

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



3 2019
ЧАСТЬ IV

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 3 (241) / 2019

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
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 (Узбекистан)
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических 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 (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
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
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

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)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
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 Бекмурадович, кандидат педагогических наук, декан (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)
Кожурбаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
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, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Максим Евгеньевич Мошков* (1966), российский программист, системный администратор, веб-разработчик, деятель Рунета, специалист по высоконагруженным онлайн-ресурсам и системам виртуализации. Известен как основатель «Библиотеки Максима Мошкова» (Lib.ru).

Максим Мошков родился в Москве, в школьные годы увлекался программированием. Ближе к окончанию школы отец принес ему книгу «Основы Фортран», и Мошков научился программировать на этом языке. В 1988 году он окончил механико-математический факультет МГУ, а после аспирантуры стал сотрудником НИИ системных исследований РАН, где был администратором институтской сети, ведущим учебных курсов по Unix, TCP/IP, OpenMail.

С 1990 года начал собирать книги в электронном виде. «Я прихожу на работу, где стоит общественный unix-компьютер, на котором было человек 15, — вспоминает Мошков. — Там файлы, которые кто-то приносил. <...> Книжка раз, книжка два, книжка три. Езжу в какую-то командировку, прихожу, а там тоже какая-то коллекция. И я это все таскал себе. Я ужасно любил читать, а книжек в библиотеках не всегда хватало». В 1994 году он эту коллекцию выложил в интернет, создав сайт-презентацию, в котором была страничка *Mu library*. Все книги Мошков конвертировал в HTML, для чего создал около 25 конвертеров. В начале 2000-х он получил от фонда Сороса грант на 4000 долларов. Этих денег хватило на закупку оборудования для первого сервера и домена. Так личный сайт превратился в «Библиотеку Максима Мошкова» (Lib.ru), на сегодняшний день — крупнейшую в Рунете.

В 2004 году Максим впервые серьезно столкнулся с авторским правом. Компания «КМ онлайн», у которой тогда была платная сетевая библиотека *Vip.km.ru*, подала иск против Мошкова, обвинив его в нарушении прав фантаста Эдуарда

Геворкяна. В итоге Геворкяну присудили 3000 рублей за моральный ущерб.

«Где-то в середине двухтысячных годов, — говорит Мошков, — стало вдруг ясно, что моя мечта собрать все книжки не работает, потому что придет правообладатель, с помощью закона нас засудит, поставит на большие деньги, и так делать нельзя. Поэтому проект «Библиотеки Мошкова» примерно в то время, в 2006–2007 годах, практически прекратил свое существование», — то есть перестал развиваться как библиотека, в которую входят самые популярные художественные книги. «Книжки там не все, которые я хотел бы иметь, а только те, которые дозволены, разрешены или не запрещены», — уточняет создатель библиотеки.

В начале нулевых Мошков начал развивать сетевой журнал «Самиздат» — проект, в котором книги выкладывают сами авторы. Они же могут удалить или отредактировать свои книги.

«Я могу сказать, что я один из самых читающих людей в стране. Не на первом месте, конечно, но в первых рядах... За свою жизнь мне удалось прочитать порядка 5000 книг. Где-то 95 % книжек, которые я читаю, — электронные».

По его словам, авторское право больше вредит культуре, чем идет ей на пользу, но помогает писателям и околоиздательским структурам.

В качестве программиста Мошков также сотрудничал с различными интернет-проектами, в числе которых *Lenta.ru*, *Vesti.ru*, *Gazeta.ru*, *Autotravel.ru*, *Mednovosti.ru*, *Chronicle.ru*, *Ej.ru*. На сегодняшний день он ведет курсы по Unix, HP Open View и другим IT-дисциплинам в образовательном центре HPE Россия (Hewlett Packard Enterprise).

Максим Евгеньевич является многократным лауреатом интернет-премии РОТОР.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ

- Давлетшин И. Р.**
Петр Аркадьевич Столыпин: начало жизненного пути 311
- Кудряшова А. А.**
Русское зарубежье как часть русского мира в контексте деятельности Е. Ю. Скобцовой..... 312
- Сесёлкин А. Н.**
Императорская гавань в годы Крымской (Восточной) войны (1853–1856) 315

ПОЛИТОЛОГИЯ

- Терентюк С. Н.**
Политическое представительство женщин в Бурятии (на примере выборов в Народный Хурал 2018 года) 321

СОЦИОЛОГИЯ

- Городинец А. С.**
Библиометрический анализ диссертационных исследований смешанных браков в России 323
- Дунин В. В.**
Конфликтология в современной России 325
- Касперович А. А.**
Программа возвращения соотечественников в Россию 328

ПСИХОЛОГИЯ

- Байгускарова Д. М.**
Понятие гендерной идентичности как психологического феномена 330
- Левина М. С.**
Психологические аспекты развития эмоциональной сферы подростков из семей, находящихся в социально опасном положении 331
- Моисеева Т. А., Юртаева Ю. О.**
Коррекция агрессивности у студентов вуза 333
- Пальцина А. Д.**
Взаимосвязь личностных качеств и стиля саморегуляции поведения 339

- Пирог Р. Н.**
Психологическое обеспечение планирования карьеры 341
- Чернова А. Д.**
Особенности ролевых позиций и самоуправления в общении студентов-психологов 342
- Чирковская Е. Г., Колган О. А.**
Личностные особенности руководителей коммерческих организаций с разным уровнем развития коммуникативных способностей 344

ПЕДАГОГИКА

- Азиев Д. Л., Тагиева Н. В.**
Действенные методы изучения иностранных языков 346
- Ануфриева О. Н.**
Проблемы дистанционного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями при обучении в СПО 347
- Буркова Е. В.**
Музыкальный руководитель XXI века 349
- Галкина Е. М., Красильникова С. П., Кочешкова Г. Н.**
Образовательная деятельность на тему «Ветка рябины» 351
- Галкина Е. М., Шмелева Н. Ю.**
Исследовательский кружок как эффективная форма развития творческой деятельности у детей дошкольного возраста 353
- Дуреева Т. В.**
Амбициозность личности в профессии педагога. Часть 1. Об амбициях как таковых 355
- Забродина Е. В.**
Методические рекомендации по применению смарт-технологий в высшем образовании 357
- Иванова Т. В.**
Использование игры в экологическом воспитании и образовании дошкольников среднего возраста 359

Ильина А. А., Толстова М. В., Федотова Н. В. Конспект занятия в детском саду «Пофантазируем, вообразим...»	362
Карчага Е. С. Зимние игры или интернет-игры?	363
Коротченкова Л. Н. Формирование жизненной компетентности у детей с интеллектуальными нарушениями через занятия социально-бытовой ориентации	365
Кустова Е. А. Квест-игры как эффективная форма развития самостоятельности у детей дошкольного возраста	368
Михайлов В. Ю. Особенности организации контрольно- оценочной деятельности в процессе обучения иностранному языку с использованием сервиса Google Classroom.....	370
Никульникова В. И., Резниченко М. А. Модульная технология как способ повышения творческой активности младших школьников.....	372
Рослякова Л. А. Роль социальных сетей в жизни молодежи	375
Санакулов З. И., Мусабекова М. Н. Литературные тексты на уроках иностранных языков.....	376
Санакулов З. И., Мусабекова М. Н. Преимущества и недостатки литературных текстов в преподавании иностранных языков.....	378
Столяренко А. Н. Использование пальчиковой гимнастики как одной из здоровьесберегающих технологий в процессе музыкальной деятельности с детьми дошкольного возраста	379

Толстова М. В., Федотова Н. В., Ильина А. А. Вышивка лентами в дошкольном учреждении	382
Шахманова А. Ш., Гаспарян А. С. Проблема формирования у младших дошкольников положительного отношения к выполнению культурно-гигиенических навыков в практике работы дошкольных организаций.....	384

ФИЛОЛОГИЯ

Абдулганиева З. Т. История театральной постановки пьесы Л. Улицкой «Русское варенье»	386
Василёк Ю. М. Особенности лексико-семантических трансформаций на материале сборника Джозефа Джекобса «English fairy tales»	388
Вихрева М. А. В. А. Жуковский как создатель биографического мифа об А. С. Пушкине	391
Львова К. А. Мифологическая структура романа П. Крусанова «Укус ангела».....	394
Сапегина М. А. Механизмы вторичной номинации существительных со значением «выпечное изделие» в современном английском языке	396
Щербакова А. С. Поэтика удвоения в повести Стивенсона «Сокровища Франшара»	398

ИСТОРИЯ

Петр Аркадьевич Столыпин: начало жизненного пути

Давлетшин Ирек Рашитович, студент
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

Петр Аркадьевич Столыпин родился в старинной дворянской семье в 1862 г. По отцу он происходил из рода Столыпиных — служилых дворян, первоначально не входивших в число именитых и знатных. В дальнейшем, в течение XVIII—XIX вв., Столыпины поднимаются на верхние этажи дворянского общества. Дед и отец будущего реформатора дослужились до чина генерал-майора и генерала от артиллерии соответственно, т.е. они уже входили в состав дворянской элиты. Такому возвышению Столыпиных способствовали не только происхождение и семейные связи. Большую роль в этом сыграла их прирожденная талантливость. Представители этого рода — офицеры, чиновники, помещики, общественные и государственные деятели, ярко проявившие себя в разных делах, общественной жизни, науках, литературе и музыке. В этой связи не составлял исключения и его отец, Аркадий Дмитриевич. Он был разносторонним человеком, игравшим на скрипке, сочинявшим музыку, увлекавшимся богословием, историей, искусством, ваянием скульптур [2. с. 49]. От природы был талантлив и сам П.А. Столыпин. Среди разнообразных природных способностей, проявившихся на различных этапах жизни, особенно бросался в глаза его ораторский талант. Современники Столыпина отмечали, что этот талант не был приобретен опытом и длительной практикой, а дарован свыше [5. с. 23].

На становление взглядов юного Столыпина большое влияние оказали переходившие от поколения к поколению родовые традиции. Культивируемые в аристократических кругах, в том числе и в Столыпинской семье, традиции служения своему отечеству и монархии способствовали формированию соответствующих убеждений и ценностных ориентиров будущего государственного деятеля.

Огромное влияние на личностное развитие юного Столыпина также оказала его мать — Наталья Михайловна, урожденная княжна Горчакова. Она отличалась умом, образованностью, была знакома со многими выдающимися людьми своего времени, в том числе с Н.В. Гоголем [4. с. 20].

Юные годы Петра Столыпина прошли в северо-западном крае Российской империи. Учился он в гимназии города Вильно. Лето подросток проводил в имениях своих

родителей. Иногда местом летнего отдыха становилась усадьба в подмосковном Средниково, когда-то принадлежавшая родственникам по женской линии — Лермонтовым. Гораздо чаще он вместе с родителями уезжал на лето в литовское имение Колноберже. Для того чтобы попасть туда, им приходилось проезжать по Восточной Пруссии. Во время этих поездок он наверняка наблюдал и сопоставлял состояние русских и прусских крестьянских хозяйств. Подростковые впечатления, по мнению исследователей, могли в значительной степени определить будущие взгляды реформатора [3. с. 11–12]. Это подтверждается признаниями дочери Столыпина. В своих воспоминаниях она указывала, что именно эти поездки породили у Столыпина «мысли о необходимости скорейшего разрушения общины и перехода к хуторской системе» [4. с. 121].

В 1879 году семья Столыпиных переехала из Вильно в Орел, и юный Петр перевелся в Орловскую гимназию. Уже в это время он заметно выделялся среди своих сверстников. По свидетельствам современников, он завоевал авторитет, как среди гимназистов, так и среди учителей. Если в гимназической жизни происходили какие-то события, то «прежде всего, интересовались не тем, что думает начальство, а что сказал П.А. Столыпин» [2. с. 51].

Становление личности Столыпина пришлось на время Великих реформ 60–70-х гг. XIX в. Значительная часть гимназической молодежи была увлечена модными в то время нигилистическими, народническими взглядами. Он не разделял критических настроений своих сверстников. В противовес этому он придерживался традиционных для дворянской молодежи идеалов — преданности отечеству и монарху. Показательными в этой связи являются свидетельства о том, что гимназист Столыпин мечтал о военной карьере. Однако у него начала сохнуть правая рука. Ему сделали несколько раз хирургическую операцию. Но все они оказались безуспешными. В результате дорога в военное училище оказалась для него закрытой [6. с. 27–28].

В исторической литературе приводятся и другие объяснения причины парализации правой руки. Согласно одному из них, Столыпин, уже, будучи студентом, получил

тяжелое ранение в руку во время дуэли с князем Шаховским [1. с. 50, 6. с. 28]. Наконец, есть версия, как он повредил руку, спасая от гибели друга [2. с. 56].

В любом случае, независимо от достоверности той или иной версии, установленным является факт перенесения Столыпина несколькими операциями на руке. Именно это обстоятельство не позволило ему пойти по стопам отца и деда, которые сделали военную карьеру.

В 1881 году Петр Столыпин поступил на естественный (физико-математический) факультет Санкт-Петербургского университета. Такой выбор был не случаен. На формирование мировоззрения молодого Столыпина оказывала влияние атмосфера эпохи Великих реформ. Вместе с тем, процесс складывания взглядов и убеждений Петра шел в русле тех ценностных ориентиров, которые были привиты в семейном кругу. Именно семейное воспитание определяло жизненный выбор молодого Столыпина.

В отличие от сверстников, увлеченных радикальными идеями, он имел свой круг общения. Как пишет его дочь М.П. Бок, у Столыпина в студенческие годы сложился кружок близких ему людей, среди которых был и поэт Апухтин. По ее словам, собиралась «молодежь мыслящая, интересующаяся всеми жизненными, захватывающими ум и душу вопросами, жившая прекрасными и высокими идеалами» [4. с. 23].

В университете студент П. А. Столыпин учился с увлечением. Среди предметов, которым он отдавал предпочтение, были не только физика и математика, но и химия, биология, ботаника, зоология, агрономия. Один из выпускных экзаменов у Столыпина принимал Д. И. Менделеев, бывший в то время преподавателем физико-математического факультета. В ходе него проверка знаний студента переросла в научный диспут, пока, наконец, великий химик Д. И. Менделеев не спохватился: «Боже мой, что же это я? Ну, довольно, пять, пять, великолепно» [4. с. 22]!

По окончании учебы Столыпин мог остаться в университете и сделать карьеру ученого, поскольку у него была тяга к науке и соответствующие способности. Об этом свидетельствует факт его утверждения в 1885 г. в качестве кандидата физико-математического факультета решением совета Санкт-Петербургского университета [6. с. 28]. Однако Столыпин предпочел выбрать путь чиновника, который он считал одной из высших форм служения государству.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. На формирование мировоззрения П. А. Столыпина, его взглядов и убеждений оказывали влияние целый ряд факторов: родовые традиции, семейное воспитание, социальная среда, учеба в университете, историческая эпоха. В совокупности все перечисленные обстоятельства и определили выбор молодым Столыпинам своего жизненного пути.

Литература:

1. Зырянов П. Н. П. А. Столыпин // Россия на рубеже веков: исторические портреты. / П. Н. Зырянов М.: Политиздат, 1991. 48–78 с.
2. Кабытов П. С. П. А. Столыпин: последний реформатор российской империи / П. С. Кабытов Самара: изд. «Самарский университет», 2006. 218 с.
3. Могилевский К. И., Соловьев К. А. П. А. Столыпин: личность и реформы. 2-е изд., перераб. и доп. / К. И. Могилевский, К. А. Соловьев М.: Российская политическая энциклопедия, 2011. 143 с.
4. Мария Петровна фон Бок Воспоминания о моем отце П. А. Столыпине Издание, ООО «Издательство »Эксмо», 2014. 44 с.
5. Столыпин П. А. глазами современников / Под общ. ред. П. А. Пожигайло. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. 367 с.
6. Табачник Д. В., Воронин В. Н. Петр Столыпин: крестный путь реформатора Д. В. Табачник, В. Н. Воронин / М.: Молодая гвардия 2012. 27–28 с. ил. Жизнь замечательных людей.

Русское зарубежье как часть русского мира в контексте деятельности Е. Ю. Скобцовой

Кудряшова Анна Андреевна, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

Статья посвящена раскрытию понятия Русского мира в современном мире и распространению русского мира в эмиграции в первую половину XX века.

Ключевые слова: русский мир, Русское зарубежье, эмиграция, миссионерство, христианство, РПЦЗ.

Русский мир — это не Российская Федерация, это более обширное понятие. Это общность, которую связывают рус-

ская культура, язык и система ценностных ориентиров: семья, любовь, религия, государство, и понятие «правды» и т.д.

Сама концепция русский мир возникла сравнительно недавно — на рубеже XX и XXI в., однако сущностно схожие понятия существовали уже, по крайней мере, с XIX столетия. Среди них панславизм, провозглашавший необходимость объединение всех славянских народов под властью русского монарха, идеология «скифства», противопоставлявшая «молодые славянские народы» и, прежде всего, русский народ, бездуховным народам и государствам Европы. В то же время, в эмиграции первой волны сложились представление о внутреннем культурном единстве всех живущих в изгнании носителей русской идентичности и культуры. Таким образом, формировалось представление о возможности существования русской культуры и языка вне политических границ российского государства, по сути «России без русской почвы». Эти концепции во многом предвосхитили позднейшую идеологию «русского мира», которая, как и ее предшественники отличается расплывчатостью и многогранностью. Отсюда, то множество определений русского мира, бытующих в современных социологических политологических, культурологических и исторических кругах.

К примеру, современный российский методолог П. Г. Щедровицкий считает, что «...в течение XX века под воздействием тектонических исторических сдвигов, мировых войн и революций на планете сложился Русский мир — сетевая структура больших и малых сообществ, думающих и говорящих на русском языке. Не секрет, что на территории, очерченной административными границами Российской Федерации, проживает едва ли половина населения Русского Мира». С точки зрения исследователя «русский мир» является совокупностью культурных, интеллектуальных, человеческих и организационных потенциалов, выражаемых в языковом мышлении и коммуникационных (гуманитарных) ресурсах русского языка, которые составляют метафизический капитал народа [9].

Политолог О. Н. Батанова в своей диссертации понимала под русским миром Россию и Русское Зарубежье. Согласно ее представлениям «русский мир есть цивилизационное, социокультурное пространство, охватывающее почти треть миллиарда русскоязычных людей или почти каждого двадцатого жителя Земли» являющееся даже не наднациональным, но суперэтническим конструктом, транснациональным образованием, идентифицирующим себя с русской культурой и русским языком, с духовными и ментальными признаками «русскости» [9]. Батанова также полагает, что в настоящее время русский мир «перетекает» из разряда «сетевых организаций» в «цивилизационную модель» глобального значения. Таким образом, русский мир может рассматриваться и как развивающаяся реальность, и как проект «будущего в настоящем» [10].

Историк И. Е. Пивовар определял русский мир, как понятие, охватывающее не только эмиграцию или же только этнических русских, проживающих за рубежом, «но гораздо более широкое понятие, включающее, к примеру, и иностранных граждан, интересующихся русской

историей и культурой, знающих или изучающих русский язык; понятие, определяющее целый многоконфессиональный, мультиэтнический пласт, объединенный в той или иной степени причастностью к судьбам России» [11].

Таким образом, почти все современные исследователи, оперирующие концепцией русского мира, полагают, что его составной частью является русская эмиграция и шире все русское зарубежье. В настоящей статье мы рассмотрим на примере Елизаветы Скобцовой формы и методы сохранения и распространения «русскости» в эмиграции I волны.

Понятие «*русское зарубежье*» возникло и оформилось вскоре после Октябрьской революции 1917 и Гражданской войны. К началу 20-х гг. около 2-х миллионов человек оказались оторваны от Родины. Некоторые из них были вынуждены эмигрировать, спасаясь от ужасов войны и политических репрессий, другие были насильно выдворены из «Новой России», третья — оказались за границей, даже не покидая собственных домов, которые находились на территории новых национальных государств, возникших на руинах Российской империи. В центрах рассеяния — Берлине, Париже, Белграде, Харбине — была сформирована «Россия в миниатюре», пытавшаяся сохранить черты потерянной Родины. За рубежом выходили русские газеты и журналы, были открыты школы и университеты, действовала Русская Православная Церковь. Но, несмотря на сохранение первой волной эмиграции культуры русского дореволюционного общества, положение беженцев было трагическим. Многие из них потеряли семью, социальный статус, привычный уклад. Перед значительной частью эмигрантов встала жестокая необходимость вживаться в чуждую им действительность. Надежда на скорое возвращение не оправдалась, к середине 1920-х стало очевидно, что старой России не вернуть и в Россию не вернуться. Боль ностальгии сопровождалась необходимостью тяжелого физического труда, бытовой неустроенностью; например, в Париже многие эмигранты, ранее принадлежавшие к элите российского общества, работали на заводе «Рено» или же освоили профессию таксиста.

Россию покинул цвет русской интеллигенции. Множество философов, писателей, художников были высланы из страны или эмигрировали. За пределами родины оказались религиозные философы Н. Бердяев, С. Булгаков, Н. Лосский, Л. Шестов, Л. Карсавин. Эмигрантами стали Ф. Шаляпин, И. Репин, К. Коровин, известные актеры М. Чехов и И. Мозжухин, звезды балета Анна Павлова, Вацлав Нижинский, композиторы С. Рахманинов и И. Стравинский. Из числа известных писателей эмигрировали: И. Бунин, И. Шмелев, А. Аверченко, К. Бальмонт, З. Гиппиус, Б. Зайцев, А. Куприн, А. Ремизов, И. Северянин, А. Толстой, Тэффи, И. Шмелев, А. Черный. Выехали за границу и молодые литераторы: М. Цветаева, М. Алданов, Г. Адамович, Г. Иванов, В. Ходасевич. Русская литература, откликнувшаяся на события революции и гражданской войны, оказывалась в эмиграции одним из духовных оплотов нации. Национальным праздником

русской эмиграции стал день рождения Пушкина. Сохранению образа «потерянной Родины» во многом стало возможно благодаря литературной деятельности русских писателей, оказавшихся, волею судеб на чужбине.

В музыкально-артистическом мире блистали Ф. И. Шаляпин, композиторы И. Ф. Стравинский, С. В. Рахманинов, С. С. Прокофьев (в 1932 г. вернулся в СССР), А. К. Глазунов, международный успех имели также хор донских казаков С. Жарова, церковный хор Н. Афонского, многие певцы, дирижеры, музыканты, художники (чьи картины украшают престижные музеи Европы и Америки)... Особо стоит отметить «Русский балет» С. П. Дягилева со звездами мировой величины (русский балет оставил за рубежом глубокий след — например, школы А. Павловой, М. Кшесинской, Дж. Баланчина, С. Лифаря; последний утверждал: «мировой балет всей первой половины XX века есть создание балетных сил русской эмиграции»).

Потеряв Родину, эмигранты сохранили свободу творчества, вероисповедания и высказывания, которая была невозможна в Советской России.

Но главное — это сохранение духовной составляющей русского общества в условиях эмиграции. Одной из духовных скреп эмиграции, несомненно, было православное христианство. Христианская вера, идея жертвенности, мученичества и аскетизма была доминирующей у женщин, когда — либо связывающих жизнь с революционной борьбой. Представительницей этого направления в эмиграции была Елизавета Юрьевна Скобцова, в девичестве Пиленко, в монашестве — мать Мария.

Стоит отметить ее роль в распространении «русского мира» в эмиграции. Биография этой женщины воплотила в себе характерные черты эпохи. В эпоху «Серебряного века» Елизавета проявила себя как поэтесса, автор философско-религиозных произведений, была эсером, художником, иконописцем.

Попав в эмиграцию, она вступила в организацию РСХД, вела миссионерскую деятельность, помогала нуждающимся эмигрантам во Франции. Она являла собой новый, нетрадиционный вид монахини, напитанной революционным духом разрушения изживших традиций. Она продукт своего времени, впитавший в себя религиозные и революционные идеи, но в своих произведениях и в своем служении Богу она не отходила от основных заповедей и догматов Библии. «Когда митрополит Антоний впервые увидел мать Марию, он был шокирован, потому что увидел ее, русскую монахиню, в парижском кафе, попивающую пиво с кем-то. Ему казалось, что это невозможно! Но митрополит Антоний пришел к пониманию того, что она прекрасно служила Богу».

Во время одной из миссионерских поездок (она посещала шахтеров в Пиренеях и читала им лекции на религиозные темы) выступление матери Марии было встречено враждебным молчанием и потом злобными словами: «Вы бы лучше нам пол вымыли, да всю грязь прибрали, чем доклады читать!» Она сразу согласилась:

«Работала усердно, да только всё платье водой окатила. А они сидят, смотрят..., а потом тот человек, что так злобно мне сказал, снимает с себя куртку кожаную и дает мне со словами — »Наденьте... Вы ведь вся вымокли«. И тут лёд растаял. Когда я кончила мыть пол, меня посадили за стол, принесли обед, и завязался разговор». Понимая, что проповеди о вере в Бога, о Христе не удовлетворяли бедных и измученных жизнью слушателей эмигрантов, она им отвечала им пониманием, слушанием их проблем и сочувствием. Разговоры по душам, чаще всего переходили в конкретные действия с её стороны: она старалась помочь больным, нищим, осиротевшим детям, отчаявшимся от одиночества и нищеты женщинам... Она всё чаще стала задумываться о том, что же необходимо сделать для этих несчастных людей и как она должна поступить СЕГОДНЯ. Всё больше Е. Ю. понимала, что она обречена идти по пути самоотверженного милосердия.

Постепенно вокруг Скобцовой стали собираться русские люди. Она встала у истоков появившегося в середине 1930-х общественного объединения «Православное Дело». Она открывала бесплатные столовые, приюты для престарелых и бездомных, устраивала при них — в нежилых домах, гаражах — церкви, сама расписывала иконостасы, вышивала священническое облачение, но больше всего старалась напитать обездоленных людей «не хлебом единым, но всяким словом Божиим», хотя и начинала с самого насущного — накормить, дать крышу над головой и простенькую одежду, укрыть от грозящей беды. «Мы собрались вместе не для теоретического изучения социальных вопросов в духе Православия. Мы помним, что вера без дел мертва и что главным пороком русской богословской мысли была ее оторванность от церковно-общественного ДЕЛА», — писала мать Мария своим единомышленникам. Наряду с практикой благотворительной деятельности закладывались и выяснялись христианские основы общественной социальной работы, которые были развиты в католицизме. Но в России не могли получить свое развитие ввиду антирелигиозной пропаганды. Это дело могла продолжать лишь эмигрантская религиозная мысль в лице Матери Марии.

Религиозный философ Н. Бердяев отмечал у Матери Марии страстную любовь к России и русскому народу. Она стремилась к жертве, страданию, она хотела умереть за русский народ и конец ее был героическим. Во время оккупации нацистами Франции, она исполняла свой христианский долг — помощь людям. Мать Мария помогала и укрывала в основанных ею общежитиях на улице Лурмель и Нуази в Париже, бежавших из фашистских лагерей советских военнопленных, участников Сопротивления, евреев, и всем тем, кто нуждался в помощи; выдавала свидетельства о крещении евреев, что спасало их от гибели, ей удалось организовать побег четырех еврейских детей, пронесенных в мусорных ящиках. За антифашистскую деятельность она будет отправлена в лагерь, где так же продолжит проповедовать

и вселять веру в арестованных. Не дожив до Победы двух месяцев, она погибла в печах концлагеря Равенсбрюк. Существует несколько версий ее гибели. По одной из них, накануне Пасхи 31 марта 1945 г. монахиня Мария вошла в газовую камеру вместо другой женщины. В 2004 году мать Мария была канонизирована Константинопольским патриархатом, как преподобномученица.

Русская Православная Церковь неоднозначно относится к деятельности матери Марии. Не отрицает ее мученическую смерть и миссионерскую деятельность, иерархи РПЦ осуждают ее «сигаретное богословие» в монашеской жизни, и сам характер ее монашеского служения, ведь пострига, прежде всего требует молитвы, а не милостыни. Неоднозначную реакцию вызывает и ее и сотрудничество революционерами, написание статей, обличающих традиционную православную церковь («Типы религиозной жизни и др.), увлечение идеологией Бердяева, революционная деятельность в партии эсеров и двойное замужество, затрудняет решение проблемы ее канонизации Русской Православной Церковью.

На милосердии к ближнему и вере в Бога была воспитана лучшая часть дореволюционного общества. В конце XIX — начале XX в. помощь неимущим, благотворительность в самом широком смысле, стали традицией в российских элит. С образованием СССР эта сфера общественной жизни была полностью отдана на откуп государству. Однако в «русском зарубежье» идеи помощи ближнему своему продолжали жить. Мать Мария являлась ярчайшим выразителем этого явления. Потеряв свое Отечество, она достигла наивысшего духовного расцвета в служении таким же эмигрантам, как и она, помогая им сохранить традиции потерянного мира на чужбине, чтобы в дальнейшем, вернуть их Родине — возрожденной России.

В целом, христианское социальное служение столь ярко явленная в трудах матери Марии, становится все более важным аспектом благотворительной деятельности в нынешней России. Русское зарубежье и ярчайшие представители, например, такие как Елизавета Скобцова являются мостом между ценностями и идеями дореволюционной России и Социалистической.

Литература:

1. Сайт, посвященный памяти Матери Марии: <http://mere-marie.com/>
2. Ксения Кривошеина «Мать Мария (Скобцова) — святая наших дней», ЭКСМО, 2015, Москва
3. И. А. Кривошеин. «Мать Мария» в сборнике «Против общего врага». М.: Издательство «Наука», 1972, стр. 270–273.
4. К. И. Кривошеина «Возвращение святой матери Марии в Крым» 2018 г.
5. Интернет-страница, посвященная благотворительной и культурно-просветительной организации «Православное дело», основанной матерью Марией в Париже.
6. zagubezhje.narod.ru/org/pd.htm
7. Православный журнал <http://blagogon.ru/> номер 12
8. Гаккель Сергей, протоиерей. «Мать Мария». (Серия «Материалы по истории Церкви», книга 2-я). М., изд-во «Всецерковное православное молодежное движение», 1993.
9. Щедровицкий П. Русский мир и транснациональное русское. Электронный ресурс. URL: http://www.archipelag.ru/ru_mir/history/history9900/shedrovicky-transnatio/. [Дата обращения: 30 октября 2018].
10. Батанова О.Н. Русский мир и проблемы его формирования: диссертация ... кандидата политических наук: 23.00.04. М. 2009.
11. Пивовар Е. И. Русский язык и русский мир как факторы социокультурного диалога на постсоветском пространстве // Гуманитарные чтения РГГУ-2010.

Императорская гавань в годы Крымской (Восточной) войны (1853–1856)

Сесёлкин Александр Николаевич,
член Русского географического и Гидрографического обществ (г. Советская Гавань, Хабаровский край)

В статье рассматриваются события в Императорской гавани, связанные с Крымской (Восточной) войной 1853–1856 годов.

Ключевые слова: Татарский пролив, географическое открытие Н.К. Бошняка, Г.И. Невельской, зимовка в Императорской гавани, вице-адмирал Е.В. Путятин, фрегат «Паллада», Крымская (Восточная) война (1853–1856), В.С. Завойко, оставление Константиновского поста, заход в Императорскую гавань кораблей «Barracouta», «Pique» и «Sybille», английские топонимы.

Imperial harbor during the Crimean (Eastern) War (1853–1856)

Seselkin Alexander Nikolaevich,

Member of the Russian Geographical and Hydrographic Societies (Sovetskaya Gavan, Khabarovsk Territory)

The article highlights the Imperial Harbor's timeline events, which are associated with the Crimean (Eastern) War of 1853–1856.

Keywords: *Tatar Strait, geographical discovery of N. K. Boshnyak, G. I. Nevelskoy, wintering in the Imperial Harbor, vice-admiral E. V. Putyatin, frigate «Pallas», Crimean (Eastern) War (1853–1856), V. S. Zavoiko, abandonment of the Konstantinovskiy post, ship entry to the Imperial harbor «Barracouta», «Pique» and «Sybille», english toponyms*

Работа Амурской экспедиции под руководством капитана 1 ранга Г. И. Невельского началась в 1851 году¹. Через два года её деятельность совпала по времени с событиями Крымской (Восточной) войны, которые проходили и на Тихоокеанском театре военных действий.

За несколько месяцев до начала войны участник Амурской экспедиции, лейтенант

Н. К. Бошняк 23 мая (4 июня) 1853 года совершил выдающееся географическое открытие. На западном побережье Татарского пролива вместе с двумя казаками и якутом-переводчиком он открыл залив Хаджи, который назвал гаванью Императора Николая I.

На берегах залива морской офицер насчитал около 50 коренных жителей — орочей, проживавших в 10 жилищах, разбросанных в 5 местах по берегам бухт. Многим географическим объектам в гавани Н. Бошняк дал новые названия. На одном из мысов, названным впоследствии в честь Великой княжны Анастасии, первооткрыватели установили деревянный крест. На нём была закреплена доска с надписью: «гавань Императора Николая открыта, и глазомерно описана Лейтенантом Бошняком 23 мая

1853 года, на туземской лодке, со спутниками казаками Семёном Парфентьевым, Кириллом Белохвостовым, амгинским² крестьянином Иваном Мосеевым». 31 мая, после обследования бухт и берегов гавани, Н. Бошняк и его сподвижники отправились

в Александровский пост, который был ранее ими основан в заливе Де-Кастри³ [2, с. 205–206, 208, 211].

4 (16) августа 1853 года начальник Амурской экспедиции Г. И. Невельской, прибыв накануне на транспорте «Байкал» в гавань Императора Николая I, выставил военный пост во главе с урядником Д. Хороших. Служивым было приказано рубить лес и строить постройки. Пост был назван Невельским по названию одного из заливов гавани, которому Н. К. Бошняк присвоил имя Великого князя Константина. Бухта, на берегу которой расположился Константиновский пост, впоследствии получила название Постовая.

6 августа начальник экспедиции убыл из гавани в залив Де-Кастри [5, с. 5].

Необходимо отметить, что пост был основан русскими в августе 1853 года, а земли расположенные между Амуром, Уссури и Японским морем были официально присоединены к Российской Империи согласно Пекинскому договору только 2 (14) ноября 1860 года. К этим землям относилось и западное побережье Татарского пролива, где находилась гавань Николая, которую всё чаще стали называть Императорской.

Крымская или Восточная война между Россией и коалицией государств, в которую входили Великобритания, Франция, Турция, Сардинское королевство, велась за господство в бассейне Черного моря, на Кавказе и Балканах. 4 (16) октября 1853 года Турция объявила войну России, а 20 октября (1 ноября) с подобным заявлением ответила Россия. 9 (21) февраля 1854 года Россия объявила о состоянии войны с Великобританией и Францией, которые были на стороне Турции. Боевые действия сухопутных войск развернулись в Крыму, на Балканах и Кавказе. Корабли императорского флота противостояли противнику в основном на Черном море и в Тихом океане. Главной целью войск коалиции был захват Крыма и Севастополя. В 1854 году англо-французский флот предпринял блокады Севастополя и в Балтийском море, атаковал русское поселение в Петропавловской гавани на Камчатке. В конце 1855 года военные действия фактически прекратились. Весной 1856 года Россия заключила невыгодный для неё Парижский мирный договор.

Начало войны совпало с назначением Г. И. Невельским начальником Константиновского поста двадцатитрёхлетнего Н. К. Бошняка, который прибыл

в Императорскую гавань и приступил к своим обязанностям 7 октября 1853 года.

Из-за большой отдаленности от европейской части Российской Империи, её подданные, проживающие на восточных окраинах страны, узнали о войне только через несколько месяцев.

Первая зимовка русских в Императорской гавани была трагичной. Вместо

12-ти человек постовой команды в заливе остались зимовать команды транспортов «Иртыш» и «Николай-I».

¹ Решение о начале работы этой экспедиции было принято правительством 24 февраля 1851 г.

² С реки Амга — левого притока реки Алдан в Республике Саха (Якутия).

³ С 1952 г. залив носит название Чихачева.

Общее число зимовщиков на кораблях и на берегу составило около 90 человек. По имеющимся данным, в зиму 1853–1854 годов от плохого питания, холода и цинги⁴ на Константиновском посту и судах умерло 29 человек [5, с. 6].

22 мая 1854 года в гавань зашел фрегат «Паллада», на котором прибыл вице-адмирал

Е. В. Путятин, направленный начальником дипломатической миссии в Японию. Вместе с фрегатом в воды залива зашла сопровождающая парусник паровая шхуна «Восток». Путятин получил известие о разрыве отношений с Англией и Францией еще 5 апреля, находясь у берегов Корейского полуострова. Затем 17 мая, уже у входа в Татарский пролив при следовании в Императорскую гавань, «Паллада» встретила шхуну «Восток», командир которой доставил вице-адмиралу почту из Санкт-Петербурга и официальное сообщение о том, что Англия и Франция объявили войну России [6, с. 243]. До прибытия фрегата и шхуны все зимовавшие в Императорской гавани ничего не знали о начавшейся войне. Спустя время «Восток» убыл за генерал-губернатором Восточной Сибири Н. Н. Муравьевым. В окрестностях бухты Постовой был вырублен лес, и началось возведение двух батарей, чтобы в случае необходимости отразить нападение неприятельских кораблей, которые могли появиться здесь в любое время. Строительством батарей руководил лично Путятин. Старший артиллерист фрегата подполковник К. И. Лосев вместе с матросами возводил брустверы с амбразурами, оборудовал места для стоянки орудий [5, с. 6].

Как известно, должность секретаря дипломатической миссии на «Палладе» исполнял коллежский асессор, писатель И. А. Гончаров. В письме от 15 июня 1854 года к своим друзьям Майковым Гончаров писал: *«... Мы укрылись в одном из самых новых наших заселений, где никто еще и не живет, а кочуют тунгусы, мангуны, ороцаны, медведи, лоси, соболи и выдры; где еще ничего не завезено, кроме кладбища. На нём уже успело улечься прошлой зимой до 30 чел., умерших от цинги. Мы живем все на фрегате... Залив называется Хаджи, одна его бухта Ма, друга Уи, а всё вместе Ырга. Не угодно ли поискать на карте? Мы, говорят, пробудем здесь зиму, а зимой бывает до 36° мороза. Домов еще нет. Ужасно, не правда ли? И я бы сказал это самое, если б ужасался — но чего не делает привычка, во-первых, а во-вторых, невозможность изменить?... Нечего делать — станем зимовать здесь... Наши укрепляются здесь, строят батареи, готовятся драться... Говорят, все письма на «Палладу» лежат в Камчатке, а мы не там. Пойдём ли туда, еще неизвестно, как неизвестно потом, что из всего этого будет, — то есть что привезет нам генер. — губ. Муравьев, которого ждут здесь на днях? Поедем ли мы домой, останемся ли — не знаю...»* [7, с. 408–410].

Вечером 21 июня 1854 года на шхуне «Восток» в гавань прибыл генерал-губернатор Восточной Сибири Н. Н. Муравьев. На следующий день состоялось торжество по случаю его визита. Генерал сообщил, что согласно повелению Императора Николая I, фрегат «Паллада» и шхуна «Восток» должны следовать через открытый в 1849 году

Г. И. Невельским пролив, войти в устье Амура и зимовать в Николаевском посту [6, с. 243–244]. Была надежда, что после окончания войны фрегат удастся отконвоировать в Кронштадт.

28 июня «Паллада» покинула Императорскую гавань и направилась к мысу Лазарева, чтобы через Амурский лиман прибыть в Николаевск. После неудачных попыток провести в устье Амура «Палладу», парусник, на буксире фрегата «Диана», был доставлен в конце сентября 1854 года на зимовку в Императорскую гавань. Планировалось весной будущего года его вновь отбуксировать в Николаевск. «Палладу» осталась охранять команда из 10 человек во главе с боцманом В. Синецким. В марте 1855 года в бухту Постовую по суше прибыл новый начальник Константиновского поста, участник Амурской экспедиции прапорщик Д. С. Кузнецов. Он принял пост у В. Синецкого и постоянно держал фрегат в готовности к взрыву на случай появления противника [6, с. 247].

24 апреля (6 мая) 1855 года в Императорскую гавань зашёл корвет «Оливуца», который, как и другие корабли Камчатской флотилии, следовали из Петропавловской гавани в залив Де-Кастри. Через два дня прибыл фрегат «Аврора» с руководителем героической обороны Петропавловска летом 1854 года контр-адмиралом В. С. Завойко, который в гавани перешел на корвет и перенёс на него свой флаг. У В. С. Завойко был приказ генерал-губернатора отбуксировать «Палладу» в Де-Кастри, но выполнить его не было возможности, т.к. фрегат стоял во льдах, а в его трюме было полно воды. Течь образовалась в сильные морозы, когда корпус корабля сдавило льдом. В гавани прибывшие корабли пополнили запасы воды и дров и 29 апреля (11 мая) убыли в залив Де-Кастри [4, с. 167–173].

В мае 1855 года в гавань, по пути из Японии в Николаевск, прибыл вице-адмирал

Е. В. Путятин на вновь построенной шхуне «Хеда». Пробыв в заливе непродолжительное время, адмирал убыл в устье Амура [5, с. 8].

Весной этого года завершилась работа Амурской экспедиции, благодаря которой были исследованы Приамурье, остров Сахалин, составлены карты этих территорий, открыт удобный залив Хаджи, выставлены военные посты на тихоокеанском побережье, что послужило в дальнейшем успешно закрепить за Россией земли Приамурья и Приморья.

17 января 1856 года в Императорскую гавань с озера Кизи на десяти нартах прибыл мичман Г. Д. Разградский,

⁴ Эту болезнь еще называют скорбут (от лат. scorbutus). Она вызывается острым недостатком витамина С (аскорбиновая кислота), который приводит к тому, что соединительная ткань в теле человека теряет свою прочность. Болезнь характеризуется ломкостью сосудов, кровоточивостью дёсен, приводит к выпадению зубов и боли в конечностях.

который доставил приказ начальника сухопутных и морских сил Амурского края В. С. Завойко потопить фрегат «Паллада». В конце января или

1 февраля 1856 года фрегат «Паллада» был затоплен в бухте Постовой. Точная дата этого события не установлена, но сделано это было для того, чтобы знаменитый корабль не достался трофеем англо-французской эскадре. 2 февраля 1856 года Константиновский пост в Императорской гавани был временно снят. После затопления фрегата мичман Г. Д. Разградский и прапорщик Д. С. Кузнецов с подчиненными отправились из Императорской гавани по рекам Тумнин, Хунгари (Гур) и Амур в Николаевск [1, с. 212].

18 (30) марта 1856 года в Париже, на заключительном заседании конгресса держав: России, Франции, Великобритании, Турции, Австрии, Пруссии и Сардинии, был подписан Парижский мирный договор. Согласно этому договору завершилась Крымская (Восточная) война.

О том, что происходило в Императорской гавани после оставления русскими залива, стало известно из книги англичанина Д. Тронсона «Повествование от первого лица о плавании к Японии, Камчатке, Сибири, Тартарии и различным побережьям Китая на корабле Её Величества »Барракуда со схемами и зарисовками«, вышедшей в свет в Лондоне в 1859 году. Её автор в период Крымской войны был в составе экипажа британского военного парохода »Барракуда« и вёл дневник, который пригодился ему для написания книги. Оцифрованные страницы повествования появились на сайте Российской государственной библиотеки в 2016 году. После перевода текста удалось воспроизвести картину происходящего в заливе в мае-июне 1856 года.

Из книги Д. Тронсона следует, что в воскресный день 11 мая в Императорскую гавань зашел пароход британского флота «Вагаскута», а ещё через несколько дней английские фрегаты «Pique»⁵ и «Sybille»⁶. Частично бухты залива были покрыты льдом, но, не смотря на это, англичане исследовали гавань и её окрестности. На берегу бухты Постовой они увидели заброшенные строения Константиновского поста, место, где располагалась береговая батарея, могилы умерших здесь русских в зиму 1853–1854 годов. Недалеко от берега британцы обнаружили место, где был затоплен фрегат «Паллада». Пробы в Императорской гавани около десяти дней, корабли убыли в залив Де-Кастри. Перед уходом, все строения Константиновского поста англичане сожгли.

В середине июня англичане вновь посетили Императорскую гавань, где продолжили работу по изучению берегов и глубин залива. Поданные королевы составили карту, на которую нанесли свои названия бухт и мысов. Самой гавани было дано имя Baccouta Harbour (гавань Барракуды), в честь деревянного трехмачтового колёсного шлюпа «Вагаскута» с паровой машиной 30 л.с., вооружённого 6-ю пушками. Остров внутри залива был назван

Fortescue (Фортескью), в честь командира «Baccouta» Томаса Акленда Дайса Фортескью (1821–1865. Мальта). Сейчас это о. Устрица. Остров у входа в залив назван Tullo (Тулло), сейчас о. Тулло. В заливе мысы получили следующие названия: point Carr (Карра), сейчас м. Александры, Veale point (Вила), сейчас м. Чудинова, Watchman point (Караульный), сейчас м. Сигнальный, point Nicolson (Никольсона), в честь командира фрегата «Pique» Фредерика Уильяма Эрскина Николсона (1815–1899), сейчас м. Гаврилова, Sybille point (Сибилла), в честь фрегата «Sybille», сейчас м. Александра, point Freeman (Фримана), в честь штурмана с «Барракуды», сейчас м. Милютина, Davis head (Дэвиса), сейчас м. Маячный, Rocky point (Роки), сейчас м. Безымянный — входной мыс б. Курикша, Colley head (Колли), сейчас м. Николая, Kirkland point (Кёркланда), сейчас м. Марии, Hill point (Хилла), сейчас м. Путятина, Warren head (Ворэна), сейчас м. Вячеслава. Одному из мысов у входа в залив Императорская гавань было присвоено имя Tronson (Тронсона), в честь помощника военного врача с «Барракуды» John M. Tronson — автора вышеупомянутой книги, сейчас м. Зелёный в б. Фальшивой. Бухты в заливе получили английские названия: Pique bay (бухта Пик), в честь 36-пушечного британского фрегата «Pique», спущенного на воду в 1834 г., сейчас б. Западная, Ice Harbour (Ледяная гавань), сейчас б. Северная, Bush bay (бухта Буша), в честь лейтенанта с «Барракуды» Вильяма Кемптауна Буша (1825–1899), сейчас б. Лососина, Babincton Harbour (Бабингтонская гавань), сейчас б. Окоца, Boulton cove (Бультонская бухта), сейчас б. Ольги [8].

Англичане и ранее, еще до захода в Императорскую гавань, занимались исследованием материкового побережья Японского моря в районе современной территории Приморского края. Они совершили ряд открытий и присвоили названия многим географическим объектам. До своего появления в Императорской гавани, они не подозревали о её существовании и тем более не ведали о том, что залив был открыт русским офицером в 1853 году. Давая географическим объектам в гавани английские имена, и нанося топонимы на свои карты, они, возможно, и не знали, что в марте 1856 года Крымская война уже завершилась. По прибытию на свою родину англичане издали карту берегов Японского моря, на которой указали открытые ими географические объекты. В дальнейшем названия этих объектов, за некоторым исключением, на картах российского Дальнего Востока не закрепились.

В начале мая 1859 года в составе команды клипера «Плестун» в Императорской гавани побывал врач А. В. Вышеславцев, который впоследствии в своей книге писал: «Вот довольно обширная просека; тут остатки батарей, возведенных Путятиным. Быльем и мусором поросло здесь пепелище первых русских построек; против этого места по-

⁵ Слово Pique (Пик) переводится с английского на русский язык как «задетое самолюбие».

⁶ Вероятно, название Sybille происходит от латинского слова sibylla (сибилла), что в греческой мифологии означает пророчица, прорицательница, предсказательница.

казывают могилу *Паллады*; говорят, будто иногда, в ясный день виднеется абрис её бизань-мачты» [3, с. 252].

В Императорской гавани не велись боевые действия с противником, как это происходило в Авачинской бухте на Камчатке и в заливе Де-Кастри. Гавань служила надежным укрытием от штормов в Татарском проливе, местом, где можно было пополнить запасы воды и дров для кораблей, стоянкой для обветшавшего фрегата. Несмотря на трудности и испытания, выпавшие на долю тех, кто осваивал этот суровый край, в 1857 году Константиновский военный пост в заливе был восстановлен и выполнял свои функции до 1903 года.

