве с каким русским поэтом и писателем была мать Аркадия — Наталья Аркадьевна Голикова (Салькова)? А — А.С. Пушкин; В — С.А. Есенин; С — М.Ю. Лермонтов; Д — В.В. Маяковский	39%,	19 %,
4. Любимый писатель юного Аркадия Голикова? А — Ф.М. Достоевский; В — Л.Н. Толстой; С — Н.В. Гоголь; Д — Ж. Верн	17,3 %,	25 %,
5. В какой должности Аркадий Голиков ушёл в запас? А — командир роты; В — командир полка; С — рядовой; Д — старшина	29,6 %,	44 %,
6. Как называлась первая повесть будущего писателя? А — В дни поражений и побед; В — В дни волнений и тревог; С — В годы огневые; Д — В грозные годы	23 %,	29 %,
7. В переводе с какого языка «Гайдар» означает «Всадник, скачущий впереди»? А — Татарского; В — Монгольского; С — Украинского; Д — Белорусского	33,3 %	29 %,
8. Назовите настоящее имя Жигана из рассказа «Р.В. С.»? А — Петя; В — Коля; С — Серёжа; Д — Вася	21,3 %,	58,5 %,
9. Какое из перечисленных произведений — сказка? А — Всадники неприступных гор; В — Тимур и его команда; С — На графских развалинах; Д — Горячий камень	69 %,	62,5 %,
10. Из какого произведения взяты эти строки: «Наше дело, как всегда: вёдра, кадка и вода»? А — Судьба барабанщика; В — Военная тайна; С — Тимур и его команда; Д — Дым в лесу	51,3 %,	79 %,
11. В каком произведении Гайдара герои встречают Новый год? А — Голубая чашка; В — Чук и Гек; С — Дальние страны; Д — Школа	56,3 %,	46 %,
12. Что украл из палатки геологов Петька в повести Гайдара «Дальние страны»? А — Карту; В — Перочинный нож ; С — Компас; Д — Рулетку	36,6 %,	46 %,
13. Как называется продолжение повести А.П. Гайдара «Тимур и его команда»? А — Наследие Тимура; В — Завет Тимура; С — Завещание Тимура; Д — Клятва Тимура	47,7 %,	66,5 %,
14. Назовите последний фронтовой очерк Гайдара? А — Ракеты и пушки; В — Ракеты и гранаты С — Ракеты и пулемёты; Д — Бомбы и снаряды	14,7 %,	16 %,
15. В каком году погиб писатель? А — 1941; В — 1942; С — 1944; Д — 1945	19,3 %,	25%,
16. Какая повесть А. Гайдара начинается с описания города Арзамаса? А — Чук и Гек; В — Тимур и его команда С — Школа; Д — Судьба барабанщика	45,3 %,	54,5 %,
17. Какие места в городе Арзамасе связаны с именем Аркадия Гайдара?	1. АГПИ — 50%, 2. Музей — 27,7% 3. Парк — 15% 4. Библиотека — 7,7 %, 5. Пруд — 4,3% 6. »-» — 22,3%	1. АГПИ — 70,5% 2. Музей — 31%, 3. Парк — 56%, 4. Библиотека — 16% 5. Пруд-8% 6. »-» — 12,5 %

- г) посещали музей А. Гайдара
- д) читали самостоятельно
- е) напишите другой вариант

Анализ результатов позволил констатировать, что главный источник информации у студентов — это изучение произведений писателя в школе, причем данные сходные у студентов 1 курса и старших курсов. Среди ответов обозначались и другие источники информации, например, 52,5 % посещали музей А. Гайдара, а 29,5 % опрошенных признались, что им произведения читали их родители, бабушки и дедушки.

На вопрос об известных студентам произведениях А. Гайдара были получены достаточно ожидаемые ответы, которые показали, что наибольшее количество респондентов знают рассказ «Тимур и его команда» (Таблица 3).

4 вопрос «Как Вы считаете, созвучно ли творчество Гайдара духовным запросам современных детей?» был направлен на выявление актуальности произведений Аркадия Петровича как ценностного ориентира для подрастающего поколения на сегодняшний день (Таблица 4).

В целом, анализ ответов на этот вопрос показал, что созвучным творчество А.П. Гайдара духовным запросам современных детей назвали 56,5 % респондентов, 27,5%

ответили отрицательно, 16 % не ответили на этот вопрос вовсе. Причем следует подчеркнуть, что ответы на вопрос у студентов разных курсов имеют некоторую тенденцию: студенты 1-ого курса меньше оценивают творчество А. Гайдара как ценностный ориентир, и не смогли ответить на этот вопрос больше именно первокурсники. Как приводилось выше, результаты выполнения первой части социологического опроса были так же хуже у первокурсников. Мы видим в этом некоторую закономерность; чем меньше знаний у детей о жизни и творчестве писателя, тем меньше его произведения могут служить духовным запросам современных детей, тем меньше они могут стать инструментом формирования жизненных ценностей.

Пятый вопрос звучал так: «Кто из героев книг А. Гайдара, на ваш взгляд, может служить примером для современного ребёнка?». 57 студентов из 87 опрошиваемых назвали в качестве предполагаемого идеала Тимура, главного героя повести «Тимур и его команда». Респонденты отмечали, что деятельность Тимура была направлена на помощь людям, и именно это нужно возрождать и воспитывать в современных детях. Сама его личность воспитывает в детях доброту, смелость и многие другие положительные качества.

Таблица 3. Анализ ответов на вопрос: «Назовите известные Вам произведения А. Гайдара»

Название	1 курс	4-5 курс
Тимур и его команда	80 %	94 %
Чук и Гек	60 %	92 %
Голубая чашка	60 %	66 %
Дальние страны	50 %	23 %
Судьба барабанщика	18 %	72 %
Р.В.С.	7 %	32 %
Школа	27 %	37 %
Горячий камень	17 %	15 %
Тайна горы	—	8 %
Военная тайна	15 %	—
Дым в лесу	5 %	—

Таблица 4. Вопрос: «Созвучно ли творчество Гайдара духовным запросам современных детей?»

ответы	1 курс	4-5 курс
ДА	50 %	63 %
НЕТ	30 %	25 %
Не ответили	20 %	12 %

Таблица 5. Вопрос: «Будет ли интерес к произведениям А. Гайдара в ближайшие 10 лет?»

ответы	1 курс	4-5 курс
ДА	49%	56 %
НЕТ	26%	30 %
Не ответили	25%	14 %

Интересным, на наш взгляд, стал шестой вопрос социологического опроса «Как вы думаете, будет ли интерес к произведениям А. Гайдара в ближайшие 10 лет? Почему?». Результаты обработки ответов на этот вопрос отражены в таблице 5.

Следует отметить, что 47,5% всех студентов выразили надежду на то, что произведения писателя будут актуальными как минимум ещё десятилетие, 28% же студентов высказались о том, что творчество Гайдара не станет актуальным в дальнейшем, если только не будут проведены какие-либо мероприятия, повышающие уровень интереса к его произведениям. Показательными являются ответы студентов: «Да, так как произведения Гайдара воспитывают в ребенке нравственные качества: доброту, трудолюбие, храбрость, верность»; «Конечно, потому что книги писателя всегда будут классическими для детей разных поколений».

Однако нами был отмечен тот факт, что все же большое количество студентов (более 20%) не имеют какой-либо обозначенной собственной позиции в решении этого вопроса.

Анализ ответов респондентов на вопрос: «Какие произведения (книги) А.П. Гайдара есть в Вашей домашней библиотеке?» только подтвердил результаты ответов на предыдущие вопросы (Таблица 6). Здесь выявилась не очень приятная тенденция: у студентов V курса гораздо больше книг писателя, чем у первокурсников.

В целом, дома у студентов находятся книги «Тимур и его команда», «Чук и Гек», «Горячий камень», «Школа».

Итак, самооценка глубины знаний произведений писателя студентами разных курсов и факультетов — в районе 3 (по 10-ти балльной шкале). Мы выявили, что более всего творчество Гайдара известно студентам V курса, они же в большей мере и считают, что творчество писателя созвучно с духовными запросами современных детей. Именно у старшекурсников обозначилась позиция о том, что в последующие 10 лет проявится интерес к произведениям Гайдара.

Многие назвали книги Аркадия Петровича частью русской литературы, обозначили, что в них поднимаются вечные темы честности, дружбы, порядочности и уважения к людям. Студенты выразили надежду, связанную с переориентацией государственной политики к углубленному изучению произведений литературы в школе, и как следствие, популяризацию творчества Гайдара. Те респонденты, ко-

торые ответили, что всплеска интереса к творчеству писателя в ближайшие 10 лет не будет, говорят об обилии развлекательных передач на телевидении, СМИ, компьютеризацию. Были и осторожные ответы: «Интерес к творчеству будет на том же уровне и, к сожалению, не возрастет». По новым ФГОСам в учебных программах по литературе нет произведений Аркадия Петровича. Показателен ответ, что произведения Гайдара студентам в детстве читали их бабушки, родители, но, как мы понимаем, этот ответ с каждым годом будет все менее актуальным. Ответили, что посещали музей А.П. Гайдара 30 студентов V курса, на первом курсе таковых студентов оказалось только 13 человек. Видимо в этом, отчасти, кроется ответ на вопрос: почему студенты старших курсов знают творчество лучше, чем первокурсники. На полках домашних библиотек студентов V курса больше книг писателя, чем у первокурсников.

Проанализировав обе части опроса, мы можем сделать следующие общие выводы:

Во-первых, в целом можно дать удовлетворительную оценку знаний нашими студентами жизни и творчества А.П. Гайдара. Они могут привести факты биографии писателя, вспомнить содержание его книг, назвать интересные особенности произведений.

Во-вторых, требуется отметить, что уровень знаний выше у студентов V курсов, чем у студентов I курсов, причем наивысший результат принадлежит респондентам историко-филологического факультета.

В-третьих, данные опроса доказывают, что произведения А.П. Гайдара занимают определенное место среди детской литературы, но сегодня они изучаются неоправданно мало. Студенты и первого, и старших курсов подчеркивают, что книги А.П. Гайдара необходимо включить в школьную программу, так как могут способствовать воспитанию патриотизма, гражданственности, ответственности у подрастающего поколения, могут дать образец настоящей дружбы, преданности, человечности.

Необходимо повышать уровень знаний о жизни и творчестве А.П. Гайдара, начиная с младшего возраста. Для этого, мы полагаем, можно использовать разные направления учебной и воспитательной работы:

- возвращать произведения А.П. Гайдара в школьную программу;

- разрабатывать и организовывать пешеходные экскурсии по знаменитым местам города, связанным с писателем;

Таблица 6. Вопрос: «Какие произведения (книги) А.П. Гайдара есть в Вашей домашней библиотеке?»

	1 курс	4-5 курсы
Тимур и его команда	33 %	50 %
Чук и Гек	36 %	50 %
Горячий камень	-	8 %
Голубая чашка	16 %	33 %
Школа	9 %	17 %
Нет произведений	19 %	33 %

— организовать и провести конкурс театральных постановок по произведениям Гайдара среди школ;

— провести в городской детской библиотеке проект «Чтение вслух» (по примеру международного проекта

«Чтение вслух: Анна Каренина Л.Н. Толстого», организованного для возрождения семейного чтения);

— поставить спектакль по произведениям А.П. Гайдара в театре г. Арзамаса.

## Специфика формирования нравственных понятий у детей дошкольного возраста

Троицкая Ирина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент;  
Карпова Ирина Игоревна, студент; Чалкова Галина Валерьевна, студент  
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*Статья посвящена формированию нравственных понятий у детей дошкольников. Особое внимание уделено важности формирования данных понятий у детей подготовительной группы. В статье подчеркивается, что общение дошкольников в этом возрасте имеет социальную направленность, но система нравственных ценностей у детей еще не совсем сформирована.*

**Ключевые слова:** нравственность, старшие дошкольники, представления о добре и зле, система ценностей, опрос, общение.

*«Воспитать человека интеллектуального, не воспитав его нравственно, — значит, вырастить угрозу для общества».*

*Теодор Рузвельт*

Пожалуй, трудно назвать проблемы, которые также давно волнуют человечество, как проблемы нравственности. Нравственность представляет собой ценностную структуру сознания, общественно необходимый способ регуляции действий человека во всех сферах его жизни, включая труд, быт и отношение к окружающей среде. Ребенок не рождается на свет нравственным или безнравственным, он постепенно становится таким в зависимости от того, в какой среде живет и какое воспитание получает. В нашей стране есть немало семей, где нравственное здоровье, уважение и забота друг о друге становятся главным жизненным ориентиром для растущего человека.

Нравственный мир человека — это мир ценностей, которые выражаются моральными категориями. В число основных категорий морали традиционно включаются добро и зло — центральные понятия морального сознания. Первое обозначает несомненные положительные качества, которых придерживается общество в целом или отдельный человек, а второе — абсолютные негативные. Представления людей о добре и зле, долге и совести исторически менялись, выражая интересы разных классов, слоев, политических режимов, меняющихся эпох и форм религий.

Особую роль в формировании таких нравственных понятий как добро и зло, играет дошкольный возраст, в течение которого происходит развитие нравственных качеств личности и усвоение примеров и норм культурного поведения. В настоящее время проблема формирования представлений о добре и зле у детей дошкольного возраста стала наиболее актуальной и значимой, в связи с требованиями, предъявляемыми Законом РФ «Об образовании» и ФГОСами ДО к воспитанию личности.

Проблема понимания, соотношения и изучения нравственных понятий добра и зла интересовала людей с давнего времени. Проблемой изучения занимались многие философы и ученые, такие как Аристипп, Эпикур, Бентам, Вольтер, Аристотель, Дьюи, Пирс, Милль, Айер, Расстел, Стивенсон, Кант, Шестов, Бердяев, Хайдеггер, Бубер, Сартр, Марсель, Камю, Фрейд, Фромм, Хорни и многие другие. Все они внесли большой вклад в понимание данной проблемы.

В своей работе мы бы хотели изучить специфику формирования нравственных понятий, таких как добро и зло, у детей старшего дошкольного возраста. Основным методом в нашей работе стал устный опрос — один из самых распространенных методов получения информации. Учитывая специфику возраста наших испытуемых, при проведении диагностики мы придерживались следующих правил:

- вопросы составлялись простыми, понятными и, в тоже время, не содержали подсказок и указаний на конкретный тип ответа;
- перед началом опроса мы давали время ребенку приспособиться к новой обстановке и расположить его к общению приветливой мимикой и добрыми словами;
- беседу с ребенком старались вести неофициально и доверительно;
- если ребенок испытывал затруднения, мы его подбадривали, не торопили, оказывали парциальную помощь;
- время проведения беседы не более 10-15 минут, после этого времени у детей снижался интерес и устойчивость внимания;

• после окончания опроса каждого ребенка необходимо было похвалить, поблагодарить (Молодец! Отлично! Хорошо, постарался!)

В нашем исследовании участвовали 27 детей подготовительной к школе группы. В ходе устного индивидуального опроса детям были заданы следующие вопросы:

- Что такое добро? Что такое зло?
- Какого человека мы называем добрым, какого злым?
- Ты считаешь себя злым или добрым? Почему?

Обратимся к анализу результатов.

На первый вопрос были получены следующие ответы: 24% детей сказали «добро — никого не обижать, не жадничать, делиться, дарить подарки», 43% понимают добро как помощь родителям, хорошее поведение, совершение добрых поступков, 33% детей понимают добро как «дружбу, игру с другими, веселье» (Диаграмма 1).

Зло дети понимают как противоположность понятия добра.

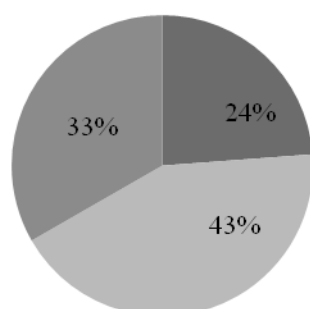
Анализируя ответы детей на первый вопрос, можно прийти к выводу, что для детей изучаемые понятия имеют социальную направленность. 57% опрошенных детей считают, что добро и зло — понятия, определяемые общением с окружающими людьми и социально приемлемым поведением. 43% детей характеризуют данные понятия общением с близкими взрослыми. Исходя из ответов детей, можно убедиться, что данные понятия для детей

старшего дошкольного возраста в первую очередь социально ориентированы.

Ответы детей на второй вопрос «Какого человека мы называем добрым» распределились следующим образом: 31% детей ответили, что добрый/злой человек это тот кто помогает другим, играет с ними, любит окружающих, никого не обманывает /вредит окружающей его природе, смеется над другими, обижает других; 23% детей ответили, что добрый человек это тот, кто со всеми дружит, всегда придет на помощь, честный и добрый, со всеми делиться. 15% под добрым и злым человеком понимают героев родного края — Илью Муромца /Соловья Разбойника; 7% сказали добрый/злой человек это тот, кто делиться игрушками, конфетками /кидает фантики на улице, обижает других; 24% сказали добрый/злой человек это тот, кто ни с кем не дерется, помогает маме и папе /дерется, обижает других, жадничает, не помогает. Как показывает анализ ответов детей на второй вопрос, ответы так же носят социальный характер. Большинство опрошенных наделяют доброго человека коммуникативными качествами, героизмом и щедростью; злого — насмешливостью, грубостью и неуважением к окружающим. Остальные дети подчеркивают важность общения с родителями. Сформированность представлений о добром или злом человеке — необходимое условие социальной адаптации детей, так как малыш должен научиться разбираться в людях и находить с ними общий язык (Диаграмма 2)..

Диаграмма 1

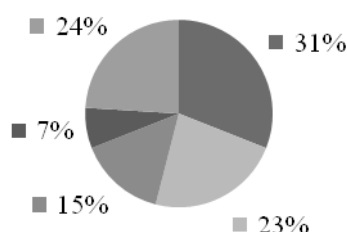
Распределение ответов детей на первый вопрос



- никого не обижать, не жадничать, делиться, дарить подарки
- помогать родителям, вести себя хорошо, делать добрые поступки
- дружить, играть с другими, веселиться

Диаграмма 2

Распределение ответов детей на второй вопрос

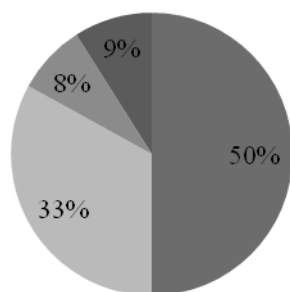


- помогает другим, играет с ними, любит окружающих, никого не обманывает /вредит окружающей его природе, смеется над другими, обижает других
- со всеми дружит, всегда придет на помощь, честный и добрый, со всеми делиться /жадничает, дерется, смеется над другими, всем мешает
- Илья Муромец /Соловей Разбойник (герои родного края)



Диаграмма №3

### Распределение ответов детей на третий вопрос



- помогаю маме и папе
- честный, делюсь игрушками, никого не обижаю, не жадничаю
- тихий и послушный
- хороший и меня всегда хвалят

На последний вопрос дети ответили, что они считают себя добрыми, и объясняли это тем, что: они помогают маме и папе (50% ответов); они честные, делятся игрушками, никого не обижают, не жадничают (34% ответов); они тихие и послушные (8% ответов); они хорошие и их всегда хвалят (8 %ответов) (Диаграмма 3).

При ответе на третий вопрос 100% опрошенных нами детей назвали себя добрыми. Из диаграммы видно, что на первый план выходят семейные ценности (50% всех опрошенных ответили, что они добрые, потому что помогают маме и папе), а общение со сверстниками и личностные особенности детей (честность, послушность и примерное поведение, щедрость и др.) отходят на второй.

Примечательно, что дети без особых затруднений высказали свое понимание добра и зла, они с радостью шли на контакт с нами, смогли отнести себя к одной из

предложенных категорий.

Таким образом, проанализировав результаты всех ответов детей по составленным нами вопросам, можно прийти к выводу, что общение дошкольников на этом этапе развития имеет социальную направленность, но система нравственных понятий и ценностей у детей еще не сформировалась. Мы выяснили, что на первый план для дошкольников выступают отношения со сверстниками, а отношения с родителями постепенно отходят на второй план. У старших дошкольников еще не устоявшаяся система представлений о добре и зле. В дальнейшем с помощью бесед, личного опыта и специализированной литературы педагог поможет ребенку сформировать полноценное развитие системы нравственных понятий и системы социальных ценностей, которые в будущем помогут ему адаптироваться в социуме.

#### Литература:

1. Мухина, В. С. Детская психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. Л. А. Венгера. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1985. — 272 с.
2. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1995. — 496 с.
3. Карпова И.И. Формирование представлений старших дошкольников о добре и зле как условие социальной адаптации / И.И. Карпова, Г.В. Чалкова // Адаптация учащихся всех ступеней образования в условиях современного образовательного процесса / Под общ. ред. В.Н. Крылова. — Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2014. — с. 254-259.

## Гражданский брак: за и против (формирование семейных ценностей в рамках воспитательной работы в вузе)

Троицкая Ирина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент;  
Трухманова Елена Николаевна, кандидат психологических наук, доцент;  
Тихонова Элеонора Викторовна, кандидат психологических наук, доцент;  
Домахин Александр Алексеевич, студент; Бондарева Анастасия Витальевна, студент  
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье анализируются результаты изучения представлений современной учащейся молодежи о традиционных семейных ценностях, отношение их к гражданскому браку. Рассматривается авторский опыт организации мероприятий, способствующих осознанию и выработке у молодых людей правильных жизненных позиций по отношению к семейным ценностям, браку.*

**Ключевые слова:** студенты, семейные ценности, гражданский брак.

В российском обществе, начиная с конца XX века, происходят значительные изменения в сфере брачно-семейных отношений. Социологи фиксируют устойчивые глобальные демографические тенденции: снижение рождаемости, рост числа разводов, увеличение количества добрачных сожительств (с одновременным повышением возраста вступления в официальный брак), и др.

Что же является причиной подобных тенденций? Многие отечественные ученые (А.И. Антонов, Я.В. Беляева, С.И. Голод, Т.А. Гурко, Е.Ю. Егорова, А.А. Клецин, Н.Г. Марковская, В.М. Медков, З.Х. Саралиева, А.Г. Харчев, и др.) связывают данные явления с трансформацией системы социальных норм, ценностных ориентаций и установок в отношении семейной жизни, рождения детей. В частности, Я.В. Беляева указывает на серьезные изменения ролевых и статусных позиций женщины, «...обусловленные повышением уровня образования, многообразием профессиональной занятости, материальной независимостью и все большей индивидуализацией», а также изменения ролевых и статусных позиций мужчины, которые привели к утрате традиционной монополии на брачный выбор, расширению избирательности в брачно-семейном поведении, автономии от социальных общностей [1, с. 3].

В молодежной среде все большую популярность приобретает такая система отношений как «гражданский брак». На бытовом уровне «гражданским браком» называют незарегистрированные официально отношения, построенные на факте сожительства. Исследование проблемы отношения молодежи к альтернативным формам семейных отношений очень актуально, поскольку масштабное распространение незарегистрированного брака создает угрозу базовым семейным ценностям, размывает традиционные представления юношей и девушек об ответственности друг перед другом и в отношении ребенка, о психологической и материальной защищенности в семье. Кроме того, сформировавшиеся лояльные установки в отношении сожительства будут в дальнейшем транслироваться будущим поколениям и окажут негативное влияние на их социализацию. Очень важно создать для подрастающего поколения правильные приоритеты и ориентиры

в сфере брачно-семейных отношений, иначе общество может прийти к демографическому краху.

Цель нашего исследования «Гражданский брак: за или против» — выявление отношения студентов к гражданскому браку, укрепление позиций традиционных семейных ценностей среди молодежи, содействие осознанию и выработке четких установок в отношении брака как наиболее адекватной формы совместной жизни мужчины и женщины.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить представления современной молодежи о традиционных семейных ценностях, выяснить отношение к гражданскому браку.
2. Реализовать ряд мероприятий (встреч, диспутов, психологических тренингов, семинаров и пр.), способствующих осознанию и выработке у молодых людей правильных установок в отношении семейных ценностей, брака.
3. Выявить динамику представлений студентов о семейных ценностях и отношении к гражданскому браку.
4. Разработать рекомендации по работе с молодежью в плане укрепления традиционных семейных ценностей.

Реализация исследования осуществлялась в рамках деятельности психологической службы нашего вуза под руководством педагогов и при активном участии студентов всех факультетов [4; 5]. Был проведен социологический опрос в виде анонимного анкетирования, в ходе которого выяснялось отношение студентов педагогического вуза к гражданскому браку. В исследовании приняло участие 66 респондентов, из них 26 юношей и 40 девушек, в возрасте 19-21 года.

Студентам старших курсов предлагалось ответить на вопросы анкеты:

1. В каком возрасте лучше всего создавать семью?
2. Как вы относитесь к гражданскому браку?
3. Назовите «+» и «-» гражданского брака.
4. Хотели бы лично вы жить в гражданском браке?

Оказалось, что вынесенная на обсуждение проблема очень волнует современную молодежь. Были получены следующие результаты:

На вопрос: «Какой возраст лучше всего подходит для создания семьи?» ответы респондентов распределились следующим образом: юноши определили возраст 23-25 лет, девушки — 21-23 года. На вопрос: «Как вы относитесь к гражданскому браку?» положительный ответ дали 45% респондентов (из них 24% — девушки, 21% — юноши); отрицательный ответ был отмечен в 55% случаев (36% — девушки, 19% — юноши).

Самыми популярными аргументами в пользу гражданского брака были обозначены:

1. Гражданский брак является альтернативным способом перехода к созданию полноценных семейных отношений. Есть возможность узнать друг друга лучше, проверить чувства, изучить привычки партнера, совместимость в быту.

2. Разрыв отношений с минимальными потерями для обеих сторон. Нет бумажной волокиты, судебных разборок.

3. Сохранение личной свободы и независимости. Если человек «не нагулялся», возможность уйти от партнера в любой момент является несомненным преимуществом.

4. Если любишь — штамп в паспорте не важен. Штамп в паспорте — не гарантия сохранения любви. Распространено мнение, что штамп в паспорте не дает никаких гарантий стабильности, ведь если любовь угасла, ее все равно не воскресить, и не важно, женаты вы или нет.

5. Нет материальных издержек и дополнительных расходов на оформление отношений: свадьба, кольца, платье, ресторан и медовый месяц.

Однако, если посмотреть с другой точки зрения, эти плюсы легко превращаются в минусы. Так, аргументы против гражданского брака были названы следующие:

1. Отсутствие официального статуса. Очень часто гражданская жена/гражданский муж воспринимаются просто как любовница/любовник, что ассоциируется с несерьезностью отношений.

2. Религиозные убеждения. В своих анкетах студенты отмечали, что согласно православным традициям, жить в гражданском браке — большой грех.

3. Семья — это серьезные отношения, совместные быт, отношения на более высоком уровне, возможное появление потомства. В гражданском же браке у партнеров нет никаких обязательств друг перед другом.

4. Возможная беременность и, как следствие, аборт или рождение ребенка вне брака.

5. Недолговечность. Гражданские браки распадаются намного чаще, чем официальные.

На вопрос: «Хотели бы Вы лично жить в гражданском браке?» 20% респондентов дали положительный ответ (4% девушки, 16% юноши), отрицательный ответ дали 80% респондентов (36% девушки, 16% юноши).

Интересным, на наш взгляд, является сравнение ответов респондентов на 1-й и 4-й вопросы. Получается, что в декларативном порядке к гражданскому браку положительно относятся 45% опрошенных, а вот на практике ис-

пытать все «прелести» подобных отношений хотело бы только 20% опрошенных. Куда же подевались 25%? Вероятно, это как раз те студенты, которые внешне стараются «идти в ногу со временем», «следовать модным тенденциям», в том числе и в плане семейных отношений, но внутренне всё же тяготеют к традиционному, законному браку.

Обсуждение полученных результатов легло в основу проведения ряда мероприятий. Наиболее интересными и эффективными, на наш взгляд, стали заседания дискуссионного Психологического клуба (в рамках деятельности психологической службы нашего вуза), на которых были подняты проблемы любви, брака, семейных ценностей. Так, интересным получилось обсуждение вопросов любви во всех ее проявлениях на заседании на тему «Люди встречаются, люди влюбляются». Для дискуссии были предложены вопросы: Что происходит с отношениями влюблённых и чувством любви при длительных отношениях? Что такое любовь и влюблённость? Как отличить серьёзные отношения, основанные на глубоком чувстве от кратковременного увлечения? Существует ли любовь с первого взгляда? Несчастна ли безответная любовь? Особый интерес вызвало теоретическое сообщение ведущих заседания клуба о научных исследованиях в области психологии о любви как высшем чувстве человека. В процессе обсуждения студенты озвучили результаты социологического экспресс-опроса по теме заседания клуба, проведенного под руководством педагогов-психологов психологической службы вуза. Так, на вопрос «Верите ли вы в любовь с первого взгляда?» утвердительно ответили 57% опрошиваемых мужчин и женщин. 61% мужчин и 74% женщин считают, что жизнь без любви невозможна; 39% мужчин и 26% женщин допускают возможность полноценной жизни без этого чувства. Как видим, романтическая позиция свойственна и мужчинам, и женщинам. 61% мужчин считают, что дружба между мужчиной и женщиной существует, лишь 48% женщин допускают возможность дружеских отношений с мужчинами. 43% опрошиваемых мужчин и 52% женщин считают, что после 10 — 20 лет совместной жизни на смену любви приходит привычка; 35% мужчин и 30% женщин утверждают, что после стольких лет совместной жизни, как правило, чувство любви укрепляется; 22% мужчин и 17% женщин предполагают, что развитие чувства любви при длительных отношениях в паре зависит от разных обстоятельств и трудно что-то предсказывать.

Не меньший интерес вызвало у наших студентов заседание дискуссионного психологического клуба на тему «Студенческая семья: мечты и реальность». Обсуждались вопросы о мотивах создания семьи в студенческие годы, трудностях и радостях, проблемах и путях их решений в молодой семье. В качестве активных участников были приглашены 3 студенческие семейные пары нашего вуза, они отстаивали свою позицию «за», делились опытом, задавали «тон» дискуссии. Беседа была посвящена следующим темам: что необходимо для создания

семьи, положительные и отрицательные стороны создания студенческой семьи, как может повлиять на жизнь студенческой семьи появление малыша и пр.

На одном из заседаний клуба была затронута тема: «Гражданский брак: «за» или «против»?». Были приглашены пары, имеющие опыт проживания без официальной регистрации отношений — в так называемом «гражданском браке», и зарегистрированные семейные пары. Они высказали своё мнение по данной проблеме. Участники дискуссии пытались найти ответ на многие актуальные проблемные вопросы, связанные с современной семьёй: Почему происходит ослабление мотивов создания семьи, снижается ценность семейного образа жизни? Почему «гражданский брак» с каждым годом завоёвывает всё более прочные позиции и становится «параллельной нормой» наряду с семейным союзом? Какие меры необходимы для укрепления семьи и возвращения ценности традиционных супружеских отношений?

Следует отметить, что поднятая на дискуссионном клубе проблема получила неожиданное продолжение: городская газета, заинтересовавшись темой, провела свой социологический опрос граждан города по поводу их отношения к «гражданскому браку». Более того, результаты исследования, проведенного среди наших студентов, легли в основу доклада ректора нашего института Титкова Е.П. на ежегодных Рождественских чтениях в г. Нижний Новгород.

После проведенных мероприятий, посвященных популяризации традиционных семейных ценностей, через 2 года, было проведено повторное анонимное анкетирование, которое выявило отношение студентов нашего вуза к «гражданскому браку». В исследовании приняло участие 66 респондентов (13 юношей и 53 девушки) в возрасте 17-21 года. Вопросы анкеты были сознательно не изменены.

Были получены разнообразные варианты ответов, которые иногда даже противоречили друг другу. Так, на первый вопрос: «В каком возрасте лучше всего создавать семью?» юноши ответили — 26 лет, девушки — 24 года. В сравнении с результатами предыдущего анкетирования, возраст вступления в брак повысился как у девушек, так и у юношей. В ответах на вопрос «Как Вы относитесь к гражданскому браку?» отметилась вроде бы положительная тенденция: снизился процент студентов, поддерживающих «гражданский брак» (с 45% опрошенных в 2012 году до 24% в 2014 году), однако в последнем анкетировании были отмечены ответы тех, кто «затрудняется ответить, колеблется», и их немало — 21%. Мы надеемся, что положительная динамика все же связана с проведенной работой, студенты так или иначе стали принимать традиционные семейные ценности.

Среди аргументов в пользу «гражданского брака» были высказаны следующие:

1. Гражданский брак — это хороший подготовительный этап к узаконенным отношениям. Гражданский брак позволяет проверить свои чувства, узнать друг друга лучше.

2. Минимум проблем при расставании. Респонденты отмечали в своих анкетах, что после расставания можно избежать ненужных формальностей официального брака (делёжку имущества, судебные волокиты и просто лишнюю трату сил, денег и времени).

3. Личная свобода и независимость. Такое утверждение было в анкетах людей, которые не хотят брать на себя излишнюю ответственность, создавать семью, заботиться о детях. Как правило, если такой гражданский брак и создаётся, то в нём оба партнёра придерживаются подобной точки зрения.

4. Отсутствие затрат на свадьбу. Действительно, на сегодняшний день у многих молодых людей, решивших связать себя узами брака, возникают и финансовые проблемы.

Аргументами против «гражданского брака» стали следующие высказывания:

1. Беременность и, как следствие, дети, рождённые вне официального брака. Отрадно, что наши студенты понимают ответственность перед ребенком, который может появиться при совместном проживании.

2. «Бытовуха» в отношениях. Такой аргумент привели 7 респондентов мужского пола. Видимо, этот аргумент для них будет значим и в официально оформленных отношениях, ведь устройство быта — одна из главных задач построения семьи.

3. Отсутствие уверенности, нестабильность отношений. Большинство студентов отметили, что в гражданском браке нет никакой уверенности ни в будущей свадьбе, ни в верности своего партнёра. А также, по мнению студентов, в таком браке отсутствуют семейные ценности и традиции, так нужные для семейной жизни.

В ответах на вопрос «Хотели бы Вы лично жить в гражданском браке?» также была отмечена тенденция к сомнению, снижение категоричности. Так, процент респондентов, высказывающих свое желание жить в гражданском браке, вырос с 20% до 34%, однако 14% студентов из их числа пояснили свой выбор, рассматривая гражданский брак как переходную ступень к браку официальному.

Проанализировав результаты опроса, можно сделать следующие выводы: более половины опрошенных (55%) не приветствует «гражданский брак», 62% студентов не хотели бы жить в «гражданском браке». Основными аргументами в пользу «гражданского брака» были названы: подготовительный этап к официальному узакониванию отношений и минимум проблем при возможном расставании. Самыми популярными минусами «гражданского брака» были названы: нестабильность, необязательность отношений и возможность появления незаконнорожденного ребенка. А вот возможное осуждение близкого окружения никого не смущает.

Результаты анкетирования так же показали, что мужчины снисходительнее относятся к гражданскому браку, чем женщины, аргументируя это тем, что «сначала нужно нагуляться, потом встать на ноги, а уж затем заключать официальный брак».

Сравнивая результаты опросов 2012 и 2014 гг., можно констатировать следующее:

1. Возрастной критерий вступления в брак немного повысился как у юношей, так и у девушек.

2. Отношение к «гражданскому браку» изменилось. С одной стороны, уменьшился процент опрошенных, относящихся к «гражданскому браку» положительно (45% до 24%), однако появились «сомневающиеся».

3. Положительные аргументы в пользу «гражданского брака» сохраняются: «Гражданский брак — это хороший подготовительный этап к узаконенным отношениям», «Минимум проблем при расставании», «Личная свобода и независимость». А вот минусы гражданского брака в глазах студентов изменились.

4. Как показал сравнительный анализ популярности «гражданского брака», желание жить в «гражданском браке» увеличилось. Так, если в 2012 году только 20% респондентов выразили такое желание, то в 2014 году их число увеличилось до 36%, причем и у юношей, и у девушек. Однако 14 % из числа последних рассматривают гражданский брак как переходную ступень к браку официальному.

Таким образом, результаты анонимного опроса среди студентов свидетельствуют об отсутствии четких жизненных позиций по отношению к официальному браку, более того, лояльность к гражданскому браку среди молодежи увеличивается. Поэтому, как мы полагаем, работу, направленную на выработку осознанного отношения к

семейным ценностям среди молодежи, популяризацию законного брака следует продолжать, причем на разных уровнях. Во-первых, должна быть продумана система популяризации семейных ценностей в СМИ (показ на ТВ фильмов, программ о семье и браке; создание социальной рекламы, посвященной семье и детству; создание цикла научно-популярных передач о материнстве, усыновлении, профилактике аборт и проч.). Во-вторых, должна поддерживаться пропаганда семейных ценностей в образовательных учреждениях разного уровня (воспитание детей, начиная с младшего школьного возраста, должно быть направлено на создание положительного образа семьи, материнства и детства; создание цикла мероприятий с семейным подтекстом, включающих выставки, фестивали, конкурсы, классные часы; введение специального курса, посвященного формированию нравственных ценностей, выработку поведения в семейной жизни, обучению домашнему труду; организация визитов обучающихся в сиротские приюты и детские дома; создание в высших учебных заведениях специализированных дискуссионных клубов; организация в высших учебных заведениях тренингов, касающихся института семьи. В-третьих, желательно активизировать работу в создании семейных консультаций; консультаций для собирающихся вступить в брак. Была бы позитивной, на наш взгляд, на уровне города организация семейного досуга и отдыха, помощь многодетным семьям в рамках волонтерского движения.

#### Литература:

1. Беляева Я.В. Состояние и динамика отношения молодежи к незарегистрированному браку. Автореф. дисс. ... канд. социол. наук. — М., 2008. — 19 с.
2. Тихонова Э.В. Гражданский брак: «за» или «против» // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Российская семья: историко-психологический аспект». — СПб., 2008. — с. 43-48.
3. Тихонова Э.В. Психологическая служба в вузе: опыт обеспечения психологической безопасности субъектов образовательного процесса // Материалы Международного Форума «Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма». — СПб.: РГГУ им. А.И. Герцена, 2006. — с. 126-128.
4. Троицкая И.Ю. Опыт организации психолого-педагогической службы в современном вузе // Личность. Культура. Общество. — 2009. — Т. XI. — №2. — с. 404 — 408.
5. Троицкая И.Ю. Психологическая служба в системе воспитательной работы в высшей школе // Гуманитарии в XXI веке: сб. материалов международной научно-практической конференции, Н.Новгород, 18 — 19 апреля 2013. / ННГУ им. Н.И. Лобачевского; под общей редакцией проф. З.Х. Саралиевой. — В 2 т. Т. 2. — Н.Новгород: Издательство НИСОЦ, 2013. — С. 37-40.
6. Трухманова Е.Н. Интернет-коммуникации как фактор социализации современных подростков и юношей // Приволжский научный вестник. — 2014. — № 11-2 (39). — с. 186-190.
7. Трухманова Е.Н., Гузнищева М.В. Психологические аспекты формирования гендерных особенностей самосознания подростков в условиях сельской социокультурной среды // Культура и образование. — Июнь 2014. — № 6 [Электронный ресурс]. — URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/06/1979> (дата обращения: 05.06.2014).



