

**Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный  
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»**

**Вестник студенческого  
научного общества  
2016**

*Издается с 2003 года*

**Ярославль  
2016**

УДК 001.6; 009;378.4  
ББК 74/580/278я52  
В 38

Печатается по решению  
редакционно-издательского  
совета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

**Вестник студенческого научного общества** 2016: материалы 71-й студенческой конференции / под науч. ред. А.М. Ходырева. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – 343 с.

ISBN 978-5-00089-175-9

**Редколлегия:**

А. М. Ходырев, доц., канд. пед. наук  
(науч. ред.);  
А. В. Азов, проф., д-р филос. наук;  
О. С. Егорова, проф., д-р филол. наук;  
Н. Н. Иванов, проф., д-р филол. наук;  
К. Е. Безух, доц., канд. биол. наук;  
Л. А. Вачеян, ст. преп., канд. психол. наук;  
П. А. Гужова, доцент, канд. биол. наук;  
М. Ю. Егоров, доц., канд. филол. наук;  
Е. О. Иванова, доц., канд. пед. наук;  
Е. Е. Лях, доц., канд. ист. наук;  
А. В. Лебедев, доц., канд. биол. наук;  
Л. А. Титова, ст. преп., канд. эк-х. наук.

**УДК 001.6; 009;378.4**  
**ББК 74/580/278я52**

ISBN 978-5-00089-175-9

© ФГБОУ ВО «Ярославский  
государственный педагогический  
университет им. К.Д. Ушинского»,  
2016  
© Авторы материалов, 2016

---

---

## ИСТОРИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

---

---

УДК 94(470)"1941/1945"

*В. Бальбердина*

*Н. р. – профессор Л. М. Архипова*

### **Формирование образа врага средствами советского художественного кинематографа в годы Великой Отечественной войны**

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию механизма формирования образа врага в советском художественном кинематографе времен Великой Отечественной войны как одного наиболее эффективных средств формирования патриотических настроений народа. Самостоятельность и оригинальность решения автором поставленной проблемы заключается в использовании им метода контент-анализа при работе с 30 наиболее популярными кинофильмами и теоретических подходов, используемых в имагологических исследованиях.

**Ключевые слова:** визуальный образ, культурное самознание, архетипические и социалистические черты национальной идентичности.

Великая Отечественная война – событие непреходящего значения в исторической памяти нашего народа. Важнейшим фактором победы послужила его сплоченность в борьбе с врагом. Свой вклад в формирование единого общественного сознания внесли советские кинематографисты. И до сих пор художественные фильмы военных лет вызывают у зрителей сопереживание. В чем причина их жизнеспособности? Можно предположить, что

в созданных кинематографистами картинах актуализируются черты русского культурного самосознания.

Задачей исследования является понимание механизма формирования образа врага в художественных кинофильмах военных лет. Для ее достижения необходимо выявить соотношение социалистических идеалов и архетипических, глубоко национальных черт русского самосознания в творческих рефлексиях советских кинематографистов о войне.

Методологию исследования составляют принципы имагологии, изучающей инородные для воспринимающего субъекта образы «чужих» наций, стран, культур [2]. Образ врага – это представления, возникающие у социального (массового или индивидуального) субъекта о другом субъекте, который воспринимается как несущий угрозу интересам, ценностям и даже социальному и физическому существованию [3].

Источниками исследования послужили 30 художественных кинофильмов, вышедших на широкий экран в 1942–1945 гг.

Образ врага создавался прежде всего для достижения важнейших воспитательно-мобилизационных целей.

Во-первых, необходимо было психологически подготовить людей, неспособных по своей гуманной природе убивать других людей к уничтожению противника. Моральное оправдание убийства на войне включало в действие такой важный источник духовной силы как осознание священного характера борьбы с фашизмом как с проявлением абсолютного зла. Убийство человека находится за пределами норм человеческой морали, религиозной этики и здоровой психики. Однако врага можно и нужно убивать, потому что он изначально выносится за рамки категорий, на которые эти нормы распространяются. Композиция в кинематографе строилась на противопоставлениях своего и чужого: возвышенному миру правильных, нравственно чистых и светлых героев противостоит мир монстров, извергов, чудовищ.

Эта задача решается негативными психоэмоциональными характеристиками, запускающими механизмы пробуждения совершенно определенных стереотипов массового сознания. На экране возникают образы Садистов, Убийц детей и женщин, Беспощадных разрушителей уклада жизни, «Вероломно напавших»,

Жестоких «нелюдей», «Гадов» и «фашистов», Холодных убийц и бездушных варваров. В то же время образ советского человека как «своего», а не «чужого», наделён только положительными характеристиками, вызывающими ассоциации с Героизмом, Милосердием, Добротой, Сочувствием, Жаждой справедливости, Силой и Отвагой.

Илья Эренбург точно обозначил задачу военной пропаганды, которая прослеживается в кинофильмах: *«Мы должны неустанно видеть перед собой облик гитлеровца: это та мишень, в которую нужно стрелять без промаха. Наш долг – разжигать ненависть к **абсолютному злу** и укреплять жажду прекрасного, **абсолютно доброго, справедливого**».*

Вторая задача, которую решали кинематографисты, заключалась в формировании общественного сознания зрителей в духе уверенности, безусловности победы. При создании образа врага это достигалось не только демонстрацией фашиста как носителя абсолютного зла, но и посредством умаления его силы, развенчания ореола непобедимости.

Эта задача решалась посредством изображения врага трусливым, слабым, смешным, неуклюжим, глупым.

Проведенный контент-анализ визуального образа врага свидетельствует, что внешность фашиста отличалась исключительно неприятными чертами, производила отталкивающее впечатление [1]. Сочетание узкого лица (80%) с маленькими (гитлеровскими) усиками (89%), преувеличенно длинным носом (95%), нависшими бровями (100%) и неприятным тембром голоса (100%) в органическом единстве делали образ фашиста символом злого мира. Этому обобщению служил художественный прием демонстрации на экране «чужих» в разных социально-культурных контекстах: рядовые солдаты и офицеры с именами, олицетворяющими всю Германию (Гансы, Фрицы, Генрихи), семьи обычных немцев в их внутреннем кругу и в отношениях к советским пленным.

Механизм формирования образа врага развивался, усложнялся и удалось систематизировать наблюдения: первый этап – фильмы 1941–1942; второй – 1942–1943; третий – 1944–1945.

На первом этапе враг представлен не только коварным, но и очень сильным и беспощадным. Образ врага формирует представление о противнике как *«о хорошо отлаженной машине, которая прет стальной обезличенной лавиной, и ее невозможно остановить»*, как говорил один из героев фильма «Человек № 217».

На втором этапе образ врага-фашиста все более принимал национальную окраску, превращаясь в образ врага-немца. По мере роста страданий и бедствий народа враг-фашист все больше воспринимался как свирепый зверь – сильный, жестокий, опасный, но, тем не менее, вполне уязвимый, с которым и следует обращаться как с диким зверем. Чем дольше длилась война, тем яснее становилась глубина народного горя, тем сильнее разгоралась ненависть к захватчикам – особенно, когда советская армия перешла в наступление и собственными глазами увидела те зверства, которые творил враг на оккупированной земле. Всё это отражено в фильмах этого периода. Но на этом этапе в них чётко прослеживается настроение близости горячо желанной победы. Так, герой фильма «Радуга» говорит: *«А ты страшного не бойся – только испугайся один раз – с тобой и сделают всё что захотят...на то он и фашист, чтобы убивать. Сила в том, чтобы держаться за своё, знать, что всё это кончится и ни один отсюда живым не выйдет»*.

На третьем же этапе преобладает образ врага как трусливого, смешного и глупого на фоне необратимых успехов Красной армии. Советские солдаты с ненавистью к врагу, жадой мести и справедливости шли в бой и побеждали. Эти фильмы очень эмоционально сильные. *«Согни фашиста в дугу, не давай пощады врагу, а бежит фашист как трусливый заяц»*, так говорил один из героев фильма «В 6 часов вечера после войны».

По результатам самостоятельно составленной программы контент-анализа фильмов удалось выявить соотношение архетипических и социалистических черт национальной идентичности русских героев кинокартин (44 % и 56 % соответственно). Несмотря на то, что исследование поставленной проблемы еще не закончено, можно утверждать, что советские кинематографисты военных лет талантливо решали задачи пропаганды и агитации, мобилизуя в сознании советских людей самые действенные стереотипы и представления об отечественной войне, укрепляли боевой дух и патриотические настроения народа.

### Библиографический список

1. Миронов, Б.Н. История в цифрах [Текст] / Б. Н. Миронов. – М.: Наука, 1991. – С.14–18.
2. Папилова, Е. В. Имагология как гуманитарная дисциплина // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова [Электронный ресурс]. – URL: <http://ores.su/ru/journals/vestnik-moskovskogo-gosudarstvennogo-gumanitarnogo-universiteta-im-ma-sholohova-filologicheskie-nauki/2011-nomer-4/a57833> 22.03.16
3. Сенявская, Е.С. Противники России в войнах XX века (Эволюция «образа врага» в сознании армии и общества) [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.plam.ru/polit/protivniki\\_rossii\\_v\\_voinah\\_hh\\_veka\\_yevolyucija\\_obraza\\_vraga\\_v\\_soznanii\\_armii\\_i\\_obshestva/p1.php](http://www.plam.ru/polit/protivniki_rossii_v_voinah_hh_veka_yevolyucija_obraza_vraga_v_soznanii_armii_i_obshestva/p1.php) 22.03.16

УДК 94(4)''1492/1914''

*К.М. Богомолова*

*Н.р. – профессор А.С. Ходнев*

### Столетие начала Первой мировой войны в мини-сериале ВВС «37 дней»

**Аннотация.** В 2014 году исполнилось сто лет с начала Первой мировой войны. Это событие имеет большую значимость для современного британского общества. 37 дней – это мини-сериал, который был создан, чтобы осветить данную историческую тему в формате, доступном для широкой публики. Сериал отображает основные тенденции современной английской историографии Первой мировой войны.

**Ключевые слова:** Первая мировая война, публичная история, исторические юбилеи, 37 дней, Великобритания.

В обществе начала XXI века существует большой запрос на использование истории для реализации разных целей. Публичная история – это относительно новая область знания, в рамках которой мы пытаемся понять, как история может функционировать за пределами академических институций, то есть в массовой культуре. Английский специалист по публичной истории, Джером де Гру, назвал эту тенденцию «потреблением истории» [5, с. 396].

В 2014 исполнилось сто лет с начала Первой мировой войны. В Великобритании, после ее окончания, не сразу вошло в традицию отмечать памятные даты, связанные с войной. Всё изменилось в 1964 году: в честь 50-летия начала войны государственная телекомпания BBC создала документальный фильм «Великая война», содержащий 26 частей и транслировавшийся в течение полугода.

В 2014 году при поддержке правительства Королевства был запущен другой масштабный проект – «Столетие первой Мировой войны» [2], что говорило о важности события для современного британского общества. Мини-сериал «37 дней» относится к категории фильмов, созданных для современных медиа с целью осветить определенную историческую тему в формате, доступном для широкой публики. Всего вышло три серии, транслировавшиеся с 5 по 7 марта 2014. Сценарист «37 дней», Марк Хейхерст, специализируется на написании сценариев, основанных на исторических событиях. Его коллега, Джастин Харди, является одним из лучших режиссеров исторических фильмов в Великобритании [7]. Они оба имеют высшее историческое образование (Оксфорд, специальность – современная история). Хейхерст поставил цель: снять фильм, который в доступной форме поможет понять зрителям то, к чему сам сценарист пришел после длительной работы с источниками и мнениями коллег-историков [2].

Концепция, изложенная в сериале, родственна основным тенденциям современной английской историографии по Первой мировой войне. «Европа вступила в войну словно лунатик», – утверждал сценарист М. Хейхерст [2]. В этой оценке можно увидеть прямую ссылку на бестселлер известного британского историка Кристофера Кларка – «Лунатики: как Европа вступила в войну в 1914» [4]. Многие положения концепции Кларка нашли воплощение в «37 днях»: важная роль министерства иностранных дел, непредвиденность войны для большинства политиков, непонимание масштабов последствий, к которым она может привести и большая роль отдельных политических деятелей в обострении кризисной ситуации.

В сериале уделено много внимания британскому кабинету министров. Чаще всех на экране появляется министр иностран-



ных дел Эдуард Грей. Он показан как гарант равновесия и спокойствия Европы и всего мира. Значительная роль отведена членам правительства Германии: канцлеру Теобальду фон Бетман-Гольвегу, генералу-полковнику Мольтке Младшему и, конечно, главе государства, императору Вильгельму II.

Остальные герои показаны мимолетно: император Австро-Венгрии, Франц Иосиф, весь фильм что-то подписывает. Российский император Николай Второй «муштрует» сына, Республиканская Франция представлена министром иностранных дел, Полом Камбоном, Бельгия – жертва агрессии Германии. Сербия не была отображена ни одним из её видных политических деятелей. Такое распределение акцентов может показаться странным, потому что главные герои истории начала кризиса 1914, на первый взгляд, Сербия и Австро-Венгрия. Австро-Венгрия изображена ослабленной, доживающей последний период империей. Германия берет инициативу в свои руки. Сербия, конечно же, всегда может рассчитывать на Россию. Сербия рассчитывает на то, что Российская империя вступит в войну, а её должна поддержать и Франция. Британия выглядит как единственное незаинтересованное государство, которое должно играть роль посредника. Она должна искать пути умиротворения главного агрессора – Германии.

Сериал посмотрело более двух миллионов человек [3], и он получил хорошие отзывы от публики. Пользовательский рейтинг сериала на крупнейшей базе данных, сайте «Internet Movie Database», составляет 8,1 балла из 10 (729 оценок) [7]. В целом о картине отзываются позитивно, отмечая точность исторических деталей и свежий взгляд на ситуацию, приведшую к войне. Больше всего критики вызывает образ царя Николая II, который пользователи посчитали слишком стереотипным, карикатурным и не имеющим отношения к действительности. Часть зрителей отмечает, что сериал помог им разобраться в обстановке довоенной Европы и понять, какие конкретно обстоятельства привели к войне. Двое пользователей считают, что «37 дней» должен показываться в школах при изучении Первой мировой войны.

Что касается более авторитетных источников, о сериале высказались такие небезызвестные издания, как «Гардиан» [9], «Индепендент» [8], «Таймс» [1] и «Дейли Телеграф» [6]. Их

оценка тоже является положительной: они отмечают актуальность темы, захватывающий сценарий и отлично составленные диалоги. Главный минус – трафаретность в изображении большинства континентальных государственных деятелей, а также слишком большое количество персонажей. «Никогда еще разговоры о политике не были такими захватывающими» – пишет рецензент «Таймс».

«37 дней» понравится и тем, кто совершенно не знаком с темой Первой мировой войны и ее истоков, и тем, кто заинтересован в этой области научных знаний. Создатели скрупулёзно реконструировали события последних мирных дней в Европе, допустив минимум фактических ошибок и неточностей. Сериал не перегружен деталями, смотрится легко, и, что особенно важно, создателям удалось передать атмосферу периода. Чем меньшее количество дней остается до катастрофы, тем более напряженными и волнительными становятся события на экране.

Учитывая аудиторию BBC, распространение фильма и возможности современных медиа, сериал стал одним из важных проявлений расширения «потребления» истории и публичной истории. Отличие от академической истории здесь велико – это не научная монография о Первой мировой войне, которую не все купят, и тем более не все прочитают. Фильм посмотрели миллионы.

По оценкам британских историков, публичной истории отведено место локальных исследований. Академическая историография, по их мнению, должна поднимать общенациональные вопросы, связанные с конструированием общей британской идентичности. Мини-сериал «37 дней» поднимает те же проблемы в рамках публичной истории, что и академическая историография. В этом его значение в рамках 100-летия начала Первой мировой войны.

### **Библиографический список**

1. Billen, A. TV Review: 37 Days [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.thetimes.co.uk/tto/arts/tv-radio/reviews/article4025274.ece>. – Дата обращения: 06.02.2016.
2. The British Broadcasting Corporation [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bbc.co.uk/blogs/tv/entries/438cb4d0-d8f8->

37d0-a436-b9d6fa04bcc7, <http://www.bbc.co.uk/programmes/p01nb93y>. – Дата обращения: 06.02.2016.

3. Broadcaster's Audience Research Board [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.barb.co.uk/viewing-data/weekly-top-30/>. – Дата обращения: 06.02.2016.

4. Clark, C. The Sleepwalkers: How Europe Went to War in 1914 [Текст]. – New York: Harper Perennial, 2014. – 697 p.

5. De Groot, J. Empathy and Enfranchisement: Popular Histories [Текст] // Rethinking History. – Vol. 10. – No 3. – 2006. – P. 391–413.

6. Howse, H. 37 Days, BBC Two, review [Электронный ресурс] / The Telegraph. – URL: <http://www.telegraph.co.uk/culture/tvandradio/tv-and-radio-reviews/10681832/37-Days-BBC-Two-review.html>. – Дата обращения: 06.02.2016.

7. The Internet Movie Database [Электронный ресурс] – URL: [http://www.imdb.com/title/tt3101352/?ref\\_=fn\\_al\\_tt\\_1](http://www.imdb.com/title/tt3101352/?ref_=fn_al_tt_1) (Дата обращения: 06.02.2016).

8. Jones E. 37 Days, TV review: A political thriller that grippingly uncovers the countdown to war [Электронный ресурс] / The Independent. – URL: <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/tv/reviews/37-days-tv-review-a-political-thriller-that-gripingly-uncovers-the-countdown-to-war-9174790.html>. – Дата обращения: 06.02.2016.

9. Wollaston S. 37 Days; Coronation Street: A Moving Story – TV review [Электронный ресурс] / The Guardian. – URL: <http://www.theguardian.com/tv-and-radio/2014/mar/07/37-days-tv-review>. – Дата обращения: 06.02.2016.

**УДК 27**

*Л.В. Ехлакова*

*Н.р. – доцент Е.Е. Лях*

## **Мировоззрение раннехристианского апологета Тертуллиана**

**Аннотация.** Данная статья посвящена анализу мировоззрения раннехристианского апологета Тертуллиана. Он является

видной фигурой среди христианских писателей, кроме того Тертуллиан из язычества перешел в христианство, а из последнего в монтеанистическую секту, то есть его мировоззрение несколько раз претерпело изменения. В ходе работы было выявлено, что мировоззрение Тертуллиана содержит в себе черты как античной культуры, так и христианской.

**Ключевые слова:** ранее христианство, апологеты, мировоззрение, Тертуллиан.

Во II в. среди населения Римской империи начинает активно распространяться христианство. Однако, со стороны государства, римской образованной элиты и низов общества на христиан начинаются гонения. В ответ на них они идут на мученичество и пишут апологии.

Апология – это защитная речь, с которой автор-христианин пытается защитить свою веру. Соответственно, апологет – это автор апологии [1, С. 69–75].

Большинство раннехристианских апологетов сначала были язычниками. Однако по разным причинам они приходили к христианству. Переход в новую веру означал полную смену образа жизни, ценностей и убеждений, однако взрослому человеку полностью изменить своё мировоззрение сложно. Поэтому интересно рассмотреть мировоззрение апологетов, в котором встречается два видения мира: античное и христианское. Под мировоззрением будет пониматься система знаний и представлений человека о мире, об отношениях с ним, а также о самом себе.

Актуальность изучения данной проблемы заключается в том, что в современной исторической науке всё большую роль стала играть интеллектуальная история, которая занимается изучением появления и влияния идей, их отражении в сознании как социальных групп, так и выдающихся личностей.

Одной из таких личностей является Квинт Септимий Флоренс Тертуллиан. Он жил на рубеже II–III вв. Родился в Северной Африке, вероятнее всего, в Карфагене, в семье центуриона. Тертуллиан получил хорошее образование, занимался юриспруденцией.

В молодости он вел обычный для римской молодежи образ жизни, но его заинтересовало христианство. Вероятно, впечатление на будущего апологета вначале произвели христианские мученики, нежели само учение.

С первых же дней после обращения Тертуллиан начал активную апологетическую деятельность. Однако, спустя время он переходит в монтанистическую секту, а затем создает и свою собственную, в которой и оставался до конца жизни [4, С.139-144].

Таким образом, мировоззрение этого апологета, несколько раз претерпевшее изменение, является интересным объектом для изучения.

Мировоззрение Тертуллиана анализировалось по нескольким аспектам. Из них были выбраны отношение апологета к античной культуре и человеку.

Рассмотрим отношение Тертуллиана к античной культуре.

Апологет знал большое количество античных авторов, но светскую литературу ценил мало. Знание античной литературы необходимо Тертуллиану только для написания апологий. По его мнению, человеку надлежит читать только книги, дарованные Богом [5].

Все светские науки Тертуллиан называет суетными. Больше всего он не любил философию. По мнению апологета, философы заняты поиском истины, но они никогда её найти не смогут ведь истина в Боге, которого они не признают. Они, по мнению Тертуллиана, «из одной прямой дороги наделали много кривых и неудобопроходимых тропинок». Такое восприятие было характерно далеко не для всех апологетов. Например, Климент Александрийский полностью не отрицал философские учения, указывая, что некоторые из них ведут к Богу [5].

Отношение Тертуллиана к художественным искусствам можно выразить одной его фразой: «Дошло до того, что без искусственных ухищрений красивое считается некрасивым». То есть Тертуллиан ценит вещи такими, какими их создал Бог [6, С. 353].

Цирк, театр, спортивные соревнования, гладиаторские бои, по мнению апологета, христианам посещать воспрещается. Например, спортсмены нарушают то, что дано им Богом: лицо, ибо его постигают побои, телосложение, которое необходимо совершенствовать. Всё это – проявление недовольства по отношению к Богу. Подобный грех присущ и актерам [6, С. 288]. Такой же точки зрения придерживается и Климент Александрийский.

Апологет не исключает возможности радости для христиан, правда, она невозможна в языческом обществе. Что он

подразумевает под христианскими радостями, Тертуллиан не уточняет.

Призывая христиан отказаться от зрелищ, в душе Тертуллиан ожидает для себя в вечной жизни тех же наслаждений, которые присущи язычникам. Например, о Страшном Суде он пишет: «Это будет пышное зрелище. Там будет чему восхищаться и чему веселиться» [6, С. 292-293].

Рассматривая проблему человека, нужно сказать, что апологет считает человека венцом творения Бога. Вера в Бога человеком, по мнению Тертуллиана, основывается не на обоюдной любви, а на покорности и осознании человеческого ничтожества перед Господом [6, С. 355]. Не все апологеты разделяли подобное мнение, например, Климент Александрийский пишет: «Христос не раб и не рабами делает исполняющих волю Отца, а Его сынами» [2, С.13].

Все люди, по мнению Тертуллиана, имеют тело и душу. Апологет считает, что в физически тело сильнее души, но в плане силы воли плоть слаба, а душа вынослива, так как первая земного происхождения, а вторая небесного. Поэтому душу надо постоянно укреплять, чтобы она не давала волю плоти [5].

Тертуллиан уверен, что если бы не пагубное влияние плоти, то душа давным-давно бы вернулась к Богу. Апологет полагает, что познав свою душу, можно познать и Бога, и самого себя, так как душа – это для человека всё, она главная советчица при поступках и мыслях, по ней его будут судить на Страшном Суде [6, С.84].

В сочинениях Тертуллиана четко прослеживается мысль о том, что всё люди перед Богом равны: «Человек одинаков во всех народах, различны лишь имена» [6, С. 89]. При этом социального равенства для Тертуллиана, также как и для Климента Александрийского не существует.

Тертуллиан часто использует сравнения с рабами, которые в основном несут негативный оттенок. Например: «Демоны, как худые рабы» [5]. Апологет не считает рабов полноценными людьми. Подобное мнение высказывает и Климент Александрийский, сравнивая рабов с домашними животными. Такая точка зрения характерна для античного мировоззрения.

Падших женщин Тертуллиан сначала называет «жертвы публичной похоти», но в дальнейшем отзывается только осуждающе [6, С. 287]. Говоря о людях, об их поступках вообще апологет не задумывается о тех обстоятельствах, которые заставляют так поступать, он всё сравнивает с идеалом и выводы делает на основе соответствия ему [3, С. 391].

Говоря о человеке, Тертуллиан также рисует идеальный образ христианин. Они на голову выше других и это должно проявляться в их мыслях и действиях, поэтому он предъявляет к ним самые строгие требования.