С тех пор прошло много лет. Но и сейчас на берегу Постовой, на месте возведения одной из батарей, можно рассмотреть земляные насыпи — немых свидетелей того неспокойного времени.

22 мая 2009 года во время захода в Советскую гавань учебного парусного судна «Паллада»⁷ был открыт па-

мятный знак адмиралу Путятину с текстом на мемориальной доске: «Славному сыну государства российского, защитнику его интересов на Дальнем Востоке, основателю первого укрепрайона на берегу Императорской (Советской) гавани, адмиралу Е. В. Путятину (1804–1883). Памятный знак установлен в год 205-летия со дня рождения Е. В. Путятин. Май 2009 г.». Открыли памятный знак капитан УПС «Паллада» Н. К. Зорченко и командир Советско-Гаванского военно-морского района контр-адмирал С. И. Васильев [5, с. 345].

Граждане современной России и будущие поколения всегда будут помнить, и чтить имена первопроходцев, исследователей, защитников Отечества, чьи дела и мысли были направлены на благо нашего государства.

Условные сокращения:

б. — бухта

м. — мыс

о. — остров

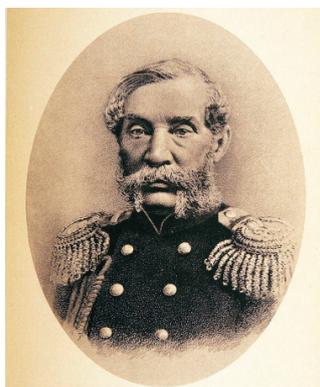


Рис. 1. Евфимий Васильевич Путятин



Рис. 2. Доска на памятном знаке Е. В. Путятину в г. Советская Гавань

⁷ Судно принадлежит Дальневосточному государственному техническому рыбохозяйственному университету.

Литература:

1. Алексеев, А. И. Утро Советской Гавани: книга об истории одного географического открытия. — Хабаровск: Кн. изд-во, 1984. — 272 с.
2. Бошняк, Н. Экспедиции в При-Амурском крае. Экспедиция в залив Де-Кастри; опись Татарского берега и открытие гавани Императора Николая /Н. Бошняк//Морской сборник. — СПб. — 1859. — № 3.
3. Вышеславцев, А. В. Очерки пером и карандашом из кругосветного плавания в 1857, 1858, 1859 и 1860 годах. — изд. 2-е, СПб, 1867. — 592 с.
4. О' Рурк, Николай. Записки участника кругосветного плавания фрегата «Аврора» (1853–1857).— СПб.: «Элмор», 2011. — 320 с., илл.
5. Сесёлкин, А. Н. Советско-Гаванский и Ванинский районы: хроника событий — Комсомольск-на-Амуре: типография ООО ПКП «ЖУК», 2013. — 396 с.
6. Чепелев, В. Р. Фрегат «Паллада» /В. Р. Чепелев //Вестник Сахалинского музея. — Южно-Сахалинск: Сахалин. обл. тип., 2011. — № 18.
7. Путевые письма И. А. Гончарова из кругосветного плавания /Предисл. «Фрегат »Паллада», публ. и коммент. Б. Энгельгардта //Литературное наследство [Чаадаев. Леонтьев. Одоевский] / [Обл. работы И. Ф. Рерберга]. — М.: Жур. — газ. объединение, 1935, Том 22/24. — 804 с., ил.
8. Tronson, John M. Personal narrative of a Voyage to Japan, Kamtschatka, Siberia, Tartary, and Various Parts of Coast of China; In H. M. S «Barracouta». London, 1859. — 414 p.

ПОЛИТОЛОГИЯ

Политическое представительство женщин в Бурятии (на примере выборов в Народный Хурал 2018 года)

Терентюк Светлана Николаевна, студент
Бурятский государственный университет (г. Улан-Удэ)

В современном мире все чаще перед исследователями ставится вопрос о недостаточном представительстве тех или иных групп в политике, несмотря на провозглашенное равноправие. В данной работе мы попытаемся проанализировать текущий уровень представительства такой группы населения, как женщины в региональном парламенте Республики Бурятия.

Ключевые слова: женское представительство, политическое участие, региональный парламент, Народный Хурал, Республика Бурятия.

Political representation of women in the Republic of Buryatia (as an example of the elections to the National Hural 2018)

In the modern world, researchers are increasingly faced with the question of insufficient representation of certain groups in politics, despite the announced equality. In this paper, we will try to analyze the current level of representation of such a population group as women in the regional parliament of the Republic of Buryatia.

Keywords: Women's representation, political participation, regional parliament, National Hural, the Republic of Buryatia.

Изучение проблем представительства в региональных парламентах становится наиболее актуальной темой в научном дискурсе. Все большее количество ученых отдает предпочтение изучению регионального политического процесса.

Народный Хурал — один из наиболее важных политических институтов Республики Бурятия. Политическое представительство, реализуемое посредством участия в парламентской деятельности различных социальных групп, тесно связано с институтом выборов. Происходит смена элит, изменяется политическая жизнь региона. Это важно т.к. именно представители различных групп формируют адекватную повестку дня. Все это является основными предпосылками к изучению представительства различных социальных групп.

Целью данной работы является выявление особенностей политического представительства женщин в Народном Хурале Республики Бурятия.

На данный момент в Республике Бурятия соотношение женщин и мужчин, имеющих избирательные права (т.е. старше 18 лет) выглядит следующим образом: 387 376

женщин и 334 389 мужчин (согласно данным бурятстата). Таким образом, мы можем видеть неоспоримый факт: женщин — больше. Но если их больше, то и их представительство во власти соответственно должно идти в сторону увеличения. Однако, согласно выборам в Народный Хурал Республики Бурятия 2018 года, этого не происходит. А напротив, намечается тенденция к снижению общего количественного показателя.

Народный Хурал Республики Бурятия — постоянно действующий представительный и единственный государственный орган законодательной власти Республики Бурятия, согласно Конституции РБ. Полномочия регламентируются следующими нормативно-правовыми актами: Конституцией РФ, Конституцией РБ, ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) органов госвласти субъектов РФ», законом о Народном Хурале, законом о статусе депутата, законом о выборах депутатов, законом об законопроектной деятельности в Республике Бурятия, регламентом Народного Хурала, положением о Комитетах Народного Хурала и положением о помощнике депутата Народного Хурала.

Порядок проведения выборов регламентируется законом о выборах депутатов Народного Хурала Республики Бурятия от 25 декабря 2003 года. Согласно ст. 7 наст. закона половина депутатов избирается по одномандатным избирательным округам (один округ — один депутат), а другая половина избирается по единому избирательному округу. Всего депутатов 66.

Согласно результатам выборов из 66 депутатов 7 женщин.

Женщины в составе Народного Хурала 6 созыва:

— по одномандатным избирательным округам:

1. Будаева Светлана Дымбыл-Доржиевна (округ 4),
2. Деева Лилия Васильевна (округ 8),
3. Крутиян Лариса Николаевна (округ 13),
4. Мантанова Татьяна Евгеньевна (округ 16),
5. Цыренова Екатерина Доржиевна (округ 22),
6. Лудупова Евгения Юрьевна (округ 32),
7. Бухольцева Оксана Васильевна (округ 33).

— по единому избирательному округу:

7. Ивахинова Инна Саяновна (пол. партия Единая Россия).

Для того чтобы проследить динамику участия женщин в законодательном органе, необходимо отметить, что среди депутатов 1 созыва (1994–1998г) — 5 женщин, 2 созыва (1998–2002г) — 3 женщины, 3 созыва (2002–2007г) — 4 женщины, 4 созыва (2007–2013г) — 8 женщин, 5 созыва (2013–2018г) — 6 женщин, 6 созыва (2018-наст.вр.) — 7.

Таким образом, мы можем видеть постепенную стабилизацию за последние 15 лет. В среднем, показатель численного участия равен 7, что является достаточно высоким в сравнении с первым периодом функционирования законодательного органа. На тот момент эта цифра составляла 4. То есть мы видим увеличение присутствия женщин в региональном парламенте почти в 2 раза. Однако и цифра 7 не является достаточной. При подобных ус-

ловиях роста представительства, равное участие женщин и мужчин может быть достигнуто примерно к 2108 году.

Исходя из информации, указанной на официальном сайте Народного Хурала, мы можем выявить средний возраст депутатов — 49,2 года, что в целом на порядок ниже показателей предыдущих годов.

В официальных источниках содержатся следующие сведения о депутатах: все депутаты женщины имеют высшее образование. Что же касается профессиональной деятельности, то 4 из 7 женщин задействованы в бюджетной социальной сфере (профессии связаны с образованием и здравоохранением), 2-е представители бизнеса и 1 в сфере СМИ.

Если мы говорим о представительстве во властном институте, то также важно рассмотреть распределение должностей в комитетах Народного Хурала.

Итак, если мы проанализируем распределение мест, то увидим, что женщин председателей комитетов нет, однако, на должности заместителей можно увидеть 2 женщин, а также 5 членов различных комитетов Народного Хурала. Что в очередной раз подтверждает мнение о том, что существует «потолок» из-за которого женщина не может быть назначена на более высокие должности. Также это утверждение иллюстрирует тот факт, что больше половины депутатов являются рядовыми членами комитетов.

Если говорить о распределении властных полномочий внутри института, то обнаружим, что должность Председателя Народного Хурала еще никогда не занимала женщина. Что также является важным показателем.

Исходя из вышесказанного, можем подвести следующий итог. На данном этапе развития парламентаризма в Республике Бурятия хоть и отмечается существование позитивных тенденций, таких как численное увеличение женщин, но, несмотря на это качественное значение участия все еще остается сравнительно низким

Литература:

1. Закон о Народном Хурале Республики Бурятия // Народный Хурал Республики Бурятия. URL: <http://hural-buryatia.ru/sved/status/zakononh> (дата обращения: 11.01.2019).
2. История Народного Хурала // <http://hural-buryatia.ru/sved/ist>. URL: 11.012019 (дата обращения: 16.01.2019).
3. Нормативные правовые акты, определяющие полномочия Народного Хурала // Народный Хурал Республики Бурятия. URL: <http://hural-buryatia.ru/sved/status> (дата обращения: 11.01.2019).

СОЦИОЛОГИЯ

Библиометрический анализ диссертационных исследований смешанных браков в России

Городинец Анфиса Сергеевна, студент
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

В работе представлен библиометрический анализ диссертационных исследований смешанных браков в России. Обоснована его необходимость для дальнейших исследований в данной области. Приведены результаты библиометрического анализа диссертационных исследований смешанных браков, представленных на соискание ученой степени кандидата и/или доктора наук, защищенных в России и утвержденных ВАК (2001–2015 гг.). Дана характеристика их отраслевой, географической, временной структуры и динамики.

Ключевые слова: смешанные браки, межкультурный брак, бинарный брак, диссертационные исследования, библиометрический анализ.

В эпоху глобализации резко повышаются возможности для заключения смешанных браков, а семья является основным социальным институтом. Без института семьи нет общества. Брачные отношения динамичны, конфликты являются неотъемлемым элементом в развитии отношений. Конфликты между супругами отличаются высокой эмоциональной окраской. В смешанных браках возникают дополнительные сложности при понимании супругами друг друга, ведь их социализация происходила зачастую в разных культурных традициях. Исследование различных видов брака, представляет безусловный интерес и является необходимым для возможного практического регулирования конфликтов в смешанных браках.

Необходимым условием любого научного исследования, в том числе и исследования смешанных браков, является систематизация знаний и опыта, достигнутых при исследовании данного феноменологического явления. В связи с этим особую значимость приобретает проведение библиометрического анализа — «количественной оценки различных элементов документального информационного потока, представляющих собой »объективированные результаты« научной деятельности: статей, монографий, диссертаций, посвященных различным феноменам» [3, с. 133], в данном случае — смешанным бракам. Библиометрический анализ дает возможность не только систематизировать знания и упорядочить информацию среди общего массива знаний и опыта и смешанных браках, но и позволяет получить информацию о тенденциях развития исследований в данной области.

Из всех «объективированных результатов» научной деятельности в качестве объекта исследования были вы-

браны диссертации (уникальный научный неопубликованный документ) и их отпечатанные на правах рукописи авторефераты. Библиометрический анализ диссертаций и/или их авторефератов привлекает все большее внимание представителей различных наук [1], [2], [3]. Однако публикаций, специально посвященных библиометрическому анализу диссертационных исследований смешанных браков, представленных на соискание ученой степени кандидата или доктора наук, защищенных в России и утвержденных ВАК, нет.

Цель данной статьи — выявление структуры и динамики диссертационных исследований смешанных браков в России путем использования методов библиометрического анализа.

Для отбора диссертаций использовалась поисковая система электронного каталога Российской государственной библиотеки (РГБ): «Электронный каталог диссертаций, все диссертации, защищенные в России и утвержденные ВАК» [4]. Поиск и отбор диссертаций проводился по ключевому понятию (словосочетанию) «смешанный брак». По данному запросу, поисковой системой было найдено 19 диссертаций. После исключения из полученного массива данных трёх диссертаций, защищённых в г. Баку (столица Азербайджана) — 2 диссертации, г. Фрунзе (столица Киргизской ССР, 1985 г.) — 1 диссертация, осталось 16 диссертаций. Все они были написаны российскими исследователями, защищены в России и утверждены ВАК. Словосочетание «смешанный брак» присутствовало либо в формулировке темы диссертации (3 вида диссертаций), либо в названии ее раздела (13 видов диссертаций). Именно эти диссертации, условно разделенные на два вида

и стали объектом дальнейшего библиометрического анализа. Классификация проводилась по трем основаниям: отрасль науки, по которой соискатель претендовал на получение ученой степени, место защиты и год защиты.

Классификация данных на основании отрасли науки, по которой соискатель претендовал на получение ученой

степени, позволила выявить отраслевую структуру диссертационных исследований смешанных браков в России. Все диссертационные исследования были представлены по четырём отраслям: психологические науки, исторические науки, медицинские науки, социологические науки. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Отраслевая структура диссертационных исследований смешанных браков в России (2001–2015 гг.)

Отрасль науки	Диссертации, посвящённые исследованию смешанных браков, (%)	Диссертации, в которых исследование смешанных браков — фрагмент текста, (%)	Всего по отрасли, (%):
Психологические науки	-	4 (30,77)	4 (25)
Исторические науки	1 (33,33)	7 (53,85)	8 (50)
Медицинские науки	1 (33,33)	-	1 (6,25)
Социологические науки	1 (33,33)	2 (15,38)	3 (18,75)
Всего	3 (100)	13 (100)	16 (100)

Диссертации по психологическим наукам были защищены по специальности 19.00.05 — социальная психология. Медицинские науки — специальностью 14.03.01 — анатомия человека. Социологические науки — специальностью 22.00.06 — социология культуры, духовной жизни. Исторические науки — специальностями: 07.00.07 — этнография, этнология и антропология (4 диссертации), 07.00.02 — отечественная история (2 диссертации), 07.00.03 — всеобщая история (2 диссертации).

Таким образом, диссертационные исследования смешанных браков в России в указанный период осуществлялись в рамках 4 отраслей и связанных с ними 6 специальностей. Большая часть исследований (8/50%) приходится на исторические науки. Остальные 3 отрасли: медицинские (1/6,25%), психологические (4/25%) и социологические (3/18,75%) были представлены одной диссертационной работой, четырьмя и тремя соответственно.

В результате классификации данных на основании места защиты диссертации была выявлена географическая структура диссертационных исследований смешанных браков в России. Лидерские позиции занимают Москва (6/37,5%), Санкт-Петербург (2/12,5%) и Майкоп (2/12,5%). По одной защите диссертаций прошло в Улан-Удэ (1/6,25%), Тюмени (1/6,25%), Воронеже (1/6,25%), Владивостоке (1/6,25%) и Казани (1/6,25%).

Таким образом, в географическую структуру защит диссертационных исследований смешанных браков, помимо Москвы, Санкт-Петербурга и Майкопа, входит еще 5 российских городов. Первая защита состоялась в 2001 году в г. Воронеж.

В целом временная структура диссертационных исследований смешанных браков, основанная на годе защиты, представлена в таблице 2.

Из таблицы 2 видно, что после защиты диссертации, предметом исследования которой впервые в России стал смешанный брак (2001), вплоть до 2007 защища-

лись новые диссертации, затем наступает некоторое «затишье» на год, и далее с 2010 по 2015 год диссертации не защищались. Последняя защита диссертации приходится на 2015 г. Динамика защит диссертаций, целиком посвященных исследованию смешанных браков (1 вид), и динамика защит диссертаций, в которых исследование смешанных браков является лишь фрагментом работы (2 вид), различны между собой. Так, динамика защит диссертаций 1 вида носит «прерывистый» характер, с тенденцией к увеличению временных промежутков: пиковые значения приходятся на 2003 (1), 2007 (1), 2015 (1). Динамика защит диссертаций 2 вида носит «волнообразный» характер (1 год спада сменяется 2 годами роста по количеству диссертаций) с тенденцией к полному прекращению: пиковые значения приходятся на 2004 (4), 2005 (2), 2007 (2), 2009 (2), а затем защиты полностью прекращаются.

Таким образом, предпринятый в статье библиометрический анализ диссертационных исследований смешанных браков в России, позволяет сделать ряд выводов. За период с 2001 по 2015 гг. в России было защищено 16 диссертаций, представленных на соискание ученой степени кандидата и 3 из них — доктора наук, посвященных исследованию данного феномена.

Отраслевая структура диссертационных исследований представлена 4 отраслями и 6 связанными с ними специальностями, среди которых доминируют исторические (50% от общего числа защит). Психологические (4/25%), социологические (3/18,75%) науки представлены по четырем и трем диссертациями. В аутсайдерах оказалась отрасль медицинских наук, в которой защищена лишь 1 диссертация, представленной на соискание ученой степени кандидата наук.

Географическая структура защит диссертационных исследований смешанных браков, включает в себя, помимо Москвы, Санкт-Петербурга и Майкопа, еще 5 российских городов. Лидерами по числу защит являются Мо-

Таблица 2. Временная структура диссертационных исследований смешанных браков в России (2001–2015 гг.)

Год защиты	Диссертации, полностью посвященные исследованию смешанных браков	Диссертации, в которых исследование смешанных браков — фрагмент текста	Всего за год:
2001	-	1 (канд. псих. наук)	0 / 1 (1)
2002	-	1 (канд. псих. наук)	0 / 1 (1)
2003	1 (канд. ист. наук)		1 / 0 (1)
2004	-	1 (канд. псих. наук), 2 (док. ист. наук), 1 (канд. ист. наук)	0 / 4 (4)
2005	-	1 (канд. ист. наук), 1 (док. ист. наук)	0 / 2 (2)
2006	1 (канд. соц. наук)	1 (канд. псих. наук)	1 / 1 (2)
2007	-	2 (канд. ист. наук)	0 / 2 (2)
2008	—	—	0 / 0 (0)
2009	-	2 (канд. соц. наук)	0 / 2 (2)
2010	—	—	0 / 0 (0)
2011	—	—	0 / 0 (0)
2012	—	—	0 / 0 (0)
2013	—	—	0 / 0 (0)
2014	—	—	0 / 0 (0)
2015	1 (канд. мед. наук)	-	0 / 1 (1)
Всего диссертаций:	3	13	4/13 (16)

сква, Санкт-Петербург и Майкоп (62,5% от общего числа защит).

Общая динамика защит диссертационных исследований смешанных браков в России носит «прерывистый» характер с тенденцией к снижению. Анализ фак-

торов, влияющих на эту динамику, выходит далеко за рамки данной статьи и нуждается в специальном исследовании. Осмелимся лишь высказать предположение: возможно будущее за исследованиями в области конфликтологии.

Литература:

1. Петров, К. В. Библиометрический анализ потока книг и диссертаций о философском наследии Гегеля / К. В. Петров // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. — 2013. — Т. 197. — С. 108–111.
2. Пронькина, А. В. Феномен массовой культуры в диссертационных исследованиях (2000–2015 гг.): библиометрический анализ / А. В. Пронькина // Общество: философия, история, культура. — 2016. — № 4. — С. 127–129.
3. Ковтун, Г. С. Диссертационные исследования экологического туризма в России: библиометрический анализ / Г. С. Ковтун // Международный научно-исследовательский журнал. — 2016. — № 11–1 (53). — С. 133–136.
4. Электронный каталог диссертаций, все диссертации, защищенные в России и утвержденные ВАК [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.dslib.net/catalogue.html> (дата обращения: 15.06.18).

Конфликтология в современной России

Дунин Влад Владимирович, студент
Санкт-Петербургский государственный экономический университет

Наука конфликтология, входящая в образовательную программу, за время практической деятельности последних лет значительно преумножила свой потенциал. Это связано в первую очередь с увеличением политико-юридического поля конфликтологии, а также с популярностью и актуальностью этой темы и ее проблематики

в современной научной деятельности. Такой повышенный интерес объясняется тем, что Министерство юстиции Российской Федерации включило эту науку в Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования уровня бакалавриата и магистратуры. И это безусловный триумф кон-

фликтологии в России, предопределяющий путь ее дальнейшего развития.

Подготовка специалистов в области конфликтологии является шагом на пути развития конфликтологии как особой области знаний, предметом которой является конфликт. Это означает, что конфликт играет существенную роль в общественной жизни на современном этапе социального развития, являясь фактором, способствующим развитию общества.

В то же время, дальнейшее развитие конфликтологии в России можно позиционировать, как признание необходимости теоретического осознания сущности конфликта как явления, его закономерностей и хода протекания в разных социальных областях. Кроме того, немаловажным является формирование новых методов его решения или предотвращения, а также инструментов, позволяющих минимизировать негативные последствия. Следовательно, происходит признание нужды теоретического обоснования и практического использования инструментов, трансформирующих разрушительное воздействие конфликта в созидательное.

Конфликтология является сравнительно новым явлением в российской социально-философской области научного познания. Процесс развития теории в этом направлении в рамках отечественной науки был заторможен по причине ряда теоретических положений советского общественно-научного сознания о бесконфликтном функционировании общества в условиях социализма [5]. Исследование такого социального явления как конфликт, содержали лишь единичные работы, выполненные в целях решения задач на практике, в частности в сфере преподавания и повышения эффективности работы трудовых коллективов.

Только с конца 1980-х годов в отечественной практике начинает проследиваться возрастающий интерес к проблематике социальной конфликтологии, что выражается в росте числа публикаций, которые исследуют природу и сущность конфликта [3].

Существующие запросы общества современной России обусловили формирование множества социо-гуманитарных дисциплин, которые являются своего рода ответвлениями стандартных социальных дисциплин, например, этнопсихология, экстремальная психология, социальная антропология, экстремология и другие. Также, в числе сравнительно новых независимо создающихся отраслей социального знания можно выделить и конфликтологию [2].

Конфликтология в России на современном этапе основывается, с одной стороны, на трудах российской и зарубежной социально-философской мысли, а с другой, на существенно глубокой совокупности теоретико-методологических исследований в области происхождения и сущности социального конфликта, сформированной в основном в зарубежной социологии XX в.

Среди ученых, способствующих формированию конфликтологии как относительно самостоятельной области научного знания можно выделить как зарубежных исследователей (Г. Зиммель, Л. Козер, Р. Дарендорф,

К. Хайпель, К. Маркс, Л. Корэн, К. Митчелл, Ф. Бэкон, З. Фрейд, К. Юнг, М. Шериф, Д. Рапопорт, Л. Томпсон, К. Томас и др.), так и отечественных (А. Здравомыслов, А. Анцупов, В.А. Светлов, Б.С. Волков, Е.Н. Богданов, Н.В. Гришина, В.Г. Зазыкин, А. Зайцев, Н.И. Леонов, А. Шпилов и др.).

В ходе развития исследуемого научного направления, предмет конфликтологии всё более чётко позиционируется как целостное многомерное явление, которое требует комплексного и системного анализа с помощью подходящих методов и инструментов.

Конфликт является объективным фактом и неотъемлемым элементом человеческой жизни. Ряд исследователей характеризует общественную историю как бесконечную череду конфликтов и борьбы, связывая при этом конфликт с наличием агрессии. Поэтому зачастую акцентируется внимание лишь на разрушительных функциях конфликтов, в связи с чем, существует склонность к избеганию конфликтов, либо незамедлительному их разрешению. При этом абсолютное отсутствие конфликтов (в обществе, в организации и т.п.) является маловероятным и нежелательным условием её существования, так как конфликты, как показывает исторический опыт и практика, зачастую выступают в роли катализатора развития.

Конфликт является значимой характеристикой социальных систем, так как он не имеет обратной силы, поэтому его следует рассматривать как естественный элемент общественной жизни. Его следует принимать в числе естественных форм человеческих взаимоотношений. Хотя конфликт не является наиболее благоприятным стечением обстоятельств, не следует рассматривать его как некое отклонение от нормы или аномалию.

Резюмируя, основой конфликтологии на современном этапе её развития является ряд теоретических положений, которые подкрепляются практическими знаниями. С одной стороны, конфликт не всегда несёт в себе разрушительную силу. В действительности он является одним из наиболее важных элементов сохранения целостности в организации. Конфликт не нужно расценивать как сугубо деструктивный процесс и оценивать его однозначно. Современные взгляды на конфликты не трактуют их как сугубо негативные явления.

С другой стороны, конфликт несёт внутри себя позитивный потенциал и новые возможности. Если воспринимать конфликт не как опасность, а определять его как сигнал о необходимости изменений, то возможно конструктивное решение существующих в организации проблем. Преимущество конфликтов заключается в возможности предотвращения формирования барьеров на пути к инновационному развитию.

При этом социальные конфликты в российской общественности связаны с пограничным состоянием общества и внутренними противоречиями, заложенных в основу конфликтов. Истоками некоторых из них являются события прошлого, но текущее обострение связано с про-

цессом построения современной рыночной системы отношений.

Формирование современных социальных групп, предпринимательского класса, расширение неравенства выступают в роли фактора, способствующего появлению конфликтов в современном российском обществе. Кроме того, с развитием общества появляются новые общественные противоречия между новой «элитой» (различные группы новых собственников) и значительной долей населения, отстранённой от власти и владения активами.

Отмечается, что современные конфликты являются острыми и часто связаны с насильственными мерами. Основываясь на усилении кризисного воздействия на общество, приводящее к столкновению различных сторон, происходит обострение общественных противоречий, в результате чего возникают социальные конфликты.

Таким образом, формирование конфликтов происходит во многих сферах общественной жизни, как правило, они делятся на политические, социально-экономические, духовные, национальные и т.п. Все эти конфликты являются разновидностями социальных конфликтов, которые подразумевают наличие противостояния любого типа между социальными общностями [4].

Значимый тренд развития образования в области конфликтологии в ведущих отечественных учебных заведениях говорит о том, что существует реальная потребность в нём со стороны современной российской общественности и имеется значительная поддержка на различных уровнях обеспечения, как политического, так и организационного. На сегодняшний день можно смело заявить, что конфликтология в России имеет значительные ресурсы для уверенного развития, признана научным сообществом и полностью поддерживается со стороны государства, причём как наука, образовательная программа и практический инструмент [1].

С переходом отечественного общества в послереформенное состояние и повышением необходимости в более содержательной информации о закономерностях функционирования и существования общества роль стремления гуманитарной науки «называть вещи своими именами» существенно повышается, при этом снижается влияние навязанной ей роли «идеологической прислуги» социальных и политических явлений различного характера. Органичной частью такого процесса является конфликтология, которая оснащена специфическими средствами познания и уникальной методологией анализа социальных явлений.

Принципиально новые сущности и быстроменяющиеся свойства получают мировые тенденции на современном этапе развития общества. Такие процессы, как,

например, глобализация затрагивают все имеющиеся мировые взаимосвязи и носят фундаментальный характер. Сравнительная замкнутость и локальный характер ниш бытия каждого из социумов становятся неактуальными, а социальный дискурс различных культур на деле становится универсальным решением. Противоречивый характер этих явлений перестаёт быть локальным. Любой из значительных конфликтов в той или иной степени представляет на современном этапе цивилизованный глобальный конфликт, который несёт в себе угрозы для всего мирового сообщества. Вдобавок к причисленным особенностям современного социума можно назвать новые способы и ресурсы социального дискурса, например, информационные, что обуславливает масштаб проблем, с которыми сталкивается мировое сообщество.

На текущий момент стратегически важными шагами в развитии отечественной конфликтологии являются переводы работ зарубежных исследователей в области конфликтологии, налаживание связей с международными научными центрами, формирование Института конфликтологии в Российской Федерации и т.д. В образовательной сфере такими задачами выступают внедрение учебных дисциплин по конфликтологии в образовательные программы, создание профильных специальностей в высших учебных заведениях, интеграция основ конфликтологии в систему повышения квалификации работников.

Таким образом, предмет конфликтологии сосредотачивается на вышеуказанном специфическом способе деятельности человека, который интерпретируется в разнообразии видов, типов и уровней его проявления в ходе решения тех или иных значимых общественных противоречий. Этот факт охватывает только базовый контекст предмета конфликтологии. Эта наука, формируя многоуровневую структурированную иерархию, подвержена перманентной рефлексии и поиску вариантов улучшения своих ресурсов познания, а также их проверки на верифицируемость и фальсифицируемость, широту методов и инструментов и эффективность. В результате, предмет конфликтологии следует разделять на онтологическую и гносеологическую части, которые являются важными проблемными областями познания.

В этой статье обозначена широта и внутренняя сложность современного предмета конфликтологии, которые отражают повышающуюся многомерность области конфликтологии как науки и программы образования. На современном этапе конфликтология основывается на принципах признания конфликта как логичного и естественного свойства социальных отношений. Если принимать во внимание возможность реализации конфликтов конструктивных форм, существует перспективная возможность эффективного управления ими.

Литература:

1. Алейников А. В., Стребков А.И. Конфликтология для XXI века // Знание. Понимание. Умение. 2008. № 2. С. 112–113

2. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: Учебник для вузов. 6-е изд. — Издательский дом «Питер», 2015.
3. Косолапов Н. А. Конфликты постсоветского пространства и современная конфликтология // Мировая экономика и международные отношения. — 1995. — № 10. — С. 5–17.
4. Плотников А. А. Анализ опыта исследований социальных конфликтов в России // Вестник ВятГУ. 2015. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-opyta-issledovaniy-sotsialnyh-konfliktov-v-rossii> (дата обращения: 10.01.2019).
5. Стребков А. И., Алдаганов М. М., Газимагомедов Г. Г. Российская конфликтология между настоящим и прошлым // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология. 2013. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskaya-konfliktologiya-mezhdu-nastoyaschim-i-proshlym> (дата обращения: 10.01.2019).

Программа возвращения соотечественников в Россию

Касперович Антон Андреевич, студент магистратуры (г. Москва)

Одной из важнейших проблем нашего государства является проблема убыли населения. Уменьшение рождаемости и рост миграции населения СССР в республики в 1960-е годы, а также резкое сокращение рождаемости в 1990-е годы обусловили проблему демографического кризиса в современной России.

Ситуацию накаляет тот факт, что по прогнозу РОССТАТА на 2035 год, динамика изменения численности населения будет отрицательной. Согласно среднему варианту прогноза, в период с 2018 по 2036 год население нашего государства может уменьшиться на 2870 тыс. человек. Данное заявление обосновывает необходимость стабилизации численности населения, путем привлечения на родину русскоязычных граждан других государств.

Для советского периода было характерным табуирование темы русского зарубежья. Данная тема стала вновь актуальна в середине девяностых годов, когда, как выразился П. Г. Щедровицкий, «государство уехало от своих граждан».

Последние десятилетия отмечены положительными изменениями в политике нашего государства по отношению к нашим соотечественникам за рубежом и способствованию их возврата в Россию. В 1999 году вступил в силу Федеральный закон «О государственной политике Российской Федерации в отношении соотечественников за рубежом». Этот закон гласит, что «Государственная политика Российской Федерации в отношении соотечественников является составной частью внутренней и внешней политики Российской Федерации». А также подчеркивается, что «соотечественники, проживающие за рубежом, вправе полагаться на поддержку Российской Федерации в осуществлении своих гражданских, политических, социальных, экономических и культурных прав, сохранении самобытности».

Согласно закону, — «цели государственной политики Российской Федерации в отношении соотечественников заключаются в оказании государственной поддержки соотечественникам, в том числе в обеспечении правовой защиты их интересов, а также условий, при которых они

могли бы в качестве равноправных граждан жить в иностранных государствах или вернуться в Российскую Федерацию».

Важным этапом в осуществлении политики в отношении соотечественников, проживающих за рубежом, явилось принятие указом Президента РФ 22 июня 2006 года Государственной программы по оказанию содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом.

Согласно программе, соотечественникам, которые переселяются назад на родину, полагается ряд льгот: компенсация за переезд; компенсации на выплату пошлины за оформление документов, определяющих правовой статус переселенца; ежемесячное пособие по безработице; пособие «на обустройство и т.д.

Территория заселения, согласно содержанию программы, делится на «территории приоритетного заселения» и все остальные «территории вселения». В зависимости от приоритетности территории меняется сумма выплачиваемых «подъемных». Наибольшей государственной поддержки пользуются переселенцы в следующие регионы нашего государства: Бурятия, Забайкальский, Камчатский, Приморский, Хабаровский края, Амурская, Иркутская, Магаданская, Сахалинская области и Еврейская автономная область.

Хотя программа и дает свои плоды, однако, реальные результаты заметно отличаются от ожидаемых. Например, если в 2007–2008 годах планировалось принять 20 тысяч участников программы, то реально переселилось лишь 8 тысяч соотечественников.

Стоит отметить, что в 2008 году миграционный прирост перекрыл 71% естественной убыли населения, а в 2009 году полностью превысил её.

По состоянию на 1 января 2013 года, на территорию Российской Федерации прибыло 125483 переселенца участника программы.

В 2013 году программой воспользовались 36,4 тысяч соотечественников, проживающих за рубежом. Этот год также ознаменован значительным увеличением количе-

ства регионов, принявших участие в государственной программе. Их количество составило 45.

В 2014 году число участников программы увеличилось на 249 тысяч человек.

По состоянию на 1 января 2018 г. Государственную программу реализовывал 61 субъект Российской Федерации в 8 федеральных округах. Всего в 2017 году от соотечественников принято 84,5 тыс. заявлений (на 195,1 тыс. чел.), а за первые III квартала 2018 года было оформлено 38,9 тыс. свидетельств соотечественникам.

Начиная с 2014 года одним из важных направлений реализации Государственной программы является работа по оказанию в её рамках содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, вынужденно покинувших территорию Украины.

Всего за 2014–2018 годы на учёт в качестве участника Государственной программы или члена его семьи поставлено 260,5 тыс. соотечественников с Украины, что составило 33,2% всех переселенцев в рамках Программы за указанные годы. Причём абсолютное большинство (241,7 тыс. чел., или 92,8%) соотечественников с Украины оформляли своё участие в программе на территории Российской Федерации.

В целом стоит отметить несомненные плюсы данной программы.

Во-первых, данная программа помогает восполнить естественную убыль населения, благодаря миграционному приросту.

Во-вторых, в Российскую Федерацию возвращаются люди, имеющие высшее образование, а также носители ряда востребованных профессий. Данный факт очень

важен на фоне того, что значительная масса лиц, эмигрирующих из России, имеют высшее образование.

В-третьих, программа позволяет переселенцам самим выбрать субъект переселения, что создает атмосферу добровольности, возможности выбора.

Также, стоит отметить, что компенсация затрат на транспортировку своего имущества, а также «подъемные» значительно смягчают период адаптации переселенцев на новом месте, благодаря снижению их экономических затрат. Также значительной помощью для семей-переселенцев является право на получение материнского капитала, после приобретения российского гражданства.

Однако, несмотря на большое количество положительных отзывов в сети интернет, многие участники отзываются о бюрократических волокитах, которые затягивают, буквально, каждый процесс.

Также ввиду того, что в программе участвуют не все субъекты, у переселенцев не всегда есть возможность выбрать желаемый регион.

В 2019 году реализация программы продолжается.

Важными проблемами для нашего государства на сегодня являются: совершенствование правовой базы, относительно наших соотечественников за рубежом, создание благоприятных условий для их добровольной реэмиграции, совершенствование работы с русскими диаспорами, расширение сотрудничества между исторической Родиной и русскоязычным населением других государств. При решении вышеперечисленных проблем необходимо обратиться к опыту иностранных государств, перенимая при этом лучшее в их практике.

Литература:

1. Государственная программа по содействию добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://мвд.рф/мвд/structure1/Glavnie_upravlenija/guvm/com patriots (Дата обращения 20.11.2018)
2. Демографический прогноз до 2035 года методология. Изменение численности населения по вариантам прогноза: Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/demo/progn1.xls (Дата обращения 20.11.2018)
3. Демографический прогноз до 2035 года методология. Коэффициент демографической нагрузки: Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/demo/progn4.xls (Дата обращения 20.11.2018)
4. Указ Президента РФ от 14.09.2012 N1289 (ред. от 15.03.2018) «О реализации Государственной программы по оказанию содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом»
5. Федеральный закон «О государственной политике Российской Федерации в отношении соотечественников за рубежом» от 24.05.1999 N99-ФЗ (последняя редакция)
6. Филиппов В. И. Формирование государственной политики России в отношении соотечественников за рубежом // Власть. 2010. № 12. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gosudarstvennoy-politiki-rossii-v-otnoshenii-sootechestvennikov-za-rubezhom> (Дата обращения: 22.11.2018).

ПСИХОЛОГИЯ

Понятие гендерной идентичности как психологического феномена

Байгускарова Диана Марсовна, студент магистратуры
Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия (г. Уфа)

В данной статье представлены теоретические аспекты гендерной идентичности как психологического феномена. Рассмотрены понятия «идентичность», «гендер» и «гендерная идентичность», структурные составляющие гендерной идентичности.

Ключевые слова: гендерная идентичность, личностный компонент, социальная группа, соотношение личности, гендер, общество, пол.

Научные работы по исследованию идентичности на данный момент можно отнести к наиболее стремительно развивающейся области социальной психологии.

Идентичность представляет собой психический компонент самосознания, формирующийся в мире человека. С процессуальной точки зрения, идентичность представляет собой самоопределение личности в соотношении себя с определенной социальной группой. С результативной точки зрения, идентичность представляет собой часть «Я-концепции» личности, которая формируется из принадлежности к социальной группе.

По мнению Бендас Т. В., гердер — это «социальный пол, который определяет поведение личности в социуме, а также то, как воспринимается это поведение» [1]. Данное поведение является полоролевым, определяющим отношения с обществом: друзьями, коллегами, родителями, случайными прохожими и т. д.

Ученые определяют понятие «гендер» следующим образом:

— Гендер не является естественно заданным, а имеет источник в культуре и отражает социальные представления, касающиеся различий полов, их назначения и роли в социуме.

— Гендер — совокупность символов, норм и законов, выработанных обществом в процессе развития, которые регулируют жизнь социума.

— Гендер указывает на социальный статус и социально-психологические особенности личности, предписываемые социумом мужчинам и женщинам, на основании их половых различий.

— Гендер включает систему социальных институтов, воплощающих в жизнь гендерные нормы и предписания.

— Гендер — это одновременно и продукт (сформированное гендерное самосознание конкретной личности),

и процесс (практика ежедневной жизни, действия, ощущения, чувства и мысли, связанные с восприятием личности себя как представителя своего пола).

— Гендер не однороден, изменчив и культурно зависим от социально-экономического и исторического контекстов, от специфики гендерных отношений в разных этнических группах и социальных классах.

— Гендер является типом идеологических взаимоотношений традиционного (патриархального) общества, где за основу берутся взаимоотношения власти. Смысл таких взаимоотношений — гендерное неравенство и господство одной группы (мужчины) над другой (женщины).

Термин «гендерная идентичность» ввел Дж. Мани для характеристики внутреннего состояния человека с позиции ощущения себя представителем определенного пола, и, кроме того, для подтверждения значения социальнокультурных факторов в формировании психологического пола. [3]

Мы предлагаем такое определение гендерной идентичности: аспект самосознания личности, который описывает принятие ею себя как представителя конкретного пола. Кроме того, мы полагаем, что гендер включает в себя, помимо ролевого аспекта, также и целостный образ человека.

Гендерная идентичность является фундаментальной составляющей социальной идентичности, характеризующей личность с позиции ее принадлежности к мужской или женской группе. Кроме того, по мнению Бэм С., гендерная идентичность «имеет личностный компонент, зависящий от социокультурной ситуации развития человека, а также может изменять свои направленность и содержание» [2].

Гендерная идентичность является многоуровневой системой соотношения индивида с телесными, психофизиологическими, психологическими и социо-культурными

значениями маскулинности и фемининности как независимых переменных.

Гендерную идентичность как обособленный тип личностной идентичности можно отнести к наиболее стабильным идентификациям личности. На основании гендерной идентичности человек формирует личный субъективный образ.

В структуре гендерной идентичности выделяют уровни:

1) базовая идентичность — соотнесение личности с альтернативными представлениями о маскулинности / фемининности;

2) ролевая идентичность — соотнесение поведения и переживаний личности с существующими в данной культуре полоролевыми стереотипами;

3) персональная идентичность, интегрирующая описанные уровни и характеризующая соотнесение личности с маскулинностью и фемининностью в контексте индивидуального опыта межличностного общения.

Компонентами гендерной идентичности являются:

1. Эмоциональный — расширение области переживаний и пополнение внутреннего опыта;

2. Когнитивный — познание личностью окружающего мира;

3. Поведенческий — обеспечение взаимной связи индивидов в социальной группе, создает аффективную общность как особое вживание, вчувствование в другого.

Литература:

1. Бендас Т. В. Гендерная психология: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2006. — 431 с.
2. Бэм С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов ерер / С. Бэм. — М.: Русская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. — 336 с.
3. Введение в гендерные исследования: учеб. пособие для студентов ву-зов / И. В. Костинова; под общ. ред. И. В. Костиновой. — М.: Аспект Пресс, 2005. — 255 с.

В соответствии с присущими человеку качествами выделяют три типа гендерной идентичности: маскулинный (присущий мужскому типу поведения); феминный (женские стратегии поведения); андрогинный (соответствуют и мужские, и женские характеристики поведения).

Таким образом, гендерная идентичность представляет собой полифункциональное, интегративное и многомерное образование личности, которое включает в себя эмоционально-оценочный, когнитивный, поведенческий и личностный компоненты, представленные во взаимном дополнении и сопряженности между собой.

В гендерной идентичности как психологическом феномене довольно четко акцентированы соматические характеристики, составляющие основу развития идентичности личности как представителя конкретного пола. Здесь важную роль играют особенности психологических и поведенческих проявлений человека как индикаторов мужского и женского начал. Данные особенности наполняют смыслом аспекты самосознания человека, которые связаны с половой идентификацией.

В гендерной идентичности на первом месте находятся социокультурные критерии мужского и женского начал, опираясь на которые, личность соотносит себя с определенной гендерной группой, тем самым формируя свою идентичность в качестве представителя мужского или женского пола.

Психологические аспекты развития эмоциональной сферы подростков из семей, находящихся в социально опасном положении

Левина Мария Сергеевна, студент магистратуры
Псковский государственный университет

Существуют семьи, в которых родители или законные представители несовершеннолетних детей не исполняют должным образом свои обязанности по воспитанию, обучению, содержанию своих детей, или же отрицательно влияют на их поведение, либо жестоко обращаются с ними.

Актуальность обусловлена тем, что стабильность семейной среды, является очень важным фактором эмоциональной уравновешенности и психического здоровья и состояния подростка, а следовательно для эмоционального состояния ребёнка, для формирования его как личности,

очень важны межличностные отношения подростков с взрослыми.

В трудную ситуацию может попасть практически любая семья. В современном мире существует множество социальных проблем, с которыми может столкнуться семья. Например: трудные материальные условия — никто не застрахован от финансовых трудностей, отсутствия рабочих мест; проблем с трудоустройством или выплатой заработной платы на производстве; конфликт между супругами, развод, потеря кормильца, алкоголизм одного или обоих родителей и многое другое.

Ближе всех, к этой ступени, конечно, находятся семьи группы риска. Это такие семьи, члены которых уязвимы, вследствие складывающихся обстоятельств или могут понести ущерб от определённых социальных воздействий социального характера. К этим семьям относятся семьи, которые имеют статус — малообеспеченные, многодетные, неполные; матери-одиночки; семьи, которые имеют детей инвалидов; семьи, в которых родители страдают психическими расстройствами, умственной отсталостью или проблемы с алкоголем, а также семьи, имеющие детей по опекой или попечительством.

Нарушение в эмоциональных контактах подростка с взрослыми приводит к возникновению у подростка внутреннего дискомфорта, вызывает чувство неполноценности, возможно чувство одиночества, создают угрозу стабильности и комфорта его отношений к себе и к миру, что в итоге может привести к значительным нарушениям в развитии ребёнка.

В исследованиях А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович, Л. С. Славиной и т. д. показано, что в основе неуспеваемости, плохого поведения, проблем во взаимоотношении со сверстниками и старшими, лежит недостаточный уровень в развитии эмоциональной сферы детей.

Выготский Л. С., в своей книге «Педагогическая психология» подчёркивал: «Эмоциональная сторона личности имеет не менее важное значение, чем другие стороны, и составляет предмет и заботу воспитания в такой же мере, как ум и воля». То, каким образом будут усваиваться знания и умения, полученные в процессе воспитания, и как они будут использованы в дальнейшем ради достижения цели, важнейшим образом зависит от эмоционального отношения подростка к окружающим его людям и к окружающему его миру в целом. [4. С. 141]

Это действительно так. Если в семье нет психологического комфорта, если эмоциональное состояние ребёнка нарушено, то в жизни ребёнка ухудшаются и все остальные показатели.

Предположим, что в семье происходит насилие. Насилие может быть сексуальное, физическое и психоэмоциональное. Во время физического и сексуального насилия эмоциональное состояние ребёнка находится в очень тяжёлом состоянии, но мы опишем конкретно эмоциональное насилие в семье. Эмоциональное насилие, это насилие постоянное или кратковременное, с периодичностью, психологическое давление в виде оскорблений, угроз, завышенных требований, суровых наказаний и многие другие действия со стороны взрослых по отношению к детям.

Некоторые исследователи, глубоко изучив данную проблему, сделали вывод, что психоэмоциональное насилие в семье наносит такой же сильнейший ущерб и вред на детей и подростков, как и сексуальное и физическое насилие.

Наверно каждый родитель хочет своему ребёнку только лучшее, хочет видеть его самым лучшим и успешным, среди сверстников (и не только). Но не всегда дети соответствуют требованиям своих родителей. Очень часто,

родители, посредством своих детей хотят реализовать свои невоплощённые в жизнь мечты. Но часто они не задумываются что мечты у детей свои собственные, которых могут отличаться от родительских, а также совсем им не нравиться.

Также родителям кажется, что если чей-то ребёнок лучше, успешнее, красивее, умнее и т. п., то это значит что их ребёнок плохой, что с ним что то не так, что он «не такой». Но многие родители не задумываются, что уровень развития, жизненные условия, особенности личности и т. п. у каждого ребёнка разный; и то, что может сделать один ребёнок, совершенно не соответствует другому.

Родители как бы из лучших побуждений делают это, но они не подозревают как мучается и страдает их ребёнок и какую травму они наносят своим детям.

Психотравмирующее влияние насилия над ребёнком в семье приводит к торможению интеллектуального развития и адекватного восприятия окружающей среды. Ребёнок может вырасти легко ранимым или наоборот, чрезвычайно агрессивным. Но в любом случае, способность к самоуважению и уверенности в себе занижена.

Во многих исследованиях эмоции и воля рассматриваются как самостоятельные сферы личности, а их объединение объясняется необходимостью изучения проблем регуляции поведения личности в различных ситуациях. Эмоции позволяют личности отражать окружающую действительность в непосредственном переживании. Переживание позволяет наделять объекты и события особой значимостью и определить собственное отношение к ним. [1]

Противоречивый характер подростка, является одной из основных характеристик развития эмоциональной сферы в подростковом возрасте. Ю. Б. Гиппенрейтер [2] впервые описала амбивалентность и парадоксальность характера подростка. Во время изучения подростковой стадии развития личности подростка, выделив ряд основных противоречий, которые присутствуют в подростковом возрасте. Такие противоречия, как чрезмерная активность, которая может привести к изнурению, безумная веселость, которая может привести к изнурению, эгоизм, чередуется с альтруизмом, высокие нравственные стремления, которые сменяются низким побуждением к действию, уверенность в себе, переходящая в трусость и застенчивость, необходимость в общении сменяется замкнутостью и т. п.