## ФИЛОЛОГИЯ И ИСТОРИЯ

### Канон как отражение жития преподобного Серафима Саровского

Лихачева Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, доцент;

Васяева Кристина Олеговна, студент

Нижегородский государственный университет ННГУ им. Н.И.Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье рассматривается взаимосвязь Жития и канонов Серафиму Саровскому и изобразительно-выразительные средства, с помощью которых канон становится поэтичным и преобразуется в стихотворную форму.*

**Ключевые слова:** житие Серафима Саровского, канон Серафиму Саровскому, песнь, изобразительно-выразительные средства, стихотворная форма канона, церковнославянский язык.

С момента смерти преподобного Серафима Саровского, последовавшей 2 января 1833 г. и до времени его канонизации в июле 1903 г., прошло 70 лет. Но народное почитание Саровского старца намного опередило официальное причисление его к лику святых.

В словаре церковных терминов **канонизация** (греч. узаконивать) — причисление к лику святых. Основаниями для канонизации являются: мученическая смерть за исповедание христианства; исцеления и чудотворения, совершенные прославляемым при жизни и посмертно; достойная и святая жизнь; заслуги в распространении христианства; народное признание святости прославляемого; нетленность мощей [4, с. 66-67].

Почти сразу после смерти Старца стали издаваться первые жизнеописания. Они составлялись на протяжении второй половины 19 — начала 20 вв. лицами, либо знавшими его лично, либо использовавшими монастырские архивы, воспоминания современников.

Первое жизнеописание Серафима Саровского принадлежит саровскому иеромонаху Сергию. С 1818 года Сергей собирал и записывал сведения о двух саровских подвижниках — Серафиме и схимонахе Марке. «...Я буду повествовать частью то, что известно современным ему старцам Саровской пустыни, а частью то, что он мне сам рассказывал по особенной его ко мне доверенности и любви, в разные времена моего сожителства с ним. Наблюдая за его жизнью, я записывал в свое время и его краткие представления, которые он мне и приходившим давал...» [1, с. 3].

После работы Сергия было издано еще несколько жизнеописаний, а в 1896 году вышло в свет сочинение архимандрита Серафима (Л.М. Чичагова), которое было создано для предоставления материалов с целью канонизации старца Серафима.

Основой для создания житий Серафима Саровского являются работы иеромонаха Сергия и игумена Георгия. Но учитывая даты создания этих текстов, первоначальным источником является Житие, созданное иеромонахом Сергием [2, с. 61].

Тесно с Житием связан канон Серафиму Саровскому. Существует два канона преподобному Серафиму Саровскому. Установить авторов канонов не удалось. Каноны узнаются по особой присущей им возвышенности и сладости изображаемого. Здесь и мерная фраза, ее неторопливость, ее большая музыкальность, и, что самое основное, изображение той милости Божией, того помышления, которые имеет Господь о душе человеческой [3, с. 28]. Канон призван возвеличить праведную жизнь старца, его подвиги, а также попросить о помощи и защите.

Особый интерес представляет собой форма написания канона. Житие написано прозой и представлено как последовательный рассказ, в котором упоминаются реальные даты и события из жизни святого. Канон же написан ближе к стихотворной форме. Причем реальные события из жизни святого представлены непоследовательно. Полустихотворная форма канона создает некий переход от прозы к стихотворению. Употребление такого вида формы связано с тем, что канон читается нараспев. Следовательно, за счет формы канон становится мелодичным и поэтичным [3, с. 435].

Эффект мелодичности и поэтичности в каноне достигается благодаря применению изобразительно-выразительных средств. Чтобы рассмотреть, каким образом происходит переход из прозаической формы в стихотворную, необходимо проследить, какие художественные средства применяются. В работе мы рассматриваем взаимосвязь Жития Серафиму Саровскому, составитель архимандрит

Серафим (Л.М. Чичагов) и канонов № 1 и № 2 и изобразительно-выразительные средства канонов № 1 и № 2 Серафиму Саровскому.

Канон является отражением Жития, так как именно в каноне упоминаются сведения из биографии старца, чюдеса и почитание. Первоначально создается Житие Святого, а на основе Жития создается канон, поэтому Житие и канон связаны.

С первых строк Жития мы узнаем о родителях Прохора (Серафима) и его детстве, но эта информация не упоминается в каноне. В житие упоминается о юности, о решении Прохора (Серафима) вступить на путь иноческой жизни: *«На семнадцатом году жизни намерение оставить мир и вступить на путь иноческой жизни окончательно созрело в Прохоре»*. И в каноне несколько раз говорится о решении Прохора (Серафима) оставить мирскую жизнь и посвятить себя Богу. Например, в каноне № 1 в 1 и 3 песнях: *«От юности твоя, преподобне, предался еси умом Богови»* или в каноне № 2 в 1 песни: *«От юности на безстрастия гору возшед и крест свой взял, невозвратно Христу последовал еси...»*. Строки приобретают необычное звучание благодаря инверсии *«от юности твоя», «на безстрастия гору возшед», «крест свой взял»* и эпитету *«гора безстрастия»*.

В Житие архимандрита Серафима (Л.М. Чичагова) часто упоминается, как Старец утруждался в молитвенном правиле, в физическом труде, в посту: *«С молитвою он соединял воздержание и пост: в среду и пятницу не вкушал никакой пищи, а в другие дни недели принимал её только один раз», «Видимые его подвиги состояли из молитвословий, чтения книг, телесных трудов...»*. Очень часто и в каноне можно встретить строки, в которых упоминается о воздержании Старца, его аскетическом образе жизни. Например, в каноне № 1 в 1 песни: *«...страсти телесныя крепким воздержанием укротив»* или в каноне № 2 в 4, 5, 9 песнях: *«тесное иноческое в пустыни житие проходил еси», «Мраз nocturnal и вар дневный претерпев»*. В строках этих песен эффект мелодичности и поэтичности создается благодаря ярким эпитетам *«страсти телесныя, крепким воздержанием, тесное иноческое житие, во умиленной молитве, мраз nocturnal и дневный»*. Эти эпитеты будто бы призваны усилить эффект, показать, каким же тяжелым был труд смирения Серафима.

Несколько раз Серафим удостоился видеть Богородицу и Ангелов, об этом упоминается в Житие: *«в сонном видении, Прохор увидел Пресвятую Богородицу», «...ему явилась Пресвятая Дева Мария с Апостолами Иоанном Богословом и Петром», «...подходит к нему с правой стороны постели Пресвятая Богородица... За Нею следовали свв. Апостолы Пётр и Иоанн Богослов»*. Этот факт упоминается и в каноне № 1 в 6 песни: *«Ангелов ликостояния сподобился еси, духовная разумения приим... великий и теплый молитвенник»*. Выразительность строк достигается с помощью эпитетов

*«великий и теплый молитвенник»* и высоких и торжественных слов *«ликостояние, сподобился, разумение, приим»*.

Одним из самых важных моментов в жизни Серафима Саровского является его пребывание в Саровской пустыни. В Житие говорится, что Серафим получил благословение от затворника Досифея, который обладал даром провидения. *«Видя в нём благодать Божию, уразумев его намерения и провидя в нём доброго подвижника Христова, благословил его идти в Саровскую пустынь»*. Это упоминается и в каноне. Например, в каноне № 1 в 3 и 6 песнях: *«...возсияв в пустыни Саровстей, яко солнце», «явился еси молящимся тебе столп непоколебим и прибежище», «и, тамо ангельски пожив», «богатство, яко прах, вменив...»*. В этих строках очень ярко представлено сравнение Серафима: *«яко солнце, столп непоколебим и прибежище», «ангельски пожив»*. Контраст создает антитеза, выраженная контекстуальными антонимами *«богатство-прах»*.

Своими трудами, искренней молитвой старец Серафим удостоился дара прозрения и дара исцеления. В житийном памятнике описывается много случаев, когда старец буквально спасал от смерти. *«Господь Бог продолжал являть в старце Серафиме благодать исцеления недугов и болезней телесных, даже есть примеры восстановления болящих от одра смерти»*. В каноне много раз прославляются добрые дела старца не только при жизни, но и после смерти. Например, в каноне № 1 в 3 песни: *«...и ныне лучи чудес источаеши и исцеляеши всех»*, в каноне № 2 в 6 песни: *«Христос тебе, отче Серафиме, прослави и даром исцелений и чудес обогати», «Множество людей, мощем твоим покланяется, от них же исцеления вси почерпаем...»*. Поэтичность строк достигается с помощью употребления целого ряда глаголов возвышенной лексики: *«прослави, обогати, покланяется, почерпаем»*. Кроме этого, дар исцеления присущ и колодцу, который находится в Саровской обители. Так сказано в житие: *«Ныне на месте явления Божией Матери отцу Серафиму 25 ноября 1825 г. устроен колодезь, отличающийся чудотворною силою»*. В каноне № 2 в песни 6 тоже упоминается о чуде исцеления: *«В пустыне кладенец ископав твоими рукама, преподобне, приходящи жаждаущия люди напоил еси, и ныне многим недужным водою кладенца сего болезни исцеляеши»*. В этих строках употребляется инверсия *«кладенец ископав твоими рукама», «приходящи жаждаущия люди напоил еси», «водою кладенца сего болезни исцеляеши»*. А также характерно употребление возвышенной лексики *«ископав, жаждаущия люди, недужным, исцеляеши»*.

В тексте жития часто говорится о том, что старец с великой радостью встречал тех, кто приходил за его благословением, советом и наставлял на праведный путь. *«Батюшка Серафим принимал к себе всех охотно, давал благословение и каждому, смотря по душевным потребностям, делал различного рода краткие на-*

ставления». Причем старец не обращал внимания на то, кто приходил к нему за помощью, бедняк или богатый, больной или здоровый. *«Кто бы ни был приходивший к нему, бедняк ли в рубище, или богач в светлой одежде...он всех лобызал с любовью, всем кланялся до земли»*. Об этом говорится в каноне № 1 в песни 3: *«...в скорбех приходящим к тебе утешитель был еси»* в каноне № 2 в 3, 5 песнях: *«богатых же и убогих неослабно благочестию поучая», «Всем приходящим к тебе был еси учитель истинный»*. Серафим Саровский назван *«утешителем»* и *«учителем истинным»*. ИСТИННЫЙ, -ая, -ое, -тинен, -тия, — и н н о 1. Соответствующий истине, заключающий в себе истину. То есть, это сравнение указывает на то, что Серафим Саровский наставлял на путь праведный, путь истинный, поэтому и назван «учителем истинным» [5, с 689]. А также встречается антитеза, выраженная контекстуальными антонимами: *«богатию-убогии»*. Кроме этого применяется инверсия: *«благочестию поучая», «был еси учитель истинный»*.

Житие заканчивается смертью старца, но и в день погребения снова произошло чудо: *«...когда духовник хотел положить разрешительную молитву в руку о. Серафима, то рука сама разжалась», «отец Филарет показал на небе необыкновенный свет и сказал: «Вот, так-то души праведных возносятся на небо! Это душа отца Серафима возносится!»*. Так и в каноне № 1 в песнях 4,7: *«в пустыни житие проходил еси и сие во умиленной молитве скончал еси», «благженну воистину кончину преподобных приял еси»*.

Главным образом канон направлен на то, чтобы прославить святого, рассказать о его подвижнических трудах. Житие же призвано рассказать о биографии подвижника, охватывая весь период жизни, путь ко Спасению.

Канон приобретает стихотворную форму благодаря обращениям, причем в большинстве случаев обращения являются распространенными: преподобне, премудре, пре-

подобне Серафиме, отче Серафиме, преподобный отче наш, Серафиме блаженне, источниче исцелений, блаженне, Небесный человеке и земный Ангеле. В обращении *«Небесный человеке и земный Ангеле»* представлен оксюморон. Данный прием призван подчеркнуть сочетаемость несочитаемого, в данном случае сочетаемость земного и небесного. Автор подчеркивает необычность этого человека, принадлежность к высшим Небесным.

Таким образом, канон как поэтическое произведение создается за счет использования автором изобразительно-выразительных средств. Одним из наиболее употребительных изобразительно-выразительных средств является инверсия, сравнение и эпитет. Иногда в каноне встречается антитеза и оксюморон.

Следует заметить, что канон написан на церковнославянском языке, используется возвышенная лексика, так как речь идет о Святом человеке. Поэтому канон изобилует старославянизмами. Например: даждь, лютаго, апостолы, мраз ношный, возшед, мощем, вопиющим, недужныя, кладенец, пещный. А также сложными словами. Например: ликостояние, благодать, благоплодными, благочестивым, христоименити, благословен, чудотворец, человеколюбец. Именно церковнославянский язык содействует единству духовной неразрывной связи, как в русском народе, так и в других славянских племенах православного вероисповедания, сохраняет традиции. А церковнославянизмы создают фон торжественности и возвышения, возвышают речь, наполняют её силой и благодатью.

Таким образом, сопоставив житие и каноны Серафиму Саровскому, мы пришли к выводу, что между ними прослеживается тесная связь, канон черпает информацию из жития, поэтому факты из жизни старца совпадают и в житии, и в каноне. Но канон поэтичен, а так как в нем используются изобразительно-выразительные средства, за счет чего и происходит преобразование прозы в стихотворную форму.

#### Литература:

1. Иеромонах Сергей. Сказание о жизни и подвигах блаженных памяти отца Серафима, Саровской пустыни иеромонаха и затворника. — М.: [Б. и.], 1841. — 73 с.
2. Маяк, журнал современного просвещения, искусства и образованности в духе народности русской. — СПб., 1844. — Т. 16. Раздел «Словесность». — с. 59-95.
3. Монахиня Игнатия Церковные песнотворцы. — М.: Подворье Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2005. — 464 с.
4. Покровский, Д. Словарь церковных терминов. — Sharon, Massachusetts: «Izograph Studio», 2002. — 166 с.
5. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Русский язык, 1981—1984. — Т.1. — 1984. — 696 с.

## Система точек зрения как композиционный приём в повести К.Г. Паустовского «Исаак Левитан»

Каплан Евгений Борисович, магистрант

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*Статья посвящена анализу композиционных особенностей повести К.Г. Паустовского «Исаак Левитан». В качестве основного подхода к исследованию структуры произведения выбран приём, связанный с определением системы точек зрения. Вычленение различных взглядов актуализируется за счёт созданного в повести многоголосного мира. Наряду с анализом позиций автора и персонажей, воспринимающих Левитана как незаурядную талантливую личность, в статье исследуются противоположные точки зрения, принадлежащих героям, не способных по достоинству оценить дар великого художника. Использование такого приёма является эффективным по отношению к данному произведению, где в центре внимания находится личность художника. Анализ точек зрения автора и персонажей относительно образа главного героя Левитана позволяет увидеть его разностороннее изображение и способствует более глубокому пониманию произведения.*

**Ключевые слова:** точка зрения, композиция, К.Г. Паустовский, «Исаак Левитан», структура, позиция, система точек зрения.

В творчестве К.Г. Паустовского (1892–1868) важное место занимают повести, посвящённые великим писателям и художникам (Тарасу Шевченко, Михаилу Лермонтову, Исааку Левитану, Эрнесту Кипренскому и др.). Все эти произведения представляют собой биографические очерки, содержащие в себе рассуждения о неразрывной связи деятеля искусства с жизнью. В них автор неоднократно отмечал, что по-настоящему творчески одарённые личности редко бывают счастливы, несмотря на большой талант и сопутствие успеха в их созидательной деятельности. Драма творчески одарённого человека во многом связана с его острым восприятием жизни, глубокой тоской по гармонии, истинной красоте, совершенству мира.

Паустовский был уверен, что творческая победа деятеля искусства во многом зависит от его биографии. Широка художественной возможности творческой личности неразрывно связана с глубиной её души и богатством жизненного опыта. Такие мысли писателя нашли отражение во многих его произведениях, где в качестве главных героев выступают художники, писатели, поэты, музыканты. Не стала исключением и повесть «Исаак Левитан» (1937), посвящённая судьбе великого русского художника второй половины XIX века, рассказывающая об основных этапах его жизни и становлении как выдающегося мастера живописи.

Повествование в данной повести ведётся от третьего лица и попеременно меняет свою тональность в речевом мире разных персонажей, обладающих в тексте собственными «голосами», благодаря чему создаётся многоголосый мир всего произведения. По этой причине для анализа композиции целесообразно использовать в качестве основного инструмента подход, связанный с актуализацией и анализом точек зрения в повести Паустовского.

По мнению австрийского исследователя Ф. Штанцеля, точка зрения — это «позиция, с которой рассказывается история или с которой воспринимается событие истории

героем повествования» [6, с. 217–218]. Данный аспект композиции художественного произведения был разработан Б.А. Успенским и Б.О. Корманом [2; 7], выделившими следующие типы точки зрения: идейно-ценностную (идеологическую), лингвистическую («фразеологическую»), пространственно-временную, психологическую, а также внутреннюю и внешнюю [1, с. 158]. Различные подходы к выделению точки зрения в произведении соответствуют различным уровням анализа композиции. Современные научные работы, которые ориентированы на методику анализа смены точек зрения, доказывают, что она даёт возможность увидеть с другого ракурса даже тексты, казалось бы, изученные со всех сторон [3, с. 24–25].

В анализируемой повести К.Г. Паустовского «Исаак Левитан» идейно-ценностное восприятие образа главного героя Левитана построено в основном на точке зрения самого автора, являющейся доминирующей и подчиняющей себе точки зрения персонажей, прежде всего, Саврасова, семьи Чеховых, братьев Коровиных, художницы Кувшинниковой. Вместе с этими героями автор воспринимает Левитана как личность, обладающую высокой нравственностью, духовностью, богатым внутренним миром и великим талантом.

В начале повести К.Г. Паустовский словами Саврасова высказывает мысль о том, что «у России нет своего выразителя» [5, с. 171], человека, который смог бы показать всё великолепие русского пейзажа, его самобытность, чувства и настроения, которые он вызывает. По мнению художника, причина этого кроется в отсутствии со стороны современных ему деятелей искусства истинной любви по отношению к Родине. «Стыдимся мы еще родины, как я с малолетства стыдился своей бабки-побирушки» [5, с. 171]. Другую причину Саврасов видит в неумении заметить и по достоинству оценить скромную красоту окружающих русских пейзажей, которую зачастую затеняют современным ему деятелям искусства «пышные дворцы



с башнями и пруды с розовыми лебедями <...> Куда нам после этого было заметить и полюбить мокрые наши поля, косые избы, перелески да низенькое небо» [5, с. 172]. А ведь в них, по мнению Саврасова, и заключена вся прелесть русского пейзажа. Изображение неброской природы родного края гораздо ближе русскому человеку, жителю этой местности, чем картины с памятниками архитектуры и видами чужих городов, отличающиеся внешней помпезностью.

Саврасов вспоминает слова своей бабки, которая призывала его писать так, «чтобы плакала вся душа от небесной и земной красоты». Умирая, она подарила ему икону Сергия Радонежского, на которой были изображены «травы и ... простые цветы, что растут по заброшенным дорогам, и озеро, заросшее осинником...» [5, с. 171-172]. Именно они, явленные на полотнах картин, способны создавать высочайшее эстетическое наслаждение для души русского человека.

Неслучайно Саврасова возмущает не столько отсутствие таланта у современных ему деятелей искусства живописи, сколько неспособность многих из них наблюдать за природой родной земли, видеть в её скромности величие, выявлять в ней удивительные быстротечные состояния: таяние снега, бег весенних ручьев, обильный пух одуванчиков и т.п. Однако многих учеников Саврасова приводят в трепет не прелесть родного края, а «мечты создателей дворцов и садов» [5, с. 172]. Будущее поколение мастеров изобразительного искусства совершенно не способно отличать истинную красоту от повседневной серости, запечатлевать на полотнах быстротечные мгновения смены времён года, находить, а уж тем более изображать моменты, волнующие кровь и берущие за душу.

«Что пишете! — кричал он <Саврасов> плачущим голосом, вытирая грязным носовым платком кровь. — Табачный дым? Навоз? Серую кашу?

За разбитым окном неслись облака, солнце жаркими пятнами лежало на куполах, и летал обильный пух от одуванчиков, — в ту пору все московские дворы зарастали одуванчиками.

— Солнце гоните на холсте — кричал Саврасов... Весеннюю теплынь прозевали! Снег таял, бежал по оврагам холодной водой, — почему не видел я этого на ваших этюдах? Липы распускались, дожди были такие, будто не вода, а серебро лилось с неба, — где все это на ваших холстах? Срам и чепуха!» [5, с. 175].

Из всех своих учеников только в Левитане Саврасов увидел человека, способного воспринимать русскую природу во всём её величии и многообразии.

Паустовский лишь однажды в повести упоминает, что Левитан был любимым учеником Саврасова и дважды позволяет увидеть главного героя с точки зрения своего учителя. В первый раз читатель узнаёт о славе Коро, которую прочил Саврасов Левитану, во второй раз становится известно о том, что картина, написанная Левитаном в качестве дипломной работы, была оценена Саврасовым на большую серебряную медаль.

Взгляды Саврасова на состояние искусства живописи, а также его восприятие Левитана не только позволяет убедиться в величии таланта молодого художника, но и в дальнейшем увидеть в его образе того самого «выразителя России», о котором вначале повести упоминает Паустовский. Несмотря на своё «нерусское» происхождение, Левитан, в отличие от большинства окружающих его художников, истинный патриот русской земли, способный не только созерцать красоту родного пейзажа, но и по достоинству оценить его величие, воплотить увиденное на полотнах картин. Это подтверждают оценки образа Левитана, которые даются в тексте повести такими выдающимися мастерами изобразительного искусства, как Николай Чехов и братья Коровины, которые «всякий раз затевали над его <Левитана> картинами споры о прелести настоящего русского пейзажа» [5, с. 175], а также представителей семьи Чеховых. Так, используя точку зрения одного из братьев этой «талантливой, шумной и насмешливой семьи» [5, с. 177], Паустовский даёт возможность читателю попытаться увидеть характерные для живописи Левитана особенности, главная из которых состоит в самобытном видении русской природы. Умение созерцать пейзаж средней полосы с нужного ракурса позволяет Левитану воссоздавать на полотнах своих картин ту, характерную только для его творчества, «левитанистую» природу, ставшую настолько близкой и горячо любимой для русского человека.

«Природа здесь гораздо левитанистее, чем у вас», — писал он <А.П.Чехов> в одном из писем. Даже картины Левитана различались, — одни были более левитанистыми, чем другие.

Вначале это казалось шуткой, но со временем стало ясно, что в этом веселом слове заключен точный смысл — оно выражало собою то особое обаяние пейзажа средней России, которое из всех тогдашних художников умел передавать на полотне один Левитан» [5, с. 178].

Паустовский не даёт собственного детального описания внешности Левитана. Его портретная характеристика дана в повести глазами А.П. Чехова, из которой мы узнаем, что Левитан был томным и внешне красивым. Однако и эти, в общем-то расплывчатые, сведения позволяют автору углубить психологический облик героя, раскрыть в образе Левитана черты, характерные не просто для талантливого мастера живописи, а для художника, который стал «выразителем России». Прилагательное «томный» имеет значение «испытывающий неясную грусть, устало-нежный, расслабленный», именно такую гамму внутренних состояний вызывает в душе Левитана восприятие пейзажей российских глубин. Отмечая, что «...имя Левитана стало выразителем не только мужской красоты, но и особой прелести русского пейзажа» [5, с. 178], автор словно отождествляет внутренний мир художника с внешним миром окружающей, близкой ему, природы. Позже в повести «Мещёрская сторона» К.Г.Паустовский скажет, что в картинах Левитана отражена вся «прелесть



и незаметное на первый взгляд разнообразие русской природы» [5, с. 194].

Умение воспринимать скрытое очарование неброского русского пейзажа во многом связано с бесконечной печалью Левитана, вызванной ранней смертью родителей, нищим и голодным детством, постоянными огорчениями, связанными с его еврейским происхождением. Поддержку и утешение на протяжении всей своей жизни Левитан находит лишь в природе, заменившей ему самого родного человека: *«Когда приходила хандра, Левитан бежал от людей... В такие дни одна только природа заменяла ему родного человека, — она утешала, проводила ветром по лбу, как материнской рукой»* [5, с. 180].

Именно трепетное отношение к природе, как к матери, поддерживает огонёк жизни в душе Левитана и тягу к творчеству, вдохновляя его на создание новых творений. Паустовский отмечает, что *«Левитан был художником печального пейзажа. Пейзаж печален всегда, когда печален человек»* [5, с. 179]. Отражая скромные виды русской природы, Левитан передаёт через картины особое настроение. Ощущение бесконечной грусти и тоски словно рассеивается в спокойном величии запечатлённого на холсте пейзажа. Именно такие произведения искусства близки духу русского народа во многом благодаря тому, что дают возможность почувствовать успокоение, веру в незыблемость природы и её сопричастность жизни каждого человека, в независимости от его материального положения и социального статуса.

Наряду с позициями героев, способных по достоинству оценить дар Левитана, в повести представлены и противоположные точки зрения. Их носителями выступают персонажи, которые не в состоянии увидеть в талантливом художнике ни великого гения, ни личности, обладающей набором благородных качеств. В этом плане точка зрения Саврасова, прежде всего, противопоставлена позиция преподавателей художественного училища, которые, выдают Левитану из-за его еврейского происхождения диплом не художника, а учителя чистописания. Взглядам преподавателей, далёких от осмысления глубины творческой мысли молодого мастера живописи, звучна и точка зрения критиков и хозяйки комнаты, где жил Левитан.

Критики, не считая нужным хоть немного вникнуть в изображаемые явления, попытаться понять идею произведения искусства и увидеть в нём главное, требовали, чтобы полотна картин Левитана были оживлены *«стадами гусей, лошадьми, фигурами пастухов и женщин»* [5, с. 183]. Возможно, отрицание критиками самобытной живописи молодого художника связано с завистью его таланту и нежеланием признать, что еврейский юноша превзошёл русских «знатоков» живописи.

*«Критики требовали гусей, Левитан же думал о великолепном солнце, которое рано или поздно должно было затопить Россию на его полотнах и придать каждой березе весомость и блеск драгоценного металла»* [5, с. 183].

Примечательно, что позиция хозяйки комнаты, где жил главный герой, представлена параллельно позициям критиков и совпадает с их взглядами.

*«— Мосье Левитан, говорила хозяйка, — почему вы не нарисуете на этом лугу породистую корову, а здесь под липой не посадите парочку влюбленных? Это было бы приятно для глаза»* [5, с. 183].

Паустовский даёт возможность читателю увидеть, что степень понимания таланта творчества Левитана людьми, считающими себя серьёзными знатоками изобразительного искусства, на деле оказывается близкой уровню обывательских взглядов хозяйки дома, женщины, совершенно далекой от живописи, однако полностью уверенной в правильности своих суждений относительно творений великого художника.

Одновременно представляя эти две точки зрения, Паустовский открывает истинное лицо своих персонажей, оказывающихся не в состоянии приблизиться к осмыслению подлинного искусства живописи, которое, однако, впоследствии станет совершенно понятным простым русским людям.

Различие точек зрения в художественном произведении проявляется не только в плане идеологии, но и в плане фразеологии, который состоит в том, что автор при описании того или иного героя использует различные лингвистические средства. В художественной литературе одно и то же лицо нередко называется различными именами. Автор повести, желая занять внешне нейтральную позицию и быть объективным по отношению к главному герою, называет его только по фамилии — Левитаном.

В начале произведения трактирный слуга, воспринимающий совсем ещё юного Левитана как обычного нищего мальчика, ничем, кроме происхождения, не отличающегося от подобных ребятишек, называет его «еврейчиком», тем самым, скорее сочувствуя будущему художнику, нежели выражая чувство презрения. Выделив Левитану порцию колбасы с ситным, половой просит хозяина выдать добавки голодному ребёнку: *«— Еврейчику еще порцию ситного, — сказал хозяину половой с болтающимися, как у петрушки, ногами, — видать, ихний бог его плохо кормит»* [5, с. 173].

Изображая трактирную обстановку, Паустовский обнажает контраст между окружающей будущего гения мерзкой действительностью и светлыми мыслями, странным образом не покидающими его внутренний мир. С одной стороны, автор рисует замызганных людей, которые *«шумели вокруг, ныли слезные песни, дымили едкой махоркой и со свистом тянули желтый кипяток с обсосанных блюдец»* [5, с. 173], с другой — маленького Левитана, хотевшего плакать и спать, уже вспоминавшего, даже в таких условиях, картины Коро.

Хозяйка комнаты, где жил Левитан, добавляет к его фамилии слово «мосье», однако употребление такой формы вежливого обращения обусловлено вовсе не уважением к личности главного героя и его таланту, а скорее её стремлением подчеркнуть собственное превосходство

перед материально бедным, но духовно богатым художником. Подобное желание самоутвердиться за счёт бедноты Левитана испытывают и критики, недоумевающие, почему на его картинах не представлены особи животного мира.

Подобная позиция характерна и жителям Чулково, слободы, куда Левитан приехал на Оку вместе с «*наивной, трогательно любившей его женщиной*» художницей Кувшинниковой. Однако запечатлеть виды реки молодым мастерам живописи не удалось, поскольку вновь пришлось столкнуться с невежеством и жестокостью. Местный народ, имея тёмное представление о жизни, был возмущен действиями художников, снимавших, по их мнению, планы с божьих лугов и накликавших тем самым пожар и беду. Грубые слова в адрес Левитана и Кувшинниковой бросает старик с вытекшим глазом.

«— *А это кто, прости господи, жена, что ли? — Дед показал на Кувшинникову. Глаза его стали злыми... — Та-ак, — злоеце сказал дед и отошел. — Леший вас разберет, что к чему, зачем по свету шляетесь*» [5, с. 186].

Слезливый монашек, заметив отсутствие головного убора у Кувшинниковой, позволяет себе назвать мастеров искусства людьми лихими и некрещеными. Не имея ни малейшего представления о личности Левитана, беззубая баба безапелляционно именует его «*охальником*» и «*бесстыжим*». Так, необоснованными действиями, лишёнными здравого смысла, чулковские обыватели вынудили художников, «*собрать краски и уйти*».

Применяя языковые средства, характеризующие идейно-ценностную позицию того или иного героя, автор не только позволяет увидеть многогранность личности Исаака Левитана и отношение к нему со стороны персонажей повести, но и охарактеризовать героев второстепенных, с чьих точек зрения представляется образ русского художника. Использование разных точек зрения при именовании Левитана у Паустовского, по нашему мнению, является художественным приемом, позволяющим через созданные контрастные образы Левитана и обывателей, не сумевших по достоинству оценить его талант, увидеть глубину переживаний великого живописца и во всей полноте почувствовать обстановку, в которой пришлось жить Исааку Левитану.

Образы героев раскрываются через пространственную и временную позиции повествователя и персонажа наи-

более полно в том случае, если эти позиции совпадают [1, с. 160]. Подобного рода совмещение происходит и в анализируемой повести. Поскольку произведение, по сути, представляет собой биографический очерк, автор постоянно следует за главным героем, как во времени, так и в пространстве. Вместе с Левитаном он находится в мастерской Саврасова, в трактире, посещает Крым и Волгу, живет у братьев Чеховых и т.д.; то же «сопровождение» Левитана автором наблюдается на протяжении всей описываемой жизни героя, т.е. во времени. Такое следование повествователя за своим персонажем становится поводом для того, чтобы сделать акцент на наиболее важных событиях жизни героя.

Поведения и чувства персонажей повести часто представлены с позиции автора, выступающего в качестве всевидящего наблюдателя. Применение внешней точки зрения предполагает объективное изображение событий, так как основано на известных фактах. Пытаясь заглянуть как можно глубже во внутренний мир своего героя, Паустовский строит свое повествование таким образом, что у читателя появляется ощущение того, что перед ним предстают факты, а не впечатления автора.

«...*Тоска по материнской, сестринской, женской любви вошла с тех пор в сердце и не покидала Левитана до последних дней его жизни*» [5, с. 176].

«*Левитан был безрадостен, как безрадостна была история его народа, его предков*» [5, с. 180].

«*Когда приходила хандра, Левитан бежал от людей. Они казались ему врагами. Он становился груб, дерзок, нетерпим. Он со злобой соскабливал краски со своих картин, прятался, уходил с собакой Вестой на охоту, но не охотился, а без цели бродил по лесам*» [5, с. 180].

По мнению Б.А.Успенского, анализ смены точек зрения эффективен, прежде всего, по отношению к произведениям, где план выражения не равен плану содержания, то есть все сказанное имеет вторые, третьи и т. д. смысловые пласты [7, с. 164-166], однако в произведениях, где подобная картина намечена лишь контурно данный подход не менее эффективен. В нашем случае это позволило полнее, с разных сторон увидеть образ Левитана, почувствовать атмосферу, в которой жил художник, понять, каким многотрудным, неоднозначным и драматичным был путь великого живописца к званию «великого выразителя России».

#### Литература:

1. Давыдова Т.Т. Теория литературы: Учеб. пособие. / Давыдова Т.Т., Пронин В.А. — М.: Логос, 2003. — 229 с.
2. Корман Б.О. Избранные труды по теории и истории литературы. — Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1992. — 236 с.
3. Кудряшов И.В. Литературоведческий анализ лирического произведения / И.В. Кудряшов, С.Н. Пяткин; Арзамас. гос. пед. ин-т им. А.П. Гайдара. — Арзамас: Арзамас. гос. пед. ин-т, 2004. — 182 с.
4. Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве. — СПб.: «Искусство — СПб», 1998. — с. 14-285.
5. Паустовский К.Г. Собрание сочинений: В 6 т. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1958–1959. — Т.4. — 1959. — 655 с.

6. Тамарченко Н.Д., Тюпа В.И., Бройтман. С.Н. Теория литературы: Учебное пособие для студ. филол. фак высш. учеб. заведений: В 2 т. Под общ. ред. Тамарченко Н.Д. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — Т.1. — 512 с.
7. Успенский Б.А. Поэтика композиции: Структура художественного текста и типология композиционной формы. — М.: Искусство, 1970. — 257 с.

## Граф С.С. Уваров и его роль в истории России XIX века

Бондарева Анастасия Витальевна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье рассмотрены ключевые этапы жизни С.С. Уварова. Проанализирована деятельность графа на посту министра народного просвещения, дана оценка его реформ. Особое внимание уделено теории официальной народности — государственной идеологии Российской империи, созданной С.С. Уваровым.*

**Ключевые слова:** С.С. Уваров, история России, николаевская эпоха, министр народного просвещения, реформа образования, цензура, образование, теория официальной народности.

В XXI веке Россия вступила на путь решительных преобразований во всех сферах общества. Современные политики, социологи зачастую предпочитают обращаться к истории России XIX века, ведь страна тогда, как и сейчас, находилась на перепутье. Именно XIX век породил целую плеяду государственных деятелей, которые своими программами, проектами изменили нашу страну до неузнаваемости, вывели ее на новый уровень.

Вспоминая Сергея Семеновича Уварова, обычно на ум приходит цитата выдающегося российского историка С.М. Соловьева: «Уваров был человек, бесспорно, с блестящими дарованиями, и по этим дарованиям, по образованности и либеральному образу мыслей, вынесенным из общества Штейнов, Кочубеев и других знаменитостей Александровского времени, был способен занимать место министра народного просвещения, президента Академии наук etc., но в этом человеке способности сердечные несколько не соответствовали умственным. Представляя из себя знатного барина, Уваров не имел в себе ничего истинно аристократического; напротив, это был лакей, получивший порядочные манеры в доме порядочного барина (Александра I), но оставшийся в сердце лакеем» [6, с. 121]. И это о человеке, входившем в либеральное литературное общество «Арзамас» под ироничным прозвищем «Старушка», любителе произведений Гете и Жуковского, теоретике новой литературы.

Сергей Семенович происходил из старинного, но небогатого дворянского рода Уваровых. Его предком считается татарский мурза Минчак Косаевич, в крещении Симеон. Отец Уварова, Семен Федорович, был фаворитом Г.А. Потемкина-Таврического: «У князя Потемкина был один любимец, добрый, честный, храбрый, веселый Семен Федорович Уваров. Благодаря его покровительству, сей бедный рядовой дворянин был флигель-адъютантом Екатерины и под именем вице-полковника начальствовал лейб-гренадерским полком, коего сама называлась она полковником.

Он мастер был играть на бандуре и с нею в руках плясать вприсядку. Оттого-то без всякого обидного умысла Потемкин, а за ним и другие прозвали его Сеней-бандуристом» [2, с. 213].

Сергей Семенович рано потерял родителей. В 1788 году в русско-шведской войне погиб его отец, и мать отдала юного Уварова на воспитание в дом князя А.Б. Куракина (жена князя Наталья Ивановна приходилась С.С. Уварову теткой). Здесь будущий министр народного просвещения изучал науки, языки (отдавая предпочтение французскому), рисование и музыку.

Свою службу С.С. Уваров начинает в 1801 году в Коллегии иностранных дел. С 1806 по 1810 гг. он находится при русских посольствах — сначала в Вене, потом в Париже. Здесь Уваров знакомится с мадам де Сталь, братьями Шлегель и другими выдающимися литераторами, политиками, учеными.

В 1809 молодой дипломат узнал о финансовых затруднениях своей семьи и был вынужден вернуться на родину.

В 1811 году, С.С. Уваров женится на дочери министра народного просвещения Алексея Разумовского Екатерине. Кстати, именно под руководством Алексея Кирилловича проходила дипломатическая служба Уварова. Вместе с невестой Сергей Семенович получил и 100-тысячное приданое, бриллианты, крепостных и поддержку при дворе. Уваровы прожили вместе 38 лет, имели сына и 3 дочерей.

С 1811 по 1822 год Уваров был попечителем Санкт-Петербургского учебного округа, занимался вопросами педагогики, организации учебного процесса. В учебной программе появляются восточные языки, список обязательной литературы. Уваров отмечает исключительную роль истории в просвещении: «История ... образует граждан, умеющих чтить обязанности и права свои, судей, знающих цену правосудия, воинов, умирающих за Отечество, опытных вельмож, добрых и твердых царей» [8, с. 24].