Отдельное внимание апологет уделяет молитве как важной части жизни христиан. Её он называют «духовной жертвой». Важным условием для молитвы является её добрые намерения и искренность. Только в этом случае она дойдет до Бога. Это характеризует Тертуллиана, как человека, ценящего искренность, отрицающего формализм [6, С. 304-305].

Таким образом, мировоззрение Тертуллиана сохранило в себе некоторые черты, присущие римскому мировоззрению: эмпиричность в познании, сверхпрактичность и реализм, некоторые взгляды на культуру и общество (неравенство, желание вечного блаженства, отношение к Богу). Однако оно многое в себя вобрало и от христианства: высокие нравственные и моральные позиции, приветствие аскетизма и скромности, отрицание формализма. Подобное наложение, проявление некоторых черт характера оказали большое влияние на судьбу апологета.

### **Библиографический список**

1. Киприан (К.Э. Керн) Патрология. Т.1. [Текст] / Киприан (К.Э. Керн). – М.: «Православный Свято-Тихоновский богословский институт», 1996.
2. Климент Александрийский Кто из богатых спасется [Электронный ресурс]. – URL: [http://azbyka.ru/otechnik/Kliment\\_Aleksandrijskij/kto\\_iz\\_bogatyh/](http://azbyka.ru/otechnik/Kliment_Aleksandrijskij/kto_iz_bogatyh/) (дата обращения: 2.09.2015)
3. Попов, И.В. Труды по патрологии. Т. 1. [Текст] / И.В. Попов. – Сергиев-Посад, 2004.
4. Реверсов, И.П. Апологеты. Защитники христианства. [Текст] / И.П. Реверсов. – СПб.: «Статистика Держава», 2007.

5. Тертуллиан. Апологетик [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.tertullian.org /russian/apologeticum\\_rus.htm](http://www.tertullian.org/russian/apologeticum_rus.htm) (дата обращения: 11.09.2014).

6. Тертуллиан Избранные сочинения: Пер. с лат. [Текст] / Общ. ред. и сост. А.А. Столяров. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Культура», 1994.

УДК 316

*А. А. Новожилова*

*Н.р. – профессор С.А. Бабуркин*

### **Отношение молодёжи к службе в армии**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются главные аспекты отношения молодёжи к службе в армии. Отражены основные тенденции в отношении российской армии. Большое внимание уделяется причинам уклонения от службы. Приведены статистические данные, демонстрирующие оценки населения вооружённых сил России. На основе анализа сделан вывод о противоречивом отношении молодёжи к службе в армии.

**Ключевые слова:** армия, молодёжь, служба в армии, причины уклонения, отношение к службе.

Что такое армия и для чего она нужна? К концу XX века она сильно изменилась как социальный институт, изменилось отношение к вооружённым силам, их функциям и задачам. В чем видит современное поколение молодёжи основные задачи российской армии, для чего она, по их мнению, нужна и нужна ли в принципе?

Данные исследований Федеральной службы государственной статистики на 2011 год показали, что хотят и будут служить в армии чуть более половины опрошенных юношей (52%). Больше всего таковых оказалось среди учащихся профессиональных училищ – 60%, а меньше всего – среди студентов (40%). 90% опрошенных положительно относятся к службе по контракту. 60% уклонились бы от службы в армии, будь у них такая возможность, и потратили бы это время на работу или учёбу [4].



Проблема отношения молодёжи к службе в армии в современном российском обществе стоит довольно остро. Всё меньше молодых людей идут служить, всё больше стараются уклониться от службы и обойти стороной данную школу жизни.

Актуален этот вопрос для молодых людей призывного возраста, их родственников, ну и конечно для всего российского общества и государства в целом. В любые исторические времена государству требуются защитники, но их ряды пополняются всё меньшим количеством. Своим примером нежелания служить ребята демонстрируют антипатриотическое настроение.

В России сейчас намечены, по крайней мере, 2 основные тенденции в отношении российской армии:

1-армия вызывает доверие у большей части населения (по последним данным ВЦИОМ 2016 г. – 83%)[2];

2-большинство молодых людей стремится уклониться от службы.

Основными причинами нежелания идти в армию и уклонения от службы являются: отсутствие дисциплины в армии, «дедовщина»; страх, что нарушится психическое и физическое здоровье; потерянный год (зря потраченное время), удачно складывается карьера и служба в армии может негативно на это повлиять; убеждения, не позволяющие брать в руки оружие; коррупция, тяжелые бытовые условия, нехватка и износ техники, возможность оказаться в горячих точках и др.

Согласно данным ВЦИОМ на 24.06.2015г. 80% граждан одобряют и поддерживают деятельность армии, однако 41% из них не хочет видеть своих родственников в рядах вооруженных сил (для сравнения, данные на 2011 г. – 13 % не хочет видеть своих родственников в рядах вооруж. сил) [2]. А по данным ФОМ, на ноябрь 2014 подавляющее большинство – 64% опрошенных молодых людей не хотят идти в армию [3].

В настоящее время проводится реформа вооруженных сил РФ (2008-2020). В декабре 2015 года на коллегии Минобороны С.Шойгу заявил, что доля военнослужащих по контракту за год выросла почти на 10% и составляет 352 тыс. человек, впервые количество контрактников превысило численность призывников. К концу 2017 года по планам военного строительства в российской

армии будет 425 тыс. контрактников. И за последние несколько лет престиж армии возрос благодаря появлению альтернативной службы, хорошей материальной поддержке, уменьшению срока службы [1].

Армия сегодня воспринимается как социальный институт, предоставляющий возможности роста: 67% россиян полагают, что армия дает человеку новые возможности. Даже среди молодежи этот показатель составляет 53%. О негативном влиянии армии на жизнь человека сказали 10% респондентов, и 18% полагают, что она не играет значимой роли в судьбах людей. Большинство опрошенных (71%) в группе допризывной молодежи планируют пройти службу в армии, однако группа целенаправленной подготовки мала: только 19% сказали, что готовятся к службе. Запрос на сильную армию бесспорен: 88% наших сограждан считают, что она является приоритетом для государства. Среди молодежи эта доля ниже, однако, также составляет большинство (78%). Почти каждый второй (45%) выступает за усиление влияния армии на общество. Обратного мнения придерживаются лишь 5% [2].

Таким образом, характер отношения призывников к предстоящей военной службе отличается противоречивостью. С одной стороны, призывники отдают себе отчет в положительных сторонах прохождения ее в воинских формированиях, с другой стороны, они чувствуют себя неуверенно перед предстоящими буднями военной службы.

### **Библиографический список**

1. Никольский, А. Почти полный комплект [Текст] / А. Никольский // Ведомости. – 2015. – №3980.
2. Армия России-2016: боеготовность, социальная миссия, роль в обществе [Электронный ресурс]. –URL: <http://www.wciom.ru>. – Дата обращения 14.03.2016.
3. Армия и срочная служба [Электронный ресурс]. –URL: <http://fom.ru>. – Дата обращения 14.03.2016.
4. Сайт Федеральной службы государственной статистики. – URL:<http://www.gks.ru>. – Дата обращения 14.03.2016.

*В.В. Полетаева*

*Н. р. – доцент Н.Ф. Бабурина*

### **Формирование образов представителей различных сословий на уроке истории**

**Аннотация.** Обращение к костюмам на уроке истории позволяет школьникам лучше понять процесс исторического развития нашей страны, познакомиться с повседневной жизнью русского народа, его традициями и культурой.

В данной статье на основе анализа научной и художественной литературы, картин, фильмов рассматривается вопрос о возможности использования костюма в качестве источника при изучении социальной структуры российского общества первой половины XIX века.

**Ключевые слова:** историко-культурный стандарт, повседневная жизнь, быт, костюм

На протяжении долгого времени особое внимание в процессе изучения исторического прошлого нашей страны в российских школах уделяется политической и военной истории. Знакомя своих учеников с той или иной исторической эпохой, учитель, как правило, в первую очередь рассказывает им о личности правящего в те годы монарха и его ближайших сподвижниках, о проводимых им мероприятиях в области внутренней и внешней политики, военных подвигах и победах. Вместе с тем сюжеты, иллюстрирующие повседневную жизнь и быт русского народа, его культуру, как и прежде, остаются на периферии школьных курсов отечественной истории: из-за недостатка учебного времени педагоги очень часто отказываются от их рассмотрения на своих занятиях.

Однако стоит отметить, что за последние годы в системе школьного исторического образования в нашей стране произошло немало значительных изменений. Иными стали цели, задачи и содержание исторического образования. Так, например, сегодня в соответствии с принятой Концепцией нового учебно-методического комплекса по отечественной истории «освещение проблем

духовной и культурной жизни России является одной из важнейших задач исторического образования» [5]. Поэтому современный учитель истории на своих занятиях должен познакомить учеников не только с проводимыми правителем реформами и военными походами, но и с особенностями, основными направлениями и достижениями русской культуры, с обычаями, традициями и бытом русского народа.

Как известно, неотъемлемой частью повседневной жизни человека наряду с пищей и жилищем является одежда. По словам крупнейшего специалиста по истории костюма в России Р.В. Захаржевской, «Костюм – это биография, характер, национальные признаки, черты времени» [2]. Вместе с тем одежда также является показателем положения человека, его материального достатка и вкуса. Всё это позволяет учителю использовать костюм в качестве источника при изучении социальной структуры российского общества в рассматриваемую на уроке историческую эпоху.

При помощи костюма педагог может сформировать в сознании школьников образы представителей различных сословий, существовавших в России в определенный исторический период. Так, например, типичной одеждой русских крестьян был армяк, а дворян – сюртук. Внимательно рассмотрев и изучив костюмы этих людей, учащиеся могут предположить, где они жили, что кушали, чем занимались и какой доход имели. Кроме того, стоит отметить, что *одежда всегда являлась ярким отражением перемен, происходящих в экономической и социальной жизни страны*. В частности, в конце XIX века в результате быстрого роста городов и бурного развития промышленности в деревнях на смену традиционным домашним тканям пришли фабричные, а под влиянием городской моды широкое распространение получил женский костюм «парочка» в виде юбки и кофты, сшитых из одной ткани.

Таким образом, *обращение к костюмам на уроке истории, с одной стороны, позволяет школьникам лучше понять процесс исторического развития нашей страны, а с другой – познакомиться с повседневной жизнью русского народа, его традициями и культурой, что соответствует требованиям ФГОС и Историко-культурного стандарта, являющегося составной частью упомянутой выше Концепции*.

Однако анализ учебников по истории России показал, что их авторы по-прежнему уделяют мало внимания вопросам культуры и истории повседневности. Так, например, при рассмотрении сословной структуры российского общества в первой половине XIX века они описывают лишь уровень доходов и образования представителей различных групп населения, проживающих на территории России в это время, дарованные им привилегии и выполняемые ими повинности. О том, как выглядели эти люди, где жили и чем питались, можно судить лишь по репродукциям картин и иллюстрациям, представленным на страницах учебников, так как в текстах параграфов информация об этом в большинстве из них отсутствует.

Таким образом, результаты данного анализа позволяют сделать вывод о необходимости использования учителем на своих уроках дополнительных материалов при изучении жизни русского общества в первой половине XIX века для создания точных и ярких образов представителей его различных категорий. Так, например, педагог может предложить учащимся рассмотреть картину Н.В. Неврева «Торг. Сцена из крепостного быта. Из недавнего прошлого», акцентируя их внимание на одежде изображенных на ней людей. Героями этого произведения известного русского живописца являются помещики, один из которых продает другому принадлежавшую ему крепостную, и крестьяне, являющиеся свидетелями этой сделки. Хозяин дома встречает своего гостя в халате, служившем в это время обычной домашней одеждой для чиновников и дворян. Его посетитель, в свою очередь, предположительно одет в сюртук черного цвета, являвшийся в первой половине XIX века типичным элементом костюма привилегированных сословий, и синие брюки. Скорее всего, он уже не состоял на службе, поскольку такое несоответствие по цвету могли позволить себе только штатские.

Присутствующие при торге крестьяне одеты очень просто. На мужчине можно увидеть подпоясанный цветным кушаком армяк или зипун, ставший в XIX веке «своеобразным символом крестьянства» [4]. Изображенные на картине крестьянки одеты в характерные для данного сословия в это время рубахи с длинными рукавами и сарафаны, которые в первой половине XIX века

в северных областях России изготавливали преимущественно из однотонной ткани синего или красного цвета «со швом посередине переда ... и вертикальным рядом медных и оловянных пуговиц» [3]. Головы женщин покрыты привычными для жительниц русских сел и деревень платками.

Для создания образа русской женщины-дворянки первой половины XIX века учитель может использовать фрагменты знаменитого художественного фильма советского режиссера С.Ф. Бондарчука «Война и мир», снятого по одноименному роману Л.Н. Толстого. В одном из его эпизодов главная героиня картины Наташа Ростова предстает перед зрителями в легком белом платье с высокой талией и коротким рукавом. Такой фасон, напоминавший античный костюм, получил широкое распространение сначала в Европе, а затем и в России, где в первые годы XIX столетия пользовался огромной популярностью у дам знатного происхождения.

Кроме того, для создания более полного образа девушки-дворянки учитель может обратиться непосредственно к тексту романа Л.Н. Толстого, например, к той его части, в которой рассказывается о приготовлениях Наташи Ростовской к первому в её жизни балу. На него она должна была отправиться в белом дымковом платье и атласных башмачках с бантиками под цвет платья. Волосы главной героини «должны были быть причесаны а la grecque [по-гречески]» [9]. Всё это свидетельствует о знатности происхождения главной героини романа. Во-первых, легкая и воздушная дымка, из которой было сшито её платье, в первой половине XIX века широко использовалась при изготовлении нарядов именно для состоятельных дам, придя на смену тяжелому бархату и парче. Во-вторых, прическа в греческом стиле, о которой в данном отрывке упоминает Л.Н. Толстой, была ещё одним модным явлением, получившим широкое распространение в кругу женщин дворянского происхождения.

Таким образом, для создания ярких и запоминающихся образов представителей сословий, проживающих на территории России в изучаемый период времени, учителю истории на своих занятиях следует использовать самые разные средства – картины, фильмы, произведения художественной литературы, а

*также фотографии, аудиозаписи, вещественные материалы и многое другое. С их помощью он может не только сформировать у учеников прочные исторические знания, но и активизировать познавательную деятельность своих воспитанников, развить их творческие способности, что соответствует требованиям действующего в нашей стране в настоящее время Федерального Государственного Образовательного Стандарта, предъявляемым к личности современного школьника.*

### **Библиографический список**

1. Ефимова, Л.В., Алешина, Т.С., Самонин, С.Ю. Костюм в России. XV – начало XX вв. Из собрания Государственного исторического музея [Текст] / Л.В. Ефимова, Т.С. Алешина, С.Ю. Самонин. – М.: Арт-Родник, 2000. – 232 с.
2. Захаржевская, Р.В. История костюма: От античности до современности [Текст] / Р.В. Захаржевская. – М.: РИПОЛ классик, 2005. – 288 с.
3. Каминская, Н.М. История костюма [Текст]: Учеб. пособие для техникумов / Н.М. Каминская. – М.: Легкопромбытиздат, 1986. – 168 с.
4. Кирсанова, Р.М. Костюм в русской художественной культуре 18 – первой половины XX вв.: Опыт энциклопедии [Текст] / Под ред. Т.Г. Морозовой, В.Д. Синюкова. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1995. – 383 с.
5. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории [Электронный ресурс]. – URL: [http://минобрнауки.рф/документы/3721/файл/2506/13.10.21-Проект\\_Концепции\\_УМК.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3721/файл/2506/13.10.21-Проект_Концепции_УМК.pdf) (дата обращения: 12.03.2016)
6. Русский традиционный костюм: Иллюстративная энциклопедия [Текст] / Авт.: Н. Соснина, И. Шангина. – СПб.: Искусство. – СПб., 2006. – 400 с.
7. Суслина, Е.Н. Повседневная жизнь русских щеголей и модниц [Текст] / Е.Н. Суслина. – М.: Мол. гвардия, 2003. – 381 с.
8. Тарабукин, Н.М. Очерки по истории костюма [Текст] / Н.М. Тарабукин. – М.: Издательство «ГИТИС», 1994. – 160 с.
9. Толстой, Л.Н. Война и мир Кн. 1, [т. 1,2: роман] [Текст] / Л.Н. Толстой. – М.: Издательство АСТ, 2015. – 960 с.

*П.Е. Разживина*  
*Н.р. – доцент Е.Е. Лях*

### **Образ византийского императора Юстиниана I в письменных и визуальных источниках VI века**

**Аннотация.** В данной статье говорится о византийском императоре Юстиниане I. Его образ рассматривается как в письменных источниках VI века: «Тайная история» автор Прокопий Кесарийский, «Хронография» автор Иоанн Малала, так и в визуальных: мозаики в Равенне. Содержание статьи раскрывается в следующей логике: происхождение и приход к власти, внешний облик, черты характера, привычки, а также внутренняя и внешняя политика.

**Ключевые слова:** Юстиниан I, Византийская империя, образа императора, «Тайная история», «Хронография».

Император Юстиниан I является известнейшей фигурой в истории Византийской империи. С его именем связан подъем всего Византийского государства, которое в период его правления в 527–565 гг. приобретает наибольшее могущество. Время в истории Византии, проходившее под властью Юстиниана, современные исследователи называют «золотым веком» в истории данного государства [6, С. 221]. Император Юстиниан является сложной фигурой. Его образ противоречив и не находит в источниках и историографии однозначных оценок, а следовательно продолжает привлекать к себе внимание исследователей.

В основе изучения образа Юстиниана I лежат как письменные, так и визуальные исторические источники: «Тайная история» и панегирик «О постройках» автора Прокопия Кесарийского и «Хронография» автора Иоанна Малалы. Авторы являются современниками, именно поэтому было интересно проследить тенденцию описания образа Юстиниана разными людьми, жившими в одно и тоже время. Вторая группа источников – визуальные. Здесь следует обратить внимание на мозаики в Равенне.



Первая находится в церкви в Сан-Витале, датируется 547 г., вторая расположена в храме Сант-Апполинаре-ин-Классе. Время ее создания 557–559 гг. Из данных источников можно извлечь ценную информацию о внешнем облике императора, а также об элементах византийской моды.

Образ исторического деятеля складывается из нескольких составляющих: происхождение и приход к власти, внешний облик, черты характера, привычки, а также внутренняя и внешняя политика. Рассмотрим каждую из приведенных выше составляющих образа византийского императора в оценках современников по порядку.

Прокопий Кесарийский и Иоанн Малала сообщают по вопросу о происхождении и приходе к власти Юстиниана следующее: будущий император, вероятнее всего, был иллиро-фракийского происхождения. Родился в деревне Тауресий, расположенной недалеко от Бедерианы. Юстиниана рано покинула мать, выйдя замуж за крестьянина этой же деревни и оставив сына на попечение дяди Юстина I. Приблизительно в 480 г. Юстин с двадцатилетними юношами отправляется в Константинополь. В ту пору у власти укрепился император Анастасий. После своей кончины, Анастасий оставил в преклонном возрасте престол Юстину. В это время фигура императора Юстиниана I набирает популярность – в отличие от своего неграмотного и престарелого дяди Юстина, он был образованным, молодым, властолюбивым и готовым к реформам. 1 апреля 527 года Юстин назначил соправителем своего племянника. 1 августа 527 г. дядя Юстиниана – Юстин I скончался. В это время Юстиниан получает полную власть и становится легитимным византийским императором Юстинианом I.

Какова была внешность византийского императора. Как было уже отмечено в начале, наиболее полно реконструировать внешние данные императора позволяют визуальные исторические источники. Необходимо обратить внимание на ту деталь, что мозаики были созданы в годы жизни императора, то есть датировались VI веком. В это время в искусстве господствовало портретное, не каноническое, изображение государственных лиц. Обратимся к мозаике в Сан-Витале. На ней можно видеть молодого императора, с удлинённым лицом, вьющимися, черными воло-

сами, весьма заметными усами и властным взглядом. Брови изображены в черном цвете, они слегка приподняты и позволяют видеть широко открытые глаза. Телосложение не худое, напротив, слегка полноватое, лицо имеет приятный вид, хоть и отчетливо видна бледнота. Вторая мозаика находится в храме Сант-Виталеин-Классе. Здесь Юстиниан уже в преклонном возрасте. Как вы можете видеть, телосложение, цвет волос и общее впечатление изменилось. Юстиниан предстает более частным человеком, во взгляде пропала выразительность, фигура стала более полной, возникает ощущение пассивности императора. Выше указанные мозаики позволяют рассмотреть такую важную деталь как царское торжественное одеяние, в котором скрывается символичность. Обязательным элементом любого царского наряда являлась хламида, так называемая мантия. Она всегда выкрашивалась в пурпурный цвет – он, как важнейший в византийской культуре – цвет божественного и императорского достоинства. Только василевс подписывался пурпурными чернилами, восседал на пурпурном троне, носил пурпурные сапоги [6, С. 251]. Застегивалась мантия на левом плече пряжкой, украшенной драгоценностями – фибулой. К хламиде подбиралась ткань контрастного цвета и качественной фактуры, которая на конце украшалась бахромой.

Перейдем к описанию характера императора. Историк Прокопий Кесарийский характеризует Юстиниана I в труде «Тайная история» как злого глупца. Его нрав был полон отрицательных сторон, он совмещал в себе неразумность и испорченность, был исполнен хитрости, коварства, отличался неискренностью, обладал способностью скрывать свой гнев, был двуличен, опасен. В панегирике «О постройках» того же автора: Прокопий характеризует императора как человека добросовестного, целеустремленного. Он называет Юстиниана градостроителем. Отмечается его непоколебимость в христианской вере, его добросердечность, проявлявшаяся в снисходительности к преступникам и в благотворении бедным. В панегирике можно увидеть следующую строку: «Дав новые законы, он благодетельствовал несчастным и всем этим создал в государстве счастье и блаженство» [3, С. 57.]. Обратимся к «Хронографии» Иоанна Малалы, он дает следующую характеристику императора: Юстиниан обладал неоднозначным

характером, среди положительных качеств личности можно перечислить щедрость, добросердечность, сопереживание бедам обычных людей, заботливость и внимательность к нуждам народа, набожность, справедливость. Если рассматривать такую составляющую образа, как отношения с окружающими, то в источниках можно найти противоречивую информацию. Так, в «Тайной истории» Прокопий Кесарийский сообщает: «Неверный друг, неумолимый враг, страстно жаждущий убийств и грабежа <...>» [4, С. 22, Глава VIII]. Юстиниан старался показать себя доступным и милостивым ко всем, кто к нему обращался. Доступ к нему был открыт для любого, и он никогда не гневался на тех, кто стоял перед ним или говорил не так, как подобает. Вместе с тем, он никогда не показывал своего смущения перед тем лицом, которое хотел погубить. Мягким голосом, не подняв бровей, он отдавал приказания убить мириады ни в чем не повинных людей.

В свою очередь, Иоанн Малала в своем труде «Хронография» отмечает следующее: гнев василевса могла вызвать клевета относительно императора и его семьи, в конфликтах он держался с честью, не превышая полномочий, при этом он указывал на то, что все грехи, совершенные кем-либо относительно императора будут прощаться Богом, а не фигурой василевса. Стоит упомянуть о такой черте характера василевса в данном вопросе - как щедрость. Каждый раз, когда собиралось посольство к какому – либо правителю, император отдавал в дар самые богатые подарки: красиво украшенные императорские платья, золото, драгоценности.

Характер императора проявлялся и во внутренней политике. Юстиниан стремился возродить прежние границы Римской империи – это был один из первых императоров Востока и Запада, стремившихся осуществить политику в данном направлении. Многие из того, что делал император украшало и обогащало Византию, например строительство самого знаменитого храма Святой Софии в Константинополе. Юстиниан – это один из первых императоров раннего средневековья, который упорядочил разнообразные учения и мнения знаменитых римских юристов, что положило основу для нового свода законов – свода римского гражданского права. Это была совершенно новая ступень в юриспруденции и правосудии. Свод состоял из нескольких частей, одну из которых разработал сам Юстиниан, носившую название «Кодекс

Юстиниана». В данной части, а именно в самом начале «Кодекса», можно найти следующее: «Нашей первой заботой было начать с живших прежде священных принципсов, исправить их конституции и сделать их ясными; мы их собрали в один кодекс и освободили от излишних повторений и несправедливых противоречий, дабы их искренность давала всем людям быструю помощь» [1, С. 1, Глава I]. Из приведенных выше строк можно сделать вывод, о том, что эта работа должна была стать поистине новаторской, поскольку не имела исторических предшественников. Юстиниан придал разрозненным источникам римского права характер единой и почти во всем логически связанной системы, которая смогла облегчить решение вопросов правовой сферы.