Недостаточная развитость эмоциональной сферы приводит к тому, что эмоциональное отношение подростков к миру во многом определяется текущей ситуацией и предпочтением подростков. Что приводит к неустойчивости эмоциональной регуляции, когда подростки не способны сосредоточиться на решении поставленных задач. [3]

Таким образом, можно сделать вывод о том, что эмоциональная сфера подростков зависит в первую очередь от психологического комфорта в семье, от межличностного взаимодействия со взрослыми и сверстниками, от жизненных условий подростка, а также от его отношения к самому себе и к миру в целом.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Ковальчук М.А. О соотношении понятия установки в общей и психологии // Теоретические и методологические проблемы психологии. М., 1977. - 268с.
2. Аккерман Н. Роль семьи в появлении расстройств у детей // Семейная психотерапия. — СПб.: Издательство «Питер», 2008. — 244с.
3. Барина И.Г. Экология взаимодействия взрослого и ребенка // Мир психологии. -2007. -№ 1. — 182с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология — М.: Педагогика, 1991.- С.138—144.

Коррекция агрессивности у студентов вуза

Моисеева Татьяна Александровна, студент;

Юртаева Юлия Олеговна, студент

Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

В данной статье рассмотрены различные варианты коррекции коммуникативной агрессивности студентов первого курса вуза с помощью специально разработанной коррекционно-развивающей программы.

Ключевые слова: агрессивность, коммуникативная агрессивность, юношеский возраст, аутоагрессия.

Исследование агрессивного поведения в психологии занимает особое место, так как в повседневной жизни человека часто встречаются ситуации, которые имеют сложность, решением оказывается проявить такую черту характера как агрессивность. Широкое изучение этой проблемы является реакцией на быстрый темп развития агрессии и насилия. Эта тема будет значима любому психологу, так как у каждого клиента в какой-то мере имеется такая реакция на внешние или внутренние раздражители.

Агрессивность носит стиль не только отрицательного характера, но и положительного. Следствия, как правило, имеют свою полярность, возможно не только моральное и физическое причинение себе и окружающему миру, но также это может служить толчком, движущей силой к изменению какой-либо трудной жизненной ситуации. Агрессия сопровождала человека на всем протяжении его эволюции и продолжает присутствовать в современном мире. По данным статистики уровень агрессивности более выражен в юношеском возрасте, это и вызвало интерес к этой теме и послужило основой выбора испытуемых.

К этому явлению отношение социума «претерпело» множество изменений. В обществе не принято проявлять агрессию, это считается дурным знаком, вносится некое эмбарго на агрессию, но напротив, ее подавление носит более разрушительный характер.

Таким образом, необходимо знать, что проявление агрессивности может способствовать сохранению внутреннего комфорта человека, даже при нарушении им социальных норм и запретов, так как она создает почву для самооправдания. Если человек относится к себе в целом положительно, допускает в сознании представление о своем несовершенстве, о недостатках, то он становится на путь преодоления возникающих противоречий и уровень агрессивности заметно снижается.

Феномен агрессивности изучали такие ученые как Р. Немов (рассматривал агрессивность как ответную реакцию, неспровоцированную враждебность, которая направлена, как к отдельным людям, так и к окружающему миру), Е. П. Ильин (изучал данный феномен как свойство личности, которое отражает склонность к агрессивному реагированию при возникновении фрустрирующей и конфликтной ситуации), З. Фрейд (определял агрессивность как врожденную в организм базу человеческого поведения наряду с сексуальностью) и другие.

Агрессивность может проявляться в двух формах: смена устойчивой и неустойчивой, всего ситуативной и личностной. Под развитием ситуативной агрессивности особенности понимается ее речь эпизодическое проявление у человека, а под связь личностной агрессивностью — наличие у человека стремясь соответствующей постоянной раннюю индивидуальной черты поведения, наиболее демонстрируемая везде и всегда.

Агрессивность имеет поведения количественную и алфимова качественную характеристики. Она может нервной выражаться в разной степени: от почти полного социальная отсутствия до ее мнениями предельного развития. Каждая личность обладает определенной степенью агрессивности. Отсутствие агрессивности приводит к пассивности, ведомости, конформности. вообще Чрезмерное ее прежде присутствие начинает поведение определять весь облик человека, который может стать конфликтным, пономаревой неспособным на меньшей сознательную кооперацию и т.д. Вообще меньшей агрессивность не делает субъекта наиболее сознательно опасным, потому что с одной стороны, стремление существующая связь между большой агрессивностью и агрессией не является жесткой, а, с другой, сама агрессия может быть неопасной.

Причинно-следственная связь однако агрессивности до конца не изучена. Главными остаются вопросы, связанные с анализом именно происхождения тех факторов, которые бромлей содействуют агрессивности. Можно выделить два основных отсутствия направления поисков: внешние факторы, способствующие прежде проявлениям агрессии; выявление биррен внутренних факторов, образа способствующих агрессивности.

Жизнь человека состоит из последовательного ряда возрастных периодов. Одним из которых является юность. Он представляет собой некий промежуточный этап, характеризующийся как психологический возраст перехода к самостоятельности, период самоопределения, приобретения психической, идейной и гражданской зрелости, формирования мировоззрения, морального сознания и самосознания. Так, в юношеском возрасте человек, как правило, озадачен поиском личностной идентичности и построением планов на будущее, учится четко обозначать собственные взгляды на окружающий его мир.

Агрессивность человека и его склонность к агрессивному поведению существенно детерминируются особенностями его индивидуального развития. В появлении агрессивного поведения участвуют многие факторы, в том числе возраст, индивидуальные особенности, внешние физические и социальные условия. И важным методом работы с агрессивностью является коррекция уже имеющих нарушений в поведении. Специалисты, работающие с агрессивностью, главным образом, нацелены на то, чтобы выработать новые навыки поведения, повысить уровень уверенности, уважения к себе и к окружающим, обучить позитивному мышлению, навыкам саморегуляции, саморасслабления и так далее. Данные цели реализуются за счёт использования специальных приёмов и методов. Методы коррекции агрессивности — это методы, которые подразумевают под собой наиболее общие и эффективные способы изменения поведения. Данные методы могут быть различными, что зависит от выраженности и вида агрессивности.

При проведении исследования была поставлена следующая цель: изучение возможностей психокоррекции агрессивности у студентов.

Гипотеза исследования: в ходе реализации психокоррекционной программы показатели агрессивности студентов снижаются.

Исследование проводилось на базе: Амурского Государственного Университета, г. Благовещенск.

Выборка: 24 студента в возрасте от 18 до 21 года. Все участники являлись студентами 1 курса Амурского государственного университета направления подготовки «Социология» и специальности «Клиническая психология». Участие в исследовании проходило на добровольной основе в 2017 году.

Для исследования были взяты две методики: методика А. Ассингера «Оценка агрессивности в отношениях», разработанная в 1993 году. Тест А. Ассингера позволяет определить, достаточно ли человек корректен в отно-

шении с окружающими и легко ли общаться с ним. Вторая методика — «Диагностики коммуникативной агрессивности», предложенная В. Бойко в конце 1990-х гг., позволяющая вывести «индекс агрессии» с учетом 11 параметров, каждый из которых оценивается отдельно. Помимо тонких форм проявлений агрессивности, методика выделяет потребность в ней, степень агрессивного заражения, способность к торможению, способы переключения агрессивности. Для статистической обработки данных использовались U-критерий Манна-Уитни и T-критерий Вилкоксона.

Была разработана коррекционная программа, направленная на работу со студентами, имеющими склонность к агрессивности.

Цель коррекционной программы: создать благоприятные условия для понижения уровня агрессивности студентов.

Тренинговая (экспериментальная) группа составила 12 человек, из них 7 девушек и 5 юношей. Возраст участников 18—21 года. Испытуемые принимали добровольное участие, каждый был вправе отказаться от участия в программе. Программа рассчитана на один месяц (занятия проводятся 2 раза в неделю по 3 часа) и включает в себя три раздела, определяющие направления и характер работы: диагностический (проведение диагностики, сбор данных, выделение групп), основной (разработка и апробирование коррекционной программы), заключительный (повторная диагностика, проверка эффективности проделанной работы).

На первом этапе исследования был применен опросник А. Ассингера «Оценка агрессивности в отношениях», который выявил, что в обеих группах показатели уровней агрессивности схожи.

В контрольной группе обнаружено 17% студентов с низким уровнем агрессивности, в то же время как и в экспериментальной группе с подобным уровнем было обнаружено 17% испытуемых. Количество испытуемых в обеих группах по среднему уровню агрессивности — 33%. Также были обнаружены равное количество респондентов по высокому уровню агрессивности — 50%.

После того как испытуемые были разделены на группы, обе группы были проверены с помощью критерия Манна-Уитни. При сравнении показателей агрессивности студентов из контрольной и экспериментальной групп статистически значимые различия не выявлены ($U_{\text{эмп}} = 61.5$, $U_{\text{кр}} = 31$ $p \leq 0.05$).

Также была использована методика «Коммуникативная агрессивность» В.В Бойко. В полученных данных прослеживаются небольшие различия:

В контрольной группе со средним уровнем агрессивности выявлено

25% испытуемых и в экспериментальной 25%. По показателям невысокого уровня агрессивности видны различия, в контрольной группе это 50% испытуемых, а в экспериментальной 17% испытуемых. Так же различные показатели наблюдаются при исследовании повы-

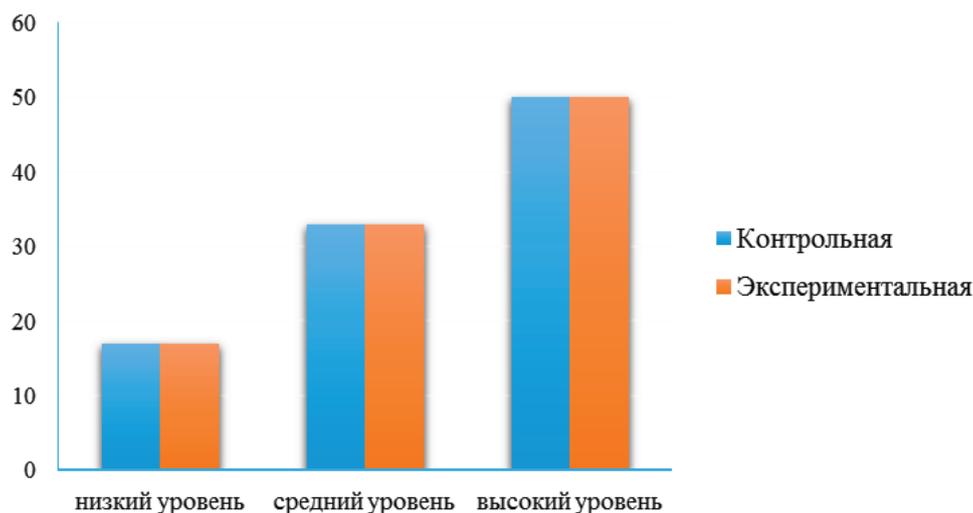


Рис. 1. Распределение студентов в зависимости уровня агрессивности в контрольной и экспериментальной группах (до коррекционной работы)

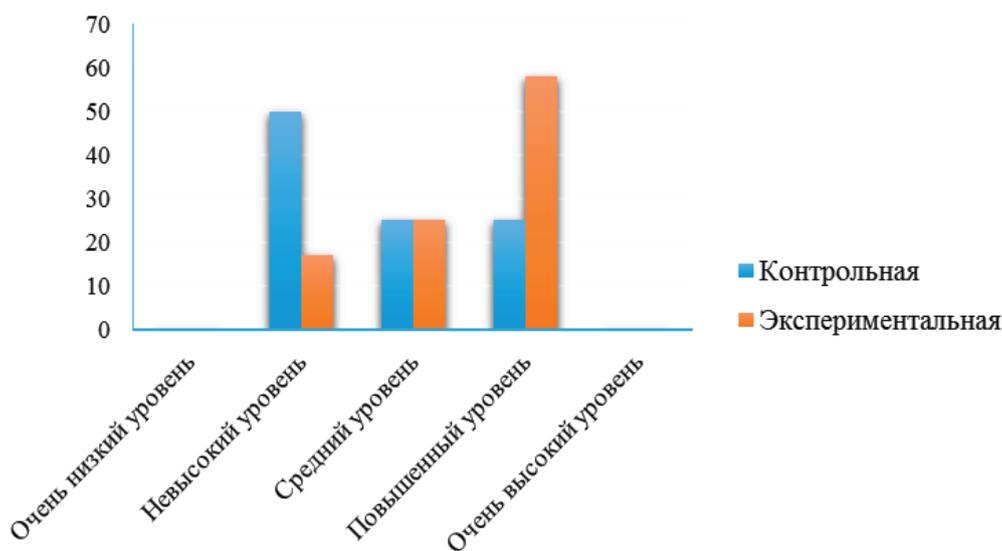


Рис. 2. Распределение студентов в зависимости уровня коммуникативной агрессивности (до коррекционной работы)

шенного уровня агрессивности, в контрольной группе это 25% испытуемых, а в экспериментальной группе 58%. Очень низкий и очень высокий показатели агрессивности выявлено не было ни в одной из групп.

Аналогично, с помощью статистического критерия Манна-Уитни, происходила проверка уровня коммуникативной агрессивности. При сравнении показателей агрессивности студентов из контрольной и экспериментальной групп статистически значимые различия не выявлены ($U_{\text{эмп}} = 46,5$, при $U_{\text{кр}} = 28$ $p \leq 0.01$). Можно сделать вывод, что различия в уровне коммуникативной агрессивности можно считать не существенными.

Далее в экспериментальной группе была организована коррекционная работа по понижению уровня агрессивности у студентов, в контрольной группе эта работа не проводилась. После проведения коррекционно-развива-

ющей работы со студентами экспериментальной группы результаты исследования заметно изменились:

В экспериментальной группе заметно увеличилось количество человек с очень низким уровнем агрессивности (с 0% до 42%). В то время как в контрольной группе количество человек осталось неизменным. Значительные изменения видны и в показателях повышенного уровня агрессивности — в контрольной группе этот показатель не изменился (25%), а в экспериментальной группе этот же показатель уменьшился (с 58% до 17%). Средний уровень агрессии в экспериментальной группе также потерпел спад (от 25% до 8%). Показатель невысокого уровня агрессивности в экспериментальной группе напротив — возрос (от 17% до 33%). Изменения всех показателей агрессивности в контрольной группе не было выявлено.

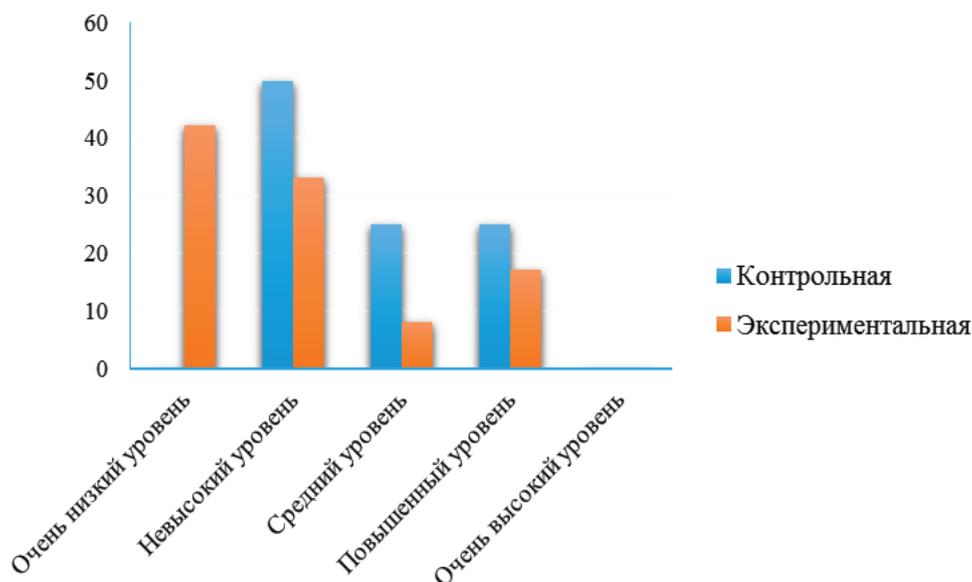


Рис. 3. Распределение студентов в зависимости от уровня коммуникативной агрессивности (после коррекционной работы)

Для проверки показателей был повторно использован U-критерий Манна-Уитни. При сравнении показателей коммуникативной агрессивности студентов из контрольной и экспериментальной групп были выявлены статистически значимые различия ($U_{\text{эмп}} = 22$, $U_{\text{кр}} = 28$, $p \leq 0.01$).

Кроме того, был проведен отдельный анализ результатов по группам уровня коммуникативной агрессивности с использованием методики В. В. Бойко:

Повторная диагностика показала наличие ряда изменений, определенной динамики. Уменьшилось количество испытуемых со средним уровнем агрессивности (перед прохождением коррекционной программы число студентов, имеющих средний уровень агрессивности, составляло 25%, после проведения коррекционной про-

граммы данные показатели снизились до 8%). Так же уменьшилось количество респондентов с повышенным уровнем агрессивности (с 58% до 17%). В свою очередь, невысокий уровень агрессивности увеличился (с 17% до 33%). Изменения произошли и в показателях очень низкого уровня агрессивности (с 0% до 17%).

Таким образом, после проведения коррекционной программы произошло снижение степени деструктивности. Можно предположить, что понижение показателей уровня агрессивности произошло за счёт высвобождения невыраженных агрессивных тенденций, снятия имевшегося напряжения.

Для оценки различий экспериментальных данных, а также для оценки эффективности проведённой пси-

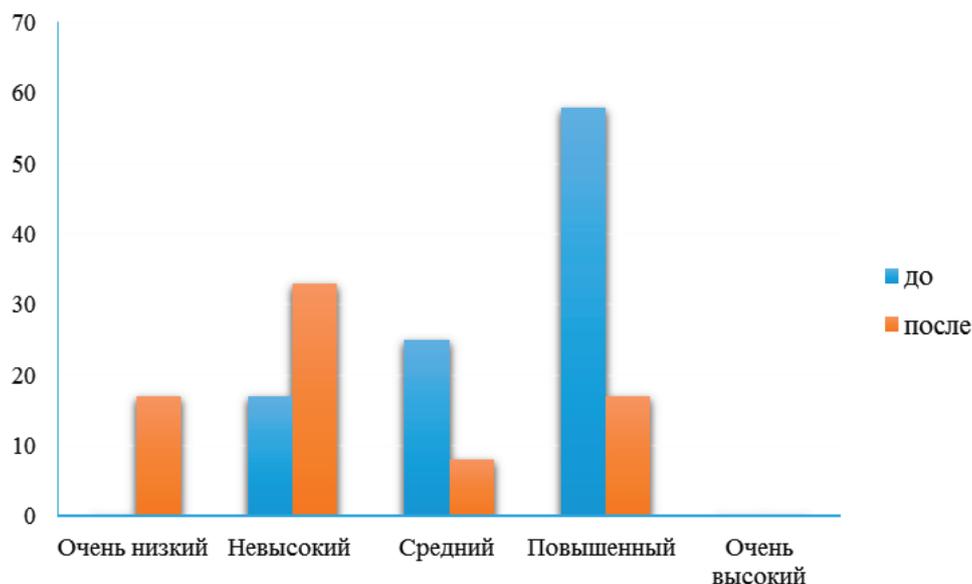


Рис. 4. Распределение студентов в зависимости от уровня коммуникативной агрессивности в экспериментальной группе (после коррекционной работы)

хокоррекционной программы был применён Т-критерий Вилкоксона. При сравнении показателей коммуникативной агрессивности студентов экспериментальной группы до и после коррекционной программы выявлены

статистически значимые различия ($T_{эмп} = 1$ при $T_{кр} = 9$ $n = 0.01$ и при $T_{кр} = 17$ $n = 12$).

В контрольной группе также проводился повторный анализ диагностики склонности к коммуникативной агрессивности методики В. В. Бойко:

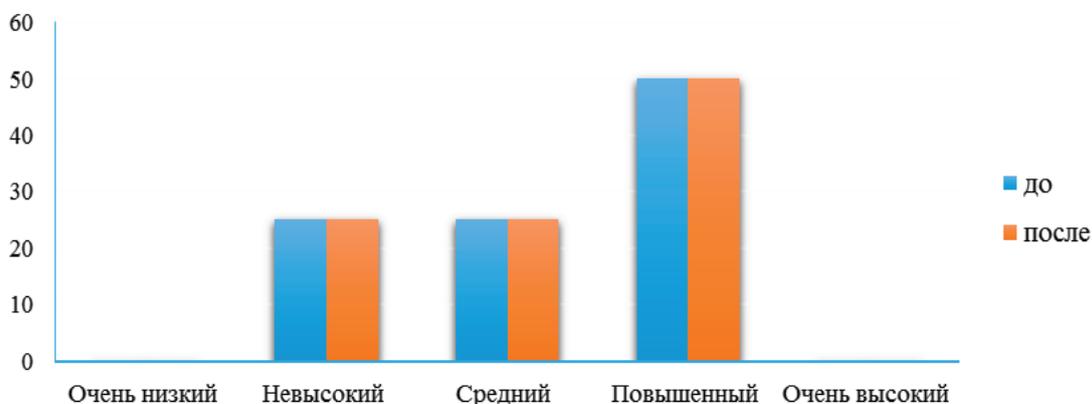


Рис. 5. Распределение студентов в зависимости от уровня коммуникативной агрессивности в контрольной группе (после коррекции)

Глядя, на данную динамику так же, можно заметить, что процентное соотношение показателей коммуникативной агрессивности остались неизменны. Аналогично производился расчет Т-критерия Вилкоксона для контрольной группы. При сравнении показателей коммуникативной агрессивности студентов из контрольной группы до и после коррекционной программы статистически значимые различия не выявлены ($T_{эмп} = 50$. Критические значения Т при $n=12$. $T_{кр} = 9$ $n=0.01$ и при $T_{кр}=17$ $n=12$).

На третьем этапе исследования, после организации и апробирования коррекционной работы, с целью проверки эффективности проделанной работы, выявления динамики изменений, в экспериментальной и контрольной группах был проведен анализ диагностики с использованием опросника А. Ассингера «Оценка агрессивности в отношениях».

Из данной диаграммы видно, что количество студентов со средним уровнем агрессивности в контрольной и экспериментальной группе равны, в контрольной группе 33% испытуемых и в экспериментальной 33%. Наблюдаются изменения количества респондентов с низким и высоким уровнем агрессивности. В контрольной группе 17% испытуемых с низким уровнем агрессивности, в экспериментальной 50%. Высокий уровень агрессивности так же изменился. В контрольной группе наблюдается 50% испытуемых с высоким уровнем, а в экспериментальной 17% испытуемых с таким же уровнем агрессивности. По диаграмме видно так же, что изменения произошли только в экспериментальной группе. Высокий уровень агрессивности сместился вниз от 50% до 17%. Низкий уровень агрессивности в экспериментальной группе напротив — поднялся вверх от 17% до 50%. Показатели

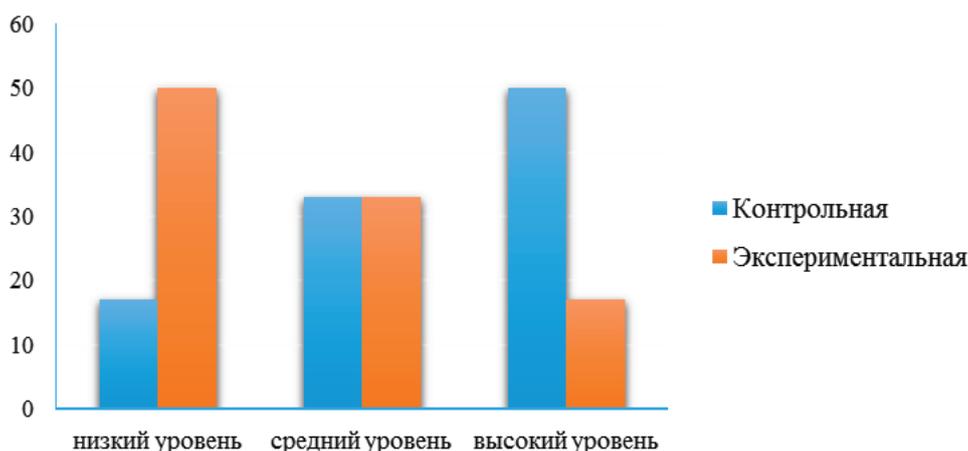


Рис. 6. Распределение студентов в зависимости от уровня агрессивности (после коррекционной работы)

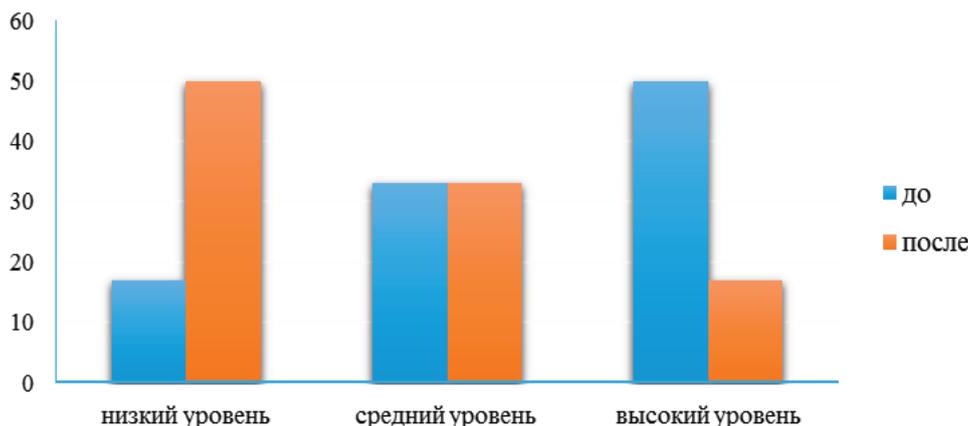


Рис. 7. Распределение студентов в зависимости от уровня агрессивности в экспериментальной группе (после коррекционной работы)

уровней агрессивности в контрольной группе оказались неизменными.

Был повторно использован U-критерий Манна-Уитни. При сравнении показателей агрессивности студентов из контрольной и экспериментальной группы были выявлены статистически значимые различия ($U_{\text{эмп}} = 30$, $U_{\text{кр}} = 31$, $p \leq 0.01$).

Также был проведен анализ диагностики с использованием опросника А. Ассингера «Оценка агрессивности в отношениях» в экспериментальной группе до и после проведения психокоррекционной работы.

Результаты исследования показали, что в экспериментальной группе после проведения коррекционной программы снизился высокий уровень агрессивности (до коррекции у 50% студентов имела предрасположенность к выражению агрессивности в отношениях с людьми, после проведения программы показатели снизились до 17%). В свою очередь средний уровень агрессивности наблюдается неизменным. Низкий уровень агрессивности также изменился (до коррекции 17% студентов имели склонность к агрессивности, после проведения про-

граммы показатели повысились до 50%). Можно предположить, что показатели агрессивности в ходе коррекционной работы сгладились, высокий уровень агрессии перешел в низкий уровень.

Для оценки различий экспериментальных данных, а также для оценки эффективности проведенной психокоррекционной программы был применен T-критерий Вилкоксона. При сравнении показателей агрессивности студентов из экспериментальной группы после коррекционной программы выявлены статистически значимые различия ($T_{\text{эмп}} = 2,5$. Критические значения T при $n=9$. $T_{\text{кр}} = 3$ $n=0.01$ и при $T_{\text{кр}}=8$ $n=9$).

В контрольной группе, так же как и в экспериментальной, был проведен анализ опросника «Оценка агрессивности в отношениях» А. Ассингера:

Анализируя полученные данные, очевидно отсутствие какой-либо динамики: до и после проведения коррекции в контрольной группе показатели уровня агрессивности остались неизменными. Для контрольной группы аналогично производился расчет T-критерия Вилкоксона. При сравнении показателей агрессивности студентов из кон-

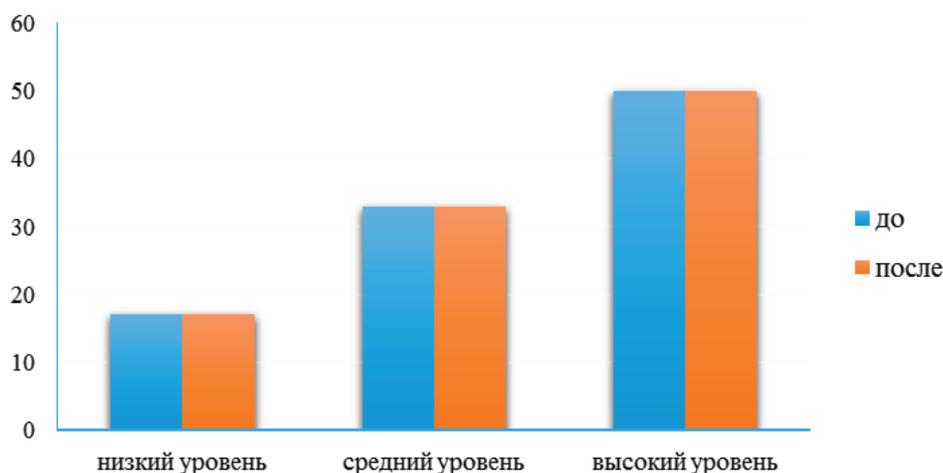


Рис. 8. Распределение студентов в зависимости от уровня агрессивности в контрольной группе (после коррекционной работы)

трольной группы после коррекционной программы статистически значимые различия не выявлены ($T_{эмп} = 33$. Критические значения T при $n=12$. $T_{кр} = 9$ $n=0.01$ и при $T_{кр} = 17$ $n=0.05$).

Анализируя полученные данные можно сделать вывод, что в ходе реализации коррекционной программы в экспериментальной группе снизился уровень агрессивности. После коррекционной программы у студентов сформировались знания, умения, навыки, способные обеспечить контроль над своими эмоциями и чувствами, агрессив-

ными проявлениями, сформировалось уважительное отношение к себе и к другим, улучшились коммуникативные навыки и так далее.

Резюмируя вышесказанное можно сделать вывод, что благодаря психокоррекционной программе была достигнута положительная динамика: снизились показатели уровня агрессивности, склонности к коммуникативной агрессивности. Таким образом, студенты научились контролировать своё поведение, выражать деструктивные агрессивные тенденции социально приемлемым путём.

Литература:

1. Герасимова, В.В. Индивидуально-психологические особенности студентов с аутоагрессивным поведением / В.В. Герасимова // Казанский педагогический журнал. — 2010. — № 3. — С. 106–112.
2. Иванова, Л.Ю. Агрессивность, жестокость и отношения старшеклассников к их проявлениям / Л.Ю. Иванова // Проблемы личности, профилактика отклонений в её развитии. — М.: Наука, 2002. — С. 54–59.
3. Иванова, Н.Л. Пути предупреждения и коррекции агрессивности / Н.Л. Иванова, М.Ф. Луканина. — Ярославль: Спринт-Пресс, 2003. — 50 с.
4. Магомедова, Р. М. О причинах проявления агрессии и агрессивного поведения студентов современного вуза / Р.М. Магомедова // Казанский педагогический журнал. — 2012. — № 2. — С. 14.

Взаимосвязь личностных качеств и стиля саморегуляции поведения

Пальцина Алина Дмитриевна, студент магистратуры

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Москва)

В данной публикации рассмотрены: а) содержание понятия «стиль саморегуляции поведения» б) сущностная характеристика личности в) психологические особенности личности у сотрудников МФЦ

Ключевые слова: стиль саморегуляции, личностные качества, муниципальные служащие, взаимосвязь качеств и саморегуляции, влияние качеств на саморегуляцию, продуктивность.

Актуальность исследования состоит в том, что проблема сознательного саморегулирования занимает одно из центральных мест в рамках анализа развития и существования человека. Механизм реализации производственных отношений субъекта с объективной и социальной реальностью является преднамеренным регулированием его собственной деятельности. Саморегуляция деятельности социального работника является исключительно важной темой, поскольку подразумевает, что работник априори отличается от среднестатистического гражданина-своего клиента и должен обладать редкими качествами и личной ответственностью для эффективного осуществления своих профессиональных обязанностей [1].

Понятие «саморегуляции» уже длительный период испытывает серьезную проблематику в толковании. Еще при развитии науки объяснение подобного процесса имело крайне разнящиеся, в зависимости от психологической школы, а также и диаметрально противоположные трактовки, противоречащие друг другу, если рассматривать, к примеру, психоанализ и бихевиоризм. [2]

Закономерности развития саморегуляции в процессе жизнедеятельности личности — очень значимый вопрос, ответ на который является непростой задачей для психологии. Основная сложность заключается в различном трактовании природы человеческой психической деятельности, а так же наличием множества не прошедших испытание временем объяснений, и концепций [3]

Если брать в пример физиологию, то исследования И.П. Павлова, который в 1903 году выдвигал главные задачи и цели научного труда, заключающиеся в постижении того, как несмотря на сложность устройства организма, сохраняется целостность в процессе уравнивания со средой [4].

Было определено, что при всей сложности устройства человека, принцип саморегулирования является системным. С помощью данной системы индивид направляет и регулирует себя, свою личность и свое поведение.

Периодически можно сталкиваться с описанием саморегуляции в качестве вопроса сознательного управления индивида своими действиями и поведением. В данном случае саморегуляцию можно представить в качестве

процесса, который содержит в себе планирование и контроль собственных действий, а также силу воли.

Функциональные компоненты системы саморегуляции реализуются одним из частных регуляторных процессов, к которым относятся:

- планирование целей;
- моделирование значимых для достижения цели условий;
- программирование действий;
- оценивание;
- коррекция результатов.

Эти процессы взаимосвязаны и могут быть реализованы последовательно и параллельно.

Определены основные характеристики личности:

1. Содержание мировоззрения человека, его психологическая сущность.
2. Степень целостности видения и убеждений, отсутствие или наличие в них противоречий, устранение противоположных интересов разных слоев общества.
3. Степень осознания места человека в обществе.
4. Содержание и характер потребностей и интересов, стабильность и легкость их перестановки, их узость и универсальность.
5. Специфика взаимоотношений и проявления различных личностных качеств.

Личность настолько многообразна в своих индивидуальных психологических проявлениях, что отношения ее различных качеств могут влиять на проявления мировоззрения и поведения.

Работникам муниципальных служб необходимо соответствовать ряду весьма жестких психологических требований для эффективного выполнения своих обязанностей. Это связано со спецификой такой работы. Ведь в отличие от другой работы, связанной с общественными отношениями, эта деятельность ориентирована на решение проблем рядовых граждан, что подразумевает, например, беспристрастное вовлечение в проблемы конкретного человека, которые он решить сам не в состоянии. И поскольку муниципальный служащий облечен системой общественных отношений властью разрешать подобные

трудности, которые его лично не касаются с позиций профессионализма, авторитета и умения, его клиент может полностью доверять такому подходу к делу. И как уже было ранее сказано, не каждый человек в силу особенностей своего характера способен справиться с подобной работой. Можно сказать, что среди безусловно необходимых качеств такого рода выделяют следующие в порядке значимости — терпимость к собеседнику, дружелюбие, стрессоустойчивость, приверженность своему делу, эмпатия, профессионализм, настойчивость и наконец банальная юридическая и бытовая грамотность.

Без преувеличения можно сказать, что отсутствие хотя бы одной из этих черт личности служащего внесло бы существенные трудности в выполнение его профессиональных обязанностей. Например, человек не наделенный эмпатией, не смог бы войти в положение нуждающегося гражданина и не стал бы, сопереживая ему, пытаться решить его нужду в кратчайший срок, не причиняя таким образом ненужных моральных страданий человеку. Ведь зачастую люди банально усложняют друг другу жизнь на пустом месте из-за невозможности потратить ничтожную часть личного времени для разрешения пустяковых конфликтных ситуаций, которые по здравому размышлению вообще не должны были возникать. [5]

Произвольная саморегуляция проявляется в осознанной и неосознанной форме, являясь психологической защитой, которая защищает психику от потока информации, способной принести вред организму, ослабляет воздействие негативных факторов на психику. В современной науке не раз подчеркнута важность целенаправленной саморегуляции для обеспечения достижения поставленных задач и построения своей жизни в целом.

Сценарии саморегуляции можно выбрать в связи с условиями ситуации, они легко изменимы, они доступны к относительно быстрому научению. Для саморегуляции характерна выработка умиротворенного поведения, на ее базе возникает умение управлять собой в соответствии с реализацией поставленной цели и способность направлять свое поведение в рамках условий жизни и текущих деловых или учебных заданий.

Литература:

1. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики Сиб.: Перев. С англ. А. М. Татлыдаевой; — Издат. Группа «Евразия», 1997.
2. Абульханова-Славская, К. А., Воловикова, М. И., Елисеев, В. А. Проблемы исследования индивидуального сознания: М.: Психологический журнал. — 1991. — № 4. — С. 27–40
3. Бояринцев, В. П. Проблемы психологии и психофизиологии активности и саморегуляции личности: М.: — 1988
4. Моросанова, В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека: М.: Психологический журнал. — 2002. — Т. 23. — № 6. — С. 5–17.
5. Павлов, И. П. Избранные труды. — М.: Смысл, 2016. — 394 с.
6. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. — Л.: 1979.

Психологическое обеспечение планирования карьеры

Пирог Ростислав Николаевич, студент магистратуры

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Москва)

В статье рассматривается сущность и содержание психологического обеспечения планирования карьеры.

Ключевые слова: карьера, профессиональное развитие, планирование карьеры, психологическое обеспечение.

Планирование карьеры в настоящее время становится все более и более популярной исследовательской проблемой среди представителей различных отраслей науки: психологии, социологии, педагогики, менеджмента. Объяснить это можно значительными социальными и экономическими изменениями в современном обществе, где ценность квалифицированных кадров, мотивированных на собственное профессиональное развитие, становится чрезвычайно важна [1].

Вследствие этого в последнее время наблюдается возобновление исследовательского интереса к вопросам планирования карьеры и профессиональной ориентации.

Направления исследований карьеры достаточно разнообразны: изучение мотивации личных и профессиональных достижений, специфики индивидуальных характеристик людей, достигающих высокого карьерного уровня, создание оптимальных условий для дальнейшего профессионального роста и т.д., однако существует противоречие между необходимостью комплексного подхода к вопросу планирования карьеры и недостаточной изученностью, а также разработанностью аспектов психологического сопровождения данной проблемы.

Исследование психологического обеспечения карьерного развития становится актуальной теоретической и практической задачей, решение которой способно открыть новый взгляд на проблему карьерного развития и профессиональной ориентации.

Можно выделить несколько основных подходов к этой проблеме. Принципы построения и управления карьерой рассматривались зарубежными (Д. Сьюпер, Э. Шейн и др.) и отечественными (А.В. Гришин, Г.И. Демин) политологами, социологами (А.И. Турчинов, Дж.М. Иванцевич, А.А. Лобанов), специалистами в области управления и менеджмента (В.И. Курбатов, А.Н. Вайсман, И.М. Слепенков), психологами и акмеологами (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Деркач, Е.А. Климов, А.К. Маркова, И.П. Лотова, Е.А. Могилевкин, О.В. Москаленко, Н.С. Пряжников, Ю.В. Синягин и др.) [2].

Говоря об успешном построении профессиональной карьеры, нельзя исключать из рассмотрения традиции отечественной психологии труда в области профессиональной ориентации (В.А. Бодров, Е.А. Климов, А.Б. Леонова, О.Г. Носкова, Н.С. Пряжников) и результаты исследования личности специалиста, влияния социаль-

но-психологического климата и организационной среды и разработку психологических и акмеологических технологий управления профессиональной деятельностью, что также отражено в акмеологическом подходе (В.С. Агапов, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.М. Князев, Е.В. Селезнева, К.Г. Тюрин и др.) [2, 3, 4, 5].

Целью нашего исследования является изучение психологического обеспечения карьерного планирования.

Объект исследования — карьерное планирование.

Предмет исследования — содержание психологического сопровождения карьерного планирования.

Исходя из задач нашей работы, мы проанализировали карьеру как предмет междисциплинарных исследований и понятие профессиональной карьеры в психологии. Наиболее распространенным является понимание карьеры как субъективно осознанного профессионального и трудового пути человека, способа достижения целей и результатов в основной форме личностного самовыражения; поступательного продвижения по служебной лестнице, изменения навыков, способностей, квалификационных возможностей и размеров вознаграждения, связанных с деятельностью работника.

Показано, что различные типологии не исчерпывают всех форм проявления карьерного планирования, так как данный процесс носит индивидуальный и переменчивый характер. Возможны комбинации различных видов карьерного планирования в индивидуальной стратегии профессионального и личностного роста конкретного сотрудника [2, 3, 4].

В основе профессиональной карьеры лежит процесс профессиональной деятельности, направленный на самореализацию. По нашему мнению, профессиональная карьера — это личностно-профессиональное развитие индивида, основанное на процессах самореализации и профессионального роста, представленное как движение личности к достижению профессионализма [3].

Процесс планирования профессиональной карьеры занимает важное место в профессиональном становлении личности. Каждый человек должен решить для себя, как и в каком направлении он хочет развиваться — будет ли это карьерный рост в рамках одной компании, или же набор опыта в нескольких компаниях смежных или различных отраслей, требуется ли ему дополнительное образование и повышение квалификации для достижения поставленных целей [3, 5].

Литература:

1. Абдуллина А. Д., Рабцевич А. А. Управление карьерой работника в современных организациях // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2015/03/10418>.
2. Акмеология: учебник/Под общ. ред. А. А. Деркача. М.: РАГС, 2002. — 650 с.
3. Гусев А. Н., Пряжников Н. С., Тюрин К. Г. Экспертная система профориентации школьников «Выбирай и поступай» // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2016. № 4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ekspertnaya-sistema-proforientatsii-shkolnikov-vybiray-i-postupay>.
4. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1—5. Кн. 1: Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М.: РАГС, 2000. — 391 с.
5. Москаленко О. В. Акмеология карьеры профессионала М.: РАГС, 2010. — 180с.

Особенности ролевых позиций и самоуправления в общении студентов-психологов

Чернова Александра Денисовна, студент
Астраханский государственный университет

В статье представлены теоретические и практические аспекты изучения общения и ролевых позиций студентов. А также выделены ключевые понятия, их характеристика. Помимо этого приведено исследование и анализ полученных результатов.

Ключевые слова: общение, роль, позиции, студенты-психологи.

В современном мире огромное значение отдается человеческому общению. Каждый человек испытывает потребность в общении, точно также как испытывает потребность в признании и прочее. С помощью общения люди выстраивают определённые социальные контакты, в которых реализуются их отношения. Многие психологи считают, что потребность человека в общении относится к числу основных, то есть базовых потребностей. Этот процесс является необходимым условием развития человека как личности, как члена общества, а также является способом познания самого себя и других людей. Следует отметить, что общения также является и условием духовного и физического здоровья человека.

Обратимся к трактовкам термина «общение». В психологии общение чаще всего понимается следующим образом: Общение — это специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми как членами общества, а также общение — это процесс взаимодействия людей, социальных групп, общностей, где происходит обмен информацией, опытом, способностями и результатами деятельности.

В общении человек придерживается определенной роли. Э. Берн выделяет три роли, которые обуславливают характер общения между людьми: родитель, взрослый, ребенок. Рассмотрим каждую составляющую подробнее.

Родительское состояние «Я» подразделяется на заботливое родительское состояние «Я» и критическое родительское состояние «Я». Родительское «Я» в большинстве случаев состоит из правил поведения, норм. Оно позволяет индивиду успешно ориентироваться в стандартных ситуациях, «запускает» полезные, проверенные

стереотипы поведения, освобождая сознание от загруженности простыми, обыденными задачами.

Взрослое состояние «Я» воспринимает и перерабатывает логическую составляющую информации, принимает решения преимущественно обдуманно и без эмоций, проверяя их реальность. Взрослое «Я» дает возможность осознавать последствия и ответственно принимать решения.

Детское состояние «Я» следует жизненному принципу чувств. На поведение в настоящем влияют чувства из детства. Оно «отвечает» за творчество, оригинальность, разрядку напряжения, получение приятных, иногда «острых», необходимых в определенной степени для нормальной жизнедеятельности впечатлений.

Следует отметить, что в структуре общения важными компонентами также являются мобильность и адаптивность. Наличие этих свойств у человека позволяет ему быстро переключаться с одной темы на другую, быть готовым к общению, изменять свой стиль общения в различных жизненных ситуациях. Человек, таким образом, управляет своим общением, вводит новые темы, или же наоборот, избегает ему неприятные темы, поддерживает разговор, проявляет партнерство.

Перейдем к исследованию. В данной работе приняло участие 20 студентов, обучающихся на факультете психологии Астраханского государственного университета. В исследовании использовались две методики: Изучение способности к самоуправлению в общении и Определение ролевых позиций в межличностных отношениях (по Э. Берну).

На рисунке 1 представлены результаты по методике «Определение ролевых позиций в межличностных отно-

шениях (по Э. Берну)». У 75% респондентов выявлена такая позиция как «Взрослый», у 5% опрошенных выявлена позиция «Родитель» и у 20% респондентов выявлена позиция «Ребенок». По приведенным результатам, можно говорить о том, что студенты не только воспринимают и перерабатывают логическую информацию, но и могут принимать решения обдуманно, реалистично и без эмоций. Помимо этого респонденты осознают последствия принятых ими решений и могут нести ответственность за свои поступки. Однако у одной пятой респондентов выявлена позиция «Ребенок». Это говорит о том, что такие студенты следуют жизненному принципу чувств,

но в то же время, они могут мыслить творчески, выдвигать креативные и оригинальные предложения и идеи.

На рисунке 2 представлены результаты по методике «Изучение способности к самоуправлению в общении». У 70% респондентов существует потребность быть в общении самим собой, проявлять в зависимости от ситуации направленность на партнера, склонность к партнерству в общении. У 15% выявлена стабильная модель общения и еще у 15% выявлена мобильность в общении, умение подстраиваться к поведению партнера, готовность к диалогу, способность изменять стиль общения в зависимости от ситуации.

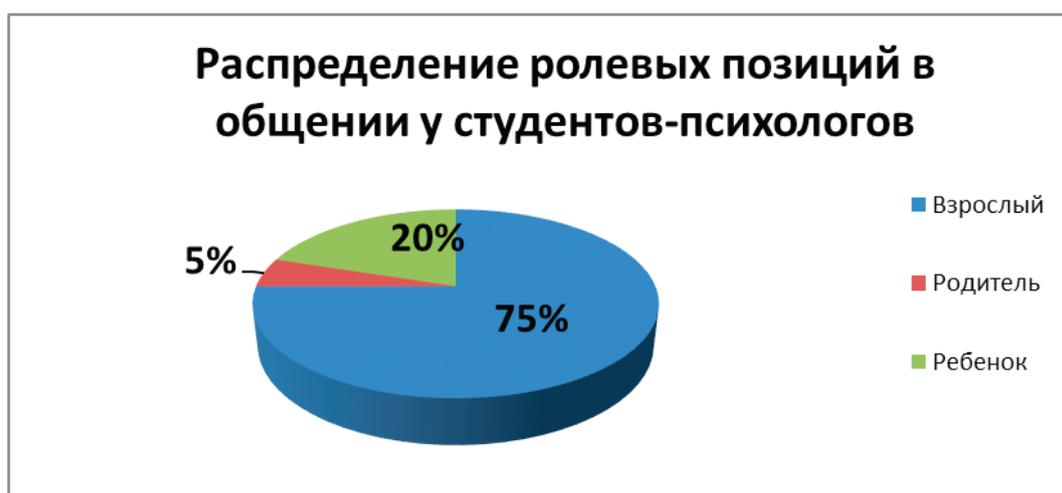


Рис. 1. Распределение ролевых позиций в общении у студентов-психологов



Рис. 2. Способности к самоуправлению в общении у студентов-психологов

Таким образом, проведенное исследование в целом ожидаемо для студентов, обучающихся на факультете психо-

логии. Результаты исследования подтверждают некоторые профессиональные компетенции будущих специалистов.

Литература:

1. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. — М.: Сфера, 2002.

2. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М. Изд-во Института Психотерапии. 2002.
3. Эрик Берн. Трансакционный анализ в психотерапии — Изд. «Э», 2015

Личностные особенности руководителей коммерческих организаций с разным уровнем развития коммуникативных способностей

Чирковская Елена Георгиевна, кандидат психологических наук, доцент;

Колган Ольга Александровна, студент магистратуры

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Москва)

Развитие частного и среднего бизнеса в современных динамичных социально-экономических условиях служит одним из механизмов функционирования и регулирования экономики, поэтому проблематика психологии предпринимательства приобретает в таких условиях особую актуальность. Сложная по своему содержанию и динамичная по протеканию управленческая деятельность руководителей коммерческих организаций требует достижения высокого уровня профессионализма. Коэффициент успеха и эффективности в профессиональной деятельности зависит от сопутствующих планомерных действий, ориентированных на самореализацию потенциала и карьерных стратегий, формирование карьерной мотивации.

Эффективность деятельности и коммерческая успешность коммерческих организаций напрямую связана с реализацией профессионального потенциала руководителя и уровнем развития его управленческих компетенций.

Профессиональное осуществление управленческой деятельности предполагает владение руководителем индивидуальным стилем управленческой деятельности, способным обеспечить оптимизированное и эффективное функционирование деятельности коммерческой организации. Отсутствие же у руководителя коммерческой организации профессионально важных компетенций могут повлечь за собой не только снижение прибыли, но и поставить вопрос о самом существовании данной организации. И здесь важным параметром в построении оптимизированной модели организации профессиональной деятельности, а также в перспективном планировании роста прибыли коммерческих организаций выступает развитие коммуникативных способностей руководителя.

Именно поэтому изучение личностных особенностей руководителей коммерческих организаций с разным уровнем развития коммуникативных способностей является крайне актуальной исследовательской задачей.

Степень разработанности проблемы исследования

Изучение представленной проблемы имеет достаточно длительную историю в разных отраслях психологической науки: психологии личности, социальной психологии, психологии труда, организационной психологии

и психологии управления и отражено в классических работах как отечественных исследователей (Г. М. Андреева, А. А. Деркач, А. Л. Журавлев, И. А. Зимняя, Р. Л. Кричевский, В. А. Лабунская, А. В. Соколов, Е. В. Сидоренко, О. В. Соловьёва, Л. Д. Столяренко, В. А. Толочек и др.), так и зарубежных (А. Бандура, Э. Берн, А. Иствуд, К. Левин, А. Пиз, Ф. У. Тейлор, А. Файоль, З. Фрейд, К. И. Ховланд, П. Экман, и др.).

Исходя из актуальности темы исследования и ее недостаточной разработанности, мы определили объект, предмет, цели и задачи данной квалификационной работы.

Цель исследования — выявить личностные особенности руководителей коммерческих организаций с разным уровнем развития коммуникативных способностей.

Объект исследования — личностные особенности руководителей коммерческих организаций.

Предмет исследования — личностные особенности руководителей коммерческих организаций с разным уровнем развития коммуникативных способностей.

В качестве рабочей гипотезы выдвигается предположение о том, что существует взаимосвязь между личностными особенностями и коммуникативными способностями в управленческой деятельности руководителей коммерческих организаций.

Задачи исследования:

1. Изучить личностные особенности руководителей коммерческих организаций;
2. Проанализировать роль коммуникативных способностей в управленческой деятельности руководителей коммерческих организаций;
3. Рассмотреть основные подходы к изучению коммуникативных способностей руководителей коммерческих организаций;
4. Разработать и реализовать программу эмпирического исследования личностных особенностей руководителей коммерческих организаций с разным уровнем развития коммуникативных способностей;
5. Проанализировать результаты эмпирического исследования;
6. Разработать практические рекомендации по оптимизации эффективности профессиональной деятельности руководителей коммерческих организаций.

Методы исследования:

На теоретическом этапе исследования использовался теоретический анализ литературных источников по проблеме исследования.

На эмпирическом этапе исследования: метод опроса и анкетирования.

На этапе обработки данных: статистические методы обработки: описательная статистика, корреляционный анализ.

Диагностический инструментарий:

1. Тест Большая пятерка (Big five). Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста). Методика диагностики личностных факторов темперамента и характера (5PFQ);

2. Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-1).

Исследование реализовывалось на базе 40 коммерческих организаций г. Москвы и Московской области. Всего в исследовании приняло участие 40 руководителей коммерческих организаций, из них 22 мужчины и 18 женщин в возрасте от 24 до 53 лет (средний возраст 36,8 лет).

Пятифакторный опросник личности представляет собой текстовый набор 75-и противоположных по значению стимульных высказываний, характеризующих поведение человека в типичных жизненных ситуациях, в которых наиболее ярко проявляются его личностные черты. Стимульный материал разделен пятиступенчатой оценочной шкалой Лайкерта, которая позволяет измерять степень выраженности каждого признака. Всего в опроснике 150 фраз, оценки которых группируются в 25 биполярных первичных фактора, состоящих из 6 утверждений каждый, сгруппированных, в свою очередь, в 5 обобщенных факторов. Идеально сконструированный опросник, основанный на факторной модели, имеет независимые, ортогонально расположенные относительно друг друга факторы.

Корреляционный анализ пятифакторного опросника показывает, что близко к идеальной модели находятся связи между такими вторичными факторами как: Привязанность и Эмоциональность ($r = 0.00$), Экстраверсия и Контролирование ($r = 0.09$).

Литература:

1. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. В 5-ти кн. Акмеологические основы управленческой деятельности. Кн. 2. — М.: РАГС, 2000. — 536 с. 85.
2. Психология управления: учебник / под ред. В. И. Черненилова. М.: Академия управления МВД России. 2011. — 352 с.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М., «Когито — Центр», 2002. С. 154.
4. Синягин Ю. В. Психологические основы формирования руководителем управленческой команды: дис. д-ра психол. наук. — М., 1997. — 464 с.
5. Трус А. А. Психология управления: Учебное пособие для студентов учреждений высшего образования по управленческим и психологическим специальностям. — Минск: Вышэйшая школа, 2014. — 317 с.
6. Чирковская Е. Г., Снесарева Е. В., Инкина Н. В. Психологические особенности руководителей разного типа инновационной готовности // Акмеология: Специальный выпуск. 2014. № 3–4. С. 191–194.
7. Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2000. — 23 с.

Обнаруженные статистически значимые корреляционные связи между факторами Эмоциональность и Игривость ($r = 0.19$, $P < 0.05$); Привязанность и Игривость ($r = 0.28$, $P < 0.01$); и между факторами Привязанность и Контролирование ($r = 0.31$, $P < 0.01$). Наибольший коэффициент корреляционной связи наблюдается между факторами Экстраверсия и Игривость ($r = 0.51$, $P < 0.001$). Эти два фактора, видимо, ещё недостаточно чётко дифференцированы.

Корреляционный анализ показывает, что фактор Экстраверсия пятифакторного опросника положительно коррелирует с факторами С (эмоциональная устойчивость), Е (доминантность), Н (смелость), и отрицательно — с фактором Q2 (зависимость) теста 16 PF Кэттелла. Привязанность положительно коррелирует с фактором Н (смелость); Контролирование положительно коррелирует с фактором I (сензитивность) и Q3 (самоконтроль). Эмоциональность положительно коррелирует с факторами L (подозрительность), О (чувство вины), Q4 (фрустрированность), и отрицательно — с факторами С (эмоциональная устойчивость) и Q3 (самоконтроль). Игривость положительно коррелирует с фактором F (беспечность).

Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-1). предназначена для выявления коммуникативных и организаторских склонностей личности (умения четко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, стремления к расширению сферы контактов, участию в общественных и групповых мероприятиях, умения влиять на людей, стремления проявлять инициативу и т.д.).

По результатам анализа эмпирического исследования гипотеза о существовании взаимосвязи между личностными особенностями и коммуникативными способностями в управленческой деятельности руководителей коммерческих организаций подтвердилась.

В конце работы представлены разработанные практические рекомендации по оптимизации эффективности профессиональной деятельности руководителей коммерческих организаций.

ПЕДАГОГИКА

Действенные методы изучения иностранных языков

Азиев Дмитрий Львович, студент;

Тагиева Наталья Викторовна, старший преподаватель

Академия маркетинга и социально-информационных технологий (г. Краснодар)

Изучение иностранных языков — это дело, которое не всем даётся легко и просто. Есть несколько способов изучения иностранных языков, но не все о них знают. В этой статье я приведу методы и результаты их действенности для определения самого действенного метода для изучения иностранных языков.

Для удобства мы возьмём 5 наиболее популярных методик изучения иностранных языков.

1. Традиционный (лексико-грамматический)
2. Погружение в среду.
3. Коммуникативный метод.
4. Метод физического реагирования.
5. Аудиолингвистический метод.

Теперь разберём понемногу каждый метод.

Итак, первый метод — это метод традиционный, так же его называют лексико-грамматический. Это метод, который всем знаком со школы и других учебных учреждений. Главный смысл основывается на постоянном повторении изученного и постоянной практике. Скорее всего этот метод не очень эффективен в школе и других учебных заведениях, из-за того, что в учебных заведениях есть каникулы особенно летние которые длятся 2–3 месяца, а это приличное время в случае, если человек учит из-за того, что иностранный язык в школьной программе. Если же человек целенаправленно учит иностранный язык, то этот метод имеет место быть.

Второй метод — это погружение в среду, то есть непосредственное нахождение среди лиц говорящих на изучаемом языке. Например: человек изучает французский и смысл в том, чтобы человек переехал на некоторое время во Францию для того, чтобы иметь дело с носителями языка в повседневной жизни. Минус в том, что далеко не все могут себе позволить столь дорогой метод. Ведь этот метод включают в себя как минимум: учителя за границей, перелёты и проживание в чужой стране. А это требует не малых денег. Так что можно считать, что этот метод для ограниченного круга лиц. Что касается действенности то он весьма результативен, ведь ты сразу применяешь новые навыки и знания для того, чтобы элементарно жить.

Третий метод — это коммуникативный метод. Очень схож с методом погружения в среду так как заключается на взаимодействии с другими людьми на изучаемом языке. По результативности имеет пару ограничений: 1 — наиболее полезен при изучении английского так как он международный и в любой стране является одним из обязательных иностранных языков для общего изучения. 2 — уступает в практике так как другие люди так же могут не очень хорошо говорить на твоём иностранном языке или вообще не говорить на нём. Несмотря на это его можно назвать одним из самых популярных методов в следствии того, что английский язык изучает достаточно много людей в мире и даже в России. В следствии того, что на некоторое количество без иностранного языка вообще не принимают. А при этом методе сразу и практика, и теория.

Четвёртый метод — это метод физического реагирования. Этот метод достаточно интересен за счёт того, что суть его в том, что иностранный язык запоминается рефлексивно и способом повторения. Что значит рефлексивно? А то, что иностранное слово принимается как определённое действие например: тоже слово «Sit down» переводиться как сесть, сидеть и при слове sit down ученик должен сесть и при этом он запоминает, что при sit down надо садиться. Как мне кажется, крайне неудобный способ так как при нём хорошо изучать только глаголы, это становится главным минусом этого метода.

И наконец пятый метод это аудиолингвистический метод. Он заключается в том, что ученик зубрит информацию по принципу «услышал — повторил». Считается, что он подходит не всем, поскольку восприятие на слух хорошо развито у немногих. Несмотря на это можно назвать одним из результативных методов.

И поэтому я думаю, что его следует рассмотреть более детально.

Автором этого метода является доктор прикладной лингвистики Пол Пимслер.

Принцип построения уроков по методике Пимслера.

Каждое занятие длится не более получаса, поскольку считается, что большая длительность утомляет ученика

и снижает уровень его мотивации. Кроме того, ученые полагают, что это тот самый срок, в течение которого мозг усваивает новую информацию наиболее эффективно. Обучение предполагает один урок в день,

таким образом, весь курс рассчитан примерно на 3 месяца. Уроки по методу доктора Пимслера предполагают постоянное повторение информации, полученной в ходе прошлых уроков, позднее появляются также задания, предполагающие перевод ранее заученных фраз. Таким образом, происходит тренировка памяти и формирование стойких шаблонов для тех или иных ситуаций.

Преимущества: Как и любой аудиолингвистический подход, метод доктора Пимслера сразу формирует правильное произношение и учит понимать иностранную речь на слух.

Недостатки заключаются в том, что фразы человека носят шаблонный характер и лексикон ограничивается элементарными фразами.

Но лично я считаю, что, конечно, принимать этот метод как основной не стоит, но его можно совместить с первым традиционным и тогда мы получим: грамматику + заучивание слов. Но при заучивании можно использовать поочередно чтение слов как они написаны на иностранном языке + письменное написание слов (можно даже под аудио диктовку.) + повторение слов на слух. Так же можно прибегнуть к тактике: Смотрю текст, слышу текст, повторяю текст.

В заключении могу сказать, что нет однозначного метода изучения, но все способы изучения иностранного языка могут быть действенными, если действительно сосредоточиться на изучении языка.

Проблемы дистанционного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями при обучении в СПО

Ануфриева Ольга Николаевна, преподаватель
Новгородский химико-индустриальный техникум (г. Великий Новгород)

С каждым годом происходит увеличение числа людей с инвалидностью. В России сложилось представление о том, что детям с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) необходимо обучаться в специализированных учреждениях, где будет разрабатываться индивидуальный подход к каждому, в соответствии с его возможностями.

В настоящее время в России идет становление новой современной системы образования, которая ориентирована на вхождение в мировое образовательное пространство. При этом происходят существенные процессы изменения в педагогической теории, подходах и тактике обучения детей с ОВЗ.

Конституцией РФ закреплено право каждого на получение образования без ограничения по состоянию здоровья [1]. Дальнейший механизм реализации конституционной нормы раскрывается в федеральных законах: от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» и от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» обеспечил возможность детям с ОВЗ посещать массовые школы и профессиональные учреждения, быть среди своих сверстников, общаться и взаимодействовать с ними. Поэтому сейчас начинает доминировать социальная модель инвалидности, использование которой приводит к высокому уровню интеграции людей с инвалидностью в общество.

На сегодняшний день становится актуальным высказывание Ж. Ж. Руссо «Зачем приспособливать ребенка

к системе образования, не лучше ли приспособить эту систему к ребенку», именно это помогает определиться с идеей обучения детей с ОВЗ. В современном мире важно отойти от интеграции, которая предполагает адаптацию обучающегося к образовательной системе, а перейти к инклюзии — адаптации системы образования к потребностям ребенка с ограниченными возможностями. Система адаптируется к каждому ребенку с ОВЗ, с их дальнейшей абилитацией, реабилитацией и социализацией.

Актуальность развития инклюзивного образования в России многократно подтверждена изменившимся социальным запросом на образование детей с ОВЗ. Родители детей с особыми потребностями в развитии все чаще отказываются обучать своих детей в специальных учреждениях и стремятся воспитывать их в общеобразовательных учреждениях, обучать в среде сверстников, которая в дальнейшем даст возможность детям быстрее адаптироваться в окружающей среде и приносить пользу обществу.

В Российской Федерации на законодательном уровне получение инвалидами полноценного профессионального образования является одним из наиболее эффективных механизмов повышения их социального статуса и защищенности. Профессиональное образование направлено на получение необходимых профессиональных навыков будущей профессии. Специальность, полученная в учреждениях СПО, должна способствовать свободной конкуренции на рынке труда и дальнейшему трудоустройству инвалидов и лиц с ОВЗ. Поэтому обеспечение реализации этого права людей с ОВЗ в Федеральном законе

«Об образовании в Российской Федерации» рассматривается как одна из важнейших задач государственной социальной политики. В настоящее время разрабатываются новые подходы к организации и реализации профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ.

В соответствии с федеральным законодательством обучение инвалидов и лиц с ОВЗ трактуется как «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» [2]. Исходя из этого, под обучением следует понимать взаимодействие педагога и обучающегося, в процессе которого не только происходит развитие обучающегося и усвоение им определенных знаний, но и формирование жизненных компетенций необходимых в условиях современной действительности.

На сегодняшний день в системе СПО обучение инвалидов и лиц с ОВЗ осуществляется с применением дистанционных технологий.

В основе дистанционного обучения лежит целенаправленная самостоятельная работа обучающегося, которая организуется и контролируется педагогом. Внедрение в систему среднего профессионального обучения дистанционных образовательных технологий позволяет приобретать студентам не только ИКТ компетентность: умение использовать информационные ресурсы сети Интернет в профессиональной деятельности, осуществлять поиск, анализ и оценку информации, но и сформировать у них умение критически мыслить, принимать взвешенные, обоснованные решения, сформировать навыки профессионального общения.

Дистанционное обучение инвалидов и лиц с ОВЗ осуществляется через специализированную платформу, где создаются онлайн-курсы преподавателей. Подобная система имеет ряд преимуществ, курс содержит разнообразные формы заданий, позволяющие осуществлять контроль знаний, виды самостоятельных работ. Курс можно снабдить необходимыми материалами и все они будут под рукой, что сокращает время поиска информации. Кроме того, курс обеспечивает интерактивное взаимодействие педагогов и студентов в удобное для обучающегося время в комфортной обстановке и индивидуальном темпе. Обучение осуществляется с учетом психолого-педагогических рекомендаций и индивидуальных особенностей обучающегося с использованием ИКТ.

Дистанционное обучение в СПО при получении будущей профессии предполагает наличие у студентов повышенного уровня мотивации, кроме того, стремление к самостоятельному повышению уровня компетентности. При этом студентами становятся выпускники 9–11 классов, т.е. личности уже вступившие в пору юношеского возраста, когда должен начаться процесс самоопределения и профессионального становления. В этом возрасте лич-

ность стремится выбрать профессию и попытаться определить свое место во взрослой жизни, понять свои потенциальные возможности.

Несмотря на все преимущества дистанционного обучения, получение профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ сталкивается с рядом проблем.

На сегодняшний день нормативно-правовая база деятельности профессиональных образовательных учреждений СПО, которые ведут обучение инвалидов и лиц с ОВЗ недостаточно разработана. Отсутствуют федеральные стандарты, регламентирующие требования к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях

В соответствии с рекомендациями техникумы, колледжи разрабатывают адаптированную профессиональную образовательную программу по специальности, которая содержит общие рекомендации для педагогов предметников. Кроме того, в системе СПО отсутствует упорядоченная структурная подсистема, которая бы создавала специальные условия для получения образования инвалидов и лиц с ОВЗ. Как показывает практика, данной деятельностью занимаются заместители директора, имеющие широкий спектр должностных полномочий, что не позволяет должным образом организовать процесс дистанционного обучения. Создание специализированных структурных подсистем должны быть прописаны в локальных нормативных актах учреждения, в которых также будут прописаны нормы по организации получения образования инвалидов и лиц с ОВЗ.

Также среди проблем дистанционного обучения инвалидов и лиц с ОВЗ можно выделить недостаточную сформированность у педагогических работников готовности к обучению данной категории. Среди педагогов мало лиц, имеющих специальное образование, кроме того, низкий уровень навыков работы с ИКТ затрудняет формирование у преподавателей и мастеров производственного обучения реабилитационной направленности профессионально-педагогической деятельности [4]. Реабилитационная направленность представляет собой сочетание определенных психолого-педагогических установок с междисциплинарными знаниями, умениями и опытом реализации задач выявления, профилактики и преодоления барьеров и затруднений, возникающих в процессе обучения данной социальной группы [3, с. 45].

Кроме того, существует проблема, связанная с адаптацией образовательных программ и учебно-методическим обеспечением образовательного процесса для инвалидов и лиц с ОВЗ. Поэтому, с учетом ограничения физических возможностей инвалидов, при разработке программ необходимо учитывать невозможность в полной мере и обычными методами усвоения знания такими лицами. Необходимо создавать для таких обучающихся индивидуальные педагогические планы с учетом их особых образовательных потребностей, психофизических и психофизиологических особенностей организма.

Преподаватели предметники дистанционного обучения нередко сталкиваются с проблемами ненадлежащего обустройства специализированного кабинета или центра дистанционного обучения. При реализации государственной программы «Доступная среда» материально-техническое обеспечение многих учреждений СПО достаточно низкого уровня. Нет возможности создания подобного центра, где бы инвалид или лицо с ОВЗ занималось вместе с педагогами, в тоже время проходило бы реабилитационные мероприятия. Сегодня занятия дистанционного обучения в большинстве случаев проходят через интернет, а именно видео-чаты, видеотрансляции. Использование ИКТ наладило очное общение педагога и обучающегося, но при этом не решило задачу психолого-педагогического взаимодействия. Во многих случаях нужно личное, живое общение, чтобы задать мотивацию, уловить психологическое состояние, провести рефлексию. Например, во многих техникумах и колледжах преподавание физической культуры для инва-

лидов и лиц с ОВЗ проходит в основном в теоретическом аспекте. Студенты вынуждены писать множество рефератов, отвечать на тестовые задания, у них пропадает мотивация к данному предмету, когда в школе они занимались коррекционной физкультурой. Проблема связана не только с отсутствием специализированного центра, но и с загруженностью педагога, а нередко отсутствием навыков работы с данной категорией обучающихся. Необходимо проводить повышение квалификации, переподготовку педагогических работников, привлекая не только специалистов психолого-педагогического направления, но и специалистов ИКТ.

Вышеуказанные проблемы и некоторые пути их решения в организации профессионального обучения инвалидов и лиц в ОВЗ не являются исчерпывающими. Поэтому разработка новых подходов комплексного характера, содержащих реабилитационные мероприятия, становится важной задачей для СПО в рамках развития современного цифрового образования.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. (с поправками от 30 декабря 2008 г., 5 февраля, 21 июля 2014 г.) // [Электронный ресурс] — Режим доступа: СПС ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/>
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ, ред. от 27.06.2018 № 170-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // [Электронный ресурс] — Режим доступа: СПС ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/>
3. Патрушев С. Б., Птушкин Г. С., Траулько Е. В., Пустовой Н. В. Теоретические основы формирования государственных (специализированных) образовательных стандартов для лиц с ограниченными возможностями здоровья. // Среднее профессиональное образование. 2009, № 1.
4. Яковлева А. И. О современных подходах к профессиональному образованию инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://nsportal.ru/>

Музыкальный руководитель XXI века

Буркова Екатерина Вячеславовна, музыкальный руководитель
МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 17 »Журавлик» г. Реутова (Московская обл.)

Кто он, музыкальный руководитель XXI века?! Какими качествами личности, профессиональными компетенциями должен обладать, какие знания иметь и какими способами их донести до ребенка, какую завесу тайного в музыке, искусстве приоткрыть?

Цель работы музыкального руководителя ДОО — воспитание духовно обогащенной, гармонично развитой личности. Проектировать будущее, закладывать будущее — педагогическая миссия, предназначение, и если хотите даже смысл существования педагога так такового.

Последние годы в гражданском обществе и педагогических кругах с пристрастием обсуждается вопрос патриотического воспитания подрастающего поколения, воссоздания утерянных духовно-нравственных ценностей.

Кто или даже что сегодня воспитывает маленького человека? Откуда он черпает жизненные ценности?

Нынешнее столетие ознаменовано как век информационных технологий, компьютеризации, мир сегодня переживает переход «индустриального общества» к «обществу информационному». Глобальное пространство сети Интернет — это инструмент для поиска новых знаний, но в худшем случае процесс поиска превращается в «блуждание в темном царстве» штампованных псевдоценностей. Каждый ребенок погружен в свою уникальную жизненную среду: его семья, дом, друзья, которые оказывают влияние на формирование личности.

Маленький Моцарт жил в атмосфере музыки и очень рано сам начал музицировать. Окружающая среда — это мощный фактор развития и воспитания растущего че-

ловека. Таким образом, важным моментом является создание для ребенка уникальной образовательной среды и условий, методов и подходов. Образовательная среда сегодня является одним из ключевых факторов развития и образования ребенка и немаловажно, как она будет организована и оснащена.

Как же педагогу перекинуть этот мостик между эпохами? Между образцами классического искусства прошлых столетий и сегодняшним днем, с новыми, иногда даже на первый взгляд непонятными формами и видами современного искусства? Как заинтересовать ребенка, мотивировать, увлечь, обратить внимание, на те вещи, которые не окружают в повседневной жизни? Ответ очевиден — нужны новые формы в педагогике, которые соответствуют времени и продиктованы самим временем. Какие формы и методы выбрать педагогу? Сегодня идет поиск эффективных современных технологий, психолого-педагогических подходов в образовании.

Педагоги, равно как и родители, наделены миссией: подарить ребенку чудесный мир — природы, вещей, людей, приобщить к культурным и нравственным ценностям. Перед музыкальным руководителем в дошкольном образовательном учреждении стоит задача открыть мир прекрасного ребенку, этому хрупкому существу, который делает первые шаги в этом мире.

Особое место в системе работы музыкального руководителя занимают ТРИЗ-технологии в обучении дошкольников: игры, занятия и задания способные увеличить эффективность образовательной программы, разнообразить виды детской деятельности, развить у детей творческое мышление. ТРИЗ-технологии позволяют осуществлять личностно-ориентированный подход естественным образом, что актуально в контексте ФГОС ДО.

Компьютерные технологии необычайно расширили возможности музыкального руководителя в преподавании музыкального и дидактического материала, предусмотренного образовательной программой дошкольного учреждения. Музыкальный руководитель, использует информационно-коммуникативные технологии, имеет дополнительную возможность передачи детям аудиовизуальной информации. Музыкальные занятия с применением компьютерных технологий усиливают познавательный интерес дошкольников к музыке, активизируют детское внимание, так как появляются новые мотивы к усвоению материала. На таких занятиях дети более активны, музыкальное занятие становится более содержательным, ярким, гармоничным и результативным. Важным аспектом в работе музыкального руководителя становится владение компьютерными программами для работы с аудио и видео редакторами для создания презентаций, фильмов.

Незабываемые яркие эмоции и впечатления дошкольники получают, встречаясь с интересными людьми. Такие встречи ребенок запомнит на долгие годы. «Уроки мужества» ветеранов ВОВ, мастер-классы по нетрадиционному рисованию профессиональных художников, вы-

ступления классических музыкантов, артистов балета, оперных певцов, постановка спектаклей, костюмированных представлений театральными деятелями.

Современный детский сад не может успешно развиваться без сотрудничества с социумом на уровне социального партнерства. Взаимодействие дошкольной образовательной организации с государственными структурами, органами опеки и попечительства, Советами ветеранов, общественными организациями, благотворительными фондами, взаимодействие с учреждениями образования, науки и культуры, общеобразовательными и музыкальными школами, детскими садами, театрами, библиотеками, городскими парками, выставочными центрами, физкультурно-оздоровительными комплексами дает дополнительный импульс для духовного развития и обогащения личности ребенка с первых лет жизни. Развитие социальных связей дошкольного образовательного учреждения способствует повышению качества образования в целом, формирует устойчивую систему ценностей ребенка, способствует успешной социализации личности дошкольника.

Не менее важным аспектом деятельности музыкального руководителя является взаимодействие с семьями воспитанников. Учитывая тот факт, что музыкальный руководитель непосредственно не взаимодействует с родителями (законными представителями) в рамках образовательного процесса, то необходимо устраивать совместный досуг, посещать музеи, выставки, концерты, спектакли, устраивать тематические вечера в детском саду, чаепития, конкурсы, мастер-классы, где происходит неформальное общение, совместного сотрудничества, обмена опытом, интересными идеями. Сегодня родители это не «сторонние наблюдатели», а «активные участники» образовательного процесса.

Благодаря такому сотрудничеству и сотворчеству, родители начинают по-другому понимать значение совместной работы семьи и детского сада. Некоторые родители, как и их дети, стали более эмоциональными, раскрепощенными, творческими. Только родители, которые считают детей высшим смыслом жизни, могут называться родителями в полном смысле этого слова. Для них интересы детей всегда стоят на первом месте, особенно тогда, когда их дети пребывают в самом драгоценном возрасте — от рождения и до шести лет.

Итак, как же педагогу соответствовать времени? Как быть актуальным, модным, современным, интересным, динамично развивающимся педагогом, а значит и тем педагогом, который способен повести за собой ребенка, стать примером для подражания?

Педагог должен сам быть как объект исследования для ребенка — педагог — исполнитель на скрипке, флейте, педагог — актер в театральной пантомиме, костюмированном представлении. Музыкальный руководитель должен научиться сам существовать в современном контексте жизни, создавать инновационное образовательное пространство, способствовать поддержке детской инициативы.

Необходимым и важным считаю посещение концертов, театров, музеев, выставок, где ребенок, соприкоснется с «живым» искусством, сможет погрузиться в новую образовательную интерактивную среду.

Педагогический поиск — основное средство работы с детьми. Педагог не должен давать детям готовые задания, раскрывать перед ними истину, он должен учить ее находить. Необходимо предоставить ребенку возможность самому дойти до сути, до истины вопроса, найти необходимые знания, на вопрос ребенка не стоит торо-

питься отвечать, целесообразно наводящими вопросами помочь ребенку самостоятельно сделать те или иные открытия. Организуя воспитательный процесс посредством включения дошкольников в разнообразные инструментальные виды деятельности, можно воздействовать на все сферы личности детей, стимулируя их полноценное развитие, обеспечивая условия для самоактуализации личности дошкольника в воспитательном процессе. И тогда будут появляться новые современные гениальные личности — ученые, деятели искусства.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
2. Антипина Г. А. Новые формы работы с родителями в современном ДОУ // Воспитатель ДОУ. — 2011. — № 12.
3. Страунинг А. М. Программа по ТРИЗ-РТВ для детей дошкольного возраста «Росток», 1 том: Учебно-методическое пособие — Обнинск: Изд. «Принтер», 2000. — 204 с.
4. Рыбак Е. В. Реальность и перспективы развития социального партнерства в современном детском саду / Детский сад: теория и практика. 2013, № 10.

Образовательная деятельность на тему «Ветка рябины»

Галкина Елена Михайловна, воспитатель;
 Красильникова Светлана Павловна, воспитатель;
 Кочешкова Галина Николаевна, воспитатель
 МБДОУ Детский сад № 44 г. Арзамаса (Нижегородская обл.)

Цель: познакомить с зимующими птицами.

Задачи:

- освоить новую технику рисования — прикладывание
- формировать умения у детей анализировать иллюстрации, выделять главное, умение описывать по плану
- сформировать у детей умение заботиться о птицах зимой

Средства реализации:

- шаблоны веточек рябины,

- иллюстрации «Ветка рябины»,
- иллюстрация «Птицы на рябине»,
- карандаши, красная гуашь,
- шаблоны дерева и птиц,
- фонограмма «Звуки птиц в лесу»

Предварительная работа: рассматривание иллюстрации «Ветки рябины», «Птицы на рябине». Разучивание физминутки. Подбор красок. Прослушивание фонограммы «Звуки птиц в лесу». Изготовление макета птиц и дерева. Чтение стихотворения.



Ход образовательной деятельности**Воспитатель:**

Осыпается весь бедный сад
Листья пожелтевшие летят
Лишь вдали красуются, там на дне долин
Кисти ярко красных вянущих рябин

Воспитатель: Словно девушка молодая, стоит рябина в своем осеннем одеянии, накинула на плечи платок разноцветный, да надела ярко красные бусы из ягод.



Воспитатель: Ребята, посмотрите на доску у меня на доске изображены веточки рябины, давайте её рассмотрим.

Воспитатель: Каким цветом веточки на ней?

Предполагаемые ответы детей: зеленые, желтые.

Воспитатель: Какие ягодки цветом? **Предполагаемые ответы детей:** красные.

Воспитатель: Какой формы ягодки? **Предполагаемые ответы детей:** круглые.

Воспитатель: Как ягодки располагаются? **Предполагаемые ответы детей:** близко друг к другу, образуя грозди.

Воспитатель: Зимой, когда на улице холодно и голодно, на рябину прилетают разные зимующие птицы, давайте посмотрим какие?

(Показ иллюстрации «Птицы на рябине»)

Воспитатель: Каких птиц вы знаете? **Предполагаемые ответы детей:** снегири, дятел, синица, воробей, клест.

Воспитатель: Ребята помните, что зима суровая, холодная и птицы под снегом, не могут найти себе корм, не забывайте зимой их подкармливать!

Воспитатель: Сегодня мы попробуем нарисовать гроздь рябины, с помощью гуаши и карандаша, необычным способом, прикладыванием карандаша (Показ выполнения работы)

Воспитатель: А чтобы работа получилась красивой, мы немного отдохнем и приступим к выполнению задания

Физминутка:

Осень в гости к нам пришла, (ходьба на месте)

Дождь и ветер принесла, (вращения руками)

Ветер дует, задувает,

С веточек листву срывает, (хлопки над головой)

Листья по ветру кружатся, (покрутится вокруг себя)

И под ноги нам ложатся,

Ну, а мы гулять пойдем все листочки соберем. (наклоны вперед)

(Предложить детям пройти за столы для выполнения работы)

(Индивидуальный показ, корректировка действий)

Воспитатель: Ребята, на нашей доске есть дерево, но оно не веселое, давайте с помощью наших гроздей рябинок, которые мы изготовили, украсим его и оживим.



(Звучит фонограмма «Звуки птиц в лесу», воспитатель уходит за дверь, и вносит макеты птиц, украшает ими дерево)

Воспитатель: Ребята, сегодня к нам на рябину прилетели гости, поклевать наших ягод, они нас благодарят за вкусное угощение.

Рефлексия: давайте вспомним, что мы сегодня делали, с кем познакомились.

**Литература:**

1. Сайт: <http://kladraz.ru>.
2. Сайт: maam.ru.
3. Комарова. Изобразительная деятельность в детском саду Средняя я группа. ФГОС.

Исследовательский кружок как эффективная форма развития творческой деятельности у детей дошкольного возраста

Галкина Елена Михайловна, воспитатель;
Шмелева Наталья Юрьевна, старший воспитатель
МБДОУ Детский сад № 44 г. Арзамаса (Нижегородская обл.)

Одной из актуальных проблем современной системы образования является развитие творческого потенциала каждой личности. Творчество предполагает способность человека преобразовывать знания об окружающем мире и посредством этого преобразования «добавить» новые, необходимые знания об окружающей действительности.

Ребенок — дошкольник как никто другой настроен на процесс познания, он хочет понять окружающий мир. Именно это внутреннее стремление к исследованию порождает исследовательское поведение диктует необходимость создания условий для того, чтобы общее развитие ребенка изначально происходило в процессе элементарной исследовательской деятельности?

Исследовательская деятельность — это совместная работа взрослого и ребенка, направленная на решение познавательных задач, возникающих в ходе учебной деятельности, в повседневной жизни, в игре, труде. Эта деятельность предполагает высокую активность и самостоятельность детей в процессе разрешения познавательных задач. В результате происходит не только открытие детьми новых знаний об окружающем мире, но и способов познания.

В детском саду элементарная поисковая деятельность идет по следующим направлениям: работа кружка «Почемучки», проведение отдельных занятий по развитию познавательных способностей, подготовка детских исследовательских проектов и их защита, работа в тетрадях «Маленький исследователь».

Цель работы кружка «Почемучки» — теоретически обосновать и экспериментально проверить условия развития социального интеллекта в процессе коллективной и групповой проектно — исследовательской деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Научить умению гармонично взаимодействовать с самим собой, с людьми, развивать представления о взаимоотношениях между людьми, способах поведения, создать атмосферу доверия и психологического комфорта в детском коллективе.

Задачи:

1. Развитие социальных способностей:
 - позитивное самовосприятие или положительный «Я» — образ;
 - к восприятию другого человека (внимание, интерес к нему, умение видеть и слышать, чувствовать, понимать его);

2. Развитие социальных навыков:

- установление контактов и действие в ситуации коммуникации (умение вступать в контакт, объединяться, спрашивать, объяснять, дискутировать);
- умение предъявлять требования и разрешать конфликты и проблемы.

Особенности программы: ребенок получает ЗУН в игре. Задачи программы реализуются так же и через другие формы групповой работы (групповые дела, ритуалы, «минутки общения», эксперименты, проекты)

Групповая форма обучения — 25 детей

Длительность — 25 минут.

Режим проведения — 1 раз в неделю.

В нашем детском саду уже десять лет работает экспериментальная площадка. Экспериментальной работой в нашей группе мы занимаемся пятый год. Возраст детей от пяти до семи лет. В группе для детей создана детская научная мини-лаборатория и центр «Познания». Материал, находящийся в лаборатории, распределяется по разделам: **основное оборудование:** приборы — помощники: увеличительные стекла, компас, магниты, песочные часы и д.р. Разнообразные сосуды из различных материалов, разного объема и формы. Природный материал: камешки, глина, песок, ракушки, шишки, листья деревьев, семена. Утилизированный материал: кусочки кожи, меха, ткани, дерева, пробки, пластмассы и др. Разные виды бумаги: обычная, картон, наждачная, копировальная. Красители: гуашь, акварельные краски, пищевые красители. Медицинские материалы (пипетки, мерные ложки, шприцы и д.р). Технические материалы (гайки, скрепки, болты, гвозди и д.р.). Прочие материалы: зеркала, воздушные шары, мука, соль, сахар, сито, свечи. **Дополнительное оборудование:** специальная одежда (халаты, фартуки); контейнеры для сыпучих и мелких предметов; карточки-схемы проведения эксперимента.

Большую помощь в этом нам оказывают родители. Для этого в начале учебного года мы провели тематическое родительское собрание. Собрание получилось интересным и полезным для нас и родителей. В ходе собрания мы разъяснили родителям (законным представителям) сущность исследовательской деятельности, ее значимость для интеллектуального развития детей.

Нами был разработан план работы кружка «Почемучки» на весь год:

Тема, вид.	Задачи	Дата проведения
Тема: «Мой мир. Кто я, какой я»		
Образовательная ситуация по развитию речи «Внутренние органы человека»	Способствовать закреплению знаний детей о частях тела и внутренних органах. Способствовать формированию умения самостоятельно делать выводы, умозаключения, используя практическое экспериментирование.	Сентябрь – октябрь
Ситуация «Кто я такой?»	Способствовать формированию у детей представлений о себе, как о человеке, о его отличительных особенностях. Познакомиться с историей происхождения имен.	Сентябрь – октябрь
Детско-взрослый проект «Тайна моего имени».	Уточнить знания о себе, как о человеке, как о неповторимой личности. Выяснить тайну своего имени.	Сентябрь – октябрь
Словесная игра «Пирамида здоровья»	Продолжать учить детей различать полезные и вредные продукты, объясняя свой выбор словами. Упражнять детей в порядковом счете, сравнении множеств предметов. Закрепить основные цвета, развивать мелкую моторику.	Сентябрь – октябрь
Образовательная ситуация «Страна здоровья»	Формировать представления детей дошкольного возраста о здоровье как одной из главных ценностей человеческой жизни. Развивать умение выделять компоненты здоровья человека и устанавливать их взаимосвязь.	Ноябрь – декабрь
Рисование «Здоровый образ жизни»	Продолжать формировать умение пользоваться ножницами, воспитывать трудолюбие, аккуратность, желание доводить начатое дело до конца, развивать воображение детей, расширять кругозор, обогащать словарь детей.	Ноябрь – декабрь
Образовательное предложение «Наша дружная семья»	Продолжать уточнять, расширять знания и представления детей го семье, как о людях, которые живут вместе. Активизировать словарный запас детей прилагательными, характеризующими семью и обозначающими настроение человека.	Январь – февраль
Игровая деятельность. «Моя мечта»	Способствовать повышению самооценки детей. Развивать позитивное самовосприятие. Способствовать удовлетворению потребности в истинном самоуважении. Развивать умение открыто говорить о своих желаниях, интересах.	Январь – февраль
Детско — взрослый проект «Необычная особенность нашей семьи»	Способствовать формированию у детей представлений о семье; о нравственном отношении к семейным традициям. Расширять знания о ближнем окружении, учить разбираться в родственных связях.	Январь – февраль
Образовательное предложение «Природа нашего города»	Уточнить с детьми информацию о родном городе. Вызвать у детей чувство восхищения красотой родного города, способствовать выражению в рисунке природы Арзамаса.	Март – апрель
Детско — взрослый проект «Достопримечательности города Арзамаса»	Развивать бережное отношение к городу (знакомство с достопримечательностями, культуре, природе). Вызвать интерес к русским традициям, обычаям, промыслам.	Март – апрель
Образовательная деятельность «Мой город Арзамас»	Способствовать закреплению название родного города, знание домашнего адреса, знания детей о родном городе — Арзамас, об основных достопримечательностях родного города, учить узнавать их на фотографиях.	Март – апрель
Игровая ситуация «Путешествие по городу»	Способствовать расширению знаний детей о родном городе, улицах, достопримечательностях города, способствовать развитию памяти, вниманию, вызвать любовь к родному городу.	Март — апрель

Были проведены опыты с песком и глиной, магнитом, водой, снегом, воздухом, тканью, стеклом, звуком, светом. Было проведено много разных опытов с растениями, дети познакомились с эффектом космоса. Все моменты работы кружка фиксируются в педагогическом дневнике наблюдений педагога-исследователя.

Разнообразные по тематике опыты вызывают у детей потребность в знаниях, чувство радости от самостоятельных маленьких открытий, от познания нового. У дошкольников появился усиленный интерес к исследовательской деятельности, потому что люди, научившиеся наблюдениями и опытами, стараются сами находить от-

веты на все возникающие вопросы, оказываются на более высоком умственном и нравственном уровне. Ребенку интереснее и легче познавать мир, находясь в положении исследования. Как гласит пословица: «Лучше

дин раз увидеть, чем сто раз услышать», поэтому мы будем и дальше продолжать заниматься исследовательской деятельностью вместе с детьми в рамках кружков «Почемучки».

Литература:

1. Элементарная исследовательская деятельность в экологической работе с детьми старшего дошкольного возраста: методические рекомендации для доу. — Н. Новгород, 2002 г.
2. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: методические рекомендации под общ. ред. Л. Н. Прохоровой. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: АРКТИ. 2004 г.

Амбициозность личности в профессии педагога. Часть 1. Об амбициях как таковых

Дуреева Татьяна Викторовна, студент магистратуры
Кемеровский государственный университет

В статье автор раскрывает понятие «амбиции». Рассуждает на тему амбициозность — как черта характера человека, «хорошо это или плохо». И какие амбиции педагогу важнее иметь — здоровые или нездоровые, и как они повлияют на его развитие и становление как профессионала.

Амбициозность в профессии педагога: хорошо это или плохо! В различные исторические периоды нашей страны на этот вопрос мы получили бы диаметрально разные ответы. Но истина как водится находится как раз посередине. Вот на этот вопрос мы выскажем свою точку зрения. Для начала определимся с дефинициями. Что пишут об этом словари.

В большинстве своем толковые словари русского языка придают этому слову явно негативный оттенок. Так педагогический словарь дает, такое вполне однозначно негативное толкование этому слову как: «*Обостренное самолюбие, самоуверенность, надменность, пренебрежительное отношение к людям, недооценка их способностей и возможностей*». Несколько иное толкование этому слову находим в толковом словаре живого великорусского языка В. И. Даля и в современном толковом словаре Т. Ф. Ефремовой. Так у В. И. Даля амбиции это: «*Чувство чести, благородства, самолюбие, чванство; требование внешних знаков уважения, почета, похвал, поощрений и. д.*». В словаре Т. Ф. Ефремовой это: «*Обостренное самолюбие, чрезмерное самомнение, чванство, спесь*». Как видите и в старых и более современных словарях дается различные и порой диаметрально противоположные толкования этого слова, от негативного до положительного значений.

Это слово имеет латинские корни «ambitio» и изначально оно означало: честолюбие, тщеславие, страстное стремление, рвение, усиленное старание, но и суетность, обхождение, обхаживание, искательство, домогательство, низкопоклонство, угодничество, стремление расположить в свою пользу. Таким образом этимология данного слова издревле полагало двойное толкование от низкопоклонства и угодничества до чувства чести, достоинства и гордости.

Амбициозность как черта характера в той или иной степени присуща всем людям, она весьма субъективна. Ведь только сам индивид может оценивать свои внутренние ресурсы и поставить перед собой амбициозные цели. А об адекватности же этих целей мы можем судить только по результатам и по внешним психологическим признакам вектора удовлетворенности или неудовлетворенности. Таким образом говорить о неких объективных критериях позволяющих как-то оценить и классифицировать данную черту характера говорить не приходится. Существуют только внешние признаки, по которым можно судить об амбициозности человека, но и они также являются весьма субъективными.

В настоящее время в ряде литературных источниках данный термин рассматривается в трех семантически значениях, как: заниженные, адекватные (здоровые) и неадекватные (нездоровые) амбиции. Но данная классификация весьма субъективная и не выдерживает никакой критики.

Во-первых, амбиции — это всегда завышенные и конкретные (измеряемые) цели, направленные в перспективу, которые всегда субъективно соответствуют самооценки своих возможностей, текущих и перспективных, т.е. являются адекватными по внутренним ощущениям своим возможностям. Если амбиции пустые, т.е. не опираются на имеющиеся или ожидаемые возможности человека, то это качество характера можно охарактеризовать как фантазии, бахвальство, пустословие. В этом случае трудно говорить о каких-то заниженных амбициях, по отношению к собственной самооценке. Здесь правильнее говорить об их отсутствии, т.е. нулевых амбициях.

Во-вторых, амбиции предполагают какие-то действия по их реализации, а не простое ожидание чего-либо. Если таких действий нет, то образно говоря — это «манюшечки».

щина», которая никакого отношения к понятию «амбиция» не имеет. Вспомним цитату приписываемую Салтыкову-Щедрину: «...Они сидели день и ночь, и еще день и еще ночь, и думали, как бы из своего убыточного хозяйства сделать прибыльное, ничего в оном, не меняя...».

В-третьих, амбиции должны соизмеряться с возможностями индивида, т.е. быть адекватными. Но весь вопрос как раз и заключается в том, как соизмерить свои возможности со своими целями в профессии, а именно об этом мы говорим сейчас. Согласно законам диалектики все в мире развивается по спирали, в том числе и личность, его интеллект, мировоззрение, профессионализм. То, что сегодня кажется невозможным, со временем переходит в категорию труднодостижимых, далее во вполне достижимых и реально достижимых, т.е. адекватность амбиций проверяется единственным мерилем, практикой. А так как амбициозные планы всегда имеют долгосрочный характер, то и проверка их на адекватность так же имеет долгосрочную перспективу. Таким образом и амбициозные планы, и внутренние ресурсы индивида не являются статической величиной а развиваются во времени. В этой связи мы приходим к пониманию того, что адекватность как мера амбициозности имеет субъективный характер и не может быть объективной мерой реальности амбициозных планов.

Таким образом говоря об амбициозности того или иного человека, мы можем говорить только о продуктивности или образно говоря о «здоровье» этих амбиций. Продуктивные или здоровые амбиции — это «видение» или концепция проекта, который со временем обрастает планами, программами, этапностью и ресурсами для его реализации. Внутренние ресурсы индивида — это его база знаний, опыт, навыки, когнитивные, волевые и конструктивно-психологические качества и прочее. Все эти свойства и качества личности находятся в непрерывном развитии, они отобилизованы и и подчинены перспективным, в нашем понимании, амбициозным планам по достижению конкретного и вполне измеряемого результата: профессиональной компетенция, высокой должности, материальных благ, научной степени, уважения окружающих, авторитета среди коллег, морального удовлетворения и прочее. Люди с наличием здоровых (адекватных) амбиций, ставят перед собой хотя и завышенные, но вполне достижимые цели и мобилизуют для их достижения все свои интеллектуальные и психологические ресурсы и достигают результаты в своем движении. Это как правило успешные, психологически устойчивы, волевые и деятельные люди. Их амбициозная профессиональная неудовлетворенность толкает к постоянному развитию в профессии, в обогащении знаний, накопления опыта. И в этом развитии проявляется диалектические свойства противоречий между амбициями человека и его внутренними ресурсами, результатом которых является такое явление как амбициозная неудовлетворенность. При этом вектор амбициозной неудовлетворенности может быть направлен как во внутрь человеческой сущности, так и во

вне, в социум. В первом случае это приводит к мобилизации дополнительных ресурсов или моральному удовлетворению от достигнутого. Во втором случае это приводит к получению внешних бонусов в виде карьеры, материальных благ, уважения в обществе, моральному удовлетворению и приобретению новых ресурсных возможностей для движения к новым амбициозным целям. Таким образом порожденные движением личности к амбициозным целям неудовлетворенность имеет конструктивный, созидательный характер, направленный на профессиональное и интеллектуальное развитие личности.