Также в 1811 году С.С. Уваров был избран почетным членом Императорской Российской Академии.

В 1815 году Уваров стал членом литературного кружка «Арзамас», ставившего перед собой задачу борьбы с консервативными, архаическими традициями литературы. В кружок входили В.А. Жуковский, К.Н. Батюшков, П. А. Вяземский, А. А. Плещеев, В. Л. Пушкин, А.С. Пушкин, а также некоторые будущие участники декабрьского восстания 1825 года. Все члены кружка носили прозвища, взятые из работ Жуковского (Пушкин — Сверчок, сам Жуковский — Светлана, Уваров — Старушка). В 1818 году кружок распался.

12 января 1818 года Сергей Семенович вступил в должность президента Императорской Академии наук. Одним из самых важных мероприятий Уварова на этом посту стало основание Пулковской астрономической обсерватории в 1839 году.

С воцарением Николая I стало меняться и положение С.С. Уварова. В 1826 году в Петербурге пышно отмечалось 100-летие Академии наук. Уваров в честь этого отремонтировал старые и строил новые здания Академии, а в своей речи на торжественном заседании сравнивал Николая I с Петром I. В 1828 году будущий министр народного просвещения избран почетным членом Императорской Академии наук.

После принятия в 1828 году нового цензурного устава, Сергей Семенович лично участвовал в закрытии двух журналов. Журнал «Московский телеграф» был закрыт в 1834 году. Поводом стал отзыв редактора Николая Полевого на пьесу Н.В. Кукольника «Рука Всевышнего Отечество спасла». В пьесе прославлялся Николай I, Полевой подчеркнул лживость произведения, за что и поплатился закрытием своего журнала.

Следующим закрытым периодическим изданием стал журнал «Телескоп» в 1836 году. Причиной стало напечатание «Философического письма» П.Я. Чаадаева, которого впоследствии сам император Николай I объявил сумасшедшим. Издателя журнала Н.И. Надеждина сослали в Усть-Сысольск.

Особенно строго с подачи Уварова цензоры стали относиться к французской литературе из-за бурных революционных потрясений, произошедших во Франции ранее. Теперь перед отправкой в типографию все французские романы должен был одобрить лично Сергей Семенович. Например, Уваров так и не дал напечатать роман Виктора Гюго «Собор Парижской Богоматери», мотивируя это найденным в произведении политическим подтекстом. На самом же деле это произошло из-за бонапартистских симпатий Гюго.

Профессор Г. В. Жирков, специалист в области истории цензуры в России, считает, что С. С. Уваров в первую очередь стал строго преследовать «политические и социальные тенденции как в журналах, так и в отдельных произведениях литературы, оригинальной и переводной» [3, с. 175].

В апреле 1832 года Сергей Семенович был назначен товарищем министра народного просвещения, а в марте

1833 стал министром народного просвещения. Эту должность Уваров занимал 16 лет, вплоть до 1849 года.

Уже в ноябре 1833 года Сергей Семенович представил Николаю I доклад «О некоторых общих началах, могущих служить руководством при управлении Министерством Народного Просвещения». В этом докладе нашли отражение основные принципы теории Уварова: «Углубляясь в рассмотрение предмета и изыскивая те начала, которые составляют собственность России (а каждая земля, каждый народ имеет таковой Палладиум), открывается ясно, что таковых начал, без коих Россия может благоденствовать, усиливаться, жить — имеем мы три главных:

- 1) Православная Вера.
- 2) Самодержавие.
- 3) Народность» [7, с. 26].

Православная вера признавалась обязательным условием существования государства, самодержавие — идеальная форма правления Российской империей, народность выражалась в необходимости сохранения собственных традиций и отвержении зарубежного свободомыслия.

Историк М.П. Погодин впоследствии назвал тезисы «Православие, самодержавие, народность» «столпостенами». Лозунг «Православие, самодержавие, народность» стал противопоставлением девизу французской революции «Свобода, равенство, братство».

Следующим крупным мероприятием С.С. Уварова в качестве министра народного просвещения стало утверждение «Положения об учебных округах» в июне 1835 года.

Отныне все учебные заведения управлялись попечителями. Через месяц, в июле 1835 года Николаем I одобрен «Общий устав Императорских российских университетов». По словам самого Уварова, «Общий устав Императорских российских университетов» отвечал двум целям: «Во-первых, возвысить университетское учение до рациональной формы... доступной лишь труду долговременному и постоянному, воздвигнуть благоразумную преграду преждевременному поступлению на службу молодежи еще незрелой; во-вторых, привлечь в университеты детей высшего класса в Империи и положить конец превратному домашнему воспитанию их иностранцами; уменьшить господство страсти по иноземному образованию, блестящему по наружности, но чуждому основательности и истинной учености...» [5, с. 57].

Автономия университетов стала еще более ограниченной: председателем правления стал попечитель, ему же принадлежал не только надзор за дисциплиной в университете, но и за административно-хозяйственной частью; сокращались полномочия ректора и совета университета — отныне они ограничились руководством лишь общим учебным процессом, назначением и лишением должностей преподавателей и адъюнктов. Также обязательным членом совета университета стал утверждаемый министром народного просвещения инспектор.

Одним из важнейших мероприятий С.С. Уварова на посту министра стало внедрение в учебную программу



новых предметов: русской истории, литературы славянских наречий, отечественной словесности. Это отвечало патриотической идеологии, пропагандирующей Министерством народного просвещения.

Когда новый министр вступил в должность, на территории Российской империи было всего 5 университетов: Московский, Санкт-Петербургский, Харьковский, Казанский, Дерптский. При С.С. Уварове на посту министра народного образования был создан еще один университет — Киевский. Количество студентов было мизерным (однако за время пребывания Уварова на посту министра народного просвещения количество обучающихся выросло с двух до четырех тысяч, несмотря на то, что с подачи Сергея Семеновича к учительским должностям не допускались люди податного сословия, а плата за обучения сильно возросла).

«Уваров вывел на новый уровень русское просвещение. Именно при нём, по крайней мере, ступени этого образования — гимназии, университеты — выходят на европейский уровень, а Московский университет, может быть, становится одним из ведущих учреждений подобного типа в Европе», считает А.А. Левандовский, доцент исторического факультета МГУ [4, с. 3].

Однако некоторые современники (Модест Корф, Павел Дегай) считали деятельность Уварова недостаточной в свете происходящих в Европе событий («Весна народов» 1848 года — мощные революционные потрясения в западных странах). В 1848 году Николай I санкционировал создание «Комитета для высшего надзора за духом и направлением печатаемых в России произведений», в отечественной историографии получивший название «Бутурлинский комитет». Данный орган занимался не только предварительной цензурой, но и рассматривал уже допущенные в печать произведения.

В 1849 году Уваров взял на себя ответственность за пропущенную в печать сочувственную статью об университетском образовании (несмотря на запрет публикаций

об учебных заведениях) и попросил освободить его ведомство от обязанностей цензурного аппарата. На это император ответил: «Должно повиноваться, а рассуждения свои держать про себя». 20 октября 1849 года С.С. Уваров был уволен с должности министра народного просвещения, однако по-прежнему оставался президентом Академии наук и являлся членом Государственного Совета.

После отставки Сергей Семенович часто бывал в своем подмосковном имении, деревне Поречье. Там граф создал собственный ботанический сад, из каждой поездки Сергей Семенович привозил редкие растения. Но куда большую известность, чем ботанический сад, получают знаменитые литературные вечера. В Поречье часто гостили М.П. Погодин, И.И. Давыдов, И.М. Симонов.

За свою жизнь Уваров опубликовал более 20 сочинений по истории и литературе. Оставив службу, Сергей Семенович большую часть свободного времени уделял писательству. Известно, что в 1851 году граф опубликовал Литературные воспоминания в журнале «Современник» [1, с. 49].

В 1853 году Уваров публично защитил магистерскую работу о происхождении болгар в Дерптском университете.

Граф Сергей Семенович Уваров умер в Москве 4 сентября 1855 года. Похоронен в родовой усыпальнице в селе Холм Гжатского уезда Смоленской губернии.

С.С. Уваров смог изменить всю систему просвещения в России. Его реформы касались всего: и организации университетов России, и рецензирования зарубежных романов, и улучшения финансирования образовательных учреждений. Свой след в истории оставила и разработанная графом теория «официальной народности», оказав свое влияние на консолидацию политических направлений, выступавших за самобытное развитие России.

Граф Уваров был деятелем николаевской эпохи. И даже умер почти одновременно с ней.

#### Литература:

1. Венгеров С.А. Критико-биографический словарь русских писателей и ученых // рУниверс [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.runivers.ru/lib/book3304/> (дата обращения: 21.01.2015).
2. Вигель Ф.Ф. Записки. — М.: Артель писателей «Круг», 1928, репринт Захаров. — М.: 2000. — 216 с.
3. Жирков Г.В. История цензуры в России XIX-XX века. — М.: Арт-пресс, 2001. — 288 с.
4. Левандовский А.А. Просвещенный хранитель, граф Уваров // Эхо Москвы [Электронный ресурс]. — URL: <http://echo.msk.ru/programs/netak/697378-echo/> (дата обращения: 18.01.2015).
5. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902 // рУниверс [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.runivers.ru/lib/book7825/452059/> (дата обращения: 16.01.2015).
6. Соловьев С.М. Мои записки для детей моих, а если можно, и для других // Литература и жизнь [Электронный ресурс]. — URL: [http://dugward.ru/library/solovyev\\_s\\_m/solovyev\\_s\\_m\\_moi\\_zapiski.html](http://dugward.ru/library/solovyev_s_m/solovyev_s_m_moi_zapiski.html) (дата обращения: 09.01.2015).
7. Уваров С.С. О некоторых общих началах, могущих служить руководством при управлении Министерством Народного Просвещения // Библиотека ВВМ [Электронный ресурс]. — URL: [http://www.velib.com/book/uvarov-sergeijsemenovich/o\\_nekotorykh\\_obshhikh\\_nachalakh\\_mogushhikh\\_sluzhit\\_ukovodstvom\\_pri\\_upravlenii\\_ministerstvom\\_narodnogo\\_prosveshhenija/](http://www.velib.com/book/uvarov-sergeijsemenovich/o_nekotorykh_obshhikh_nachalakh_mogushhikh_sluzhit_ukovodstvom_pri_upravlenii_ministerstvom_narodnogo_prosveshhenija/) (дата обращения: 14.01.2015).



8. Уваров С.С. О преподавании истории относительно к народному просвещению // Литература и жизнь [Электронный ресурс]. — URL: [http://dugward.ru/library/uvarov/uvarov\\_o\\_prepodavanii\\_istorii.html](http://dugward.ru/library/uvarov/uvarov_o_prepodavanii_istorii.html) (дата обращения: 13.01.2015).

## Межэтнические связи в обрядах русского и татарского населения Арзамасского края

Курдин Юрий Александрович, кандидат филологических наук, доцент;

Васяева Кристина Олеговна, студент

Нижегородский государственный университет ННГУ им. Н.И.Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье рассматриваются русско-татарские национальные связи населения Арзамасского края, проявляющиеся в особенностях обряда погребения, связь Арзамасских и Сергачских татар. Описаны три периода, из которых состоит погребальный обряд. В работе рассмотрены национальные черты татарского и русского народов, которые и определяют особенности обрядов. Выявлены основные сходства и различия в обряде погребения у татар и у русских, их связь. Работа направлена на то, чтобы каждый человек ценил свою национальную культуру, этнические черты народа, сохранял особенности и традиции, так как именно по традициям мы отличаем один народ от другого. Каждая из наций всегда будет иметь свои национальные черты, именно тогда она и будет существовать.*

**Ключевые слова:** обычаи, традиции, русско-татарские национальные связи, национальные черты, нация, погребальный обряд, различия и сходства русского и татарского обрядов погребения.

В богатейшем историко-культурном наследии населения Арзамасского края особое место занимают вековые национальные обычаи, традиции, календарные обряды, праздники. Они, являясь яркими образцами духовных достижений и ценностей человечества, становятся важной частью традиционной культуры, они напрямую связаны с трудовой жизнью, с бытом людей. При этом, они отражают этническую, социальную, историко-культурную жизнь народов на разных этапах его развития. Обычаи и традиции, обряды и праздники как общественные явления касаются, по сути, всей жизни человека. Национальные традиции передавались от поколения к поколению и дошли до наших дней благодаря тому, что в народе еще живы песни, танцы, обычаи и обряды наших предков.

Поэтому, в последнее время встает вопрос о сохранении и возрождении прежнего опыта наших предков. Как уже было сказано, во всех формах фольклора отображалась бытовая и трудовая жизнь народа, а, следовательно, существовали и определенные обряды, которые соответствовали какому-либо событию. Каждый народ имеет свои обряды и не зависит от других, но территориальная близость обуславливает взаимовлияние одного народа на другой. Проживая по соседству, народы имели общие традиции даже не зависимо от веры.

Русско-татарские национальные связи населения региона особенно ярко прослеживаются в таких обычаях, как свадьба, рождение ребенка, похоронный обряд. Одна из наших работ, которая была опубликована в сборнике VIII Всероссийской научно-практической конференции

«Наука молодых», была посвящена традициям свадебного обряда у русских и у татар. А в этой работе мы расскажем о различиях татарского и русского обрядов погребения в Арзамасском крае.

Особое место в семейно-бытовой обрядности занимает похоронная обрядность, включающая в себя обряды, сопровождающие подготовку покойного к погребению, обряды непосредственно погребальные и поминальные. Обряд, связанный с погребением умершего, занимает особое место в культуре каждого народа. Имеет свои особенности и традиции и не стоит забывать, что на уровне этнокультурной традиции татарские общины воспроизвели отдельные элементы исламского мировосприятия — сакральное отношение к семье, почитание предков и людей преклонного возраста, активное жизненное индивидуальное начало, особое уважение к труду и знаниям [2, с. 117-120].

Свое исследование мы проводили в Сергачском районе. Следует отметить, что раньше Сергачская земля входила в состав Арзамасского уезда и поэтому сергачских татар можно отнести к татарам арзамасским, а, следовательно, традиции и особенности сергачских и арзамасских татар совпадают. Исследование было проведено с помощью интервьюирования местных жителей. Нашими информантами стали Киотова Мария Михайловна, 1938 г. р, которая поведала о русском похоронном обряде и Зиганшина Гульнур Фатеховна, 1938 г. р, которая рассказала о похоронном обряде у татар.

Сравнив данные, мы выделили основные различия и сходства погребального обряда.

Погребальный обряд можно разделить на три этапа: ритуалы до погребения умершего, погребение, помин.

Весть о смерти очень быстро распространяется, поэтому в дом к умершему приходят все знакомые, чтобы попрощаться с ним, поскорбеть вместе с родными. Поэтому, обычно в доме много людей. Все пришедшие некоторое время находятся в доме умершего, помогают родным. Затем они освобождают дом, оставляют умершего с родными. Важной особенностью является то, что у русских, как известно, умершего погребают на 3 день, у татар же, погребение происходит по-другому: если смерть приходит до 6 утра, то погребают в этот же день, а если смерть наступает после 6 утра, то хоронят на следующий день.

У русских после наступления смерти тело покойного омывают и помещают в гроб, обычно гроб находится посередине комнаты, около икон. У татар же принято это действие совершать только после того, как будет известно, что могила готова, почти перед самым выносом. Обычно это действие совершается родными и у русских, и у татар. У русских, как было отмечено выше, тело покойного помещается в гроб, а у татар умершего кладут на твердое место (специальную кровать из досок — *тахет*), глаза накрывают простыней.

Ночью, после того как народ разошёлся, родные читают молитвы: у русских Псалтирь, а у татар всю ночь они перебирают четки (*тяспех*) и читают молитву, а одна из женщин рассказывает или читает Коран.

У татар в доме умершего принято раздавать милостыню (*саадака*). Родственники раздают всем пришедшим полотенца, платки, чай и другие вещи.

Важной особенностью является то, что у русских и у татар перед выносом умершего отпевают. У татар этот ритуал совершает мулла, а у русских священник. После этого умершего выносят на улицу, где родные продолжают прощаться с умершим. Причем, если у русских обычно все стоят вокруг гроба, то у татар мужчинам ставят лавки, а женщины стоят рядом. После прочтения молитв, мужчины несут умершего на кладбище. У русских, соответственно, тело несут в гробу, а у татар на досках. По мусульманским канонам, человека нельзя хоронить в гробу. В настоящее время иногда покойника укладывают в гроб, но никогда не закрывают его крышку.

У русских похоронная процессия движется не спеша, с остановками, а у татар это действие происходит очень быстро. Причем, следует заметить, что у татар на кладбище присутствуют только мужчины, женщин на кладбищах нет, в отличие от русских. Это связано с древней традицией роли женщины у мусульман. Хотя после погребения женщинам разрешается посещать кладбище.

Как известно, одной из характерных черт русской нации является эмоциональность. Обряд погребения не является исключением. Поэтому обычно этот обряд сопровождается плачем. Раньше были специальные песни, плач. У русских даже существовали специальные бабки, которые оплакивали умершего. Умершего оплакивали во время омовения тела, выноса его, а также в процессе про-

щания с покойным и погребения его. У татар же это запрещается, обычно на кладбище тихо, эмоции скрыты. Женщины могут позволить это лишь тогда, когда умершего выносят из дома.

Следующий этап в погребальном обряде — захоронение тела.

Тело умершего и у татар, и у русских опускают в могилу длинными полотенцами. Эти полотенца достают обратно и отдают родственникам. У татар родственники должны повязать их на пояс и положить дома куда-нибудь на память или пользоваться в быту. У русских гроб тоже опускают с помощью полотенец, только после ритуала они находятся в доме умершего и в быту не используются. У татар тело погребают без гроба, сверху накрывают брёвнами и ковром, чтобы не было видно [1, с. 109-121]. После погребения на кладбище у русских раздают конфеты, сладости, а у татар родственники раздают всем, кто помогал *саадака* — платки, носки, деньги. Вся процессия оставляет могилу.

Следующим этапом является поминовение усопшего, или поминки, которые обычно проводились в доме умершего. У русских приглашались все желающие, раньше ходили в каждый дом и приглашали помянуть. У русских поминки проводились в день погребения, на 9 день после смерти, 40 и годовщину. У татар же этот этап погребального обряда проводится иначе. Первые поминки проводили на третий день после смерти, причем на третий день после смерти, а не погребения, на пятый, на седьмой, со роковой, пятьдесят первый и годовщину, как и у русских. Причем, если поминки выпадают на время поста, то проводятся они ночью, уже после захода солнца [3, с. 116-123].

После погребения у русских родственникам принято читать Псалтирь сорок дней, а у татар семь дней на кладбище ходят и читают молитву: в первый день — семь человек, во второй — шесть, а в седьмой, соответственно, приходит только один человек.

Обычно у русских в доме покойника закрывали зеркала плотной тканью. Существовало поверье, что можно в зеркале увидеть душу покойного. У татар тоже существовало такое поверье. Поэтому все предметы, имеющие свойство отражать закрывались плотной тканью. После выноса покойного татарки топили печь, мыли полы, стены, потолки, стирали занавески, покрывала, одежду и все остальное, что было около покойного. У русских же в доме просто прибирались, наводили порядок.

Следует остановиться на одежде, в которой погребают. Обычно у русских мужчин погребают в костюме, а женщин в платье и платке (*саване*), у татар же умершего облачают в белую ткань, в которой и хоронят. Следует отметить, что у татар не принято помещать на могилу венки, цветы, в отличие от русских.

Таким образом, рассмотрев традиции погребального обряда, мы пришли к выводу, что и у русских, и у татар погребальный обряд делится на три этапа: ритуалы до погребения умершего, погребение, помин, эти обряды отличаются лишь сроком проведения. Отличия мы находим и в

погребальной одежде, процессе погребения. Но в целом, обряд похож, так как произошло взаимовлияние обрядов одного народа на обряд другого. Кроме этого, учитывается вера мусульман и православных в существование жизни после смерти, именно поэтому умершего отпевают, чтобы простились ему все земные грехи, родственники читают молитвы, раздают милостыню, чтобы умершему было легко пройти все испытания в жизни небесной. В этом случае стоит лишь говорить о различиях самой веры мусульман и православных, но не о различиях обрядов.

Все же, в погребальном обряде, в отличие от свадебного, у татар больше сохраняются этнические и национальные черты народа, особенности характера. В последнее время татарский народ все больше и больше обрусевает, ослабевают некоторые правила, хотя это происходит и у русских. Но каждая из наций всегда будет иметь свои национальные черты, именно тогда она и будет существовать. Так как именно по традициям мы отличаем один народ от другого. Поэтому, непременно, следует сохранять традиции и черты своей нации.

#### Литература:

1. Катанов Н.Ф. О погребальных обычаях тюркских племен с древнейших времен до наших дней // Известия Общества археологии, истории и этнографии. — 1894. — Т. XII. — Вып. 2. — с. 109-121.
2. Саттаров, Ш. Татары-мусульмане. Смерть и похороны // Иностранное обозрение. — Казань, 1913. — Кн. 2. — с. 117-120.
3. Уразманова, Р. К. Современные обряды татарского народа. — Казань: Магариф, 1984. — с. 116-123.

## Восклицательные предложения в детском дискурсе прозы А.П. Гайдара

Чумакова Татьяна Викторовна, кандидат филологических наук, доцент;

Малышева Ольга Константиновна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*Статья посвящена проблеме синтаксических средств выражения авторской модальности в художественном тексте. Рассматриваются восклицательные предложения, функционирующие в детской речи прозы А.П. Гайдара.*

**Ключевые слова:** художественный текст, авторская модальность, детский дискурс, восклицательное предложение, семантика эмоциональности.

Структуру повествования художественного произведения составляет система речевых структур персонажей, которую образуют формы передачи речи героя (прямая речь, внутренняя речь и т.п.) и различные способы выражения его точки зрения, обусловленной психологическими или социальными особенностями героя [6, с. 235]. В прозе А.П. Гайдара перед читателями предстает мир детства эпохи, современной автору. Это формирует «детский дискурс», продолжающий традиции отечественной словесности (А. Аксаков, Ф. Достоевский, Л. Толстой, В. Набоков, И. Бунин и др.) и отражающий детский взгляд как особый вид мировосприятия [7, с. 173], связанный с выражением авторской модальности в художественном тексте [10, с. 199].

В создании детских образов важную роль играют единицы языка, передающие такие качества языковой личности героя-ребенка, как непосредственность, эмоциональность. В гайдароведении сфера эмоций и эмоционального в произведениях писателя не остается без внимания, но не столько в лингвистическом плане, сколько в психологическом, педагогическом и литературоведческом аспектах [2]. В данной статье анализируются

синтаксические средства выражения семантики эмоциональности в детской речи прозы А.П. Гайдара.

Одним из способов представления эмоциональной семантики в предложении русского языка является эмоциональная окраска, получающая выражение в восклицательном предложении, которое занимает «определенное, установленное место в функциональной типологии — в статусе эмоционально отмеченного варианта повествовательных, побудительных или вопросительных предложений» [4, с. 75-76].

Восклицательное предложение, по определению А.М. Пешковского, употребляется в том случае, «если мы говорим для того, чтобы, сообщая свои мысли, в то же время выразить и чувства, овладевающие нами по поводу этих мыслей» [8, с. 392]. Восклицательный характер предложения обусловлен его модальным содержанием, в частности, субъективно-модальными значениями. В сферу таких значений входят и «эмоционально-экспрессивные оттенки субъективного отношения к сообщаемому» [5, с. 303]. Восклицательное предложение относится к синтаксическим средствам выражения субъективной эмоциональной модальности [11, с. 101].

В прозе А.П. Гайдара восклицательные предложения выступают в функции стилизации детской речи и разговорной речи — выразительной, живой и эмоционально насыщенной, например: *Владик рассердился и дернул Тольку за руку. — Вставай... вставай, Толька! Кругом измена! Все в плену. Командир убит... Помощник контужен. Я ранен четырежды, ты трижды. Держи знамя! Бросай бомбы! Трах-табабах! Отобьемся! И, всучив ошалелому Тольке полотенце вместо знамени и старый сандалий вместо бомбы, Владик потащил товарища через кусты под горку* (Военная тайна) [1]. Более широкий контекст передает характер говорящего: Владик — непоседа, выдумщик («...ты всегда что-нибудь выдумываешь»), инициатор игр, приключений.

С точки зрения структурно-семантических свойств восклицательные предложения чаще всего имеют побудительный характер. В зависимости от возраста, взаимоотношений персонажей, условий речевой ситуации побудительные предложения различаются степенью категоричности и эмоциональной напряженности. Это отражается в грамматическом оформлении, например: *Юрка, — попросил я, — давай пойдем к Витьке Чеснокову, пусть он тогда забирает аппарат, а деньги отдаст обратно!* (Судьба барабанщика); — *Стой, не лезь вперед, Фенька!* — вскрикнул я, стаскивая ее с подокозника. (Дым в лесу); *И когда она увидела песчаный берег, зеленые острова, то позабыла все на свете и, радостно захлопав в ладоши, закричала: — Купаться!...* (Голубая чашка).

В первом случае речь идет о некатегоричном побуждении — просьбе: герой повести обращается к подростку, на два года старше, которого к тому же побаивается («...мне передавали мальчишки, что он уже собирается бить меня смертным боем»). Этим и обусловлен выбор форм опосредованного побуждения: «давай пойдем», «пусть забирает». В другом примере побуждение имеет императивный характер: мальчик по просьбе соседки присматривает за ее маленькой дочкой как раз во время загадочных событий во дворе дома. В предложении используется форма императива 2-го лица («стой», «не лезь»), а конструкция в целом имеет субъективно-модальное значение опасения, тревоги, которое эксплицируется в контексте («вскрикнул»). В последнем примере в форме инфинитивной конструкции — восклицании реализуется не категоричное побуждение, типичное для таких предложений [9], а эмоциональный, радостный призыв к совместному действию; ср.: *Давай купаться! — Давай искупаемся!*

Субъектно-речевой план персонажей-детей может включать элементы их непреднамеренного или сознательного подражания речи взрослых. В конкретных речевых ситуациях такие языковые сигналы несут двойную нагрузку: с одной стороны, они создают речевую характеристику персонажа; с другой стороны, передают особенности личности ребенка [6, с. 239]. Нередко подражание

речи взрослых служит средством создания комического, например: *Несколько раз забежал в ванную дежурный по отряду, веснушчатый пионер Иоська Розенцвейг и, отчаянно картавя, кричал: Что за безобразие? Прекратите это безобразие! И новенькие ребята, которые еще не знали, что сам-то Иоська всего только третий день в лагере, а озорник он еще больший, чем многие из них, затихали* (Военная тайна).

В речи детей встречаются неполные побудительно-восклицательные предложения, выступающие средством стилизации устно-разговорной речи: — *Оспи!* — выбегая на площадку, грозно кричал маленький и большеголовый Иоська. — *Кто не прививал, вылетай живо!* (Военная тайна).

Среди повествовательных восклицательных конструкций своей экспрессивностью выделяются предложения с ярко выраженной оценочной функцией, например: — *Так разве же я тебя галстуком заставлял красить? — возмущался Иоська. — И тут пятно, и там пятно. Эх, Баранкин, Баранкин! Ты бы хоть раньше сказал, а теперь и кладовая заперта, и кастанья ушла* (Военная тайна); — *А то не посмотрю, что товарищ, и скажу вожатой. — Ну, говори...Провокатор!* (Военная тайна).

Подобные конструкции квалифицируются как разновидность неполных предложений — ситуативные реплики повествовательно-предикативного характера, дающие название, определение или экспрессивную характеристику субъекта, известного собеседникам из обстановки речи [3, с. 154]. Для таких восклицательных предложений в детской речи типична прежде всего экспрессивная функция, отражающая особенности психологии персонажей: детям свойственна искренность, эмоциональность, резкость оценок. Предикат обычно выражен существительным или именной субстантивированной формой, например: — *Несчастливая!* — завопил я. — *Но кто же это тебя заставляет открывать кран, опрокидывать чернила, спихивать кастрюли и заталкивать в замок гвозди? Я бы на месте твоей мамы взял веревку да вздул тебя хорошенько!* (Дым в лесу).

Неполные повествовательные восклицательные предложения, употребленные не в диалоге, а во внутренней речи, могут выражать экспрессивную характеристику действия с семантическим компонентом гиперболизации, например: *На крышке аккуратно обозначены год, месяц и число — то самое, когда я встретил Федосеева в лесу у самолета. Внизу надпись: «Владимиру Курнакову от летчика Федосеева». Я стою молча. Погибли! Погибли теперь без возврата все мальчишки нашего двора. И нет им от меня сожаления, нет пощады!* (Дым в лесу)

В последнем случае текст построен как несобственно-авторское повествование, оформленное с точки зрения героя и обнаруживающее особенности его словоупотребления. Эта композиционно-речевая форма является,



по мнению исследователей, ведущей в прозе Гайдара [6, с. 238].

Вопросительные восклицательные предложения, отличающиеся, как правило, сложным, модифицированным модальным значением, в детской речи встречаются реже, чем предложения других функциональных типов. Показателями восклицательности, помимо особой интонации, выступают специальные «восклицательные» слова: местоимения, наречия, приобретающие свойства эмоционально-усилительных частиц (кто, что, какой, как, что за и др.) [4]; фразеологизированность структуры предложения [11, с. 103-104], например:

*Из-за угла выскочил Иоська. Наткнувшись на Владика, он быстро остановился, но, заметив мяч, пошел, поднял и укоризненно сказал: — **Что же!** Если ты на меня злишься, то тебе и все виноваты? Ребята ищут, ищут, а ты не можешь мяч через забор перекинуть? Какой же ты товарищ?* (Военная тайна)

Вопросительные восклицательные предложения с обращением могут выражать имплицитное значение побуждения к действию, субъектом которого является собеседник, а не говорящий [9], например:

*Яшка, сбитый с толку такой манерой отвечать, сказал укоризненно: — **И зачем ты, Дергач, огры-***

*заешься! Мы ведь тебе не допрос делаем, а ежели спрашиваю я, то по дружбе* (На графских развалинах). Ср.: Незачем тебе, Дергач, огрызаться! = Не надо тебе, Дергач, огрызаться! = Не огрызайся, Дергач! На сложный характер функционального модального значения указывает интонация, оформленная не вопросительным, а только восклицательным знаком, и синонимическая трансформация, выявляющая семантику побуждения [9, с. 116].

Итак, восклицательные предложения обладают яркими стилистическими возможностями для передачи эмоционального состояния героев-детей и разностороннего описания событий. Широко представленные в детском дискурсе прозы А.П. Гайдара, они отражают особенности структуры повествования: внимание к «голосу» персонажа-ребенка, обращение к разным способам передачи детской речи. Предложения-восклицания создают своеобразие форм реализации авторской модальности в тексте произведения: последовательное обращение к стилизации детской и разговорной речи; выражение синтаксическими средствами семантики эмоциональности, субъективно-модальных значений; взаимодействие лирической и иронической экспрессии.

#### Литература:

1. Гайдар А.П. Собрание сочинений в 4-х т. — М.: Детская литература, 1964. — Т. 1. — 1964. — 367 с.; Т. 2. — 1964. — 439 с.; Т. 3. — 1964. — 407 с.; Т. 4. — 1965. — 583 с.
2. Долженко Л.В. Эмоции в повести А.П. Гайдара «Тимур и его команда» // Аркадий Гайдар и круг детского и юношеского чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Арзамас. 21-23 октября 2004 г. — Арзамас: АГПИ, 2004. — с. 64-68.
3. Лекант П.А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке. — М.: Высшая школа, 1986. — 176 с.
4. Лекант П.А. Рациональный и эмоциональный аспекты русского предложения // Русский язык в школе. — 2004. — № 4. — с. 75-78.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. — М.: Советская энциклопедия, 1990. — 682 с.
6. Николина Н.А. Структура повествования в прозе А.П. Гайдара // Язык и стиль А.П. Гайдара: Коллективная монография / Сост. В.В. Востоков. — Арзамас: АГПИ, 2009. — с. 235-245.
7. Осьмухина О.Ю. Детский дискурс современной отечественной прозы // Аркадий Гайдар и круг детского и юношеского чтения: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 22-24 октября 2014 г. / Отв. ред. Б. С. Кондратьев; Арзамасский филиал ННГУ. — Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2014. — с. 172-178.
8. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. — М.: Языки славянской культуры, 2001. — 544 с.
9. Чумакова Т.В. Синонимия инфинитивных предложений с модальной семантикой долженствования // Вестник Южно-Уральского профессионального института. — 2014. — № 1 (13). — с. 114-124.
10. Чумакова Т.В. Синтаксические средства выражения авторской модальности в романе И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2014. — № 12 (42). — Ч.1. — с. 199-201.
11. Чумакова Т.В. Восклицательное предложение как средство выражения семантики эмоциональности в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» // Вестник Южно-Уральского профессионального института. — 2014. — № 3 (15). — с. 99-106.



## «Модные» слова в современном английском языке

Власова Карина Абрамовна, кандидат филологических наук, доцент;

Титова Мария Николаевна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье рассматриваются «модные» слова в современном английском языке, выявленные в Оксфордском словаре в 2013–2014 годах. Рассматриваются значения «модных» слов и способы их словообразования.

**Ключевые слова:** английский язык, «модные» слова, Оксфордский словарь, словообразование.

В языке, как в зеркале, отражается наша жизнь и наше общество. Под влиянием изменений, происходящих в общественной жизни, науке, технике и быте меняется и словарный состав языка. С одной стороны, язык обогащается новыми словами, а с другой стороны, утрачивает слова, которые устарели и перестали отвечать потребностям общества. В количественном отношении преобладает процесс пополнения языка новыми словами.

Гибкий слой лексики представляют «модные» слова, отражающие особенности ментальной картины мира носителей того или иного языка и культуры в определенный период времени. Например, в конце 70-х годов XX века в США известный политический скандал *Watergate*, связанный с нарушением закона исполнительной властью, зародил моду на компонент *-gate* в ряде слов: *Hollywood-gate* ‘скандал со звездами Голливуда’, *Bushgate* ‘неприятность с президентом Бушем’. В конце 80-х «модным» словом было слово *absolutely* в значении согласия с чем-либо. «Модное» слово *gridlock* ‘пробка на дорогах’ заменило привычное *traffic jam*.

«Модные» слова — это особый род новых слов и речевых конструкций, часто используемых в коммерции, пропаганде и профессиональной деятельности для оказания впечатления осведомлённости говорящего, и для придания чему-либо образа важности, уникальности или новизны: «модное» слово — это, как правило, относительно новое слово, в котором «присутствует какая-то трудноуловимая аура, привлекательность актуальности и новизны» [4, с. 45]. «Модные» слова отражают приоритеты, сформировавшиеся в определенной лингвокультуре.

По-разному называются «модные» слова в английском языке: *vogue words*, *buzz words* или *catch phrases*. Сам термин *buzz words* появился в середине прошлого столетия и обозначал слова из жаргонной лексики студентов. В настоящее время этим термином называют все самые модные слова, которые возникают вместе с появлением новых технологий, явлений, феноменов. Например:

*senior moment* — короткий период времени, когда кто-то, особенно пожилой человек, не может вспомнить что-то;

*to google* — искать что-либо в интернете, гуглить;

*to sex up* — изменить или преобразовать что-то так, чтобы это выглядело значительнее или интереснее, чем оригинал;

*to supersize* — сильно увеличиться, вырасти или увеличить что-то в разы (особенно о еде);

*citizen journalism* — сбор и передача новостей не профессиональными журналистами, а обычными людьми (в большинстве случаев блоггерами и активными пользователями социальных сетей);

*WAG (Wives and Girlfriends)* — жена или девушка известного профессионального футболиста;

*food mile* — расстояние, которое преодолевает продукт от места его производства до места продажи;

*staycation* — каникулы или отпуск, которые вы проводите дома, никуда не уезжая;

*defriend* — удалить из друзей в социальной сети;

*sick* — потрясающий, классный, модный, привлекательный;

*Black Swan* — очень редкое и неожиданное событие, которое имеет серьезные последствия и играет важную роль;

*appoholic* — человек, скачивающий огромное количество приложений на свой смартфон.

Признаками «модного» слова являются его современность, актуальность, относительная новизна и частотность [3; 6].

Часто «модное» слово совпадает с неологизмом — слово, значение слова или словосочетание, недавно появившееся в языке (новообразованное, отсутствовавшее ранее). Свежесть и необычность такого слова, словосочетания или оборота речи ясно ощущается носителями данного языка [5]. Основной источник неологизмов — Интернет и социальные сети [2].

В английском языке новые слова появляются быстрее, чем в русском. Общеизвестно, что язык последних двух-трех десятилетий разительно отличается от прежнего английского языка. Изменения касаются, прежде всего, самого подвижного яруса языковой системы — лексики, а в нем — его прагматической составляющей. Обновления на базе Оксфордского словаря происходят каждые несколько месяцев. Так, например, в 2013 года были зафиксированы следующие новые слова:

*apols* — извинения;

*A/W* — сезон осень/зима в моде;

*bitcoin* — пиринговая система электронной наличности, использующая одноименную цифровую валюту, называемую криптовалютой или виртуальной валютой;

*blondie* — светлого цвета пирог, обычно со вкусом ванили или карамели;

*buzzworthy* — имеющий шансы получить большой общественный резонанс;

*BYOD* — практика компании, при которой сотрудникам разрешается использовать в офисе свои собственные компьютеры для работы;

*cake pop* — круглый десерт на палочке, похожий на леденец;

*chandelier earring* — большие и сложные серьги из металла, бусин, кристаллов и драгоценных камней;

*click and collect* — сервис для покупателей магазинов, позволяющий заказывать товары через интернет и забирать их из ближайшего магазина в любое удобное время;

*dappy* — глупый, странный, сумасшедший или ведущий себя по-дурацки;

*derp* — восклицание, которое используется для того, чтобы прокомментировать глупость;

*digital detox* — время, которое человек посвящает реальному, а не виртуальному миру, старается не пользоваться гаджетами, телефоном, компьютером;

*double denim* — ношение джинсовой рубашки с джинсами или джинсовой юбкой, является модной тенденцией и одновременно вызовом общественному вкусу;

*emoji* — то же, что и смайлик (заимствование из японского);

*fauxhawk* — популярная мужская стрижка, при которой волосы укладываются так, что напоминают петушиный гребень, один из облегченных вариантов ирокеза;

*FIL* — тесть, свекор или отчим;

*flatform* — обувь на толстой плоской платформе;

*FOMO* — страх пропустить важное или интересное событие, часто появляется при просмотре френдленты в соцсетях;

*geek chic* — стиль одежды, копирующий манеру одеваться «ботаников» и гиков-интеллектуалов, увлеченных технологиями;

*grats* — поздравления;

*guac* — гуакамоле, мексиканская закуска, которая готовится из авокадо;

*Internet of things* — интернет вещей, технологическая концепция будущего, при которой физические объекты будут оснащены устройствами для взаимодействия друг с другом и передачи данных;

*jorts* — джинсовые шорты;

*LDR* — романтические отношения на расстоянии;

*me time* — время, которое человек посвящает отдыху и себе самому, а не работает или занимается проблемами других людей;

*MOOC* — онлайн-курс с большим числом участников, которые могут взаимодействовать между собой через интернет;

*pear cider* — грушевый сидр;

*phablet* — смартфон, экран которого больше, чем у обычного телефона, но меньше, чем у планшетного компьютера;

*pixie cut* — очень короткая женская стрижка с неровной челкой и отдельными прядями;

*selfie* — фотография-автопортрет, сделанная с помощью мобильного телефона и выложенная в соцсети;

*space tourism* — космический туризм;

*squee* — выражение радости, энтузиазма и воодушевления;

*srsly* (сокр. от seriously) — серьезно [1].