Для составления полноценного образа византийского императора необходимо рассмотреть и его внешнюю политику. В данной сфере император себя зарекомендовал как победитель готов, вандалов, персов. На самом же деле победа была обеспечена военным главнокомандующим византийской армии Велизарием который совершил целый ряд победоносных походов и принес победу императору и всей Византии. Известно, что главным направлением во внешней политике было восстановление Римской империи. Для того чтобы освободить себе руки на Западе, Юстиниан завершает персидскую войну. Затем он отвоевывает Африку у вандалов, Италию у остготов, часть Испании у вестготов. Примечательно то, что он нигде не дошел до прежних границ Рима, данную мысль подтверждают слова Прокопия Кесарийского: «Велисарий, вторично оказавшийся в Италии, удалился оттуда самым позорным образом. Ибо за пять лет ему ни разу не удалось закрепиться на берегу, если там не имелось какой-нибудь крепости, как мной рассказано в предшествующих книгах. Но все это время он, пребывая на корабле, плывал вдоль побережья. <...> Поэтому Велисарий не возвратил ничего из того, что было утрачено, но в довершение всего потерял Рим, да и, можно сказать, все остальное» [5, С. 2 Глава II].

Юстиниан I – это наиболее масштабная политическая фигура в истории Византии. Император Юстиниан I является олицетворением целой эпохи – эпохи наивысшего расцвета Византии, но в тоже время, период его правления связывают с упадком

нравов и этических норм морали. Исходя из этого, однозначной оценки его образа в настоящий момент не существует.

### **Библиографический список:**

1. Из Конституции «О составлении дигест». – URL: [http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Byzanz/VI/520-540/Digestae\\_Just/exconst\\_1.htm](http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Byzanz/VI/520-540/Digestae_Just/exconst_1.htm) (дата обращения: 14. 03. 2016 г.)
2. Курбатов, Г.Л. Ранневизантийские портреты. К истории общественно – политической мысли [Текст] / Г.Л. Курбатов. – Л., 1991.
3. Прокопий Кесарийский О постройках [Текст] / Перевод Чекаловой А.А. – М., 1993.
4. Прокопий Кесарийский Тайная история [Текст] / Перевод Чекаловой А.А. – М., 1993.
5. Прокопий Кесарийский Тайная история [Текст] / Перевод Чекаловой А.А. – М., 1993.
6. Серов, Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология. Значение пурпура [Текст] / Н.В. Серов – СПб., 2003.

**УДК 373.5**

*И. А. Сычев*

*Н. р. — доцент Н. Ф. Бабурина*

### **Биографический метод в современных и дореволюционных учебниках истории**

*Единственный способ вписать себя в Историю –  
найти хорошего биографа.  
Бернар Вербер*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается биографический метод и его применение в современных и дореволюционных учебниках истории, анализируется степень обращения к биографическим данным и их полнота. Закономерности в использовании данного метода выявляются на примере личности Ивана Грозного в сравнении учебников истории современных и дореволюционных авторов.

**Ключевые слова:** биографический метод, биография, личность, Иван IV Грозный, учебники истории.

Биографический метод или историко-биографический метод – это «метод исторического исследования, направленный на описание, реконструкцию и анализ обстоятельств жизни, результатов деятельности, психологического портрета исторической личности/социальной группы» [6, с. 151–152]. Историко-биографический метод характеризуется стремлением раскрыть изучаемую личность во всей полноте ее жизненной истории.

Несмотря на то, что в настоящее время биографический метод становится все более популярным в исторических исследованиях, некоторые ученые указывают на неразработанность и сложность жанра исторической биографии. Это связано с тем, что биограф или исследователь, как правило, находится под влиянием определенных стереотипов, обусловленных идеологической, общественной или политической ситуацией.

Одной из задач исследования было определение степени обращения к биографиям в современных учебниках. Анализ учебников выявил одну особенность: в учебниках для 6 класса биографический метод применяется значительно реже, чем в учебниках для 7 и 8 классов, уступая описательно-повествовательному и сравнительно-историческому методам, позволяющим концентрировать внимание на общих закономерностях исторического процесса. Одним из немногих примеров обращения к биографии является следующее задание: «Чем Ольга отличается от других правителей русской истории? В чем её политическая и нравственная сила? Напишите рассказ, начинающийся словами: «Первая выдающаяся женщина русской истории знаменита тем, что ...» [1, с. 48].

В учебниках для 7 и 8 классов обращение к биографиям происходит чаще, здесь встречается подробное жизнеописание исторических деятелей. Так, при изучении эпохи Ивана IV в учебнике под ред. А. В. Торкунова, дается полная характеристика царя, содержащая как положительные («одаренный ребенок», «пристрастился к чтению» и т.п.), так и отрицательные («беспощадная жестокость, болезненная подозрительность и мститель-

ность» и т.п.) [5, с. 41–50] характеристики. Задания также подразумевают обращение к личности правителя: «Как протекали детские годы Ивана IV? Как вы думаете, каким образом борьба боярских группировок за власть могла сказаться на личности Ивана Грозного?» [5, с. 47–48]. Аналогичные задания представлены в учебниках Андреева И. Л. [1, 2] и Пчелова Е. В. [8].

Таким образом, начиная с 7 класса при изучении истории роли личности уделяется большее внимание, на смену описательно-повествовательному методу, ведущему к общему пониманию исторических процессов, приходит биографический.

Анализ биографических данных дореволюционных и современных учебников, показывает различия в освещении личностей русской истории. Так, биография князя Владимира представлена в современных учебниках скудно. Только в учебнике Пчелова Е. В. внимания Владимиру уделяется больше, чем в других, в частности, это единственный учебник, где описывается принятие христианства самим Владимиром [8, с. 55]. О крещении Руси пишут все авторы, хотя у Андреева И. Л. отсутствует сюжет, связанный с выбором веры. Во всех современных учебниках приводятся лишь объективные причины выбора, тогда как дореволюционные авторы говорят о личной заинтересованности Владимира в христианстве.

Весьма показательно обращение к биографическому методу при изучении периода жизни и деятельности Ивана Грозного. Так, в учебнике Андреева И. Л. даётся развёрнутая характеристика личности Ивана IV [2, с. 26–39]. В учебнике Пчелова Е. В. в параграфе «Иван Грозный – первый русский царь» перечислены события, происходившие во время детства будущего царя, однако характеристики его личности не дается. В следующем параграфе, посвященном опричнине, Иван Грозный характеризуется так: «отличался несомненным властолюбием и чрезвычайной подозрительностью», «полагал, что царская власть безгранична» [8, с. 210–213]. При этом, это единственный учебник, не отождествляющий Стоглавый собор 1551 года с личностью Ивана Грозного: этот вопрос вынесен в параграф, посвященный культуре, и ни о каком участии Ивана IV автор не упоминает [9, с. 240–242].

В дореволюционных учебниках личности представлены ярче, чем в современных. Так, И. Беллярминов пишет об Иване

Грозном как о крайне жестоком правителе, поэтому акцент делается на опричнине: «опричники стали неистовствовать в Москве, убивая ежедневно от 10 до 20 человек. ... Москва была в ужасе» [3, с. 173–176]. Положительных моментов в правлении Ивана Грозного он не отмечает. Д. Иловайский делит правление Ивана Грозного на две части, особо отмечая, что причиной жестокости Ивана Грозного был его характер: «пылкий, властолюбивый Иоанн скоро начал тяготиться влиянием своих советников. После того в Иоанне еще сильнее развилась подозрительность: его воображению всюду представлялись тайные козни изменников и предателей» [4, с. 124–125]. Соловьев С.М. вообще предпочитает избегать характеристик применительно к Ивану Грозному, подробно описывая лишь изменения в Судебнике (что, кстати, делается впервые), и отмечает, что «при Иоанне положено основание постоянному войску учреждением стрельцов; для безопасности южных степных границ устроена станичная и сторожевая служба» [10, с. 256–257], при этом ужасы опричнины не описаны.

Платонов С.Ф., как и Д. Иловайский, разделяет правление Ивана Грозного на два периода, впервые подчеркивая, что «начиная с 1550 г. правительство Ивана IV провело в жизнь целый ряд важных реформ», а «он всячески заботился о праведном суде», при этом отмечая, что «опричнина была жестокою мерою», «действия опричнины сопровождалась еще чрезвычайными зверствами» [7, с. 154–159].

В современных учебниках биографический метод, сочетаясь с другими, является лишь одним из многих, тогда как в дореволюционных - присутствует с самого начала и является основным. Глубина освещения той или иной исторической личности зависит от позиции автора учебника.

### **Библиографический список**

1. Андреев, И.Л. История России с древнейших времен до конца XVI в. 6 кл. [Текст]: учебник / И.Л. Андреев, И.Н. Федоров. – М.: Дрофа, 2015.
2. Андреев, И.Л. История России XVI - конец XVII века. 7 кл. [Текст]: учебник / И.Л. Андреев, И.Н. Федоров. – М.: Дрофа, 2016.



3. Беллярминов, И. Элементарный курс всеобщей и русской истории [Текст] / И. Беллярминов // Учебники дореволюционной России по истории / сост. Естеферова Т.В. – М: Просвещение, 1993. – (Б-ка учителя истории).

4. Иловайский, Д. Краткие очерки русской истории [Текст] / Д. Иловайский // Учебники дореволюционной России по истории / сост. Естеферова Т.В. – М: Просвещение, 1993. – (Б-ка учителя истории).

5. История России. 7 класс [Текст]: учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч 1/ [Н.М. Арсентьев и др.]; под ред. А. В. Торкунова. – М.: Просвещение, 2015.

6. Мазур, Л.Н. Историко-биографический метод [Текст] / Л.Н. Мазур // Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / Отв. ред. А.О. Чубарьян. – М., 2014. – С. 151-152.

7. Платонов, С.Ф. Учебник русской истории [Электронный ресурс] / С.Ф. Платонов. – М, 1992. – URL: [http://his95.narod.ru/doc/pl\\_sod.htm](http://his95.narod.ru/doc/pl_sod.htm)

8. Пчелов, Е. В. История России с древнейших времен до начала XVI века [Текст]: учеб. для 6 класса образоват. организаций / Е. В. Пчелов. – М.: ООО «Русское слово - учебник», 2012.

9. Соловьев, С.М. Учебная книга русской истории [Текст]: учеб. дорев. России по истории / С.М. Соловьев / Сост. и авт. предисл. А.И. Самсонов. – М.: Просвещение: Учеб. лит., 1996.

**УДК 908(470+571)**

*П. С. Туманов*

*Н. р. – доцент Н. В. Дутов*

### **«Петр Ольденбургский и Ярославский край»**

**Аннотация.** Тема роли семьи Ольденбургских в истории Ярославского края изучена слабо, она исследована лишь немногими историками и лишь вкратце, почему и представляет особый

интерес. Наиболее известным представителем этого знатного рода является Петр Георгиевич Ольденбургский.

В данной статье на основе архивных исследований и научной литературы рассматривается биография, а также вклад и участие Петра Ольденбургского в историю Ярославского края.

**Ключевые слова:** Ольденбургский, Ярославский край, принц, государственный деятель.

Род Ольденбургских весьма известен в истории России. Первым представителем рода Ольденбургских в Ярославском крае был Георг Петрович Ольденбургский, урожденный Петер Фридрих Георг, женившийся на Великой Княгине Екатерине Павловне. В нашем крае Ольденбургские появились в связи с назначением Георга Петровича на должность генерал-губернатора.

В июле 1812 года Александр I поручает Георгу Петровичу формирование ополчения на территории вверенных ему губерний и обеспечение военных госпиталей. Прибыв в Ярославль 26 июля 1812 года, он с супругой поселился в нынешнем Доме Офицеров, где и был организован центр формирования ополчения. Его Высочество блестяще справляется с поставленной задачей, лично контролируя должный уход не только за ранеными русскими солдатами, но и французскими военнопленными. Существует множество мемуарных свидетельств о первоклассном характере организации госпиталей.

Однако, столь усердная деятельность не прошла даром для его здоровья. В ходе очередного осмотра госпиталя он подхватил инфекцию и скончался в декабре 1812 года в Твери, будучи всего 28 лет от роду [2].

В августе же 1812 года, за несколько дней до Бородинского сражения, в Ярославле на свет появляется сын Георга и Екатерины Павловны - Петр Георгиевич Ольденбургский. Потеряв отца будучи четырех месяцев от роду, он был вверен на воспитание своей бабке Марии Федоровне, а позже перевезен в Штутгарт и затем на историческую родину - в Ольденбург. Его воспитанием занимался учитель его отца - Христиан Рунде. Позже поступает в Лейпцигский Университет. Продемонстрировав впечатляющие успехи в учении, он по личному приглашению Императора Нико-

лая Первого прибывает в Петербург на службу в Государственный Совет. Стоит отметить, что сразу по прибытии в Россию, у него сложились очень благоприятные и доверительные отношения с Цесаревичем Александром, будущим императором Александром Вторым [4].

13 ноября 1831 года Петр Георгиевич Ольденбургский, впервые после своего рождения, посещает Ярославль. Визит проходит с большими почестями и обширной программой. Газета «Ярославские Губернские Ведомости» активно освещала визит Его Светлости. На первой полосе была описана программа посещения всех мест и участия в мероприятиях, среди которых была литургия в Успенском Соборе и демонстрация винного погреба Торговых Рядов [5].

Особенно запомнился визит Петра Георгиевича для Дома Призрения Ближнего на нынешней улице Андропова. Его Светлость в своей деятельности всегда уделял большое внимание образованию, в частности образованию женщин и сирот. Для Ярославского Дома Призрения он выделил финансовую помощь в размере 2000 рублей. Убранство Сиротского Дома явно свидетельствовало о том, что средства были освоены должным образом. Более того, в дальнейшей своей общественной деятельности Петр Ольденбургский зачастую жертвовал образовательным учреждениям в Ярославле предметы роскоши, доставшиеся ему от Императорского Дома, среди которых были даже персидские ковры и серебряная посуда.

В 1844 году Петр Георгиевич, уже в качестве председателя Опекунского Совета, вместе с Императором Николаем, совершает новый визит в Ярославль. Одной из целей этого визита было представление Его Величеству немецкой лютеранской общины в Ярославле, в которой на тот момент насчитывалось порядка 800 человек. Знакомство оставило приятное впечатление для обеих сторон и Император дал добро на строительство Лютеранской Кирхи в городе Ярославле. Петр Ольденбургский стал главным спонсором строительства и совершил наибольший финансовый вклад, а возведением здания руководил знаменитый архитектор Паньков [4]. Будучи сам лютеранином по вероисповеда-

нию, Петр Георгиевич активно спонсировал лютеранское общество в России, что некоторыми его представителями порицалось: ведь главный постулат Лютеранства гласит оправдание верой<sup>9</sup>, а не деньгами [6]. Однако, Петр спокойно на это отвечал, что он проявляет заботу о страждущих и нуждающихся в воспитании детях. И действительно, его благотворительную деятельность едва ли можно назвать позерством. Она всегда носила исключительно гуманитарный и практический характер.

В дальнейшей своей государственной службе он принимал активное участие в разработке и проведении реформ 1860х годов. Император Александр Второй доверял Петру Георгиевичу многие важные поручения и результат никогда не разочаровывал [1]. Его активная общественная деятельность на благо образования и воспитания в России запомнилась во многих губерниях и особенно в Ярославле. Мемуары приближенных Императора единогласно свидетельствуют о том, что принц Ольденбургский и Российский Император были лучшими друзьями. Поэтому гибель Александра в марте 1881 года крайне потрясла Петра, вызвала ухудшение здоровья и стала одной из причин скорой его смерти два месяца спустя [3].

Таким образом, стоит отметить, что активная общественная деятельность Ольденбургских продолжалась ещё следующие два поколения. В частности, принцы Александр и Николай Петровичи Ольденбургские внесли существенный вклад в создание многих учреждений здравоохранения и образования на территории Российской Империи.

Семья Ольденбургских это поистине грандиозная глава в истории нашего государства и края XIX века. Обширная деятельность этого великокняжеского рода на поприще военной службы, благотворительности и организации учреждений самого разного характера вызывает уважение и признательность.

---

<sup>9</sup> *Одно из основных положений протестантизма, выдвинутое Лютером, согласно которому "спасение души" человека ("оправдание", т. е. преодоление его греховной природы) совершается без посредничества церкви в силу внутренней веры человека в "искупительную жертву" Христа, являющейся единственным средством его общения с богом.*

### **Библиографический список**

1. Папков А. Жизнь и труды принца П. Г. Ольденбургского [Текст]. – СПб., 1885.
2. Принц Георгий Ольденбургский и военнопленные Великой армии в 1812 г. [Текст] // Эпоха 1812 г.: Исследования. Источники. Историография. Вып. III. / Труды Государственного исторического музея. Вып. 142. М., 2004. С. 107–124.
3. Четверухин Г. Н. Миротворческая деятельность принца П. Г. Ольденбургского в правление императора Александра II (1870 - начало 1880-х гг.) [Текст] / I Романовские чтения. История Российской государственности и династия Романовых: актуальные проблемы изучения. Кострома. 29-30 мая 2008 года.
4. Шрейр Ю. Пятидесятилетний юбилей принца П. Г. Ольденбургского [Текст]. – СПб., 1881.
5. Ярославские Губернские Ведомости [Текст]. – 1831. – № 33.
6. Советская историческая энциклопедия [Текст] / под ред. Е. М. Жукова. – М.: Советская энциклопедия, 1973-1982.

---

---

## ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

---

---

УДК 372.851

*Л.В. Винокурова, О.А. Карцева*  
*Н.р. – профессор Е.И. Смирнов*

### **Методика проведения элективного курса «Фрактальная геометрия в науке и жизни»**

**Аннотация.** В статье представлена разработка элективного курса «Фрактальная геометрия в науке и жизни». Иновационность программы данного курса заключается в изучении элементов современного раздела математики – фрактальной геометрии. Обучение фрактальной геометрии дает широкие возможности для развития логического и творческого математического мышления, что востребовано в современном мире.

**Ключевые слова:** фрактальная геометрия, элективный курс, проект.

Элективные курсы являются вариативной частью содержания образования в старшей школе и направлены на удовлетворение индивидуальных образовательных интересов каждого школьника. Они являются важнейшим средством построения индивидуальных образовательных программ, так как связаны с интересами, потребностями и профессиональной нацеленностью школьника. Таким образом, элективные курсы расширяют возможности основных программ школьного курса. Элективный курс «Фрактальная геометрия в науке и жизни» позволяет школьникам увидеть связь математики со многими другими науками, но в большей степени с информатикой.

Дадим общую характеристику курса.

**Адресация:** предлагаемая программа рассчитана для школьников десятых информационно-математических классов средних общеобразовательных школ.

**Режим работы:** 2 часа в неделю, урочно-внеурочный.

**Материально-техническое и учебно-методическое оснащение:** учебная и учебно-методическая литература, дополнительная литература, компьютер с доступом в Интернет, программное обеспечение для создания фракталов.

**Дополнительно привлекаемые участники:** библиотекарь, учитель музыки, учитель биологии, учитель физики и астрономии, учитель литературы, учитель обществознания, учитель изобразительного искусства.

**Целью** курса является расширение знаний старшеклассников в области математики и информатики, развитие логического и творческого математического мышления.

**Задачи:**

- обеспечение непрерывности и системности математической и компьютерной подготовки;
- подготовка школьников к восприятию идей и проблем современной математики;
- установление межпредметных связей математики и информатики;
- улучшение уровня математической подготовки школьников по математике и информатике;
- ознакомление учащихся с новыми понятиями: фрактал, фрактальная геометрия, самоподобие, дробная размерность;
- развитие навыков работы с компьютером;
- реализация задач профильной подготовки для создания условий обучающимися осознанно провести выбор будущей профессии;
- содействовать развитию учебной мотивации.

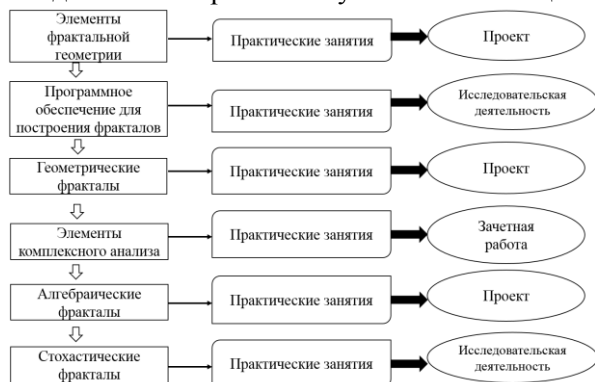


Рис.1. Схема изучения курса

Важную роль в изучении каждого раздела курса занимает создание обучающимися проекта. Метод проектов дает возможность вовлечь школьников в содержательную деятельность и помочь научиться работать в группе. Проектная деятельность формирует ключевые компетентности учащихся и готовит школьников к условиям реальной жизни.

Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых учащиеся:

- самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;
- развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения);
- развивают системное мышление.

На первом этапе метода проектов учитель выполняет основную роль, предлагая темы. Целью проектной деятельности является углубление знаний по данной теме. Для реализации цели, обучающиеся могут воспользоваться информационно-компьютерными технологиями. С помощью ИКТ школьники осуществляют поиск и отбор нужной информации.

Проектная деятельность отличается характером взаимодействия ученика и учителя. Ученик выступает в роли исследователя, а учитель является партнером: помогает сформулировать цели, рекомендует источники информации, предлагает формы работы, оценивает полученный результат, помогает скорректировать недостатки.

Метод проектов формирует у обучающегося самостоятельность, самоанализ, самооценку, креативность, целеполагание, исследовательские умения, умение находить нужную информацию и представлять свой проект, умение отвечать на вопросы, умение взаимодействовать с дополнительно привлекаемыми участниками проекта.

### **Библиографический список**

1. Мандельброт, Б. Фрактальная геометрия природы [Текст] / Б. Мандельброт. – М.: Институт компьютерных исследований, 2002.



2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 1999.

3. Секованов, В.С. Методическая система формирования креативности студента университета в процессе обучения фрактальной геометрии [Текст] / В.С. Секованов. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2012. – 279 с.

4. Секованов, В.С. Элементы теории фрактальных множеств: учебное пособие: 4-е изд., перераб. и доп. [Текст] / В.С. Секованов. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. – 208 с.

УДК 339.138

*Н. А. Ефанова*

*Н.р. – доцент А.Ю. Кравчук*

### **Составление маркетингового плана и оценка эффективности затрат на маркетинг на предприятии ОАО «Термостойкие изделия и инженерные разработки (ТИИР)»**

**Аннотация.** Не всегда маркетинговые затраты воспринимаются как инвестиции в привлечение или удержание клиентов. Маркетинговый план предприятия должен составляться с учетом определения уровня затрат на маркетинг.

**Ключевые слова:** маркетинговый план, стратегия, предприятие.

На предприятии ОАО «ТИИР» (г. Ярославль) определение затрат на маркетинг начинается с определения целей, маркетинговых стратегий и *плана продаж*. Предприятие ориентируется на предыдущие итоги продаж только для корректировки целей в качестве ориентира при составлении нового маркетингового плана предприятия, а ни в коем случае не для определения размера нового бюджета.

*Этап 1. Целеполагание.* Предприятие ОАО «ТИИР» поставило себе цель вывести на рынок новый вид тормозных колодок ценового сегмента «низший-средний» и «средний», и разработало стратегию развития. При постановке цели исходили из

знаний и опыта, опираясь на аналитические данные с учетом внутренней и внешней среды. Для этого потребовалось оценить состояние и потенциал рынка, его структуру, занимаемую долю и ассортиментный портфель, действия конкурентов и их результаты, потребности и поведение потребителей (клиентов).

*Этап 2. Оценка возможностей и ресурсов.* Любые цели должны формироваться с учетом реальных возможностей предприятий. Как правило, амбициозные проекты заставляют предприятие двигаться вперед, расти, улучшать сервис, качество, оптимизировать бизнес-процессы, совершенствовать внутреннюю инфраструктуру, увеличивать оборотный капитал и пр. В идеале так и происходит, однако не всегда настолько быстро, как хотелось бы, поэтому следует делать поправку на текущий этап развития предприятия и корректировать цели, приводить их в оптимальное соотношение и при этом обеспечивать устойчивый рост.