Непродуктивные или нездоровые амбиции, — это необоснованные притязания на конечный результат без конструирования процесса достижения, по принципу «Я хочу быть», без мобилизации внутренних ресурсов, а используя для этого ресурсы внешние: «кумовство» (выгодное знакомство), подкуп, лесть, обман и прочие «нездоровые» с моральной точки зрения поступки и намерения. Т.е. в этом случае для достижения адекватности целям учитываются не столько внутренние как больше внешние ресурсы, или обходной путь. Этот обходной путь иногда позволяет достичь желаемого результата, без внутреннего развития личности. На практике мы порой встречаем высокопоставленного чиновника, «остепенного» ученого, государственного деятеля, звездного «шомена» с мышлением школьника, необразованного, с низким уровнем культуры. Порой создается такое впечатление, что человек в своем интеллектуальном, нравственно развитии остался в далеком прошлом. Его внешний статус и внутренний уровень культуры (мышления, интеллекта, профессиональных знаний) резко диссонируют друг с другом. В этом случае мы говорим о псевдо амбициозности. В случае недостижения псевдоамбициозных целей и у человека также возникает чувство неудовлетворенности, вектор которой может быть направлен как во системы, т.е. внутреннего мира (психики), так и во вне, в общество. В первом случае это приводит к самоизоляции, замкнутости человека, внутреннему самобичеванию и как возможный результат к психологическому разрушению личности. Во втором случае человек обрушивает свою неудовлетворенность на внешний мир, свое окружение: семью, друзей, коллег по работе, общественные институты и т.д. И в этом и другом случаях результатом может быть самоотторжение индивида от общества и разрушения своей личности. Таки образом возникающее в данном случае чувство неудовлетворенности носит разрушительный, негативный характер.

Таким образом мы приходим к выводу что, идентифицируя амбициозность как явление можно говорить как о здоровых амбициях, ориентированных на собственные ресурсы в рамках моральных норм и устоев общества и нездоровых, псевдоамбициях, ориентированных на привлечение внешних ресурсов, в том числе вне принятых норм морали. Именно этим на наш взгляд объясняется понятийный дуализм термина «амбициозность» в исторической перспективе.

Литература:

1. Дружилов С. А. Уровни профессионализма, стадии профессиональной компетентности и самосознание: проявление закона диалектического отрицания в профессионализации // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/10/58815> (дата обращения: 07.06.2018).
2. Дуреева Т. В. Критерии формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста // Молодой ученый. — 2018. — № 43. — С. 62–66. — URL <https://moluch.ru/archive/229/53406/> (дата обращения: 20.11.2018).
3. Дуреева Т. В. Инновационные способы и средства оценки компетенций по профессиональному модулю «Обучение и организация различных видов деятельности и общения детей с ограниченными возможностями здоровья» в ГПОУ КемПК // Молодой ученый. — 2018. — № 45. — С. 238–240. — URL <https://moluch.ru/archive/231/53637/>
4. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998. 200 с.

Методические рекомендации по применению смарт-технологий в высшем образовании

Забродина Евгения Владимировна, студент магистратуры
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

В статье рассматриваются проблемы применения смарт-технологий в вузе. А также представлены методические рекомендации по использованию интерактивной доски Smart Board в высшем учебном заведении, которые могут быть использованы преподавателями, а также студентами в период прохождения педагогических практик.

Ключевые слова: смарт-технологии, интерактивная доска, высшее учебное заведение, Smart Board.

В результате интенсивного развития информационных технологий, которые стали неотъемлемой частью среды существования современного человека, на смену электронному обучению приходят смарт-технологии в образовании. Существует концепция смарт-образования (смарт-education), которая неразрывно связана с таким понятием как смарт-технологий. С данной концепцией связано много понятий, которые не имеют однозначной трактовки. Публикации по теме смарт-технологий стали появляться несколько лет назад, в которых выделяются основные вопросы развития образования, а также предполагаются дальнейшие изменения в системе образования [1].

Для исследования актуальности темы исследования было проведено анкетирование в ФГБОУ ВО «Мордов-

ский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» МОУ г.о. Саранск, Республики Мордовия, среди студентов 1-го курса. Темой исследования являлось актуальность знаний о смарт-технологиях и их использование в настоящее время. По результатам тестирования оказалось, что более 75% студентов не знают о смарт-технологиях и никогда их не использовали в своей деятельности и только 35% анкетированных слышали, либо знают и используют в своей деятельности смарт-технологии (рис. 1).

Практически все студенты отметили желание узнать и научиться использовать смарт-технологии. Внедрение смарт-технологий в учебный процесс имеет неоспоримые преимущества для всех субъектов образовательного процесса, они представлены в таблице 1.



Рис. 1. Результаты анкетирования студентов

Таблица 1. Преимущества внедрение смарт-технологий в учебный процесс

Преимущества для преподавателей	Преимущества для студентов
<p>инновационный подход к преподнесению нового материала;</p> <p>быстрая обратная связь с студентами;</p> <p>формирование объединенного реального и виртуального пространства;</p> <p>легко управляемый учебный процесс;</p> <p>разнообразии мультимедиа ресурсов;</p> <p>всеобщая информационно-образовательная среда;</p> <p>внедрение новых образовательных технологий с использованием информационно-коммуникационных технологий;</p> <p>способность адаптироваться под необходимый уровень знаний, и потребностей студентов;</p> <p>возможность создания сети обмена информацией и установления сотрудничества между несколькими учебными учреждениями;</p> <p>повышения качества и вариативности обучения.</p>	<p>предоставление большого количества источников информации;</p> <p>расширение технических возможностей;</p> <p>поддержка любых образовательных сервисов;</p> <p>увеличение доли самостоятельной, индивидуальной и групповой работы;</p> <p>мобильность обучения;</p> <p>большое количество творческих и исследовательских проектов;</p> <p>индивидуализация обучения;</p> <p>оперативная обратная связь;</p> <p>возможность творческого развития и самореализации;</p> <p>приобретение необходимой информации вне зависимости от времени и места нахождения;</p> <p>возможность учиться с любого момента в зависимости от уровня подготовленности.</p>

Применение смарт-технологии современно, но приводит к некоторым проблемам в преподавании, которые требуют смены методических подходов в обучении. Основные проблемы применения смарт-технологий заключаются в подготовке педагогических кадров, которые имеют практические навыки работы с новыми интерактивными технологиями, а также в связи с введением новых технологий в практическую деятельность соответственно необходимы новые методы, средств и технологий обучения. Процесс информатизации не останавливается на месте. Постоянно появляются новые методы, техники, технологии, которые необходимо отслеживать и постоянно пополнять материально-техническую базу новыми смарт-технологии, а также периодически обновлять ее [3].

Используя в учебном процессе персональный компьютер, мы делаем процесс обучения более наглядным, интерактивным, доступным, а так же обеспечиваем компактность хранения материалов, быстроту их поиска и доступа к ним, возможности индивидуализации обучения и многое другое, но в то же время, применяя компьютер в своей деятельности, мы многое теряем. Так как учебная работа выстраивается по совершенно иному принципу, так как работа с компьютером обычно строится по индивидуальному принципу, каждый работает самостоятельно, просматривает теоретический материал, выполняет задания тестового или практического характера, а преподаватель поочередно или даже выборочно заглядывает в экраны, доверяет контроль знаний полностью компьютеру [1]. В результате обучения выпускник очень часто не способен работать в коллективе. Но в современном мире благодаря объединению персонального компьютера и интерактивной доски, мы получаем уникальную возможность соединить преимущества компьютера с традиционными формами преподавания учебной дисциплины.

Самой эффективной и наиболее распространенной смарт-технологией в современной системе образования ВУЗа является интерактивная доска. Ее применение может частично решить проблемы внедрения смарт-технологий в образовании.

Одним из новейших изобретений в области доски является Smart Board — интерактивные доски. Они сочетают в себе уникальные возможности вывода любой информации с компьютера на экран, а имеют функцию произвольного дополнения выведенного изображения на экран собственными комментариями во время объяснения темы, которые привлекают внимание студентов «обводками» наиболее важных фрагментов текста и графики, сохранения всех созданных записей и набросков на компьютере в электронной форме.

В комплект с интерактивной доской SmartBoard входит программа SmartNotebook [4]. Данная программа позволяет не только запоминать все нарисованное и написанное на доске, но и формировать из созданных «слайдов» презентации. При этом рукописный текст может быть распознан и преобразован в печатный — такой же, как при вводе с клавиатуры.

Преподаватели могут применять интерактивную доску для того, чтобы сделать изложение сложной темы более увлекательным, динамичным, красочным. Преподаватели в рамках лекционного занятия при объяснении темы могут рассуждать, фиксируя свои действия на доске, постепенно вовлекать учащихся и побуждать их записывать идеи прямо на экране.

Конечно, для того чтобы максимально эффективно использовать все возможности интерактивных досок, необходимо, прежде всего, обеспечить преподавателям доступ к доске и, безусловно, время, для того чтобы они могли набраться опыта или подготовиться к занятию. Кроме того, важно создать условия для того, чтобы преподава-

тель — пользователи интерактивных устройств могли обмениваться своими наработками друг с другом, делиться наблюдениями и новыми методиками.

Важную часть работы с интерактивной доской составляет планирование занятия: программное обеспечение для интерактивных досок позволяет чётко структурировать материал. Возможность сохранять учебные занятия, дополнять их записями улучшает способ его подачи. Если преподаватель сможет хорошо подготовиться к предстоящему учебному занятию, то он сэкономит много времени в самого занятия, не затрачивая его на поиск необходимых материалов, и при подготовке к другим урокам по этой теме, так как он всегда сможет использовать уже готовые ресурсы.

Подготовка к занятию на интерактивной доске позволяет структурировать материал по страницам, что требует поэтапное логического подхода и облегчает планирование учебного занятия. А также есть возможность создавать гиперссылки с одного файла на другой — например, аудио-, видеофайлы или интернет-страницы. Кроме того, к интерактивной доске можно подключить и другое аудио- и видео оборудование [4].

После занятия файлы (в изначальном виде или вместе с дополнениями) можно сохранить в школьной сети, тогда у учеников всегда будет доступ к ним. Так же их можно использовать во время проверки знаний студентов на следующем занятии.

Литература:

1. Тихомиров, В.П. Мир на пути Smart Education: новые возможности для развития / В.П. Тихомиров. — Открытое образование. — 2011. — № 3. — С. 22–28.
2. Кормилицына, Т.В. Использование смарт-приборов в учебном процессе образовательного учреждения / Т.В. Кормилицына, А.В. Сидорова. — Учебный эксперимент в образовании. — 2016. — № 1 (77). — С. 51–58.
3. Бекмагамбетова, Р.К. Концепция электронного обучения: казахстанский подход в общеобразовательной школе: монография [Электронный ресурс] / Р.К. Бекмагамбетова, С.Т. Мухамбетжанова. — URL: <http://m.10-bal.ru/doc/5064/index.html?page=6>.
4. Пособие по изучению программного обеспечения Smart Notebook [Электронный ресурс] / URL: http://downloads.smarttech.com/media/training_center/translations/international_learner_workbook/in1012_russian_intl_lwb_mar30_2009.pdf.

Использование игры в экологическом воспитании и образовании дошкольников среднего возраста

Иванова Татьяна Валерьевна, воспитатель
МБДОУ Детский сад № 93 г. Орла

Экологическое воспитание и образование детей — наиболее актуальная проблема последнего десятилетия. Новое, правильное отношение к экологии, изменение экологического мировоззрения помогут вывести природу и планету в целом из того плачевного состояния, в котором оно сейчас находится.

Удобно использовать интерактивную доску на уроке информатики при знакомстве с инструментами новой программы (например, Adobe Photoshop). Преподаватель показывает работу каждого инструмента, а студенты повторяют все на своих компьютерах.

При изучении таких программ, как Adobe Photoshop, Corel Draw, можно импортировать накопленный материал в программу SMART Notebook. Таким образом, у студентов получаются целые проекты (вставка графики, анимации).

При изучении теории оптимальным является использование смарт-презентаций. При этом используются такие функции интерактивной доски, как движение объекта, работа со слоями, рисунок и текст, шторка. Эти функции очень удобны и эффективны в учебном процессе.

Материал, изучаемый на уроке с использованием интерактивной доски, усваивается лучше, лучше запоминается.

Таким образом, на основании всего вышеизложенного, можно сделать вывод, что использование смарт-технологий в процессе проведения учебного занятия в ВУЗе оказывает значительное влияние на учебный процесс, помогает преподавателям расширить и обогатить возможности обучения, а также позволяет проводить работу как индивидуально, так и коллективно или даже с целой группой. Данная технология делает урок более динамичным, ярким, запоминающимся, позволяет повысить качество обучения в соответствии с современными требованиями общества.

Поэтому данная проблема решается на государственном уровне, в связи с чем в стране создана система непрерывного экологического образования, а начальным этапом этой системы является дошкольное учреждение.

Период дошкольного детства уникален тем, что непосредственно в этом возрасте ребёнок получает инфор-

мацию максимально, пропускает её через себя, познает мир, первичное понимание о живой и неживой природе, осознает своё место в окружении.

Одной из основных и значимых форм когнитивной деятельности ребенка дошкольного возраста является игра. Непосредственно в процессе игры ребенок познает окружающий его мир, исследует свойства предметов, с которыми он контактирует, экспериментирует с их назначением. Помимо усвоения новых знаний об окружающем мире, в ходе игры создаются условия для формирования и развития внимания, памяти, мышления; кроме того, развиваются и совершенствуются двигательные навыки. Иными словами, в процессе игры ребенок развивается многогранно.

Увлекаясь игрой, ребенок учится фантазировать, он живёт в мире сказки. Да, он понимает, что всё не по-настоящему, но это так увлекательно. Вдвойне интереснее малышу соорудить домик из подушек или коробок, либо найти на улице уголок уединения в кустах сирени, представить листья деньгами, а дощечку, положенную на кирпич, весами. Развитие творческой фантазии и образного мышления — тоже не маловажный фактор влияния игры. Для реализации собственной игры ребенку приходится принимать индивидуальные и зачастую нетрадиционные решения. Игра — это та атмосфера, где у ребенка помимо всего перечисленного формируются такие качества личности, как честность, решительность, смелость, отзывчивость, доброжелательность.

Игра — это эмоциональная деятельность, поэтому игра экологической направленности имеет особый оттенок. Здесь очень важен компетентный и грамотный подход воспитателя, его личный пример. Такие игры необходимо включать в режимные моменты и стараться делать это ненавязчиво, создать благоприятную психологическую атмосферу и ситуацию успеха.

Особенно значимым аспектом экологического воспитания и образования дошкольника является формирование отношения детей к природе. Изучение чего-то нового, непознанного малышом, опыт или эксперимент, дидактическая игра, т. е. всё, что впечатлило ребенка, реконструируется в игру. Если дети организовали игру экологического направления (например, ферма, мир насекомых, морские обитатели и т. п.) или вечером поделились с родителями новой информацией в раздевалке либо по дороге домой, следовательно, полученные знания оказались яркими, запоминающимися, вызвали эмоциональный отклик.

Также приобретение знаний об окружающем мире, живой и неживой природе при помощи игры, не может не оказать влияния на формирование у детей осторожного и внимательного отношения к объектам растительного и животного мира. Особенно радуют, казалось бы, незначительные проявления экологической культуры, когда ребенок средней группы, найдя на участке бумажку или фантик от конфеты, спрашивает, куда её выбросить, так как близи нет урны. Или детки сами напоминают утром

по окончании завтрака, что остатки от бутербродов нужно сложить в пакетик, чтобы потом покрошить их в кормушку.

Игра как прием экологического воспитания и образования — это игра, которая преимущественно организовывается педагогом и включается в процесс обогащения знаний о природе и сотрудничестве с ней. Такой вид образовательной игры с определенной дидактической целью имеет следующие особенности:

- игра имеет короткий и несложный сюжет, основанный на сюжетах жизненных событий или сказочно-литературного произведения, которое хорошо знакомо дошкольникам;

- в игре используются необходимые игрушки, атрибуты; для неё специально организуется пространство и предметная среда;

- в содержание игры заложены дидактическая цель и воспитательная задача, которым подчинены все её компоненты — сюжет, ролевое взаимодействие персонажей и пр.

Можно выделить несколько видов игр и игровых образовательных ситуаций, с помощью которых успешно решаются различные программные задачи ознакомления детей с природой и их экологическое воспитание.

Заместители — это такие игрушки, которые изображают объекты природы: конкретных животных или растения. Игрушечных заместителей животных множество, они существуют в самом различном исполнении (мягкие, резиновые, пластмассовые, заводные и пр.).

Игрушки-заместители могут быть включены в любые игровые образовательные ситуации, любую форму экологического воспитания детей: наблюдения, занятия, труд в природе. Например, имея в группе макеты леса и Сафари можно организовать игровую проблему, когда все животные перепутались. Детям предлагается поразмыслить, что случится со слоном и крокодилом в зимнем лесу, а что произойдет с зайцем и лисой в Сафари. Кроме того, лес можно наполнить различным мусором и детям дается возможность объяснить, чем он может быть опасен для животных, откуда он взялся, они учатся сортировать мусор: пластиковый, бумажный и стеклянный. Главное, на мой взгляд, при выборе игрушек-заместителей из любого материала, чтобы они выглядели реалистичными, чтобы не было, к примеру, салатного зайца или фиолетового медвежонка. Игрушки-заместители помогают и при чтении сказок и рассказов, либо при обучении детей пересказу, например, по мотивам произведений Е. Чарушина «Лиса», «Еж» или по К. Д. Ушинскому «Мышки».

Другой вид игровых образовательных ситуаций связан с использованием сказочных героев, которые хорошо знакомы детям. Это и всеми любимый добрый доктор Айболит, и несмышленный Незнайка или Буратино, и злая волшебница Гингема из «Изумрудного города», и очень полюбившийся современным деткам щенок Маршал из «Щенячьего патруля», который часто попадает в различные опасные ситуации. Обязательное условие, чтобы

эти герои сохраняли тот же характер в игровой ситуации, но оказывались в новых условиях.

Каждый литературный или мультяшный персонаж может играть две роли. Он может быть знающим и мудрым рассказчиком, который доносит до детей новую информацию или правила, или он выступает в роли героя, который попал в трудную проблемную ситуацию. Главное условие, чтобы персонаж сопровождал игровую ситуацию до ее полного разрешения.

Подвижные игры экологического характера связаны с имитацией поведения животных, их образу жизни, в которых передаются явления неживой природы. Игры способствуют общему физическому и речевому развитию, учат ориентироваться в пространстве. Это такие игры, как «Наседка и цыплята», «Мыши и кот», «Пингвины», «Самолеты», «Снежинки», «Мыши водят хоровод». Дети, подражая действиям, имитируя звуки, в этих играх наиболее полно отзываются на получение новых знаний, а эмоционально положительный настрой благоприятствует проявлению у них интереса к природе.

Дидактические игры — игры с правилами, которые содержат и смысловую нагрузку, и определенные цели, правила игры. В процессе игр у детей формируются новые знания, уточняются, закрепляются и расширяются уже имеющиеся представления об окружающем мире, формируется любовь к природе, бережное отношение к ней, правильное поведение.

Дидактические игры по характеру используемого материала делятся на предметные игры, настольно-печатные и словесные.

Достаточно увлекательными и интересными являются для дошкольников игры с природным материалом (песок, глина, камешки, шишки, желуди, ракушки, снег и т.д.). В таких играх уточняются, конкретизируются и обогащаются представления детей о свойствах и качествах тех или иных объектов природы. Например, объекты можно классифицировать по разным признакам (цвету, размеру, характеру происхождения, форме). Самой распространенной игрой данной группы является «Чудесный мешочек», в который можно складывать всё, что имеется в группе. Это могут быть и природные материалы, и овощи — фрукты, животные, птицы, насекомые. Ребенок в этой игре учится не только классифицировать предметы, но и развивает речь и воображение. Чем старше дети становятся, тем интереснее эту игру можно усложнять. Например, игрокам можно предложить описать попавшийся предмет или животное; если это животное, то можно добавить, в каких сказках оно встречается, предложить ребенку описать найденный предмет так, чтобы его угадали другие дети и т.д.

В играх с природным материалом дети развиваются не только как творческие личности, используя эти материалы для украшения или создания каких-либо построек, но и познают новые свойства этих материалов, экспериментируют с ними. Самые распространенные примеры таких игр, когда дети лепят из сырого песка куличики,

украшают их палочками, камешками; просеивают сухой песок через сито или мельницу; лепят из мокрого снега снеговика или крепости; исследуют свойство воды при мытье игрушек, либо при переливании воды из емкости в емкость, из таза в таз с помощью губок для посуды и т.п.

Настольно-печатные игры — это игры типа лото, домино, разрезные картинки («Профессии»; «Лото» «Фрукты-овощи»; «Времена года»; «Варим компот»). Такие игры направлены на познавательное развитие, закрепление уже полученных ранее знаний, на формирование бережного отношения к природе, животным и птицам, развивают логическое мышление, память, внимание, мелкую моторику пальцев и т.д. На первых этапах знакомства с новой игрой воспитатель поясняет, как называется игра, объясняет её правила, в последствии дети уже сами организуют эти игры и самостоятельно выбирают себе компаньонов.

Речевые игры — это игры, содержанием которых являются разнообразные знания, имеющиеся у детей. Такого рода игры проводятся для закрепления знаний о свойствах и признаках тех или иных предметов и развития речи («Птичий голос», «Кто как кричит», «Назови отличия» и т.п.). На начальных этапах такие игры кратковременны и расширяются и усложняются по мере получения новых знаний. Например, с детьми средней группы в течение недели изучаем перелетных птиц по одной — две в день, причем на следующий день мы повторяем обязательно тех, с которыми познакомились накануне. Таким образом, по мере пополнения общих познаний об определенной птице, мы слушаем её голос в записи и подражаем, а уже, к примеру, на прогулке воспитателем моделируется игровая ситуация, в которой детям предлагается самим угадать птичий голос либо изобразить его. Для детей среднего возраста могут быть использованы следующие интеллектуальные игры: «Что сначала, что потом?» (на выделение циклов развития растения); «Что лишнее?» (на умение детей группировать предметы по функциональному признаку); «Кому что?» (на развитие логического мышления, представления о профессии).

Одним из самых давних видов игр-развлечений являются загадки. На мой взгляд, загадки — это кладёшь познавательного и всестороннего развития ребенка. Они являются катализатором процесса мышления в целом, так как загадки запускают такие процессы развития, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, фантазию, воображение, внимание и многое другое. Дошкольники любят не только отгадывать загадки, но и придумывать их сами.

Имеющие в настоящее время игры, мастерство и фантазия педагога делают возможным преобразовать любое занятие, игровую ситуацию, режимный момент дошкольников в увлекательнейшее развлечение по экологическому воспитанию. Предметность игры, возможность симитировать ту или иную ситуацию способствуют привлечению внимания ребенка, служат источником интереса к изучению окружающего мира. Игра способна про-

будить у ребенка мысли о влиянии природы на человека и человека на природу. Экологическое воспитание через игру является самым эффективным инструментом. При-

меряя в игре на себя роли животных и растений, ребенок учится быть внимательнее к окружающей природе, бережно относиться ко всему живому.

Литература:

1. Дзюба П. П. Дидактическая копилка воспитателя детского сада. — Ростов н/Д.: Феникс, 2008. — 247 с.
2. Недоспасова В. А. Растем играя: пособие для воспитателей и родителей. — М.: Просвещение, 2004. — 94 с.

Конспект занятия в детском саду «Пофантазируем, вообразим...»

Ильина Алла Аркадьевна, воспитатель;
Толстова Марина Владимировна, воспитатель;
Федотова Надежда Валериевна, воспитатель
МБДОУ Детский сад № 158 «Рябиношка», г. Чебоксары

В: Представим, что нас кто-то позвал в гости. Вот мы подошли к дому.

Чтение педагогом отрывка стихотворения Я. Кузьмина «Дом с колоннами»

«Стоит небольшой старинный

Дом над зелёным бугром

У входа висит колокольчик

Украшенный серебром

И если ты ласково, тихо

В него позвонишь, то поверь

Что в доме проснется старушка

Седая, седая старушка

И сразу откроется дверь

Старушка приветливо скажет:

— Входи, не стесняйся, дружок!»

В: Давайте, мы тоже тихо позвоним в колокольчик и узнаем, кто же нас встречает? (Звучит тревожная музыка)

В: Ребята, какая эта музыка по характеру? (тревожная, скучная. Как будто что-то случилось!)

В: Что же случилось? Почему нас никто не встречает? /Дети обращают внимание на кукол-ангелочек, сделанных своими руками./

В: Наши куклы раскиданы, они не вместе! Может они поссорились?

В: Да, ребята, пожалуй вы правы. Вот почему нас никто не встречает!

В: Ребята, а мы можем помочь нашим куклам помириться (Жить в гармонии)? /Рассуждения детей/

В: Как вы думаете, почему наши куклы поссорились, живут в дисгармонии?

— Они не умеют превращать конфликт в мир.

— Обижаются и не умеют прощать.

— Не научились понимать добро.

— Нет радости, удовольствия. Чувство умора.

— И просто они не вместе.

В: Ребята, объясните пожалуйста, а как можно превратить конфликты в мир? /Рассуждения детей/

— Когда тяжело на душе у друга, ему можно сказать хорошие слова.

— Можно погладить по головке.

— А я бы подарила свою любимую игрушку.

— Или просто улыбнуться, от души сказав ласковое слово.

В: Да, действительно, «Ласковое слово, что солнышко в ненастье». Сейчас я предлагаю сесть в кружок и поиграть в игру «Мир для меня». Вот вам волшебный цветок мира. Мы будем передавать цветок друг другу. У кого цветок тот и говорит, что для него означает слово «мир».

Мир — это семья, добро, любовь, солнце, понимание, друзья, тепло, уют, красота, Родина, мама, улыбка и смех друзей, счастье, щебетание птиц, шутки — радость, когда рядом хорошие люди, тихий — родной голос и т.д.

Продолжим использовать своё воображение — поговорим с добрым любимым человеком, даже когда их нет рядом.

Инсценирование «Тихий — родной голос».

(Звучит тихая флейтовая музыка. Дети выбирают на роль мальчика и бабушки.)

В: Максим пришёл с прогулки домой очень грустный. Сел в своей комнате и заплакал. Мысленно он разговаривал со своей бабушкой.

Максим: Бабушка, ты учила меня «делиться» игрушками. Я ведь всегда делюсь. И не только с игрушками, но и многими другими вещами! А мне ребята даже спасибо не говорят. Обидно очень!

В: Слёзы текли у Максима по щекам и вдруг Максим почувствовал, как бабушка тихо положила руку на плечо и заговорила таким тихим, родным голосом.

Бабушка: Дитя моё, я очень люблю тебя и хочу предупредить тебя, не надо обижаться! Это очень вредно. Если долго обижаться, то с тобой подружиться беда. А ещё —

никогда не ожидай, что тебе что-то будет, если ты делаешь доброе дело.

В: Да, ребята, прислушайтесь к словам бабушки. Обида, беда — это очень плохие подруги.

За тем бабушка внимательно посмотрев в глаза внуку, сказала:

Бабушка: У нас с тобой будет маленький секрет. Когда ребята обижают тебя — ты глубоко вдохни, потом выдохни и улыбнись. Тогда наступит мир и гармония!

В: Ребята, давайте и мы поможем Максиму. «Не плач Максим — ты нам нужен, мы тебя любим».

В: А вместе с Максимом поднимем настроение и себе!

Релаксация «Прекрасная улыбка»

«Я, как солнце яркое

Я, самый нежный цветок

Дарю я радость и улыбки

И лучше меня на свете нет!»

В: Улыбнись! Вот так помогла нам бабушка. Она поддерживала в трудную минуту. Сумела отрицательные эмоции превратить в положительные.

Презентация с эмоциями.

В: Ребята, я желаю вам только хорошие эмоции, а вы это передайте своим куклам. /Дети подходят к куклам, обнимают их и задумчиво говорят «Твое сердце прекрасно — словно разноцветная радуга»/

В: Да, мир — это разноцветная радуга, а где мир, там хорошие шутки и веселье.

«Весёлые шутки-дразнилки»

1. С мармеладом в бороде

К своему папаше

Плыл медведь в сковороде

По кудрявой каше.

2. Над землёй арбуз летит

Он чирикает, свистит

«Я горчица! Я — лимон

Я закрылся на ремонт».

3. По реке бежит буфет

В ней лежит большой секрет.

Он снимается в кино

Всем понравится оно!

4. Энци-бенцы, энцы-трак!

Дед Иваныч блины пёк

Сковороду уронил

В небе дырку проломил.

В: Ну, а теперь придумаем свои дразнилки.

1. Плыл по морю крокодил

С длинными косичками

А за ним плыл червячок

С острыми клыками.

2. В космос полетел бобёр

Оказался на луне

Он зажжёт одну звезду

И обжжёт себе носок.

3. Плыл по морю апельсин

В розовых штанишках

А за ним плывёт дельфин

Порванных сапожках.

В: Ребята, я рада, что у вас улыбка не сходит с лица! Как весело, тепло стало нашим куклам.

В: А вы знаете, что сказал Р. Киплич об улыбке?

«Выйди за дверь и озари мир улыбкой

Улыбку всем одиноким лицам.

Улыбку всем болезненным лицам

Улыбку всем юным, и свежим лицам.

Улыбку всем старым, морщинистым лицам».

В: Ребята, мы научили кукол превращать конфликт в мир. Научили жить в гармонии.

А главное мы все что поняли?

«Что мир и войну мы делаем сами».

В следующий раз превратим наших кукол в артистов.

Зимние игры или интернет-игры?

Карчага Екатерина Сергеевна, студент

Донской государственный технический университет (г. Ростов-на-Дону)

Начало XXI века характеризуется широким применением информационно-коммуникационных технологий. Общество имеет доступ к разным источникам взаимодействия с информацией. Развитие новых технологий было положено еще во второй половине XX века, когда был изобретен и запущен в серийное производство персональный компьютер и современные средства коммуникации, в том числе мобильные телефоны.

В период перехода к информационному обществу современные средства информационных технологий обеспечили доступ каждому человеку к современной информации. При этом с одной стороны, возник переизбыток

информации, обрушивающейся на современного человека, а с другой — предоставление информации разного характера и назначения, в том числе правды и вранья. Однако необходимо учитывать, что виртуальная реальность представляет собой реальный мир через призму экрана компьютера, смартфона. Происходит создание некоего мира иллюзии, в котором человек себя чувствует другой личностью и проявляет другие стороны своего характера.

Число пользователей сетью Интернет растет каждый день. В 2017 году количество интернет-пользователей в России уже достигло 90 млн человек, больше половины из них выходят в интернет каждый день. Для сравнения,

по данным Фонда «Общественное Мнение», в конце 2010 года доля интернет-пользователей среди взрослого населения России составляла 43% или 50 млн человек. При этом к активным пользователям интернета, выходящим в сеть хотя бы раз за сутки, можно отнести уже каждого третьего из десяти пользователей. Общая численность активной аудитории к концу года достигла 36 млн человек в 2010 году [11].

Частота использования интернета детьми продолжает расти, а возраст вступления в онлайн-мир неуклонно снижается — в среднем подростки, родившиеся после 2003 года, поколение Z, начали пользоваться интернетом в 8 лет (12–13 лет) и в 10 лет (14–17 лет). А молодежь, родившаяся в период с 1983 по 2003 года, поколение Y, — в основном в 13–14 лет. Вступая в мир интернета все раньше и под меньшим контролем родителей (через личные гаджеты), дети неизбежно попадают в «виртуальную» ловушку, все чаще и дольше проводя время в онлайн-пространстве.

Согласно опросу, проведенному Фондом Развития Интернета, абсолютное большинство подростков в России пользуются интернетом как минимум 1–2 раза в неделю, в основном — каждый или почти каждый день. Так каждый день выходили в Интернет в 2010 г. 82% подростков, в 2013 г. — 89%, а в 2018 — уже 90% [11].

В Интернете можно получать и обрабатывать информацию, общаться, учиться, играть и др. Однако, с наступлением зимы на улицу выходят все — малыши, подростки и взрослые. Чистый снег вносит большое разнообразие в детские развлечения. Коньки, лыжи и катание на санках — только небольшая часть зимней программы. Интернет игры зимнего характера не заменят настоящего веселья на улице, не позволят испытать те самые эмоции радости, счастья, свободы и успеха. Во время зимних игр человек закаливает характер, тренирует выносливость и упорство.

Список зимних игр разнообразен [2]. Однако, игры следует выбирать с учетом погодных условий и времени суток. Если погода позволяет выйти на улицу и лепить из снега. То отличным способом развлечения и отдыха является игра «Лепка из снега».

Лепить из снега можно абсолютно что угодно, от еды, до предметов, от живых людей, до виртуальных персонажей. Главное следует объяснить ребенку, что снег — это тот же пластилин, только фигурки получаются более объемные, так как снега гораздо больше в пользовании, чем пластилина дома. В процессе снежной лепки важным является фантазия. Дети в раннем возрасте очень любопытные и у родителей отличный шанс показать что-то новое при помощи снега. При этом не стоит забывать, что детское творчество порой куда интереснее, чем поделки взрослых. Следует не забыть, что снежные детали можно скрепить при помощи воды или веточек, и украсить элементами одежды или предметами обихода.

В зимние деньки солнце придает некую гармонию. В такое время удачной идеей для отдыха и развлечения

будет пикник посреди зимы. Необычно и интересно. Прогоулка в зимний день по заснеженному лесу (парк тоже подойдет) станет еще приятнее, если захватить с собой пакет сладостей и термос с горячим вкусным чаем. Стол с табуретками можно слепить из снега, и даже для птичек, что остаются зимовать, можно сделать кормушки-чашечки и засыпать их хлебными крошками или кормом для птиц.

Актуальной игрой на развитие логики и поисковых навыков является игра «Ищем клад». Сложность игры зависит от возраста малышей. Сам клад нужно купить в магазине (игрушка, чупа-чупс, мини-шоколадка и пр.), упаковать в непромокаемую тару и, само собой, зарыть (и запомнить, где зарыли). Оптимальное место для закапывания — двор собственной дачи или лес. Затем рисуем карту сокровищ и отдаем ребенку.

Подсказки можно придумывать, как на развитие эрудиции, так и просто веселые или с пользой для организма — «горячо-холодно», сделай снежного ангела, три шага вправо и один вперед, и пр. Для детишек постарше план поиска можно усложнить до настоящего снежного квеста.

Для развития творческих способностей детей подходит игра «Художник на снегу». Нам понадобится вода и несколько цветов пищевого красителя. Заранее следует развести краски в воде и уже готовую цветную воду в ведерке, к примеру, взять с собой на улицу. Краски можно разбрызгать на снегу и после слепить из него что-нибудь красочное и оригинальное. Либо обрызгать уже готовые фигурки. Или просто нарисовать картину прямо на снегу.

Серия разноцветных снеговиков или снежное «панно» (с помощью пульверизатора) будут замечательно смотреться в вашем зимнем саду и даже на детской площадке. Заодно можно показать малышу, как смешивать краски. Например, из красного и желтого получается оранжевый, из синего с желтым — зеленый, а из зеленого с красным — коричневый цвет.

Одной из самых популярных зимних игр являются «Зимний тир». Принцип игры заключается в бросании снежков друг в друга. Можно разбиться на команды или защищать свой клад и обстреливать снежными шарами наступающих врагов. Игра в снежки — это всегда весело и динамично, но риск травмы никто не отменял. В таком случае, чтобы избежать синяков на лице, можно повесить на дереве некую мишень и стрелять в нее. Это более безопасная игра в снежки. Если на мишени пометить очки, то игра наберет оборот соревновательного характера. Однако, в таком варианте игры обязательно должны быть призы.

Нельзя забыть о сосульках, которые без внимания детей точно не останутся. Существует игра «Принеси сосульку». Требуется небольшая территория, на которой следует пометить серединку и диаметр. В середине нужно сделать углубление, чтобы дети могли складывать сосульки. Устанавливается время и команды. Дети находят сосульки в округности, на детской площадке, обламывают и приносят в серединку своего круга. По истечению

времени судья считает количество сосулек. Побеждает та команда, которая собрала больше сосулек. Но можно играть и по одному. Тогда по результатам подсчетов выбивает игрок, у которого меньше всего сосулек.

Игра «Льдинка» похожа на «Принеси сосульку». Однако данная игра предназначена не на сбор сосулек, а на их отбирание у водящего. В центре круга стоит игрок и охрывает 10–12 сосулек. Остальные игроки равномерно располагаются за пределами диаметра игрового поля. Их задача заключается в том, чтобы как можно больше сосулек выбить за пределы большого круга, при этом они могут заходить внутрь диаметра. В этой игре не предназначен счет времени [3].

Не только зимой, но и в другое время года можно играть в «Ледяные украшения», которые делают своими руками. Воду следует покрасить при помощи красителя и можно добавить мишуру, елочные игрушки, ягоды и др.

Литература:

1. Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям. Отраслевые доклады // [Электронный ресурс] // Портал fapmc.ru. URL: <http://www.fapmc.ru/rospechat/activities/reports/2018.htm>
2. 10 самых лучших игр зимой на свежем воздухе — творчество и зимний фитнес // Журнал успешных женщин // [Электронный ресурс] // Портал colady. URL: <https://www.colady.ru/10-samyx-luchshix-igr-zimoj-na-svezhem-vozduxe-tvorchestvo-i-zimnij-fitness.html>
3. Народные игры и забавы с детьми зимой на свежем воздухе // Детский портал // [Электронный ресурс] // Портал baragozik. URL: <http://baragozik.ru/aktiviti/narodnye-igry-i-zabavy-s-detmi-zimoj-na-svezhem-vozduxe.html>

Формирование жизненной компетентности у детей с интеллектуальными нарушениями через занятия социально-бытовой ориентации

Коротченкова Любовь Николаевна, педагог дополнительного образования
ГКУ г. Москвы Центр содействия семейному воспитанию «Южное Бутово»

На данном этапе развития общества весь процесс обучения и воспитания ребенка с интеллектуальной недостаточностью направлен на развитие механизмов, обеспечивающих его адаптацию к различным условиям жизни.

Необходимо создать оптимальные условия активизации основных линий развития, более успешной подготовки к обучению и социальной адаптации.

Главная проблема детей с умственной отсталостью заключается в нарушении их связи с окружающим миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограничении общения с природой, недоступности ряда культурных ценностей.

Процесс социализации крайне затруднен, прежде всего, тем, что у таких детей значительно снижена способность к обобщению и присвоению общественного опыта. Все это осложняется и трудностями в общении. Такой ребенок, вступая в различные социальные контакты, чаще всего терпит неудачу, т.к. его попытки общения либо не

Такою воду нужно разлить по формочкам и дать заморозиться. В другом случае можно использовать соленое тесто, но его следует высушить в печи. Полученные ледяные украшения можно повесить на елочку. Лучше всего использовать елочку в своем дворе, на улице, так украшения дольше будут держать свою форму.

Детская зимняя олимпиада больше подходит для большого количества детей. Перечисленные выше игры можно использовать в качестве заданий для участников. А наградой будет сладкий приз, либо фрукты, игрушки. И на принтере можно распечатать настоящие грамоты и подписать места олимпиады.

Не стоит заменять реальность виртуальным миром. Есть возможность поиграть на улице, то значит нужно ее использовать. Настоящие эмоции, чувства и впечатления никакая компьютерная игра не даст испытать нашим детям.

имеют цели, либо не обеспечены необходимыми коммуникативными средствами, из-за чего и являются непродуктивными. С трудом формируется умение пользоваться средствами речевого этикета, принятого в обществе. Ребенок с интеллектуальными нарушениями испытывает затруднения при оформлении адекватного речевого высказывания, допуская ошибки в его правильности, точности, логичности, чистоте и уместности высказывания.

Всё коррекционно-развивающее обучение и воспитание предусматривает индивидуальный подход и проводится систематически, с поэтапным усложнением обучающего материала, учётом зоны ближайшего развития и постепенным снижением помощи взрослого. Основным направлением работы является практическая подготовка детей к жизни.

Проблема воспитания в интернатных учреждениях заключается в том, что необходимо сформировать у воспитанников те компетенции, которые обеспечивают пол-

ноценную жизнедеятельность выпускника после его выпуска.

Таким образом, задача задавания целей воспитательного процесса в интернатных учреждениях состоит в том, чтобы определить цели, отвечающие сущности воспитания и соответствующие ориентации воспитанников интернатных учреждений, т.е. эти цели должны отражать наиболее значимые для воспитанников проблемы.

Обозначенные проблемы стоят еще более остро для лиц с интеллектуальными нарушениями в развитии в силу специфических особенностей их проживания и воспитания в учреждениях интернатного типа.

Наиболее актуальными проблемами для воспитанников могут быть конкретные жизненные проблемы, относящиеся к различным сферам жизнедеятельности личности. Дети не принимают непосредственного участия в решении некоторых проблем за них это делают сотрудники или сопровождающие лица учреждения. Как отмечают О.Е. Лебедев и Н.И. Неупокоева, жизненные проблемы относятся к различным сферам жизнедеятельности — семейно-бытовой, культурно-досуговой, социально-политической, трудовой и связаны с выполнением конкретной социальной роли (члена семьи, работника, зрителя, клиента, горожанина, избирателя и т.д.) К ним относятся проблемы: ориентации в среде проживания и обеспечения собственной безопасности; ориентации в социальной жизни и явлениях природы; ориентации в административных структурах и правовых нормах; ориентации в мире потребительских ценностей и т.п.

Таким образом, для воспитания в интернатных учреждениях становится важно научить воспитанников решать стандартные жизненные проблемы через понимание ими сущности и значимости этих проблем, усвоение существующих правил и норм решения проблем, умение их обосновывать, ориентироваться в источниках информации, которые могут помочь в их разрешении, формировании социального опыта в той или иной сфере деятельности.

Логично выделить следующие проблемы: социально-бытовая; социально-трудовая; социально-экономическая; социально-культурная; социально-правовая.

Представления воспитанников о том, как ухаживать за своим телом, ограничены и не происходит развитие умений и навыков в этом направлении, следовательно, проблемы социально-бытового характера представляются одними из наиболее значимых для воспитанников интернатных учреждений. Трудно формируются медико-гигиенические жизненные представления, умения и навыки в области сохранения здоровья и ухода за больным (что делать в случае бытовых травм и отравлений, при укусах насекомых и животных, как пользоваться услугами медицинских учреждений, как подобрать необходимое лекарство и т.д.) Опыт в этих видах деятельности у воспитанника отсутствует, хотя данное направление представляет большую значимость для дальнейшей самостоятельной жизни.

Проблемы, имеющие социально-трудовой характер, заключаются в отсутствии трудовых знаний, умений и на-

выков у воспитанников в области самообслуживания, так, например, уход за одеждой и обувью, ее приобретение, посещение предприятий бытового обслуживания, организации собственного питания (отсутствуют умения по приготовлению разных блюд и заготовок, составлению меню; сервировки стола в будни и праздники, использованию различной бытовой техники и т.д.) и своего быта (отсутствует возможность организации личного пространства, создание уюта и т.д.)

У воспитанника нет возможности приобрести товар в торговых точках разного назначения, вида и масштаба; таким образом, отсутствует возможность формирования такой социальной роли, как покупатель. В связи с отсутствием опыта планирования и расходования денежных возникают сложности в возможности приобретения личных вещей.

У воспитанников имеется лишь малый опыт использования разных видов, форм и характеров взаимодействия с окружающими его людьми.

Дефициты становления жизненной компетентности личности, воспитывающейся в интернатных учреждениях, определяют необходимость организации такой работы, которая была бы направлена на формирование жизненной компетентности у воспитанников для разрешения наиболее актуальных для них проблем:

- социально-бытовых, заключающихся в организации бытовой стороны жизнедеятельности;
- социально-трудовых, обуславливающих сформированность трудовых навыков для разрешения типичных жизненных проблем;
- социально-экономических, связанных с приобретением разных товаров, планированием и расходованием денежных средств и т.д.;
- социально-культурных, которые обуславливают взаимоотношения с людьми на разных уровнях;
- социально-правовых, связанных с ориентацией в правовых нормах и административных структурах.

Для осуществления полноценной самостоятельной жизнедеятельности в социуме после выхода из интернатного учреждения воспитанникам необходимо овладеть разными видами деятельности в различных сферах, где для них представляется проблематичным выполнение конкретной социальной роли, т.е. овладение конкретными видами социального опыта.

Несоответствие условий жизнедеятельности в интернатном учреждении и после выпуска из него приводит к тому, что воспитанники оказываются неподготовленными к самостоятельной жизни в социуме.

Для решения данной проблемы педагогу на помощь приходит такой учебный предмет, как «Социально-бытовая ориентировка».

Главная цель курса СБО — помочь ребенку с глубокими нарушениями адаптироваться к жизни, активно включиться в нее, сформировать у ребенка первоначальные, но адекватные представления о бытовой и социальной сферах жизни человека.

Достижение этих целей делает достаточно комфортной жизнь ребенка в детском доме, повышает его жизненный статус, обогащает его знаниями и умениями, которые позволяют расширить круг общения и доступных видов предметно-практической деятельности.

Собственная предметно-практическая деятельность воспитанников позволяет детям научиться выполнять необходимые повседневные действия по личной гигиене, приему пищи и поведению за столом, уходу за собой, за одеждой и обувью, ремонту одежды, уходу за жилым помещением. Затрудненность или невозможность подражания, требуют от педагога более детального, расчлененного на этапы показа действия, многократного его повторения вместе с учеником «рука в руку». «Способ сопряженных действий» заключается в следующем: педагог, находясь за спиной ребенка, берет его руки в свои и выполняет ими необходимые операции. При этом все они проговариваются.

Таким образом, формированию практических и трудовых навыков и умений непосредственно содействует именно практический метод, так как навыки не могут быть сформированы без самих практических действий детей, без упражнений и закреплений определенных операций и последующего их превращения в умение. Практическая работа по освоению того или иного навыка включает в себя инструктаж, демонстрацию правильных приемов выполнения действия, повторение ребенком этого действия. Практическое освоение навыка может проводиться только после выяснения того, насколько данный навык соответствует возможностям конкретного воспитанника. Например, нельзя упражнять ребенка в наливании горячего чая в бокал, если он не научился еще наливать холодную воду.

В практике существует различные программы по формированию у детей социально-бытовых навыков.

Разработанная автором статьи программа по СБО является компенсаторно — адаптационной. Особое внимание обращается на ежегодное повторение тем для более глубокого закрепления умений и навыков, полученных в предыдущие годы развития, что несет в себе коррекционную направленность. При этом у учащихся со сложным дефектом формируется определенная система знаний и умений — от простых к более сложным.

Программа включает в себя разделы:

- Гигиенические навыки
- Питание
- Жилище
- Транспорт
- Медицинская помощь
- Торговля. Одежда
- Обувь

Каждый раздел состоит из нескольких тем (4—10) и содержания работы по каждой из них. Время, отведенное на изучение темы, может варьироваться в зависимости от сложности материала и степени его усвоения учениками. Материал каждого урока закрепляется в практической деятельности детей, беседах, играх, экскурсиях.

Работая с детьми и подростками, имеющими умственную отсталость, выясняя, чему необходимо их научить, формируем у них те знания и умения, которые, на первый взгляд, кажутся элементарными, но детям (в силу своих особенностей) сложно их освоить самостоятельно: им нужна помощь.

В связи с данной ситуацией была разработана рабочая программа по экономике для воспитанников 13—17 лет.

Целью данной программы является формирование начальных представлений об окружающих экономических условиях жизни и деятельности людей, приобретение элементарных навыков поведения в условиях рынка у детей с умеренной умственной отсталостью, в условиях проживания в учреждениях социальной защиты населения города Москвы.

В ходе реализации программы расширяются представления у воспитанников об окружающих людях: происходит овладение первоначальными представлениями о социальной жизни, о профессиональных и социальных ролях людей. А именно,

- Представления о деятельности и профессиях людей, окружающих ребенка (продавец, кассир и др.).
- Представления о социальных ролях людей (покупатель — продавец и т.д.), правилах поведения согласно социальным ролям в различных ситуациях.
- Опыт конструктивного взаимодействия с взрослыми и сверстниками.
- Умение соблюдать правила поведения на занятиях и во внеурочной деятельности, взаимодействовать с взрослыми и сверстниками, выбирая адекватную дистанцию и формы контакта, соответствующие возрасту и полу ребенка.