Большинство представленных английских слов не имеют эквивалентов в русском языке и переводятся описательно.

Развитие и совершенствование Интернет-технологий привело к появлению сетевых журналов, или веб-блогов, что, в свою очередь, повлекло за собой возникновение «модных» слов в соцсетях. Например: *hmm* ‘обдумывание ответа’, *heh* ‘разочарование, сожаление’, *meh* ‘отказ, отторжение, несогласие’, *mwah* ‘поцелуй’, *noob* ‘новичок, человек, не имеющий достаточного опыта в какой-то сфере’ — это «модные» чат-слова.

«Модные» новые слова проникают во все сферы жизни и деятельности человека. Например, в сфере туризма обнаруживаются следующие слова [6]:

*architourist* — турист, который посещает другие страны и города с целью изучения архитектуры;

*agritourist* — турист, который следит за или участвует в сельскохозяйственных мероприятиях;

*weather tourist* — тот, кто проводит выходные в погоне за торнадо, ураганами или другими страшными явлениями природы.

Способы образования новых слов достаточно разнообразны. Путем сокращения образованы: *apols* от *apologies*, *grats* от *congratulations*, *guac* от *guacamole*, *srsly* от *seriously*, *noob* от *newbie*; путем аббревиации — *A/W* — ‘autumn/winter’, *BYOD* — ‘bring your own device’, *FIL* — ‘father-in-law’, *FOMO* — ‘fear of missing out’, *LDR* — ‘long-distance relationship’, *MOOC* — ‘massive open online course’; путем сложения: *bitcoin*, *buzzworthy*, *fauxhawk*, *flatform*; путем сочетания слов: *cake pop*, *chandelier earring*, *click and collect*, *digital detox*, *double denim*, *geek chic*, *pixie cut*, *space tourism*.

Среди «модных» слов интерес вызывает слово *bitcoin* ‘цифровая валюта, которая позволяет совершать транзакции без необходимости центрального банка’. Впервые о создании криптовалюты говорилось в конце 90-х годов, однако появилась она через десять лет в США. Первоначально курс одного *биткоина* по отношению к центу составлял три цента, но за несколько лет криптовалюта подорожала. Весной 2013 года стоимость *биткоина* достигла своего максимума — 266 долларов, затем произошел резкий обвал [8].

Отдельно хотелось бы сказать о слове *selfie*, которое было признано словом года в 2013 году. *Selfie* произошло от *self* + *ie* ‘фотография самого себя на мобильный телефон’. В Интернете достаточно много подобных фотографий, среди которых есть даже *селфи* политиков и знаменитостей. Одним из видов *selfie* — стало слово *legsie* ‘фотография собственных ног, особенно своих загорелых ног на отдыхе’.

В 2014 году самым употребляемым словом было *heart emoji* 'эмотикон, обозначающий сердце'. По данным *Global Language Monitor* — Калифорнийская организация, которая исследует эволюционные процессы английского языка как языка глобального общения, и ежегодно публикует список употребительных «модных» слов, данное слово было использовано миллиарды раз в день по всему миру. Это было впервые за последние 15 лет, когда символ занял первое место в рейтинге «модных» слов. На втором месте — слово *hashtag* 'употребляемое в *Twitter* или *Instagram* слово, выделенное знаком #', на третьем — *vape* 'вдыхать и выдыхать пар, выделяемый электронной сигаретой' [7].

Новые условия коммуникации (электронные технологии, мобильная телефонная связь) формируют новые

прагматические условия общения и новые лексические приоритеты. Новое слово появляется в английском языке каждые 90 минут. Это связано не только с быстро развивающейся информационной средой, но и с изменениями в социальной среде. Нередко такие слова появляются в языке благодаря какому-то интересному, оригинальному смыслу. Слово, становясь новым, начинает использоваться в расширительных контекстах. Словарный состав английского языка, таким образом, увеличивается на тысячи и даже десятки тысяч слов в год. Некоторые исследователи объясняют такое большое количество новых слов в словарном составе современного английского языка за счет его различных вариантов. В любом случае появление новых слов в языке не всегда оправданно, поскольку вновь возникающие термины, акронимы вносят путаницу в сознание людей.

#### Литература:

1. Аргументы и факты. 28.08.2013 [Электронный ресурс]. — URL: <https://ireem0828.wordpress.com/its-interesting/33-новых-слова-английского-языка> (дата обращения: 27.02.2015).
2. Белка Ю.В. Неологизмы английского языка 2013–2014 года // Наука-RASTUDENT.RU. — 2014. — № 5(05-2014) [Электронный ресурс]. — URL: <http://nauka-rastudent.ru/5/1453/> (дата обращения: 27.02.2015).
3. Журавлева Н.Г. Феномен «модного» слова: лингвопрагматический аспект (на материале современного русского языка). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Ставрополь, 2010. — 25 с.
4. Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва. — М.: Языки славянской культуры, 2008. — 232 с.
5. Интернет-портал. — URL: <http://www.smart-centre.ru/news> (дата обращения 02.03.2015).
6. Интернет-портал. — URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Модные\\_слова](https://ru.wikipedia.org/wiki/Модные_слова) (дата обращения 02.03.2015).
7. Интернет-портал. — URL: [www.businessinsider.com/heart-emoji-was-most-popular-word-of-2014-2014-12](http://www.businessinsider.com/heart-emoji-was-most-popular-word-of-2014-2014-12) (дата обращения 02.03.2015).
8. Интернет-портал. — URL: <http://tjournal.ru/paper/bitcoin-history> (дата обращения 14.04.2015).

## Английские и русские предлоги: особенности концептуализации пространственных отношений

Волгина Ольга Вячеславовна, кандидат филологических наук;  
Коратаева Оксана Евгеньевна, студент; Широкова Мария Александровна, студент  
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье исследуются особенности употребления пространственных предлогов в русском и английском языке, обусловленные различной концептуализацией пространственных отношений в языковой картине мира двух народов. Авторы показывают, что специфика семантики русских и английских предлогов может быть связана с различиями в восприятии и, соответственно, языковом кодировании пространства сцены.*

**Ключевые слова:** языковая картина мира, когнитивная лингвистика, пространственные представления, пространственные отношения, пространственные предлоги.

Языковая картина мира — это совокупность представлений о мире, определенный способ устройства и восприятия мира. Уникальная языковая картина мира соответствует любому естественному языку. Специфической схемой восприятия и передачи пространственных отношений является пространственная картина мира, которая, в свою очередь, представляется подсистемой языковой картины мира.

Что же включается в пространственную картину мира определённого языкового сообщества? Выяснено, что это пространственная концептуальная схема, которая положена в основу семантики слов с пространственными значениями [3, с. 84].

Важно отметить, что пространственная концептуальная схема языка включает следующие важные компоненты:

пространственные концепты и пространственные представления об объектах и характере их отношений, которые не проявляются в значениях слов, но которые отражаются в особенностях сочетания языковых единиц с пространственными предлогами [2, с. 22].

В основе современных подходов к описанию семантики предлогов лежат идеи когнитивной лингвистики. Детальное исследование пространственных значений предлогов началось с появлением собственно когнитивных методов анализа, формированием системы взглядов на язык как когнитивную способность человека, элемент человеческого разума [5].

Пространственные представления, реализуемые в семантике предлогов, в разных языках могут быть различными, что обусловлено особенностями языковой картины мира носителей того или иного языка. Разумеется, существуют и общие закономерности восприятия человеком пространства. Так, Л. Талми исследовал связь между когнитивными процессами восприятия и осмысления пространственной сцены и их языковым оформлением. Он рассматривает те факторы, которые определяют не просто отбор языковых средств, но и то, что можно было бы называть «ракурсом описания».

Л. Талми отмечает, что пространственные представления во многих случаях объясняют те запреты на трансформацию локативных сочетаний, которые не получают объяснения при чисто внутриязыковой трактовке пространственных значений. Запрет на трансформацию *The bike is near the house* — *\*The house is near the bike* определяется неязыковыми, а когнитивными законами: в качестве ориентира человека свойственно выбирать стационарный объект больших размеров. Тот же запрет действует в русском языке: *Велосипед возле дома* — *\*Дом возле велосипеда*. Снятие ограничений связано с характером значения этих предлогов [2, с. 26, 30-31]. *On the peat of Chat Moss near Manchester celery is a special crop. It is situated in Hilcott near Pewsey, Wiltshire* [8].

Вместе с тем, в разных языках есть свои особенности вербализации пространственных концептов. В частности, пространственные представления, выражаемые английскими предлогами, нередко значительно отличаются от русских.

Языковая картина мира, созданная в том или ином языке, определяется неким стандартным узуальным представлением некоторых ситуаций. Установление таких случаев привело к выдвиганию Л. Талми понятия «лингвокультурного предвыбора».

«Так, например, крону дерева можно увидеть как некоторое трехмерное пространство и поэтому описать положение какого-то объекта на ветке дерева как нахождение внутри этого пространства. Этот путь выбирает английский язык и использует здесь предлог *in*. *There is a bird in the tree*, буквально «в дереве птица». Можно также обратить внимание на то, поверхность ветки — это часть общей поверхности дерева, и вследствие этого употребить здесь предлог, соответствующий английскому *on*

‘на’. Такое «видение» закреплено в русском языке: *птица сидит на дереве*. При этом в обоих языках слово, обозначающее целое (*tree, дерево*), употребляется вместо указания на его часть (*крона, ветка*). Данный уровень семантического описания называется не собственно языковым» [2, с. 30-31].

Очевидные различия в описании пространственных отношений в русском и английском языках демонстрируют следующие контексты: *занавески на окне* и *the curtains at the window*. Глядя на окно мы (и англичане, и русские) объективно видим идентичное расположение объектов, но в пространственных концептах русского языка оно зафиксировано как отношение опоры (занавески закреплены на окне), а в пространственных концептах английского языка — как особое пространственное отношение, при котором один объект — занавески — находится в непосредственной близости от другого объекта — окна — и может соприкасаться с ним, при этом между объектами существует функциональная связь. Аналогичное употребление предлога *at* представлено в сочетании *He sat at the table*. — *Он сидел за столом*.

Элемент опоры в пространственном отношении объектов занавески и окно для английского восприятия оказался не столь существенным и в пространственном концепте не закрепился. Очевидно, что «в тех случаях, когда пространственные отношения объектов допускают несколько вариантов интерпретации, в разных языках могут закрепиться различные пространственные концепты этих отношений» [3, с. 85].

В работе Л. Талми приводятся следующие примеры «узуальной» концептуализации ситуаций: в английском языке автомобиль осмысливается как вместилище, а автобус — как плоскость. *A passenger is in a car*. — *A passenger is on a bus*. *A rider gets into / out of a car*. — *A passenger gets onto/off a bus* [2, с. 30-31]. В русском же языке автобус, также как и автомобиль, концептуализируется как вместилище, и в подобных случаях употребляется предлог *в*, а не *на*, например: *реклама в автобусе*.

Ещё одним примером могут быть предлоги *between* и *among*, передающие отношение распределения. В то время как предлог *between* предполагает распределение действия, состояния между двумя объектами, предлог *among* — среди множества объектов. Например: *She began rummaging among the books on her desk; I sat down between Sue and Jane*. Предлог *between* используется и тогда, когда вещи, входящие во множество, составляют пары: *Bilateral trade agreements exist between many European countries* [8].

В русском языке этим двум предлогам соответствуют *среди, посреди* и *между*. Их употребление различается тем, что предлог *среди* имеет значения нахождение в относительном центре некоторого пространства, которое является либо сплошным, либо дискретным, и в последнем случае возможно нахождение в промежутках, разделяющих это пространство [3, с. 21-22]. Например: *среди*



поля, среди гор, среди улицы, но не \*среди точки, \*среди телефона, \*среди вершины горы (слова точка, телефон, вершина, как правило, не могут осмысляться как пространство). С другой стороны, предлог *посреди* (или *посередине*) также передаёт нахождение в центре пространства, но площадь его не имеет значения, например: *посреди площади, посреди двора, посреди стола*. Предлог же *между* передаёт местонахождение объекта на интервале, задаваемом двумя равно статусными ориентирами, по отношению к которым объект является связующим звеном, например: *забор между домами*.

В свою очередь, русскому предлогу *среди* в английском языке могут соответствовать как *among* (только в том случае, когда ориентир является дискретным), так и *amid* (с ориентирами разного рода, сплошными и дискретными), например: *among the bushes, among the crowd*, но *amid the dust, amid the fog, amid the pastures*.

Предлог *toward(s)* передаёт отношение лимитативной ориентированности линейного характера. Глаголы в словосочетаниях с этим предлогом называют конкретные физические действия, чаще всего — перемещение или вообще движения, изменяющие пространственную ориентацию объектов [4, с. 143-144, 147-153], например: *He noticed two policemen coming towards him. Although in theory Postscript could be viewed as a general purpose*

*programming language, it is strongly biased towards visual representation* [8].

Кроме того он может передавать и обращенность статичного объекта к ориентиру одной из его сторон: *He was standing with his back towards me; All the windows face toward the river* [9, с. 1351]. В русском языке ему может соответствовать *направлению к*, однако чаще всего эти отношения передаются другими предлогами, в частности, *к* или *на*, например: *Он заметил двух полицейских, подходивших к нему; Он стоял спиной ко мне; Все окна выходят на реку*.

Различия между употреблением пространственных предлогов в английском и русском языках не исчерпываются приведенными выше примерами: специфика многих единиц связана с тем, какие пространственные параметры, воспринимаемые человеком, имеют соответствия в семантической системе языка и, следовательно, закреплены в соответствующих пространственных концептах. Таким образом, английские пространственные предлоги нередко выражают иные пространственные представления по сравнению с предлогами русского языка. Это свидетельствует о том, что концептуальные представления о пространственных отношениях объектов, лежащие в основе семантики предлогов, имеют в разных языках свою специфику, проявляющуюся в различном осмыслении и языковом кодировании пространственной сцены.

#### Литература:

1. Богданова С.Ю. Концептуализация и реконцептуализация пространственных отношений [Электронный ресурс]. — URL: <http://cheloveknauka.com/kontseptualizatsiya-i-rekontseptualizatsiya-prostranstvennyh-otnosheniy> (дата обращения: 05.11.2015).
2. Крейдлин, Г. Е. Метафора семантических пространств и значение предлога // Вопросы языкознания. — 1994. — №5. — с. 19-27.
3. Маляр, Т. Н. Пространственно-дистанционные предлоги и наречия в русском и английском языках / Т. Н. Маляр, О. Н. Селиверстова. — München: Sagner, 1998. — 345 с.
4. Маляр Т.Н. Некоторые особенности описания пространственных отношений в английском языке // Актуальные проблемы семантики, лингвистической типологии и лингводидактики. — М.: МПГУ, 1998. — С. 84-87.
5. Мусатаева М.Ш. Основные принципы когнитивного подхода к семантике / М.Ш. Мусатаева, О.П. Ташдемир [Электронный ресурс]. — URL: [http://www.rusnauka.com/21\\_SEN\\_2014/Philologia/3\\_173732.doc.htm](http://www.rusnauka.com/21_SEN_2014/Philologia/3_173732.doc.htm) (дата обращения: 31.08.2015).
6. Болдырев Н.Н. Проблема взаимодействия лексики и грамматики в когнитивном аспекте [Электронный ресурс]. — URL: <http://boldyrev.ralk.info/dir/material/161Conceptual-Space-KL.pdf> (дата обращения: 31.08.2015).
7. Рейман Е.А. Английские предлоги: Значения и функции. — Л.: Наука, 1982. — 240 с.
8. British National Corpus [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/> (дата обращения 11.03.15)
9. Longman Dictionary of Contemporary English. — Harlow: Pearson Education, 2002. — 1,530 pp.



## Стилистические особенности образа врача в англоязычных сериалах (на материале сериала «House M.D.»)

Баронова Елена Владимировна, кандидат филологических наук;  
Коратаева Оксана Евгеньевна, студент; Широкова Мария Александровна, студент  
Нижегородский государственный университет им Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье анализируются стилистические особенности образа врача в популярном американском сериале House M.D. Авторы задались целью показать, как портретная характеристика персонажа, особенности его речи, специфика его морально-нравственных ориентиров складываются в итоге в единое целое, которое соответствует или не соответствует культурно-этическому архетипу.*

**Ключевые слова:** доктор, образ, речь, портретная характеристика, архетип.

Искусство портрета достаточно тонко и многомерно. Оно требует от художника слова, чтобы наряду с сходством во внешности в облике человека отражались его нравственные запросы, социальный статус, типические черты его эпохи. К тому же автор или сценарист, режиссер, как правило, не безразличный свидетель того, что происходит во внутреннем мире портретируемого. Личное отношение писателя или создателей фильма к герою, собственное мировоззрение, творческая манера накладывают на творение зримый отпечаток. Характер портрета и, соответственно, его роль в произведении могут быть самыми разнообразными. В литературе чаще встречается психологический портрет, в котором автор через внешность героя стремится раскрыть его внутренний мир, его характер [6]. Наша задача — рассмотреть насколько созданный образ расходится или совпадает со сложившимся в сознании нации архетипом Целителя.

Несомненно, для людей, которые когда-либо смотрели сериал «Доктор Хаус», главный герой является гением. Гениальность делает его исключительным. К сожалению, гениям трудно найти место среди обычных людей. Грегори трудно адаптироваться к жизненным условиям, жестким рамкам в системе. Но в сериале показано, что друзья сами приспосабливаются к нему, ради сохранения отношений. С остальными окружающими отношения Хауса можно назвать провокацией. Провокация, как известно, совершается с целью вызвать реакцию в ответ на свои действия. Это дает возможность управлять поведением других людей, утверждать и сохранять свою власть над любой ситуацией. В своих поступках он считается только с собственным мнением, потому что всегда думает, что все люди лжецы, которые ничего не могут сделать правильно. Его любимая фраза «Everybody lies». Многим коллегам тяжело из-за сложного и противоречивого характера Хауса. С одной стороны, он ставит сложнейшие диагнозы, принимает очень трудные решения, каждый день встречается с человеческой болью и смертью. С другой — не носит даже пресловутый атрибут врачей — белый халат. Грегори делает это для того, чтобы его не узнали пациенты. Он постоянно прячется от главврача и затевает споры с коллегами. Однако если люди находятся в отношениях долгие

годы, значит, они подходят друг другу. И когда он ведет себя как подросток, то другой вынужден занимать рядом с ним более взрослую позицию. Именно так и происходит в отношениях Грегори с его близкими. Они постоянно решают за него его проблемы. Хаус часто использует чувства других людей в своих целях. Но в собственных переживаниях предпочитает не признаваться никому, в том числе и себе. Все это приводит к разрушительным последствиям из-за выбора привычной для Хауса линии поведения, хотя он сам прекрасно понимает: «отчуждение, отстраненность всегда безопаснее и мудрее, но они не имеют ничего общего с идеей любви» [1, с. 26]. «*Gregory House is a sort of superman, but way more Nietzsche than Clark Kent*», — писала о его роли и мировоззрении Мэри Мак-Намара в Лос Анжелес Таймс [4, с. 42].

Хаус блестящий диагност со специализацией в двух основных областях, но из-за некоторых особенностей характера он не является любимцем пациентов и коллег: замкнут, резок и циничен, склонен к бунтарству. Он не обременяет себя соблюдением правил хорошего тона, и временами кажется, что он полностью лишён чувства сострадания, но это только на первый взгляд. По сериалу Хаус перенёс операцию мышцы правого бедра, и теперь испытывает постоянные сильные боли в ноге, от которых спасается, принимая викодин. Ходит, опираясь на трость, принимает обезболивающее зачастую в присутствии пациентов, без наркотика он не в состоянии ни работать, ни просто жить; фактически он — наркозависимый, знающий о своем состоянии, но не желающий от него избавляться. Инвалидность и наркотики влияют на стиль поведения Хауса, он склонен часто оправдывать свою язвительность и бестактность болью. Врач активно интересуется теми из своих пациентов, кто, подобно ему, испытывают хронические сильные боли. Значительная часть сериала посвящена теме наркозависимости Хауса и попыткам многочисленных друзей заставить его вылечиться от неё: «*On House, Hugh Laurie's character deals with pain and stress by popping Vicodin pills*» [4, с. 47].

Конечно, все могло бы быть по-другому. Из серии в серию Хаус мог бы постигать уроки жизни, смиряться с разочарованиями, набираться мудрости, лично расти,

духовно развиваться и стремиться к целостности. Например, вместо общения с проститутками он бы молился, вместо употребления виколина — медитировал, вместо просмотра порносайтов — читал духовную литературу. Но тогда на него было бы невыносимо скучно смотреть [5].

Как, заметила МакНамара, «*self-deprecating remarks about his looks aside, Hugh was able to provide a certain kind of subtle eye-candy appeal that was not lost on the average viewer, but had at the same time to be kept in check. «The sexiness has been suitably acknowledged by various plot developments (none of which involve so much as a kiss — the kiss must be saved for ‘a very special House,’ possibly a holiday episode) ...but it can’t become the staple of the show or the seductive power of the non-romantic romantic lead will be lost»*» [4, с. 43].

Описывая психологический портрет доктора Грегори Хауса, мы не могли не уделить внимание особенностям его речи.

Речь — это один из важных компонентов образа, способ описания действительности и выражения мыслей персонажа. На тему значимости речи было создано множество трудов: речь сделала человека человеком и во многом определила способы взаимодействия людей друг с другом. Создавая образ, автор передает его манеру общаться, степень использования жестов, особенности построения и содержания предложений. Все это необходимо для выделения черт характера, уровня образованности, взаимодействия с окружающей действительностью.

Существует большое количество составляющих речевого образа:

- темп речи, интонация, с которой произносятся фразы, громкость, расстановка акцентов, сложность, содержательность, объем, образность, эмоциональность,

- отступления от литературной нормы (жаргон, обценная лексика, слова-паразиты, сленг, диалектные особенности), архаизмы, цитаты, затуманивание смысла, уместность, смысловые дефекты речи,

- экстралингвистическое оформление (жесты, мимика).

Речевая характеристика героя включает в себя монолог и диалог. Монолог — речь персонажа, обращенная к другому персонажу или к читателю без расчета на ответ. Диалог — речевое общение между действующими лицами, которое, в свою очередь, служит способом характеристики персонажа и мотивирует развитие сюжета [3].

В сериале главную роль исполняет актер Хью Лори. Он играет неординарного врача. Среди многочисленных особенностей доктора Хауса есть и особенности речи: темп речи у главного героя средний, но сразу слышится ярко выраженный американский акцент: «*Laurie’s audition for the part of a quirky American doctor complete with New Jersey accent — ended up being a winner*» [4, с. 39]. У доктора был акцент Нью Джерси, например он говорил: *warder* вместо *water* или *tawk* вместо *talk*. Также речь его по громкости типична для речи американцев, которые предпочитают говорить более громко. Также в

речи встречаются специфические слова, которые характерны только для людей, говорящих на американском варианте английского языка: *поре*. Междометия: *yeah, gee, ouchy, um, hmm*. «*Um, she has lots and lots of palpable lymph nodes*», «*Gee, is this the remote from the doctor’s lounge?*», «*Patient’s in cardiac arrest. Ouchy*», «*Yeah, if her daddy hadn’t been drunk*». Интонация меняется в зависимости от типов предложения.

Так как мы анализируем речь врача, то, конечно, здесь использовано большое количество жаргонизмов и научных терминов таких, как *anemia* (анемия), *bradycardia* (брадикардия), *abdominal pain* (боли в животе), *hallucination* (галлюцинации), *possible memory loss* (возможная потеря памяти), *hematoma* (гематома), *amphetamine* (амфетамин), *slight fever* (повышение температуры), *palpable lymph nodes* (пальпируемые лимфатические узлы), *anastomosis* (шунтирующий кровеносный сосуд), *lymphoma* (лимфома), *ganglioma* (неврома), *sigmoid* (сигмовидная ободочная кишка), *Peptostreptococcus* (неподвижный гаммоположительный кокк), *fetus* (плод), *huntington’s chorea* (хорея Гентингтона), *choriocarcinoma* (хориокарцинома), *rheumatoid arthritis* (артрит ревматоидный), *heart rate* (частота пульса), *calcium chloride* (хлорид кальция), *tropical disease* (тропическая болезнь), *shiver* (дрожь), *blinking* (моргание), *ultrasound* (ультразвук).

«*Anemia, bradycardia, and abdominal pain aren’t psychiatric symptoms*». «*Hallucinations, possible memory loss. Tests show anemia, slow heart rate and a stubborn refusal to shave her pits*», «*could be amphetamine abuse*», «*Is Wilson’s hallucinating ants crawling all over him too?*», «*severe B12 deficiency could cause all her symptoms*», «*she has an insulinoma in her pancreas*», «*I was tested for huntington’s, and my life span’s been cut in half*», «*Sorry, patient’s got a rectal bleed*», «*you did the endoscopy? And a colonoscopy*», «*the ultrasound shows no trace of a baby at all*», «*choriocarcinoma, would’ve triggered pregnancy hormones*», «*Yank the fetus*», «*Amp of calcium chloride*», «*I’d explain bradycardia and blinking*», «*Did you just shiver?*», «*You’re running a slight fever*», «*Peptostreptococcus could explain the blinking...*» «*On the anastomosis, that little bump. — it’s a hematoma*», «*You’re through the sigmoid*», «*It’s not a ganglioma*».

Речь доктора очень эмоциональна и красочна, он использует вульгаризмы: *ass, slut, penis, idiot*. «*You’re being an idiot*», «*metaphorically raped her by having a penis*», «*Yesterday’s sluts are today’s empowered women*», «*today’s sluts are celebrities*». Он употребляет разговорные грамматические формы: *gonna, gotta, wanna*: «*you’ve gotta what’s right for you*», «*what, are you gonna take another two months?*». Ругательные просторечные слова: *shut up! Go to hell! Hell out* «*get the hell out of here*». Сравнения: *is a dog wearing a cape, when the eggs lands in the oven, we lost those training wheels, may be you have wings, tox screen’s cleaner then the windows she won’t do*.

Сарказм: « — *Treating professional sports injuries now? — no, I'm not... — familiar with the concept of sarcasm*» [5].

В результате исследования был составлен концептуальный образ врача на материале сериала «House M.D.». Он показал, что образ доктора Грегори Хауса необычен и во многом расходится с существующим ныне архетипом: это циничный, резкий и прямолинейный в своих суждениях диагност, мало считающийся с чувствами других. Отсюда — сарказм как основное стилистическое средство

в речевой характеристике. Он прекрасно понимает человеческую натуру, но не склонен видеть в людях положительное начало. Благодаря глубокому знанию психологии он умело манипулирует людьми. Для него профессионализм — превыше всего, спасение жизни — постановка диагноза — увлекательный квест, решение задачи с применением технологий критического мышления. Его образ трагичен, поскольку из-за своего нигилизма он выгорает сам и в итоге теряет всех, кто его любил.

#### Литература:

1. Баронова Е.В. Мультикультурный аспект поэзии Дерека Уолкотта // Мир науки, культуры, образования. — 2010. — №4-2. — с. 25-26.
2. Виноградова Ольга. Ролевые игры живого действия [Электронный ресурс]. — URL: <http://lib.rpg.ru/> (дата обращения: 27.07.2015).
3. Крутова, А. Universal Channel [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.universalchannel.ru/> (дата обращения: 27.07.2015).
4. Challen, Paul. The House that Hugh Laurie built: an unauthorized biography and episode guide. — N.Y.: ECW Press, 2007. — 337p.
5. DoctorHaus.ru [Электронный ресурс]. — URL: <http://doktorhaus.ru/> (дата обращения: 27.07.2015).

## Молодежный сленг как языковое явление

Марушкина Надежда Сергеевна, кандидат культурологии;

Неупокоева Валентина Юрьевна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье рассматривается английский сленг как языковое явление, развивающееся как язык внутри языка, с одной стороны упрощая, а с другой — усложняя его. Внимание автора сосредоточено на сокращениях как элементах английского сленга в различных коммуникативных практиках.*

**Ключевые слова:** сленг, аббревиатуры, рифмованный сленг, молодежная среда.

В абсолютно любом языке существуют такие слова и выражения, которые обычно не используются в художественной литературе и серьезных фильмах. Но зато их достаточно в сериалах, например, или в современной литературе и текстах песен. Мы говорим сейчас не о ненормативной лексике, а о молодежном сленге, самой «нормативной» стороне неформального языка.

Обратимся к этимологии слова «сленг». Оно происходит от английского slang — «жаргон». Слово встречается с середины XVIII века в значении «лексика воров и бродяг»; с XIX века — применительно к жаргону любой профессиональной или социальной группы [1]. В наши дни значение слова «сленг» фактически такое же, как и в XIX веке. В лингвистике сленг часто противопоставляется норме литературного языка [2, с. 162-163]. Но при этом сленг намного интереснее рассматривать как лингвистический феномен, распространение которого определяется различными социальными, возрастными, пространственными рамками [3]. Как правило, сленг наиболее распространен среди молодежи.

Если бы мы говорили о сленге молодежи в России, то в первую очередь вспомнили бы о заимствованных из английского языка словах, ведь это международный язык, наиболее изучаемый в нашей стране. Но сейчас дело обстоит несколько иначе: мы говорим о языке, из которого и происходит большинство заимствований в подавляющее большинство остальных языков.

Причем не стоит путать английский и американский сленг, как не стоит путать и сами эти разновидности языка. Англичане и американцы хоть и говорят на одном языке, но это слегка условно, если учитывать нюансы произношения и характерные «словечки» отдельных даже не стран, а регионов. Итак, в этой статье мы рассмотрим исключительно характерные для старой доброй Англии сленговые слова и выражения.

Принято считать, что Англия — консервативная страна с консервативными нравами. Откуда тогда взялся сленг? Ведь, как говорилось выше, даже само слово «сленг» появилось на Британских островах, что уж говорить о явлении. Но есть такие слои общества, которые предпочитают об-

щаться, выделяясь из толпы, и при этом же желают, чтобы их не понимали «непосвященные». Молодежный сленг в наши дни — своего рода пароль определенной группы лиц [3], возможность опознать «своих».

В английском языке сленг имеет свою эксклюзивную окраску. Английский сленг, как и все прочие, очень выразителен, он отличается краткостью и остроумием.

Употребление сленга почти всегда приходится к месту в разговорной речи. Потому людям, изучающим английский, безусловно, стоит обращать внимание на изучение этого аспекта языка, если они хотят свободно общаться в языковой среде.

Элементами английского сленга считают такие сокращения: *gonna* — *going to*, *wanna* — *want to*, *ama* — *i'm*, *yer*, *ye* — *yes*, *U* — *you*, *dunno* — *don't know*.

Сокращения используют не только и не столько в устной речи, но и в письменной. Особенно распространены различные сокращения и аббревиатуры в письменной речи. Например, в смс-переписках англичан можно встретить такие непонятные на первый взгляд буквосочетания, называемые мобильным сленгом:

- AAMOF — As A Matter Of Fact — на самом деле
- AFAIC — As Far As I'm Concerned — насколько это меня касается
- AFAIR — As Far As I Remember — насколько я помню
- AGF — Assume good faith — будем надеяться на лучшее
- BBIAB — Be Back In A Bit — сейчас вернусь
- BFF — Best Friends Forever — лучшие друзья навсегда
- FYEO — For Your Eyes Only — только для тебя
- LOL — Laughing Out Loud — громкий смех
- OMG — Oh My God — боже мой!

В большинстве подобных аббревиатур чисто теоретически можно догадаться об их смысле. Но есть такие сокращения, когда используются не первые буквы слов, а цифры или другие буквы, по аналогии звучания. Например, вместо *see* — буква «C» или вместо *to* цифра 2:

- IC — I See — я вижу
- w8 — wait — подожди
- 2F4U — Too Fast For You — слишком быстро для тебя
- 2L8 — Too Late — слишком поздно

Если рассматривать смс-сленг с научной точки зрения, то можно даже классифицировать его. А.А. Ионина предлагает следующую классификацию образования SMS-сокращений:

1. Одна буква или цифра заменяет целое слово, например: *be* — *b* (*быть*); *for* — *4* (*четыре*).
2. Одна буква или цифра заменяет слог, например: *activate* — *activ8* (*активизировать*); *great* — *gr8* (*отлично*).
3. Изменение значения символов, например: *thanks* — *TX* (*спасибо*); *today* — *2dA* (*сегодня*)
4. Сокращение букв и пунктуационных знаков, когда:

— исключаются гласные, при этом значение слова определяется по последовательности согласных, например: *between* — *btw* (*между*); *your* — *YR* (*твой*); *speak* — *SPK* (*говорить*).

— используется символ «/»: *something* — *s/t* (*ко-е-что*); *boyfriend* — *b/f* (*парень*).

— использование транскрипций, сленга или диалектных вариантов, если они короче оригинального слова, например, вместо *because* — *cos* (*потому что*) [4, с. 57].

Вернемся к устной речи. В Великобритании проводились исследования студенческого сленга. Они привели к достаточно неожиданным результатам. Например, слова, имеющие отношение к пище только на 12 месте из 15 выявленных категорий. В лидирующей тройке слова, связанные с алкоголем и наркотиками, с выказыванием одобрения, с любовными отношениями [5, с. 143]. Приведем примеры некоторых распространенных сленговых слов и выражений:

- Обращения: *ase* — *братан*, *dreamboat* — *красавец/красавица*, *pal* — *приятель*.
- Оскорбления: *chicken* — *трусика*, *knut* — *дурак*, *damb banny* — *трапка*, *козел отпущения*, *loudmouth* — *болтун*, *трепло*.
- Прилагательные и словосочетания, переводящиеся прилагательными: *hot red* — *четкий, клевый*, *living end* — *обалденно, очень круто*.
- Глаголы и словосочетания, переводящиеся глаголами: *kid* — *подкалывать*, *kiss ass* — *подлизываться*, *let down* — *подводить, обламывать*, *move your ass* — *пошевеливайся*, *pick someone up* — *арестовать*.
- Существительные и словосочетания, переводящиеся существительными: *Plastic* — *кредитная карта*, *scam* — *афера, жульничество*, *idiot box* — *телевизор*, *lemon* — *барахло*, *tula* — *бабло (деньги)*.
- Целые фразы: *like it or lump it* — *хочешь не хочешь*, *make eyes at* — *строить глазки*, *come what may* — *будь, что будет*, *monkey business* — *грязное дело, нечестная игра*, *pie in the sky* — *несбыточная мечта*.
- Восклицания: *by goiii* — *ей богу*, *dammit* — *черт побери*, *batcha* — *спорим*.

Такие сленговые фразы часто используются и в песнях. Бывает сложно перевести на слух песню, если не знаешь некоторых фраз и выражений. Иногда получается полная бессмыслица. Правда, стоит отметить, что сленг чаще можно услышать в песнях американских исполнителей, нежели британских. Приведем для примера песню достаточно популярной среди подростков группы One Direction «Teenage Kicks» (One Way Or Another). Здесь сленг сразу в названии — слово «*kicks*» здесь подразумевает «шуточки», «развлекуха».

*One way or another I'm gonna find ya*  
 Так или иначе, я найду тебя,  
*I'm gonna getcha getcha getcha getcha*  
 Я заполучу, заполучу тебя.  
*One way or another I'm gonna win ya*



Так или иначе, я тебя завоюю,  
*I'm gonna getcha getcha getcha getcha*  
 Я заполучу, заполучу тебя.  
*One way or another I'm gonna see ya*  
 Так или иначе, я тебя увижу,  
*I'm gonna meetcha meetcha meetcha meetcha*  
 Я встречу, встречу тебя.  
*One day, maybe next week*  
 Однажды, может, на следующей неделе  
*I'm gonna meetcha, I'm gonna meetcha, I'll meetcha*  
 Я встречу тебя, я тебя встречу.

Сокращения, о которых говорилось выше, типа *gonna*, *meetcha* здесь встречаются на протяжении всей песни.

Самобытный вид английского сленга — рифмованный сленг (*Cockney rhyming slang*). Выражения рифмованного сленга представляют собой нечто необычное, ведь в них непосвященный слушатель не разберется. Суть в том, чтобы выбрать любую фразу, последнее слово которой рифмовалось со словом, которое говорящий действительно хочет сказать:

- Dog and bone = phone (телефон)
- Britney Spears = beers (пиво, мн. ч.)
- Tina Turner = earner (что-то, что зарабатывает для вас деньги)

Литература:

1. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.etymonline.com> (дата обращения: 12.09.2015).
2. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. — М.: Флинта, Наука, 2002. — 384 с.
3. Береговская, Э. М. Молодежный сленг: формирование и функционирование / Э. М. Береговская // Вопросы языкознания. — 1996. — № 3. — с. 32-39.
4. Ионина А.А. Особенности современного текстового мышления. SMS-язык. — М.: Норма, 2012. — 194 с.
5. Орлов Г.А. Современная английская речь: Учебное пособие для вузов по специализации «Английский язык и литература». — М.: Высшая школа, 1991. — 240 с.

## Быт Англии в XIX веке в романе Джейн Остен «Гордость и предубеждение»

Набилкина Лариса Николаевна, доктор культурологии, доцент;

Протопопова Екатерина Алексеевна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье рассматриваются факты реальной жизни провинциальной Англии XIX века, нашедшие отражение в романе Джейн Остен «Гордость и предубеждение». Остен, как последователь реалистического направления в литературе стремилась к правдивому и точному описанию, что выделяло ее среди писателей современников.