После оценки рынка и положения предприятия следует оценить риски и угрозы, наметить основные направления развития, сопоставить их с реальными возможностями и ресурсами предприятия и перейти к следующему этапу.

*Этап 3. Определение стратегии.* На данном этапе определяется целевой сегмент потребителей, позиционирование, направление для создания основной ценности бренда. Здесь отдельно следует сказать, что предприятие как дистрибьютор работает с сетью дилеров, которые и являются целевой аудиторией. Сопоставив население страны со среднегодовым *объемом продаж* фрикционных изделий в РФ, можно сделать вывод, что ежегодно приобретают изделия не более 15 % россиян, а результаты панельных исследований говорят, что только 7 % населения задумывается о смене тормозных колодок в автомобиле.

*Этап 4. Разработка плана.* Именно здесь определяется целесообразность и планируется эффективность маркетинговой кампании, проводится медиапланирование и бюджетирование.

Стратегия предприятия базировалась на расширении дилерской сети и обеспечении лояльности дилеров. Были предложены обучающие программы, рекламная поддержка и различные маркетинговые акции в режиме софинансирования. В данный момент на предприятии допущена весьма распространенная ошибка – создан лаконичный, излишне профессиональный и недружелюбный для конечных потребителей сайт. Учитывая эти

ошибки, в маркетинговый план следует включить обязательное продвижение сайта, формирование референтного окружения, вирусную рекламу и возможные рекламные провокации.

После того как определен маркетинговый план предприятия, следует составить бюджет. Здесь нужно обратиться к методу установления доли продаж, который является отличным механизмом самоконтроля, разумно ограничивает и не позволяет оторваться от реальности.

*Этап 5. Внедрение, контроль и оценка.* Это наиболее сложный этап, поскольку с оценкой фактической эффективности, в отличие от планирования, у многих возникают объективные сложности.

Текущим трендом являются попытки многих предприятий перейти на качественно новый маркетинг с внедрением такого показателя, как РМИ (рентабельность маркетинговых инвестиций). Он позволяет рассматривать прибыль предприятия как цель, а управление маркетинговым бюджетом – как средство достижения этой цели. Но какой бы метод ни использовался, сколько бы средств ни планировалось инвестировать в маркетинг, прежде всего стоит разработать план. С ним владельцы получают необходимые инструменты финансового контроля, а служба маркетинга обеспечит себя пространством для творческой деятельности.

**В ходе анализа предприятия были выявлены следующие недостатки:**

1. Маркетинговая служба нерегулярно проводит бенчмаркинг.
2. На предприятии практически полностью отсутствуют PR–акции, основная задача которых – создание и сохранение имиджа фирмы.
3. Отсутствие программ переподготовки и повышения квалификации для специалистов по маркетингу.
4. Не уделяется внимание проведению рекламных кампаний.
5. Не совсем четкий и запутанный характер функций маркетинговой службы.

**Практические рекомендации по улучшению системы маркетинга на предприятии ОАО «ТИИР»:**

- Использование стратегии дифференцированного маркетинга;

- Максимизация прибыли в долгосрочной перспективе и снижение себестоимости товарной продукции;
- Использование политики интенсивного распределения;
- Предоставление скидок с цены при зафиксированном объёме партии приобретаемого товара, бесплатная апробация образцов, скидки при уплате наличными;
- Проведение мероприятий (бесплатные диагностики состояния тормозных частей автомобилей), продажи товара с премией в виде фирменного сувенира с эмблемой ОАО «ТИИР»;
- Налаживание связи с общественностью;
- Применение спонсоринга;
- Снижение цены на продукцию за счет снижения затрат на производство и транспортировку.

**УДК 378.02:372.8**

*Н. В. Жукова*

*Н.Р. – профессор И.А. Иродова*

### **Интерактивные формы организации занятий по физике как условие формирования универсальных учебных действий учащихся**

**Аннотация.** Исследование посвящено рассмотрению актуальной проблемы общего образования – возможности формирования универсальных учебных действий на уроках физики в 7 классе. Цель исследования – разработка занятий по физике, способствующих формированию универсальных учебных действий.

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, физика.

Анализ подходов к определению понятия интерактивного обучения позволил нам рассматривать его как диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и ученика [1]. Цель интерактивного обучения – создание комфортных условий обучения, при которых ученик чувствует свою успешность. Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный

процесс предполагает постоянное, активное взаимодействие всех учащихся. Это базируется на сотрудничестве, взаимо-обучении: учитель – ученик, ученик – ученик. На практике применение интерактивного обучения осуществляется путем использования фронтальных и кооперативных форм организации учебной деятельности, интерактивных игр и методов. Анализ подходов к определению понятия «универсальные учебные действия» позволил нам полагать, что в широком смысле термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, то есть – способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Федеральный государственный образовательный стандарт выделяет следующие виды универсальных учебных действий (УУД):

*Личностные УУД* обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся, а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида действий: самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическая ориентация.

*Регулятивные УУД* обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности. К ним относятся следующие: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция.

*Познавательные УУД* включают общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем. При этом:

- общеучебные УД: выделение и формулирование познавательной цели, поиск необходимой информации, структурирование знаний, смысловое чтение и др.;
- логические УД: анализ, синтез, сравнение, установление причинно следственных связей, выдвижение гипотез и их обоснование;
- постановка и решение проблемы: формулирование проблемы, самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

*Коммуникативные УУД* обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в

группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Видами коммуникативных действий являются:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками;
- постановка вопросов, разрешение конфликтов, управление поведением партнера;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации.

Изучение практики работы учителей позволило нам остановиться на разборе следующих подходов к формированию УУД учащихся. Так, например, Воронов Валентин Валентинович, кандидат педагогических наук, учитель физики НОУ «Школа им. А. М. Горчакова» предлагает следующие задания для формирования УУД [2]:

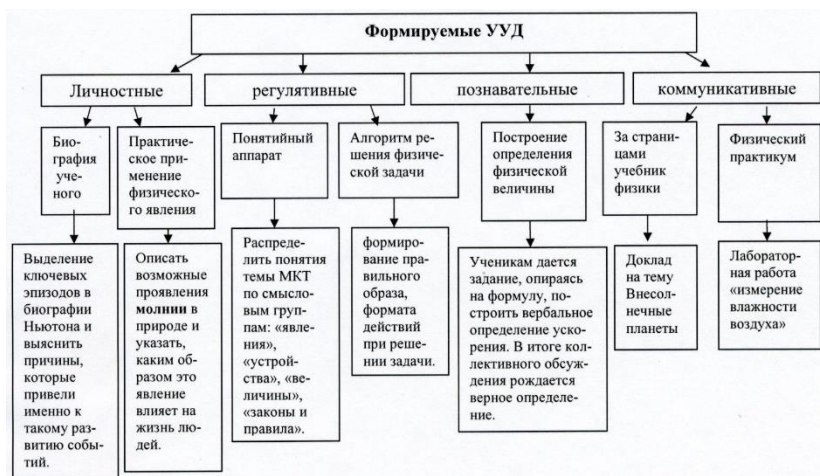


Рис. 1. Подходы к формированию УУД на занятиях по физике (по В.В. Воронову).

При разработке собственных интерактивных занятий по физике в основной школе, ориентированных на формирование универсальных учебных действий учащихся мы учитывали следующие условия их организации:

- доверительные, позитивные отношения между обучающим и обучающимися;

- демократический стиль обучения;
- сотрудничество в процессе общения обучающего и обучающихся между собой;
- многообразии форм и методов представления информации, форм деятельности обучающихся, их мобильность;
- включение внешней и внутренней мотивации деятельности, а также взаимомотивации обучающихся.

Как следует из анализа психолого-педагогических работ [3], интерактивные формы обучения обеспечивают высокую мотивацию, прочность знаний, творчество и фантазию, коммуникабельность, активную жизненную позицию, командный дух, ценность индивидуальности, свободу самовыражения, акцент на деятельность, взаимоуважение и демократичность.

Апробация разработанных нами интерактивных занятий по физике, ориентированных на формирование УУД, была реализована во время прохождения практики в 7 классе школы №76 г. Ярославля.

В качестве интерактивного метода обучения, ориентированного на формирование УУД, был применен метод проектов. Ребятам предстояло решить проблему: «Изготовить устройство, с помощью которого можно заглянуть за угол». Этапы реализации проекта:

1 этап – «Изучение проблемы». Школьники, желающие участвовать в проекте, были приглашены для изучения проблемы и знакомства с заданием. На данном этапе личностного выбора у ребят формируются личностные УУД.

2 этап – «Проектирование» (планирование). Среди участников рабочей группы распределяются роли, определяется ответственность каждого за свой участок работы и его вклад в общее дело. Здесь у ребят формируются регулятивные УУД.

3 этап – «Поиск информации». Ребята ищут в литературе и интернете, все возможные способы конструирования прибора, с помощью которого можно «заглянуть за угол», делятся информацией друг с другом. На этом этапе формируются познавательные УУД.

4 этап – «Анализ информации». Рабочая группа делится своими находками с учителем, и совместно они выбирают лучший вариант для реализации проекта. На данном этапе у ребят формируются как познавательные, так и коммуникативные УУД.

5 этап – «Продукт». Ребята изготавливают искомый прибор, проверяют его пригодность и дают оценку своей работе. Здесь у ребят формируются регулятивные УУД.

6 этап – «Презентация». Члены рабочей группы представляют свое изобретение всему классу. Рассказывают о его свойствах и применении. На данном этапе у ребят формируются коммуникативные УУД.

После представления проекта, классу были предложены анкеты с целью выяснения заинтересованности остальных учеников класса в работе над подобными заданиями. Анализ результатов анкетирования показал, что большинству ребят класса понравилось представленная рабочей группой презентация проекта, и в дальнейшем они тоже готовы принимать участие в подобных проектах.

### **Библиографический список**

1. Двуличанская, Н. Н. Интерактивные методы обучения, как средство формирования основных компетенций [Электронный ресурс] / Н.Н. Двуличанская // Журнал Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н.Э. Баумана. – 2011. – №4. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnyye-metody-obucheniya-kak-sredstvo-formirovaniya-klyuchevyh-kompetentsiy>

2. Воронов, В.В. Типовые задачи по формированию универсальных учебных действий на уроках физики [Электронный ресурс] // Всероссийский интернет портал «Открытый урок: обучение, воспитание, развитие, социализация». – Публикация № ПОУ 001572. – URL: <https://open-lesson.net/1572/>.

3. Курышева, И.В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся [Текст] / И.В. Курышева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – №112.



К.А. Земскова

Н.р. – доцент Т.Н.Карпова

### Обучение решению неравенств в технологии «Педагогических мастерских»

**Аннотация.** В статье показан подход к обучению решению иррациональных неравенств в технологии «Педагогических мастерских». В результате такой работы происходит интеллектуальное и творческое развитие учеников, создаются условия для самопроявления и самореализации обучаемого в процессе индивидуальной и групповой работы, делается акцент на самостоятельную исследовательскую и познавательную деятельность.

**Ключевые слова:** иррациональное неравенство, педагогическая мастерская, урок.

Технология «Педагогические мастерские» создана во Франции в 20-х годах XX века психологами Полем Ланжевром, Анри Валлоном, Жаном Пиаже и др. С конца 90-х годов прошлого данный подход начинают изучать и использовать отечественные педагоги. При обучении математике по данной технологии следует четко организовывать самостоятельную работу учащихся по открытию нового знания, умело сочетать индивидуальную и групповую работу.

Проследим все этапы урока по теме «Решение иррациональных неравенств».

I этап. *Индукция* – создание эмоционального настроя и мотивации учащихся к творческой деятельности. Класс делится на группы. Происходит проверка эмоционального состояния учащихся путем выбора числа (от 1 до 10), соответствующего настроению начала урока. Для разминки предлагается каждой группе составить как можно больше слов из слова «неравенство» за определенное время.

II этап. *Деконструкция* – неспособность выполнить задание имеющимися средствами. Это работа с материалом, текстом, формирование информационного поля.

**1 задание.** Найдите область допустимых значений.

1)  $\sqrt{2-x-x^2} > -1$  2)  $\sqrt{x+5} \leq 7$  3)  $\frac{x-3}{\sqrt{9-x}} \geq 7$  4)  $\sqrt{x^2-4} < 1$  5)  $\sqrt{x+9x} > 0$

**2 задание.** Решите неравенства.

А)  $\sqrt{3x+x^2-18} > 2x+3$  Б)  $\sqrt{x^2-x-2} \leq -2$   
В)  $\sqrt{x^2-x-90} \geq -1$  Г)  $\sqrt{x^2-x-2} > \sqrt{6+5x-x^2}$   
Д)  $\sqrt[4]{x^2-9x+16} > 2$   
Е)  $\frac{\sqrt{2-x}}{1+x} > 1$  Ж)  $\sqrt{x^2+4x-5} < 2x+1$   
З)  $(x-1)\sqrt{6+x-x^2} \leq 0$  И)  $\sqrt{x^2-5x+4} < 2$   
К)  $\sqrt[3]{x^3+x^2+x+1} < x+1$

На этом этапе происходит повторение ранее изученного (задание 1). Ответы проверяют, используя взаимопроверку.

Ставится проблема – задание 2. Это новый материал. Учащиеся обсуждают в группах, ищут способы решения.

III этап. *Реконструкция* – нахождение способов решения проблемы. Обсуждаются и выдвигаются способы решения, используется учебная литература. Учащиеся учатся точно выражать свои мысли, логически мыслить, строить цепочки рассуждений, обосновывать свои решения, ищут нужную информацию в разных источниках, учатся работать в группе, уважать мнение других, быть ответственными за работу каждого участника группы. Здесь важно поощрять способы кодирования информации, в данном случае – наглядное представление способов решения иррациональных неравенств (в виде схем, алгоритмов).

IV этап. *Социализация* – это соотнесение учениками или группами своей деятельности с деятельностью других учеников или групп и представление всем промежуточных и окончательных результатов труда, чтобы оценить и откорректировать свою деятельность. Дается одно задание на весь класс, идет работа в группах, ответы сообщаются всему классу. На этом этапе ученик учится говорить. Это позволяет учителю-мастеру вести урок в одинаковом темпе для всех групп. С учащимися обсуждаются найденные и апробированные способы решения иррациональных неравенств. Происходит проверка усвоения способов решения неравенств. В каждой группе 5 человек, *каждый ученик получает свое задание.*

**Задание 3.** Решение неравенств разными методами:

1. Решить неравенство вида  $\sqrt[n]{f(x)} < g(x) : \sqrt[4]{2x^2 - 1} < x$

2. Решить неравенство методом интервалов

$$\sqrt{\frac{5}{2}x^2 - x^3} \geq \sqrt{6x - \frac{5}{2}x^2}$$

3. Решить неравенство методом введения новой переменной

$$\sqrt{5x - 11} - \sqrt{5x^2 - 21x + 21} \geq 5x^2 - 26x + 32$$

4. Решить неравенство возведением в квадрат

$$\sqrt{10x - x^2 - 24} \geq \sqrt{x^2 - 13x + 42} - \sqrt{x^2 - 11x + 30}$$

5. Решить неравенство методом равносильных преобразований  $(x + 1)\sqrt{x^2 + 1} > x^2 - 1$

V этап. Афиширование – наглядное представление результатов деятельности мастера и учеников. Все первые номера собираются за столом № 1, вторые – № 2 и т.д. Обсуждаются решения, делается анализ ошибок и выбирается представитель от каждого стола, который защищает решение у доски.

VI этап. Рефлексия – осознание учеником себя в собственной деятельности, анализ учеником осуществленной им деятельности, обобщение чувств, возникших в мастерской, отражение достижений собственной мысли, собственного мироощущения.

**Подведение итогов.** Назовите методы решения иррациональных неравенств? Какие формулы вы использовали на уроке? Заполните анкету урока. Сегодня на уроке я узнал \_\_\_\_\_, научился \_\_\_\_\_. Мне запомнилось больше всего \_\_\_\_\_. Какие задания заинтересовали \_\_\_\_\_? Какие чувства вызвал урок?

В конце урока назовите цифру от 1 до 10 соответствующую вашему настроению.

Во время занятия каждый ученик в группе отвечает за свой этап работы, то есть каждый ответственен за работу группы, имеет возможность проявить организаторские способности.

В результате такой работы у учащихся происходит формирование теоретического аппарата темы, формируется умение работать с математической задачей, происходит усиление поисковой учебной деятельности, уровня самостоятельности, учащийся сам строит свое знание. Учитель-мастер вводит своих уче-

ников в процесс познания, создавая благоприятную эмоциональную и творческую обстановку, подбирая задания для размышления, ненавязчиво помогая находить правильные решения, учит не бояться высказывать свое мнение, выдвигать гипотезы, аргументировать свои решения, работать в паре, в группе. Ученик является главным действующим лицом на уроке. При изучении темы использует свой субъектный опыт. На уроке не выставляются отметки, поэтому учащийся не боится выдвигать идеи, гипотезы, аргументировать свое решение, имеет право на ошибку, обучается поисковой работе. Ученики задают вопросы и самостоятельно ищут на них ответы. Как видим, на уроке налицо все принципы технологии педагогических мастерских.

### **Библиографический список**

1. Методика и технология обучения математике. Лабораторный практикум: учеб. пособие для студентов матем. факультетов пед. Университетов [Текст] / под науч. ред. В.В. Орлова. – М.: Дрофа, 2007. – 320 с.

2. Педагогические технологии в условиях модернизации образования [Текст]: материалы международной научно-практической конференции. 24–25 сентября 2015 года / под ред. Л.В. Байбородовой, В.В. Юдина. – Ярославль: ИД «Канцлер», 2015.

3. Климова, Н.А. Развитие универсальных учебных действий обучающихся на уроках биологии с использованием технологии педагогических мастерских [Текст] // Технологии педагогической деятельности. Часть I. Образовательные технологии : учебное пособие / под общ. ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – С. 316–320.

**УДК 14.25; 47.37.29**

*Д.В. Лаврова*

*Н.р. – доцент Г.В. Жусь*

### **Возможности изучения темы «Голография» на внеклассных занятиях в средней школе**

**Аннотация.** В статье изложены идеи, на основе которых автором разработаны внеклассные беседы по теме «Голография»

для старшего и среднего звена общеобразовательной школы. Приведены результаты апробирования беседы в 8 классе МОУ СОШ №4 г. Ярославля.

**Ключевые слова:** внеклассные занятия, беседа, оптика, голография.

Основной задачей данной работы является разработка беседы по теме «Голография» для старшего и среднего звена школы. Беседа – это один из видов внеклассного мероприятия. Внеклассные мероприятия представляют собой комплекс мер и занятий, проводимых преподавателем для прямого воспитательного воздействия на учащихся [1].

Успешность и результативность обучения во многом зависит от выбора методов и приемов обучения. Каждый учитель знает, что очень часто интерес к какому-либо предмету можно вызвать именно при проведении внеклассного мероприятия, в то же время каким-то образом повлиять, к примеру, на выбор будущей профессии.

При проведении внеклассных мероприятий следует знакомить не только с материалом программы, а еще и дополнительной информацией, но в такой форме, чтобы учащимся было доступно и интересно. И одной из тем, которая является интересной, познавательной при изучении физики и может быть ярко проиллюстрирована – это голография. Методы и приемы проведения мероприятия могут быть различны. Мы выбрали форму проведения – беседа. Беседа в педагогике, вопросно-ответный метод обучения; применяется с целью активизации умственной деятельности учащихся в процессе приобретения новых знаний или повторения и закрепления полученных ранее.

Для старших классов беседу целесообразно проводить после изучения геометрической и волновой оптики, а еще лучше после изучения квантовой физики, так как тогда мы им можем рассказать об устройстве лазера.

Перед проведением беседы мы выделили знания, необходимые для восприятия по теме «Голография», это представлено в таблице [2].

Таблица 1

Сведения, необходимые для восприятия темы «Голография»,  
в разделе «Оптика» школьного учебника

Знания, необходимые для восприятия излагаемого материала	Темы школьного курса
1. Интерференция света. Когерентность. Условия максимума и минимума. <u>Многолучевая интерферометрия.</u>	Принцип суперпозиции световых волн. Условия возникновения интерференции. Интерференция механических волн и света. Интерференция двух когерентных волн. Способы получения интерференционной картины. Виды интерференционной картины.
2. Дифракция света. Принцип Гюйгенса. Дифракционная решетка.	Понятие о дифракции света. Принцип Гюйгенса-Френеля. Дифракционные явления.
3. Ход лучей в оптических системах. Формирование действительного и мнимого изображения.	Свет. Источники света. Отражения света. Преломление света. Закон отражения и преломления. Распространение света в однородной среде. Плоское зеркало. Мнимое изображение в зеркале. Линзы. Оптическая сила линзы. Ход лучей в собирающей линзе. Ход лучей в рассеивающей линзе.
4. Строение атома. Излучение и поглощение света атомом. <u>Индукцированное излучение.</u>	Ядерные силы. Энергия связи ядер. Модель атома Бора. Модель Резерфорда. Квантовые постулаты Бора. Гипотеза де Бройля. Лазеры.

Если не рассказывать о лазерах, а только сказать, что это источник когерентного излучения, то беседу можно проводить после изучения волновой оптики и не давать понятие многолучевой интерферометрии и индуцированного излучения. Нами была разработана беседа 1 типа без подробного рассказа о лазерах.

Более подробно следует остановиться на беседе для среднего звена, так как наиболее трудно излагать материал, в связи с тем, учащиеся не знают основных понятий и терминов по темам «Волновая и геометрическая оптика». Беседа была апробирована нами в 8 классе МОУ СОШ № 4 г. Ярославля.

Беседа началась с вопросов: «Почему мы видим объемное изображение?», «Как мы воспринимаем объем?». Учащимся была показана иллюстрация (рис.1) и реальный кубик, который они рассматривали с разных сторон. При этом обращалось внимание учащихся на то, что при изменении ракурса меняются расстояния до разных точек объекта.

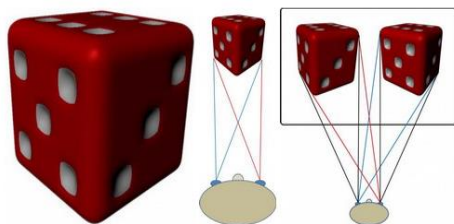


Рис. 1. Ракурс куба

Также ввели понятие «свет как электромагнитная волна», проведя аналогию с механической волной. Как пример рассматривали волны на поверхности воды.

На примере этих волн было введено и понятие интерференции (рис. 2) как усиление и ослабление волн при их наложении (рис. 3), при этом было обращено внимание учащихся на то, что результат интерференции зависит от расстояния, пройденного волнами от источников света. Таким образом, в голографии, в отличие от фотографии, регистрируется не только яркость объекта, но и расстояние до его различных точек, то есть объем. В этом смысле, слово голография расшифровывается как полная запись («holos» – полный, весь; «grapho» – пишу).

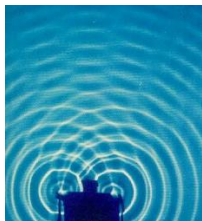


Рис 2. Явление интерференции

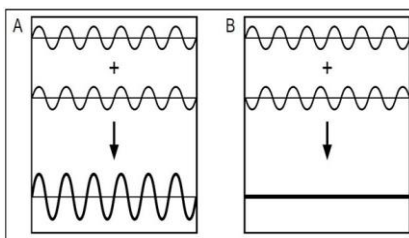


Рис 3. Усиление и ослабление волн

Запись – это интерференция света при наложении предметного и опорного пучков, при этом на фоточувствительном материале записывается световая волна, идущая от предмета. Эта волна восстанавливается при освещении голограммы опорным пучком. Наблюдатель рассматривает мнимое изображение, которое формируется, как в зеркале, но не за счет явления отражения, а за счет явления дифракции.

Также были представлены схемы записи (рис. 4) и восстановления (рис. 5) голограмм [3].

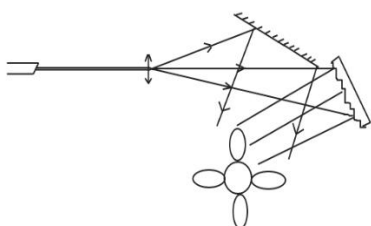


Рис. 4. Запись голограммы по схеме Лейта

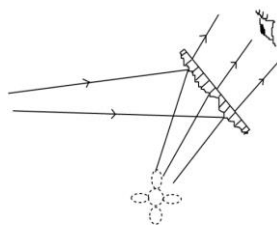


Рис. 5. Восстановление голограммы

Для того чтобы оценить результативность беседы, мы раздали в начале листочки с вопросами «Видели ли Вы голограмму?», «Что такое голография?». После того как учащиеся ответили на вопросы, были даны для наблюдения голограммы, полученные в лаборатории когерентной оптики ЯГПУ. В конце беседу вновь раздали листы с вопросом «Что такое голография?». Результаты опроса представлены на гистограмме (рис. 6).