Особенностью программы по экономике является своеобразие содержания изучаемого материала, а также его распределение, позволяющее постоянно возвращаться к пройденным разделам. Это способствует более прочному и осознанному усвоению изучаемого предмета. Распределение материала в программе обеспечивает постепенность перехода от легкого к более сложному. Таким образом, происходит повышение уровня обучаемости, а овладение материалом прошлых занятий постоянно используется и закрепляется.

Преподавание базируется на знаниях, получаемых воспитанниками на других занятиях с воспитателями и учителями-дефектологами.

Занятия по экономике проводятся в учебном классе. Воспитанники ведут тетрадь для кратких записей, основных сведений и зарисовок.

Таким образом, основная задача педагога в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями является научить ребенка видеть окружающий мир, понимать его и преобразовать, учиться жить рядом с другими, учитывая их интересы, правила и нормы поведения в обществе, то есть становиться социально компетентным.

Занятия по СБО призваны создать прочную базу для полноценной самостоятельной взрослой жизни.

Литература:

1. Баряева Л. Б., Яковлева Н. Н. Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью Санкт-Петербург ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011
2. Воронкова В. В. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида Москва, «Владос», 2010
3. Воронкова В. В. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5–9 классов в специальной коррекционной общей образовательной школе. Пособие для учителя. Москва, «Владос», 2006
4. Дети с нарушением интеллекта: социально-трудовая адаптация Маллер А. Р. Самара, Современные образовательные технологии, 2010
5. Преподавание социально-бытовой ориентировки в специальных образовательных учреждениях VIII вида Хилько А. А. Санкт-Петербург, «Просвещение», 2006

Квест-игры как эффективная форма развития самостоятельности у детей дошкольного возраста

Кустова Елена Анатольевна, воспитатель

МДОУ Иркутского районного муниципального образования «Уриковский детский сад комбинированного вида»

В работе доказывается рациональность и эффективность использования технологии квест-игры с целью развития самостоятельности у старших дошкольников, и даются рекомендации педагогам, которые могут успешно реализовывать и внедрить эту технологию в образовательный процесс ДО.

Ключевые слова: квест-игра, технология, принципы, инициатива и самостоятельность.

В процессе воспитания большинство родителей, чтобы ускорить процессы сбора на прогулку или в поликлинику, из-за сомнений в возможностях ребенка и по разным другим причинам стремятся сделать все за него. Таким образом, родители вредят своему малышу, так как лишают его проявления самостоятельности, подрывают веру в собственные силы, приучают к тому, что другие сделают все за него.

В определении понятия «детская самостоятельность», которое давали Л. С. Выготский, Л. И. Божович, Г. А. Цукерман, можно условно выделить три составляющие:

- во-первых, способность сделать что-то без помощи взрослого;
- во-вторых, инициативность,
- в-третьих — готовность обратиться к взрослому с вопросом.

Таким образом система дошкольного образования претерпевает серьезные изменения. В связи с введением ФГОСДО и требованиями, предъявляемым к педагогам дошкольного образования, которые касаются реализации принципов ФГОСДО, становится актуальным использование новейших педагогических технологий, которые, прежде всего будут направлены на интересы и потребности воспитанника, сменяют традиционный подход в воспитании и в образовании личностно-ориентированным; с одной стороны необходимо перестраивать традиционные методы и средства воспитания с учётом требований ФГОС ДО, с другой стороны

адаптировать новые с учётом индивидуальных потребностей воспитанников в рамках личностно-ориентированного подхода.

В числе основных принципов ФГОС ДО на сегодняшний день ведущее место занимают «формирование самостоятельности и активности», «поддержка детской инициативы», именно их многие современные педагоги-новаторы, такие как А. Шахманова и Т. С. Шорыгина основополагающими, и опираются на них в разработках современных технологий. Именно формирование самостоятельности, по мнению большинства ученых, способствует развитию желания, а именно инициативы и стремления к познанию, открытию новых знаний, а это ведь не для кого ни секрет, будет способствовать успешному обучению ребёнка в школе. Желание учиться, самостоятельно открывать новые знания и решение проблемных ситуаций — на сегодняшний день являются официально диагностируемыми критериями готовности к школе на основании диагностики выпускников ДО предложенной Е. А. Стребелевой. [8, с. 10].

Смирнова Е. О. определяет термин «самостоятельность как многогранное свойство личности, которое будет проявляться в развитой инициативности, умении воспринимать критику по отношению к себе, в адекватной самооценке, а главное в способности отвечать за свои действия и поступки. [7, с12].

Согласно принципам ФГОСДО уровень развития самостоятельности зависит от выполнения определённых

условий, которые напрямую зависят от принципов, с помощью которых осуществляется педагогический процесс:

- образовательный процесс организуется на основе индивидуальных потребностей конкретного ребёнка, который сам выбирает основу своего образования и становится полноправным участником образовательного процесса;

- в ходе осуществления образовательного процесса осуществляется сотрудничество педагога и детей во всех областях этого процесса;

- педагог создаёт условия для свободного выбора детьми различных видов игровой, познавательной, коммуникативной деятельности;

- в ходе образовательной деятельности для каждого ребёнка создаются условия для самостоятельного принятия решений и самовыражения.

В последние годы набирают огромную популярность игровые квесты. Основная идея квеста идеально вписывается в сценарий дошкольного образования, потому как способствует успешной реализации основных принципов ФГОСДО, а именно квест развивает детскую инициативу, способствует развитию самостоятельности и повышению активности. Во время проведения и организации квест игры можно с успехом решить практически все образовательные задачи, а также знакомить детей и закреплять их знания о профессиях

Прародителями квест — игр были, безусловно, создатели компьютерных игр. Один из создателей квеста, Берни Джонс (2011 г. США), определяет квест, как деятельность, которая направлена на поиск предметов, а частую поиск приключений.

В ходе квест-игры дошкольники самостоятельно применяют свои знания на практике, учатся слушать друг друга, самостоятельно принимать решения, приобретают умения и навыки, которые впоследствии пригодятся им в жизни. Например, при прохождении профориентационного квеста, дошкольники в игровой форме не только закрепляют знания о профессиях, но и учатся уважать и ценить труд людей, самостоятельно знакомятся с определенными профориентационными установками, которые закладывают фундамент будущей жизни.

На всех этапах квест-игры дети могут обратиться к педагогу за помощью, но при этом должны принимать самостоятельные решения. Для того чтобы организовать и провести квест-игру, которая действительно будет способствовать развитию детской самостоятельности и инициативы, следует обратить внимание на следующие рекомендации:

- 1. Предварительная работа.** Любой образовательный квест требует предварительной работы. Расскажите детям о теме квеста заранее, проиграйте в дидактические игры по изученным темам, закрепите её образ в изотворчестве или аппликации.

Квест целесообразнее проводить с целью проверки и закрепления знаний. Дети проявят больше инициативы, если уверены в своих знаниях.

- 2. Сюрпризный момент.** Ничто так не мотивирует больше чем яркий и запоминающийся образ в начале квеста: для того чтобы рассказать легенду квеста или объяснить правила используйте яркие костюмы или современные ИКТ технологии. Сегодня не составляет труда озвучить героя квеста на компьютере, создать видеопослание или интересную заставку. Такие методы помогут педагогу идти в ногу со временем и найдут эмоциональный отклик у воспитанников.

- 3. Разнообразные задания.** В ходе подготовки заданий для квеста постарайтесь охватить как можно больше видов детской деятельности, предусмотрите динамическую или физкультурную станцию, возможно на одной из станций квеста, как элемент задания, с целью снятия утомления. Чем разнообразнее задания, тем больше условий для каждого ребёнка проявить свою самостоятельность и инициативу.

- 4. Учёт возрастных особенностей детей.** Содержание заданий, продолжительность квеста, его идея — всё должно соответствовать возрасту детей, быть доступным и понятным им.

- 5. Кольцевые квесты предпочтительнее линейным.** По своей структуре квесты могут быть кольцевые — когда разные команды стартуют с разных точек и приходят к финишу вместе и линейные — действие игры разворачивается последовательно. Кольцевые квесты, конечно, более сложны по подготовке, но с точки зрения развития самостоятельности и активности предпочтительнее.

- 6. Свобода выбора решения.** В ходе решения игровых задач старайтесь дать возможность максимально самостоятельно детям найти отгадку, делайте подсказку лишь в самом крайнем случае.

- 7. Награждение обязательно.** Когда квест подошел к логическому завершению обязательно хвалите детей, отмечайте их положительные качества, которые проявились в ходе выполнения заданий квеста. Целесообразно использовать для поощрения жетоны или медальки, заранее подготовленные педагогом.

- 8. Рефлексия.** Стимулируйте речевую деятельность детей, просите их рассказать о впечатлениях после прохождения квеста, о том, что больше всего запомнилось или вызвало затруднения. Рефлексия помогает научиться выражать и свободно излагать свои мысли.

Таким образом, использование квест-игры помогает педагогу не только решать целый комплекс образовательных и воспитательных задач, но и развивать самостоятельность детей, способствовать раскрытию индивидуальности ребёнка и развитию его инициативности.

Литература:

1. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», N273-ФЗ от 29.12.2012

2. Приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении ФГОС ДО»
3. Осяк С. А., Султанбекова С. С., Захарова Т. В., Яковлева Е. Н., Лобанова О. Б., Плеханова Е. М., Образовательный квест — современная интерактивная технология // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 1–2.;
4. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е., Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е. С. Полат — М.: Издательский центр «Академия», 2001.
5. Николаева Н. В., Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся [Электронный ресурс] / — (http://rcio.pnzgu.ru/vio/07/cd_site/Articles/art_1_12.htm).
6. Осяк С. А. Образовательный квест — современная интерактивная технология [Текст] // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 1–2.
7. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж, 1998. — 256с
8. Стребелева Е. А. Психолого-педагогическая диагностика детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2006. — 276с

Особенности организации контрольно-оценочной деятельности в процессе обучения иностранному языку с использованием сервиса Google Classroom

Михайлов Владимир Юрьевич, старший преподаватель
Московский педагогический государственный университет

Данная статья направлена на описание технологических и дидактических особенностей организации контроля и оценивания в процессе обучения иностранному языку с использованием сервиса Google Classroom.

Ключевые слова: контрольно-оценочная деятельность преподавателя, контроль и оценивание в преподавании иностранных языков, процесс обучения, виды контроля, формы контроля, технологические и дидактические особенности образовательных платформ.

Одними из основополагающих компонентов профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков выступает контроль и оценивание. Вне зависимости от того, в каком смысле рассматриваются данные компоненты (в широком контроль — это «компонент учебно-воспитательного процесса, нацеленного на определение уровня знаний, навыков и умений обучающегося» [1, с. 181]; в узком — «этап урока, во время которого проводится проверка домашнего задания или упражнений, выполняемых в классе» [1, с. 181]; оценивание, в свою очередь, как «определение степени усвоения учащимися знаний, навыков и умений в соответствии с требованиями программы» [2, с.198]) контроль и оценивание являются важным компонентом профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков.

О важности контрольно-оценочной компетенции в структуре профессиональной компетентности преподавателей иностранных языков в разное время говорили Е. И. Пассов, Н. Д. Гальскова, К. С. Махмурян, Е. Н. Соловова и многие другие отечественные учёные. Так, например, Е. И. Пассов в работе «Мастерство и личность учителя» отмечает, что умения контроля и самоконтроля есть методическое мастерство, которое составляет один

из компонентов профессиональной деятельности преподавателя [3]. Конкретизируя, учёный определяет следующие положения контрольно-оценочных умений: 1. Быть контролером значит поддерживать постоянную двустороннюю связь между учащимися и собой как учителем. 2. Контроль призван выполнять обучающую, диагностическую, корректирующую, развивающую и воспитательную функции. 3. Учитель — контролёр, как называет его Е. И. Пассов, должен делать правильные выводы (на основе анализа) и вносить необходимые коррективы в учебный процесс, иными словами, предпринимать правильные тактические шаги для обеспечения главной стратегической линии образования. 4. Контроль должен быть растворён в обучении — на большей части учебного процесса он лишь подразумевается, учащиеся должны постепенно переводиться на систему самоконтроля. 5. Контроль должен быть основан на строгих критериях, носить объективный характер [3, 209].

Контрольно-оценочная деятельность представлена следующими функциями: обучающей, диагностической, корректировочной, управленческой, оценочной, стимулирующей, проверочной или собственно контролирующей [1, с. 181]. Каждая из этих функций позволяет учителю собирать необходимую информацию, корректи-

ровать процесс обучения, изменять содержание, пересматривать выбранные методы и приёмы обучения, а иногда и всю систему обучения иностранному языку. Данные функции реализуются в различных видах и формах контроля (входной контроль, текущий контроль, рубежный контроль, итоговый контроль и пр. в формах диктантов, тестов, устных и письменных опросов и т.д.), которые, как правило, носят традиционный характер.

Не преуменьшая роли традиционных форм контроля в системе обучения иностранных языков, стоит заметить, что контроль и оценивание знаний, умений и навыков может не менее успешно осуществляться посредством современных средств, в частности, системой Google Classroom.

Данная система может быть интегрирована в систему осуществления контроля и оценивания в процессе обучения иностранным языкам и выступать в качестве средства обучения. Система Google Classroom представляет собой онлайн платформу, которая позволяет организовать обучение в рамках т.н. «перевёрнутого класса». Перечислим некоторые из технологических достоинств данной платформы: возможность разработать неограниченное количество собственных курсов; удобная публикация заданий; возможность интегрировать задания с интерактивным учебным материалом (например, аудио и видео записями, статьями, отрывками из книг и т.д.); возможность реализовывать совместную работу и взаимодействие всех участников процесса; возможность приглашать учащихся и других преподавателей, а также делиться информацией на странице «Задания». Помимо этого, данная платформа обладает и дидактическим потенциалом. Например, позволяет реализовывать различные дидактические принципы: принцип активности, принцип наглядности, принцип сознательности, принцип доступности, принцип индивидуализации. Например, последний реализуется через возможность работать в собственном темпе, а также получать комментарии к выполненным заданиям лично от преподавателя

Так как тема данной статьи посвящена осуществлению контрольно-оценочной деятельности на основе рассматриваемой платформы, то далее будет рассмотрен её контрольно-оценочный потенциал.

Если под дидактическими требованиями к контролю и оцениванию понимаются систематичность, т.е. регулярность его проведения; всесторонность т.е. проверка прочности усвоения знаний и речевых навыков; индивидуальность т.е. проверка знаний, умений и навыков учеников, осуществляемая по-разному; объективность оценки; комплексность т.е. использование различных видов, форм, средств и методов в единстве, то платформа Google Classroom способна отвечать каждому из них [4, с. 304]. В частности, систематичность осуществления контроля с использованием данной платформы может осуществляться неограниченное количество раз. Более того, учащемуся, выполнившему контрольное задание неудовлетворительно, может быть предоставлено несколько дополнительных попыток для повторного прохождения тестирования. Всесторонность контроля и оценивания на Google Classroom может быть организована посредством различных форм заданий: преподаватель может выбрать задания со множественным выбором, задания с развёрнутым ответом, задания на основе аудио или видео материала и т.п. Однако стоит отметить, что для полноценного осуществления контроля и оценивания перед выбором форм контроля и формата оценивания преподаватель должен определить объекты контроля, так как именно от них будет зависеть выбор форм контроля. Что касается индивидуализации, то, к сожалению, данный вопрос пока остаётся открытым, потому что платформа Google Classroom не предполагает использования разных форм контроля для разных обучающихся. При соединении к курсу, слушатели выполняют одни и те же формы контроля и оцениваются одинаково. Говоря об объективности оценки, стоит отметить, что платформа позволяет реализовать автоматическую проверку и оценивание ответов обучающихся. Разработав задания для контроля, выбрав объекты контроля, преподаватель устанавливает правильные ответы, которые сохраняются в системе для последующего контроля. Автоматическая система контроля и оценивания исключает субъективный фактор в лице преподавателя.

В приведённой ниже таблице указаны основные преимущества платформы Google Classroom для различных категорий пользователей.

Таблица 1. Основные преимущества платформы Google Classroom для различных категорий пользователей

Категория пользователей	Возможности
1. Преподаватели	Создание курсов, заданий и управление ими, работа с оценками. Оперативное выставление оценок и комментирование работ в режиме реального времени.
2. Слушатели курсов (обучающиеся)	Отслеживание заданий и материалов курса. Обмен информацией и общение в ленте курса или по электронной почте. Сдача выполненных заданий. Получение оценок и комментариев преподавателя.
3. Родители	Получение писем с информацией об успеваемости учащегося, в том числе о просроченных работах и заданиях, которые скоро нужно сдать.

Безусловно, рассматриваемая в данной статье платформа имеет ряд недостатков. Среди таких можно выделить трудности в оценивании заданий открытого типа. Например, если преподаватель закладывает в систему ответ с заглавной буквы (вопрос: Name the method developed by G. Lozavov; предполагаемый ответ: Suggestopedia), а слушатель даёт ответ с прописной буквы, то система не засчитывает такой ответ. В дополнение к недостаткам платформы можно отнести и трудности в оценивании. Например, система не может выставлять половину балла при частично правильных ответах (например, в заданиях с несколькими правильными вариантами ответов). С технологической точки зрения особого внимания требуют процессы подключения новых пользователей к курсу (тесту). Так как доступ к разработанному курсу (тесту) осуществляется по генерируемой платформой ссылке, часто

у слушателей возникают трудности с доступом. Это может быть связано с техническими проблемами, недостаточной ИКТ-грамотностью или сбоями в работе Интернет-соединения. Поэтому преподавателям заранее рекомендуется провести вводный инструктаж для слушателей курса по алгоритму подключения к курсу, а также процессу выполнения заданий.

Резюмируя всё вышеописанное, можно сделать вывод о том, что в настоящее время существует многообразие средств для организации контроля и оценивания. Среди них особо выделяется платформа Google Classroom как технологическими, так и дидактическими возможностями. При реализации контроля и оценивания на данной платформе преподавателю стоит сначала изучить её самостоятельно, не забывая о том, что это всего лишь одно из средств осуществления контрольно-оценочной деятельности.

Литература:

1. Ариян, М. А. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учеб. Пособие / М. А. Ариян, А. Н. Шамов; отв. Ред. А. Н. Шамов. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. — 224 с.
2. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Щукин. — М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. — 746, [6] с.; [150] фот.
3. Пассов, Е. И. Мастерство и личность учителя / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, Н. Е. Кузовлева, В. Б. Царькова. М.: ФЛИНТА, 2001. — 238 с.
4. Гальскова, Н. Д. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. В. Акимова. — Ростов н/Д: Феникс, 2017. — 350 с. — (Высшее образование).
5. Описание платформы Google Classroom. URL: https://edu.google.com/products/classroom/?modal_active=popup (дата обращения: 13.01.2019).

Модульная технология как способ повышения творческой активности младших школьников

Никульникова Валентина Ивановна, учитель начальных классов;
Резниченко Мария Алексеевна, учитель начальных классов
МКОУ Воронцовская СОШ (Воронежская обл.)

В статье описывается экспериментальное изучение модульной технологии обучения как способа повышения творческой активности младших школьников. Дается теоретическое обоснование эффективности использования модульной технологии в образовательном процессе школы. Научная новизна исследования заключается в установлении специфики использования модульной технологии в средней общеобразовательной школе как способа повышения творческой активности школьников. Раскрыта роль модульной технологии в системе традиционных школьных педагогических технологий.

Ключевые слова: модульная технология, младшие школьники, образовательный процесс.

Актуальность исследования. Реализация Федерального государственного образовательного стандарта и национального проекта «Образование» в России требует разработки новой образовательной парадигмы, которая будет ориентирована на становление и развитие творческой личности, способной быстро адаптироваться в изменяющихся условиях жизни. Данный факт определяет необходимость

поиска наиболее эффективных средств решения озвученной задачи. И в соответствии с ФГОС на первый план в процессе обучения выходит учет индивидуальных особенностей личности, создание индивидуальной траектории развития, обучения и повышения активности обучающихся.

По мнению многих ученых-исследователей в области педагогики (Л. А. Баянова, С. Н. Гаврилов, Н. С. Ма-

хина, А. С. Фетисов и др.) одной из эффективных технологий обучения является модульная технология. Она широко применяется в образовательном процессе вузов, а в школьной практике удельный вес использования модульной технологии мал.

Модульную технологию обучения предложил американский ученый Дж. Рассел. Он же и является основоположником модульного обучения, определяя модуль как «обучающий пакет, содержащий концептуальную единицу дидактического контента и набор действий обучаемого». Ученый при этом обращал внимание на психологические особенности обучающихся, т.к. для модульной технологии для овладения объемом новых знаний образовательные действия выполняются в индивидуальном темпе. Смысл модульного обучения состоит в том, что в качестве объекта получения новых знаний должна быть выбрана структура, сохраняющая свойства единого целого [5].

Ученый G. Owens характеризовал модуль как «замкнутый определенным образом комплекс обучения». В этот комплекс входил учитель, обучаемый и дидактический материал. Обязательное условие при модульном обучении — индивидуальный подход.

Л. А. Баянова указывает «...модульное обучение обеспечивает индивидуализацию процесса обучения, активизацию познавательной деятельности...» [3].

И. М. Агибова и И. А. Ключко указывают на перспективность модульного обучения, которое «характеризуется алгоритмизацией учебной деятельности, структурированием предметного содержания, индивидуальностью, гибкостью, самостоятельностью и является личностно ориентированной технологией» [1].

Е. В. Батина в научном исследовании разработала и обосновала теоретическую концепцию самостоятельной учебной деятельности учащихся в процессе изучения физики на основе технологии модульного обучения [2].

Проблема исследования. Несмотря на перспективность использования модульного обучения в целях повышения творческой активности школьников, анализ образовательных программ средних общеобразовательных организаций показывает сложности его внедрения на практике. Эти проблемы, скорее всего, связаны с недостаточной разработкой учебной и методической базы, которая может обеспечить модульное образование.

Цель исследования — экспериментальное изучение модульной технологии обучения как способа повышения творческой активности школьников.

Задачи исследования:

1. Разработать и реализовать способы повышения творческой активности младших школьников с использованием модульной технологии.

2. Обосновать и экспериментально проверить эффективность использования модульной технологии как способа повышения творческой активности младших школьников.

Методы исследования: изучение литературы и научных подходов по проблеме исследования; метод вклю-

ченного и научного наблюдения; анкетирование; метод сравнительного системного анализа; интерпретационный метод.

Научная новизна исследования заключается в установлении специфики использования модульной технологии в средней общеобразовательной школе как способа повышения творческой активности младших школьников. Раскрыта роль модульной технологии в системе традиционных школьных педагогических технологий.

Описание результатов исследования. В научной литературе и исследованиях педагогов-новаторов проблема изучения использования модульной технологии в обучении нашла свое отражение в исследованиях И. М. Агибовой, И. А. Ключко, Е. В. Батиной, Л. А. Баяновой, С. Н. Гаврилова, П. И. Третьякова, И. Б. Сенновского, П. А. Юцявичене и др.

Сущность модульной технологии обучения заключается в последовательном усвоении младшими школьниками законченных блоков информации, т.е. модулей. Разделенная на отдельные взаимосвязанные модули учебная информация призвана активизировать активность обучающихся начальной школы в поисках ответов, решения образовательных задач, оптимизировать процесс усвоения обучающимися новых знаний, исключить из учебного материала ненужные блоки информации.

Модульное обучение, по мнению И. М. Агибовой, И. А. Ключко, способствует развитию когнитивных процессов, дивергентного, конвергентного мышления, развивает творческое и критическое мышление [1].

Творческое, дивергентное, конвергентное и критическое мышление тесно связано с понятием «творчество», которое также связано с понятием «активность».

Активность школьника, по мнению Г. И. Шукиной выражается в творческой деятельности и развивается, проходя различные уровни: творческая активность; репродуктивно-подражательная активность; поисково-исполнительская активность.

Творческая активность младших школьников при модульном обучении предполагает самостоятельный поиск решения при изучении темы модуля, теоретическое приобретение знаний, развитие самостоятельности, умение находить наиболее рациональный путь решения нестандартных, проблемных задач, проблемных ситуаций и проблемных вопросов.

Реализация эмпирической части исследования включала констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

Констатирующий эксперимент включал в себя определение творческой активности школьников на традиционных уроках. Использовался метод наблюдения. Включенное наблюдение предполагало присутствие на уроке. Научное наблюдение сопровождалось фиксацией уровня творческой активности школьников на уроке.

Формирующий эксперимент предполагал реализацию модульной технологии с целью повышения творческой активности младших школьников.

Контрольный эксперимент проводился с целью выявления разницы между экспериментальными и контрольными группами исследуемых школьников.

Основными формами образовательной деятельности являлась классная и самостоятельная.

При проведении контрольного эксперимента изучались и анализировались результаты данных констатирующего и формирующего экспериментов.

В эксперименте приняли участие младшие школьники МКОУ Воронцовская СОШ, Воронежской области. Учебно-методический комплекс разрабатывался по предмету «Окружающий мир».

В результате проведения эксперимента, были выявлены следующие особенности.

Включенное и научное наблюдение на этапе констатирующего эксперимента показало отсутствие значимых отличий в творческой активности младших школьников. Также было определено, что структура творческой активности младших школьников на уроках «Окружающий мир» включает следующие основополагающие компоненты: ценностно-потребностный; содержательно-смысловой и созидательно-творческий.

Ценностно-потребностный компонент обозначен потребностью к общению с одноклассниками во время обучения, стремлением к творческой деятельности (многие ученики увлечены краеведением).

Содержательно-смысловой компонент характеризуется интеграцией разных видов деятельности (познавательной, творческой, коммуникативной).

Созидательно-творческий компонент включает в себя поиск путей реализации своих внутренних потенциалов, проявление инициативы, мобилизацию воли на достижение цели.

После внедрения в образовательный процесс модульной технологии, получены высокие показатели актив-

ности при изучении модульных программ. Наибольший интерес вызвало методическое сопровождение учебного материала, видеоматериалы и творческие задания. Степень усвоения можно было определить самопроверкой сразу же, либо после того, как тема полностью изучена. После этого выполнялось творческое задание.

Было замечено, что в начале эксперимента младшие школьники не проявляли особой активности и творчества, но спустя три месяца практически все испытуемые применяли систему суждений для анализа событий с формулированием обоснованных выводов, выносили обоснованные оценки фактам, интерпретировали задачи, корректно применяли полученные результаты к ситуациям и проблемам.

Проведенное анкетирование показало, что при модульном обучении занятия более интересные и насыщенные. Есть возможность проявить творческую активность. Интегрирующая дидактическая цель отражает общую цель. Модульная технология дает возможность самовыражения и самореализации, что естественно, повышает творческую активность.

Выводы. Результаты эмпирического исследования подтвердили гипотезу о том, что использование модульной технологии обучения в образовательном процессе школы будет способствовать повышению творческой активности младших школьников.

Заключение. Полученные результаты исследования показывают, что гибкая организация процесса повышения творческой активности школьников в виде учебных модулей более адекватно отвечает требованиям организации школьного обучения, в которые входит возможность выбора, реализация школьниками индивидуальной образовательной программы, что способствует реализации федерального государственного образовательного стандарта.

Литература:

1. Агибова И. М., Ключко И. А. Модульная технология обучения как основа формирования информационной компетентности студентов учреждений среднего профессионального образования [Текст] / И. М. Агибова, И. А. Ключко. // Российский научный журнал. — 2013. — № 6(37). — С. 84–89.
2. Батина Е. В. Формирование умений самостоятельной учебной деятельности учащихся основной школы при обучении физике на основе технологии модульного обучения: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.02 [Текст] / Батина Елена Васильевна. — Киров, 2010. — 216 с.
3. Баянова Л. А. Технология модульного обучения в школе [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. 1. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — С. 107–109. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/956/> (дата обращения: 17.01.2019).
4. Ключко И. А. Эффективность внедрения модульной технологии формирования информационной компетентности выпускников организаций среднего профессионального образования [Текст] // Инновационные технологии в науке нового времени: сборник статей Международной научно-практической конференции (8 августа 2016 г., г. Новосибирск). — Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. — С. 195–198.
5. Russell J. D. Modular Instruction // A Guide to Design, Selection, Utilization and Evolution of Modular Materials. — Minneapolis, Minnesota: Burgess Publishing Company, 1974. — 164p.

Роль социальных сетей в жизни молодежи

Рослякова Любовь Александровна, учитель информатики и математики
МБОУ «Сорокинская средняя общеобразовательная школа» (Белгородская обл.)

Сегодня только в редких случаях можно встретить человека, у которого нет зарегистрированной личной страницы хотя бы в одной из популярных ныне социальных сетей. Социальные сети заняли всё свободное время молодежи и детей, по статистике более 50% всех жителей России зарегистрированы в одной из социальных сетей. А более 95% подростков общаются друг с другом посредством сети Интернет [3]. Современная молодежь не представляет свое времяпровождение без виртуального общения. Если не злоупотреблять использованием социальных сетей, то они, в принципе, оказывают положительное влияние. Можно восстановить связь с давно потерянными людьми, посмотреть фотографии и видео друзей и поделиться своими, пообщаться в режиме реального времени с теми, кто далеко. Но в последнее время в большинстве случаев у многих наблюдается прямая зависимость от общения в сети. Более половины молодежи необходимо войти на веб-сайт по крайней мере один раз в день, и почти четверть подростков говорят, что они заходят в социальные сети несколько раз в день, а то и за час. Повышенная возбудимость при отсутствии Интернет, стремление с головой окунуться в виртуальный мир становятся главным звеном в проявлении такого факта как интернет-зависимость.

В статье К. Янга подробно описан «Диагноз — интернет-зависимость» приводится статистика по данным опроса. Она свидетельствует о том, что около 54% зависимых от интернета не собираются уменьшать своё времяпровождение в сети, при этом зная, что это наносит вред их здоровью и психике. Часть из них думают, что уже не смогут избавиться от этой вредной привычки. Остальные 46% пытались избавиться от зависимости, но безуспешно. Сначала они пробовали ограничить время, которое можно было проводить в интернете, но контролировать самих себя они были не в состоянии, затем выбрасывали модемы, резали провода, но через некоторое время снова оказывались в сети, осознавая, что без Интернет они не могут [1].

Многие могут сказать, что общение в сети не несет особой опасности. Но в последнее время большинство людей стали бить тревогу, так как в социальной сети, где молодежь проводит большую часть своего свободного времени, получили распространение различные группы и тематические сообщества. Основным участником, которых становится как раз то именно тот человек, который в реальной жизни бежит от своих проблем и попадает прямым ходом в социальные сети, где он может об этом забыть и придумать себе новую жизнь, новое имя, «избавиться» от каких-либо своих комплексов. Тот «виртуальный образ», не имеет ничего общего с самим человеком, ко-

торый ищет в социальных сетях то, что ему не хватает в реальной жизни, поэтому эта «идеальная жизнь» становится для него более ценной, чем настоящая [2].

В последнее время проблема использования сети Интернет довольно остро коснулась подростковой среды. Педагоги стали отмечать резкое снижение успеваемости детей, родители объясняют это тем, что компьютер ребенком включается сразу по приходу из школы и выключается только перед сном. А для многих стало шоком, когда они узнали, что их ребенок в течение определенного времени исправно брал деньги на репетитора, а до репетитора не доходил, а все деньги вкладывал в онлайн-игру. И выяснилось все случайно, когда учитель заметила, что ученик ведет переписку в телефоне во время урока. Переписка же велась именно в онлайн-игре, активно обсуждались различные приспособления из игры, которые можно приобрести за деньги. Но приблизительно так же было обнаружено участие подростков в различных социальных группах.

В качестве примера, хотелось бы привести одно сетевое сообщество. Возможно, многим из вас встречалась аббревиатура «А. У. Е.», которую многие могли встретить на заборах и в подъездах на страницах в Интернете. Мне как учителю информатики она встречалась при мониторинге социальных сетей. И в речи школьников в том числе. Многие даже не задумываются, что оно значит. Как оказалось на самом деле она означает «арестантский устав/уклад един» или «Арестантское уркаганское единство». Это криминальная молодежная субкультура АУЕ, пропагандирующая жизнь по воровским понятиям. Кандидат психологических наук, специалист по молодежным криминальным субкультурам Лариса Бобылева говорит о выделении этой субкультуры как о закономерном итоге трансформации общества. Выросло достаточно свободное поколение, которое имело возможности и варианты для самовыражения и определения культурной принадлежности. Сами «ауешники», по их собственным понятиям, — избранные, обладающие особыми ценностями. Это некое, как они считают, братство, внутри которого существует взаимовыручка. Именно это и привлекает подростков, чувствующих себя одиночками. Не получается в учебе или спорте — ничего страшного, здесь это не главное. Главное, что ты придерживаешься «людских законов», тогда тебе помогут [4].

Еще одна очень тревожная тема — это игра, но не просто игра, а игра в самоубийство. Наверняка вы получали сообщение в «вайбере», в «ВК» о том, что подростки оказываются, вовлечены в смертельную игру. К такой группе относят сообщество «Синий Кит». Первое упоминание о «синем ките», группе в «Контакте» датиро-

ется осенью 2015 года. Участники закрытой группы проходили своеобразный «квест», финалом которого был суицид. На данный момент правоохранительными органами ведется активная борьба по устранению таких групп, социальные сети, под воздействием общественности, начали массово блокировать подобные сообщества, и ситуация начала исправляться.

Но все же проблема зависимости молодежи от сети Интернет все еще не решена. Многие пользователи по-прежнему не считают себя зависимыми от сети, хотя сидят в них круглыми сутками. С утра, забывая об учебе и работе, они первым делом заходят в социальную сеть, порой уделяя этому больше времени, чем основному делу.

Вечером, приходя домой, вновь садятся за компьютер и утром всё начинается заново. Вышеописанное состояние человека отчасти напоминает зависимость от алкоголя или, например, наркотиков, исходя из этого, можно говорить, что зависимость от социальных сетей — это болезнь молодежи.

Несмотря на то, что положительные моменты присутствуют, следует отметить, что социальные сети чаще всего плохо влияют на учебу и сам процесс обучения, но бывают и исключения. Поэтому следует контролировать количество времени, которое тратится на Интернет, важно знать границу и не переходить её, иначе это обернется против тебя.

Литература:

1. Влияние социальных сетей на молодежь [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: <https://infourok.ru/vliyanie-socialnih-setey-na-molodezh-2277342.html> (Дата обращения: 16.11.2017)
2. Роль социальных сетей в жизни молодежи Режим доступа — URL: <https://infourok.ru/uchebniy-proekt-po-obschestvoznaniyu-rol-socialnih-setey-v-zhizni-sovremennoy-molodyozhi-3113564.html> (Дата обращения: 26.11.2018)
3. Социальные сети и молодежь: за и против? Режим доступа — URL: <http://salschool24.ucoz.ru/programma/lavrentev.docx> (Дата обращения: 16.01.2019)
4. Субкультура АУЕ Режим доступа — URL: <http://obozrenie-chita.ru/article/subkultura-ae> (Дата обращения: 18.12.2018)

Литературные тексты на уроках иностранных языков

Санакулов Зайниддин Ибодуллаевич, преподаватель немецкого языка;
Мусабекова Мадина Нариманбековна, преподаватель английского языка
Ташкентский областной Чирчикский государственный педагогический институт (Узбекистан)

Это исследование посвящено использованию литературных текстов в преподавании иностранных языков. Также, в этом исследовании рассмотрены утверждение относительно предрассудков, что «стихи в основном сложные формы и не подходят для преподавания иностранного языка». Поскольку стихи, в отличие от других литературных жанров, состоят из пары буквальных стихов, их не следует рассматривать как сложные формы. Чтобы подтвердить этот аргумент и показать, что поэзия может использоваться в преподавании иностранных языков, была проанализирована поэма Кристиана Моргенштерна. Кроме того, было установлено, что из-за частых языковых игр стихи каждого человека воспринимаются и интерпретируются по-разному. Таким образом, стихи могут стать материалом, особенно для разговорных занятий, и служить для того, чтобы занятия были еще более увлекательными.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков, немецкий как иностранный язык, стихотворение, стихи на уроке иностранных языков, литературные тексты на уроке иностранных языков

Коппенштайнер (2001: 14–16) приводит многочисленные содержательные, лингвистические и методико-дидактические аргументы, которые оправдывают использование литературных текстов на языковых занятиях. Таким образом, можно привести следующие причины:

Литература содержит огромный потенциал для интересных учебных ситуаций. Стихотворение, рассказ, роман можно читать везде; диалоги, извлеченные из

учебника, напротив, в реальности не так просто претворить в жизнь.

Работа с литературными текстами создает подлинные ситуации общения, которые позволяют реальное общение.

Коппенштайнер отмечает, что литературу следует сознательно использовать при обучении иностранному языку, потому что она также имеет отношение к культуре написанного и тем самым упрощает изучение этого иностранного языка.

Фон Бауэр (2003: 284) понимает преподавание иностранного языка как урок представление, на котором литература не только воспринимается как дополнительное предложение, мотивирующая помощь, отдых, игровая форма или как расслабление для учащихся, но и дает повод говорить, где учащиеся могут принести в игру свой жизненный опыт.

Студенты, как правило, сталкиваются с работой литературных текстов в реальном мире, имея возможность участвовать на занятиях, используя свой собственный жизненный опыт.

«Прием» текста не обязательно равнозначен, но все же такого же ранга и того же значения, что и «намерение» его автора. Вопрос «что автор хочет сказать? так что же это говорит тебе? Как ты это понял?» Поэтому высказывания каждого читающего являются важными. (Helling/Wackwitz 1986: 12–13.; Koppensteiner 2001: 33–35)

Таким образом, у студента нет страха, что то, что он говорит, может быть неправильным, потому что интерпретация литературного текста индивидуальна и, следовательно, изменчива. Студент не чувствует себя стесненным и может свободно выражать свое мнение, благодаря чему он также использует иностранный язык.

По мнению Коппенштайнера, в классе используемые тексты, должны соответствовать интеллектуальному уровню и возрасту учеников. Поэтому при использовании литературных текстов необходимо убедиться, что используемые тексты соответствуют возрастной группе и что тексты также адресованы ученикам. Ибо, точно продуманные учителем и применяемые в соответствии с уроком тексты, искушают ученика говорить и, следовательно, бессознательное использование иностранного языка.

Коппенштайнер (2001: 18–19) подтверждает этот вывод следующим образом:

Литература занимала особое место на уроках иностранного языка в целом и на уроках DaF в частности. Она долго считалась основой гуманистического образования, а преподавание иностранных языков ей подчинялось. Другими словами, преподавание языка в основном ориентировалось на цель литературы. С другой стороны, существует мнение, что преподавание иностранного языка и литература по разным причинам плохо сочетаются друг с другом или что литература в преподавании немецкого языка не имеет никакого отношения к преподаванию языка. Есть множество аргументов против литературы в классе DaF, но все они могут быть в значительной степени опровергнуты. Сегодня среди экспертов существует согласие о том, что при правильной подготовке литература обязательно найдет свое место в преподавании языка с самого начала.

Согласно Шайблер (2007: 183), обучение таким образом становится более продуктивным, эффективным и мотивированным. По его словам, в комплексном обучении стимулируется воображение и креативность, усиливается языковая компетенция и появляется мотивация.

По мнению Веллера (1989: 254) литературный текст:

«Преподавание иностранной культуры — это бесценный путь к пониманию других народов и культур, а также к пониманию собственной культуры. Чтение литературы означает создание глубокого мирового опыта, поучительное превосходство буквально представленной модели, т.е. опыт сгущенной реальности. В художественных текстах ученик сталкивается с такой же мировой проблемой, более впечатляющей и мотивирующей, чем в обычной жизни. В семантической структуре литературных текстов реальность открывается особым образом для молодого читателя и через формы поэтических значений, его само понимания и понимания мира».

Рассуждение Веллера подтверждает наше мнение о том, что использование литературных текстов на уроке иностранных языков мотивирует учащихся и одновременно дает учащимся возможность познакомиться с другими культурами.

Вирлахер (1993: 112) подкрепляет эту точку зрения следующим образом:

Литературные тексты имеют [в результате] особую способность строить мосты культурного наблюдения, через которые заинтересованные читатели могут пройти предварительное исследование другого берега, чтобы обнаружить себя в широком поле культурных изменений и тем самым изменить свою жизнь.

Литературные тексты обращаются к читателю, они побуждают читателя связать его жизненный опыт с текстом. Литературные тексты позволяют привлечь читателя, который является более трудным в стихотворных текстах. Вы можете помочь ученику разобраться с иностранным языком. И так как эти тексты, как правило, являются реальными текстами, то их включение в ситуацию проще.

Если спросить студентов, какие литературные тексты, лирические, эпические или драматические они бы предпочли? Бесспорно, большинство было бы против лирики. В целом можно сказать, что поэзию трудно понять даже на родном языке, поэтому такой результат также не вызывает сомнений в преподавании иностранных языков. Но вы должны заставить учеников не рассматривать все это как стихотворение, а пытаться разложить стихотворение на отдельные части.

Заключение

В качестве итога можно сказать, что рассмотрение литературных текстов приводит учеников к коммуникации. Например, ученик читает стихотворение, приведенное выше, а также исходит из собственного опыта и пытается выразить себя на иностранном языке. Возможно даже то, что студент пытается выразить себя на высоком лингвистическом уровне.

Благодаря этим текстам ученик знакомится с другой культурой и мировоззрением, которое важно для изучения иностранного языка.

Литература:

1. А. Бауэр. Литература на уроках (DaF): превращение Франца Кафки и дидактическая подготовка для российских студентов. IN: Germanistisches Jahrbuch GUS «Das Wort» (с. 283–298). 2003
2. Хелмлинг, Бриджит, Ваквиц, Густав. Литература на уроках немецкого языка на примере повествовательных текстов. Мюнхен: Издательство Hueber. 1986
3. Юрген Коппенштайнер. Литература на уроках (DaF). Введение в продуктивно-творческие приемы. Вена: ÖBV & HTW. 2001
4. Ольга Шайблер. Сказки на раннем уроке (DaF/DaZ) — целостный и ориентированный на действия. In: прогресс в раннем преподавании иностранного языка. На пути к многоязычию. Tübingen: Narr. 2007
5. Франц-Рудольф Веллер. Книги Для Чтения, Чтения, Антологии, Текстовые Коллекции. В: Руководство Преподавания Иностранного Языка. Tübingen: Francke Verlag. 1989
6. Алоис Вирлахер. Культурно-Научная Ксенология. Исходное положение, основные термины и проблемные поля. В: Тема Культуры Странность. Основные понятия и проблемы, связанные с культурологическими исследованиями. Мюнхен: Iudicium. 1993

Преимущества и недостатки литературных текстов в преподавании иностранных языков

Санакулов Зайниддин Ибодуллаевич, преподаватель немецкого языка;
Мусабекова Мадина Нариманбековна, преподаватель английского языка
Ташкентский областной Чирчикский государственный педагогический институт (Узбекистан)

Дальнейшая работа посвящена использованию литературных текстов в преподавании немецкого языка как иностранного. Здесь речь идёт о преимуществах и недостатках литературных текстов в преподавании иностранных языков.

Ключевые слова: преподавание немецкого языка как иностранного, дидактика преподавания иностранных языков, дидактика литературы, дидактические предложения для преподавания

Существуют различные аргументы и контраргументы за или против использования литературных текстов в преподавании иностранных языков. Чтобы оставаться объективным, обе позиции представлены здесь. Однако сначала будет кратко обсуждаться различие литературных текстов с другими типами текста.

Термин «Литературный текст»

Работа с текстами необходима в преподавании иностранных языков, остается только вопрос о том, какие тексты подходят для работы. Ответ прост, выбор типа текста зависит от цели обучения. Каждый текст предлагает другие возможности использования в классе, например, в тексте данного типа (в письме) может присутствовать специальный словарь и специальные фразы («Уважаемый..., Искренне Ваш и т. д»), этот тип текста пригоден для практики. Научные тексты (аутентичные тексты, диалоги и т.д.) И литературные тексты доступны для выбора вместе с текстами.

Литературные тексты отличаются от повседневных не литературных текстов своими эстетически-поэтическими особенностями, культурной спецификой и многозначностью.

Литературные тексты передают диалог между автором и читателем, и литературный текст может восприниматься разными читателями по-разному. Нелитературные

тексты, напротив, характеризуются своей уникальностью и должны интерпретироваться каждым читателем одинаково. (см. Kůloušková 2007: 32)

Недостатки литературных текстов в преподавании иностранных языков.

Вам не обязательно читать литературные тексты, при нахождении в стране с иностранным языком или в вашей собственной стране. В повседневной жизни нам необходимо читать другие типы текста, такие как расписания, информационные листовки, меню, дорожные знаки, инструкции по использованию, электронные письма или даже газетные статьи и т.д. Обучение иностранному языку должно учитывать этот факт и, таким образом, приводить учащихся к пониманию таких текстов. (Westhoff 2001: 7–9)

Литературные тексты требуют от учащихся хороших языковых навыков, поэтому их часто называют непригодными для начинающих. Как правило, они считаются трудными и требовательными для понимания. Литературные тексты содержат широкий словарный запас и множество вариаций и исключений из обычного языка. Однако, согласно Вестхоффу (2001: 85–86), учащиеся должны сначала развить уровень знания иностранного языка. По словам Вестхоффа, для того чтобы наслаждаться литера-

турными текстами, нужно сначала уметь распознавать отклонения от обычного языка.

Преимущества литературных текстов в преподавании иностранных языков.

Несмотря на вышеупомянутые языковые трудности литературных текстов и неоспоримую необходимость использования аутентичных текстов (например, расписания, меню, дорожные знаки, электронные письма) на уроках также говорят много аргументов для использования литературных текстов на занятиях (см. Riemer 1994: 288–289; Heyd 1997: 119–124):

1. Литературные тексты содержат такие языковые формы, как многозначности, коннотации, метафоры и т. Д., Которые недостаточно представлены в других типах текста. Однако эти формы языка составляют эстетические качества языка, которые также относятся к языковой компетенции (хотя и на более высоком уровне языка). Тем не менее, эстетические качества могут быть переданы не только студентам с помощью повседневных или специализированных текстов.

2. Кроме того, в литературных текстах косвенно передается культурная информация о стране. Они дают представление о жизни в целевой языковой стране.

Литература:

1. Ch. Andresen, S. Bohn: Schullektüren mit Begleitmaterialien. Aus dem C. Bertelsmann Taschenbuch-Programm. München. 2008
2. M. Bischof, V. Kessling, R. Krechel: Landeskunde und Literaturdidaktik. Fernstudieneinheit 3. Berlin: Langenscheidt. 1999
3. J. Fritzsche: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3: Umgang mit Literatur. 2. Aufl., Stuttgart: Ernst Klett Verlag. 1996
4. G. Heyd: Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Tübingen: Gunter Narr Verlag. 1997
5. H. Křloušková: Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků. Brno: Masarykova univerzita. 2007

3. Чтение литературных текстов служит для закрепления и расширения словарного запаса студентов, причем бессознательно, а также в укрепление грамматических знаний. Легче заметить слова и грамматические правила, когда они встречаются в контексте.

4. Кроме того, литературные тексты на уроке влияют на общие воспитательные функции. Они способствуют развитию личности и уменьшению предрассудков на целевом языке.

Заключение

Литературные тексты могут служить поводом для речи или письма. Литературный текст отличается от других текстов своей открытостью и неоднозначностью. Он содержит пустые пространства, то есть он не полностью описывает ситуации или события, а только в определенных аспектах и «оставляет читателю возможность привнести свой собственный опыт, ценностные ориентации и склонности» (Heyd 1997: 122). Таким образом, литературные тексты поощряют учеников к высказываниям, обсуждениям или к творческому письму.

Использование пальчиковой гимнастики как одной из здоровьесберегающих технологий в процессе музыкальной деятельности с детьми дошкольного возраста

Столяренко Алла Николаевна, музыкальный руководитель

МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 1 «Снежинка» поселка Троицкий (Белгородская обл.)

Здоровье дошкольников — это базовая ценность и необходимое условие полноценного психического, физического и социального развития ребенка. Не создав фундамент здоровья в дошкольном детстве, трудно сформировать здоровье в будущем.

Приоритетным направлением МАДОУ «Снежинка» является сохранение и укрепление психофизического здоровья дошкольников с целью формирования полноценной личности ребенка.