**Ключевые слова:** реализм, быт и традиции, роман.

Роман «Гордость и Предубеждение» был самым любимым произведением Джейн Остен. В день выхода книги она писала сестре: «*I want to tell you that I have got my own darling Child from London*», подразумевая три экземпляра, присланные ей издателем в Чотэн. Роман повествует об обычной жизни провинциального общества,

- Adam and Eve = believe (верить)

Должно быть, забавно наблюдать недоумение на лице человека, слушающего оратора рифмованного сленга. И совсем не забавно быть тем слушателем.

В заключении хотелось бы отметить, что сленг довольно интересен как языковое явление. Он развивается как язык внутри языка, с одной стороны упрощая, а с другой — усложняя его. Упрощением языка сленг обычно называют «консервативные» лингвисты, которые считают «правильным» языком только «высокий» язык на котором изъяснялись наши предки в XVIII веке. Считая, что сейчас идет деградация языка, они не обращают внимания на некоторое его усложнение с точки зрения общедоступного понимания. Сленг делит общество на некие касты, иногда не понимающие друг друга. Нельзя однозначно сказать хорошо это или плохо. Просто эти явления в языке происходят достаточно давно и в нашем мире они неизбежны.

Что касается в частности английского сленга, стоит еще раз упомянуть о его самобытности и невероятной изобретательности. Англичанам приходится придумывать свои варианты сленгообразования, ведь им неоткуда заимствовать...заимствуют у них.

но написан он с такой тонкой проницательностью и вниманием к мелочам, что создается ощущение полной реалистичности. Герои, как бы существуют и взаимодействуют независимо от воли автора, он больше не деятель, а сторонний наблюдатель; собственные умозаключения сведены к минимуму. Отсутствие ярких эпитетов, а так же



описаний внешности, природы, обстановки; углубление во внутренний мир героев, описание их характеров в развитии делает произведение непохожим на романтические и готические романы того времени и сближает с современной прозой.

Реалистичность описания жизни в Англии на рубеже XIX века, а так же простота и лаконичность, отсутствие ненужных деталей, свойственные реализму и создают своеобразие и неповторимость стиля Д. Остен.

На примере творчества просветителей Остен выработала критерии истины и красоты. Следуя принципам своей эстетики, Остен описывала лишь то, что знала. В мире ее произведений в основе лежат эмоции, происходят ошибки, порожденные неправильным воспитанием, негативным влиянием среды. Джейн Остен смотрит на своих героев внимательно и иронично. Она не навязывает читателям моральной позиции, однако сама никогда не выпускает ее из вида. Каждый ее роман можно назвать историей нравственного прозрения.

Будничная жизнь обычных людей, мелочи жизни провинциального существования — вот то художественное пространство романа «Гордость и предубеждение», где Остен, благодаря незаурядному чувству юмора и способности проникать в самую суть, достигает большой глубины.

Само описание провинции весьма лаконично, Джейн избегает излишних описаний, ненужных деталей, строго подчиняя все элементы повествования основному его развитию. С самых первых строк автор показывает читателю, насколько важны в этом мире условности и правила: «*It is a truth universally acknowledged that a single man in possession of a good fortune must be in want of a wife.*

*However little known the feelings or views of such a man may be on his first entering a neighborhood, this truth is so well fixed in the minds of the surrounding families, that he is considered the rightful property of some one or other of their daughters*» [1, с. 1].

Фраза «*universally acknowledged*» подчеркивает, что данное правило непреложное и лежит так глубоко в подсознании каждого англичанина, что, кажется, оно существует во всем мире, и нет человека ему не подчиняющегося.

Главная цель любой матери женить свою дочь, как можно выгодней. При этом ни чувства молодых людей, ни истинные их намерения и взгляды были абсолютно неважны. Автор сразу же дает нам понять, что материальная сторона жизни в данном обществе является приоритетной. Миссис Беннет, как «настоящая» мать, так же имеет главную цель жизни — благополучно женить всех пять дочерей: «*Oh! Single, my dear, to be sure! A single man of large fortune; four or five thousand a year. What a fine thing for our girls!*».

«*If I can but see one of my daughters happily settled at Nether field, — said Mrs. Bennet to her husband, — and all the others equally well married, I shall have nothing to wish for*» [1, с. 2].

Материальное состояние мужчины является одним из самых важных его достоинств, наряду с внешностью и характером. А для некоторых и вовсе стоит на первом месте. Это мы можем понять из описания мистера Дарси, где наряду с манерами, внешностью говорится и о материальном достатке. Соединительный союз *and* подчеркивает однородность данных характеристик:

«*...but his friend Mr. Darcy soon drew the attention of the room by his fine, tall person, handsome features, noble mien, and the report which was in general circulation within five minutes after his entrance, of his having ten thousand a year*» [1, с. 9].

Что же касается женщины, то ее главным достоинством является образованность:

«*...no one can be really esteemed accomplished who does not greatly surpass what is usually met with. A woman must have a thorough knowledge of music, singing, drawing, dancing, and the modern languages, to deserve the word; and besides all this, she must possess a certain something in her air and manner of walking, the tone of her voice, her address and expressions, or the word will be but half-deserved*».

«*...and to all this she must yet add something more substantial, in the improvement of her mind by extensive reading*» [1, с. 42].

Это довольно большой список качеств, которыми должна обладать «*really esteemed accomplished*». Наряду с академическими требованиями, такими как начитанность и знание языков, которым, в принципе, может соответствовать любая девушка при желании; присутствуют и такие, которые требуют таланта и предрасположенности — умение петь, танцевать, заниматься живописью. Именно это навязанное всезнание и осуждается автором через слова Элизабет:

«*I am no longer surprised at your knowing ONLY six accomplished women. I rather wonder now at your knowing ANY.... I never saw such capacity, and taste, and application, and elegance, as you describe united*» [1, с. 42].

Негативное отношение Остен к подобной «образованности» проскальзывает не единожды. Так, например, миссис Бингли просит Дарси передать его сестре следующее:

«*... I am delighted to hear of her improvement on the harp; and pray let her know that I am quite in raptures with her beautiful little design for a table, and I think it infinitely superior to Miss Grantley's*» [1, с. 51].

Автор показывает стандартизованность и безликость таких «талантов». А ведь именно способностями и интересами люди и отличаются друг от друга.

Подобная образованность доходит до гротеска при описании Мэри Беннет:

«*...Mary, who having, in consequence of being the only plain one in the family, worked hard for knowledge and accomplishments, was always impatient for display. Mary had neither genius nor taste; and though vanity had given her application, it had given her likewise a pedantic*

*air and conceited manner, which would have injured a higher degree of excellence than she had reached»* [1, с. 25].

Начитанность и постоянное самосовершенствование не делает ее ум острее, а восприятие тоньше, но лишь усиливает тщеславие и самомнение. Об этом говорит нам и сам автор, иронически замечая расхождение желаний Мэри казаться умнее от ее способностей:

*«Mary wished to say something sensible, but knew not how»* [1, с. 6].

Так же стоит отметить, что про образование главных героинь — старших сестер Беннет говорится крайне мало. Даже при упоминании о том, что Элизабет умеет петь, подчеркивается, что это врожденная способность, а не вымученный навык:

*«Her performance was pleasing, though by no means capital»* [1, с. 25].

Именно несовершенство, от которого пытались избавиться все девушки того времени, и делает пение Элизабет таким приятным и очаровательным.

Умение же готовить и вести хозяйство было не просто излишним, а даже неподобающим для обеспеченной девушки, поскольку именно возможность содержать повара и прислуг говорит о достатке семьи. Именно поэтому мисс Беннет подчеркивает, что ее дочери в отличие от Шарлотты не готовят дома, для этого имеются слуги:

*«No, she would go home. I fancy she was wanted about the mince-pies. For my part, Mr. Bingley, I always keep servants that can do their own work; MY daughters are brought up very differently»* [1, с. 47].

Так же довольно показательной является сцена за ужином в доме Беннетов, где мистер Коллинз хочет отметить кулинарные способности девушек, но вместо этого оскорбляет хозяйку:

*«The dinner too in its turn was highly admired; and he begged to know to which of his fair cousins the excellence of its cooking was owing. But he was set right there by Mrs. Bennet, who assured him with some asperity that they were very well able to keep a good cook, and that her daughters had nothing to do in the kitchen»* [1, с. 70].

Такие выражения как *«he was set right there»* — он был поставлен на место; *«assured with some asperity»* — заверить с некоторой резкостью, говорят нам о том, что мисс Беннет была задета таким «комплиментом», поскольку для нее это звучало, как намек на их материальную несостоятельность. Труд слуг в те времена стоил очень немного: горничной платили 4-6 фунтов в год, дворецкому — 8-10 фунтов. Вот почему даже в домах небогатых дворян держали несколько слуг: кухарку, двух горничных, домоправительницу (или экономку), дворецкого, мальчика.

Довольно часто быт и традиции описаны косвенно, поэтому они не сразу бросаются в глаза. Но при внимательном прочтении становится видно, что в речи героев регулярно проскальзывают упоминания об особенностях жизни Англии в те времена:

*«Do you consider the forms of introduction, and the stress that is laid on them, as nonsense? I cannot quite agree with you THERE»* [1, с. 5].

Известно, что женщина в те времена не могла самостоятельно познакомиться с мужчиной, она должна быть кем-то представлена ему. О чем и говорит мистер Беннет своей жене.

Наиболее популярным местом для знакомств были балы, которые устраивались в частных домах и являлись средством демонстрации богатства. Мистера Бингли, как приезжий человек, а тем более холостяк, с большим состоянием должен был устроить бал, о чем напоминает ему одна из дочерей Беннет:

*«She was very equal, therefore, to address Mr. Bingley on the subject of the ball, and abruptly reminded him of his promise; adding, that it would be the most shameful thing in the world if he did not keep it»* [1, с. 49].

Стоит отметить, что автор использует именно прилагательное *shameful* — постыдный, позорный; как бы делая дополнительный акцент на социальную сторону данного упущения. Мистер Бингли должен дать бал, в противном случае он будет осужден обществом.

На балу так же существуют свои правила. Юноша приглашает девушку на танец, что бы показать свою симпатию и заинтересованность, а так же, чтобы иметь возможность пообщаться наедине. Вот почему миссис Беннет так рада, что Бингли пригласил ее дочь дважды:

*«... and Mr. Bingley thought her quite beautiful, and danced with her twice! Only think of THAT, my dear; he actually danced with her twice! and she was the only creature in the room that he asked a second time»* [1, с. 12].

Говоря о традициях и быте Англии упомянутых в романе, стоит отметить специфичность наследования титула и собственности, которая подробно раскрыта в произведении, а так же явилась причиной появления одного из самых ярких сатирических героев — священника Коллинза, троюродного племянника мистера Беннета:

*«Mr. Bennet's property consisted almost entirely in an estate of two thousand a year, which, unfortunately for his daughters, was entailed, in default of heirs male, on a distant relation; and their mother's fortune, though ample for her situation in life, could but ill supply the deficiency of his. Her father had been an attorney in Meryton, and had left her four thousand pounds»* [1, с. 29].

Даже не имея информации из других источников, можно понять, что наследование имущества и титула в Англии 18-19 веков осуществлялось только по мужской линии. Но все же обратимся к словарю:

**Майорáтм.** 1. Форма наследования недвижимого имущества, по которому оно переходило к старшему в роде или к старшему сыну в семье.

2. Земельное владение, поместье, переходящее безраздельно к старшему в роде или к старшему сыну в семье [2].

**Entail noun** entail \en- tál, in- tál\ — a restriction especially of lands by limiting the inheritance to the owner's lineal descendants or to a particular class thereof [3].

Наиболее емко и точно выразился мистер Беннет о сути майората, иронически замечая его несправедливость и некоторую жестокость:

«*It (letter) is from my cousin, Mr. Collins, who, when I am dead, may turn you all out of this house as soon as he pleases*» [1, с. 66].

Единственный способ для семьи сохранить имение — это женить родственника на одной из дочерей. Этот способ был довольно распространен в английских семьях того времени. Поэтому не сложно предположить, в чем заключалась истинная причина приезда Коллинза:

«*Having now a good house and a very sufficient income, he intended to marry; and in seeking a reconciliation with the Long bourn family he had a wife in view, as he meant to choose one of the daughters, if he found them as handsome and amiable as they were represented by common report*» [1, с.76].

Конечно, ни о каких чувствах и симпатиях речи не шло, о единственной цели данного брака говорит и сам автор — «*seeking are conciliation with the Long bourn family*», Коллинз хотел лишь услужить семье Беннетов, примириться с ними. Автор целенаправленно подчеркивает безразличие мистера Коллинза к выбору будущей невесты, который отдав предпочтение старшей из сестер, узнает, что она уже не свободна.

«*Mr. Collins had only to change from Jane to Elizabeth — and it was soon done — done while Mrs. Bennet was stirring the fire. Elizabeth, equally next to Jane in birth and beauty, succeeded her of course*» [1, с. 77].

Литература:

1. Jane Austen. *Pride and Prejudice*. — Great Britain: Penguin Books, 2003 — 234 p.
2. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. — М.: Русский язык, 2000 [Электронный ресурс]. — URL: [www.efremova.info/word/majorat.html#.VP2DjPmsVIY](http://www.efremova.info/word/majorat.html#.VP2DjPmsVIY) (дата обращения: 29.02.15).
3. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/entail> (дата обращения: 29.02.15)

Легкость перемены подчеркивается наречием «*only*» — только, всего лишь; а так же быстротой с которой он сменил одну избранницу на другую — «*while Mrs. Bennet was stirring the fire*».

Поскольку в основе произведения «Гордость и предубеждение» лежит правдивость в изображении действительности, свойственной реализму, роман имеет и некоторую историческую ценность. Он может многое рассказать читателю о быте и традициях простых англичан XXI века, в то время как специализированная историческая литература чаще всего повествует о выдающихся личностях и важных событиях, оставляя простую жизнь в провинции без особого внимания.

Не смотря на то, что Меритон, город, где происходит действие, а так же сами герои вымышлены, их поведение и мысли обусловлены тем негласным правилам и законам, которые существовали в то время в определенной социальной среде. Повествование, основанное на реальной жизни, заставляет читателя поверить в происходящее, полностью погрузится в мир той эпохи, а так же расширить кругозор. Но поскольку все упоминания о быте заключены в художественную форму и не всегда объяснялись, читателю сложно полностью понять все тонкости и любопытные детали жизни английского общества начала XIX века. Для того, чтобы исключить трудности понимания, Н.М. Демурова и Б.Б. Томашевский составили примечания к роману, которые были опубликованы в первом издании Джейн Остен на русском языке в серии «Литературные памятники».

## Место неологии в американской публицистике

Суслова Светлана Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент;

Зайцева Юлия Владимировна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье рассматривается явление неологии в американском газетном дискурсе. Приводятся виды неологизмов и их лексические особенности. Рассказывается о наиболее характерных способах образования неологизмов.

**Ключевые слова:** неология, лексика, словообразование.

Лексика английского языка, как и любого другого, постоянно пополняется, обогащается, обновляется. Одни слова исчезают, выходят из употребления, другие, наоборот, появляются в языке и начинают активно использоваться его носителями.

Лексический запас языка может обогащаться разными путями. Например, в определенные периоды развития государства в его языке появляется значительное количество заимствованной лексики. Однако основным источником пополнения словарного запаса является не

заимствование, а образование новых лексических единиц на базе родного языка путем использования разных способов словообразования.

Изменения в словарном составе любого языка неизбежны и непрерывны, их наличие четко фиксируется в лексикографии, прежде всего, в толковых словарях. Российский и польский языковед И. А. Бодуэн де Куртенэ в своих трудах писал: «Нет неподвижности в языке. В языке, как и вообще в природе, все живет, все движется, все изменяется» [1, с. 348]. При этом, каждый период развития языка имеет ряд особенностей, с помощью которых мы видим общую картину исторического развития лексического состава языка.

**Неология** — раздел языкознания, занимающийся изучением неологизмов (их разновидностей, способов образования, сфер употребления и т.п.). Неологизмы, в свою очередь, делятся на общеязыковые (как новообразованные, так и новозаимствованные) и авторские, индивидуально-стилистические. Общеязыковые неологизмы возникают в связи с обозначением нового предмета или явления, например «лавсан», «программирование», «нэп». **Авторские** (индивидуальные, индивидуально-стилистические) **неологизмы** создаются писателями и поэтами для придания художественному тексту особой выразительности, эмоциональности и образности. Новизна и необычность таких неологизмов, как правило, сохраняются, так как они являются принадлежностью индивидуального стиля автора [2, с. 106].

Можно выделить несколько способов образования неологизмов:

1. новое слово образуется для названия новых реалий по стандартным (продуктивным) моделям словообразования из морфем, которые существуют в языке;
2. слово, уже давно существующее в языке, может приобрести новое значение на основе сходства вновь обозначаемого явления с явлением уже известным;
3. слово заимствуется из другого языка вместе со значением или отдельно для обозначения другого явления в данном социуме [2, с. 16].

По виду языковой единицы неологизмы делятся на неолексемы, неофраземы и неосемемы (слова и фразеологизмы).

**Неолексемы** — это новые слова, являющиеся результатом заимствования (имидж, киллер, папарацци, рейв, рэп, свингер, секьюрити, слоган, сингл, тамагочи, чизбургер) либо процессов словообразования (предел — беспредел, бизнесмен — бизнесменка, туалет — биотуалет, бомж — бомжатник, бомж — бомжиха).

**Неофраземы** — это новые фразеологизмы и устойчивые сочетания слов с формирующейся идиоматичной семантикой, или аналитические сочетания [3, с. 17]. Например, в годы перестройки сформировались такие фразеологизмы, как Белый дом, беловежский пакт, кредит доверия, непопулярные меры, популистские меры, правовое государство, декларация о доходах, прожиточный минимум, рекламная пауза, смешные цены и под.

**Неосемемы** — это новые значения старых слов и фразеологизмов, например, у существительного экология появилось новое переносное значение «чистота, правильность»: экология духа, экология языка, экология культуры [3, с. 23].

На основе анализа известных работ по стилистике современного английского языка, в своей работе мы бы хотели подробно остановиться на одном из его стилей — газетно-публицистическом (Newspaper style).

XIX век принято считать «эпохой паблисити», периодом пресс-агентств в США. Возникновение крупных городов, урбанизация населения, рост грамотности увеличивал читательские аудитории газет. Деятельность пресс-служб или отделов по связям с общественностью становится востребованной в самых разных отраслях. В 30-е годы XIX века проявил себя первый профессиональный пресс-секретарь (так его называют некоторые историки) — бывший репортер, ставший помощником президента США Э.Джексона — А. Кендалл. Он писал президенту речи, выступал его консультантом по публичной деятельности, даже оказывал влияние на реальную политику. А. Кендалл помог своему шефу выиграть информационную войну с крупной корпорацией и содействовал укреплению имиджа Э. Джексона. Гражданская война в США (1861—1865 г. г.), а также война с Кубой активизировали работу с прессой каждой из сторон, совершенствовались ее формы и методы. Новым феноменом общественной жизни называли ценовую политику американской периодики в середине XIX века: газеты стали стоить всего 1-2 цента (подобно газетам ЦК КПСС стоимостью 2 копейки во второй половине XX века). Эти доступные издания стали не только основным источником информации, но и основным инструментом манипуляции общественным сознанием, превратив отрасль в четвертую власть.

Понятие газетно-публицистического стиля складывается из языка газет, докладов, выступлений, бесед, общественно-политических журналов, речей, дискуссий, языка радио и телепередач, документально-публицистического кино [4, с. 407]. Газетно-публицистический стиль является наиболее популярным из всех функциональных стилей, поскольку его распространению способствуют средства массовой информации — пресса, радио, кино, телевидение.

В лингвостилистическом плане данный стиль оперативно регистрирует возникновение новых слов и выражений, заимствований и специфических сокращений, принятых в национальном языке, изобилует интернационализмами [4, с. 412]. К лексическим особенностям относятся и сочетание стилистически-нейтральной и эмоциональной лексики, упрощенный синтаксис разговорной речи (to bar, to ban, to ax, сленг — to snog «целовать», booze «алкоголь»), рассчитанный на восприятие широкими слоями населения, и усложненный, приближающийся к научному стилю (терминов: mortgage, leukaemia).



Следует отметить, что языковые средства публицистических текстов подчиняются основным прагматичным задачам: информировать, оказывать воздействие и распространять культуру, существенно влияя на принципы отбора и характер функционирования языковых средств в американской публицистике [5, с. 11].

Любопытным с языковой точки зрения является список неологизмов, которые обозначают еще не описанные, но уже существующие в России явления, приведенный в российском издании журнала *Esquire* [6,7].

Все неологизмы можно классифицировать как авторские и разделить по следующим признакам:

— гендерный аспект:

1. **Штурман-секретарь** (*Textretary*) — человек, набирающий СМС за того, кто ведет машину.

2. **Биоаксессуар** (*Bio-accessory*) — человек, которого берут в общество в качестве выгодного фона.

3. **Друг-враг** (*Frenemy*) — человек, с которым удается поддерживать дружеские отношения, несмотря на соперничество или взаимную неприязнь.

4. **Офисный супруг** (*Office spouse*) — коллега по работе, с которым возникают близкие, но не романтические, отношения

— социальная среда:

1. **Тревожный звонок** (*Ringxiety* — от слов «тревога» и «звонок») — замешательство, в которое приводит группу людей звонящий мобильный телефон, не понятно кому принадлежащий.

2. **Поколение Reset** (*Reset generation*) — молодые люди, которые, попав в затруднительное положение, предпочитают не искать решения, а, как в компьютерной игре, нажать кнопку Reset («сброс») и начать все сначала.

3. **Телефонный зевок** (*Phone-yawn*) — феномен, наблюдающийся, когда один человек достает телефон и смотрит на экран, в результате чего окружающие люди делают то же самое.

4. **Брендализм** (*Brandalism*) — завешивание городских фасадов уродливыми рекламными постерами.

5. **Кризис четверти жизни** (*Quarter life crisis*) — состояние, в которое впадают только что окончившие учебу молодые люди при столкновении со взрослым миром.

6. **Изнасилование рукопожатием** (*Handshake rape*) — демонстрация доминанции путем сильного сжатия

пальцев жертвы до того, как человек успел как следует взяться за протянутую ладонь.

8. **Книжное похмелье** (*Book hangover*) — чувство, когда окружающий мир кажется несовершенным и сюрреалистичным из-за того, что человек только что закончил читать книгу, в которую был полностью погружен.

9. **Взрослые** (*Grown-up*) — собирательное обозначение для всех начальников.

— интернет-общение:

1. **Лайк-шок** (*Like shock*) — чувство, которое возникает у человека, чей пост в соцсетях собрал гораздо больше «лайков», чем он ожидал.

2. **Хвостогрэм** (*Gloatgram*) — пост в инстаграм, показывающий, как хороша жизнь автора; обычно это фотографии еды или путешествий.

3. **Фейсбук-минута** (*Facebook minute*) — неопределенный период времени, проведенный в Facebook с того момента, когда человек зашел в него, чтобы просто проверить, нет ли новых сообщений.

4. **Плейлистизм** (*Playlistism*) — дискриминация по признаку музыкальных пристрастий в iTunes и других проигрывателях звуковых файлов.

5. **Мак-наци** (*Mac nazi*) — человек, помешанный на продуктах компании Apple.

Лексический состав языка современной американской публицистики активно пополняется за счет новообразований, численность которых свидетельствует об их коммуникативно-прагматической ценности и деривационном потенциале. Лексико-семантические изменения охватывают пополнение словарного запаса общественно-политической терминологией, новообразованиями в области экономики, науки, политики и т.д. В языке американских публицистических текстов активно происходят процессы терминологизации и детерминологизации. Изменение семантического объема терминов сопровождается изменениями их функциональных характеристик. Образование новых лексико-семантических вариантов происходит во многих случаях в связи с функциональной мобильностью номинативных единиц, миграцией из одной терминосистемы в другую. Упомянутые выше процессы свидетельствуют об активном пополнении языка американской публицистики терминами. Количество терминов в повседневном использовании растет, поскольку они заполняют существующие лакуны и соответствуют потребностям коммуникации [8, с. 18].

Литература:

1. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. — М. 1963. — Т. 1. — 391 с.
2. Никитина Ю.А. Факторы и способы образования неологизмов в британской и американской периодической печати // Вестник Волжского университета. Сер.: Филология. — 2007. — Вып.7. — с. 99-106.
3. Котелова Н.З. Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов // Новые слова и словари новых слов. — Л.: Наука, 1978. — 301 с.
4. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. — М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. — 462 с.
5. Никитин М.В. Изменения лексики в советский период // Ученые записки РГПИ. — Рязань: РГПИ, 1948. — Вып.6. — с. 101-124.



6. Выбирая выражения / Esquire. — 2013. — №91 [Электронный ресурс]. — URL: <http://esquire.ru/coined-word-2> (дата обращения: 06.06.2014).
7. Выбирая выражения / Esquire. — 2011. — №24 [Электронный ресурс]. — URL: <http://esquire.ru/coined-word> (дата обращения: 06.06.2014)
8. Худолей А.А. Динамика функциональных изменений в языке американской публицистике конца XX — начала XXI века. Автореф. дис. .... канд. филол. наук. — М., 2004. — 20 с.

# БИОЛОГИЯ, ХИМИЯ, ЭКОЛОГИЯ

## Видовой и численный состав зимующих птиц поселка Мухтолово Нижегородской области

Бусарова Наталия Викторовна, кандидат биологических наук, доцент;

Малафеева Евгения Федотовна, кандидат биологических наук, доцент;

Комиссарова Людмила Алексеевна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В данной статье представлены результаты изучения видового и численного состава зимующих птиц поселка Мухтолово Нижегородской области, даётся сравнение плотности населения птиц за два зимних периода.*

**Ключевые слова:** зимующие птицы, плотность населения, маршрутный метод учета, вид, отряд.

Птицы — один из наиболее удобных объектов для зоологических исследований. Они есть везде, за ними легко наблюдать и для их изучения нет необходимости изъятия их из природы. Орнитофауна показывает состояние и изменения окружающей нас среды. С каждым годом человек всё активнее и активнее вмешивается в природную среду, лишая многих животных привычных мест обитания. Особенно сильно от этого страдают птицы. Многие птицы по вине человека вообще исчезли или стали очень редкими. Сравнивая данные учетов птиц за разные годы, можно понять, как меняется численность зимующих птиц в целом на территории их обитания. Численность по годам сильно колеблется, поэтому ее снижение не всегда заметно, с этой целью и проводятся ежегодные учеты зимующих птиц [2].

Целью исследования было изучить видовой и численный состав зимующих птиц поселка Мухтолово. Для этого были выбраны место и маршруты исследования, изучен видовой состав зимующих птиц, маршрутным методом проведены учеты численности и статистическая обработка полученных результатов. Авторы исследования приняли участие в работе кампании «Евразийские Рождественские Учеты».

Для учёта численности использовали методику маршрутного учёта без ограничения полосы обнаружения с расчётом плотности населения по средним дальностям обнаружения птиц, разработанную Ю.С. Равкиным. При проведении учета указывали вид птицы, число встреченных особей и расстояние от учетчика до птицы в момент обнаружения. Кроме того, отмечали время начала и конца учета и пройденное расстояние [3, с. 66].

Наблюдения за птицами проводили 2 зимних сезона с декабря по февраль 2007–2008 и с декабря по февраль

2014–2015 годов на территории поселка Мухтолово Ардатовского района Нижегородской области. Поселок расположен в юго-западной части Нижегородской области в 25 км от районного центра и севернее посёлка Ардатово. Посёлок со всех сторон окружён хвойными и смешанными лесами, в которых произрастают сосна, ель, дуб, клён, ясень, берёза, осина, ольха серая и чёрная, липа, ива древовидная. Почвы преобладают дерново-подзолистые [1, с. 35].

По маршруту пройдено около 18 км. Весь маршрут был разделён на 5 участков, которые связаны между собой.

Участок 1. Данное местообитание характеризуется жилыми многоэтажными и одноэтажными застройками, рядом расположена железная дорога. Протяженность участка около 3,5 км.

Участок 2. Территория застроена одноэтажными домами, преимущественно деревянными. Впереди домов расположены палисадники, в которых растут культурные деревья или мелкие кустарники. Сзади домов надворные постройки и хозяйственные сараи. Протяженность данного участка около 4 км.

Участок 3. Характеризуется одноэтажными частными деревянными домами, которые прилегают к главной проезжей трассе. Протяженность около 3 км.

Участок 4. Данная территория застроена одноэтажными, преимущественно деревянными, домами и расположена на окраине поселка, позади улиц расположен смешанный лес. Протяженность данного участка около 3 км.

Участок 5. Проходит в зрелом смешанном лесу, в котором основные лесообразующие породы — сосна, ель, дуб, береза. Протяженность участка около 4 км.

Температура воздуха в период учетов в среднем варьировала от  $-13^{\circ}\text{C}$  до  $-20^{\circ}\text{C}$ . Глубина снежного покрова от 50

см до 100 см. Учеты проводили в первой половине дня до 12 часов в безветренную погоду.

По окончании учета рассчитывали плотность населения каждого вида на 1 км<sup>2</sup>.

Результаты изучения видового и численного состава зимующих птиц поселка Мухтолово представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Из таблицы видно, что в первый зимний сезон (2007–2008) общая плотность населения птиц в особях на 1 км<sup>2</sup> в

1,3 раза больше, чем во второй зимний период (2014–2015), но средняя плотность (общая плотность, поделенная на количество видов) практически не изменилась: в 1 зимний сезон — 36,4, а во 2 — 36,5 так как количество видов в 1 сезоне составило 17, а во 2-ом — 13 и сократилось в 1,3 раза.

Наибольшая плотность населения птиц за 2 зимних периода характерна для воробья полевого, синицы большой, причем плотность данных видов с 2007 года по 2015 сократилась на 15,6%.

Таблица 1. Сводная таблица учета плотности населения птиц на маршруте

№	Название вида	Плотность населения в особях на 1 км <sup>2</sup>	
		2007–2008 гг.	2014–2015 гг.
1.	Воробей полевой ( <i>Passer montanus</i> )	193,9	167,7
2.	Синица большая ( <i>Parus major</i> )	166,7	148,21
3.	Лазоревка ( <i>Parus caeruleus</i> )	6,1	-
4.	Синица хохлатая ( <i>Parus cristatus</i> )	1,5	-
5.	Буроголовая гаичка (пухляк) ( <i>Parus montanus</i> )	21,2	16,1
6.	Ворон ( <i>Corvus corax</i> )	4,5	0,56
7.	Ворона серая ( <i>Corvus cornix</i> )	28,1	30,1
8.	Сорока обыкновенная ( <i>Pica pica</i> )	25,0	1,83
9.	Сойка обыкновенная ( <i>Garrulus glandarius</i> )	2,3	1,67
10.	Дятел большой пестрый ( <i>Dendrocopos major</i> )	18,2	6,6
11.	Дятел зеленый ( <i>Picus veridis</i> )	3,0	2,22
12.	Дятел белоспинный ( <i>Dendrocopos leucotos</i> )	3,0	-
13.	Свиристель обыкновенная ( <i>Bombycilla garrulus</i> )	53,8	91,66
14.	Дрозд-рябинник ( <i>Turdus pilaris</i> )	2,3	0,55
15.	Поползень обыкновенный ( <i>Sitta europaea</i> )	12,1	2,78
16.	Щегол ( <i>Carduelis carduelis</i> )	3,8	-
17.	Снегирь обыкновенный ( <i>Parus hibernicus</i> )	72,7	5
Итого:	Средняя плотность	36,4	36,5
	Общая плотность	618,2	474,98

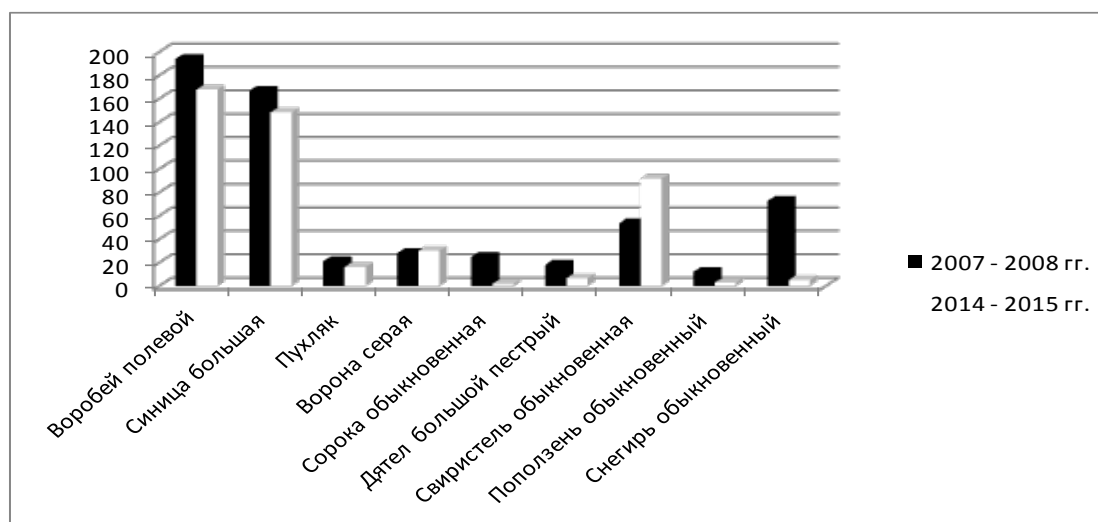


Рис. 1. Сравнение по разным годам учета видов, с наибольшей плотностью населения.

Для первого исследованного сезона значительную плотность населения имел снегирь обыкновенный, однако, во второй сезон она сократилась в 14,5 раза, что связано, скорее всего, с низким урожаем рябины, диких яблочек и других кормовых ресурсов в сезон 2014–2015 гг. Тем не менее, свиристель обыкновенный, имеющий сходные кормовые потребности, во второй сезон имел плотность населения в 1,7 раза больше, чем в первый сезон. Летом 2014 года отмечен большой урожай яблок, часть которых осталась на деревьях и под деревьями в садах. Нами отмечено неоднократно кормление свиристелей яблоками. Практически не изменилась за два зимних периода плотность населения вороны серой.

Такой вид как дрозд-рябинник зимой кочует в основном к югу и встреча с ним у нас в зимний период случайна, остаются, как правило, в основном старые и слабые особи, поэтому плотность его одна из самых низких в оба сезона.

#### Литература:

1. Ардатовский край: прошлое и настоящее / авт.: А.Е.Астафьев, Н.В.Бурцев, Н.Л.Векшина, Л.В.Гладкова и др. — Н.Новгород: Нижполиграф, 2000. — 218 с.
2. Птицы Европейской России. Полевой определитель. — М.: Союз охраны птиц России; АЛГОРИТМ, 2001. — 224 с.
3. Равкин Ю.С. К методике учета птиц в лесных ландшафтах // Природа очагов клещевого энцефалита на Алтае. — Новосибирск: Наука, 1967. — с. 66–75.

Такие виды, как лазоревка, синица хохлатая, дятел белоспинный, щегол на выбранном маршруте во второй сезон мы не обнаружили.

Из всех обнаруженных нами за два зимних сезона 17 видов, 14 принадлежали к отряду воробьинообразных, что составило 82%. 3 остальных вида принадлежали отряду дятлообразных.

Таким образом, видовой состав птиц маршрута оказался не столь разнообразен, присутствие 30% представителей дятлообразных от общего видового состава связано с близостью на маршруте леса. Общее же сокращение видового состава и численности птиц во второй сезон скорее связано с двумя причинами. Первая — увеличение площади поселка и оттеснение лесных видов дальше в лес и вторая — нестабильность численности инвазионных видов. Отмечено и некоторое сокращение численности обычных видов.

## Оценка состояния городских пришкольных территорий по реакции пыльцы травянистых растений

Кончина Татьяна Александровна, кандидат биологических наук, доцент;

Яшина Ксения Олеговна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье приводятся результаты исследования состояния пыльцы травянистых растений-палиноиндикаторов, изменение её фертильности и жизнеспособности на пришкольных участках города.

**Ключевые слова:** пыльца растений, жизнеспособность пыльцы, фертильность пыльцы, антропогенная нагрузка.

Сегодня большую роль играют наблюдения за изменениями состояния окружающей среды, вызванными антропогенным воздействием. Очень чувствительна к данным изменениям генеративная сфера растений [5]. Именно поэтому чаще всего используют простой и недорогой способ определения состояния окружающей среды с помощью живых организмов — биоиндикацию, в частности палиноиндикацию [3; 4].

**Цель:** оценить экологическое состояние среды вблизи городских школ путем исследования жизнеспособности и фертильности пыльцы растений — палиноиндикаторов.

**Объекты исследования** — пыльцевые зерна растений — палиноиндикаторов: чистотела боль-

шого (*Chelidonium majus*), марьянника дубравного (*Melampyrum nemorosum*), тимopheевки луговой (*Phleum pratense*), клевера белого (*Trifolium repens*), зверобоя продырявленного (*Hypericum perforatum*), земляники лесной (*Fragaria vesca*), фиалки трехцветной (*Viola tricolor*), пырея ползучего (*Elytrigia repens*), кипрей узколистный (*Epilobium angustifolium*), пастушьей сумки (*Capsella bursa-pastoris*), цикорий обыкновенного (*Cichorium intybus*), подорожника большого (*Plantago major*), лютика едкого (*Ranunculus acris*), лапчатки гусиной (*Potentilla anserina*).

Пыльцу для исследования собирали с четырех пришкольных участков в городе Арзамасе. Было интересно из-

учить влияние окружающей среды на генеративную сферу растений, т.к. именно она у всех организмов, в том числе и у человека наиболее чувствительна к внешним воздействиям [1]. Подобное исследование было проведено с древесными растениями на тех же территориях школ и результаты были схожими [5].

В качестве **контроля** использован пришкольный участок Мухтоловская СОШ №1, расположенный в северной части поселка, далеко от железнодорожных путей. Рядом со школой находится автомобильная дорога местного значения, в 400 м — небольшая лесопосадка с прудом и озером. **Участок №1** — МБОУ «Гимназия» г. Арзамаса

Расположена около жилых домов, рядом с находятся гаражи. **Участок №2** — МОУ СОШ №14 находится в юго-восточной части города, на окраине. Вблизи проходит автотрасса с высокой транспортной нагрузкой, параллельно которой тянется ЛЭП; в радиусе примерно 1,5-х км расположены Арзамасский машиностроительный завод (АМЗ) и Арзамасский приборостроительный завод (АПЗ).