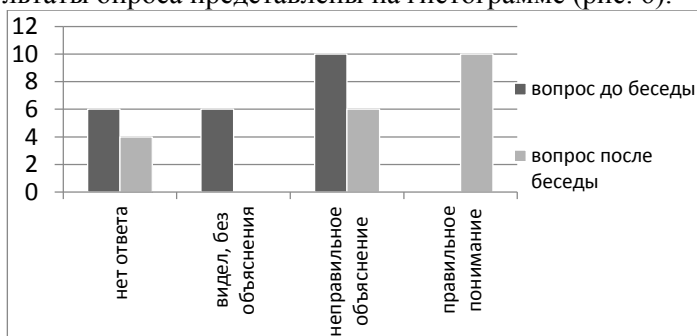


Рис. 6 Результаты опроса учащихся



Таким образом, нами разработана беседа по теме «Голография» для старшего и среднего звена школы. Для среднего звена беседа апробирована и получен положительный результат.

### **Библиографический список**

1. Каменецкий, С.Е. Теория и методика обучения физике в школе. Частные вопросы [Текст] / С.И Каменецкий. – М.: Академия, 2000. – 384 с.
2. Мякишев, Г.Я., Буховцев, Б. Б., Сотский, Н. Н. Физика учебн. Для 10 кл. общеобразоват. учреждений [Текст] / Г.Я. Мякишев, Б. Б. Буховцев, Н.Н. Сотский. – 14-е изд. М. : Просвещение, 2005. – 366 с.
3. Фролов, В.С. Волшебное зеркало (Современные методы и средства голографии) [Текст] / В.С. Фролов. – М.: Знание , 1979. – 144 с.

**УДК 519.25**

*А.Л. Петрова*

*Н.р. – ст.пр. А.А. Соловьева*

### **Сочетание методов математической статистики при исследовании особенностей песенных текстов национальных языков (итальянского, русского, французского и немецкого)**

**Аннотация.** Для выявления особенностей распределений количества букв, передающих гласные, в порциях итальянских, русских, немецких и французских песенных текстов применен метод описательной статистики. С помощью *t*-критерия Стьюдента исследованы выявленные различия.

**Ключевые слова:** математическая статистика, языкознание, анализ текстов.

При применении методов математической статистики в лингвистических исследованиях часто появляется необходимость

сочетания методов, для подтверждения предварительных выводов, в результате применения одного из методов. Рассмотрим возможность такого сочетания на примере следующего исследования.

Представители вокального искусства обращают внимание, что в исполнении итальянские песни удобнее песен других языков. И именно в Италии зародилось оперное искусство *Bel canto* (прекрасный голос), на которое опираются все вокалисты мира. В. А. Гавриков [2] выделяет особенности «поющих текстов», проявляющиеся через артикуляционный субтекст. В связи с этим, в качестве объекта исследования взяты песенные тексты итальянских, русских, французских и немецких музыкальных произведений, а предметом – буквы, передающие гласные, как слогообразующие составляющие текста, на которых тянется голос. Рассмотрены тексты произведений 8 итальянских композиторов (А. Вивальди, А. Скарлатти, М. Руччоне и др.), 8 русских (П. И. Чайковский, М. Глинка, С. Танеев и др.), 8 немецких (И. Брамс, М. Рeger, Г. Пфитцнер и др.) и 8 французских (Ж. Брассанс, Ж. Брель, Ш. Азнавур и др.). Из каждой группы выбраны случайно по 15 песенных текстов, из каждой песни взяты первые 10 порций текста по 10 букв (10 порций текста примерно по 2 слова, учитывая среднюю длину слова  $\approx 5$  букв в рассматриваемых языках [1, с. 259]).

Таблица 1

Распределения букв, передающих гласные,  
выборки из песенных текстов

Итальянские песенные тексты							Немецкие песенные тексты							
$x_i$	3	4	5	6	7	$\sum n_i = n$	$z_i$	2	3	4	5	6	7	$\sum n_i = n$
$n_i$	7	54	68	19	2	150	$n_i$	16	56	66	9	2	1	150
Русские песенные тексты							Французские песенные тексты							
$y_i$	2	3	4	5	6	7	$\sum n_i = n$	$w_i$	3	4	5	6	7	$\sum n_i = n$
$n_i$	1	21	85	39	3	1	150	$n_i$	30	51	51	17	1	150

Описательным методом математической статистики проведена обработка данных 4 выборок по 150 десятибуквенным порциям текста: составлены вариационные ряды (табл. 1), найдены числовые характеристики (табл. 2) и даны их содержательные интерпретации.

Таблица 2

Сопоставление числовых характеристик количества букв,  
передающих гласные

Числовые характеристики	$x^*, \dots, w^*$	$M_o$	$M_e$	$R$	$\sigma$	$V$
Итальянские песенные тексты (ИПТ)	4,7	5	5	4	0,8	16,98%
Русские песенные тексты (РПТ)	4,17	4	4	5	0,73	17,6%
Немецкие песенные тексты (НПТ)	3,52	4	4	5	0,86	24,5%
Французские песенные тексты (ФПТ)	4,39	4 и 5	4	4	0,95	21,67%

Среднее количество букв, передающих гласные, в 10-ти-буквенных порциях ИПТ составляет 4,7 буквы, что является наибольшим показателем, против 4,39 (ФПТ) 4,17 (РПТ) и 3,52 буквы (НПТ). Наиболее часто встречающееся значение (мода) и показатель, который делит выборку пополам (медиана), в ИПТ (5 букв) – также наибольшие, во ФПТ наблюдается 2 моды (4 и 5 букв). Разброс значений признака для ИПТ и ФПТ – 4 буквы (от 3 до 7 букв) меньше, чем в РПТ и НПТ – 5 букв (от 2 до 7 букв). Коэффициенты вариации (16,98%; 17,6%; 24,5% и 21,67%) меньше 33%, значит все 4 выборки порций песенных текстов качественно однородны, что указывает на то, что выборочные средние можно рассматривать как характерные особенности для исследуемых групп песенных текстов.

Различия в уровне признака (выражающимся выборочными средними) в выборках для ИПТ и других групп песенных текстов субъективно могут приниматься и как значимые, и как незначимые. Для корректного вывода о полученных с помощью описательного метода различиях в средних показателях количества букв, передающих гласные, в рассматриваемых выборках, применим t-критерий Стьюдента (т.к.  $n_1 > 60$ ,  $n_2 > 60$ ). Для ИПТ и

$$\text{РПТ: } t_{\text{эмП}} = \frac{|x^* - y^*|}{\sqrt{(n-1)S_x^2 + (m-1)S_y^2}} \cdot \sqrt{\frac{nm(n+m-2)}{n+m}} =$$

$$\frac{|4,7 - 4,17|}{\sqrt{149 \cdot 0,64 + 149 \cdot 0,54}} \cdot \sqrt{\frac{150 \cdot 150 \cdot (150 + 150 - 2)}{150 + 150}} = 5,97. \quad \text{Поскольку}$$

$t_{эмн} = 5,97 > 2,58 = t_{кр}$  (при  $\alpha=0,01$ ), то нулевую гипотезу о незначительности различий отвергаем. Аналогично для ИПТ и НПТ  $t_{эмн} = 12,27 > 2,58 = t_{кр}$ , и для ИПТ и ФПТ  $t_{эмн} = 3,05 > 2,58 = t_{кр}$  (при  $\alpha=0,01$ ). Значит, количество букв, передающих гласные, в выборках итальянских песенных текстов значимо больше, чем в русских, немецких и французских (продолжение исследования планируется с учетом несловесных, квазисловесных образований и правил соотношения гласных, в том числе с помощью ИТ для увеличения  $n$ ).

Таким образом, рассмотрен пример сочетания описательного метода и метода проверки статистических гипотез ( $t$ -критерия Стьюдента).

### Библиографический список

1. Пиотровский, Р. Г. Математическая лингвистика [Текст] / Р. Г. Пиотровский, К. Б. Бектаев, А. А. Пиотровская – М., 1977. – 383 с.
2. Гавриков, В. А. Феномен пения и песенная поэзия: функциональный аспект [Текст] / В. А. Гавриков // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2010. – №3. – С. 125–128.

УДК 372.8:37.026

*Е.В. Романова*

*Н.р. – доцент П.А. Корнилов*

### Обучающие flash-анимации и тренажеры по теме «Динамические структуры данных в языке программирования Pascal»

**Аннотация.** Для полного усвоения темы «динамические структуры данных» студентами, нами разработан комплекс обучающих программ, включающий в себя: демонстрацию работы с памятью компьютера при использовании динамических переменных;

реализацию однонаправленных и двунаправленных списков с использованием динамических и статических переменных; тренажеры, отражающие работу программы, при исполнении команд; реализацию стека, дека и их практическое применение.

**Ключевые слова:** динамические структуры данных, обучающие программы.

Любая программа, написанная на любом языке программирования, по большому счету предназначена для обработки данных. В качестве данных могут выступать числа, тексты, графика, звук и др. Одни данные являются исходными, другие – результатом, который получается путем обработки исходных данных программой.

Данные хранятся в памяти компьютера. Программа обращается к ним с помощью имен переменных, связанных с участками памяти, где хранятся данные.

При использовании статических переменных транслятор отводит для каждой переменной соответствующее число ячеек памяти. Эта память уже не может быть использована системой под другие нужды, даже если в процессе дальнейшей работы программы она не потребуется.

Но данные можно хранить в некоторой области памяти, не обозначая именем переменной, а используя ссылку на эту область. Такой вид организации данных позволяет динамически захватывать и освобождать память в процессе работы блока программы. Поэтому и сами переменные, которые могут создаваться и ликвидироваться по мере надобности, называют динамическими.

Тема «динамические структуры данных» вызывает трудности у обучающихся и поэтому встает вопрос: как обучать данной теме? Ожидаемыми результатами обучения являются знания теоретических основ динамических структур данных, умение использовать их при решении задач. Контроль усвоения материала осуществляется по результатам прохождения контролирующих программ, решения индивидуальных заданий, презентаций/докладов о самостоятельных исследованиях или разработках.

В работе представлен комплект обучающих flash-анимаций:

- схематичная демонстрация работы с памятью компьютера при использовании динамических переменных;
- реализация однонаправленных и двунаправленных списков с использованием динамических переменных, которая включает типовые операции над списками;
- реализация однонаправленных списков с использованием статических переменных, которая также включает типовые операции над списками;
- тренажеры, отражающие работу программы при исполнении определенных команд;
- реализация типовых операций над стеком;
- реализация типовых операций над деком;
- решение практических задач с использованием стека.

Программы направлены на улучшение осознания обучающимися процессов, происходящих в памяти компьютера при использовании динамических структур. Для этого были использованы схематичное представление областей памяти компьютера и пошаговая анимация, отражающая исполнение команд при работе с динамической памятью. Анимации созданы таким образом, чтобы у обучающихся была возможность предположить правильный вариант на каждом шаге исполнения.

Разработанные программы могут быть использованы преподавателями в качестве дополнительного материала к лекционному. С помощью них реализуется принцип наглядности, который является одним из важнейших принципов обучения, который способствует приобретению осознанных знаний, вызывает познавательную активность обучающихся, помогает достижению прочности знаний, осуществлению связи теории с практикой, доступности обучения и других дидактических принципов.

### **Библиографический список**

1. Быкова, И.А., Жохова, Е.Ю., Кокорева, И.Е. Лабораторные практикум по языку программирования Pascal [Текст] / И. А. Быкова, Е. Ю. Жохова, И. Е. Кокорева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004.

2. Дидактические материалы по программированию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://comp-science.narod.ru>

3. Курс: Программирование на языке Pascal. Автор Татьяна Андреева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.intuit.ru/studies/courses/41/41/info>

4. Статья «Программирование на Паскале» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pascal.proweb.kz/index.php?page=256>

**УДК 517.16**

*Т.Ю. Егорова*

*Н.р. – профессор А.В. Ястребов*

### **Анализ различных определений понятия производная**

**Аннотация.** Целью данной работы является изучение и сравнение трех родственных понятий: классического понятия производной по Коши, понятия симметрической производной и двусторонней производной.

**Ключевые слова:** производная по Коши, понятия симметрической производной и двусторонней производной.

В математическом анализе содержатся и анализируются с различных позиций 12 определений понятия производной. Более подробно с ними можно ознакомиться в статье [1]. Все рассматриваемые понятия производной функции в точке имеют общий универсум. В качестве последнего может выступать, например, множество функций, определенных в проколотой окрестности упоминаемой точки. Значит эти понятия производной сравнимы, и необходимо уметь исследовать их на предмет совместности. Ранее мы уже доказывали, что некоторые определения понятия производной эквивалентны классическому определению по Коши, но в тоже время объемы других определений понятия производной могут быть больше или меньше исходного. В данной работе сравнение подходов основывается на вычислении производных простейших функций с помощью различных подходов и выдвижении на основе этого гипотез с последующими доказательствами.

**Гипотеза 1.** Если функция  $y = f(x)$  имеет классическую производную в точке  $x_0$ , то она имеет и симметрическую производную в рассматриваемой точке. При этом имеет место формула  $Df(x_0) = f'(x_0)$ .

**Доказательство.** Пусть функция  $y = f(x)$  имеет классическую производную в точке  $x_0$ . Вычислим симметрическую производную в рассматриваемой точке.

$$Df(x_0) = \lim_{h \rightarrow 0} \frac{f(x_0 + \frac{h}{2}) - f(x_0 - \frac{h}{2})}{h} \dots \dots \dots (1)$$

В (1) в числителе вычтем и прибавим  $f(x_0)$ . Значит,

$$Df(x_0) = \lim_{h \rightarrow 0} \frac{[f(x_0 + \frac{h}{2}) - f(x_0)] - [f(x_0 - \frac{h}{2}) - f(x_0)]}{h} \dots \dots \dots (2)$$

В (2) числитель и знаменатель поделим на 2. Тогда

$$Df(x_0) = \lim_{h \rightarrow 0} \frac{1}{2} \frac{[f(x_0 + \frac{h}{2}) - f(x_0)] - [f(x_0 - \frac{h}{2}) - f(x_0)]}{\frac{h}{2}} \dots \dots \dots (3)$$

В пределе (3) введем замену переменной  $\left[ \frac{h}{2} = t \right]$

$$Df(x_0) = \frac{1}{2} \lim_{t \rightarrow 0} \frac{[f(x_0 + t) - f(x_0)] - [f(x_0 - t) - f(x_0)]}{t} =$$

$$\frac{1}{2} \lim_{t \rightarrow 0} \left[ \frac{f(x_0 + t) - f(x_0)}{t} + \frac{f(x_0 - t) - f(x_0)}{t} \right], \quad \text{где} \quad \lim_{t \rightarrow 0} \left[ \frac{f(x_0 + t) - f(x_0)}{t} \right] =$$

$f'(x_0)$  и  $\lim_{t \rightarrow 0} \left[ \frac{f(x_0 - t) - f(x_0)}{t} \right] = f'(x_0)$ . Следовательно,  $Df(x_0) = \frac{1}{2} (f'(x_0) + f'(x_0)) = f'(x_0)$ . Действительно, из доказанной гипотезы вытекает одно важное отличие симметрической производной от классической. Дело в следующем. Классическая производная может быть вычислена только в такой точке, которая входит в область определения функции. Для симметрической производной это не так, поскольку для некоторых функций она может быть вычислена в точке, не входящей в область определения (а являющейся предельной для этой области).

**Гипотеза 2.** Пусть функция  $f$  непрерывна на интервале  $(a, b)$ . Пусть она дифференцируема во всех точках этого интервала, за исключением одной внутренней точки  $c$ . Пусть она имеет в точке  $c$  односторонние производные, отличные друг от друга.



Тогда она имеет симметрическую производную в точке  $c$ , которая вычисляется по формуле  $Df(c) = \frac{1}{2}(f'_l(c) + f'_r(c))$ .

**Доказательство.** Дана функция  $f$  непрерывная на интервале  $(a, b)$ , дифференцируемая во всех точках этого интервала, за исключением одной внутренней точки  $c$ , и имеющая в ней односторонние производные, отличные друг от друга. Найдем симметрическую производную в данной точке  $c$ .

$$L = \lim_{h \rightarrow 0} \frac{f(c+\frac{h}{2}) - f(c-\frac{h}{2})}{h} \dots\dots\dots(4)$$

В числителе (4) вычтем и прибавим  $f(c)$ . Тогда

$$L = \lim_{h \rightarrow 0} \frac{[f(c+\frac{h}{2}) - f(c)] - [f(c-\frac{h}{2}) - f(c)]}{h} \dots\dots\dots(5)$$

В (5) числитель и знаменатель поделим на 2. Получим, что

$$L = \frac{1}{2} \lim_{h \rightarrow 0} \frac{[f(c+\frac{h}{2}) - f(c)] - [f(c-\frac{h}{2}) - f(c)]}{\frac{h}{2}} \dots\dots\dots(6)$$

В пределе (6) введем замену переменной  $\left[ \begin{matrix} \frac{h}{2} = t \\ t \rightarrow 0 \end{matrix} \right]$ . Тогда

$$L = \frac{1}{2} \lim_{t \rightarrow 0} \frac{[f(c+t) - f(c)] - [f(c-t) - f(c)]}{t} = \frac{1}{2} \lim_{t \rightarrow 0} \left[ \frac{f(c+t) - f(c)}{t} + \frac{f(c-t) + f(c)}{-t} \right],$$

где при  $t > 0$   $L = \frac{1}{2}(f'_l(c) + f'_r(c))$ , а при  $t < 0$   $L = \frac{1}{2}(f'_l(c) + f'_r(c))$ . Следовательно,  $L = \frac{1}{2}(f'_l(c) + f'_r(c)) = Df(c)$ . Образно говоря, симметрическая производная «заклеивает» выколотую точку в графике классической производной с помощью полусумм односторонних производных.

**Гипотеза 3.** Пусть функция  $f$  обладает следующими свойствами:

- 1) Существует  $\lim_{x \rightarrow c-0} f(x) = a$ ;
- 2) Существует  $\lim_{x \rightarrow c+0} f(x) = b$ ;
- 3)  $a < b$ . Тогда существует  $Df(c) = \infty$ .

**Доказательство.** Дана функция  $f$ , обладающая следующими свойствами:

- 1) Существует  $\lim_{x \rightarrow c-0} f(x) = a$ ;
- 2) Существует  $\lim_{x \rightarrow c+0} f(x) = b$ ;

3)  $a < b$ . Найдем ее симметрическую производную

$L = \lim_{h \rightarrow 0} \frac{f(c+\frac{h}{2}) - f(c-\frac{h}{2})}{h}$ . 1) Пусть  $h > 0$ . Тогда числитель стремится к числу  $b - a > 0$ , при  $h > 0$  и  $h \rightarrow 0 \Rightarrow$  Существует  $L = \infty$ .

2) Пусть  $h < 0$ . Тогда числитель стремится к числу  $a - b > 0$ , при  $h < 0$  и  $h \rightarrow 0 \Rightarrow$  Существует  $L = \infty$ .

Из 1) и 2)  $\Rightarrow$  Существует  $L = Df(c) = \infty$ .

Значит **гипотеза 3** является условием для существования бесконечной производной и имеет место быть, как и установленное понятие о бесконечной производной по Коши.

Рассмотрим функцию Дирихле  $d(x) := \begin{cases} 1, & \text{если } x \in \mathbb{Q}, \\ 0, & \text{если } x \notin \mathbb{Q}. \end{cases}$

Пусть  $x_0 \in \mathbb{Q}$ , тогда  $Dd(x_0) = L = \lim_{h \rightarrow 0} \frac{d(x_0+\frac{h}{2}) - d(x_0-\frac{h}{2})}{h}$ . Пусть  $\frac{h}{2}$  — рациональное число, тогда числа  $x_0 + \frac{h}{2}$  и  $x_0 - \frac{h}{2}$  рациональны, поэтому  $d(x_0 + \frac{h}{2}) - d(x_0 - \frac{h}{2}) = 1 - 1 = 0$ . Отсюда  $L = \lim_{h \rightarrow 0} \frac{0}{h} = 0$ .

Рассмотрим второй случай, где  $\frac{h}{2}$  — иррациональное число, тогда числа  $x_0 + \frac{h}{2}$  и  $x_0 - \frac{h}{2}$  иррациональны, поэтому  $d(x_0 + \frac{h}{2}) - d(x_0 - \frac{h}{2}) = 0 - 0 = 0$ . Отсюда  $L = \lim_{h \rightarrow 0} \frac{0}{h} = 0$ .

Из пунктов доказательства следует, что существует  $L = Dd(x_0) = 0$ .

При рассмотрении данной функции обнаруживаем большое отличие от классической производной, потому что  $d(x)$  разрывна в каждой точке и классической производной не имеет, но при этом может быть вычислена ее симметрическая производная.

В результате мы видим, что определения производной по Коши и симметрической производной не являются эквивалентными понятиями. Сравнивая объемы этих двух понятий, можем сказать, что объём второго понятия больше первого. Действительно, из существования  $f'(x_0)$  следует и существование  $Df(x_0)$ , но не наоборот.

В [2, с.155] доказана следующая теорема.

**Теорема 1.** Если функции  $f$  дифференцируема в точке  $x_0$ , то она в этой точке имеет и двустороннюю производную  $f^l(x_0)$ , при этом  $f'(x_0) = f^l(x_0)$ .

Из определения двусторонней производной, где  $f^l(x_0) = \lim_{\substack{u \rightarrow x_0 - 0 \\ v \rightarrow x_0 + 0}} \frac{f(v) - f(u)}{v - u}$  следует, что если функции  $f$  в точке  $x_0$  определена и в этой точке она обладает двусторонней производной  $f^l(x_0)$ , то она имеет и обычную производную  $f'(x_0)$ , совпадающую с  $f^l(x_0)$ .

Сравним объемы понятий производной функции по Коши и двусторонней производной. Поскольку (см. теорема 1) дифференцируемая в точке  $x_0$  функция  $f$  обладает в этой точке и двусторонней производной  $f^l(x_0)$ , причем  $f^l(x_0) = f'(x_0)$ , то объем второго понятия превосходит объем первого. Заметим, превосходит строго, поскольку можно указать функции, обладающие в точке двусторонней производной, но не имеющие в этой точке обычной производной Коши. Например [3, с. 14], функция  $f(x) = \frac{\sin x}{x}$  в точке  $x = 0$  имеет двустороннюю производную  $f^l(0) = 0$ , тогда как в точке  $x = 0$  функция даже не определена.

Заметим также, что объем понятия симметрической производной больше объема понятия двусторонней производной. Действительно, из существования  $f^l(x_0)$  следует и существование  $Df(x_0)$ , но не наоборот.

Например, функция  $y = |x|$  производной  $y^l(0)$  не обладает [3, с. 14], а ее симметрическая производная  $Dy(0) = 0$ . Таким образом, понятие симметрической производной обобщает понятие двусторонней производной.

Сравнивая объемы понятий производной функции по Коши и двусторонней производной, мы пришли к выводу, что объем второго понятия строго превосходит объем первого. Заметим также, что объем понятия симметрической производной больше объема понятия двусторонней производной. Действительно, из существования  $f^l(x_0)$  следует и существование  $Df(x_0)$ , но не наоборот.

Все это формирует понимание необходимости расширения знаний о вычислении производной для решения большего круга задач. Осмысление значимости конкретного понятия производной

проявлением интереса к нему в контексте изложения основных вопросов дифференциального исчисления и его приложений.

Настоящая работа даёт учащимся новый подход ко многим преобразованиям в математике, которые стандартным путём трудно разрешимы или разрешимы, но громоздкими способами. Рассмотренные подходы нестандартного характера для учащихся покажутся новыми и необыкновенными, что расширит их кругозор и повысит интерес к производной.

### **Библиографический список**

1. Калинин, С. И. Об определениях понятия производной функции [Текст] / С. И. Калинин // Математический вестник педвузов и ун-тов Волго-Вятск. региона: Период. межвуз. сб. науч.-метод. работ. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – Вып. 9. – С. 104–116.

2. Попов, В. А. Элементарная математика и начала анализа [Текст]: методические статьи и задачи / В. А. Попов. – Сыктывкар: Коми гос. педаг. институт, 2002. – 300 с.