Работая в должности музыкального руководителя, в процессе организованной образовательной музыкально-

оздоровительной деятельности я использую следующие **здоровьесберегающие технологии**:

— **дыхательная гимнастика** благотворно влияет на развитие легких, способствуя развитию певческих способностей.

— **артикуляционная гимнастика** улучшает координацию движений органов артикуляции.

— **игровой массаж** повышает и укрепляет защитные свойства всего организма, нормализует вегетосудильный тонус, деятельность вестибулярного аппарата и эндокринных желез, укрепляет мышцы скелета.

— **пальчиковые игры** развивают речь ребенка, повышают координационные способности пальцев рук (подготовка к письму), соединяют пальцевую пластику с выразительным мелодическим и речевым интонированием, формируют образно-ассоциативное мышление.

— **речевые игры** развивают музыкальный и речевой слух, выразительность речи, двигательную активность.

— **музыкотерапия**, способствует коррекции психофизического состояния детей в процессе их двигательной-игровой деятельности. Слушание правильно подобранной музыки повышает иммунитет детей, снимает напряжение и раздражительность, головную и мышечную боль, восстанавливает спокойное дыхание.

Все технологии здоровьесбережения используются с учетом индивидуальных и возрастных особенностей каждого дошкольника. Вся работа строится совместно с медиком и педагогами ДОУ: педагогом-психологом, учителем-логопедом, инструктором по физической культуре, воспитателями, под наблюдением старшего воспитателя и участкового педиатра.

С целью укрепления и сохранения здоровья воспитанников, был разработан перспективный план введения в организованную образовательную деятельность здоровьесберегающих технологий в каждой возрастной группе. Обязательно, на каждом музыкальном занятии проводилась та, или иная здоровьесберегающая технология. Чтобы не пропал интерес к этому кропотливому виду деятельности, он проводился в игровой форме. Разнообразие упражнений делало процесс обучения интересным и увлекательным. Используя пантомимику, давалась возможность детям угадать упражнение. В результате появлялся стимул выполнять упражнение технически точно, старательно. Я старалась привить детям умение адекватно оценивать чье-то выполнение упражнений, исправлять ошибки товарищей. Вносился элемент соревнования, чья команда вспомнит больше упражнений. Дети активно, с большим желанием откликались на предложение выполнить ту, или иную здоровьесберегающую технологию, что способствовало достижению определенных результатов. Овладение детьми вышеназванных технологий проводилось под непосредственным руководством педагогов. Затем, по собственной инициативе в свободной деятельности дети стали использовать накопленный багаж знаний и умений по сохранению и укреплению своего здоровья.

Подробнее остановимся на пальчиковой гимнастике. В головном мозге речевая область расположена рядом с двигательной областью, являясь ее частью. По мнению М. М. Кольцовой, «движения пальцев рук исторически, в ходе развития человечества, оказались тесно связаны с речевой функцией... Сначала начинают развиваться движения пальцев рук, когда же они достигают достаточной тонкости, начинается развитие словесной речи. Развитие движений пальцев рук как бы подготавливает почву для последующего формирования речи... Естественно, что этот факт должен использоваться в работе с детьми и там, где развитие речи происходит своевременно, и особенно,

там, где имеется отставание, задержка развития моторной речи детей» [4, с. 105].

Имея большой опыт работы с детьми дошкольного возраста, мы, педагоги ДОУ, полностью согласны с закономерностью, которую выявили ученые на основе обследования детей: «Если развитие движений пальцев рук соответствует возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы; если развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть нормальной и даже выше нормы» [1,].

Обнаружив отставания в развитии сформированности речи и мелкой моторики рук, не закрывайте на это глаза. Слабую руку дошкольника можно и необходимо развивать.

Что же дает пальчиковая гимнастика ребенку?

— Развивает и укрепляет мелкую моторику рук.

— Способствует развитию речи.

— Повышает работоспособность коры головного мозга.

— Развивает внимание, память, воображение, координацию движений и речи.

Таким образом, результатами музыкально-оздоровительной работы являются:

— снижение уровня заболеваемости;

— повышение уровня речевого развития;

— повышение уровня развития музыкальных и творческих способностей;

— стабильность эмоционального благополучия каждого ребенка.

Педагоги ДОО, а также родители дошкольников в работе с детьми могут использовать примерные комплексы пальчиковой гимнастики для детей старшего дошкольного возраста М. Ю. Картушиной.

Пальчиковая гимнастика для детей старшей группы

1. ЗДРАВСТВУЙТЕ

Здравствуй, солнце золотое! *Стучат мизинцами*

Здравствуй, небо голубое! *безымянными*

Здравствуй, вольный ветерок! *средними*

Здравствуй, маленький дубок! *указательными*

Мы живем в одном краю — *большими*

Всех я вас приветствую! *ладошки в «замок» поднять над головой*

2. МЕЖ ЕЛОВЫХ ЛАП

Меж еловых мягких лап *поочередно выставляют руки вперед, раздвинув пальцы*

Дождик — кап, кап, ка. *пальцем по ладошке*

Где сучок давно засох *ладони развернуты друг к другу, пальцы*

соединены, поднимают — опускают руки.

Всюду мох, мох, мох. *сжимают пальцы в кулаки*

Где листок к листку прилип, *трут ладони друг о друга*

Вырос гриб, гриб, гриб. *постепенно поднимают руки, ладонями вниз*

Кто нашел его, друзья? *протягивают ладони вперед*

Я, я, я, я! *хлопают по груди.*

3. МАЛИНА

Раз — малинка, два — малинка, кулаки сжаты, раз-жимают сначала

указательный, затем средний палец

Ела ягоды Маринка, Соединив пальцы одной руки, прикасаются то к ладошке — то ко рту

Не осталось ни малинки. Покачивают указательным пальцем

Кто по ягоды пойдет, хлопают 4 раза

Тот корзиночку возьмет! Прижимают ладони друг к другу и на

последнее слово протягивают ладони вперед.

4. МОРОЗ

Улицей гуляет дедушка Мороз хлопки по коленям

Иней рассыпает по ветвям берез. щелкают пальчиками

Ходит, бороною белою трясет, встряхивают кистями рук

Топают ногою, только треск идет. притопывают ногой

5. ХОЛОДА

Да-да-да — вот настали холода. хлопки в ладоши

Ды-ды-ды — дым идет из трубы. сжимают и разжимают кулаки

Ду-ду-ду — я на лыжах иду. скользят ладонями друг о друга

Ди-ди-ди — ты меня в снегу найди. пробегают пальчиками по бедрам

Пальчиковая гимнастика для детей подготовительной группы

1. ПОД ГОРОЮ ВЫРОС ГРИБ

Под горою вырос гриб соединяют руки полукругом над головой

Гриб увидел дед Архип ладонь к глазам

День пилил, ладони друг к другу, пилят

Два рубил, сложенные ладони опускают от плеча

Гриб на землю не свалил. ладони к щекам, качают головой

Крикнул старый бабку. Правую ладонь к груди — в сторону/ 2 раза

Бабка гриб в охапку соединяют руки перед собой, раскачивают

Насолила, пальцы в щепоть, солят

Наварила, круговые движения пальцем по ладошке

В гости звать тебя просила манят руками

Все! Резко поднимают обе руки.

2. ПЕВЦЫ

Ица-ица-ица — прилетела к нам синица Ритмично встряхивают кистями рук

Цу-цу-цу — всем дала по яйцу. Стучат кулаками друг о друга

Цы-цы-цы — в гнезде пищат птенцы. Сжимают и разжимают пальцы

Вец-вец-вец — хорошо поёт певец. Хлопают в ладоши

3. НА ЛЫЖАХ

Выпал снег, первый снег, плавные взмахи кистями

Всюду шум, всюду смех. Хлопают ритмический рисунок

Я встаю на лыжню, скользкие движения ладоней

Всех сейчас обгоню.

4. КАК ПЕТУХ В ПЕЧИ

Как петух в печи пироги печет, лепят пироги

Кошка на окошке рубашку шьет, шьют иголкой

Поросенок в ступе горох толчет, кулачками друг о друга

Конь у крыльца в три копыта бьет, кулачками по коленкам

В три копыта бьет, хозяйка зовет: топают ногами

«И-го-го!» натягивают возжи

5. НАПЕРСТОК

Вышивает, шьет иголка, шьет по левой ладошке,

Пальцу больно, пальцу колко. задевает указательный палец,

А наперсток в тот же миг зажимают указательный палец левой

К девочке на пальчик прыг! руки в правый кулачок,

Говорит иголке: «Шей, шьет по левой ладошке

А колоться ты не смей!» грозят пальцем

Пальчиковые игры, упражнения и разминки необходимо проводить систематически, в любых условиях. Во время занятий учитывайте индивидуальные особенности каждого ребенка, его возраст, настроение, желания и возможности. То, что кажется простым для нас, взрослых, очень сложно и трудно выполнить детям. Стимулируйте их старания поощрениями и похвалой. Заботьтесь о том, чтобы деятельность ребенка была успешной, а накопленный багаж знаний по сохранению и укреплению своего здоровья он смог применять самостоятельно. Чтобы забота о здоровье стала его образом жизни.

Литература:

1. Антакова-Фомина Л. В. «Стимуляция развития речи у детей раннего возраста путём тренировки движений пальцев рук» (Тезисы докладов 24-го Всесоюзного совещания по проблемам ВПД), М., 1974
2. Картушина М. Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 5–6 лет. — М.: ТЦ Сфера, 2005.
3. Картушина М. Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 6–7 лет. — М.: ТЦ Сфера, 2006.
4. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. — М.: «Сов. Россия», 1973. 122 с.
5. <http://www.allbest.ru/>

Вышивка лентами в дошкольном учреждении

Толстова Марина Владимировна, воспитатель;

Федотова Надежда Валериевна, воспитатель;

Ильина Алла Аркадьевна, воспитатель

МБДОУ Детский сад № 158 «Рябинушка», г. Чебоксары

Вышивание — один из самых массовых видов народного искусства.

Естественная потребность человека в красоте, стремление к творчеству превратили вышивание в настоящее искусство, не утратившее своё значение и поныне.

Шелковые ленты прочно вошли в нашу повседневную жизнь. О них обычно вспоминают перед праздниками и торжественными событиями, когда возникает необходимость украсить и расцветить окружающий нас мир. Красивая лента придает хорошо упакованному подарку изысканность, подчеркивая торжественность момента. Перевязанный ленточкой букет выглядит не только привлекательнее, но и богаче.

Работы, выполненные шелковыми лентами, словно оживают, они окрыляют, благодаря ярким сочным цветам исходного материала. Все зависит от фантазии, опыта и, конечно профессиональных навыков мастерицы. В основном, вышивают различные цветочные мотивы — маки, розы, пионы, полевые букеты, сложные композиции — несколько видов цветов одновременно. Когда смотришь на эти композиции, ощущение такое, что цветы настоящие, что ты находишься в саду и вдыхаешь их аромат.

Необычайная выпуклость ленточной вышивки, гармония элементов, цветосочетание и блеск — это чудеса иллюзии преображают рисунок, который в графическом исполнении может выглядеть скромно и не впечатляюще.

Процесс труда в этом виде вышивки, с его ритмом, темпом, игровым оформлением, увлекает, содействует выявлению разных способностей. Приобретается умение самостоятельно трудиться, стремление создавать прекрасное. Результаты труда приносят творческое удовлетворение, оказывают глубокое эмоциональное воздействие.

Творческая деятельность формируют универсальные способности, творческую направленность в продуктивном виде деятельности, т.е. развивают такие качества личности, которые потребуются в дальнейшей жизни, каким бы видом деятельности не пришлось бы заниматься, что особенно важно в дошкольном образовании в процессе начального формирования личности.

Как известно, лучший подарок — это подарок, сделанный своими руками. Вышивка лентами не требует много времени, позволяет создавать достаточно крупные вещи за короткий срок. Но самое удивительное в том, что, создавая шедевры, даже если работа, не будет безупречна, она кажется естественной, а естественность и уникальность самые лучшие качества шедевров.

Подарки, выполненные в технике вышивки лентами, отличаются яркостью, объёмностью рисунка и широкими возможностями в выборе цветовой гаммы.

Вышивка лентами ещё не столь популярна и распространена среди подрастающего поколения, поэтому эта тема направлена на решение проблемы первоначального знакомства дошкольников с технологией вышивки лентами и возможностью её использования при создании различных изделий, преимущественно подарочных.

Для достижения прогнозируемых результатов необходимо наличие определённых ресурсов. Информационно-методические ресурсы могут быть получены благодаря сети Интернет, которая имеется в учреждении и находится в свободном доступе воспитателей. Кроме того, помощь в обеспечении методическими материалами может оказать детская библиотека им. А. Гайдара, в картотеке которой присутствует достаточно большой объём литературы по означенной теме, в том числе и наглядных пособий и их мультимедийных вариантов. Поднимая вопрос о материально-технических ресурсах, нужно сказать, что для создания изделий технологией вышивки лентами необходимы соответствующие материалы.

Ткань для рукоделия должна быть достаточно плотной, чтобы стежки на ней крепко держались и не просачивались сквозь неё. Первые работы рекомендуется выполнять на канве или на простой не очень плотной, но жёсткой ткани. Как только дети научатся вышивать обычные картинки, можно пробовать вышивать какой-то сюжет на шерстяной ткани или другом изделии. Не стоит для работы с лентами брать полупрозрачную ткань, так как швы на ней невозможно будет скрыть, из-за чего готовая работа будет выглядеть не очень красиво.

Существует несколько видов отделочных лент:

- вуальная лента бывает с набойкой, гладкой или со вставкой по центру из атласа, атласная ленты бывают гладкими, сборчатыми или плиссированными,
- кружевные ленты, украшенные бусинками или присборенные, применяются в вышивках или для отделки вещей в особо торжественных случаях,
- декоративные ленты используются только для отделки,
- шелковые ленты их можно использовать для вышивки по любому виду ткани,
- ленты и тесьма из органзы используются в вышивках для создания объёмности и прозрачности.

Выбирать ленту придётся исходя из творческой задумки ребёнка и того рисунка, который он решит осуществить.

Необходимо предварительно поставить его цели и задачи перед всеми участниками. Воспитатели должны узнать, что их основная цель — научить дошкольников вышивать лентами и изготавливать в данной технике различные изделия. Родители должны осознать, что проект направлен на всестороннее развитие их детей, выработку у них навыков трудовой деятельности в купе с эстетическим совершенствованием. Дошкольники услышать, что они должны научиться вышивать лентами и изготавливать подарки для своих близких к календарным праздникам. В процессе постановки целей, который пройдёт на методическом совете для воспитателей, на родительском собрании для родителей, на первом, вводном занятии — для воспитанников, можно ознакомить всех участников с критериями оценки конечного результата и процесса работы и распределить задачи и обязанности между участниками.

В процессе работы (и с родителями, и с детьми) необходимо определиться со способом представления результатов. Возможно, это будет текстовое описание результатов, презентация, фотографии изделий или видеозапись наблюдений или этапов создания изделия. Участники могут решить провести творческое мероприятие в конце учебного года, на котором не только представят свои работы, выполненные в течение года, но и подарить детскому саду коллективную работу, в изготовлении которой примет участие вся группа.

Процесс изготовления, создания подарков к календарным праздниками (Новый год, День защитника Отечества, Международный женский день, коллективный подарок от группы к окончанию учебного года) займёт у воспитанников много времени, воспитывая в них усидчивость, трудолюбие. А то, что эти работы будут подарены их любимым людям, придаст занятиям атмосферу любви, доброжелательности и благодушия. Естественно, что в процессе работы необходимо помнить о соблюдении правил техники безопасности при работе с оборудованием и инструментами.

Все участники по завершении того или иного изделия к календарной дате могут обсудить предварительные ре-

зультаты, оценивая их и предоставляя в форме творческой презентации.

У данной работы мы надеемся, что будут положительные результаты. К краткосрочным можно отнести привитие и совершенствование навыков вышивки лентами, общее развитие детей через знакомство с историей этого вида декоративно-прикладного творчества, формирование у них таких личностных качеств, как усидчивость, трудолюбие, умения вести совместную работу с родителями, сверстниками и воспитателями, воспитание в ребятах эстетического чувства прекрасного, умения видеть красоту в обыденном.

Долгосрочные результаты, которые проявятся в случае продолжения начатой в процессе работы на следующем этапе воспитания (в следующей группе) и обучения (в общеобразовательном учреждении). Это дальнейшее совершенствование эстетического вкуса, желание развивать уже приобретённые навыки как в этом виде творчества, так и в других, позволяющих ребятам самореализовываться лично и творчески в будущем.

При положительных результатах возможно внедрение результатов в деятельность сотрудников учреждения путём проведения мастер-классов, методических круглых столов и выступлений на педагогических и методических советах. Тем более, что для нашего учреждения предложенная в качестве ведущей, тема достаточно оригинальна.

В перспективе реализации работ при условии его продолжения в следующей группе воспитания мы предполагаем, что у ребят должно продолжиться совершенствование эстетического вкуса. Возможно, у них появится стойкое желание развивать уже приобретённые навыки не только в этом виде творчества, но и в других, близких им по душе и склонностям, и стать участниками дообразования. Ни для кого не секрет, что ребёнок, задействованный в дополнительном воспитании или образовании, намного выше по личностным характеристикам (по сравнению со своими сверстниками, не участвующими в досуговой деятельности).

Литература:

1. Васильева Н. А. Педагогическое проектирование в дошкольной образовательной организации: метод. пособие — Чебоксары ГАПОУ ЧР «ЧПК» Минобразования Чувашии, 2016.
2. Васильева Н. А. Проектная деятельность в детском саду: метод. пособие — Чебоксары ГАПОУ ЧР «ЧПК» Минобразования Чувашии, 2017.
3. Григорьев с. П., Васильева Н. А., Кирилова А. А. Родительское собрание в детском саду: учеб. — метод. пособие. — Чебоксары: Новое Время. 2017.
4. Зайцева А. А. «От А до Я вышивка лентами». — М.: Издательский дом «Ниола XXI век», 2015.
5. Кочетова Н. А., Желтикова И. А., Тверетина М. А. Взаимодействие семьи и ДОУ: программы развития детско-родительских отношений; совместная деятельность педагогов, родителей и детей. — Волгоград: Учитель 2014 г.
6. Погодина С. В. Практикум по художественной обработке материалов и изобразительному искусству, — М.: Издательский центр «Академия», 2015.
7. Погодина С. В. Теоретические и методические основы организации продуктивных видов деятельности детей дошкольного возраста. — М.: Издательский центр «Академия», 2016.
8. Ращупкина с. Ю. «Вышивка шелковыми лентами». — М.: «Рипол Классик», 2012.

9. Чотти Донателла «Вышивка шелковыми ленточками». — М.: «АСТ-Пресс», 2014.
10. Шереминская Л. Т. «Школа вышивки шелковыми ленточками» — М.: «Эксмо», 2015.

Проблема формирования у младших дошкольников положительного отношения к выполнению культурно-гигиенических навыков в практике работы дошкольных организаций

Шахманова Айшат Шихахмедовна, доктор педагогических наук, профессор;
Гаспарян Армине Спартаковна, студент магистратуры
Московский городской педагогический университет

Дошкольное детство — важнейший этап становления личности, время освоения культурных способов существования в мире. Одним из значимых направлений этой работы на данном возрастном этапе является приобщение детей к выполнению культурно-гигиенических навыков. Актуальность данной задачи подчеркивается и в ФГОС ДО, где сказано, что ребенок должен «овладевать основными культурными способами деятельности» и подчеркнута задача формирования у детей «ценностей здорового образа жизни», овладения ими «элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.)» [1].

Данные проведенных исследований свидетельствуют о том, что работа по формированию культурно-гигиенических навыков должна строиться в логике возрастного развития дошкольников и быть направлена на формирование представлений о культурно-гигиенических навыках, эмоционально-положительного отношения к их выполнению и практических навыков проявления этого отношения в деятельности и конкретных поступках.

В связи с вышеизложенным, нами был проведен эмпирический анализ сформированности культурно-гигиенических навыков младших дошкольников, а также деятельности дошкольных образовательных учреждений по данному вопросу. Нами были определены следующие основные задачи:

- проанализировать уровень сформированности у младших дошкольников культурно-гигиенических навыков;
- проанализировать характер отношения младших дошкольников к выполнению культурно-гигиенических навыков;
- проанализировать ориентированность образовательного процесса дошкольной организации на формирование у младших дошкольников положительного отношения к выполнению культурно-гигиенических навыков.

Для решения поставленных задач мы использовали комплекс диагностических методик, таких как:

- анализ сформированности культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина) [5];
- диагностика осознанности ребенком правил, регулирующих бытовую деятельность (Г. А. Урунтаева) [6];

— диагностика сформированности культурно-гигиенических навыков (В. Ю. Белькович) [2];

— опрос родителей; исследование навыков одевания и пользования салфеткой. (К. А. Печора, Г. В. Пантюхина, Л. Г. Голубева) [4];

— изучение сформированности культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста (Н. Е. Веракса, Т. С. Комарова, М. А. Васильева) [3];

— анкетирование педагогов и родителей; анализ педагогической документации.

По результатам проведенного диагностического исследования были определены уровни сформированности культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста (высокий, средний, низкий), а также характер отношения к их выполнению у дошкольников и особенности организации образовательного процесса в ДОУ по исследуемому вопросу.

В исследовании приняли участие 50 детей младшего дошкольного возраста и 50 родителей. Помимо этого, в исследовании приняли участие 8 педагогов исследуемого ДОУ.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что из 50 обследованных детей у 17 дошкольников был выявлен высокий уровень сформированности культурно-гигиенических навыков; у 26 детей — средний уровень; у 7 детей — низкий.

При оценке сформированности культурно-гигиенических навыков у младших дошкольников их родителями, была выявлена тенденция к завышению результатов деятельности детей. Так, из 50 обследованных родителей, 43 отметили, что у их детей наблюдается высокий уровень сформированности исследуемых навыков, 7 — указали на средний уровень сформированности, а низкий уровень не отметил никто из исследуемых родителей.

Анализируя характер отношения к выполнению культурно-гигиенических навыков, мы определили, что у 28 детей сформировано положительное отношение к выполнению культурно-гигиенических навыков, в свою очередь — у 22 дошкольников положительного отношения выявлено не было.

По результатам анкетирования сотрудников ДОУ было выявлено, что все педагоги систематически плани-

руют и реализуют работу по формированию у детей культурно-гигиенических навыков. Однако, реализуя данную работу, педагоги, чаще всего используют очень ограниченный перечень педагогических средств (объяснение, упражнение). Недостаточно используются возможности детской литературы, опыт народной педагогики, разные формы детской деятельности (игры, драматизации, игровые занятия и др.).

Подводя общий вывод, мы можем констатировать факт о том, что не у всех детей младшего дошкольного возраста сформированы все необходимые культурно-гигиенические навыки для данного возраста, почти половина детей, на момент совершения замеров, имела негативное отношение к выполнению культурно-гигиенических навыков и выполняла их только по принуждению.

Анкетирование педагогов позволило установить, что педагоги дошкольной образовательной организации планируют и реализуют определенную работу по развитию культурно-гигиенических навыков младших дошкольников и формированию положительного отношения к ним. Однако, на практике они используют очень ограниченный спектр средств и методов в данной работе, практически не используется воспитательный потенциал опыта народной педагогики.

Полученные результаты обуславливают необходимость поиска эффективных методов и средств формирования культурно-гигиенических навыков у младших дошкольников, а также положительного отношения к их выполнению, так как заложенные в данной возрастной группе основы являются базисом для дальнейшего развития навыков самообслуживания и культурного поведения.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Система ГАРАНТ
2. Белькович В.Ю. Журнал педагогической диагностики развития ребенка. Младшая группа.— М.: Русское слово. 2018.— С. 10–11.
3. От рождения до школы. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) (соответствует ФГОС) / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой.— 3-е изд., спр. и доп.— М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015.— 368 с.
4. Печора К. А., Пантюхина Г. В., Голубева Л. Г. Дети раннего возраста в дошкольном учреждении.— М.: ВЛАДОС, 2010.— 172 с.
5. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Под ред. Г. А. Урунтаевой,— М.: Просвещение: Владос, 1995.— 291 с.
6. Урунтаева Г. А. Практикум по психологии дошкольного возраста. М.: Академия, 2012.— С. 32.

ФИЛОЛОГИЯ

История театральной постановки пьесы Л. Улицкой «Русское варенье»

Абдуганиева Земфира Талгатовна, студент магистратуры
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

В статье проанализирована пьеса Л. Улицкой «Русское варенье» как литературное явление, а также выделены особенности ее сценической трактовки.

Ключевые слова: пьеса, Улицкая, «Школа современной пьесы», Иосиф Райхельгауз, сиквел, ремейк

Пьеса «Русское варенье» впервые была представлена на I Всероссийском драматургическом конкурсе «Действующие лица» в 2006 году и получила II Премию.

В качестве поощрительного приза от Московского театра «Школа современной пьесы» пьесу Л. Улицкой приняли к постановке. Премьера спектакля состоялась 12 апреля 2007 года.

Сам театр «Школа современной пьесы» был создан в 1989 году. Основателем и руководителем является народный артист России Иосиф Райхельгауз.

Пьеса «Русское варенье» идет на сцене театра «Школа современной пьесы» больше десяти лет. Режиссер Иосиф Райхельгауз поставил высокую планку, привлекая к спектаклю самых известных актеров. Например, Дюдю играет Альберт Филозов, Наталью Ивановну — Татьяна Васильева, Ростислава — Вадим Колганов, Ваву — Анжелика Волчкова. Наконец, поистине «чеховским камертоном» становится Маканя в исполнении Нины Шацкой и Елены Санаевой. Это персонаж, как считают многие зрители, исполняет в пьесе Улицкой роль чеховского Фирса в пьесе «Вишневый сад» [6].

Эту разноплановую пьесу о нашей современной жизни, семейных и духовных ценностях зрители оценили по-разному. На это указывают многочисленные, как положительные, так и отрицательные, отзывы зрителей. Возможно потому, что она совсем не по-чеховски обрела черты прямолинейности и злободневности [6].

По-разному оценили современные зрители и режиссерское мастерство Иосифа Райхельгауза. Среди множества хвалебных отзывов есть и те, в которых оценка постановки была крайне низкой. Так, по мнению А. Шендеровича, она «напоминает не варенье, а скорее компот, куда побросали кое-как накромясанных незрелых фруктов. Впрочем, есть в этом компоте одна довольно подробно и вкусно сыгранная роль, только оттеняющая общий схематизм и нелепость. Глядя на то, как пожилая хранитель-

ница дома Маканя (Нина Шацкая) упорно варит вишневое варенье, выживая из него дохлых мышей и причитая, что способ варки давно утрачен, кажется, что она говорит об искусстве написания пьес и их постановки» [13].

В Санкт-Петербурге премьера спектакля «Русское варенье» состоялась 25 мая 2014 года в Театре на Васильевском. Представил постановку известный польский режиссер Анджей Бубень. Став лауреатом высшей театральной премии Санкт-Петербурга «Золотой Софит» и номинантом национальной театральной премии «Золотая Маска», спектакль ставится по сегодняшний день.

Пьеса Людмилы Улицкой «Русское варенье» была поставлена и за рубежом. В Берлине она оказалась в числе лауреатов последнего Всероссийского конкурса за достижения в области драматургии «Действующие лица».

Спектакль был представлен театром Сатиры и в польском городе Люблине. Постановка была представлена на XII международном фестивале «Театральная конфронтация» и была отмечена в номинациях «Лучший спектакль», «Лучшая современная пьеса» и «Лучший актерский ансамбль».

Вот как польская пресса отозвалась о премьере театра Сатиры в польском Люблине: «Спектакль предлагает умный, противоречивый, яркий портрет русских характеров, каждый из которых не просто калька чеховского персонажа. «Варенье» — это практически поэма о том необъяснимом восточном умении жить, постоянно латая дыры, и при этом предаваться великим воспоминаниям и великим мечтам. Но и сама жизнь не есть ли в конце концов лишь не залатанная дыра?» [4].

Благодаря подзаголовку произведения, указывающему на автоформат пьесы — *afterchekhov*, мы видим, что оно свидетельствует с одной стороны, о модном тренде литературной игры с классическими сюжетами, персонажами и текстами, с другой стороны показывает, что это вполне современная, чисто русская история о современной ин-

теллигенции. Все это множится на язык чеховской драматургии, который берется в оборот автором.

По сюжету в пьесе описывается начало строительства на месте дачного академического поселка новой дороги и развлекательного центра. Юрий Хариков — сценограф спектакля в театре «Школа современной пьесы» создает довольно жестокий образ разрушающегося дома: крыша протекает, половицы прогнулись, вылезая из гнезд, дверные проемы пустые, ступени лестниц вот развалятся, мебель рассохлась, пылясь под старыми чехлами, канализация не работает. Работа Юрия Харикова в 2008 году получила в Тегеране «Приз за лучшую сценографию и костюмы», а сам спектакль стал лауреатом XXVI Международного фестиваля «Фаджр».

Персонажами пьесы являются типичные московские интеллигенты. Это Наталья Ивановна переводчица, работающая над детективами своей невестки Евдокии Калугиной, брат Натальи Ивановны — Андрей Иванович, в семье его называют Дидюлей. Он — математик. В семье Натальи Ивановны три дочери — Варя, Елена, Лиза и сын Ростислав с женой-писательницей. Вместе с ними живет престарелая свояченица Натальи Ивановны — Мария Яковлевна (Маканя). Личная жизнь героев не устроена. Наталья Ивановна, по сути, одинока, она вдовствует, Андрей Иванович долгие годы ждет, когда его возлюбленная — балерина овдовеет, замужем только Елена.

Л. Улицкая, на примере Лепехиных, показывает большую семью, которая по-чеховски воплощает собой русскую семейственность. Так в семье у всех есть свои домашние имена, которые были типичны для русского дворянского быта — «Дюдя», «Вава», «Леля», «Маканя». Несколько устаревшие, они подчеркивают статусное положение большого семейства, основанного на крепких родовых связях, но при этом, на фоне динамичной современной жизни, воспринимаются непривычно.

Масштабная картина измененного технократического общества затрагивает в пьесе Улицкой всю семью Лепехиных. Например, у Натальи Ивановны работа над переводами занимает все время и отчуждает ее от семьи. Другие члены семьи с головой окунаются в виртуальную реальность (муж средней дочери, Елены) или не расстаются с сотовым телефоном (Лиза). Семейные ценности оказываются заваленными современной жизнью. Сын Натальи Ивановны Ростислав мечтает нажиться на семейной даче. Он еще не знает, что дядя давно продал соседю по дешевке участок. Заканчивается это тем, что Дюдя, тайно сбыв семейную дачу, уезжает от семьи и нищеты в Мадрид.

На картину значительное воздействие оказывает вводная ремарка, указывающая на мощную звуковую и цветовую окраску: «У спектакля разнообразная и сложная звуковая партитура <...> — треск пишущей машинки, <...> грохот ударной установки, <...> скрип раскладушки, <...> вибрации отбойного молотка, звонки телефонов» [7, с. 98] «свет будет то включаться на всю мощь, то пропадать» [7, с. 98].

Персонажи Улицкой, напоминающие, как мы указали, чеховских героев, такие же непрактичные, безвольные, «только в удвоенном ироничном варианте» [11]. Они рассуждают о судьбе России, спорят об идеях Чаадаева, о допетровской Руси, о западничестве, но «это даже не спор, а ряд отдельных мнений, реплик в сторону, доведённых до абсурда» [11].

Иначе говоря, наряду с положительными качествами героев, автор подчеркивает некую инфантильность семьи Лепехиных и их потребительское отношение к жизни. Так современный драматург вводит актуальную тему, поставленную еще А. П. Чеховым: вытеснение в современном мире интеллигентности, родственности, гуманности.

Анализируя постановочный вариант этой пьесы, критики ее жанровую особенность сводят к тому, что это «не стилизация, не пародия, не ремейк, а, пожалуй, постмодернистское ироническое осмысление излюбленного мифа о загадочности русской души» [10], считают, что это «микс из двух самых известных пьес Чехова — «Вишневый сад» и «Три сестры»» [8].

С точки зрения литературоведческой интерпретации пьеса Л. Улицкой интересна тем, что «игры с классическими текстами и сюжетами составляют едва ли не мейнстрим современной драматургии» [2]. Л. Улицкая оказалась куда беспощаднее А. П. Чехова. Его пьесы «до сих пор никто не может втиснуть в комедийный формат, который имел в виду автор. «Русское варенье» — комедия именно «послечеховская», злая, саркастичная, не оставляющая и намек на сопереживание персонажам» [2].

Исследователь Т. Н. Карпова считает, что «Русское варенье» Улицкой является сиквелом пьесы «Вишневый сад» Чехова [5]. Это мнение разделяет Чжан Шаопин, который также считает, что произведение написано в жанре сиквела (англ. sequel букв. «продолжение»), литературного или кинематографического произведения, развивающего сюжет, представленный в другом сочинении или фильме [9, с. 487]. Чжан Шаопин отмечает, что «...при всем уважении к писательнице Л. Улицкой и её творчеству «Русское варенье» вряд ли можно назвать сильным или выдающимся произведением. Скорее, это — одна из серии бесконечных сиквелов, так характерных для постмодернизма» [12].

Однако Н. Ю. Буравцова считает, что пьеса «Русское варенье» «творчески самостоятельное произведение», хотя в произведении легко обнаруживаются черты ремейка. «Конечно, пьеса Улицкой может быть воспринята и вне чеховского контекста, но знакомство с первоисточником позволяет увидеть в этой «жутко смешной» комедии драму русской интеллигенции и неизбежное одиночество человека в вечном круговороте жизни» [3].

Так, исследователи А. Ш. Абдуллина и Е. Э. Латыпова отмечают, что в пьесе наблюдаются черты постмодернизма. Ученые анализируют пьесу с позиции интертекста, отмечают, что в произведении прослеживаются черты постмодернизма такие, как «интертекстуальность, пароди-

рование, иронизирование, переосмысление элементов культуры прошлого» [1].

Таким образом, пьеса «Русское варенье» А. Л. Улицкой ставится с 2007 года на сцене театра «Школа совре-

менной пьесы» (режиссер Иосиф Райхельгауз), который одним из первых обратился к ней, она идет больше десяти лет. В спектакле играют самые известные актеры России. Спектакль идет и за рубежом.

Литература:

1. Абдуллина А. Ш., Латыпова Е. Э. Судьба интеллигенции в пьесе Л. Е. Улицкой «Русское варенье» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота, 2016. — № 10(64): в 3-х ч. Ч. 2. — С. 12–14.
2. Алпатов И. Низкоколоритный продукт. «Русское варенье». Школа современной пьесы // Культура, 31.05.2007. Режим доступа http://www.smotr.ru/2006/2006_shsp_rusvar.htm
3. Буровцева Н. Ю. «Русское варенье» по рецепту доктора Чехова (диалог с классиком в пьесе Л. Улицкой // Ярославский педагогический вестник. — 2010. — № 1–2. — С. 142–147.
4. Йозефчук Г. Русские на Конфронтации. // Выборча, 6 октября 2007. Режим доступа <http://www.teatr.gorodovoy.spb.ru/news/718391.shtml>
5. Карпова Т. Н. Женская драматургия последней трети XX в.: к проблеме эволюции творчества // Ярославский педагогический вестник. — 2018. № 3. — С.311–315
6. Лучшие отзывы о спектакле «Русское варенье» Режим доступа: <https://www.afisha.ru/performance/73474/>
7. Русское варенье: пьесы/ Людмила Улицкая. — М.: Астрель, 2012. — 317
8. Сайт Театра «Русская песня» <https://folkteatr.ru/plays/spektakl-russkoe-varene/>.
9. Самый новейший толковый словарь русского языка 21 века: ок.1500 слов /Е. Н. Шагалова. — М.: АСТ Астрель, 2–12–766
10. Спектакль «Русское варенье» Театра «Школа современной пьесы» // Режим доступа <https://www.culture.ru/movies/874/russkoe-varene>
11. Фельзингер Л. В. «Промежуточные» люди в 21 веке: конец эпохи (Разговор Л. Е. Улицкой в пьесе «русское варенье» с А. П. Чеховым) // Science Time, № 1 (13), 2015. С. 460–464.
12. Чжан Шаопин «Вишневые косточки» // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2016. № 10(64): в 3-х ч. Ч. 2. С. 56–58.
13. Шендерова А. Из «Вишневого сада» сварили варенье. В «Школе современной пьесы» поставили Людмилу Улицкую // Коммерсант. — 2007, 10 мая. Режим доступа http://www.smotr.ru/2006/2006_shsp_rusvar.htm

Особенности лексико-семантических трансформаций на материале сборника Джозефа Джекобса «English fairy tales»

Василёк Юлия Михайловна, студент магистратуры
Российский государственный социальный университет (г. Москва)

В данной статье рассматриваются основные виды лексико-семантической трансформаций, которые были использованы при создании переводов сказок Джозефа Джекобса. Основной целью переводчика является передача не только смысловой, но и эмоциональной составляющей литературного произведения, особенно — сказки. Тем не менее, переводчик создает новый текст, который должен быть понятным для читателя той культуры, на язык которой он переводит. Соответственно, при лексических и синтаксических трансформациях он должен ориентироваться и на читателя.

Ключевые слова: лексико-семантические трансформации, добавление, конкретизация, генерализация, целостное преобразование, антонимический перевод, смысловое развитие.

Key words: lexical-semantic transformation, additament, substantiation, generalization, holistic transformation, antonymic translation, meaning extension.

Одним из видов грамматических трансформаций является перестановка, то есть изменение порядка слов

в предложениях. Предложения в английском языке имеют прямой и строгий порядок слов — предложение начина-

ется с подлежащего, затем идет сказуемое, за которым следуют второстепенные члены предложения, причем обстоятельства обыкновенно замыкают его. В русском же языке предложение часто начинается с второстепенных членов предложения, а заканчивается сказуемым. Таким образом, при переводе с английского на русский язык следует учитывать эти особенности синтаксического построения.

Перестановке могут подвергаться как отдельные слова, так и словосочетания. Например,

Well, *my young man*, I must say that you are very clever indeed.

Должен сознаться, *молодой человек*, что ты действительно очень умен и ловок.

Наиболее распространенным и многообразным видом переводческих трансформация являются **замены**. Замена могут подвергаться формы слов, части речи, члены предложения и т.д.

Замена формы слова осуществляется путем изменения числа у существительных, или времени у глаголов. Например,

Childe Wynd went *forth to seek his fortune*, and soon after he had gone the queen his mother died.

Рыцарь Винд отправился в чужие *края на поиски* счастья, и вскоре после его отъезда умерла королева.

В вышеприведенном примере глагол заменяется существительным, соответственно сказуемое при переводе становится обстоятельством причины. При этом смысловая нагрузка сохранилась, как в тексте оригинала.

Менее распространенной формой замены частей речи является замена глагола наречием или отглагольным прилагательным. Например,

He could see some light a long way before him, and he made up to it, and found the back door and knocked at it, till one of the maid-servants came and asked him what *he wanted*.

Дверь отворилась, из нее выглянула служанка и спросила, что *ему нужно*.

В данном предложении глагол прошедшего времени заменяется словом *нужно*, сохраняя функцию сказуемого.

Лексическая трансформация представляет собой замену некоторых единиц иностранного языка (ИЯ) лексическими единицами языка перевода (ПЯ), которые имеют иное значение, нежели передаваемые ими в переводе лексические единицы ИЯ, т.е. не являются их прямыми словарными эквивалентами [3]. При лексико-семантической трансформации изменяются синтаксические функции отдельных слов и словосочетаний в предложении [4].

Среди лексических трансформаций были использованы **добавление, опущение (сокращение), конкретизация**.

Добавление определяется как вид лексической трансформации, когда многие семантические элементы, которые не выражены в оригинале, а лишь подразумеваются, должны быть представлены в переводе при помощи введения новых лексических единиц [5].

Так, например, прием **лексического добавления** используется из-за различий в структурах предложений английского и русского языков. Предложения в английском языке имеют сжатую структуру, тогда как при переводе на русский язык необходимо сделать более развернутым и понятным для читателя.

I must say that you are very clever indeed.

Должен сознаться, молодой человек, что ты действительно очень **умен и ловок**.

Ввод отсутствующего в оригинале текста слова добавляет дополнительный оттенок и характеристику персонажу.

Противоположный добавлению прием — прием **опущения**, или сокращения. Опушению подвергаются слова и словосочетания, при переводе на русский язык которые становятся семантически избыточными, то есть возникают неоправданные повторы.

He meant that he could do any *foolish bit of work*, that would be wanted about the house.

Он хотел сказать, что он готов *работать и исполнять все, что понадобится в доме*.

Выделенное словосочетание дословно переводится как «небольшая ерундовая работа», и оно является избыточным для русского языка, для которого не свойственно употребление «парных синонимов».

I see nothing at all here but great trees around me; and if I stay here, maybe I shall go mad before I see anything.

Здесь **я вижу** только громадные деревья и, если останусь с вами, я, кажется, сойду с ума раньше, чем узнаю что-нибудь новое.

В данном предложении местоимение опускается, сохраняя смысловую цельность предложения.

Устранение лишних синонимов не является единственным случаем использования опущения. Следующее предложение подверглось опущению целиком.

The old woman thought for the best when she said that.

Что ж, мой бедный мальчик, если тебе уж так хочется уйти — уходи, и пусть Бог будет с тобой.

Данное предложение является уточняющим предшествующее, где говорится о реакции матери на уход сына из дому. Структура английского предложения не позволяет выразить эмоции действующего лица (матери) и во избежание недопонимания читателем, автор уточняет истинные чувства героини, однако при переводе на русский язык предложение было опущено, так как чувство сожаления передалось сочетанием союза и частицы «что ж».

The Burd Ellen — Элен

Дословный перевод был бы звучал бы как дева Элен, однако в русском языке слово «дева» имеет отличное значение и несет иную смысловую нагрузку, нежели в английском языке. В английском фольклоре молодые девушки всегда именовались как дева или позднее леди (сравнить: леди Годдива).

Генераизация

Middle Earth — родной дом.

Средиземье — это локация, которая также отсутствует в русском фольклоре (Тридевятое царство), автор обозначил данное место в тексте обобщенно как «родной дом».

Английскому языку свойственна меньшая конкретность, нежели русскому языку, поэтому при переводе часто используется прием **конкретизации**. При конкретизации слово с более широким значением заменяется словом с более узким значением. Это может обуславливаться отсутствием в языке лексической единицы со столь же широким значением, или же требованиями грамматического и синтаксического порядка. Например,

I see nothing at all here but great trees around me; and if I stay here, maybe I shall go mad before ***I see anything***.

Здесь я вижу только громадные деревья и, если останусь с вами, я, кажется, сойду с ума раньше, чем ***узнаю что-нибудь новое***.

Дословный перевод здесь грамматически невозможен, поэтому используется прием конкретизации смысла.

Конкретизации также подвергаются глаголы движения и речи. Например,

And he said to himself

Он подумал:

Childe Roland — Рыцарь Роланд

В переводе с английского *childe* означает молодой дворянин, но не рыцарь, однако при переводе автор конкретизировал положение персонажа в обществе, что необходимо для понимания русским читателем.

Замена какого-либо понятия из оригинального текста противоположным понятием в переводе влечет за собой перестройку всего предложения, однако используется для того, чтобы сохранить неизменный план содержания. Такой вид лексической трансформации называется **антонимическим переводом**.

and, to make my long story short

Чтобы не удлинять слишком моего рассказа

Смысловое развитие

При переводе метафор и метонимий переводчик часто использует прием смыслового развития, который подразумевает под собой замену словарного соответствия контекстуальным, связанным с ним лексически. Предметы, процессы и признаки, то есть знаменательные части, используемые для передачи одного и того же содержания, могут оказаться взаимозаменяемыми. Так, например предмет можно заменить его признаком, признак — процессом, а процесс — предметом, или результатом. В связи с этим при переводе возможна трансформация причинно-следственных связей. Например, причина заменяется следствием, причина заменяется процессом, следствие заменяется причиной и т.д. Например:

And if you don't do that, ***you will have to forfeit your life***.

Если ты не сделаешь всего этого, ты ***неплатишься жизнью!***

Вместо прямого перевода отмечен результат, следовательно, процесс заменен следствием.

Одной из разновидностей смыслового развития является прием **целостного преобразования**, которое является преобразованием одного слова или целого словосочетания. Рассмотрим следующий пример:

— *What is your will with us?*

— *Что вам угодно от нас?*

— *Fee, fi, fo, fum*

— *Фи, фи, фи*

Одно и то же содержание передается посредством таких лексических и синтаксических единиц, которые не содержат общих семантических компонентов, обладают разной внутренней формой. Целостного преобразования обычно требует специфика разговорной речи.

Язык действующих лиц выступает как эффективное средство типизации и индивидуализации того или иного характера, с креном в ту или иную сторону в зависимости от концептуальных установок автора [6].

Речевая характеристика героев сказок служит для противопоставления положительных и отрицательных персонажей. Кроме того, именно устная речь героев изобилует изобразительно-выразительными средствами, фразеологизмами и безэквивалентной лексикой.

Например, в сказке «Три головы в колоде» («The three heads of the well») противопоставлены две героини — Изабелла и падчерица короля Колча.

Изабелла была дочерью короля Колча, рано лишилась матери, обладала всеми положительными качествами как внутренними, так и внешними. Говорит она в сказке мало, что диктуется средневековыми условиями сказочной жизни, ведь кротость — это добродетель.

В противоположность Изабелле представлена ее сводная сестра, которая не соглашается просто так кому-то оказывать помощь, а пререкается в довольно грубой форме:

No, not a bit, nor a drop, unless it would choke you.

Ни кусочка, ни капли, а то ты, пожалуй, подавишься.

Часто речь героев — это песни и стишки, которыми они выражают свои эмоции и чувства. Так, например, в некоторых сказках эти стихотворения опускаются вовсе и заменяются простыми предложениями, пересказывающими основные действия и сюжет. Это связано с тем, что в большинстве из них идет игра слов или аллюзии на те реалии английского мира и фольклора, которые не доступны русскоязычному читателю.

Однако в ряде некоторых случаев перевод и замена безэквивалентной лексики оказывается удачным и понятным, например, в сказке «Том-Тит-Тот» главный герой поет о себе:

Nimmy nimmy not

My name's Tom Tit Tot.

Слову *Nimmy* в русском языке нет эквивалента, поэтому автор трансформирует стихотворение:

Я не кошка, я не кот,

Мое имя Том-Тит-Тот

Литература:

1. English Fairy Tales (1890) by Joseph Jacobs <https://archive.org/details/englishfairytale00jaco>
2. Чистякова-Вэр Евгения Михайловна, перевод сказок Дж. Джекобса http://az.lib.ru/d/dzhekobs_d/
3. Горшкова, В. Е. Перевод в кино [Текст]: монография. / В. Е. Горшкова. — Иркутск: изд-во. иркут. гос. лингвист. ун-та, 2006. — 278 с.
4. Кныш, Е. В. Наименование кинофильмов как объект ономастики [Текст] / Е. В. Кныш // Актуальные вопросы русской ономастики. — Киев, 1988. — С. 106–111.
5. Филиппов, С. А. Киноязык и история: крат. история кинематографа и киноискусства. / С. А. Филиппов. — М.: клуб «Альма Анима», 2006. — 207 с.
6. Федотов О. И. Основы теории литературы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений: В 2 ч. — М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. — Ч. 1: Литературное творчество и литературное произведение. — 272 с. — с. 140

В. А. Жуковский как создатель биографического мифа об А. С. Пушкине

Вихрева Мария Александровна, студент
Московский педагогический государственный университет

Ключевые слова: В. А. Жуковский, А. С. Пушкин, Николай I, биографический миф, поэтическое мифотворчество, образ.

В труде «Вчерашнее солнце. О Пушкине и пушкинистах» И. З. Сурат обозначила биографию как область исследования и творчества, предметом которой является «личная жизнь человека» во всей ее событийной полноте [11, с. 16]. Предметом биографии служит живая личность. Согласно философии Алексея Федоровича Лосева, «живая личность есть так или иначе миф». В данном случае под мифом понимается самосознающая себя история становления всякой личности. Таким образом, А. Ф. Лосев отождествляет понятия мифа и биографии. Рождается категория биографии-как-мифа при условии её осмысления под углом высшей, «мифологической» (или «личностной») целесообразности [9, с. 52–53]

По справедливому утверждению М. Н. Виролайнен, А. С. Пушкин во многих биографических мифах о нем предстает «культурным героем нового времени» [3, с. 340]. Биография же культурного героя — миф постигается через *интуицию*, моментально превращающую обычную идею вещи в новую и небывалую. А. Ф. Лосев утверждал, что каждому человеку свойственна такая специфическая интуиция, рисующая ему мир только в каком-то особенном свете [9, с. 92].