**Участок №3** — МОУ СОШ №15 располагается на улице с высоким транспортным потоком, на которой находится АМЗ. Недалеко от школы стоит телевышка, высотой 192 м — мощный источник электромагнитного излучения. **Участок №4** — МОУ СОШ №58 находится на обочине автотрассы с высокой транспортной нагрузкой, сбоку от нее располагается виадук, по которому осуществляется движение на Н. Новгород. Параллельно фасаду школы, на расстоянии 200 — 400 м проходят железнодорожные пути.

Для определения фертильности пыльцы использовался ацетокарминовый метод [6]. Жизнеспособность пыльцы определяли с помощью изатинового реактива [2]. Достоверность различий между контрольным и опытными вариантами оценивали с помощью критерия Стьюдента на 5%-ном уровне значимости, используя программу «Bio-stat».

Исследование показало, что большая часть растений реагирует на изменения окружающей среды снижением оплодотворяющей способности и жизнеспособности пыльцы.

Установлено, что жизнеспособность пыльцы *кипрея узколистного* по сравнению с контролем (60,2%) достоверно ниже во всех опытных вариантах. В районе школы №14 разница между контрольными и опытными показателями составляет 4,3%, в районе гимназии — 6,2%, с территорией СОШ №15 — уже 10,4%, и наконец, наибольшая разница отмечена в районе СОШ №58 — 11,3% (рис. 1). Также, различия выявлены между жизнеспособностью пыльцы *чистотела большого*, выросшего на контрольном участке (57,9%) и всеми экспериментальными площадками. Разница между вариантами существенна и составляет для территорий, прилегающих к СОШ №14 9%, для гимназии — 11%. Максимальное снижение жизнеспособности пыльцы наблюдается в районе школы №15 — 14,1% и школы №58 — 17,1% (рис. 1).

Между жизнеспособностью пыльцы *подорожника большого* контрольного варианта (58,4%) и участка гимназии (46,1%) выявлены различия, составившие 12,3%, в районе школы №14 — 9,3%, школы СОШ №15 — 14,7% и максимальное снижение зарегистрировано на участке №58 — 18,9%.

Жизнеспособность *марьянника дубравного* на исследуемых территориях резко отличается от контроля (56,4%). Разница с СОШ №14 составляет 9,6%, с гимназией — 11,2%, с СОШ №15 — 14,1% и наибольшая разница с СОШ №58, она составляет 17,1%. Между жизнеспособностью *тимopheевки луговой* контрольного варианта (64,3%) и территории школы №14 (55,1%) выявлены различия, составляющие 9,2%, в районе гимназии — 10,7%, СОШ №15 — 13,2%, и наибольшие различия зафиксированы в районе СОШ №58 — 14,4%. Показано, что жизнеспособность пыльцы *клевера белого* по сравнению с контролем снижена в районе СОШ №15 на 14,5%, СОШ №14 — на 15,3%, СОШ №58 — на 15,5%, на территории гимназии разница в показателях максимальна и составляет 17,2%. Чуть меньше обнаружены различия в жизнеспособности пыльцы у *зверобоя продырявленного*. Меньше всего от контроля отличается СОШ №14, различия составляют 9,2%, чуть больше —

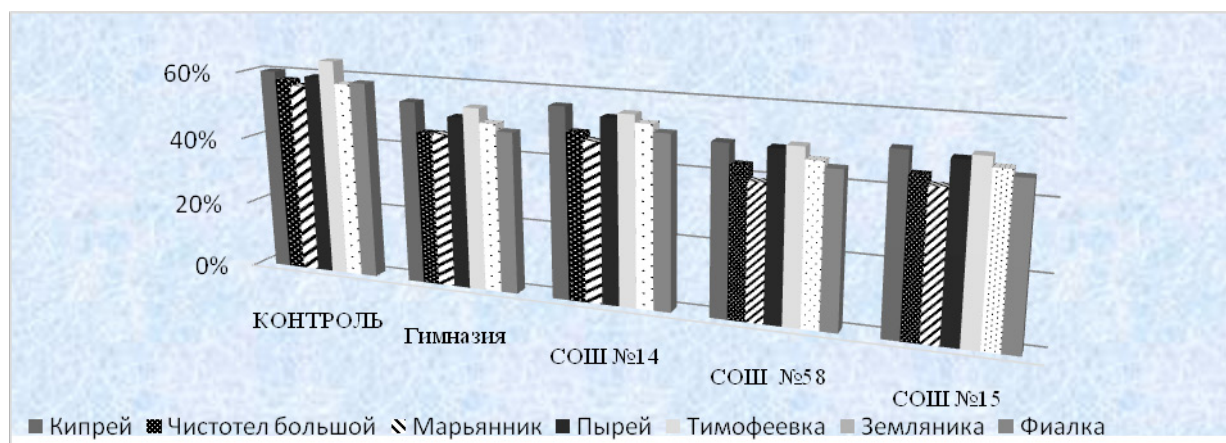


Рис. 1. Зависимость жизнеспособности пыльцы травянистых растений от района исследования



гимназия, разница — 12,3% и СОШ №15, различия составляют 12,7%. Максимальные различия жизнеспособности пыльцы *зверобоя* с СОШ №58.

Различия выявлены между жизнеспособностью пыльцы *земляники лесной*, выросшей на контрольном участке (57,8%) и всеми экспериментальными площадками. Разница между вариантами существенна и составляет для территорий, прилегающих к СОШ №14 — 5%, для гимназии — 8,3%. Максимальное снижение жизнеспособности пыльцы наблюдается в районе школы №58 — 11,3% и школы №15 — 9,5%. Существенно различается и жизнеспособность пыльцы *фиалки трехцветной* от контрольного участка (58,4%). Разница на территории СОШ №14 составляет 7,8 %, гимназии — 11%, СОШ №15 — 12%, и самая большая разница на территории СОШ №58 — 13,7%. Достоверные различия выявлены между жизнеспособностью пыльцы *пырея ползучего*, выросшего на контрольном участке (59,3%) и всеми экспериментальными площадками. Разница между вариантами существенна и составляет для территорий, прилегающих к СОШ №14 — 5,6%, для гимназии — 8,8%. Максимальное снижение жизнеспособности пыльцы наблюдается в районе школы №58 — 10,4% и школы №15 — 9,5%.

Выявлены различия в жизнеспособности пыльцы *пастушьей сумки*. По сравнению с контролем (59,5%), жизнеспособность на территории СОШ №14 меньше на 5,3%, гимназии — 8,1%, и минимальна она около СОШ №15, где разница составляет 10,2% и СОШ №58 — 11,2%. Эксперимент показал, что максимально снижает свою жизнеспособность пыльца *цикория обыкновенного* вблизи школ №15 и №58 (11,4% и 13,3% соответственно), рядом с гимназией и СОШ №14 разница в жизнеспособности пыльцы составляет 10,8% и 8,8% соответственно.

Показано, что жизнеспособность пыльцы *лютика едкого* по сравнению с контролем достоверно ниже во

всех опытных вариантах. В районе школы №58 разница между контрольными и опытными показателями составляет 11,5%, в районе СОШ №15 — 13,3%, с территорией СОШ №14 — уже 13,7%, и наконец, наибольшая разница отмечена в районе гимназии — 16 %. Различия жизнеспособности пыльцы *лапчатки гусиной* по сравнению с контрольным участком составляют 2,2% в районе школы №58 — 5,3 % около СОШ №15 — 6,4 % в районе гимназии 6,4% и 8% на территории СОШ №14.

Установлено, что фертильность пыльцевых зёрен изучаемых видов травянистых растений в пределах г. Арзамаса имеет сходные показатели. У пыльцы, собранной в поселке, наблюдается более высокий процент фертильности, т.к. данный участок испытывает минимальную антропогенную нагрузку (рис. 2).

Изучение пыльцы *чистотела большого* позволило установить существенное повышение стерильности пыльцы в опытных вариантах. В районах школ №15 и №58 фертильность ниже контроля (98,7%) на 22,9% — 25,1%, рядом с гимназией она снижена на 9%, а возле СОШ №14 — на 12,4%.

*Марьянник дубравный* на условия среды в районе гимназии и СОШ №14 реагирует снижением фертильности пыльцы на 7,9 — 8,9%, в окрестностях СОШ №15 и №58 различия более существенны: 20% — 22,1% соответственно. Резкое снижение фертильности пыльцы также наблюдается у *тимopheевки луговой* на 19,8% — 19,7% рядом со школами №15 и №58, тогда как в районах гимназии и СОШ №14 эти показатели равны 9% — 10,8%. Пыльца *клевера белого* по сравнению с контролем снижает свою фертильность на 15,9% — 18,2% в районах с высокой антропогенной нагрузкой (СОШ №15 и №58), в несколько раз меньше снижение этого показателя в окрестностях школ №14 и гимназии.

Стерильность *зверобоя продырявленного* повышается по сравнению с контролем (98,5%) у гимназии и СОШ №14 — на 9,1% и 11,2% и у СОШ №58 и СОШ

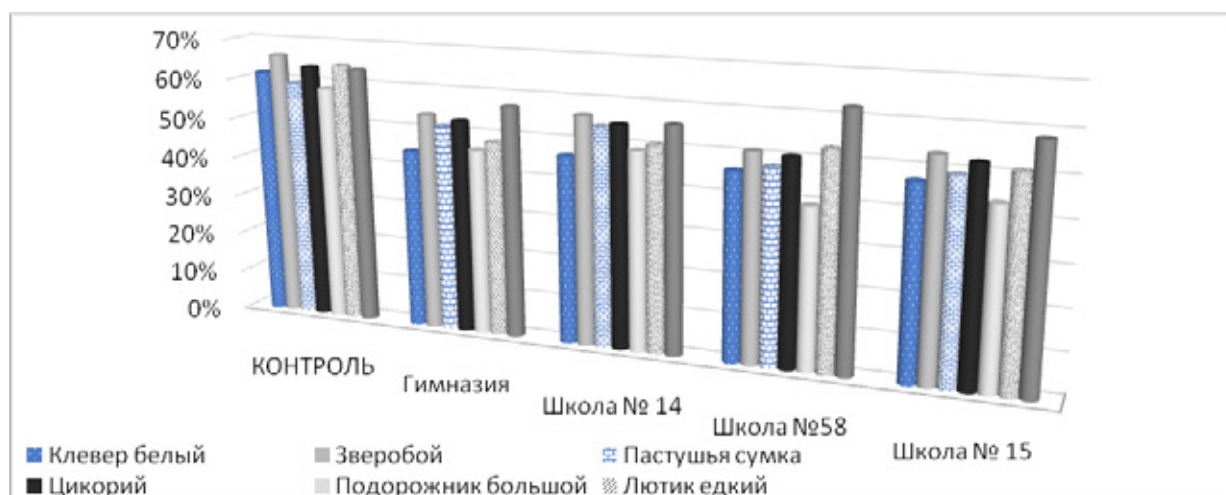


Рис. 2. Зависимость жизнеспособности пыльцы травянистых растений от района исследования

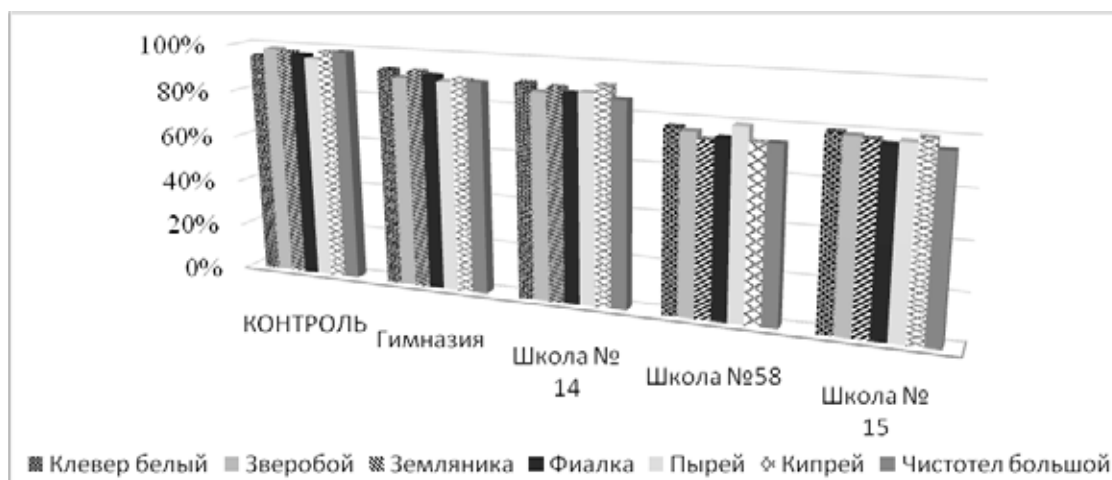


Рис. 3. Зависимость фертильности пыльцы травянистых растений от района исследования

№ 15 — на 22,6% и 19,9% соответственно. Показано, что фертильность *земляники лесной* отличается от контроля на 5,1% и 8% с территорий гимназии и СОШ № 14, и на 19,7% и 24,8% — с участка СОШ № 15 и СОШ № 58 соответственно.

Фертильность *фиалки трехцветной* снижается относительно контрольного показателя (96,8%) на 5,6% около гимназии, 9,4 % около СОШ № 14. Разница с СОШ № 15 уже составляет 20,5%, но наибольшая разница с СОШ № 58, и она составляет 22,6%.

*Пырей ползучий* на условия среды в районе гимназии и СОШ № 14 реагирует снижением фертильности пыльцы на 6,5 — 7,2%, в окрестностях СОШ № 15 и № 58 различия более существенны: 17,5% — 16% соответственно. Резко снижается фертильность у *кипрея узколистного* на территориях СОШ № 15 и СОШ 58 на 18,6% и 25% в отличии от контрольного (98,5%) и около гимназии и СОШ № 14 на 8,2% и 7,1% соответственно.

Существенно отличается от контроля оплодотворяющая способность у *пастушьей сумки* — на 4,9% у СОШ № 14, на 5,4% около гимназии и на 15,9% и 18,9% у СОШ № 15 и СОШ № 58. Пыльца *цикория обыкновенного*

по сравнению с контролем снижает свою фертильность на 19,1% — 18,2% в районах с высокой антропогенной нагрузкой (СОШ № 15 и № 58), немного меньше снижение этого показателя происходит в окрестностях школ № 14 и гимназии. Также наблюдаются большие различия в фертильности *подорожника большого* на контрольном участке и гимназии (10,6%), в контроле и около СОШ № 14 — 10,4%. Стерильность *лютика едкого* выше контроля на 10,8% и 15,5% на участках СОШ № 15 и СОШ № 58. Фертильность *лапчатки гусиной* отличается от контроля на 9,7% в районе СОШ № 14, на 11% у гимназии, на 14,6% около школы № 15, и самая большая разница отмечена у школы № 58, она составляет 22,3%.

Итак, все исследуемые растения реагируют на антропогенное воздействие города увеличением доли стерильной пыльцы. Из исследованных видов наиболее чувствительной оказалась пыльца у *марьянника дубравного* и *чистотела большого*. Показано, что наиболее сильно снижается качество пыльцевых зерен изученных видов растений в районах школ № 15 и № 58, что говорит о сильном антропогенном влиянии на городскую среду.

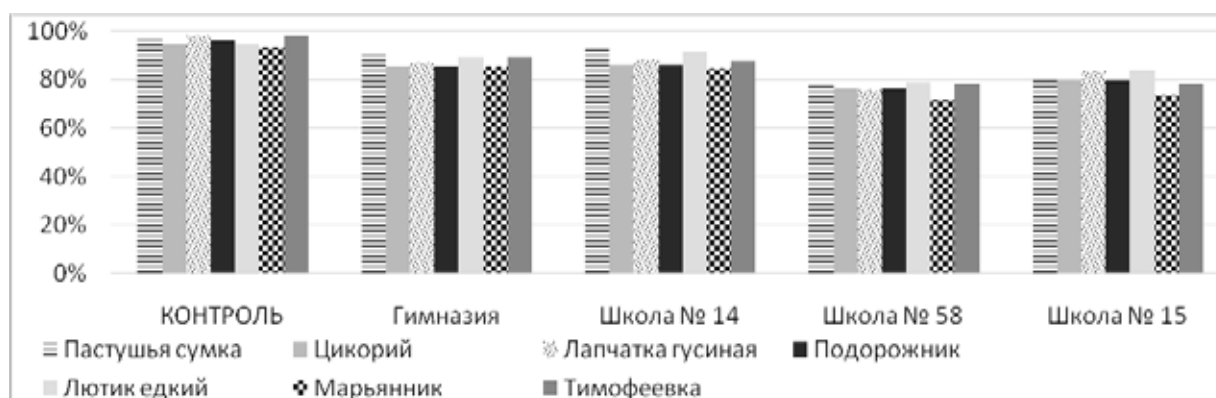


Рис. 4. Зависимость фертильности пыльцы травянистых растений от района исследования

## Литература:

1. Бессонова В.П. Влияние загрязнения окружающей среды на мужскую фертильность декоративных цветочных растений / В.П. Бессонова, Л.М. Фендюр, Т.Н. Пересыпкина // Ботанический журнал. — 1997. — Т. 82. № 5. — с. 38-45.
2. Биотехнология растений. Культура клеток. — М.: Агропромиздат, 1989. — 59 с.
3. Ервандян С.Г. Об использовании микрогаметофитного поколения в семействе розоцветных (ROSACEAE JUSS) для биоиндикации природной среды в Армении / С.Г. Ервандян, А.А. Небиш, Е.Г. Симонян // Экология. — 2005. — № 4. — с. 75-81.
4. Кончина Т.А. Организация биоиндикационных исследований загрязнения окружающей среды по реакции пыльцы цветковых растений / Т.А. Кончина, А.В. Марина, Л.В. Вершинина // Биология в школе — 2010. — № 9. — с. 43-48.
5. Кончина Т.А. Оценка состояния городских пришкольных территорий с помощью палиноиндикации / Т.А. Кончина, К.О. Яшина // Молодой ученый. — 2014. — № 21.1 (80.1). — с. 279-283.
6. Паушева З.П. Практикум по цитологии растений. — М.: Агропромиздат, 1988. — 148 с.
7. Сероглазова Н.Г. Индикация чистоты окружающей среды по состоянию пыльцы растений, произрастающих в дельте р. Волги / Н.Г. Сероглазова, Н.М. Бакташева // Вестник МГОУ. Естественные науки. — 2012. — № 1. — с. 65-69.

## Влияние техногенного загрязнения на некоторые биологические характеристики рудеральных растений

Кончина Татьяна Александровна, кандидат биологических наук, доцент;

Гузнищева Мария Вячеславовна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье рассматриваются вопросы, связанные с изменением морфологических параметров листьев и фертильности пыльцы некоторых рудеральных растений от техногенной нагрузки. С увеличением техногенного воздействия на окружающую среду уменьшается длина и ширина листьев, снижается фертильность пыльцы.*

**Ключевые слова:** техногенное воздействие, морфологические параметры листа, вариационная кривая, кривая нормального распределения, фертильность, крапива двудомная, лопух большой, цикорий обыкновенный, щавель конский.

Постоянно возрастающее производство и потребление с каждым годом увеличивает загрязнение окружающей среды, что требует усиления контроля над ее состоянием. Являясь продуцентами и занимая первый трофический уровень, растения осуществляют взаимосвязь всех живых организмов биосферы, они первыми сталкиваются с негативным влиянием техногенного загрязнения и реагируют на него [4].

Загрязненная среда обитания вследствие техногенной деятельности человека вызывает многообразные адаптации организмов, позволяющие им выживать в измененных условиях. Объекты биоценоза выступают как накопители, перераспределители и фильтры на пути потока химических элементов в биосферном круговороте вещества и энергии, из которого растения не могут выйти и подвергаются воздействиям на территории обитания. Стремясь повысить сопротивляемость к антропогенным стрессорам, растения модифицируют метаболические процессы, изменяется жизнеспособность семенного потомства, увеличивается крупность семян [2].

Целью исследования явилось установление зависимости изменения морфологических параметров листьев и фертильности пыльцы некоторых рудеральных растений от техногенной нагрузки. Для реализации поставленной цели решались **задачи:** определить ширину и длину листьев, фертильность пыльцы некоторых рудеральных растений в условиях техногенного стресса.

Объекты исследования: крапива двудомная (*Urtica dioica*, L.), лопух большой (*Arctium lappa*, L.), цикорий обыкновенный (*Cichorium intybus*, L.), щавель конский (*Rumex confertus*, Willd.). Материал был собран на 5-ти участках с разной техногенной нагрузкой: участок № 1 — Кремническая свалка ТБО без системы дренажа и отвода жидкости, расположенная в Бутурлинском районе Нижегородской области; участок № 2 — полотно железной дороги р.п. Бутурлино; участок № 3 — овраг, примыкающий к Арзамасскому заводу коммунального машиностроения (Коммаш); участок № 4 — территория, прилегающая к Арзамасскому машиностроитель-

ному заводу (АМЗ). В качестве контроля был выбран на опушке смешанного леса, площадью 200 м<sup>2</sup> с серой лесной почвой, расположенная в Бутурлинском районе. Собранную пыльцу сорных растений *цикория обыкновенного* и *лопуха большого* исследовали на фертильность методом окрашивания ацитокармином [3]. Оценка достоверности значений проводилась методом вариационной статистики с использованием t-критерия Стьюдента в условиях достоверной вероятности, равной 95%, программой Excel.

В результате проведенного исследования установлено, что длина и ширина листа лопуха большого на всех опытных участках меньше контрольных значений, что свидетельствует о сложившихся неблагоприятных условиях произрастания (рис. 1).

Так, образцы, собранные вблизи Арзамасского машиностроительного завода (АМЗ), были достоверно мельче, чем в контроле и отличались на 2 см по длине и на 2,9 см по ширине листа. Листья лопуха, выросшие около завода коммунального машиностроения (Коммаш), на 2,7 см короче контрольных и на 2,2 см уже. Образцы, собранные

возле полотна железной дороги, отличаются от контрольных значений на 3 см и 1,7 см соответственно. Листья лопуха со свалки ТБО отличались от контрольных не столь значительно, разница по длине составила 1,3 см и 1 см по ширине.

Аналогичные данные были получены в результате исследования длины и ширины листа *крапивы двудомной* (рис. 2). Размеры листьев *крапивы двудомной*, собранной вблизи АМЗ, отличаются от контроля по длине на 2,1 см и на 1,4 см по ширине. Образцы, которые произрастали на территории, прилегающей к заводу Коммаш, меньше контроля соответственно на 2,6 см и 1,6 см. Листья крапивы с железнодорожной насыпи отличались меньшими размерами на 2 – 2,2 см.

Материал, собранный на поселковой свалке, меньше контрольных значений на 1,5 см по длине листа и 1,1 см по ширине.

Проведя статистический анализ длины и ширины листьев *лопуха большого* и *крапивы двудомной*, нами были построены вариационные кривые по разным районам исследования (рис. 3, 4, 5, 6). Вариационные кривые,

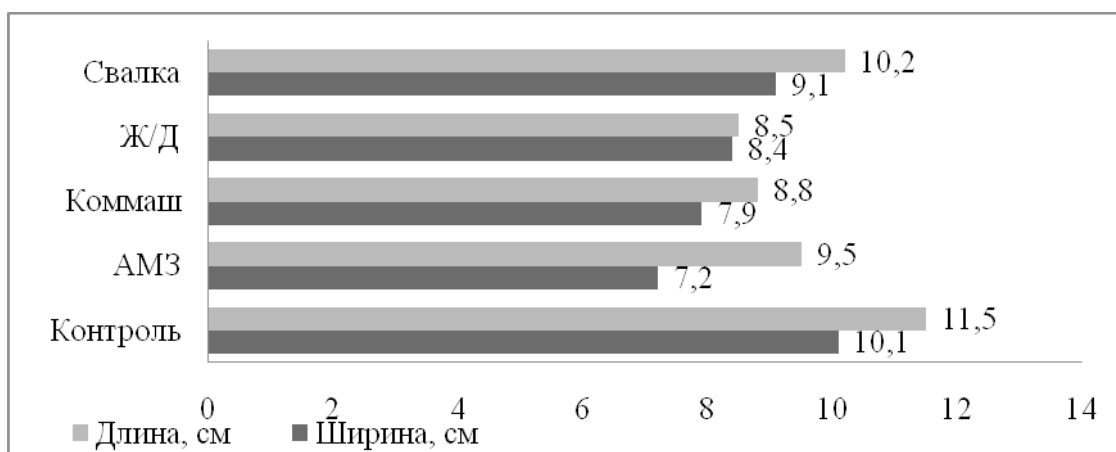


Рис. 1. Зависимость изменения длины и ширины листа лопуха большого от техногенной нагрузки

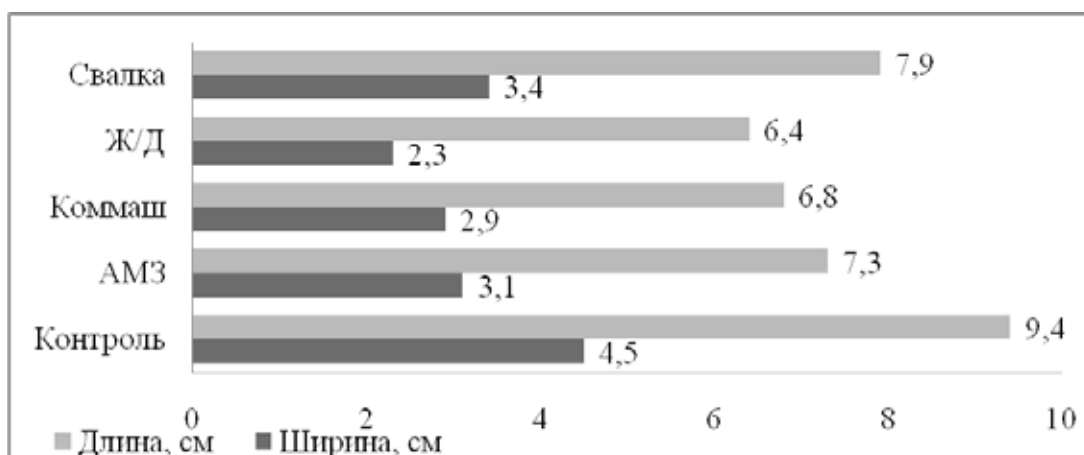


Рис. 2. Зависимость изменения длины и ширины листа крапивы двудомной от техногенной нагрузки

построенные по контрольным значениям, имеют одновершинный характер, соответствуют кривым нормального распределения исследуемых признаков — вершины кривых лежат в пределах средних значений признаков. Это указывает на наиболее стабильные и благоприятные условия произрастания растений на данной территории. Вариационные кривые, построенные по значениям морфологических признаков листа опытных участков, имеют отклонения от средних данных, что свидетельствует о не-

благоприятных условиях для произрастания растений в исследуемых районах.

Характер кривых, построенных по длине и ширине листа *лопуха большого*, на основе данных опытных участков, имеют двухвершинный характер, пики которых расположены во 2 и 5 классах. Наибольшее отклонение от средних значений имеют кривые, построенные по данным опытных участков, расположенных в районах АМЗ, Коммаш и железной дороги, что свиде-

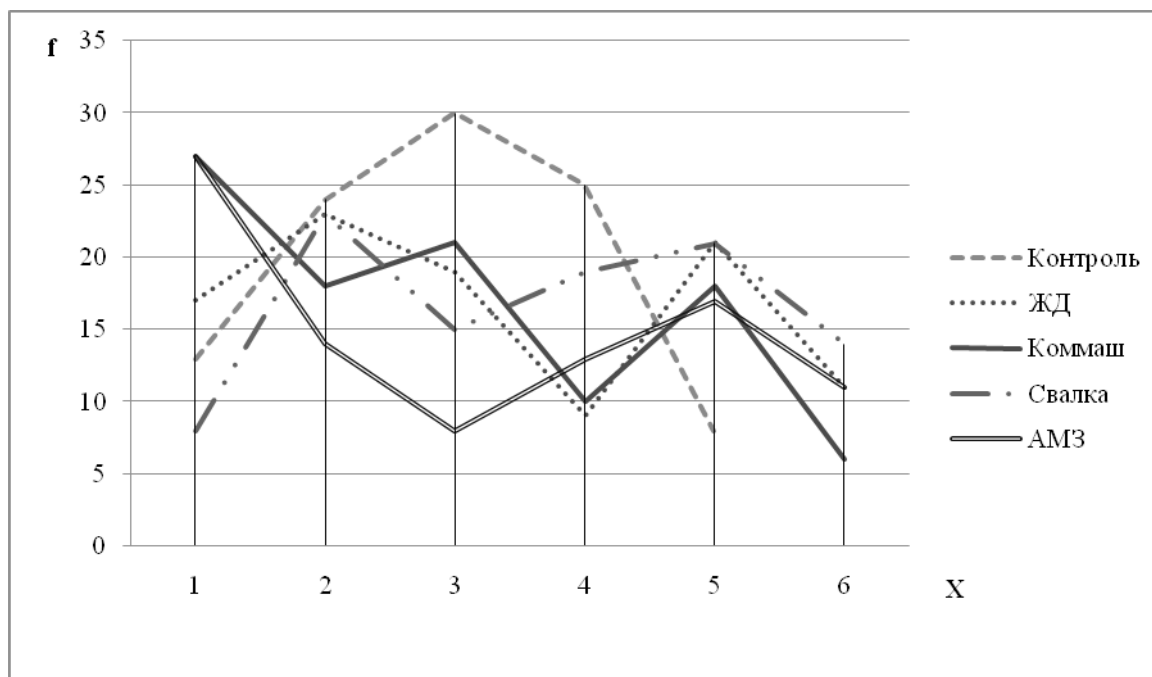


Рис. 3. Вариационные кривые длины листа лопуха большого от техногенного воздействия

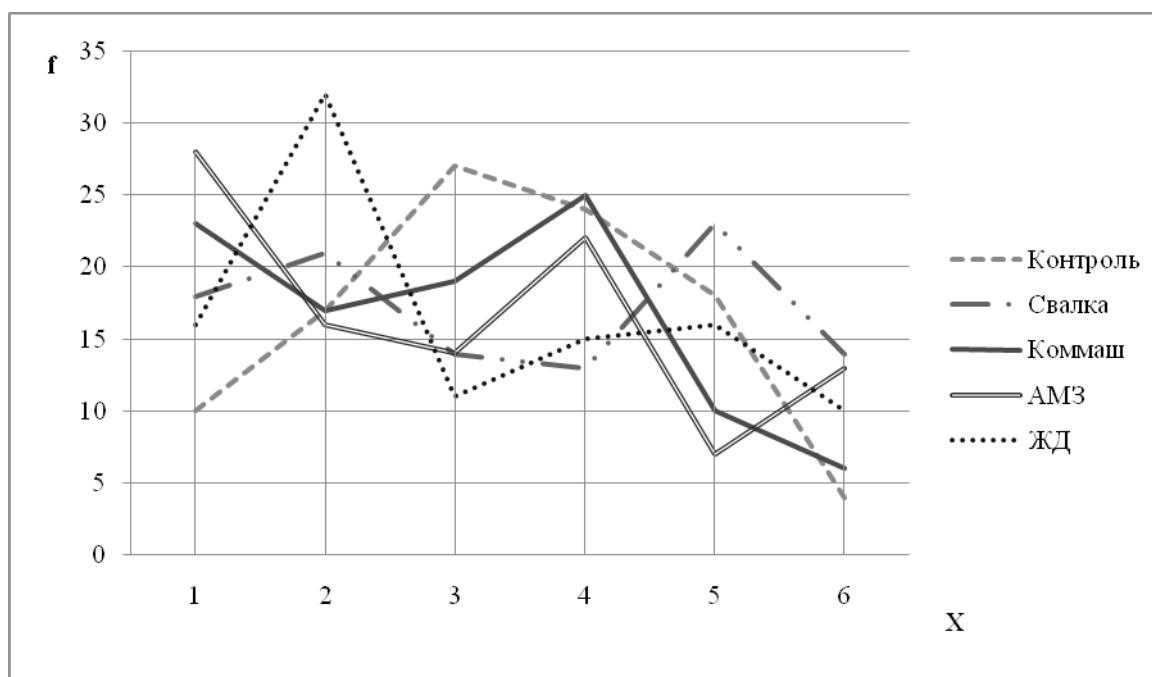


Рис. 4. Вариационные кривые ширины листа лопуха большого от техногенного воздействия



тельствует о высоком техногенном воздействии на окружающую среду. В меньшей степени наблюдается отклонение от средних значений у растений, произрастающих на свалке.

Аналогичные данные были получены в результате статистической обработки длины и ширины листа *крапивы двудомной* (рис. 5, 6). Кривые, построенные по опытным участкам, имеют резкий спад средних значений исследу-

емых параметров и пики лежат в пределах 1 и 4 классов, что свидетельствует о неблагоприятных условиях произрастания *крапивы двудомной* на данных территориях.

Для изучения влияния антропогенных воздействий на репродуктивную сферу растений изучалась пыльца *цикория обыкновенного* и *лопуха большого* (рис. 3).

Показано, что пыльца *цикория обыкновенного* и *лопуха большого* теряет свою оплодотворяющую спо-

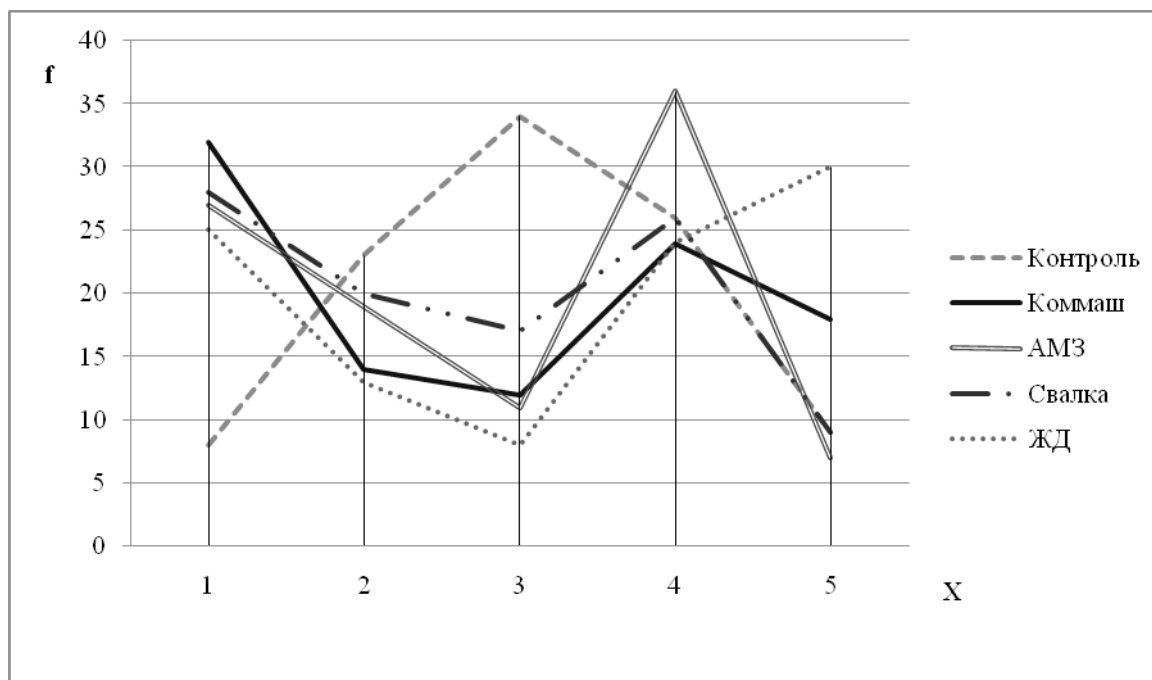


Рис. 5. Вариационные кривые длины листа крапивы двудомной от техногенного воздействия

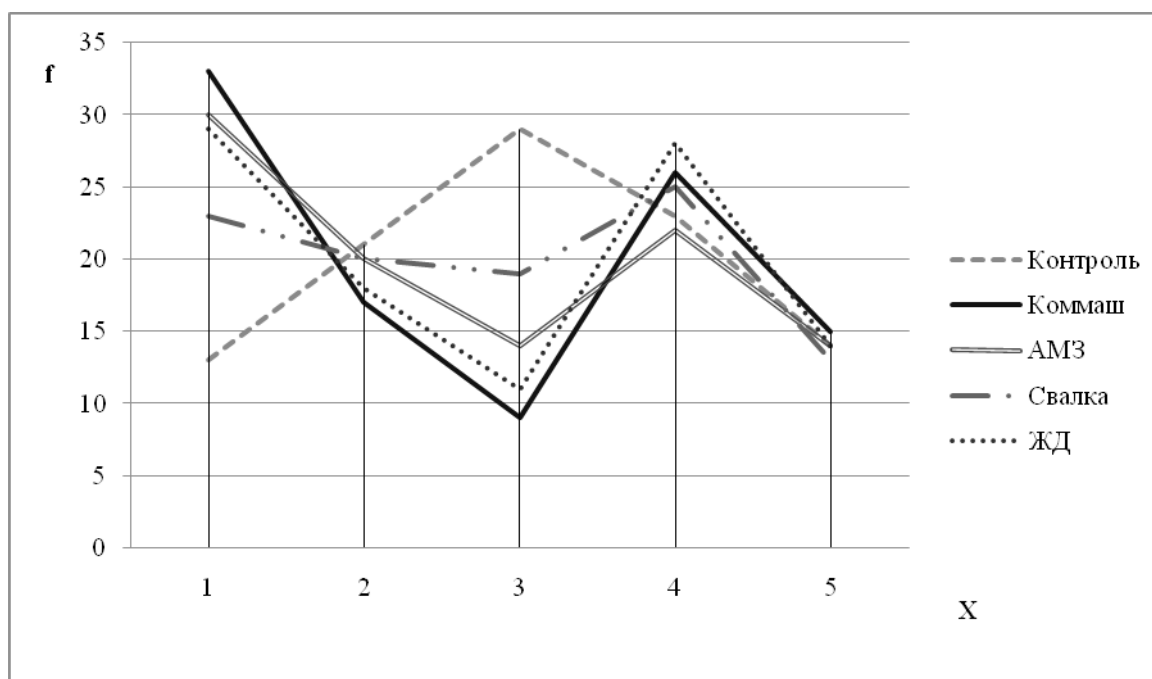


Рис. 6. Вариационные кривые ширины листа крапивы двудомной от техногенного воздействия

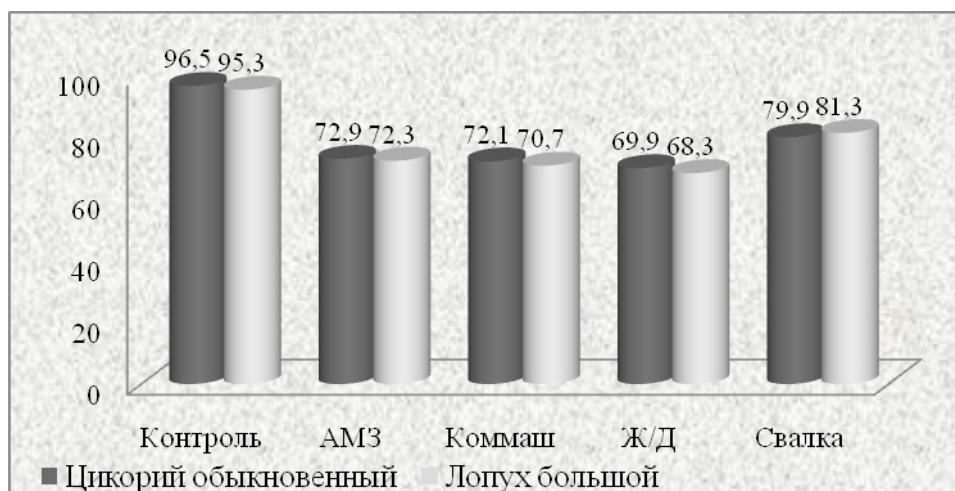


Рис. 7. Изменение фертильности растений в зависимости от места произрастания

способность по мере увеличения антропогенного стресса. Наименьшая фертильность пыльцы данных растений наблюдается в районе железной дороги (69,9% у цикория и 68,3% у лопуха), что на 26,6% меньше контроля.