3. Попов В. А. Новые основы дифференциального исчисления [Текст]: учебное пособие для спецкурсов / В. А. Попов. – Сыктывкар: «ПОЛИГРАФ-СЕРВИС», 2002. – 64 с.

**УДК 778.38**

*А.А. Хренова*

*Н.р. – доцент Г.В.Жусь*

### **Получение и свойства голографического изображения на фотополимерном материале**

**Аннотация.** В статье приведены результаты экспериментальной работы автора по записи голографического изображения на полученных фотополимерных материалах и исследование их свойств.

**Ключевые слова:** голограмма, фотополимер, дифракционная решетка, дифракционная эффективность.

Целью нашей работы является получение голографического изображения на фотополимерном материале и исследование его свойств. Голографический процесс (запись и восстановление волнового фронта), позволяющий получить объемное изображение объекта, процесс многопараметрический [2]. Существенную роль играют здесь свойства фоточувствительного материала, на котором регистрируется голографическое изображение.

До недавнего времени основным материалом для записи голограмм были галогенсеребряные среды. Это высокоразрешающие высокочувствительные эмульсии, включающие мельчайшие кристаллы галогенида серебра, взвешенные в слое желатины.

В последнее время ведутся разработки и исследование новых материалов для голографии. Перспективным классом таких материалов являются фотополимерные голографические материалы (ГФПМ) [4]. Фотополимеры имеют очень тонкую структуру, это обуславливает их высокую разрешающую способность. Фотополимеризующиеся слои не требуют проявления для визуализации, записанной на них информации, что значительно упрощает голографический процесс. Голограммы, полученные на фотополимерах, имеют высокую дифракционную эффективность, что позволяет получить яркое голографическое изображение. Отрицательным свойством этих материалов является уменьшение дифракционной эффективности с течением времени.

Основной задачей нашего эксперимента было получение голографического изображения на фотополимерных композициях различных типов и исследование времени их сохранности. Для получения фотополимерных композиций, нами использованы и доработаны рецепты, описанные в литературе [3]. Основу этих фотополимерных материалов составляют водорастворимые компоненты: поливинилового спирта в качестве полимера матрицы, акриламида в качестве мономера, сенсibilизатора и инициатора реакции – триэтаноламина. Добавление сенсibilизатора делает полимерный состав пригодным для использования при записи той или иной длины волны когерентного излучения. Метилен голубой для длины волны излучения 660 нм, эритрозин-530 нм. В таблице 1 приведен химический состав изготовленных нами фотополимерных композиций.

Таблица 1

## Химический состав фотополимерных материалов

$\lambda=660$ нм (красное излучение)	$\lambda=530$ нм (зеленое излучение)
200 мл дистиллированной воды	400 мл дистиллированной воды
12 г акриламида	12 г акриламида
15 г поливинилового спирта	15 г поливинилового спирта
5 мг метилен голубой	5 мг эритрозин
18 мл триэтаноламина	18 мл триэтаноламина

В качестве тест-голограмм мы записывали дифракционные решетки при помощи излучения одночастотных полупроводниковых лазеров с длиной волны 660 нм и 530 нм по схеме с бизеркалами, приведенной на рисунке 1.

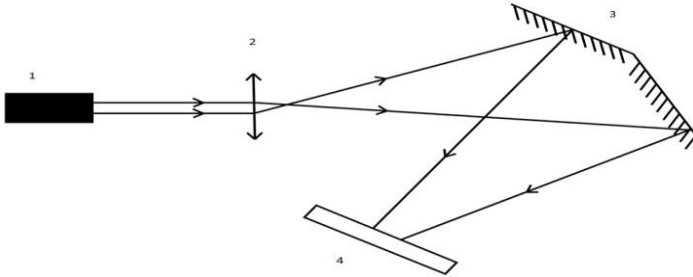


Рис.1. Схема записи голографической дифракционной решетки:

1-лазер, 2-линза-расширитель светового пучка, 3-бизеркала с внешним покрытием, 4-пластинка с фоточувствительным слоем

В результате эксперимента были получены голографические изображения с высокой дифракционной эффективностью, которая зависит от времени его экспонирования и толщины слоя фотополимера. Для выбора оптимальных времени экспонирования и толщины фоточувствительного слоя нами использованы результаты предыдущих работ, проведенных в нашей лаборатории. Время экспонирования составляло 20 минут; толщина слоя для  $\lambda=660$  нм-370 мкм, для  $\lambda=530$  нм-100 мкм [1]. Получены голографические решетки с высокой дифракционной эффективностью. Результаты исследования времени сохранности голографического изображения приведены на графиках рис. 2.

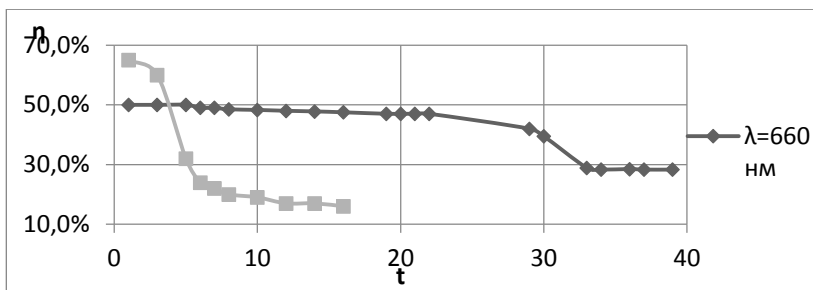


Рис 2. Зависимость дифракционной эффективности голографического изображения от времени экспонирования

Из графиков видно, что максимальная дифракционная эффективность выше для слоя с эритрозином (65%), но полимерный слой с метиленом голубым дольше сохраняет максимальную и имеет более высокую остаточную дифракционную эффективность (30%).

Таким образом, нами получены фотополимерные слои, сенсibilизированные как красному, так и зеленому лазерам, на них записаны решетки по схеме Лейта, измерена их дифракционная эффективность, исследована зависимость дифракционной эффективности от времени их хранения.

### Библиографический список

1. Жусь, Г.В., Смирнов, В.Б. Получение голограммы и изучение её свойств [Текст] / Г.В. Жусь, В.Б.Смирнов // Физика в школе. – 1980. –N1. – С.45-46.
2. Островский, Ю.И. Голография и ее применение [Текст] / Ю.И.Островский // Наука. – 1973. – С.168.
3. Шелковников, В.В. Светочувствительные органические и гибридные материалы для оптических дисков, нелинейной оптики и голографии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vak.ed.gov.ru/common/img/uploaded/files/vak/announcements/himich/2009/06-04/SHelkovnikovVV.pdf>
4. Polygrama [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://polygrama.com/about-us/>

*С. А. Антоничев*

*Н. р. – ст. научный сотрудник А. А. Шетнев,*

*ст. преподаватель Ю. Е. Буданова*

**Разработка метода синтеза  
активной фармацевтической субстанции Кладрибин**

**Аннотация.** В работе исследованы методы синтеза активной фармацевтической субстанции Кладрибин на основе реакции *N*-гликозилирования металло-производных 2-хлораденина, а также реакций транс-гликозилирования под действием иммобилизованных ферментов нуклеозидфосфорилаз.

**Ключевые слова:** кладрибин, активная фармацевтическая субстанция, *N*-гликозилирование, нуклеозидфосфорилаза.

Несмотря на бурное развитие современной медицинской биотехнологии и появление на международном рынке линейки генно-инженерных противоопухолевых препаратов, лекарственные средства на основе модифицированных нуклеозидов (Флударабин, Кладрибин, Неларабин) остаются в мировой клинической практике современным эффективным стандартом терапии лимфоидных злокачественных образований, ряда аутоимунных поражений организма человека и превосходят ряд применяемых ранее цитостатиков по соотношению терапевтический эффект/токсичность. Кладрибин является препаратом первого выбора при лечении онкологических заболеваний, главным образом ориентированным на лечение лейкемии, волосатоклеточного лейкоза, острого и хронического миелобластного лейкоза хронического лимфолейкоза и других тяжелых заболеваний системы кроветворения.



На данный момент на территории Российской Федерации отсутствует производство активной фармацевтической субстанции Кладрибин, а технологии получения данного продукта остаются коммерческой тайной иностранных фармацевтических компаний. В этой связи разработка масштабируемого метода получения активной фармацевтической субстанции Кладрибин является актуальной задачей, решение которой позволит повысить стратегическую безопасность РФ в фармацевтической отрасли.

Для решения поставленной задачи нами были опробованы химический и химико-ферментативный способы синтеза субстанции.

Ключевой стадией синтеза Кладрибина химико-ферментативным методом является процесс присоединения гетероциклического основания к активированному остатку сахара – реакция гликозилирования.

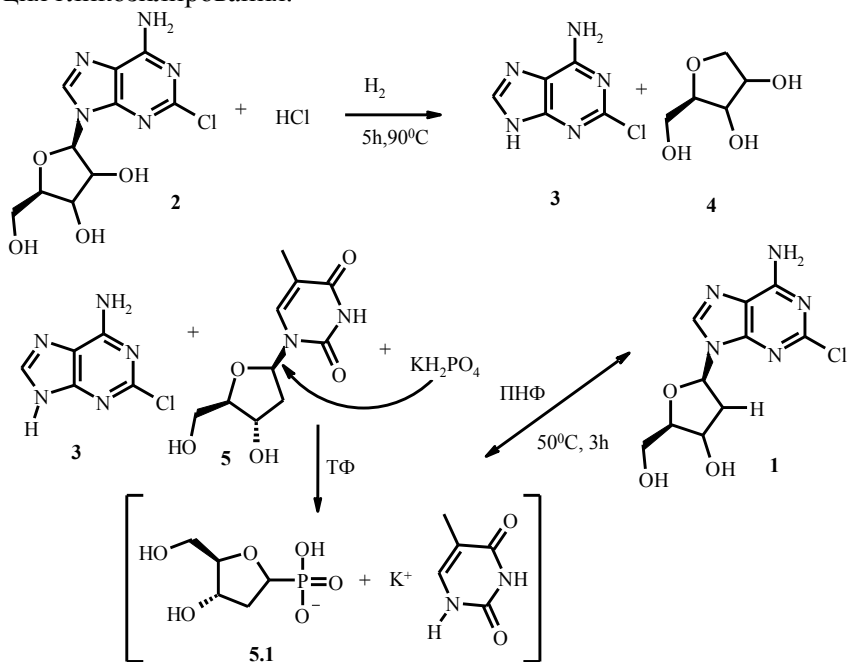
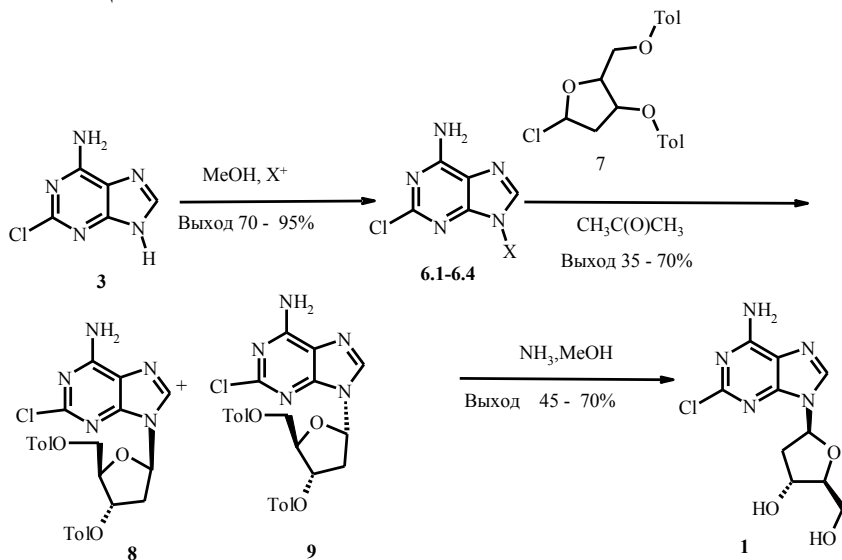


Рис. 1. Химико-ферментативный метод синтеза:  
ТФ – тимидинфосфорилаза; ПНФ – пуриннуклеозидфосфорилаза.

При реализации этой стадии химическими методами, образуется смесь  $\alpha$ - и  $\beta$ -аномеров, технология разделения которых требует введения ряда дополнительных стадий очистки целевого продукта. В данном методе осуществлена замена стадии гликозилирования с химического способа на ферментативный, осуществляемый с использованием иммобилизованных ферментов пурин- и тимидинуклеозидфосфорилаз. Ферментативный метод обладает рядом преимуществ – нет необходимости использовать защитные группы на стадиях химического синтеза и процедуры разделения изомеров, так как в результате реакции образуется только целевой природный *N*-9- $\beta$ -изомер.

Однако практическая реализация метода показала, что реакция ферментативного гликозилирования 2-хлораденина протекает в чрезвычайно низких рабочих концентрациях исходных веществ (не более 0,0003 %), приводит к невысокому выходу целевого продукта (15–20%) и требует использования трудоемкой процедуры хроматографической очистки от ферментов и исходных веществ.



X<sup>+</sup> = K, Na, Cs, Li

Рис. 2. Схема синтеза химического метода получения Кладрибина.

Был исследован химический метод синтеза, состоящий из 3-х стадий, представленных на рис. 2. На ключевой стадии гликозилирования уменьшения аномеризации добивались подбором растворителя, способствовавшего протеканию реакции по  $S_N2$  механизму. Лучшие результаты дало использование ацетона, при этом соотношение аномеров варьировалось как 95:5. Очистку от побочного  $\alpha$  аномера проводили кристаллизацией из 90%-го этанола в воде. Стадию снятия защитной группы проводили раствором аммиака в безводном метаноле. Чистота целевого продукта после перекристаллизации составила 94,22 % (по данным ВЭЖХ).

Структура и чистота целевого продукта установлена с помощью ЯМР  $^1H$ , ИК-спектроскопии, ВЭЖХ и измерения показателя удельного вращения.

УДК 613.7

*Г. М. кызы Бекирова*

*Н. р. – доцент Л. Н. Вдовина*

### **Интернет-зависимость**

**Аннотация.** Компьютеризация и интернетизация современного общества привели к появлению новой психологической зависимости – интернет-зависимости (Internet Addiction Disorder). Чрезмерное пристрастие к Интернету разрушающе воздействует на психику человека. Проблема ее выявления и профилактики весьма актуальна на данный момент.

**Ключевые слова:** компьютеризация, интернетизация, интернет-зависимость.

**Актуальность.** Растущая компьютеризация и интернетизация современного общества привели к появлению новой психологической зависимости – интернет-зависимости (*Internet Addiction Disorder*). Проблема ее выявления и профилактики весьма актуальна на данный момент, так как чрезмерное пристрастие к Интернету разрушающе воздействует на психику человека».

Термин ввел американский психиатр Айвен Голдберг в 1996 г. для описания патологической, непреодолимой тяги к использованию Интернета. Проблему интернет-зависимости начали изучать в зарубежной психологии в 1994 г. Именно тогда профессор психологии Питсбургского университета, доктор Кимберли Янг разработала и поместила на web-сайт опросник и получила около 500 ответов, авторы 400 из которых были признаны зависимыми от Интернета [2].

Общими чертами интернет-зависимости, по мнению профессора из Гарвардской медицинской школы доктора Мариссы Орзак, является ряд психологических и физических симптомов.

**Психологические симптомы:**

- хорошее самочувствие или эйфория за компьютером;
- невозможность остановиться;
- увеличение количества времени, проводимого за компьютером;
- пренебрежение семьей и друзьями;
- ощущения пустоты, депрессии, раздражения не за компьютером;
- ложь работодателям или членам семьи о своей деятельности;
- проблемы с работой или учебой.

**Физические симптомы:**

- синдром карпального канала (онемение кончиков пальцев, боли в кистях рук с отдачей в запястья, локти, плечи);
- сухость в глазах;
- головные боли по типу мигрени;
- боли в спине;
- нерегулярное питание, пропуск приемов пищи;
- пренебрежение личной гигиеной;
- расстройства сна, изменение режима сна.

Профессор психологии СПбГУ, доктор медицинских наук Алексей Юрьевич Егоров выделяет 6 видов интернет-зависимости [1]:

1. Интернет-гемблеры – люди, которые зависимы от разнообразных интернет-игр, тотализаторов, аукционов, лотерей и т. д.;

2. Интернет-трудоголики – люди, которые реализуют свой работоголизм посредством Интернета (поиск базы данных, составление программ);

3. Интернет-сексоголики – люди, посещающие порносайты, занимающиеся виртуальным сексом;

4. Интернет-эроголики – это любовные аддикты, которые знакомятся, заводят романы посредством Интернета;

5. Интернет-покупатели – люди, реализующие аддикцию к трате денег через бесконечные покупки онлайн;

6. Интернет-аддикты отношений – люди, которые часами общаются в чатах, сидят в социальных сетях, бесконечно проверяют электронную почту, т.е. заменяют реальную аддикцию отношений виртуальной.

Но что же делает Интернет таким притягательным в качестве средства «ухода» от реальности?

Во-первых, это возможность анонимного общения.

Во-вторых, возможность для реализации представлений, фантазий (в том числе возможность создавать новые образы «Я»), невозможных для реализации в обычном мире, например, киберсекс, ролевые игры в чатах и т. д.

В-третьих, это практически неограниченная возможность поиска нового собеседника.

В-четвертых, неограниченный доступ к информации.

В конце сентября 2013 г. социологические исследователи представили результаты проводимого опроса по поводу интернет-зависимости. Всего в опросе приняли участие 1600 человек разных возрастных групп и из различных регионов.

22 % пользователей признали, что они проводят слишком много времени в Интернете, при этом используя его исключительно в развлекательных целях. 16 % опрошенных указали, что не могут долго обходиться без виртуального общения. 11 % людей заявили, что тратят массу времени, систематически проверяя свою почту, в том числе и в социальных сетях.

Россияне крайне много времени проводят в соц. сетях: с 2011 г. Россия является лидером по количеству времени, проводимого типичным пользователем Интернета в социальных сетях – около 13 часов в месяц.

Прекрасным профилактическим мероприятием по предупреждению интернет-зависимости являются диагностические

опросники, которые находятся в свободном доступе. Любой желающий может пройти тест и самостоятельно определить зависимость ли он от Интернета, и, если да, то насколько.

Причиной ухода в виртуальную реальность чаще всего является неудовлетворенность человека реальным миром, поэтому, чтобы предупредить такую зависимость или избавиться от нее:

- чаще выезжайте на природу,
- выходите на пешие прогулки,
- встречайтесь с друзьями,
- читайте интересные книжки,
- начните заниматься спортом,
- вспомните о давно забытом хобби.

Помните, ваше здоровье – в ваших руках!

### **Библиографический список**

1. Егоров, А. Ю. Интернет-зависимости / А. Ю. Егоров // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / ред.-сост. А. Е. Войскунский. – М.: Акрополь, 2009. – С. 29–55.
2. Young, K.S. Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder [Text] / K. S. Young // CyberPsychology and Behavior. – 1998. – Vol. 1. – P. 237–244.

**УДК 338.48**

*А.А. Горина*

*Н. р. – доцент А. С. Емельянов*

### **Туристические услуги в государственном музее-заповеднике «Ростовский кремль»**

**Аннотация.** В данную статью включены экскурсионные услуги, предоставляемые государственным музеем-заповедником (ГМЗ) «Ростовский кремль». Особое внимание уделяется туристической инфраструктуре музея, различным фестивалям и интерактивным программам. В статье также представлены различные международные награды и премии музея, которые ясно дают

понять, что музей находится наравне с ведущими культурными учреждениями России.

**Ключевые слова:** экскурсионные услуги, фестивали, «рекламные туры», «зеленая полоса».

Ростов Великий – один из древнейших городов России, упоминается в летописи с 862 г. Расположен на берегу живописного озера Неро в 200 км от Москвы и 60 км от Ярославля по трассе Москва–Архангельск. Легкая доступность по железным и автомобильным дорогам, близость к другим историческим городам (Ярославль, Переславль-Залесский, Углич, Мышкин, Кострома) делают посещение Ростова удобным и привлекательным.

**Цель работы:** показать ГМЗ «Ростовский кремль» как привлекательный объект культурного туризма; раскрыть предоставляемые музеем туристические услуги для разных возрастных категорий посетителей и лиц с ограниченными возможностями.

Исторический центр Ростова компактен и сохранил облик и атмосферу старого русского города. Многовековая история нашла своё воплощение в архитектурных памятниках XVI–XIX вв. В основном они сосредоточены в центре города на расстоянии пешеходной прогулки от Ростовского кремля: его ансамбль по первоначальному назначению представлял собой резиденцию архиереев Ростово-Ярославской епархии. В целом архитектурный ансамбль Ростовского кремля с его башнями, переходами, храмами, в которых сохранились фресковые росписи XVII в., является интереснейшим объектом для осмотра и знакомства с особенностями архитектуры и истории России.

В 1883 г. состоялось открытие «Музея церковных древностей» в Белой палате Ростовского кремля, в этом же году музей открылся для посетителей. С 1883 по 1888 гг. в музее побывало 5383 посетителя. С 1904 по 1908 гг. – 6897 посетителей, с 1909 по 1913 гг. – 15454 посетителя. Экскурсии начали проводить с 1901 г.: музей посетило 112 человек, проведено 4 экскурсии. В 1909 г. – 800 человек, проведено 38 экскурсий. С 1919 по 1923 гг. музей посетило 26561 человек, проведена 201 экскурсия (по данным архива ГМЗ «Ростовский кремль»). Приходили на экскурсии

рабочие, крестьяне, красноармейцы, но на первом месте оставались школьные экскурсии. В Ростов приезжали школьники московской, тверской, саратовской, владимирской губерний.

В советский период времени Ростов Великий стал одним из объектов маршрута «Золотое кольцо» России. Указом Президента РФ от 24 января 1995 г. музей-заповедник «Ростовский кремль» включен в Государственный свод особо ценных объектов культурного наследия страны.

В 2012 г. ГМЗ «Ростовский кремль» получил 3 диплома на XIV Международном фестивале «Интермузей-2012». Проект фестиваля музыки и ремесел «Живая старина» стал финалистом в номинации «Музей – главный информационный ресурс культурного туризма». Ростовский кремль стал победителем номинации и награжден дипломом фестиваля «Лучший музейный сувенир 2012 г.».

В 2013 г. музей вошёл в число победителей мультимедийного проект-конкурса «Россия 10». Кроме того, он был признан победителем XVI Международного фестиваля «Интермузей-2014» в номинации «Музей в информационном пространстве».

На ежегодной международной конференции «The best in heritage» («Лучшие в наследии») был презентован проект-обладатель премии ИКОМ России 2014 г. «Ростовская сюита». В 2015 г. «Ростовский кремль» получил сертификат «Лучшие в наследии».

По сей день музей остается привлекательным туристическим маршрутом для путешественников, число которых увеличивается из года в год и измеряется уже не десятками, а сотнями тысяч человек.

ГМЗ «Ростовский кремль», расположенный на маршруте «Золотое кольцо», включен практически всеми турфирмами в свои маршруты, поэтому одним из основных направлений в деятельности музея является работа с туристическими фирмами. На сегодняшний день постоянными партнерами музея являются представители Московской, Ярославской, Владимирской, Костромской, Ивановской, Тверской, Воронежской, Вологодской областей и Санкт-Петербурга.

Музей-заповедник регулярно принимает представителей «рекламных туров», в которых участвуют сотрудники туристиче-



ских фирм и пресс. У музея сформирована база данных всех возможных потребителей «музейного продукта». В настоящее время «Ростовский кремль» находится в партнерских отношениях с 300 туристическими фирмами России: совместная работа направлена на выполнение одной цели – привлечение туристов в Ростов в целом и музей в частности. ГМЗ предлагает однодневные и многодневные туры: посещение музея (обзорные и тематические экскурсии); разнообразные туристические маршруты (по заявке возможна разработка программ любой сложности на 2–3 и более дней по Ростову и его окрестностям); проведение презентаций, научных конференций, корпоративных вечеров и свадебных приемов; туры выходного дня; мастер-классы.