После гибели Пушкина его друзья почли своим долгом изложить в подробностях предысторию его ухода для современников и потомков. Для этой цели В. А. Жуковский написал письмо отцу Пушкина, Сергею Львовичу, которое дает возможность реконструировать созданный биографический миф. Это письмо уже неоднократно было предметом анализа многочисленных биографов Пушкина, без его упоминания и цитат из него не обходится сегодня ни одно описание последних дней жизни поэта. Наша задача — выявить способы мифологизации образа Пуш-

кина и Царской власти, проследить схожие процессы в поэтическом мире Жуковского и выяснить последствия введения данного мифа в литературный процесс.

Письмо было написано 15 февраля 1837 года и создавалось как публицистический документ, адресованный не только осиротевшим родным поэта, но всей читающей, грамотной России. Жуковский подробно описывает последние дни умирающего Пушкина, делая явный акцент на обозначении тонкой душевной привязанности Поэта к Николаю I, о явной глубине горя императора и всей России.

Анализ вступительной части письма приводит к следующим выводам: союз Поэта и Царской власти Жуковским интерпретируется как разновидность союза Поэта с властью Божественной. Император Николай по отношению к Пушкину выполняет миссию его земного Ангела-Хранителя, буквально «хранителем», «примирителем с небом и землею» автор письма и называет Государя. С начала своего царствования он Пушкина себе «отечески присвоил», взяв на себя функцию оберегать душу Поэта от несчастий, им самим же на себя навлекаемым. Даже неудовольствие царя проходит сквозь призму «чего-то нежного, отеческого», а негодование приводит к желанию «испытать наслаждение прощения». Это отношение мудрого наставника, который больше действует добрым словом, поучением и любовью, а не запретом или устрашением.

Таким образом, роль Государя-Посредника аналогична таким важнейшим медиаторам в поэтическом мире Жуковского, как Лалла Рук, «Гений чистой красоты», «Вдохновение с небес», которые являются «мимопролетающими благовестителями лучшего» (так характеризует

их сам Жуковский), посланными «с небесной высоты» для «откровенья сердцам». Они не просто увлекают душу поэта из мира земного, смертного, мира «Здесь» в мир иной, бессмертный, лучший — мир «Там». «Желанный возврат» Лалла Рук случается периодически, то есть уже на земле, в мире «Здесь» есть возможность при помощи вестника-медиатора прикоснуться к блаженству и бессмертию мира «Там» (...Гость прекрасный с вышины ... // Добрым вестником явился // Здесь небесного мне ты ...//... Видел я: торжествовали // Праздник розы и весны...) [6: II, с. 222—223]. То есть путь к вечному, прекрасному «Там» начинается в мире смертном и грешном «Здесь». Это возможно благодаря способности души проникать сквозь оболочку земного мира и слышать «глас Божий», обращенный к ней через Посредника-Вестника.

Роль Николая I функционально схожа с ролью медиаторов, являющихся из мира «Там» в мир «Здесь» и связующих эти антагонистические в представлении романтиков понятия. Государь помогает душе поэта очиститься (покаяться), готовит душу к христианской кончине и переходу в божественный мир Вечности. Единственное отличие в том, что Лалла Рук и другие медиаторы — это Вестники, прилетающие к душе Поэта из мира «Там» — мира блаженного бессмертия, а Государь — это представитель мира «Здесь», земного и грешного.

Представление царской власти как Провидения, «гласа Божьего», а Государя как Медиатора, Вестника мира «Там», дает право считать Жуковского создателем мифа религиозного, утверждающего личность в Вечности. Царь является для души Поэта инструментом, при помощи которого она через «грех и смерть» готовится вкусить Бессмертия.

Исследователь творчества Жуковского И. Ю. Винницкий обращает внимание на то, что религиозный миф Царя — исполнителя воли Небес проявляется и в других произведениях поэта. К примеру, в «Русской славе» 1831 года:

Трудна пора: война и грозный мор
Царя и Русь отвсюду осадили;
Народ в беде ударил к бунту сбор;
Мятежники знамена посрамили;
Явился Царь: их облил страх;
Губители оцепенели.
[6: II, с. 285—286].

Интересно, что Жуковский стал невольным свидетелем того, как Николай I в 1825 году поначалу отказался от царской власти и присягнул Константину. Через этот жертвенный поступок он, согласно Жуковскому, и стал царем по воле самого Господа. Если Александр I был Благословенным, то Николай I — Богоизбранный, он послан Богом для спасения мира в годину бед [2, с. 209—210].

Создание мифа о Богоизбранном царе проявляется и в переводе рыцарской баллады Людвиг Уланда «König Karls Meerfahrt» (1812; публ. 1813), озаглавленном «Плавание Карла Великого» — размышления Жуковского о современной истории и характере истинного вла-

стителя. Карл Великий и двенадцать его товарищей по пути в Палестину попадают в страшную бурю, все готовится к страшной кончине, однако:

<...> Карл молчал: он у руля
Сидел и правил. Вдруг явилась
Святая вдалеке земля,
Блеснуло солнце, буря скрылась.
[6: III, с. 210]

Винницкий дает следующий комментарий: эстетическим эффектом баллады оказывается узнавание читателем в средневековом идеальном короле своего императора: в 1832 году еще памятна буря, в которую попал Николай I на корабле «Императрица Мария» 3 (15) — 8 (20) октября 1828 года [2, с. 212]. По свидетельству графа А. Х. Бенкендорфа, на мечущемся судне государь оставался неизменно твердым и снисходительным. Кроме того, исследователь Ричард Уортман отмечает принадлежность николаевского двора к западной рыцарской культуре, у истоков которой и стоял цикл легенд о короле Карле и его верных рыцарях. За образом средневекового короля, сопровождаемого двенадцатью пэрами, стоит не только образ русского царя, но и образ Христа, способного управлять бушующим морем, а также тема спасительной веры, ведущей человечество в обетованную землю [12, с. 169].

Благодаря своим «мифологическим интуициям» баллада оказалась способной «моделировать» государя как фигуру Провидения, Помазанника и передатчика Божьей воли. В 1840-х годах Жуковский писал, что самодержавие уподобляется «путеводной власти, которая действует спасительно, без произвола, руководствуясь *верным законом*» [5: X, с. 37].

По Лосеву, с точки зрения мифа *вообще ничего не существует без вмешательства тех или других высших сил* [9, с. 173]. В интерпретации Жуковского высшие силы напрямую действуют через Государя. И описание восприятия Пушкиным слов Николая I как бы соединяет поэта к Божьей воле.

Следует соотнести эту трактовку Жуковского союза Поэта с «Божественным Императором» с тем, как сам Пушкин понимал свою роль в этом союзе. Можно вспомнить хотя бы стихотворения Пушкина 1827—1828 годов «Стансы» и «В Сибирь». Написанные во дни тяжелых внутренних противоречий, эти стихотворения основной своей целью имели дать надежду «славы и добра» для России, в подтексте же — надежду на милость к осужденным декабристам. Обращаясь к Николаю I на равных, на «ты», поэт выдвигает перед Императором пример Петра и *назидательно* дает ему наставления по управлению страной, делая упор на науки и просвещение.

Отличия разительные: если сам Пушкин принимает на себя роль советчика, наставника Государя, то в биографическом мифе Жуковского он поставлен в положение не ведущего, а ведомого: в ссорах с царем, согласно Жуковскому, поэт проявляет поведение «буйного, еще не остепенившегося ребенка». Однако при описании пре-

дсмертных часов жизни Пушкина Жуковский отмечает: «он как будто подслушивал идущую к нему смерть», «сделался иной; буря, которая за несколько часов волновала его душу яростною страстию, исчезла, не оставив на нем никакого следа» (в этой цитате присутствуют явные аллюзии с балладой «Плавание Карла Великого» — «блеснуло солнце, буря скрылась»), также «однажды только, когда Данзас упомянул о Геккерне, он сказал: «Не мстить за меня! Я все простил!», «он сделался послушным, как ребенок... сделался гораздо спокойнее» [4, с. 432].

Исследователь творчества Жуковского А. С. Немзер указывает, что земные страдания человека понимаются поэтом как сопричастность Провидению, Божественной воле. Потому смерть в ряде случаев сопоставляется с таинством Причастия, когда в метущейся душе происходит переворот, очищение [10, с. 234]. Жуковский в своей статье «О смертной казни» пишет о «чудесном зрелище смерти», которое «никакими глазами не увидишь». То есть происходящее в момент умирания действие нельзя понять простым человеческим умом, поскольку происходит почти религиозный обряд перехода, причастие Высшей Тайне. Примечательно и то, что в описании Жуковским смерти обыкновенно отсутствует тема страха: «Все умиленно-благостно. Торжественно-спокойно» [5: X, с. 141–142].

Бесстрашие, торжественно-спокойное приятие Пушкиным смерти и описывает Жуковский. Умерший изменился божественным образом, обрел новое знание с приятием тайны смерти: «какая-то глубокая, удивительная мысль на нем развивалась, что-то похожее на видение, на какое-то полное, глубокое, удовлетворенное знание», «никогда на лице его не видал я выражения такой глубокой, величественной, торжественной мысли... в этой чистоте обнаружилась только тогда, когда все земное отделилось от него с прикосновением смерти» [4, с. 430].

Точно таким преображенного Пушкина изображает Жуковский в известном своем стихотворении:

Он лежал без движенья, как будто по тяжкой работе
Руки свои опустив. Голову тихо склоня,
Долго стоял я над ним, один, смотря со вниманьем
Мертвому прямо в глаза; были закрыты глаза,
Было лицо его мне так знакомо, и было заметно,
Что выражалось на нем, — в жизни такого
Мы не видали на этом лице. Не горел вдохновенья
Пламень на нем; не сиял острый ум;
Нет! Но какую-то мыслью, глубокой, высокою мыслью
Было объято оно: мнилось мне, что ему
В этот миг предстояло как будто какое виденье,
Что-то сбывалось над ним, и спросить мне хотелось:
что видишь?

[6: II, С. 304]

Происходящее с душой умершего Пушкина и есть состояние перехода в мир «Там», преображение и освящение Смертью.

Такая трактовка смерти находит свое отражение и в концепции «чуда» философии Лосева: «это такое положение души, когда шум и гам бытия, порочность и гнусность самого принципа существования »слетает пушинкой«. Когда личность, ведущая »полутемное бесильное и болезненное существование», вдруг приходит к событию, в котором выявляется исконная и первичная, светлая её предназначенность [9, с. 196].

Созданный Жуковским образ умирающего просветленного Поэта и благосклонного его «Хранителя-Императора» был создан по ряду причин: во-первых, к 15 января 1837 года Жуковский еще не ознакомился со всеми бумагами Пушкина и не имел целостного представления о его отношениях с Николаем I. Во-вторых, романтическая школа, к которой принадлежал Жуковский, к началу XIX века тяготела к созданию и пропаганде мифа. В-третьих, указание на тонкую душевную связь императора и поэта давало защиту семье Пушкина от светского зловлияния, поддержку со стороны самого царя.

Однако после отправки письма С. Л. Пушкину Жуковский вместе с жандармами проводит «посмертный обыск» кабинета А. С. Пушкина. К нему в руки попадает переписка поэта с Бенкендорфом, которая открывает все унижение, которое испытывал со стороны Власти поднадзорный поэт. Для Жуковского наступает новый этап осмысления гибели Пушкина, и это понимание находит свое отражение в статье для журнала «Современник» «Последние дни Пушкина» и в письме Жуковского шефу жандармов гр. Бенкендорфу.

Созданный в анализируемом выше письме миф об Императоре нивелируется, это доказала в своем исследовании пушкинист Я. Л. Левкович: упоминания императора и все, что могло бы свидетельствовать о духовной близости поэта и царя, убраны вовсе. Оставлены только слова благодарности, которые просит передать царю Пушкин. Даже фраза о «царских милостях» заменена на этикетный оборот «отеческие заботы» [8, с. 155]. Исследование Р. В. Иезуитовой доказывает, что не только мнение Жуковского об императоре изменило первоначальный образ царя, но и что сам Николай I не желал предстать перед читателями в роли покровителя Пушкина [7, с. 166].

Образ самого Пушкина тоже подвергается изменению: в публикации не упоминается само слово «дуэль», и смерть поэта воспринимается как следствие влияния некой таинственной силы — роковой Судьбы. Пушкин впервые провозглашается Гением. Таким образом, его образ приобретает некоторое сходство с судьбой романтического героя, созданного самим Пушкиным — «Андреем Шеньем», или «Умирающим Тассом» Батюшкова:

Кому триумф? — Тебе, божественный певец!..

<...> Друзья над ним в безмолвии рыдали,

День тихо догорал... и колокола глас

Разнес кругом по стогнам весть печали.

«Погиб Торквато наш! — воскликнул с плачем Рим, — Погиб певец, достойный лучшей доли!..»

[1, с. 216]

В «Современнике» читаем: «...В одну минуту погибла сильная, крепкая жизнь, полная гения, светлая надеждами», «судьба так внезапно ... сорвала его со славной, едва начатой им дороги» [6: XI, с. 338].

Кроме того, именно здесь имеют место первые обличения светского общества, равнодушного к гибели великого поэта: «Там, где он бывал ежедневно, ничто не переменилось, нет и признаков бедственной утраты, все в обыкновенном порядке, все на своем месте, а он пропал, и навсегда — непостижимо», — заключает Жуковский [6: XI, с. 339]. Этот образ непонятого обществом, «оклеветанного молвой» Поэта, который трагически гибнет по «воле рока» среди «злбно гнавших» его «стоящих у трона», отразится и в знаменитых строках М.Ю. Лермонтова «Смерть поэта».

Таким образом, в лице Жуковского — автора письма отцу поэта о его предсмертных днях, мы можем наблюдать нескольких мифообразующих процессов: создание мифа о Богоизбранном Императоре-Медиаторе мира «Там» и его демифологизацию; миф об изменившемся, просветленном Смертью Пушкине, затем о трагическом противостоянии Гения враждебной Судьбе, предвосхищающий биографический миф Лермонтова о гибели Поэта в его знаменитом стихотворении. Мифологемы, связанные с личностью Поэта остались и — более того — усилены. Но свободен ли вообще любой биограф, особенно находящийся в плену прижизненных оценок и восприятий современников своего биографического героя, от мифологизации его жизненного пути?

Литература:

1. Батюшков К. Н. Полное собрание стихотворений. — М.; Л.: Сов. писатель, 1964. 240 с.
2. Виноцкий И. Ю. Дом толкователя: Поэтическая семантика и историческое воображение В. А. Жуковского, Изд-во: Новое литературное обозрение, М., 2006. 328 с.
3. Виролайнен М. Н. Культурный герой нового времени // Легенды и мифы о Пушкине: Сборник статей / Под ред. к. ф. н. М. Н. Виролайнен (Институт русской литературы (Пушкинский Дом) РАН). — СПб.: Гуманитарное агентство «Академический проект», 1995. С. 329–349.
4. Жуковский В. А. Письмо к С. Л. Пушкину // Пушкин в воспоминаниях современников. — 3-е изд., доп. — СПб.: Академический проект, 1998. — Т. 2. — 1998. — С. 423–436.
5. Жуковский В. А. Полное собрание сочинений / Под ред., с биографич. очерком и примеч. А. С. Архангельского. — СПб.: А. Ф. Маркс, 1902.
6. Жуковский В. А. Полное собрание сочинений и писем: В 20 т. / гл. ред. А. С. Янушкевич — М.: Яз. рус. культуры, 1999—...
7. Иезуитова Р. В. Письмо В. А. Жуковского к С. Л. Пушкину о смерти поэта: (К истории текста) // Пушкин: Исследования и материалы / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). — Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1989. — Т. 13. С. 157–168.
8. Левкович Я. Л. В. А. Жуковский и последняя дуэль Пушкина // Пушкин: Исследования и материалы / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). — Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1989. — Т. 13. — С. 146–156.
9. Лосев А. Ф. Диалектика мифа. Дополнение к «Диалектике мифа» — М.: Мысль, 2001. 558 с.
10. Немзер А. С. При свете Жуковского: очерки истории русской литературы. — М.: Время, 2013. 896 с.
11. Сурат И. З. Вчерашнее солнце. О Пушкине и пушкинистах — М.: РГГУ, 2009. 652 с.
12. Шильдер Н. Император Николай I. Его жизнь и царствование. М.: Захаров, 1997. — Т. II. 704 с.

Мифологическая структура романа П. Крусанова «Укус ангела»

Львова Катерина Алексеевна, аспирант
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

В данной статье автор рассматривает жанровые особенности романа-мифа на примере произведения П. Крусанова «Укус ангела». Проанализированы способы мифологизации на сюжетном, образном, пространственно-временном, идейном уровнях организации текста. Автор статьи обращает внимание на связь идей русской классической литературы с основной концепцией авторского неомифа. Названы оппозиции, определяющие философскую глубину произведения. Сделаны выводы о мифологичности структуры романа П. Крусанова «Укус ангела».

Ключевые слова: роман-миф, авторский миф, неомиф, мифология.

Mythological structure of P. Krusanov's novel «Angel's bite»

Lvova Katerina Alekseevna, postgraduate student
Kuban State University, Krasnodar

In this article the author considers the genre features of the myth-novel by the example of «Angel's Bite» by P. Krusanov. The author analyzed the ways of mythologization on the plot, figurative, space-time, ideological levels of the text organization. The author draws attention to the connection of the ideas of Russian classical literature with the basic concept of the author's myth. There are opposition, what determining the philosophical depth of the novel. Conclusions about the mythological structure of the novel «Angel's Bite» are drawn at the end of the article.

Keywords: novel-myth, neomyth, author's myth, mythology.

В XX—XXI вв. наблюдается влияние мифа на литературу за счёт частичного применения элементов мифа (циклического времени, сакрализации пространства, образов, сюжетов) в художественном произведении.

Роман-миф — это синкретичный жанр, образовавшийся в XX веке. С мифом его роднят особенности построения сюжета и образная система мифологического повествования. Основные функции мифа (объяснение мира и гармонизация действительности) определяют идейное содержание такого рода романов. Основой романа-мифа становится определённый миф (архаический или авторский, неомиф). Его пересказ вплетается в ткань повествования, события развиваются в соответствии с идеей основного мифа. Герои-носители *мифологического сознания* — обязательное условие существования и функционирования произведения этого жанра.

«Укус ангела» — образец современного романа-мифа, в котором реализуется связь с русской классической литературой, идеи которой стали частью основного мифа, созданного автором. В романе описывается возможное будущее, мифологизируются география, история, образы царя, воина.

Автором создаётся версия исторического сценария, по которому Россия обретает статус Великой Империи и стремится к власти над миром. Роман излагает исторические события до 1901 года, сохраняя верность учебнику истории. Но согласно авторскому неомифу, в 1901 году Столыпин не погибает, и потому Россию ожидает другое будущее. Сюжет романа мифологизируется: главный герой слышит во сне миф о сотворении мира и происхождении людей. Бог добра и бог зла созданы одним Хозяином, но они воюют между собой; они бессмертны, и потому эта война бесконечна. Они принимают решение поделить землю, создать людей и научить их тому, что умеют. События романа, которые прочитываются как исполнение древнего пророчества, развиваются накануне битвы, которую ждут эти боги и которая определит победителя. Этот миф определяет философию произведения, объясняет причину событий и придаёт поступкам героев статус вечных, значимых.

При описании вероятного будущего автор создаёт частично вымышленный мир, в котором звучат вопросы, традиционные для русской культуры. Одной из основных

для романа является идея богоизбранности России: «Бог стоит на одной ноге. Россия — стопа Его» [1, с. 207], которую художественно выразил Ф. М. Достоевский в романе «Бесы». Характер поступков и отношений Ивана Некитаева определяется тем, что он безоговорочно принимает принцип вседозволенности: «и теперь мне всё можно» [1, с. 19], о котором спорят герои в «Братьях Карамазовых». П. Крусанов в романе «Укус ангела» реализует предполагаемые схемы антиутопических предсказаний русской классической литературы.

Для архаического мифа характерно наличие культурного героя, его двойника (трикстера), мудреца. Система персонажей романа включает в себя героев, которые выполняют эти роли: Иван (культурный герой), Легкоступов (двойник), мог (мудрый старик). Помимо этого, с мифом роман роднит присутствие вымышленных, фольклорных персонажей и Надежды Мира, в которой воплощается идея всепобеждающей любви. Герои делятся на главных и второстепенных по их способности чувствовать и слышать духовный мир. Автор различает героев воли и героев разума, подчёркивает приоритет воли над разумом.

Два главных героя, Иван Некитаев и Пётр Легкоступов, являются носителями противоположных типов сознания: мифологического и рассудочного. Своими поступками они, не осознавая этого, влияют на реализацию предназначения России. Некитаевым движет любовь к сестре Тане. Он жаждет престола не из любви к власти, а потому, что никто не осмелится осудить государя за преступную любовь. А Легкоступов без Ивана не сможет достичь желанной власти. Источник движения романских событий в единстве этих героев. Их единство как будто олицетворяет собой душу России: воля (Некитаев), разум (Легкоступов), чувства (Таня).

Все герои по-своему понимают счастье. В своём стремлении к славе, любви, величию Империи, власти они неосознанно исполняют волю богов, о которой повествует легенда в самом начале. Жанровые возможности романа позволяют создать иерархию сюжетов, которая проявляется в тексте тем, что персонажи зависимы друг от друга, свободной воли нет ни у кого: Некитаев подчиняется воле Легкоступова; Легкоступов — воле России; Россия — воле легенды, первотекста.

Пятнадцать глав романа располагаются в нехронологическом порядке. Реальную последовательность глав можно восстановить с помощью уточнений, в какое время по отношению к основному сюжету (Воцарению) происходили описываемые в главе события. Объединяющей силой обладают два вставных элемента текста: миф о битве богов и тезисы Легкоступова. Эти элементы составляют идейно-мифологическую основу романа. Легенда объясняет миропорядок, войны, судьбы героев, а также упорядочивает разрозненные, на первый взгляд, сюжеты и помогает читать их как единый текст. Мифологичность тезисов Легкоступова подтверждается теми функциями, которые они выполняют: объясняют поступки Ивана Некитаева, создают определённую картину мира: «Сегодня рассудочный подход к миру повсеместно сменяется его мифологизацией. На пьедестал, прежде занятый “идеями”, взойшёл “образ”, что проявляется в наши дни не только в культуре, но также в политике и экономике (роль рекламы в сфере производства и коммерции)» [1, с. 134].

Судьба Петра Легкоступова подчиняется мифологической цикличности. Во время купания в озере Иван проверяет только что рассказанную Петром теорию вседозволенности, пытаясь утопить его. Спустя годы по приказу Ивана Пётр был казнён в цинковом корыте, полном воды.

Мифологичен и хронотоп романа. Некоторые события делают определённое пространство священным: в озере живёт мать Ивана и Тани, превратившаяся в серебряную уклею. Петербург и Москва — мифологизированные города, они обладают своими качествами, способностями, наделены мифотворческой силой, которая влияет на развитие событий романа. Помимо этого мифологизирована вся территория России: деление на запад и восток буквально проявляется в образе границы, проведённой огненным колесом. Сюжет романа следует логике

противостояния России и Европы, продолжает поиск ответов на вопросы о географическом определении России: Запад или Восток. Выводы о её особенном предназначении и расположении способствуют мифологизации истории и территории России. Также пространство романа обогащается вымышленными территориями, в которых может происходить основное действие. Так, Некитаев и Барбович исследуют некую Барабарю.

Действия романа происходят в 2001–20... годах. Согласно мифологическим представлениям героев, это эпоха завершения апокалипсиса. Пётр «предсказывает» эти события в своих тезисах. Он воспринимает ужас Апокалипсиса как необходимое очищение, после которого наступит сверхъестественно изменённая реальность. Сбылись тезисы, которые Петруша сочинил, чтобы возвести Ивана на трон, но у людей нет сил привести мир к концу света. Мощное сверхоружие уже было использовано в начале мировой войны, но надежды, которые возложили на него, не оправдались: оружие не приблизило конец света, а только произвело разрушения и отравило планету, но битва не завершилась. Война длится семь лет и кажется бесконечной, люди и земля истощили свои силы. Пётр в своих тезисах предупреждал о мистическом ужасе и освобождённом хаосе — это пророчество исполняет Иван, когда принимает решение выпустить Псов Гекаты.

События романа развиваются в пределах оппозиций *смерть / жизнь, слово / поступок, разум / воля*. Подобное оппозиционное деление мира характерно для мифа, в эти понятия вкладывается онтологический смысл. Жизнь и смерть героя зависят от его отношения к этим явлениям.

Итак, на примере романа «Укус ангела» мы обнаружили результаты влияния мифа на следующие уровни романной структуры: идейный, образный, сюжетно-композиционный, пространственно-временной.

Литература:

1. Крусанов П. Укус ангела: Роман / П. Крусанов. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2013. — 288 с.

Механизмы вторичной номинации существительных со значением «выпечное изделие» в современном английском языке

Сапегина Мира Александровна, студент магистратуры

Филиал Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова в г. Северодвинске

В статье рассматриваются механизмы вторичной номинации имен существительных со значением ‘Выпечное изделие’ в современном английском языке. В центре внимания оказываются имена существительные, содержащие в основном (первичном) значении своей семантической структуры значение ‘Выпечное изделие’ и одно или более переносных (вторичных) значений.

Ключевые слова: выпечное изделие, имя существительное, английский язык, вторичная номинация.

Человек всегда, на протяжении всей своей истории, оценивал действительность с точки зрения ее полез-

ности для себя, и подобный антропоцентризм не мог не найти отражениям лексике, поэтому лексика, представля-

ющая собой номинации имеющих отношение к человеку реальных, чаще всего подвергается вторичной номинации. Лексика тематической группы «Питание» является неотъемлемой частью повседневной речевой деятельности носителя языка. Признаки и специфика объектов реального мира, обозначаемых лексикой со значением «Питание» и, в частности, «Выпечные изделия» (такие как вкус, форма, цвет) понятны, знакомы и близки каждому носителю языка, поэтому подобные наименования легко подвергается метафоризации, переосмыслению — вторичной номинации. В центре внимания данной статьи находятся механизмы вторичной номинации имен существительных со значением ‘Выпечное изделие’. Отметим, что под вторичной номинацией мы понимаем, вслед за В. Н. Телия, вычленение и называние фрагментов действительности с помощью производных лексико-семантических вариантов лексемы. Расскажем об основных результатах исследования [3].

В работе мы исходим из того, что выпечка — это общее название для хлебобулочных и кондитерских изделий, изготавливаемых методом выпекания. Хлебобулочные изделия включают в себя преимущественно хлеб, булочки, рогалики. Классическими видами кондитерских изделий являются печенье, пироги и торты. Таким образом, основанием для отбора единицы служило наличие в структуре основного значения, представленного в словарной дефиниции, слов *Cake*, *Bread* и *Biscuit* непосредственно указывающих на общее наименование выпечных изделий, а также единиц *Pancake*, *Tart*, *Pie* и подобных, отсылающих к тем или иным конкретным видам выпечки. Например: *Kuchen* — *cake*, especially one eaten with coffee; *Anzac biscuit* — a biscuit made with sugar, flour, butter, oats, and golden syrup. Таким образом, совокупность лексем со значением ‘Выпечное изделие’ насчитывает в английском языке по полученным данным 140 единиц, отобранных нами в результате сплошной выборки из словарей «Oxford Dictionary-online» и «Cambridge Dictionary-online» [1, 2].

Среди исследуемых лексических единиц были выявлены как однозначные имена существительные (78% от исследуемого корпуса), так и имена существительные, имеющие значения, являющиеся результатом вторичной номинации, т.е. являющимися многозначными (22%).

Самым многозначным является имя существительное *Cracker*. Первичным значением лексической единицы *Cracker* является значение ‘a thin, crisp wafer often eaten with cheese or other savory toppings’. Следующим по значимости в толковании лексемы идет лексико-семантический вариант: ‘a person or thing that *cracks*’, которое сформировалось на основе метафорического переноса. Крекер — мучное изделие, имеющее тонкую пористую поверхность, характерной особенностью которого является хруст во время употребления этого продукта: a thin, *crisp* wafer often eaten with cheese or other savory toppings. Данное значение восходит к производящей основе — глаголу to crack — ломать. Соответственно в своем следу-

ющем ЛСВ ‘a person who *breaks* into a computer system, typically for an illegal purpose’ лексема номинирует программистов, которые взламывают программы и сайты ради наживы и заработка.

Интересным представляются вторичные значения лексемы *Biscuit* — ‘a small baked unleavened cake, typically crisp, flat, and sweet’. Лексико-семантический вариант ‘porcelain or other pottery which has been fired but not glazed’ образовалось путем метафорического переноса. Существительное *Biscuit* содержит префикс bis-, который имеет значение «два, дважды»; этимология лексической единицы восходит к латинскому языку: ‘bis coctum’ — дважды испеченное. Солдаты, моряки и путешественники брали с собой в дорогу пропеченный хлеб, который они повторно выпекали. Бисквитный фарфор также обжигается дважды, поэтому механизм переноса в имени существительном *Biskuit* выполнен на основании сходства по способу изготовления продукта.

Рассмотрим также результат вторичной номинации слова *Fruitcake* — ‘an eccentric or mad person’. Сленговое обозначение 19-го века nutty — ореховый, использовалось для обозначения лиц с неуравновешенной психикой, сумасшедших, так как употребление лексем mad, crazy считалось неприличным и вульгарным. В состав фруктового пирога так же входят орехи, как можно заметить по основному значению имени существительного: ‘cake *containing* dried fruit and *nuts*’. После чего появилось выражение nutty as fruitcake; затем лексема *fruitcake* стала широко употребляема без компонента nutty as в значении ‘an eccentric or mad person’, что является примером дефразеологизации., когда лексема принимает на себя значение всего фразеологизма.

Вторичным значением лексемы *Oreo* является ‘a black American who is seen, especially by other black people, as wishing to be part of the white establishment’. Основанием для переноса основного значения послужило сходство цвета: орео — это шоколадная выпечка цвета темного шоколада с белым кремом (a *chocolate* biscuit with a *white* cream filling). Очевиден перенос с наименования выпечного изделия на обозначение темнокожего американца, который хочет стать частью «белых», т.е. светлокожих (a *black* American ... wishing to be part of the *white* establishment).

В основе появления описанных выше лексико-семантических вариантов оказываются разные механизмы вторичной номинации, самый продуктивный из которых — метафоризация; он встречается в 24 примерах, 55% от исследуемого корпуса имен существительных с вторичными значениями. Случаи метонимизации зафиксированы в 9 примерах, что составляет 21%. Расширение значения является одним из способов вторичной номинации и зафиксировано в 9 случаях, что так же составляет 21%. Сужение значения является единичным случаем, что составляет 3%.

В нашей работе мы попытались выявить распространенные модели вторичной номинации. Самым продук-

тивным является антропоморфный перенос «выпечка человек», он выявлен в 43%. Например, лексическая единица *Cupcake* обозначает во вторичном значении привлекательную женщину. Так же распространённым является перенос с наименования мучного изделия на нечто неодушевленное; всего зафиксирован в 39%. В этой группе мы можем отметить следующие механизмы: «выпечка здание, магазин», например *Wedding cake* — as modifier Denoting a building that is *very ornate*; «выпечка мебель»: *Canapé* — decorative French antique sofa и некоторые другие. Вторичные номинации, выполненные по принципу «выпечка абстрактное понятие» является наименее продуктивным; данная группа включает в себя 4 ЛСВ: *Apple pie* — used to represent a cherished ideal of

homeliness. В данных примерах осуществлен переход от конкретного значения к абстрактному посредством метафоризации.

Как видим, наименования выпечных изделий обладают высоким прагматическим потенциалом, который проявляется в способности приобретать различные оттенки значения, образовывать метафоры и другие виды вторичной номинации. Ассоциативные признаки о вкусе, форме, цвете, структуре выпечки, актуализируемые в значении номинаций, соотносятся с фоновым знанием носителей языка о данной реалии, они знакомы и понятны, поэтому подобные наименования могут выступать в качестве экспонентов вторичной номинации и активно употребляться в переносных значениях.

Литература:

1. Cambridge Dictionary-online. — URL: <https://en.oxforddictionaries.com>
2. Oxford Dictionary-online. — URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/>
3. В. Н. Телия // Энциклопедический лингвистический словарь. — М., 1990. — С. 336—337

Поэтика удвоения в повести Стивенсона «Сокровища Франшара»

Щербакова Анастасия Сергеевна, ассистент

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

Статья посвящена исследованию поэтики удвоения и связанным с ней проблемам расщепления личности, оппозиции физической и ментальной составляющих природы человека, света и тьмы в его душе. Проблема дуальности в малой прозе Стивенсона возникает не случайно. Дуальность, по словам Д. Фаулза, характеризует своеобразие менталитета викторианской эпохи. С этим связана дуальность персонажных пар в повести, оппозиция прошлого и настоящего в их судьбе. Стивенсон, как и литература в целом, осваивает изображение интровертного пространства, где проявляется имеющаяся у каждого своя «неправильность» (Ж. Батай). В мальчике, которого усыновляет доктор Дэпре, под ангельской внешностью скрыто «нечеловеческое существо». Рассогласование внешности и взгляда создает эффект дуальности его природы, подержанный рассуждениями о несовпадении лица и маски. Раздвоение личности переживает и сам доктор. Дуальность природы акцентирована и в образе жены Дэпрэ не менее сильно, чем в нем самом. Дуальность находит воплощение в поэтике произведения: мотив маски, подлинности и неподлинности, контраст видимости и кажимости. Принцип двойничества затрагивает уже не только область характерологии, оппозиции физической и ментальной природы человека, понятий добра и зла, света и тьмы, созидания и разрушения, но все больше сосредоточивается на сфере сознания и подсознания, что определяет перспективы дальнейшего развития английской литературы. В этой связи происходит и расширение терминосферы, характеризующей феномен дуальности, большинство дефиниций которой сохранилось и вошло в современное литературоведение.

Ключевые слова: расщепленная личность, оппозиция добра и зла, физической и ментальной природы человека, света и тьмы, поэтика дуальности, терминосфера.

Среди разнообразных произведений, созданных творческим гением Р.Л. Стивенсона, можно встретить и такую разновидность малой прозы, которую Джерми Ходжес определил как ««темную» повесть о дуальности» [Hodges, 2016]. Обращение Р.Л. Стивенсона к проблеме дуальности представляется не случайным. Джон Фаулз, изучавший своеобразие менталитета викто-

рианской эпохи, описанной в его романе «Подруга французского лейтенанта», замечал: «Тот факт, что у всех викторианцев наблюдалось раздвоение личности, мы должны прочно уложить на полку нашего сознания; это единственный багаж, который стоит взять с собой, отправляясь в путешествие по девятнадцатому веку» [Фаулз, 1990, 366]. Поэтому «лучший путеводитель по эпохе», с точки

зрения современного писателя, — «Доктор Джекил и мистер Хайд», в котором «под полупародийной оболочкой «романа ужасов» кроется глубокая правда, обнажающая суть викторианского времени. Раздвоенность была при- суща всякому викторианцу...» [Фаулз, 1990, 367].

Повесть «Сокровище Франшара» («The Treasure of Franchard») полное название которой — «Клад под развалинами Франшарского монастыря» (1883), можно считать истоком темы двойственной природы человеческой личности в малой прозе Стивенсона, которая в дальнейшем ярко воплотится во всемирно известных образах Джекила и Хайда. От последующих двух повестей Стивенсона («Маркхейм» и «Странная история доктора Джекила и мистера Хайда»), также посвященных коллизии противостояния разных начал в человеке, «Сокровище Франшара» отличается не свойственная этим последующим произведениям идиллическая тональность. Она определяет атмосферу «Сокровища Франшара», где описывается гармоничный мир, созданный доктором Дебрэ в живописном местечке Грец. Там он работает над своим трудом «Сравнительная фармакопоя, или Исторический словарь всех медикаментов», собирая растения — материал для книги. Повесть пронизана живописными, сочными и красочными поэтическими описаниями, корреспондирующимися с идиллической тональностью. Свой научный труд доктор украшает, уравновешивая сухие научные формулы, анекдотами, народными суевериями, моральными наставлениями, звонкими эпитетами, что также поддерживает общую тональность гармонии, разлитой в художественном мире Греца, вплоть до драматического события, едва не приведшего к катастрофе. Им становится роковой вызов Дебрэ к умирающему паяцу, где он встречается с необычным ребенком Жаном-Маре, «юным философом», в котором видит «сына по духу». До этого момента Дебрэ свято следует провозглашенному им девизу: за умеренность и аккуратность, гигиену и личный достаток.

В мальчишке, которого доктор усыновляет, под ангельской внешностью скрыто, по его словам, «нечеловеческое существо» («you are no human being» [Stevenson, 1999, 184]). Отличительной особенностью странного мальчика является взгляд горбуна, каковым он не являлся. Это рассогласование внешности и взгляда создает эффект *дуальности* его натуры. Он поддержан рассуждениями о несовпадении лица и маски и усилен замечанием доктора по поводу этого странного существа с глазами *старого друга или старого врага*: «...this boy, who was quite a stranger to him had the eyes of an old friend or an old enemy [выделено нами — А.Ш.]» [Stevenson, 1999, 178]). Поэтому и сама его ангельская внешность производит противоречащее ей впечатление. Доктор Дебрэ говорит от имени мальчика в конце второй главы «Утренняя беседа», то есть в сильной позиции, подводящей итог этой части повести: «I have no pretension to be a human being. — I am a dive? A dream, an angel, an acrostic, an illusion [выделено нами — А.Ш.] — what you please, but not a human being» [Stevenson, 1999, 184]. («Так и запишите в своей памяти: я не человеческое существо и не

имею претензии быть человеческим существом; я обман, сон, ангел, загадка, иллюзия, все, что угодно, но только не человеческое существо!» [Стивенсон, Режим доступа: <http://online-knigi.com/page/122347?page=4>])

К этому добавляются эпизоды из далеко не безоблачного, но вполне земного прошлого мальчика, в котором было место и неблагоприятным поступкам, вынужденному (ради хлеба насущного), а потому и оправдываемому им воровству. Используя формулировку Ж. Батая, можно заметить, что Стивенсон разрушает ригористическую строгость нравственных и моральных границ, изображая, «нравственность как нарушение нравственных границ» [Батай, 1994, 15], как переход границ дозволенного. Литература осваивает изображение интровертного пространства, где проявляется имеющаяся у каждого своя «неправильность» [Бунтман, 1994, 12] — та или иная форма Зла, требующая философского и художественного исследования. Ж. Батай опирается на концепцию В. П. Виткатта [W. P. Witcutt, 1946, 23], который, в свою очередь, исходит из юнгианской типологии характеров, которые делятся на интровертный и экстравертный согласно доминирующей функции: мышление, чувство, интуиция и ощущение. Пафос размышлений видных теоретиков заключается в познании истины, опирающейся на сплетение противоречий. Важно и наблюдение о противоречивости интровертных характеров, приводящих к пограничным состояниям, в которых трудно отделить сознательное от неосознанного и бессознательного, нормальное от измененных состояний сознания и найти способы их художественного выражения, поиск которых велся писателями на протяжении XIX — XX столетий. Одуманность злом нередко приводит к помутнению рассудка, подверженности персонажа, как в «Маркхейме» Стивенсона, галлюцинациям. В «Кладе Франшара» Дебрэ порой не может отличить, кто кого гипнотизирует — он мальчика или наоборот: «...he was fascinating the boy, or the boy was fascinating him» [Stevenson, 1999, 178].

Соединяя необычайное и обыденное, Стивенсон вводит научный дискурс. В поисках естественнонаучного объяснения своеобразия ребенка (odd boy), его странности доктор ощупывает череп мальчика, как это сделал бы френолог или этнолог, и выносит заключение, что он — кельт. Невежественная в науках госпожа Тентальон этот вывод принимает за синдром болезни — гидроцефалии.

Стивенсон стремится постичь сложности человеческой натуры и, продолжая далее художественное исследование антропологии этого явления в повести о докторе Джекиле и мистере Хайде, говорит о «кошмаре полубольного сознания» [Стивенсон, 1993, 509–555.]

Размышления и комментарии необычного мальчика в повести Стивенсона «Клад Франшара» демонстрируют не столько отсутствие морали и нравственности, сколько «сверхнравственность», по Батаю, или свободу ее толкования, не ограниченную ригористической строгостью викторианских границ. Доктор ненавидел странных людей (odd people), и мальчика характеризует как самого удивительного

тельного маленького мальчика в целом мире: «I hate all odd people, and you are the most curious little boy in all the world [выделено нами — А.Ш.]» [Stevenson, 1999, 4].

Дуальность натуры акцентирована не только в образе мальчика, но и в образах самого Дебрэ и его жены. Его супругу с христианским именем Анастасии отличала преданность не столько духовным ценностям, сколько всевозможным благам, будь то устрицы, старое вино или смелые шутки и рассказы. Ее преданность мужу покоится на эгоистических основаниях собственного благополучия. Она властвует над физической стороной природы своего мужа, как отмечает он сам, тогда как пугающее духовное сходство роднит его с Жаном-Маре. Ее добродушие не влечет за собой склонности ни к самоотверженности, ни к самопожертвованию. Обобщающая итоговая характеристика афористически выразительна: «В сущности, в ней было очень много животного, но такое красивое и милое животное приятно иметь подле себя» [Стивенсон, <http://online-knigi.com/page/122347?page=7>]. Ее отношения с мальчиком также отмечены двойственностью, противоречивостью: это были «две непримиримо враждебные или недоброжелательные друг к другу стороны», но «их отношения в действительности были настолько близкие, дружественные и искренние, насколько это допускала их натура» [Стивенсон, <http://online-knigi.com/page/122347?page=7>].

Выясняется, что и у доктора была «негодная, скверная половина ... личности», тесно связанная с прошлой парижской жизнью. Эту личность он ненавидел и презирал, но она, тем не менее, временами брала верх в его душе в дни хандры и меланхолии, и тогда его тянуло в Париж — «окунуться с головой в его грязь, пошлость, разврат и соблазны!» [Стивенсон, <http://online-knigi.com/page/122347?Page=9>], утолить дремавшую в Гретце (который доктор называет: «моей академией, моим санаторием, моим раем земным, источником чистых и невинных удовольствий [Стивенсон, <http://online-knigi.com/page/122347?page=8>]), страсть к азартным играм и женщинам. Его жизнь в этой мирной деревушке, несколько утрачивает идиллический блеск в этой части повествования, приобретая черты неподлинности, недовольности, театральности, являя собой «байронизм, интересный байронизм несколько искусственной поэзии жизни» [Стивенсон, <http://online-knigi.com/page/122347?Page=9>]. Из повести читатель узнает, что его праведное существование — это существование в состоянии «закупоренности души» (Ж. Батай), а желание свободы (вырваться в Париж) выглядит как стремление сбросить оковы придуманной им самим теории умеренности и аккуратности. Однако в эти моменты в его душе, по словам самого Дебрэ, начинает хозяйничать дьявол или черт, и порочные черты его натуры начинают преобла-

дать. С этим связан и мотив маски, подлинности и неподлинности — контраст видимости и кажимости. Появление его у Стивенсона не случайно и связано с изображаемой игрой сознания персонажа, со стремлением автора открыть механизмы и секреты мышления.

Находка клада в развалинах монастыря открывает двойственную природу богатства и денег: не только возможность творить с их помощью добро, но и связанное с ними зло. Под влиянием открывшихся благодаря находке клада возможностей оживает худшая половина натуры Дебрэ: доктор, положив конец умерщвлению плоти, мысленно уже видит себя в Париже. Его воображение рисует картины наслаждения и роскошной жизни в этом столичном городе, а Жан-Маре проявляет к ним лишь интерес любознательного ребенка («But the boy had now an interest of his own, a boy's interest [выделено нами — А.Ш.]» — [Stevenson, 1999, 17]).

Пережив серию катастроф (окончательное и символическое обрушение старого дома, «храма добродетелей», падение в Париже турецких акций, повлекшее полное разорение, и кражу монастырских сокровищ), Дебрэ в возрасте за 40 лет исправляется, и повесть, в отличие от последующих произведений малой прозы Стивенсона, завершается благополучным финалом, подтверждавшим просветительский тезис о торжестве добра как основы добродетельной природы человека: мальчик, якобы выкрававший сокровища, а на самом деле спрятавший их, чтобы уберечь Дебрэ от погружения в прежний порочный парижский образ жизни, возвращает их.

В повестях Стивенсона принцип двойничества затрагивает уже не только область характерологии, оппозиции физической и ментальной природы человека, понятий добра и зла, света и тьмы, созидания и разрушения, но все больше сосредоточивается на сфере сознания и подсознания, на что обратили внимание Г.К. Честертон, а также зарубежные исследователи: Р. Мэссон и Ф. МакЛинн [Chersteron, 1927; Masson, 1924; McLynn, 1993]. Можно констатировать разнообразие складывающихся в литературе моделей этого феномена, в связи с чем происходит и расширение терминосферы, адресованной ему. Е. Е. Амелина, опираясь на исследование МакЛинна [McLynn, 1993, 261; Амелина, 2014, 109], приводит терминологический ряд, отражающий особенности и многообразие оттенков проявления феномена дуальности в литературе: *ambivalence*, *ambiguity* (*неоднозначность*), *duality*, *dichotomy*, *bifurcation*. Большинство дефиниций (за исключением *ambiguity* — *неоднозначность*) вошло в современное отечественное литературоведение в неизменном виде — *амбивалентность*, *дуальность*, *дихотомия*, *бифуркация*, — характеризуя разные проявления поэтики дуальности в произведении.

Литература:

1. Амелина Е. Е. Феномен двойничества в новеллах Р. Л. Стивенсона «Маркхейм» и «Странная история доктора Джекила и мистера Хайда». Вестник Пермского университета: ПГНИУ, 2014. Вып. 2 (26) — 109–114 с.

2. Батай Ж. Литература и зло / Пер. с фр. и коммент. Н. В. Бунтман и Е. Г. Домогацкой, предисл. Н. В. Бунтман. — М.: Изд-во МГУ, 1994. — 166 с.
3. Бунтман Н. В. Предисловие // Батай Ж. Литература и зло / Пер. с фр. и коммент. Н. В. Бунтман и Е. Г. Домогацкой. — М.: Изд-во МГУ, 1994. — 166 с.
4. Стивенсон Р. Л. Клад под развалинами Франшарского монастыря. Режим доступа: <http://online-knigi.com/page/122347?page=4> (дата обращения 25.12.2018 г.).
5. Стивенсон Р. Л. Нравственная сторона литературной профессии / Собрание сочинений в 5 т. М.: Терра, 1993. Том 5, с. 509–555.
6. Фаулз Д. Подруга французского лейтенанта. Пер. с англ. М. Беккер и И. Комаровой. М.: Правда, 1990. — 480 с.
7. Chersterton G. K. Robert Louis Stevenson. L.: Hodder & Stoughton, 1927. 259 p.
8. Hodges Jeremy. «Dark tale of duality» [Hodges Jeremy. Mrs Jekyll and Cousin Hyde: Режим доступа: Home > RLS Day 2016 > Mrs Jekyll and Cousin Hyde]
9. Masson R. The Life of Robert Louis Stevenson. L.: Chambers, 1924. 366 p.
10. McLynn F. Robert Louis Stevenson: A Biography. N. Y.: Random House, 1993. 567 p.
11. Stevenson R. L. The Treasure of Franchard // Stevenson R. L. The Strange Case of DR Jekyll and Mr Hyde with The Merry Men & Other Tales and Fables — L.: Wordsworth Classics, 1999—177–223 p.
12. Witcutt W. P. Blake. A Psychological Study. London: Hollis & Carter, 1946—133 p.

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 3 (241) / 2019

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственный редактор Е. И. Осянина
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

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.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.
ISSN-L 2072-0297
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»
Номер подписан в печать 30.01.2019. Дата выхода в свет: 06.02.2019.
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.
E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.