Пыльца, собранная на территории, прилегающей к АМЗ, имеет фертильность меньше контроля у *цикория обыкновенного* на 23,6% и на 23% у *лопуха большого*. Фертильность пыльцы цикория и лопуха, собранных в овраге возле завода Коммаш, меньше контрольных значений на 24,4 % и 24,6% соответственно. Пыльца, собранная с растений, выросших на свалке, отличается от контроля на 16,6% (*цикорий обыкновенный*) и 14% (*лопух большой*).

Итак, в стрессовых техногенных условиях наблюда-

ется снижение морфологических и репродуктивных показателей пыльцы рудеральных растений.

**Выводы.** 1). Установлено, что длина и ширина листьев *лопуха большого* и *крапивы двудомной*, произрастающих на опытных участках меньше контрольных значений, что свидетельствует о неблагоприятных условиях. 2). Антропогенное загрязнение окружающей среды негативно влияет на репродуктивную сферу *цикория обыкновенного* и *лопуха большого*, снижая фертильность пыльцы. 3). Из исследованных участков г. Арзамаса и Бутурлинского района наибольшее антропогенное воздействие испытывают территории, расположенные в *районе железнодорожного полотна и предприятий машиностроительной отрасли*.

#### Литература:

1. Кончина Т.А. Возможности использования качества пыльцы растений в биоиндикации водоемов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2014. — № 06(65). — Ч.1. — с. 67-69.
2. Кончина Т.А. Изучение влияния техногенного воздействия на семенную продуктивность растений / Т.А. Кончина, М.В. Гузнищева // Молодой ученый. — 2014. — № 21-1 (80). — с. 275-279.
3. Паушева З.П. Практикум по цитологии растений. — М.: Агропромиздат, 1988. — 148 с.
4. Цаценко Л.В. Пыльцевой анализ в селекции / Л.В. Цаценко, А.С. Синельникова // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. — 2012. — № 03(77) [Электронный ресурс]. — URL: <http://ej.kubagro.ru/2012/03/pdf/09.pdf> (дата обращения: 21.02.2015).

## Оценка адаптации сердечно-сосудистой системы у студентов в условиях экзаменационного стресса

Жиженина Лилия Михайловна, кандидат биологических наук;  
Клокова Татьяна Борисовна, студент  
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье проводится оценка адаптации сердечно-сосудистой системы у студентов в условиях экзаменационного стресса. В результате проведенных исследований высчитаны адаптационный потенциал, тип саморегуляции кровообращения, проведено распределение испытуемых по типам саморегуляции кровообращения. Выявлена тенденция к снижению напряжения регуляторных систем к старшим курсам в условиях экзаменационного стресса.*

**Ключевые слова:** адаптационный потенциал, адаптация, стресс, сердечно-сосудистая система, тип саморегуляции кровообращения.

В настоящее время получение высшего профессионального образования носит массовый характер и охватывает студентов разных возрастов, уровня общеобразовательной подготовки, способностей и состояния здоровья. Проблема адаптации студентов к условиям обучения в высшем учебном заведении является одной из важнейших проблем, так как требует от организма значительной активности биологических и физиолого-психологических резервов. Экзаменационный стресс является фактором, оказывающим негативное влияние на нервную, сердечно-сосудистую и иммунную системы студентов [6; 7]. Вопросы адаптации студентов к условиям обучения рассматривались различными исследователями. Оценивались действие экзаменационного стресса на сердечную деятельность [4], снижение адаптационных резервов организма [5], соответствие учебных нагрузок резервным возможностям студентов [2; 3].

В исследовании принимали участие студенты Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского естественно-географического факультета 1-4 курсов (всего 72 человека). Было обследовано: 1 курс — 18 студентов, 2 курс — 19 студентов; 3 курс — 16 студентов, 4 курс — 19 студентов.

Исследование выполнялось методами антропометрическими, статистическими и устного опроса. Измеряли артериальное давление и частоту сердечных сокращений, определяли рост, вес и возраст студентов. Чтобы оценить уровень функционирования системы кровообращения был использован адаптационный потенциал системы кровообращения:  $АП = (0,011 \cdot ЧСС) + (0,014 \cdot АДС) + (0,008 \cdot АДД) + (0,014 \cdot В) + (0,009 \cdot МТ) + (0,009 \cdot Р) - 0,27$  [1]. Также рассчитывался тип саморегуляции кровообращения (ТСК):

$$ТСК = \frac{ДАД}{ЧСС} \cdot 100.$$

На первом этапе исследования было установлено распределение испытуемых по типу саморегуляции кровообращения (Рис. 1.). Так на 1 курсе перед экзаменом

возрастает число студентов с сердечным типом саморегуляции до 72% (50% в обычный учебный день) и снижается число с сердечно-сосудистым до 17% и сосудистым до 11% (в обычный день 33% и 17% соответственно). У студентов 2 курса число лиц с сердечным типом саморегуляции кровообращения остаётся неизменным, тогда как увеличивается число испытуемых с другими типами регуляции на 5% каждый. На старших курсах картина распределения по типам регуляции несколько отличается от таковой на первых двух курсах. На 3 курсе снижается число испытуемых с сердечным типом регуляции на 31,5%, а на 4 на 18%. Количество обследуемых с сердечно-сосудистым типом увеличивается на 31,5% и 12% соответственно. При повторном снятии показаний после экзамена, у испытуемых всех курсов было выявлено снижение числа лиц с сердечным типом регуляции (самое сильное на 4 курсе — на 44,25%) и увеличение с сердечно-сосудистым. Таким образом, мы можем видеть, что к старшим курсам реакция сердечно-сосудистой системы на экзаменационный стресс проявляется в смещении регуляции в сторону повышения функциональных резервов.

Сравнивая распределение студентов по типам регуляции перед экзаменом, мы можем видеть, что на 2 и 1 курсах наблюдается большее число испытуемых с сердечным типом регуляции (79% и 72% соответственно). С сердечным и сердечно-сосудистым примерно равное количество (Рис. 1). Такое распределение свидетельствует о напряжении регуляции сердечно-сосудистой системы у студентов младших курсов.

После экзамена наибольшее число лиц с сердечно-сосудистым типом наблюдается на 2 курсе (68%), а наименьшее на 4 курсе (18,75%). К 4 курсу происходит увеличение процента студентов с сердечно-сосудистым типом регуляции до 68,75% (на 2 курсе 21%). Наибольшее число испытуемых с сосудистым типом регуляции оказалось на 1 курсе. Из диаграммы видно, что у студентов 2 курса восстановление регуляции сердечной деятельности после экзаменационного стресса происходит медленнее, чем у других курсов.

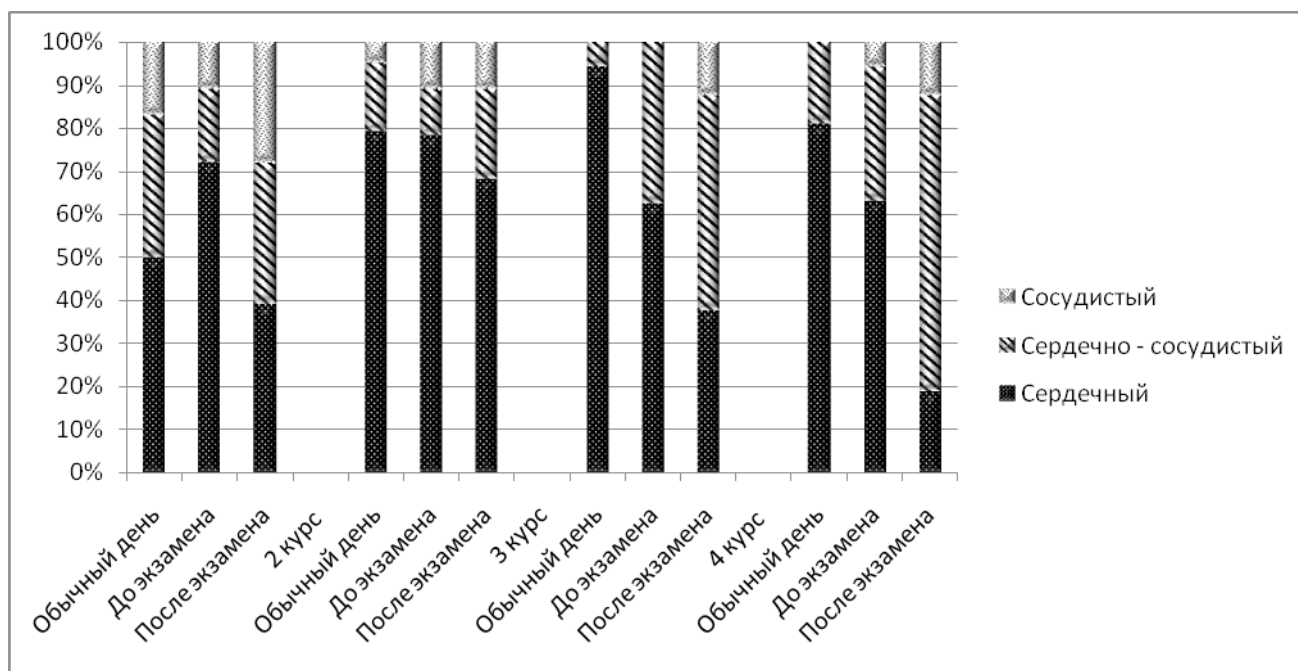


Рис. 1. Соотношение студентов естественно-географического факультета по типам саморегуляции кровообращения (ТСК) в (%)

Изучив значения адаптационного потенциала системы кровообращения (АП), мы также распределили студентов на группы (Рис. 2.). На графике видно, что у всех студентов 1 курса в обычный день наблюдается удовлетворительная адаптация (100%), но перед экзаменом таких студентов с удовлетворительной адаптацией становится (28%) и (72%) студентов имеют напряжение механизмов адаптации. После экзамена число студентов с удовлетворительной адаптацией и с напряжением механизмов адаптации распределяется поровну.

У 2 курса уже в обычный день наблюдается разделение на 2 группы, с удовлетворительной адаптацией — 79% и с напряжением механизмов адаптации — 21%. Перед экзаменом процентное соотношение несколько меняется: с удовлетворительной адаптацией студентов становится 63%, а с напряжением механизмов адаптации 37%. После экзамена распределение по группам становится таким же, как и в обычный день.

На 3 курсе, как и на 1 курсе, у всех студентов удовлетворительная адаптация (100%), перед экзаменом количество испытуемых с этим типом адаптации уменьшается до (69%), а (31%) имеют напряжение механизмов адаптации. После экзамена процентное соотношение практически не меняется.

На 4 курсе значения адаптационного потенциала изменялись менее значительно. В обычный день у всех студентов удовлетворительная адаптация (100%), перед экзаменом с удовлетворительной адаптацией становится (75%) и (25%) с напряжением механизмов адаптации. После экзамена (88%) студентов имеют удовлетворительную адаптацию и (13%) напряжение механизмов адаптации.

Оценивая полученные данные, можно предположить, что самая высокая адаптация к экзаменационному стрессу у студентов 4 курса, т.к. во всех трех случаях большой процент удовлетворительной адаптации. Возможно, это связано с тем, что студенты 4 курса по сравнению с остальными курсами уже много раз сдавали экзамены. Студенты на 3 и на 2 курсах лишь немного отстают по показателям от 4 курса. Меньше адаптирован 1 курс, что может быть связано с переходом в новую учебную обстановку и новыми требованиями.

Изучая средние значения показателей сердечно-сосудистой системы, мы установили, что у студентов всех курсов наблюдается небольшое увеличение уровня систолического артериального давления (САД) в процессе обучения (Рис. 3), однако показания не выходили за пределы нормы. Только в период окончания экзамена САД у студентов 3 курса несколько превысил норму (131,6 мм. рт. ст.).

Также на этом этапе исследования мы рассмотрим изменение диастолического артериального давления (ДАД) и частоты сердечных сокращений.

В обычный день у студентов всех курсов значения ДАД не выходят за пределы нормы. В период экзаменационной сессии на 1 и 2 курсах наблюдается одинаковая картина изменения давления: до экзамена оно поднимается (на 1 курсе значения ДАД выходят за пределы нормы — 86,9 мм. рт. ст.), а после экзамена становится чуть ниже. В то время как у 3 и 4 курсов наблюдается тенденция повышения давления перед и после экзамена, что видно на графиках (Рис. 4.).

На рис. 5 видно, что у всех курсов наблюдается одинаковая тенденция повышения ЧСС перед экзаменом и пони-

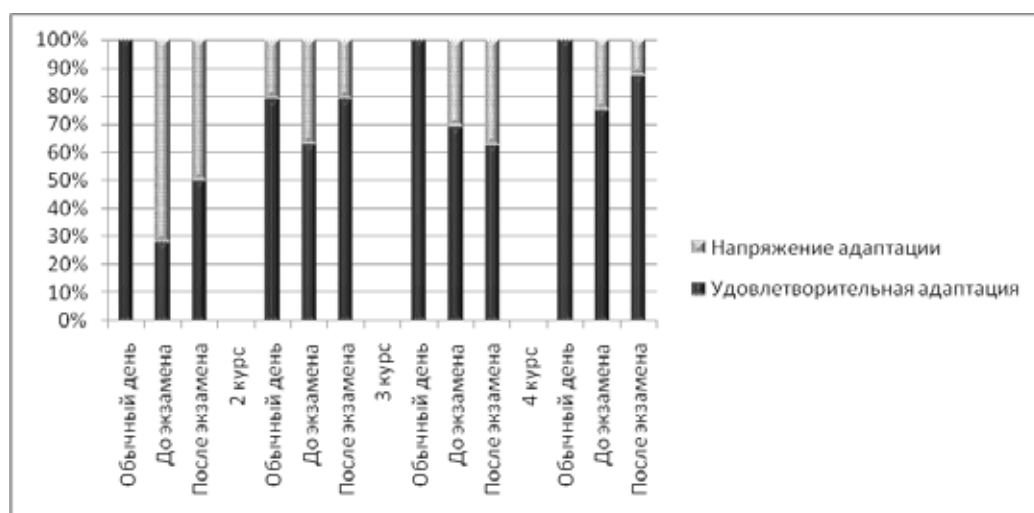


Рис. 2. Соотношение студентов естественно-географического факультета по значениям адаптационного потенциала системы кровообращения (АП) (в %)

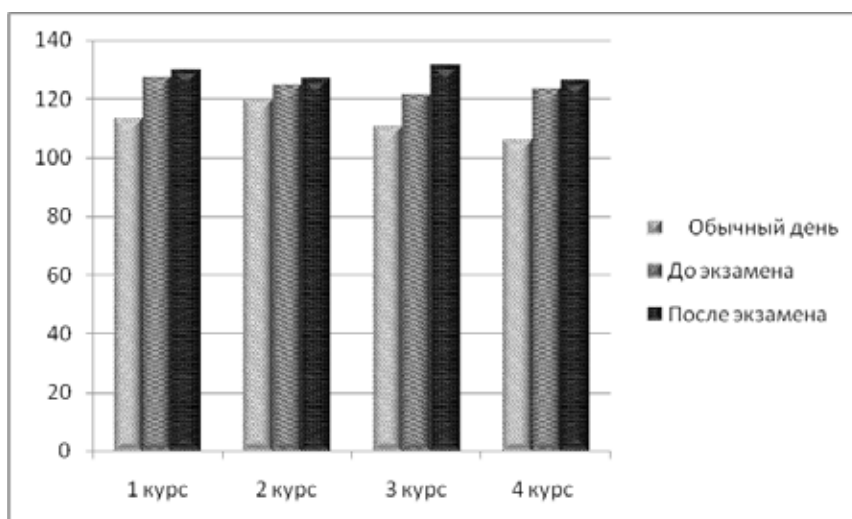


Рис. 3. Средние значения уровня систолического давления (мм. рт. ст.)

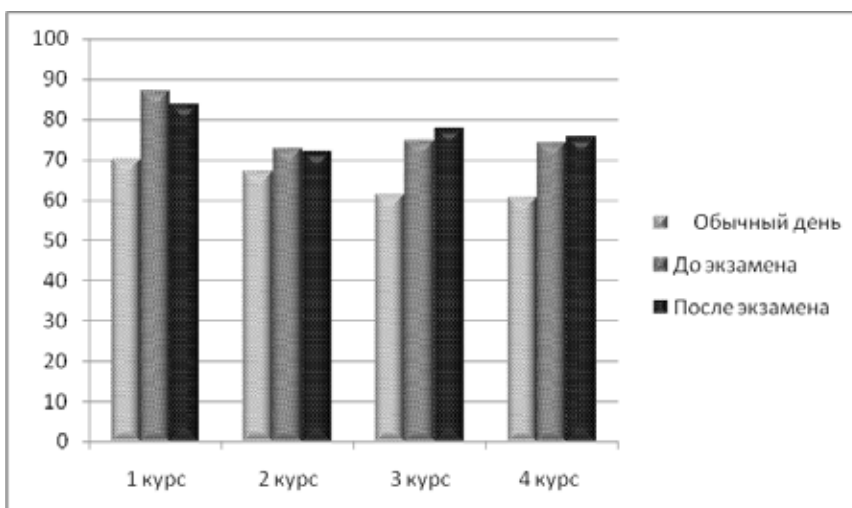


Рис. 4. Средние значения уровня диастолического давления (мм. рт. ст.)



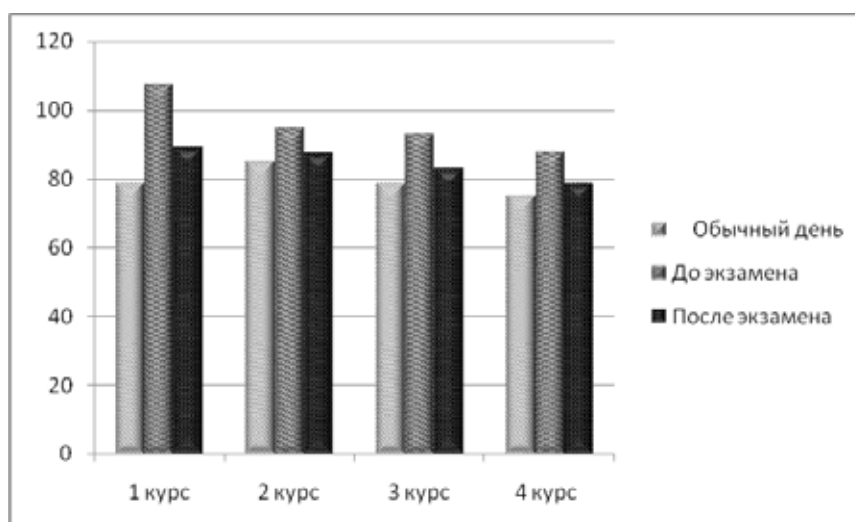


Рис. 5. Средние значения уровня частоты сердечных сокращений (уд\мин)

жения после экзамена. Самые высокие показатели, далеко выходящие за пределы нормы, были выявлены перед экзаменом у студентов 1 курса (107,3 уд\мин). Самые низкие показатели ЧСС были у 4 курса (87,5 уд\мин). После экзамена средние значения ЧСС у испытуемых всех курсов находятся примерно на одном уровне. Однако, у четверокурсников все показатели ЧСС ниже, чем у остальных курсов. Мы полагаем, что это связано с более высокой адаптацией студентов к экзаменационному стрессу.

Таким образом, результаты нашего исследования позволили выявить различный уровень адаптации сердечно-сосудистой системы студентов к экзаменационному стрессу.

У студентов младших курсов наблюдается напряжение регуляции сердечно-сосудистой системы и напряжение механизмов адаптации. У второкурсников восстановление регуляции сердечной деятельности после экзаменационного стресса происходит медленнее, чем у других курсов, что может быть связано с более сложными предметами.

Оценивая полученные данные, можно предположить, что самая высокая адаптация к экзаменационному стрессу у студентов 4 курса, т.к. во всех трех случаях мы наблюдали большой процент удовлетворительной адаптации.

#### Литература:

1. Баевский Р.М. Оценка эффективности профилактических мероприятий на основе измерения адаптационного потенциала / Р.М. Баевский, А.П. Берсенева, В.К. Вакулин и др. // Здравоохранение Российской Федерации. — 1987. — № 9. — с. 5-23.
2. Пушкарёва И.Н. Адаптация студентов к учебному процессу в системе современного высшего образования / И.Н. Пушкарёва, С.В. Кумсков, С.А. Новоселов // Теория и практика физической культуры. — 2010. — № 3. — С. 55-57.
3. Статуева Л.М. Психофизиологическая адаптация старшеклассников и студентов к различным системам обучения. Автореф. дис. ... канд. биол. наук. — Н. Новгород, 2008. — 22 с.
4. Токаева Л.К. Влияние экзаменационного стресса на психоэмоциональный статус и функциональное состояние сердечно-сосудистой системы первокурсников / Л.К. Токаева, С.С. Павленкович // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 2 [Электронный ресурс]. — URL: sciens-education.ru/102-6054 (дата обращения: 14. 08. 2012).
5. Ушаков И.Б. Психофизиологические механизмы адаптации при стрессе смертельно опасных состояний / И.Б. Ушаков, Ю.А. Бубеев, Б.Н. Ушаков, В.И. Попов // Системный анализ и управление в биомедицинских системах. — 2012. — Т.11. — № 4. — С. 1127–1130.
6. Щербатых Ю.В. Влияние показателей высшей нервной деятельности студентов на характер протекания экзаменационного стресса // Журнал ВНД им. И.П. Павлова. — 2000. — № 6. — с. 959-965.
7. Юматов Е.А. Экзаменационный эмоциональный стресс у студентов / Е.А. Юматов, В.А. Кузьменко, В. И. Бадиков и др. // Физиология человека. — 2001. — № 2 (Т. 27). — с. 104-110.

## Регуляция сердечно-сосудистой системы у студентов естественно-географического факультета Арзамасского филиала ННГУ разного возраста

Жиженина Лилия Михайловна, кандидат биологических наук;  
Кузнецова Татьяна Александровна, студент  
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье проводится оценка регуляции сердечно-сосудистой системы у студентов в условиях обычного учебного дня. В результате проведенных исследований высчитаны адаптационный потенциал, тип саморегуляции кровообращения, проведено распределение испытуемых по типам саморегуляции кровообращения.*

**Ключевые слова:** адаптационный потенциал, адаптация, сердечно-сосудистая система, тип саморегуляции кровообращения.

Проблема адаптации студентов к условиям обучения в высшем учебном заведении является одной из важнейших теоретических проблем [2]. Начало обучения в вузе является психофизиологическим стрессом и требует напряжения регуляторных процессов организма. Адаптация организма к учебной деятельности представляет собой сложный продолжительный процесс, длительность которого разные ученые определяют по-разному [3]. В связи с этим, нам было интересно проследить особенности адаптации сердечно-сосудистой системы у студентов естественно-географического факультета.

В качестве объекта исследования были взяты студенты 1-4 курсов естественно-географического факультета. Средний возраст испытуемых составил для первого курса  $17,7 \pm 0,4$  года, для 2 курса —  $18,6 \pm 0,5$ , для 3 курса —  $19,4 \pm 0,5$  и для студентов 4 курса —  $20,6 \pm 0,5$  лет.

Измерения проводили в обычный учебный день. Антропометрические параметры студентов данного факультета (масса тела, рост), мы определяли в соответствии с

общепринятыми методиками. Также мы измеряли артериальное давление и частоту сердечных сокращений. Рассчитывали индекс массы тела по соответствующей формуле. Также мы определяли тип саморегуляции кровообращения у студентов естественно-географического факультета по формуле:  $TCK = \frac{ADD}{ЧСС} \times 100 \%$ .

Для оценки уровня функционирования системы кровообращения нами был использован адаптационный потенциал системы кровообращения:

$AP = (0,011 * ЧСС) + (0,014 * АДС) + (0,008 * АДД) + (0,014 * В) + (0,009 * МТ) + (0,009 * Р) - 0,27$  [1].

По результатам исследования было установлено распределение испытуемых по типу саморегуляции кровообращения (Рис. 1). Так на 1 курсе половина студентов имеет сердечный тип саморегуляции кровообращения. На 2 и 3 курсах количество таковых возрастает до 79% и 94% соответственно. Такое распределение свидетельствует о снижении функциональных резервов организма у большинства учащихся к 3 курсу. У четверокурсников количество испытуемых с таким типом саморегуляции кровообращения

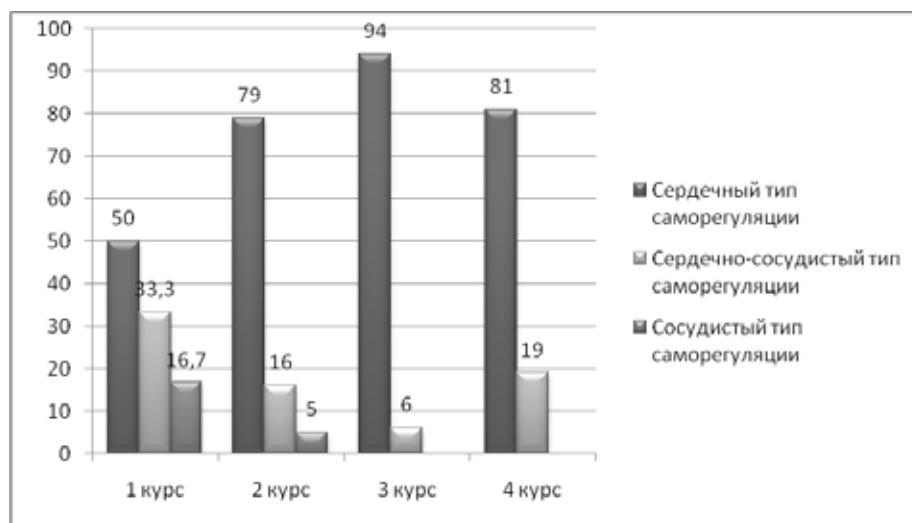


Рис. 1. Соотношение студентов естественно-географического факультета по типам саморегуляции кровообращения (ТСК) (в %)

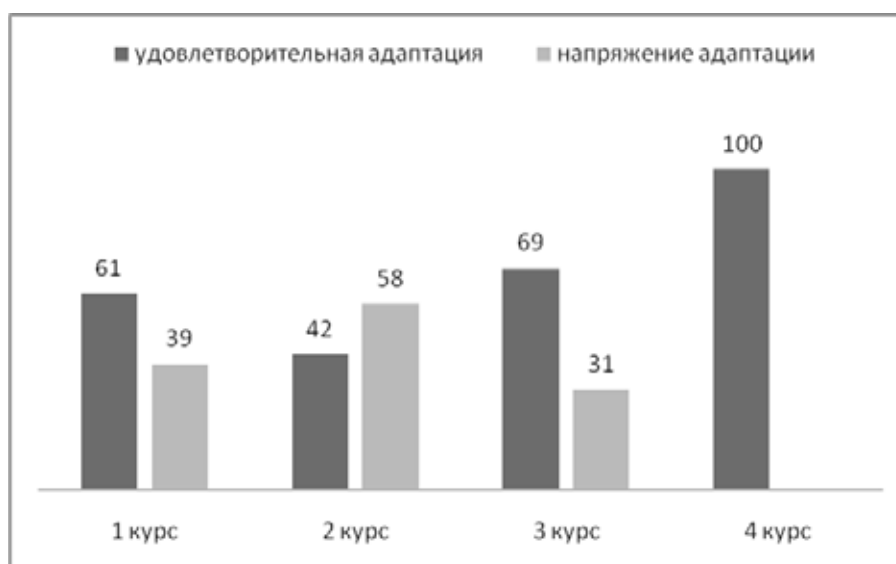


Рис. 2. Соотношение студентов естественно-географического факультета по значениям адаптационного потенциала системы кровообращения (АП) (в %)

Таблица 1. Показатели сердечно сосудистой системы студентов естественно-географического факультета

	АД систолическое (мм рт. ст.)	АД диастолическое (мм рт. ст.)	ЧСС (ударов в минуту)	АП	ТСК (%)
1 курс	113,3 ± 7,7	69,8 ± 8,5	78,7 ± 11,4	2,04 ± 0,2	91,8 ± 18,6
2 курс	119,5 ± 11,9	66,9 ± 6,5	85,1 ± 11,8	2,2 ± 0,3	80,4 ± 9,6
3 курс	110,3 ± 6,5	61,2 ± 8,2	78,7 ± 7,4	1,9 ± 0,2	77,9 ± 7,3
4 курс	105,6 ± 4	60,6 ± 4,5	74,9 ± 9,3	1,8 ± 0,1	80,06 ± 9,9

Таблица 2. Адаптационный потенциал в группах с различной массой тела

	АП у студентов с ИМТ < 18,5	АП у студентов с ИМТ 18, 5–25	АП у студентов с ИМТ >25
1 курс	2	2,03	1,9
2 курс	1,8	2,14	2,6
3 курс	1,8	2	2,1
4 курс	1,9	1,79	1,9
среднее	1,89	1,99	2,11

брашения снижается до 81 %, что может быть объяснено адаптацией к учебному процессу.

Изучив значения адаптационного потенциала системы кровообращения (АП), мы также распределили студентов на группы (Рис. 2).

Из диаграммы видно, что ко 2 курсу число студентов с напряжением адаптации сердечно-сосудистой системы увеличивается на 19 % по сравнению с первым. На третьем курсе количество испытуемых с этим типом регуляции снижается до 31 %, тогда как среди четверокурсников число таковых отсутствует. Такое распределение позволяет предположить, что адаптированность к учебному процессу наступает только к 4 курсу.

Нам также было интересно рассмотреть степень выраженности регуляции сердечно-сосудистой системы у испытуемых. В таблице 1 представлены показатели сердечно-сосудистой системы испытуемых.

Из данных таблицы следует, что у студентов с 1-ого по 4-ый курс имеется тенденция к снижению АДС со 113,3±7,7 мм рт. ст. до 105,6 ±4 мм рт. ст., кроме студентов 2 курса (119,5± 11,9 мм рт. ст.).

Также очевидно заметное снижение АДД с 69,8±8,5 до 60,6±4,5, что подтверждает большее спокойствие студентов 4 курса естественно-географического факультета на занятиях и большую их адаптацию к учебному процессу, нежели у студентов 3, 2 и тем более 1 курсов.

У испытуемых 2 курса происходит заметное увеличение ЧСС ( $85,1 \pm 11,8$  уд./мин.) по сравнению с первокурсниками ( $78,7 \pm 11,4$  уд./мин.). У третьекурсников данный показатель снижается ( $78,7 \pm 7,4$  уд./мин.) до величины, равной таковой у студентов 1 курса. К 4 курсу средние значения ЧСС ещё немного снижаются ( $74,9 \pm 9,3$  уд./мин.), что также подтверждает адаптацию к учебной деятельности.

Рассматривая средние значения ТСК можно заметить, что у первокурсников самый высокий показатель ( $91,8 \pm 18,6\%$ ), тогда как у остальных наблюдается тенденция к снижению данного показателя (Таблица 1). Причём наименьшее значение оказалось у студентов 3 курса ( $77,9 \pm 7,3\%$ ). Такие изменения свидетельствуют о снижении функциональных резервов организма.

Анализируя значения АП системы кровообращения можно видеть стабильное снижение таковых к старшим курсам (от  $2,04 \pm 0,2$  на первом до  $1,8 \pm 0,1$  на чет-

вёртом). Такие изменения свидетельствуют о стабилизации регуляции сердечно-сосудистой системы к старшим курсам.

Нам также было интересно проследить зависимость адаптационного потенциала от индекса массы тела испытуемых. В таблице 2 представлены данные среднего адаптационного потенциала у студентов с различным ИМТ. По данным таблицы мы наблюдаем едва заметную тенденцию к увеличению АП с увеличением ИМТ у студентов ЕГФ на 3-ем, чуть более заметную в общей картине и явную тенденцию на 2-ом курсе, а у 1-ого и 4-ого курсов подобной зависимости не наблюдается. Все это не позволяет нам говорить о прямой зависимости адаптационного потенциала от индекса массы тела.

Исходя из всех этих показателей, мы можем судить о лучшей приспособленности студентов 4 курса к учебному процессу и наименьшей приспособленности к учебному процессу студентов первокурсников.

#### Литература:

1. Баевский Р.М. Оценка эффективности профилактических мероприятий на основе измерения адаптационного потенциала / Р.М. Баевский, А.П. Берсенева, В.К. Вакулин и др. // Здоровоохранение Российской Федерации. — 1987. — № 9. — с. 5-23.
2. Зерщикова Т.А. Особенности адаптации первокурсников педагогического факультета // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — № 10. — 2010. — с. 254-257.
3. Статуева Л.М. Психофизиологическая адаптация старшеклассников и студентов к различным системам обучения. Автореф. дис. ... канд. биол. наук. — Н. Новгород, 2008. — 22 с.

## Растительные пигменты как альтернатива синтетическим красителям и индикаторам

Опарина Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;

Рябова Мария Сергеевна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье представлены результаты химического эксперимента по выделению пигментов из растений и получению природных красителей и индикаторов. Рассмотрена возможность использования полученных красителей для окрашивания тканей и индикаторов для определения кислотности моющих средств.*

**Ключевые слова:** растительные пигменты, растительные красители и индикаторы, хроматография

Окраска растений обусловлена содержанием в них различных пигментов. Растительные пигменты — это крупные органические молекулы, поглощающие свет определенной длины волны [1]. Одним из направлений применения растений, богатых пигментами, служит получение природных красителей и индикаторов.

**Красители** — органические соединения, обладающие способностью поглощать и преобразовывать световую энергию в ультрафиолетовой и инфракрасной областях

спектра [4]. Растительные красители являются распространенным экологически безопасным и доступным сырьем.

**Индикаторы** — это химические вещества, окраска которых меняется в зависимости от pH среды [3]. Проблема получения индикаторов достаточно актуальна, так как природные индикаторы играют большую роль и широко используются при химических исследованиях. Преимуществом растительных индикаторов является дешевизна, быстрота и наглядность исследования.

**Цель работы:** изучить свойства растительных пигментов и выявить возможность их применения в качестве красителей и индикаторов.

**Методы исследования:** теоретические (анализ учебной и научно-популярной литературы), экспериментальные (химический эксперимент).

**Организация исследования.** На первом этапе был проведен анализ научно-популярной литературы по выбранной теме, который показал, что в растительных клетках обычно встречаются зеленые пигменты — хлорофиллы (рис. 1), желто-оранжевые — каротиноиды и разнообразные флавоноиды.

Каждая из групп растительных пигментов представлена несколькими отличающимися по химическому строению, окраске и поглощению света пигментами. Например, к группе флавоноидов относят антоцианы, определяющие красную, синюю, фиолетовую окраску цветов; флавоны, флавонолы, ауруны и халконы — желтую и оранжевую. Пигмент группы флавоноидов кверцетин содержится в коре дуба (рис. 2), катехин — в листьях чая. Пигмент группы каротиноидов рубиксантин содержится в плодах шиповника (рис. 3.).

Второй этап был связан с химическим экспериментом по получению природных индикаторов и красителей.

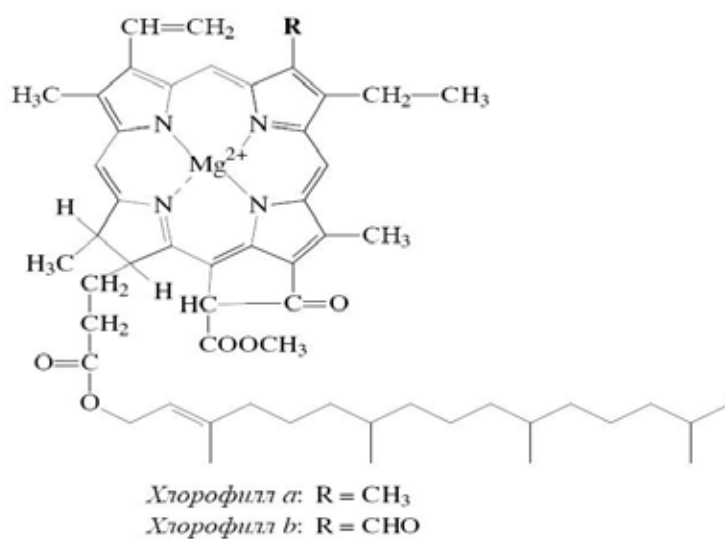


Рис. 1. Структурная формула хлорофилла

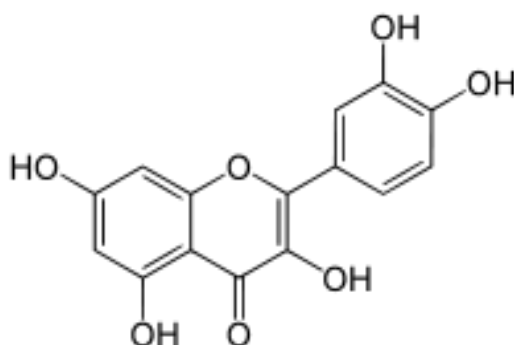


Рис. 2. Структурная формула кверцетина

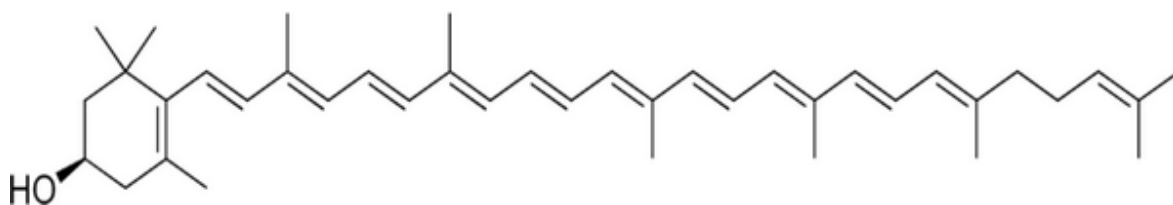


Рис. 3. Структурная формула рубиксантина



Технология получения красителей включает два основных процесса: извлечение красящих веществ и приготовление концентрированного красителя, который стабилен при хранении и пригоден для непосредственного использования. После того, как красители перешли в раствор, мы испытывали их способность к окрашиванию хлопчатобумажной ткани.