Музей предлагает своему посетителю не только экскурсии по музею, но и новые ощущения и впечатления в рамках постоянно происходящих событий. В таких условиях туристы – не пассивные экскурсанты, а активные участники праздничных событий, устраиваемых музеем: новогодние каникулы в Ростовском кремле «Кремлевская елка»; проводы зимы; гуляния «Иван Васильевич снимает кино»; «День жаворонка»; международная акция «Ночь в музее»; фестиваль музыки и ремесел «Живая старина», фестиваль студенческого творчества «Тополиный пух», фестиваль «Ростовская финифть»; международный фестиваль средневековой культуры «Ростовское действо»; «Медовый Спас», международная арт-резиденция «Диалог с Зеленой полосой»; клуб «Музейная пятница» в Ростовском кремле; концертные программы музыкального агентства Стаса Майнугина; концертные программы солистов театра «Новая Опера».

Под музейным продуктом ГМЗ «Ростовский кремль» понимает не только экспозиции и экскурсии, но и весь комплекс музейных услуг, который формируется в единой идеологической и художественной системе. «Ростовский кремль» располагает собственной туристической инфраструктурой: гостиницей «Дом на погребках»; кинозалом «Былинник»; кафе «Погребок»; рестораном «Собрание»; информационным центром; музейной гостиной; художественными салонами.

В Ростове существует проблема краткосрочности пребывания туристов в городе. В выходные дни, посмотрев кремль, 30–40

автобусов с туристами либо возвращаются в Москву, либо продолжают свой путь в сторону Ярославля или Костромы. У Ростова есть все предпосылки для того, чтобы стать не только транзитным пунктом туристических маршрутов, но и конечной точкой путешествия с более продолжительным пребыванием в городе.

Музейные фестивали призваны привлечь внимание туристов к культурным событиям и могут заставить их оставаться в Ростове более чем на один день.

ГМЗ «Ростовский кремль» постоянно модернизирует туристические услуги. Для посетителей музея доступны не только классические экскурсии по экспозициям, но и авторские экскурсии от научных сотрудников в определенной области истории и искусства. В сферу услуг музея для гостей города входят: дегустация ростовских напитков; чаепитие в Аптекарском огороде (летний период), Садовом домике; музейный кинотеатр «Часовая башня». Любой желающий может принять участие в мастер-классе «От звонаря Ростовского кремля»; сделать на память «Музейную открытку»; расписать керамическое изделие, эмалевую пластину. Для юных посетителей сотрудники музейного детского центра, входящего в состав музея, проводят специализированные экскурсионные программы по территории и экспозициям, интерактивную программу «Познавательно-развлекательная квест-игра «Тайны Ростовского кремля».

В 2010 г. в музее была открыта арт-студия «Зеленая полоса». Основным её направлением является работа с лицами с ограниченными возможностями. У арт-студии налажены партнерские отношения с организациями, которые занимаются с данной категорией людей. Постоянные гости арт-студии принимают участие во всех музейных мероприятиях.

Таким образом, ГМЗ «Ростовский кремль» ведет активную работу по развитию культурно-социальной жизни страны. Предлагаемый спектр туристических услуг способствует увеличению числа посещений ГМЗ «Ростовский кремль» российскими и иностранными туристами и местным населением. Постоянный анализ своей аудитории позволяет музею предоставлять такие сферы туристических услуг, которые позволяют ГМЗ «Ростовский кремль» находиться наравне с ведущими культурными учреждениями России.

*А. Т. Осипян*

*Н. р. – ст. научный сотрудник А. А. Шетнев,*

*доцент И. К. Проскурина*

## **Синтез и реакции N-N функционализации полизамещенных 2-имидазолинов**

**Аннотация.** Производные, содержащие в своей структуре фрагмент 2-имидазолина, способны проявлять сродство в отношении широкого спектра биологических мишеней. В рамках данной работы получено более 80 полизамещённых 2-имидазолинов, которые будут испытаны на способность связываться с рецепторами следовых аминов. Серия новых 2-имидазолинов синтезирована реакцией конденсации альдегидов с этилендиамином с последующим дегидрированием образующегося тетрагидроимидазола *N*-бромсукцинимидом.

**Ключевые слова:** 2-имидазолины, 1,2,4-оксадиазолы, суперосновный катализ, региоселективность, *N*-арилрование по Бухвальду-Хартвигу, *N*-арилимидазолины, ингибиторы клеточных ферментов.

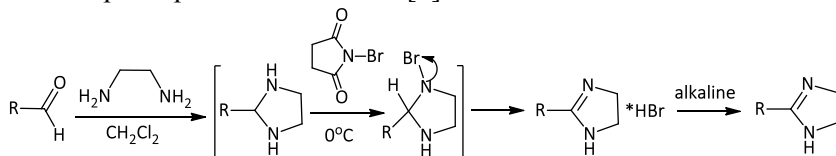
**Актуальность.** Производные, содержащие в своей структуре фрагмент 2-имидазолина, способны проявлять сродство в отношении широкого спектра биологических мишеней [1]. В связи с этим поиск новых физиологически активных молекул, содержащих имидазолиновое ядро, является актуальной проблемой.

**Целью настоящей работы** является синтез полизамещённых 2-имидазолинов и оценка их биологической активности.

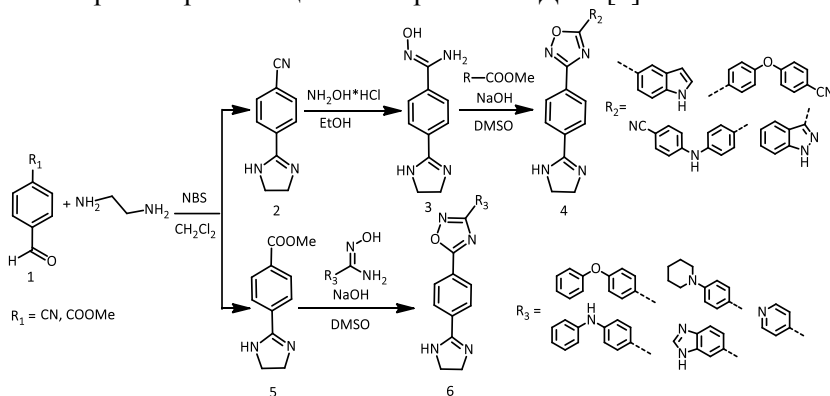
**Материал и методы исследования.** Получено более 80 полизамещённых 2-имидазолинов, которые будут испытаны на способность связываться с рецепторами следовых аминов. Строение полученных соединений доказано методом ЯМР-<sup>1</sup>H спектроскопии.

Для получения N-N незамещённых 2-имидазолинов выбран метод, основанный на реакции конденсации альдегидов с

этилендиамином с последующим дегидрированием образующего тетрагидроимидазола NBS [2].



Последние работы по поиску новых антибиотиков привели к открытию ряда перспективных лекарственных кандидатов, фармакологическое действие которых связано со способностью ингибировать репликацию бактериальной ДНК [2].

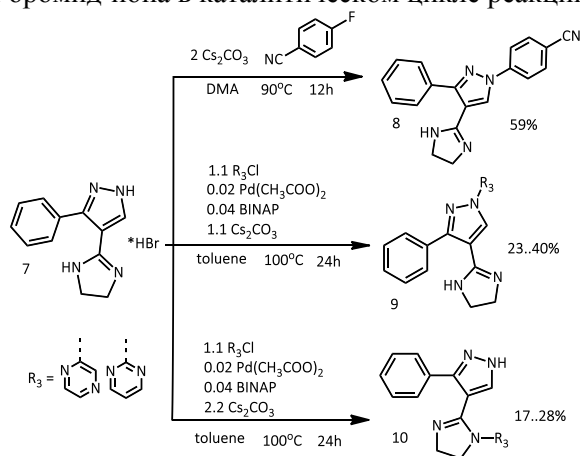


Особенность строения соединений-лидеров – наличие плоской линейной полициклической структуры, содержащей концевые фрагменты 2-имидазолина и 1,2,4-оксадиазольные циклы. В данной работе в рамках стратегии «me too» изучены подходы к построению подобных структур на основе 4-циано- и 4-карбоксиметил-фенил-2-имидазолинов (**2,5**).

Исходные соединения синтезированы по методу [2]. Нитрил **2** превращен в соответствующий amidоксим **3** и введен в реакцию с серией сложных эфиров с образованием 1,2,4-оксадиазолов **4**. Изомерные оксадиазолы **6** получены реакцией конденсации эфира **5** с рядом ароматических и алифатических amidоксимов в условиях суперосновного катализа.

В продолжение работ по синтезу ингибиторов клеточных ферментов на основе имидазолинсодержащих производных нами получена серия новых двуядерных пиразолзамещённых 2-имидазолинов.

Исследована селективность реакции N-арилрования на примере 3-фенил-4-(2-имидазолил)-пиразола **7**. Показано, что реакция N-арилрования по механизму  $S_NAr$  с участием активированных субстратов, таких как фторбензонитрил, проходит селективно по пиразольному кольцу **8**. Каталитическое арилрование по Бухвальду-Хартвигу соединения **7**, вводимого в реакцию в основной форме, также приводит к N-арилрованию пиразольного ядра **9**. В то же время, реакция Pd-катализируемого N-арилрования гидробромидов хлоразинами приводит к умеренным выходам соответствующих N-арилимидазолинов **10**. Данный результат N-арилрования вероятно связан со специфическим участием бромид-иона в каталитическом цикле реакции.



### Библиографический список

1. Sarnpitak, P. Potent, orally available, selective COX-2 inhibitors based on 2-imidazoline core [Text] / P. Sarnpitak, P. Mujumdar [et al.] // *European Journal of Medicinal Chemistry*, 2014, 84. – P. 160–172.
2. Spink, E. Structure-Activity Relationship for the Oxadiazole Class of Antibiotics [Text] / E. Spink, D. Ding, Z. Peng [et al.] // *J. Med. Chem.*, 2015, 58(3). – P. 1380–1389.

*И. А. Перфильев*

*Н. р. – доцент Д. Н. Киселёв*

### **Изучение сигналов ростовых процессов в онтогенезе белемнойдеи**

**Аннотация.** Разработана методика изучения ритмических событий в онтогенезе белемнитов (головоногие) на основе распознавания и измерения суточных слоев прироста внутри их скелета. Показано, что прирост скелета белемнитов подчинялся ритмам разного типа – годовым, сезонным и приливному. На основании этих данных сделаны выводы о продолжительности жизни юрских белемнитов, их образе жизни и продолжительности лунного месяца в юрское время.

**Ключевые слова:** Белемнитиды, морфогенез, онтогенетические ритмы, юрский период.

**Актуальность.** Головоногие моллюски являются массовым объектом изучения, но, несмотря на это онтогенез белемнойдеи мало изучен, а они очень важны для стратиграфии и других геологических и биологических наук.

Наименее изученной проблемой является детальный прирост ростров белемнитов, что связано с плохой сохранностью ростров, так как большинство из них перекристаллизовывается после смерти животного, находясь в осадочном чехле. Кроме того, это связано с техническими затруднениями исследований, поэтому данная проблема является актуальной.

**Цель работы** – изучить суточную структуру роста в рострах белемнитов.

#### **Задачи:**

1. Изготовление шлифов ростров для оптического изучения.
2. Детальное морфометрическое изучение суточных и внутрисуточных приростов.
3. Изучение ритмов роста в онтогенезе белемнитид.
4. Анализ жизненного цикла белемнитид по картине динамики роста.

**Научная новизна.** Впервые был получен тончайший прозрачный шлиф ростра благодаря новой методике, вследствие чего появилась возможность детально изучить не только суточные, но и внутрисуточные слои. Так же стало возможным измерение яркости и насыщенности слоёв. Были построены кривые распределения толщины суточных и внутрисуточных слоёв и вычислены моды для них.

**Методика исследования.** Чтобы получить шлиф, необходимо от ростра поперёк отрезать цилиндр толщиной 5–7 мм, затем один торец зашлифовать до стеклянного блеска наждачной бумагой и при помощи лака приклеить часть ростра шлифованной стороной к приборному стеклу.

Далее шлиф сошлифовывается до нужной толщины, полируется и сверху покрывается тонким слоем лака. После высыхания лака препарат фотографируется под микроскопом при увеличении 200 и фотографии склеиваются в несколько панорам.

В программе измеряется толщина слоёв, и результаты заносятся в таблицу, после чего строятся графики.

**Материал исследования.** В качестве материала использовался ростр диаметром 2,5 см белемнита рода *Cylindrotheutis*.

**Обсуждение результатов.** Белемниты – это морские животные, которые жили по лунным ритмам, поэтому это находит отражение в динамике роста. Были получены график изменения толщины суточных слоёв роста и кривая распределения (мода равна 0,013 мм).

На графике изменения толщины суточных слоёв явно наблюдаются ритмы жизни белемнитов: двухдневные ритмы (Х. Вержбовски, 2013), лунные ритмы, составляющие в среднем 20,9 суток, а так же сезонные и годовые. Благодаря исследованию впервые замечены внутрисуточные слои роста, так же для них был получен график изменения толщины и кривая распределения (мода равна 0,0069 мм).

По данным исследования можно предположить, что лунный месяц в верхней юре, предположительно в оксфордское время, составлял примерно 21 день, а так как Луна движется с постоянным замедлением и лунный месяц сейчас составляет 27 суток, то данная гипотеза может быть подтверждена математически.

Двухдневные ритмы явно выражены на графике, и представлены двумя значениями, одно из которых больше второго. На

основании этого можно говорить, что один день белемниты питались активно, а второй менее активно. Так же по количеству слоёв можно выдвинуть гипотезу, что белемнит, которого я изучал, жил приблизительно 2,5 года.

Анализируя графики толщины суточных слоёв других учёных, можно предположить, что белемнитиды жили от полугода до 2,5 лет (это так же зависит от изучаемого вида) (Х. Вержбовски, 2013).

#### **Выводы:**

1. Применяемая методика дает адекватный материал для детального изучения микроморфологии ростра белемнитов и ритмики его роста.

2. Большинство элементарных слоев ростра относится к суточным слоям и только в некоторых слоях найдены внутрисуточные линии роста. Это позволяет адекватно изучать жизненный цикл белемнитов.

3. Возраст исследуемого ростра составляет 946 суток, что составляет 2,5 года жизни.

4. В жизненном цикле белемнитов наблюдаются суточные, двухдневные, полумесячные, месячные ритмы и сезонные ритмы роста.

5. Месячные ритмы составляют в среднем 20,9 суток, что может отражать время обращения луны вокруг Земли. Поскольку Луна удаляется от Земли на расстояние 4 см в год, известно, что в юре лунный месяц был короче, чем современный в 27 суток.

**УДК 582.28**

*А. С. Потемина*

*Н. р. – доцент Т. Ф. Черняковская*

### **Изменение комплексов грибов при переходе растительного субстрата из наземной среды в водную**

**Аннотация.** Изучалась структура комплексов микроскопических грибов на листьях Тростника обыкновенного (*Phragmites australis* (Cav.) Trin. Ex Steud), разлагающихся в наземных условиях и в условиях пресноводной озерной экосистемы озера Плещеево. Установлено, что в отличие от наземных



условий, в водной среде участие микроскопических грибов в деструкции тростника минимально.

**Ключевые слова:** микроскопические мицелиальные грибы и дрожжи, водные и терригенные грибы, пресноводная озерная экосистема, разлагающиеся листья тростника.

Прибрежно-водная растительность – важная составная часть автотрофного блока водных экосистем. Создаваемая ею первичная продукция определяет продуктивность литоральной зоны водоемов и, в конечном итоге, всего водоема в целом [3; 6]. Изучению продуктивности прибрежно-водных растений, путей поступления их биомассы в водоемы посвящено большое количество исследований [2; 3; 6]. Однако остаются практически не изученными пути вовлечения биомассы отмирающих прибрежно-водных растений в круговорот веществ водоемов. Известно, что группа гетеротрофов-редуцентов в биосфере представлена сапротрофными бактериями и грибами. В настоящее время грибы рассматривают как группу организмов, специализированную для переработки растительного материала. Их ферментативный аппарат направлен преимущественно на деструкцию лигноцеллюлозного комплекса растений. В разрушении растительных остатков в наземных экосистемах им принадлежит ведущая роль. Бактерии тоже участвуют в этих процессах, но пальму первенства они отдали грибам [1; 4; 5].

Высказываются предположения, что грибы – обязательный компонент всех экосистем, включая водные. Однако процессы деструкции растений в водоемах практически не изучаются.

**Цель исследования** – определить роль грибов в разложении прибрежно-водных растений в пресноводной озерной экосистеме озера Плещеево.

**Объект исследования** – Тростник обыкновенный (*Phragmites australis* (Cav.) Trin. ex Steud), один из самых широко распространенных видов цветковых растений, формирующий огромные массивы по берегам водоемов.

**Методы исследования.** Изучали широкий спектр грибных организмов: микроскопические мицелиальные грибы и дрожжи. Использовали метод посева из серийных разведений на плотную питательную среду (глюкозо-пептонно-дрожжевой

агар). На питательной среде учитывали общую численность выделившихся грибов и дрожжей в колонии образующих единицах (КОЕ) на 1 г абсолютно-сухого веса субстрата. Определяли таксономический состав выделившихся грибов. Дрожжи выделяли в чистую культуру для дальнейшей идентификации. Для выявления, учета и идентификации истинно водных грибов использовали прямой метод наблюдения – проращивание в условиях накопительной культуры.

**Сроки отбора образцов.** В конце сентября отбирали отмершие листья тростника на поверхности суши, погружали листья в воду и отбирали из воды в октябре, в мае, после схода льда, и в конце июня.

**Результаты исследования.** После погружения листьев в воду, наблюдали снижение численности грибов на листьях тростника. Мы предполагаем, что возрастание количества грибов в мае связано с активным поступлением в это время года грибных спор в водоем с поверхности суши при таянии снега. В июне численность грибов снова снижается (рис. 1).

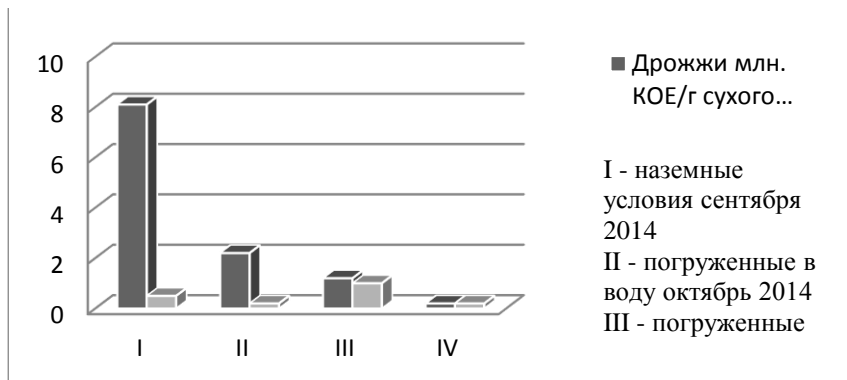


Рис. 1. Динамика численности мицелиальных грибов и дрожжей на разлагающихся листьях тростника.

Дрожжи – экологическая группа грибов, ассоциированная с растениями, и использующая для питания легкодоступные органические соединения. В нашем эксперименте наибольшее количество дрожжей на отмирающих листьях тростника зафиксировано на суше. При поступлении листьев в водоем и их последую-

щем разложении, численность дрожжей закономерно уменьшается. При переходе из наземной среды в водную уменьшается доля пигментированных дрожжей, и увеличивается доля апигментных штаммов. По-видимому, это связано со снижением уровня солнечной радиации в водоеме, так как известно, что пигменты защищают микроорганизмы от радиации (рис. 2).

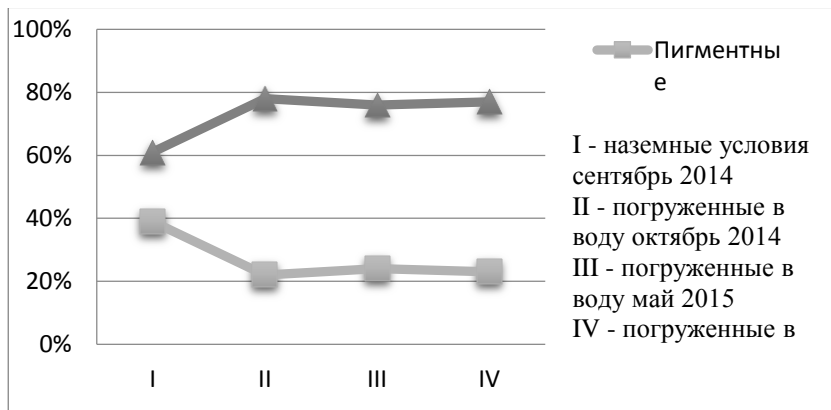


Рис. 2. Соотношение пигментных и апигментных дрожжей на листьях тростника, разлагающихся в наземной и водной средах.

В накопительной культуре присутствие грибов минимально. Обнаруживали в основном фрагменты стерильных мицелиев терригенных грибов. Водные гифомицеты встречались редко и были представлены 1–2 видами (табл. 1).

Очевидно, что комплексы грибов на разлагающихся в озере листьях тростника не формируются.

Таблица 1

Таксономический состав грибов, выделенных  
Методом посева на плотную питательную среду

Наземные условия	Разлагающиеся в воде (октябрь 2015)	Разлагающиеся в воде (октябрь 2015)	Разлагающиеся в воде (май, 2015)
Aureobasidium pullulans Phoma sp. Aspergillus fumigatus Cladosporium herbarum	Aureobasidium pullulans Phoma sp. Aspergillus fumigatus Cladosporium sphaerosperum	Aspergillus fumigatus Penicillium canescens	Aureobasidium pullulans Aspergillus fumigatus Cladosporium sp. Penicillium sp Acremonium sp. Mucor hiemalis Rhizopus nigricans

**Обсуждение результатов.** Проведенное исследование показывает, что в экосистеме пресноводного озера роль грибов в деструкции растений минимальна. Комплексы грибов на разлагающихся листьях тростника не формируются. Численность мицелиальных грибов и дрожжей на разлагающихся в водоеме листьях тростника закономерно снижается. Среди мицелиальных грибов преобладают терригенные. Вероятно, они попали в водоём разными путями с поверхности суши. Отсутствие спороношения у терригенных грибов и развитие стерильного мицелия свидетельствует об отсутствии их активности в водной среде. Очевидно, что вода является неблагоприятной средой для этих организмов. Истинно водные грибы обнаруживались спорадически, их видовой состав минимален.

**Вывод.** В условиях пресноводной озерной экосистемы озера Плещеево грибной компонент организмов-редуцентов не работает. Мы предполагаем, что, в отличие от наземных экосистем, в водоеме основными деструкторами растений являются прокариоты.

В заключение мы выражаем благодарность доктору биологических наук, доценту Леониду Владимировичу Воронину за помощь в идентификации грибов.

### **Библиографический список**

1. Добровольская, Т. Г. Структура бактериальных сообществ почв [Текст] / Т. Г. Добровольская. – М.: ИКЦ «Академкнига». – 2002. – 282 с.
2. Дьяченко, Т. Н. Биологические и экологические особенности Тростника южного (*Phragmites australis*) в аспекте оптимального использования его ресурсов [Текст] / Т. Н. Дьяченко // Гидробиол. журн. – 2011. – Т. 47. – № 4. – С. 23–33.
3. Жукова, А. А. Сезонная динамика роста тростника в литорали оз. Нарочь [Текст] / А. А. Жукова // Гидробиотаника 2015 : материалы VIII Всероссийской конференции с международным участием по водным макрофитам (Россия, п. Борок, 16–20 октября 2015 г.). – Ярославль : Филигрань, 2015. – 261 с.
4. Заварзин, Г. А. Лекции по природоведческой микробиологии [Текст] / Г. А. Заварзин. – М.: Наука. – 2004. – 348 с.

5. Каратыгин, И. В. Коэволюция грибов и растений. Труды Ботанического института им. В. Л. Комарова РАН [Текст] / И. В. Каратыгин. – Санкт-Петербург: Гидрометеоиздат, 1993. – Вып. 9. – 119 с.

6. Садчиков, А. П. Экология прибрежно-водной растительности (учебное пособие для студентов вузов) [Текст] / А. П. Садчиков, М. А. Кудряшов. – М.: Изд-во НИА-Природа, РЭФИА. – 2004. – 220 с.

УДК 613.7

*А. Г. Фонарев*

*Н. р. – доцент К. Е. Безух*

### **Тренировочный лагерь здоровья для учителей**

**Аннотация.** Статья раскрывает механизм процесса обучения учителей созданию оздоровительного жизненного пространства и проектированию собственной траектории оздоровления.

**Ключевые слова:** здоровье; саморегуляция; здоровьесбережение.

Анализ результатов проведенного в школе комплексного исследования состояния здоровья и психического выгорания учителей показал, что педагогам необходимо: снятие напряжения и мышечных зажимов; работа с дыханием; построение позитивной картины будущего; использование способов физической и психической саморегуляции; активизация личностных ресурсных состояний [1]. В связи с этим возникла идея разработки тренировочного лагеря здоровья для учителей.