В результате окрашивания ткани растворами перечисленных растений получили следующие цвета: из шелухи лука — светло-коричневый, из корнеплодов свеклы — светло-бордовый, из ягод калины — светло-розовый, из коры дуба — желто-коричневый. Все полученные результаты представлены в таблице 1.

В результате проведенного опыта убедились в том, что растительные красители способны длительное время удерживаться на ткани и не уступают по своим свойствам синтетическим красителям. Недостатком подобного окрашивания является получение не ярких, а светлых оттенков; получение зеленых красителей из растительного сырья является затруднительным; при стирке ткани в обычной воде она сильно линяет.

Природные индикаторы получали из свеклы, моркови, краснокочанной капусты, будры, тюльпана, чистотела, черного чая, луковой шелухи, боярышника и шиповника. Сначала навеску сырья массой 5-10 г погружали в экстрагент объемом 50 мл. Полученные экстракты фильтровали с помощью фильтровальной бумаги, и полученный фильтрат наливали в заранее подготовленную колбу. Для определения эффективности индикатора был использован универсальный буферный раствор, обладающий большой буферной емкостью (pH от 2 до 12) из  $H_3PO_4$ ,  $CH_3COOH$ ,  $H_3BO_3$ , молярность 0,04 моль/л, концентрация кислот 100% [2].

К сожалению, из-за неустойчивости антоцианов их отвары быстро плесневеют и скисают, поэтому готовить такие индикаторы надо непосредственно перед работой с ними. Лучшими оказались индикаторы из краснокочанной капусты, будры и красного тюльпана. В растворе этих индикаторов наблюдался более выраженный переход из нейтральной среды в кислотную и щелочную. Более подробные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 1. Результаты окрашивания ткани полученными растительными красителями

Растение	Используемая часть	Цвет красителя на ткани
Лук репчатый	Сухие чешуи	Темно-коричневый
Свекла столовая	Корнеплод	Светло-бордовый
Калина красная	Ягоды	Светло-розовый
Дуб обыкновенный	Кора	Желто-коричневый
Боярышник	Кора	Красно-коричневый
Чистотел	Листья и стебли	Желто-зеленый
Крапива	Листья и стебли	Серо-желтый
Краснокочанная капуста	Листья	Сиреневый
Черника	Ягоды	Фиолетовый
Рябина черноплодная	Ягоды	Серо-синий
Флокс белый	Цветы	Желто-зеленый

Таблица 2. Результаты по приготовлению индикаторов

Растительный индикатор	Изменение окраски индикатора в зависимости от среды		
	Кислая	Нейтральная	Щелочная
Цветы будры плющевидной	Розовый	Светло-розовый	Ярко-зеленый
Цветы красного тюльпана	Теплый розовый	Светло-розовый	Темно-зеленый
Плоды боярышника	Розово-красный	Светло-розовый	Сине-зеленый
Плоды шиповника	Светло-желто-розовый	Светло-желтый	Желтый
Листья краснокочанной капусты	Розово-красный	Бледно-фиолетовый	Зеленый
Листья черного чая	Желто-коричневый	Оранжево-коричневый	Коричневый
Листья чистотела	Светло-желтый	Желтый	Темно-желтый
Корнеплод моркови	Светло-желтый	Светло-желтый	Светло-желтый
Корнеплод свеклы	Малиновый	Красный	Желто-коричневый
Луковая шелуха	Светло-оранжевый	Оранжевый	Коричневый

Таблица 3. Изменение окраски индикаторов и красителей

Природный индикатор	Изменение окраски индикатора		
	Стиральный порошок «Зифа»	Стиральный порошок «Лоск»	Средство для мытья посуды «Фэри»
Краснокочанная капуста	зеленый (щелочная среда)	зеленый (щелочная среда)	сине-зеленый (слабощелочная среда)
Боярышник	сине-зеленый (щелочная среда)	сине-зеленый (щелочная среда)	светло-зеленый (слабощелочная среда)



Рис. 4. Распределение пигментов на хроматографической бумаге

С помощью приготовленных индикаторов из краснокочанной капусты и боярышника определили среду распространенных моющих средств и выяснили, что стиральные порошки «Зифа» и «Лоск» имеют щелочную среду, а моющее средство «Ферри» слабощелочную (табл.3). При использовании средств для мытья посуды, имеющих щелочную среду, нарушается нормальная кислотная среда кожи рук, которая в норме имеет слабокислую среду  $pH=5,5$ .

Таким образом, при применении средств для мытья посуды необходимо использовать резиновые перчатки, защищающие кожу от действия на нее щелочной среды, которая разрушает кислотную мантию эпидермиса и вызывает кожные заболевания. Хотя на этикетках этих моющих средств производитель указывает, что они не оказывают вредного воздействия на кожу.

Также в ходе работы было проведено исследование содержания растительных пигментов в крапиве, краснокочанной капусте, свекле и моркови. Разделение растительных пигментов производили методом распределительно-сорбционной бумажной восходящей хроматографии, который основан на различии в коэффициентах распределения индивидуальных веществ между двумя фазами — органической и водной. В результате проведенного поэтапного эксперимента получили распределение отдельных пигментов на хроматографической бумаге (рис. 4).

Ближе всех к старту находится желто-зеленое пятно хлорофилла в. Выше располагается пятно хлорофилла а, окрашенное в сине-зеленый цвет. Ещё дальше от старта расположился желто-коричневый след ксантофилла. Ближе всех к фронту растворителя подошел каротин, цвет пятна которого — желтый. Таким образом, каротиноиды, по сравнению с хлорофиллом, адсорбируются на фильтровальной бумаге хуже, поэтому передвигаются по ней дальше хлорофилла.

В ходе проведенного исследования можно сделать *следующие выводы*:

Растительные пигменты — органические соединения, присутствующие в клетках и тканях растений и окрашивающие их. Они принадлежат к трем классам: хлорофиллы, каротиноиды и флавоноиды.

Используя растительные пигменты в качестве природных красителей, установили, что они являются пригодными для окраски тканей. При использовании растительных пигментов в качестве индикаторов было установлено, что они проявляют свойства кислотно-основного индикаторов и являются вполне «точными» определителями кислотности жидкостей.

Проведенный анализ растительных пигментов методом распределительной хроматографии показал, что спиртовая вытяжка листьев крапивы, краснокочанной капусты, корнеплодов свеклы и моркови содержит такие пигменты, как хлорофилл, каротин и ксантофилл.

Литература:

1. Грищенко, А. Игра цветов, или пигменты в нашей жизни / А. Грищенко, С.В. Кодацкая // Биология — Первое сентября. — 2010. — №6 [Электронный ресурс]. — URL: [http://bio.1september.ru/view\\_article.php?ID=201000604](http://bio.1september.ru/view_article.php?ID=201000604) (дата обращения: 21.02.2015).
2. Лурье Ю.Ю. Справочник по аналитической химии. — М.: Химия, 1989. — 448 с.
3. Павлова, С. Растительные индикаторы в школьной лаборатории / С. Павлова, В. Макарова, А.П. Петрова // «Проба пера». Естественные и математические науки: материалы VII школьной международной заочной научно-исследовательской конференции. — Новосибирск: СибАК, 2013. — с. 161-168.
4. Селиванов Е.В. Красители в биологии и медицине. — Барнаул: Азбука, 2003. — 40 с.

## Изучение некоторых аспектов полового отбора в популяции *Drosophila melanogaster*

Сидорская Виола Анатольевна, кандидат биологических наук, доцент;

Пичугина Нина Алексеевна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье рассматривается роль генотипа самок *Drosophila melanogaster* в половом отборе самцов. Анализ фенотипа потомства в двух экспериментах, статистически достоверно показал, что самцы в условиях генотипического разнообразия особей противоположного пола предпочитают выбирать самок родственного с ним генотипа.*

**Ключевые слова:** половой отбор, генотип, фенотип.

Половое размножение встречается у подавляющего большинства организмов. Эволюционное происхождение и селективное преимущество полового размножения по-прежнему остаются одной из главных нерешенных проблем биологии. Половой процесс позволяет генам, образующим генофонд популяции, в каждом поколении перемешиваться и образовывать различные новые сочетания. Генетическая изменчивость как таковая создается именно в результате полового размножения [1; 5].

Половой отбор основан на селективной неравноценности особей одного пола у раздельнополых организмов. Это особая форма индивидуального отбора, в которой участвуют представители только одного пола данной популяции [4].

Дарвин представлял себе половой отбор как процесс, дополняющий более общий и более широко распространенный процесс естественного отбора. Последний, по теории Дарвина, создал адаптивные признаки данного вида в целом, в том числе изначальные приспособления, общие для обоих полов, а также первичные половые различия, непосредственно связанные с размножением [3].

Ч. Дарвин постулировал два типа полового отбора, чтобы объяснить две группы вторичных половых признаков. Такие признаки, как рога оленей, используемые в прямой конкуренции между самцами за самок, развились в результате отбора, который теперь называется «межсамцовым». Признаки, делающие самцов привлекатель-

ными для самок, такие, как брачный наряд и пение у птиц, возникли в результате так называемого отбора, определяемого «вкусами» самок.

В своём исследовании мы рассмотрели роль генотипа самок *Drosophila melanogaster* в половом отборе самцов. В эксперименте использовались линии: Canton-S (C-S) — дикий тип (красные глаза) и white (w) — белые глаза.

Были проведены два варианта эксперимента.

В опыте №1 в пробирку на питательную среду помещали однодневного самца линии C-S и две однодневные самки: одна из линии C-S, другая из линии w. Затем наблюдали, с какой из самок самец будет спариваться в первую очередь, и фиксировали время начала ухаживания и время начала спаривания. Через несколько дней анализировали численность, фенотип и пол потомства (табл.1).

Аналогично был поставлен опыт №2 с самцом другой линии (w) (табл.2).

В качестве основной питательной среды использовался банан в виде кашеобразной массы.

Эксперимент проводился в 5 повторностях.

В опыте №1 было зафиксировано, что для спаривания самец выбирал сначала самку «своей» линии и только потом самку другой линии. Нами была проанализирована численность и соотношение потомства первого поколения мух по полу и фенотипическим признакам (цвет глаз), по которым можно было заключить о предпочтительности скрещивания самцов с самками одинаковой с ним линии (табл.1).

Таблица 1. Анализ потомства и времени начала спаривания в скрещивании ♀ C-S, ♀ w × ♂ C-S (опыт № 1)

№ повторности	Выбор самца самки	Время начала ухаживания	Время начала спаривания	Интервал ухаживания	Количество особей $F_1$						
					с красными глазами		с белыми глазами		Всего		
					♀	♂	♀	♂	♀	♂	Σ
1	1-C-S 2-w	15 мин.	33 мин.	18 мин.	26	10	-	8	26	18	44
2	1-C-S 2-w	12 мин.	29 мин.	17 мин.	27	9	-	6	27	15	42
3	1-C-S 2-w	11 мин.	35 мин.	24 мин.	42	28	-	10	42	38	80
4	1-C-S 2-w	19 мин.	41 мин.	22 мин.	34	18	-	10	34	28	62
5	1-C-S 2-w	21 мин.	27 мин.	6 мин.	39	17	-	18	39	35	74
Среднее время		15,6 мин.	33 мин.	17,4 мин.	168	82	-	52	168	134	302
									Σ		

Таблица 2. Анализ потомства и времени начала спаривания в скрещивании ♀ C-S, ♀ w × ♂ C-S (опыт № 2)

№ Повторности	Выбор самца самки	Время начала ухаживания	Время начала спаривания	Интервал ухаживания	Количество особей $F_1$						
					с красными глазами		с белыми глазами		Всего		
					♀	♂	♀	♂	♀	♂	Σ
1	w	21 мин.	41 мин.	20 мин.	-	-	29	21	29	21	50
2	w	12 мин.	33 мин.	21 мин.	-	-	35	35	35	35	70
3	1-w 2-C-S	17 мин.	44 мин.	27 мин.	10	13	27	20	37	33	70
4	w	25 мин.	34 мин.	9 мин.	-	-	20	24	20	24	44
5	1-w 2-C-S	26 мин.	51 мин.	25 мин.	27	18	39	19	66	37	103
Среднее время		20,2 мин.	40,6 мин.	20,4 мин.	37	31	150	119	187	150	337
									Σ		

Аналогично нами был проведен второй эксперимент, в котором самец линии  $w$  скрещивался с самками линии  $w$  и C-S (табл.2). Было также отмечено, что для спаривания, в первую очередь, самец выбирал самку одинакового с ним генотипа и только потом самку другого генотипа. В 60% случаев самец white не скрещивался с самкой другой линии, об этом свидетельствовало отсутствие в потомстве красноглазых мух.

При анализе полового предпочтения самцов, мы исходили из того, что если его нет, то самцы с равной вероятностью спаривались бы с самками разных генотипов и в потомстве в опыте № 1 наблюдалось бы расщепление по фенотипу  $2X^+X^-$ (кр.):  $1X^+Y$ (кр.):  $1X^wY$ (бел.) (рис. 1, 2).

В опыте №2 при равноценности генотипов самок для самца линии white в  $F_1$  наблюдалось бы соотношение  $1X^+X^w$ (кр.):  $1X^+Y$ (кр.):  $1X^wX^w$ (бел.):  $1X^wY$ (бел.) (рис. 3,4).

Однако экспериментально в обоих опытах были получены совершенно иные результаты, которые и оценивались по критерию  $\chi^2$  (табл. 3,4).

Анализ фенотипа потомства в двух экспериментах, статистически достоверно показал, что самцы в условиях генотипического разнообразия особей противоположного пола предпочитают выбирать самок родственного с ним генотипа. Причём стоит отметить, что в опыте №1 самцы C-S после спаривания с самками C-S всегда скрещивались с самкой  $w$ . Их половые предпочтения по критерию  $\chi^2$  составили ( $>> \chi^2_{\text{ст}} = 7,81$ , при  $P = 0,05$ ). Тогда как для самцов  $w$ , которые не всегда выбирали самок, C-S  $\chi^2$  был равен 125,8 ( $>> \chi^2_{\text{ст}} = 16,3$ , при  $P=0,001$ ), что во много раз превышает  $\chi^2_{\text{ст}}$ . Это свидетельствует, что мутантные, генетически отягощенные линии в первую очередь «думают» не о генетическом разнообразии популяции, а о сохранении своей собственной генетической индивидуальности.

В своём исследовании мы также рассматривали половое поведение самцов разных линий при возможности альтернативного выбора самок. Оно оценивалось по времени начала ухаживания, времени начала спаривания и интервалу ухаживания самцов (табл. 1,2). В ходе эксперимента было

выявлено, что самцы Canton-S по всем параметрам значительно быстрее проводят ритуал ухаживания по сравнению с самцами white. Это связано с тем, что самцы C-S являются диким типом, более конкурентноспособным по сравнению с мутантной линией. Однако, при оценке количества

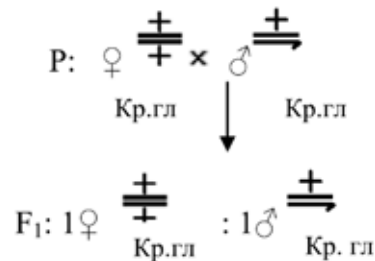


Рис. 1. Схема скрещивания самца линии C-S с самкой линии C-S

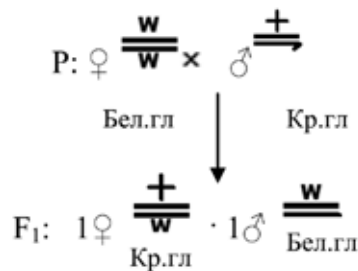


Рис. 2. Схема скрещивания самца линии C-S с самкой линии

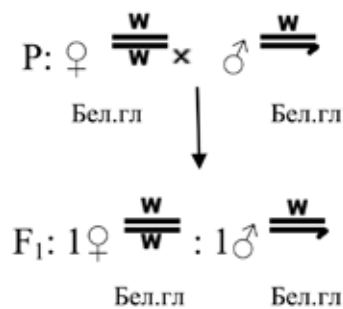


Рис. 3. Схема скрещивания самца линии w с самкой линии w

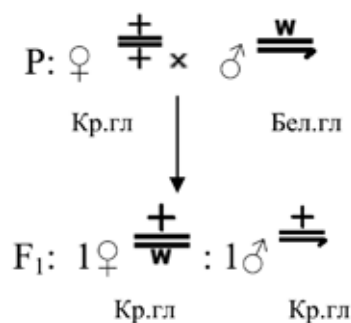


Рис. 4. Схема скрещивания самца линии w с самкой линии C-S



Таблица 3. Оценка расщепления  $F_1$  в опыте №1 методом  $\chi^2$  ( $\text{♀ C-S}$ ,  $\text{♀ w} \times \text{♂ C-S}$ )

Показатели	Количество особей $F_1$ с				$\Sigma$
	красными глазами		белыми глазами		
	♀	♂	♀	♂	
Наблюдаемое (O)	168	82	0	52	302
Ожидаемое (E)	151	75,5	0	75,5	
(O-E) <sup>2</sup> /E	1,9	0,56	-	7,31	9,77

Таблица 4. Оценка расщепления  $F_1$  в опыте №1 методом  $\chi^2$  ( $\text{♀ C-S}$ ,  $\text{♀ w} \times \text{♂ C-S}$ )

	Количество особей $F_1$ с				$\Sigma$
	красными глазами		белыми глазами		
	♀	♂	♀	♂	
Наблюдаемое (O)	37	31	150	119	337
Ожидаемое (E)	84,25	84,25	84,25	84,25	
(O-E) <sup>2</sup> /E	26,5	33,66	51,31	14,33	125,8

потомков, произведенных самками в разных вариантах опыта, было выявлено, что численность потомства больше в случае использования самцов w. Возможно, длительное ухаживание за самками приводит к более эффективному результату — появлению большего числа потомков.

При анализе соотношения полов было показано, что в обоих экспериментах вторичная половая пропорция

несколько смещена в сторону увеличения количества самок. Это может свидетельствовать о стремлении популяции сохранить своё генотипическое постоянство, так как женский пол отвечает за количественные характеристики, а мужской пол за качественные признаки популяции [2].

#### Литература:

1. Грант, В. Эволюционный процесс. — М.: Мир, 2008. — 286 с.
2. Геодакян В.А. Эволюционная логика дифференциации полов // Природа. — 1983. — № 1. — с. 70-80.
3. Дарвин, Ч. Происхождение человека и половой отбор. — Л.: Наука, 1953. — 1041 с.
4. Хедрик, Ф. Генетика популяций. — М.: ТЕХНОСФЕРА, 2003. — 592 с.
5. Эрман, Л., Парсонс П. Генетика поведения и эволюция. — М.: Мир, 1984. — 566 с.

## Фитопатогенные грибы отдельных территорий Бутурлинского района Нижегородской области

Трифопова Светлана Николаевна, кандидат биологических наук, доцент;  
Егорушин Евгений Александрович, студент; Раздобудько Вероника Александровна, студент  
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*В статье анализируется видовой состав и биологические особенности фитопатогенных грибов, обнаруженных в 2014 году на отдельных территориях Бутурлинского района Нижегородской области. В результате проведенных исследований определено 20 фитопатогенов, выявлены уязвимые стадии в цикле развития, на которые целесообразно воздействовать фунгицидами.*

**Ключевые слова:** фитопатогенные грибы, видовой состав, морфолого-биологические особенности.

Грибы с древнейших времен считались весьма необычными живыми организмами, требующими к себе особого внимания. На земном шаре обитает как минимум 1,5 млн. видов грибов, но из них описано лишь около 100 тысяч. Среди грибов есть большая группа паразитов, вызывающих болезни растений, животных, человека. Около 80% всех заболеваний растений вызваны именно грибами — фитопатогенами [3]. Изучение фитопатогенных грибов является актуальным в связи с увеличивающимся населением Земли. Перед человеком встает задача максимально сохранить выращенную сельскохозяйственную продукцию и изготовленные из нее продукты питания. Имея точное представление о цикле развития возбудителя заболевания растений, человека и животных из числа грибов можно правильно и эффективно проводить борьбу с этими патогенами [2].

Изучение фитопатогенных грибов, распространенных на отдельных территориях Бутурлинского района Нижегородской области явилось целью нашего исследования.

Материал был собран в июне-сентябре 2014 года на частных садово-огородных площадях с. Крутец и на посевных площадях ООО «Родник» Бутурлинского района. Были предприняты маршрутные обследования и дальнейший лабораторный анализ. Часть собранного материала зафиксирована в 4 % растворе формалина, часть оформлена в виде гербария. Кроме того, информация о фитопатогенных грибах, отмеченных в районе на посевных площадях, была представлена Бутурлинской станцией защиты растений. При определении фитопатогенных грибов использовались такие признаки, как изменения растений под воздействием гриба, особенности бесполого спороношения, видоизменения мицелия (склеротии), строение плодовых тел [4]. Каждый из определенных видов был проанализирован с точки зрения морфолого-биологических особенностей, изучены циклы развития с выделением уязвимых стадий и источников инфекций [2; 3].

В результате проведенных нами исследований, выявлено 20 видов фитопатогенных грибов. Систематический список составлен с учетом изменений для некоторых таксонов, которые традиционно включались в царство Грибы [1]. Здесь же приводятся бытовые названия заболеваний, вызываемых данными грибами. Цифрами обозначены территории, на которых были обнаружены фитопатогены: 1 — частный сектор; 2 — ООО «Родник»; 3 — посевные площади Бутурлинского района.

### Систематический список изученных видов

#### Царство Protozoa

Отдел	Plasmodiophoromycota —	Плазмодиофоровые
Класс	Plasmodiophoromycetes —	Плазмодиофоромицеты
Порядок	Plasmodiophorales —	Плазмодиофоровые
Семейство	Plasmodiophoraceae —	Плазмодиофоровые
Род	Plasmodiophora —	Плазмодиофора

1. Вид *P. brassicae* (капустная кила)

#### Царство Chromista

Подцарство Heteroconte

Грибоподобные организмы

Отдел	Oomycota —	Оомикота
Класс	Oomycetes —	Оомицеты
Порядок	Peronosporales —	Пероноспорные
Семейство	Peronosporaceae —	Пероноспорные
Род	Peronospora —	Пероноспора

2. Вид *P. destructor* (ложная мучнистая роса)

Семейство Phythophthoraceae — Фитофторовые

Род Phythophthora — Фитофтора

3. Вид *P. infestans* (фитофтороз)**Царство Fungi (Mycota, Mycetalia)**

Отдел Chytridiomycota — Хитридиомикота

Класс Chytridiomycetes — Хитридиомицеты

Порядок Chytridiales — Хитридиевые

Семейство Olpidiaceae — Ольпидиевые

Род Olpidium — Ольпидиум

4. Вид *O. brassicae* (черная ножка)

Отдел Ascomycota — Аскомикота (Сумчатые грибы)

Класс Ascomycetes (Euascomycetes) — Настоящие сумчатые (Плодосумчатые)

Группа порядков Пиреномицеты

Порядок Erysiphales — Эризифовые (Настоящие мучнисторосяные)

Семейство Erysiphaceae — Эризифовые

Род Sphaerotheca — Сферотека

5. Вид *S. mors uvae* (мучнистая роса крыжовника)

Род Erysiphe — Эризифе

6. Вид *E. graminis* (*Blumeriagraminis*) (мучнистая роса злаков)

Порядок Clavicipitales — Спорыньевые (Клавицепсовые)

Семейство Clavicipitaceae — Спорыньевые

Род Claviceps — Спорынья

7. Вид *C. Purpurea* (спорынья)

Группа порядков Дискомицеты

Порядок Leotiales (Helotiales) — Леоциевые (Гелоциевые)

Семейство Moniliaceae — Монилиниевые

Род Monilinia — Монилиния

8. Вид *M. fructigena* (монилиоз)

Семейство Dermateaceae — Дерматеевые

Род Pseudopeziza — Псевдопецица

9. Вид *P. Medicaginis* (бурая пятнистость люцерны)

Класс Loculoascomycetes — Локулоаскомицеты

Порядок Pleosporales — Плеоспоровые

Семейство Venturiaceae — Вентуриевые

Род Venturia — Вентурия

10. Вид *V. inaequalis* (парша)

Отдел Basidiomycota — Базидиомикота

Класс Ustilagomycetes (Ustomycetes) — Устилагиномицеты

Порядок Ustilaginales — Головневые

Семейство Ustilaginaceae — Устиляговые

Род Ustilago — Устиляго

11. Вид *U. nuda* (пыльная головня ячменя)

Семейство Tilletiaceae — Тиллециевые

Род Tilletia — Тиллеция

12. Вид *T. caries*<sup>2,3</sup> (твердая головня пшеницы)

Класс Urediniomycetes (Telomicetes) — Урединиомицеты

Порядок Uredinales — Ржавчинные

Семейство Pucciniaceae — Пукциниевые

Род Puccinia — Пукцинция

13. Вид *P. graminis* (стеблевая ржавчина зерновых культур)14. Вид *P. recondite* (бурая ржавчина ржи)**Анаморфные, несовершенные грибы**

Класс Hyphomycetes — Гифомицеты

Порядок Hyphomycetales — Гифомицетовые

Семейство Tuberculariaceae — Туберкуляриевые

Род	Fusarium —	Фузариум	15. Вид <i>F. nivale</i> (снежная, или фузариозная, плесень)
Семейство	Dematiaceae —	Демациевые	
Род	Bipolaris —	Биполярис	16. Вид <i>B. sorokiniana</i> ( <i>Helminthosporium sativum</i> ) (обыкновенная корневая гниль зерновых)
Семейство	Moniliaceae —	Монилиевые	
Род	Botrytis —	Ботритис	17. Вид <i>B. allii</i> (серая шейковая гниль репчатого лука)
Класс	Coelomomycetes —	Целомицеты	
Порядок	Sphaeropsidales (Picnidiales) —	Сферопсидные (Пикнидиальные)	
Семейство	Sphaeropsidaceae —	Сферопсидные	
Род	Septoria —	Септория	18. Вид <i>S. podorum</i> (септориоз пшеницы)
Порядок	Melanconiales —	Меланкониевые	
Семейство	Melanconiaceae —	Меланкониевые	
Род	Kabatiella —	Кабациелла	19. Вид <i>K. caulivora</i> (антракноз клевера)
Класс	Agonomycetes (Myceliasterilia) —	Агономицеты	
Порядок	Agonomycetales —	Агономицетовые	
Род	Sclerotium —	Склероциум	20. Вид <i>S. cepivorum</i> (белая гниль донца лука)

Анализ систематического списка показывает, что выявленные виды принадлежат трем царствам. К царству Protozoa относится 1 вид, в царство Chromista входят 2 вида. В царство Fungi (Настоящие грибы) входят 17 видов, относящихся к 4 отделам (в некоторых системах они имеют ранг классов). Наибольшее число видов принадлежит отделу Ascomycota (6 видов) и Анаморфным, несовершенным грибам (6 видов). Виды, относящиеся к несовершенным грибам, являются проблемными, так как у них выделены лишь стадии бесполого размножения. Стадия полового размножения может быть отнесена к любому другому отделу грибов. Следовательно, нет абсолютно достоверных данных о систематическом положении видов этой группы.

Выявленные в 2014 году виды фитопатогенов, не обязательно полностью проявят себя в последующие годы, так как соотношение и вредоносность основных компонентов микобиоты сильно варьируют в зависимости от погодных особенностей года, места возделывания, сорта и уровня агротехники.

Больше всего патогенов было выявлено на зерновых культурах — 9 патогенов, на бобовых — 2, на пасленовых — 1, на крестоцветных — 2, на луке — 3, на плодово-ягодных культурах — 3 патогена (Табл. 1).

Таблица 1. Поражение фитопатогенными грибами культурных растений

Название культур	Название гриба
Зерновые (рожь, пшеница, ячмень, овес)	<i>Erysiphe graminis</i> ; <i>Claviceps purpurea</i> ; <i>Ustilago nuda</i> ; <i>Tilletia caries</i> ; <i>Puccinia recondite</i> ; <i>Puccinia graminis</i> ; <i>Fusarium nivale</i> ; <i>Bipolaris sorokiniana</i> ; <i>Septoria nodorum</i> <b>(9 видов — 45%)</b>
Бобовые (клевер, люцерна)	<i>Pseudopeziza medicaginis</i> ; <i>Kabatiella caulivora</i> <b>(2 вида — 10%)</b>
Пасленовые (картофель)	<i>Phytophthora infestans</i> <b>(1 вид — 5%)</b>
Крестоцветные (капуста)	<i>Plasmodiophora brassicae</i> ; <i>Olpidium brassicae</i> <b>(2 вида — 10%)</b>
Луковые (лук)	<i>Peronospora destructor</i> ; <i>Botrytis allii</i> ; <i>Sclerotium cepivorum</i> <b>(3 вида — 15%)</b>
Плодово-ягодные культуры (крыжовник, смородина; яблоня, груша)	<i>Sphaerotheca mors — uvae</i> ; <i>Monilinia fructigena</i> ; <i>Venturia inaequalis</i> <b>(3 вида — 15%)</b>

В результате обследования нами частных садово-огородных территорий села Крутец было зафиксировано 11 видов фитопатогенных грибов, на территории ООО «Родник» отмечено 10 видов, по данным Бутурлинской станции защиты растений, на полях выявлено 8 видов фитопатогенов (Табл. 2). Сравнивая полученные данные можно отметить, что наи-

большее разнообразие фитопатогенных грибов отмечено в садово-огородном секторе, это объясняется разнообразием культурных растений, выращиваемых в частном секторе. На полях ООО «Родник» и в целом на полях Бутурлинского района встречаются практически одни и те же виды, так как выращиваются сходные сельскохозяйственные культуры (в основном злаки).

Таблица 2. Места обнаружения фитопатогенных грибов

Название района	Название гриба
Частный садово-огородный сектор	<i>Plasmodiophora brassicae</i> ; <i>Olpidium brassicae</i> ; <i>Peronospora destructor</i> ; <i>Phytophthora infestans</i> ; <i>Sphaerotheca mors — uvae</i> ; <i>Monilinia fructigena</i> ; <i>Venturia inaequalis</i> ; <i>Pseudopeziza medicaginis</i> ; <i>Fusarium nivale</i> ; <i>Botrytis allii</i> ; <i>Sclerotium cepivorum</i> ( <b>11 видов</b> )
ООО «Родник»	<i>Erysiphe graminis</i> ; <i>Pseudopeziza medicaginis</i> ; <i>Claviceps purpurea</i> ; <i>Ustilago nuda</i> ; <i>Tilletia caries</i> ; <i>Puccinia recondite</i> ; <i>Puccinia graminis</i> ; <i>Bipolaris sorokiniana</i> ; <i>Septoria nodorum</i> ; <i>Kabatiella caulivora</i> ( <b>10 видов</b> )
Посевные площади Бутурлинского района	<i>Erysiphe graminis</i> ; <i>Claviceps purpurea</i> ; <i>Ustilago nuda</i> ; <i>Tilletia caries</i> ; <i>Puccinia recondite</i> ; <i>Puccinia graminis</i> <i>Bipolaris sorokiniana</i> ; <i>Septoria nodorum</i> ( <b>8 видов</b> )

Изученные нами *меры* борьбы с фитопатогенными грибами, обнаруженными на некоторых территориях Бутурлинского района, можно разделить на 2 основные группы: агротехнические и химические. Агротехнические меры борьбы основаны на уничтожение источников инфекции (Табл. 3).

Таблица 3. Источники инфекций изученных фитопатогенных грибов

Название гриба	Источник инфекции
<i>Plasmodiophora brassicae</i>	мейоспоры в корнях растения и почве
<i>Olpidium brassicae</i>	почва, зараженная цистами
<i>Peronospora destructor</i>	луковицы (мицелий); ооспоры на растительных остатках; семена
<i>Phytophthora infestans</i>	пораженные клубни(мицелий)
<i>Sphaerotheca mors—uvae</i>	пораженные побеги, плоды (клейстотеции)
<i>Erysiphe graminis</i>	солома; дикое злаки; озимые культуры
<i>Monilinia fructigena</i>	мумифицированные плоды; пораженные побеги
<i>Pseudopeziza medicaginis</i>	растительные остатки; опавшие листья; дикорастущая люцерна
<i>Venturia inaequalis</i>	опавшие листья со склероциями
<i>Claviceps purpurea</i>	склероции
<i>Ustilago nuda</i>	зараженные семена (мицелий)
<i>Tilletia caries</i>	телиоспоры на зерне
<i>Puccinia graminis</i>	телейтоспоры на соломе
<i>Puccinia recondita</i>	уредоспоры на озимых посевах
<i>Fusarium nivale</i>	почва; растительные остатки; семена
<i>Bipolaris sorokiniana</i>	растительные остатки, почва и больные семена.
<i>Botrytis allii</i>	посадочный материал; растительные остатки; семена
<i>Septoria nodorum</i>	растительные остатки; семена
<i>Kabatiella caulivora</i>	семена; послеуборочные остатки; дикий клевер
<i>Sclerotium cepivorum</i>	склероции в почве

Данные таблицы показывают, что основными источниками инфекции служат в основном почва, пожнивные остатки, семена. Факторами, усиливающими инфицирование, являются нарушение агротехники, несоблюдение севооборотов и степень их насыщенности культурами.

Очень эффективным является химический способ борьбы, то есть использование фунгицидов. В ходе выполнения исследования мы подробно проанализировали циклы развития обнаруженных фитопатогенных грибов. Выявили уязвимые стадии развития, на которые целесообразно воздействовать фунгицидами. В большинстве случаев к таким стадиям относятся мицелий или некоторые его видоизменения (конидиеносцы с конидиями, спорангиеносцы).



Обследования посевов зерновых и других сельскохозяйственных культур, выявление патогенных видов, идентификация видового состава возбудителей, изучение их биологических особенностей — все эти составляющие необходимы для разработки интегрированной системы защиты растений от возбудителей болезней.

Литература:

1. Гарибова Л.В. Основы микологии: Морфология и систематика грибов и грибоподобных организмов: Учебное пособие / Л.В.Гарибова, С.Н. Лекомцева. — М.: Товарищество научных изданий КМК, 2005. — 220 с.
2. Пересыпкин, В. Ф. Сельскохозяйственная фитопатология. — М.: Колос, 1982. — 512 с.
3. Фитопатология / Под ред. М. В. Горленко. — Л.: Колос. Ленингр. отд-ние, 1980. — 319 с.
4. Хохряков М.К. Определитель болезней растений / М.К. Хохряков, Т. Л. Добразракова, К. М Степанов, М. Ф. Летова. — СПб.-М.-Краснодар: Лань, 2003. — 593 с.

# Молодой ученый

Научный журнал  
Выходит два раза в месяц

№ 23.2 (103.2) / 2015

Редакционная коллегия:

**Главный редактор:**

Ахметов И. Г.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М. Н.  
Иванова Ю. В.  
Каленский А. В.  
Куташов В. А.  
Лактионов К. С.  
Сараева Н. М.  
Авдеюк О. А.  
Айдаров О. Т.  
Алиева Т. И.  
Ахметова В. В.  
Брезгин В. С.  
Данилов О. Е.  
Дёмин А. В.  
Дядюн К. В.  
Желнова К. В.  
Жуйкова Т. П.  
Жураев Х. О.  
Игнатова М. А.  
Коварда В. В.  
Комогорцев М. Г.  
Котляров А. В.  
Кузьмина В. М.  
Кучерявенко С. А.  
Лескова Е. В.  
Макеева И. А.  
Матроскина Т. В.  
Матусевич М. С.  
Мусаева У. А.  
Насимов М. О.  
Прончев Г. Б.  
Семахин А. М.  
Сенцов А. Э.  
Сенюшкин Н. С.  
Титова Е. И.  
Ткаченко И. Г.  
Фозилов С. Ф.  
Яхина А. С.  
Ячинова С. Н.

**Ответственные редакторы:**

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

**Международный редакционный совет:**

Айрян З. Г. (Армения)  
Арошидзе П. Л. (Грузия)  
Атаев З. В. (Россия)  
Бидова Б. Б. (Россия)  
Борисов В. В. (Украина)  
Велковска Г. Ц. (Болгария)  
Гайич Т. (Сербия)  
Данатаров А. (Туркменистан)  
Данилов А. М. (Россия)  
Демидов А. А. (Россия)  
Досманбетова З. Р. (Казахстан)  
Ешиева А. М. (Кыргызстан)  
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)  
Игисин Н. С. (Казахстан)  
Кадыров К. Б. (Узбекистан)  
Кайгородов И. Б. (Бразилия)  
Каленский А. В. (Россия)  
Козырева О. А. (Россия)  
Колпак Е. П. (Россия)  
Куташов В. А. (Россия)  
Лю Цзюань (Китай)  
Малес Л. В. (Украина)  
Нагервадзе М. А. (Грузия)  
Прокопьев Н. Я. (Россия)  
Прокофьева М. А. (Казахстан)  
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)  
Ребезов М. Б. (Россия)  
Сорока Ю. Г. (Украина)  
Узаков Г. Н. (Узбекистан)  
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)  
Хоссейни А. (Иран)  
Шарипов А. К. (Казахстан)

**Художник:** Шишков Е. А.

**Верстка:** Бурьянов П. Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.  
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.  
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.  
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

**Адрес редакции:**

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.  
E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru)  
<http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Бук», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25