#### **Стратегия программы лагеря**

**Цель** проекта: организация системы просветительской и методической работы с педагогами школы (схема 1).

**Задачи:** сохранение здоровья учителя и его контролируемое укрепление; развитие мотивации на здоровьесберегающую деятельность; самообразование учителей по вопросам здоровьесбережения.

### Воплощение:

1. мониторинг уровня здоровья учителей (с помощью простых тестов, в течение года) (рис. 2);
2. теоретическая подкованность (формирование положительной мотивации на здоровье) – педагогические советы (2 раза в год);
3. практическое воплощение (обучение методикам самодиагностики в рамках педсоветов) – простые и доступные техники здоровьесбережения;
4. рекомендации на каждый день – в виде брошюр и буклетов.

Схема 1

### Модель реализации проекта



**Предполагаемая результативность:** умение адекватно оценивать уровень своего здоровья; проводить простейшую самодиагностику; овладение простейшими приемами дыхательной гимнастики для снятия стресса и упражнениями для глаз; повышение уровня двигательной активности учителей; разработка собственного меню с использованием требований рациональности питания; обмен опытом по созданию оздоровительного жизненного пространства.

## Реализация проекта

1. **Теоретическая подкованность.** Организация педагогических советов школы по вопросам здоровьесбережения.



Рис. 1. Тематика педагогических советов здоровьесберегающей направленности.

**Пример.** Педагогический совет «Кулинарный атлас здоровья» освещал вопросы организации правильного питания с учетом пола, возраста и профессиональных предпочтений. Какие продукты, в каких количествах необходимо употреблять каждый день; чем должен отличаться рацион учителей; как составить пищевую тарелку в соответствии с современными рекомендациями диетологов – основной спектр обсуждаемых с учителями вопросов. В качестве практической составляющей педагогическому коллективу был предложен комплект тестов для определения стиля пищевого поведения и обеспеченности организма основными витаминами и микроэлементами. Материалы выступления были представлены в разделе «Педагогические советы» Электронной учительской школы (рис. 1).

2. **Практическое воплощение:** обучение учителей производственной гимнастике; рефлексотерапия; работа в группах практического здоровьесбережения: разучивание гимнастики для глаз; дыхательная практика; изучение вопроса «Как расшифровать результаты анализов крови и мочи»; «Еда без вреда»: анализ собственного меню с точки зрения рационального питания; конкурс полезных для здоровья сладостей и выпечки; кислородный коктейль для поддержания здоровья учителей.

**Мы за здоровый образ жизни!**

**ПАСПОРТ  
ОЦЕНКИ РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ  
И ПРОГРЕССИРОВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ  
И СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ УЧИТЕЛЕЙ**

Имя: \_\_\_\_\_  
 П.И.О.: \_\_\_\_\_

Дата заполнения: \_\_\_\_\_

**ПАСПОРТ  
ОЦЕНКИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ И  
ОБЕСПЕЧЕННОСТИ ОРГАНИЗМА  
ВИТАМИНАМИ И МИКРОЭЛЕМЕНТАМИ**

Имя: \_\_\_\_\_  
 П.И.О.: \_\_\_\_\_

Дата заполнения: \_\_\_\_\_

Рис. 2. Анкеты для мониторинга уровня здоровья учителей [2].

**День здоровья для учителей:** самообразование учителей в вопросах фитнеса (игра «Фитнес-гид»); «Фитнес-подзарядка» (разучивание комплекса упражнений для утренней зарядки); выпуск полезных распечаток для учителей (бюллетеней и листовок по определенным темам); создание библиотечки здоровья.

Следующим этапом работы по данному проекту станет обучение педагогического коллектива простым комплексам упражнений для улучшения состояния здоровья на рабочем месте и в домашних условиях. Для этого нами разрабатывается специальная программа тренингов для учителей.

### **Перспективный план работы лагеря здоровья**

**Идея:** организовать работу лагеря в режиме нон-стоп в течение 2–3-х дней в июне (как вариант – в ноябре во время каникул).

**Цель:** проектирование учителями собственных траекторий оздоровления.

**Методы:** тренинг стрессоустойчивости; активная релаксация; оздоровительный массаж; музыкальная терапия; фитнес-практика с целью подбора полезных ежедневных упражнений; дыхательная гимнастика; упражнения для глаз, пальминг; оценка



типа пищевого поведения и выработка рекомендаций по рациональному питанию; мастер-класс «Личный опыт оздоровления»; пополнение «Библиотечки здоровья», в т. ч. электронной.

### **Библиографический список**

1. Безух, К. Е. Личная ответственность человека за здоровье: план-конспект рефлексивно-проектировочного семинара [Электронный ресурс] / К. Е. Безух // Фестиваль педагогических идей “Открытый урок”. – М.: ИД “Первое сентября”, 2016. – URL : <http://festival.1september.ru/articles/659370/>. – Дата обращения 15.03.2016.

2. Безух, К. Е. Шаги к здоровью: практикум [Текст] / К. Е. Безух. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – 48 с.

**УДК 613.7**

*В. Н. Черепанова*

*Н. р. – доцент Г. М. Суворова*

### **Исследование отношения студентов к здоровью как фактору личной безопасности**

**Аннотация.** Статья раскрывает исследование отношения студентов специальности «Педагогическое образование в области безопасности жизнедеятельности и физической культуры» к своему здоровью как фактору личной безопасности, в котором применялись методики анкетирования, индивидуальная работа по программе в форме беседы.

**Ключевые слова:** личная безопасность; здоровье; здоровый образ жизни; сбережение здоровья.

**Актуальность исследования.** Во все времена развития цивилизаций и в настоящее время остаются актуальными вопросы здоровья как фактора личной безопасности в социуме, в природных и городских условиях, что обуславливается рядом причин. Так, неблагоприятные тенденции состояния здоровья

обусловлены поведенческими факторами, как алкоголизм, курение, дорожно-транспортные происшествия.

В силу инертности психологических механизмов индивидуального и общественного сознания, отсутствия у населения знаний о возможных способах адаптации к новой ситуации, население оказалось неспособным адекватно реагировать на новые реалии изменением поведения в сфере здоровья и личной безопасности. Недостаточно высокий уровень санитарно-гигиенической культуры населения в области здоровья обуславливает рост негативных видов поведения, связанных с здоровьесбережением. Увеличивается распространенность наркомании, ВИЧ-инфекции [1].

Здоровье как глобальная социальная проблема, составная часть жизни общества трактуются такими авторами, как И.В. Бестужев-Лада, М.Н. Руткевич, А.П. Бутенко, В.И. Толстых. Немалый интерес имеют работы, рассматривающие значимость формирования здорового образа жизни человека (К.А. Абдулханова-Славская, Е.А. Демина, В.П. Кащенко, В.В. Колбанова, В.А. Фролов, Е.И. Холостова).

В психолого-педагогическом направлении (Г.П. Аксенов, В.К. Бальсевич, Л.С. Кобелянская и др.) здоровый образ жизни рассматривается с точки зрения сознания, психологии человека, мотивации [3]. Именно от того, как человек относится к себе, своему здоровью, зависит сохранность его жизни, а также состояние личной безопасности. Поэтому формирование отношения в своему здоровью занимает важное место для каждого из нас в том числе и для студентов специальности «Педагогическое образование в области безопасности жизнедеятельности и физической культуры».

Исходя из выше сказанного сохранение жизни должно стать для каждого из нас высшей ценностью, что так необходимо значительной части населения страны.

**Целью** проведенного исследования явилось изучение отношения студентов III курса естественного географического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского к своему здоровью как фактору личной безопасности.

Анкетирование состоялось в феврале 2016 г. с помощью **анкеты** «Здоровье», состоящей из 14-ти вопросов. В ней были

представлены следующие вопросы: «Здоровье – это...»; «Факторы, которые, по Вашему мнению, оказывают влияние на состояние здоровья»; «Что Вы относите к нормам здорового образа жизни»; «Здоровый образ жизни – это...». Ряд вопросов направлены на исследование отношения к здоровью: «Ваше отношение к здоровому образу жизни»; «Из каких источников Вы получаете информацию в области здоровья»; «Отметьте главные причины приобщения человека к нездоровому образу жизни»; «Насколько активно Вы занимаетесь физкультурой и спортом». Отдельно выделены вопросы, связанные с питанием: «Питаетесь ли Вы в столовой университета?»; «Удовлетворены ли Вы качеством питания в столовых и буфетах университета?». Последний вопрос анкеты: «Здоровье как фактор состояния личной безопасности» был открытым.

Анкетирование проводилось анонимно, что позволило получить более достоверные ответы. Вопросы закрытого типа имеют целый ряд выбора ответа, лишь в некоторых допускалось предложение своего варианта, если респондент не находил подходящего для себя ответа в ранее перечисленных. Было опрошено 20 студентов, 30 % среди которых составляли девушки.

**Результаты** оказались следующими: знание понятий «здоровье», «здоровый образ жизни», «факторы здорового образа жизни» всеми респондентами были отмечены в соответствии с современными определениями.

На вопрос «Ваше отношение к здоровому образу жизни», ответы респондентов распределились таким образом: «влияние друзей, близких» (50 %), «безответственное отношение к своему здоровью» (3 %), «недостаточное воспитание» (6 %), «отсутствие у молодых людей силы воли» (4 %), «низкая культура безопасности личности» (7 %), «недостаточная самоорганизация досуга» (27 %), «влияние СМИ и рекламы» (3%).

На вопрос: «Насколько активно Вы занимаетесь физкультурой и спортом» респонденты разделились по гендерному признаку: среди юношей – 67 % активно занимаются физкультурой и спортом, как в спортивных секциях, так и в спасательном отряде вуза; среди девушек – таких только 50 %, что является недостаточным для формирования здоровья.

Вопросы питания: «Питаетесь ли Вы в столовой университета», «Удовлетворены ли Вы качеством питания в столовых и буфетах университета?» остаются актуальными для студентов, особенно проживающих в общежитии. Более 85 % респондентов ответили, что частично удовлетворены ассортиментом питания в общественных столовых и буфетах.

На вопрос: «Здоровье как фактор состояния личной безопасности» респондентам было предложено ответить так, как они считают. Факторами состояния личной безопасности человека были названы физическая, психическая, психологическая, экономическая, экологическая, информационная безопасность. Однако обеспечение личной безопасности было представлено респондентами в узкой форме, а не как принято в официальных кругах, «оно базируется на деятельности людей, общества, государства, мирового сообщества народов по изучению, выявлению, предупреждению, ослаблению, устранению, ликвидации и отражению угроз, способных погубить их, лишить фундаментальных материальных и духовных ценностей...» [2].

Общий анализ результатов анкетирования позволил сформулировать следующие **выводы**:

1. по отношению к своему здоровью как фактору личной безопасности: студенты недостаточно занимаются сбережением своего здоровья как физического, так и психологического;
2. возникает потребность развивать активный образ жизни среди студентов;
3. с первого курса следует в системе обращать внимание студентов на самообразование в области сбережения здоровья как фактора личной безопасности.

### **Библиографический список**

1. Журавлева, И. В. Отношение к здоровью как социокультурный феномен [Текст] / И. В. Журавлева. – М., 2005. – 434 с.
2. Методология, теория и практика безопасности жизнедеятельности [Электронный ресурс]. – URL: [http://studme.org/13430414/bzhd/metodologiya\\_teoriya\\_praktika\\_bezопасnosti\\_zhiznedeятelnosti](http://studme.org/13430414/bzhd/metodologiya_teoriya_praktika_bezопасnosti_zhiznedeятelnosti). – Дата обращения 09.03.16.
3. Здоровый образ жизни и его составляющие [Электронный ресурс]. – URL [http://studme.org/128005284085/meditsina/zdorovyy\\_obraz\\_zhizni\\_ego\\_sostavlyayuschie](http://studme.org/128005284085/meditsina/zdorovyy_obraz_zhizni_ego_sostavlyayuschie). – (Дата обращения 09.03.16).

*А.А. Шныркова*

*Н. р. – ассистент О. И. Жихарева*

**Разработка методики оценки  
участков аттрактивности ландшафта с целью  
оптимизации туристической деятельности  
(на примере бассейна реки Согожи)**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема необходимости разработки методик оценки туристического потенциала и туристической привлекательности территории как основных показателей формирования имиджа изучаемой местности. Автором предложены критерии оценки привлекательности территории. Значительное внимание уделяется составлению алгоритма, в котором отражены все основные этапы оценки туристической привлекательности.

**Ключевые слова:** методика оценки, критерии оценки, туристический потенциал, туристическая привлекательность, геоинформационные системы.

Из-за активного развития рекреации и туризма в мире необходимы методики, способные оценивать территории, в том числе и с позиций аттрактивности ландшафта. В настоящее время существует немало методик оценки туристического потенциала территории. Каждая из них сугубо индивидуальна, и отличаются друг от друга подходом к определению туристического потенциала, этапами анализа и др.

**Актуальность** данной работы заключается в том, что в современном мире существует острая необходимость всесторонней оценки туристического потенциала и туристической привлекательности территорий.

Любая разработка критериев оценки подразумевает выявление наиболее важных компонентов или элементов изучаемого предмета. Набор этих компонентов непосредственно зависит от поставленных целей.

Нашей **целью** при разработке критериев было выявление тех компонентов, которые могут оказывать наибольшее воздействие на формирование взгляда человека на привлекательность ландшафта.

Для достижения поставленной цели нами решались следующие **задачи**:

- изучение особенностей туристического потенциала и его составляющих;
- разработка критериев и алгоритма оценки туристической привлекательности исследуемой территории;
- оценка туристической привлекательности и определение туристического потенциала бассейна реки Согожи.

Туристический потенциал – это необходимое условие развития туризма. Очень часто под туристическим потенциалом понимается существование на территории определенных уникальных или по крайней мере интересных не только для местных жителей объектов.

В данной работе нами был рассмотрен туристический потенциал территории только с позиции оценки непосредственных туристических ресурсов, т.е. ресурсов, используемых самими туристами и отдыхающими (природные и культурно-исторические ресурсы).

Для анализа туристической привлекательности территории нами были выделены ряд критериев, обобщенные в таблице. В основе анализа разработка оценочной шкалы для каждого из этих показателей. По этим шкалам значения каждого показателя переводились в оценочные категории (баллы).

В ходе работы критерии оценки были поделены на два вида: критерии, которые возможно и даже разумно оценивать с помощью нескольких подкритериев, и критерии, которые разделять на подкритерии нецелесообразно.

Нами был составлен свой алгоритм оценки туристической привлекательности территории, основными этапами которого были: выделение и группировка факторов, по которым ведется оценка, определение интенсивности и уровня критерия привлекательности, определение значения критериев, проведение балльной оценки, проведение комплексной балльной оценки. Заключительным этапом анализа привлекательности территории было использование метода балльной оценки, который заключается в

проведении комплексной оценки на основе балльных оценок, то есть «система весов».

Развитие современных компьютерных технологий открывает принципиально новые возможности для изучения отдельных компонентов ландшафта, позволяя получить качественно иную информацию. Применение в работе геоинформационных систем позволяет не только создавать электронную базу данных, но и положить в основу аналитических выводов математическое и графическое их обоснование, тем самым существенно их дополнить.

Работа в различных программных продуктах состояла из нескольких **этапов**:

1. привязка растрового изображения крупномасштабных топографических карт,
2. преобразование данных в векторный формат и построение цифровых моделей рельефа,
3. работа с элементами пространственного анализа, разработка тематических карт.

Туристический потенциал очень сложное понятие, которое разные ученые интерпретируют по-разному, однако, структура туристического потенциала достаточно проста для восприятия. В результате исследования нами была дана оценка туристической привлекательности и определен туристический потенциал бассейна реки Согожи. Определение туристического потенциала было основано на анализе ресурсов изучаемой территории.

Разработанная нами методика оценки туристического потенциала основана на изучении некоторых видов ресурсов. Она имеет большое практическое значение для изучения туристических ресурсов территорий. Составленные таблицы и алгоритм оценки можно использовать для оценивания туристического потенциала любых территорий.

Итак, туристическая привлекательности и туристический потенциал основные показатели для формирования имиджа территории. Туристический потенциал показывает возможности той или иной территории в туризме.

Исходя из изучения туристического потенциала бассейна р. Согожи, можно сделать вывод о среднем уровне потенциала.

В данном районе можно развивать такие виды туризма как активный, культурно-познавательный и экологический.

*Б. Камшат*

*Н. р. – доцент Б. Т. Сыдыкова*

### **Особенности агрессивного поведения у подростков**

**Аннотация.** В статье раскрывается сущность, причины, факторы подростковой агрессии; рассмотрены условия её преодоления, даны методические рекомендации.

**Ключевые слова:** подростковая агрессия, факторы её возникновения, условия преодоления.

На сегодняшний день проблема подростковой агрессии чрезвычайно актуальна. Снижение жизненного уровня, социальные кризисные процессы влияют на психологию людей: возрастает тревожность, напряженность, озлобленность, прогрессируют жестокость и насилие. Статистика свидетельствует о распространенности и многообразии форм аморальных поступков, преступности и других видов отклоняющегося поведения среди различных социальных групп населения. Особенно трудно приходится подросткам. Подростковый возраст – это период становления, именно в этот период влияние окружающей среды велико. Тревожным симптомом является рост числа несовершеннолетних с девиантным поведением, проявляющимся в асоциальных действиях (бандитизм, хулиганство, вандализм и др.). Усилилось демонстративное и вызывающее по отношению к взрослым поведение. Участились случаи групповых драк подростков, в которых жестокость и агрессивность проявляются в крайних формах. Таким образом, вопрос профилактики подростковой агрессии и коррекции поведения агрессивных подростков требует рассмотрения и решения на уровнях индивидуальном, общественном и государственном.



Слово агрессия – от латинского «aggređi», что означает «нападать». Оно бытует в европейских языках, однако значение ему придавалось не всегда одинаковое. До начала XIX в. агрессивным считалось любое активное поведение, как доброжелательное, так и враждебное. Позднее значение этого слова стало более узким. Под агрессией стали понимать враждебное поведение в отношении окружающих. Чтобы рассмотреть проблему детской агрессивности в младшем школьном возрасте, поясним общее понятие агрессии, её структуру и природу. Существует теоретическое обоснование возникновения агрессии, её природы и факторов. Все они подпадают четыре категории: врожденные побуждения и задатки; потребности, активизируемые внешними стимулами; познавательные и эмоциональные процессы; актуальные социальные условия в сочетании с предшествующим научением.

Таким образом, подростковая агрессия – это деструктивное поведение ребенка, которое полностью или частично противоречит сложившимся в обществе правилам и нормам. Ребенок может по-разному выражать свои чувства. Это может быть как обычная подавленность, так и взрыв эмоций. Если же школьник всегда спокоен и покладист, такое поведение должно насторожить маму с папой. Такое состояние свидетельствует о том, что школьник либо накапливает агрессию, либо он просто не способен отстаивать свою точку зрения. И в том, и в другом случае это чревато последствиями. Подростковый возраст часто принято называют переходным. Это период преодоления детства и взросления человека как личности. В зависимости от характера, воспитания и семейных отношений агрессия у детей и подростков может иметь разные формы:

**обида:** любое слово, сказанное невпопад, может стать причиной затаенной обиды;

**раздражительность:** один из наиболее ярких показателей переходного возраста; выражается в грубости и вспыльчивости по любому поводу;

**подозрительность:** на определенном этапе переходного возраста любой подросток перестает доверять окружающему миру, считая, что «все настроены против него»;

**скрытая агрессия:** все просьбы, звучащие в адрес ребенка, либо им игнорируются, либо он совершает действия, противоположные тем, которые прозвучали;

**косвенная агрессия:** подросток направляет свое раздражение на определенного человека, выражая его в виде травли, оскорблений, злых шуток;

**физическая агрессия:** использование против людей физической силы;

**вербальная агрессия:** у подростков она проявляется в виде негативного словесного потока – криков, угроз и слов – и является самым распространенным фактором переходного возраста.

По мнению ученых, агрессия среди подростков – явление, от которого нельзя застраховаться. Даже если до переходного возраста отпрыск получал массу внимания и правильно воспитывался, нет гарантии, что он не изменится при достижении 12-13 лет. Поэтому профилактика агрессии у подростков должна проводиться в каждой семье. Избежать подростковой агрессии невозможно: переходный возраст – это время не только психологических, но и физиологических изменений в организме. Агрессия подростков во многом обусловлена половым созреванием. Задача родителей – свести проявления подростковой агрессии к минимуму, чтобы ребенок не причинил вред себе и окружающим. Основания развития и закрепления агрессивного поведения следует в первую очередь искать в том, как родители воспитывали своих детей в первые годы жизни, а также и в более поздние периоды, включая и собственно подростковый возраст.

Важным условием развития агрессии является не только социальное научение, но и фрустрация, возникающая при отсутствии родительской любви и при постоянном применении наказаний со стороны либо одного, либо обоих родителей.

Как показывает опыт, предупреждение и искоренение агрессивного поведения может быть осуществлено двумя путями: либо оставлять без подкрепления, без награды, либо активно наказывать. Если родители не обращают внимания на агрессивное поведение, оставляя его без подкрепления, и если в то же время совершаются другие (позитивные) поведенческие акты, которые подкрепляются, то остающееся без подкрепления агрессивное поведение постепенно угасает.

В случае подростковой агрессии позиция игнорирования актов агрессивного поведения как способ предупреждения и

«снятия» агрессии вызывает сомнение и настораживает. Обыденный психолого-педагогический опыт, практика психологического консультирования и специальные исследования показывают, что игнорирование актов подростковой агрессии чревато опасными последствиями и может вести к дальнейшей эскалации агрессивного поведения, превращения его в привычную форму поведения личности. Это очень сложный момент в жизни семьи. И специалист должен разъяснять родителям, что наступает время, когда нужно потихоньку отдаляться от ребенка. Взрослые должны понять, что подросток, чтобы обучиться коммуникативности, должен большую часть времени проводить среди сверстников. Среди реальных людей и в реальных ситуациях ребята учатся справляться с жизненными трудностями: решать психологические проблемы, преодолевать страх, ревность, враждебность, формировать моральные представления, учиться конструктивно выяснять отношения. Для взрослеющего человека родители должны оставаться только добрыми советчиками, надежным тылом. Подросток должен знать, что ему есть с кем разделить тревоги, обсудить сложные ситуации, спросить совета – но действовать он должен сам. При этом каждый родитель и педагог должны помнить, что современный подросток может реализовать свою агрессию двумя способами:

- проявлять открыто, получая тычки и жизненный опыт – следуя этим путем, он либо добивается авторитета, престижа и самореализации, либо ломается, спивается, наркотизируется, садится в тюрьму, кончает жизнь самоубийством;

- прятать и подавлять, становиться послушным пай-мальчиком (девочкой), но при этом утрачивать часть энергии, ничего особого в жизни не добиваясь. Подавленная энергия в будущем будет прорываться наружу в виде либо невроза, либо психосоматического заболевания. Чтобы этого не допустить, стоит прибегнуть к правилам её подавления. Например:

1. Не отвечать агрессией на агрессию. Этот совет также актуален для родителей дошкольников. Даже если поведение ребенка заставляет изрядно нервничать, не стоит ему уподобляться, иначе ситуация совсем выйдет из-под контроля. Также родителям не стоит ругаться при ребенке, так как он может копировать их поведение.

2. Главной задачей родителей является общение с ребенком, исключая навязчивость и контроль. Важно показать ребенку лучшие качества его личности – лидерство, стремление к цели, умение добиваться своего, и мотивировать ребенка на развитие этих качеств.

3. Многие родители стараются направить энергию подростка в мирное русло. Для этих целей прекрасно подойдут различные секции: конструирования, танцев, занятия спортом и т.п.

4. Всем поведением родители должны дать ребенку ощутить себя полноправным членом семьи, с мнением которого считаются и которого уважают. Ребенок должен чувствовать себя нужным и понятым.

Исследуя проблему, мы пришли к мнению, что агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения. Агрессия – это модель поведения, а не эмоция или мотив. Хотя агрессия часто ассоциируется с негативными эмоциями (злость); с мотивами – стремление навредить или оскорбить. Конечно, эти факторы оказывают огромное влияние на агрессивное поведение, но их наличие не является необходимым условием для подобного поведения. Подростковая агрессивность есть комплексное личностное образование, а причинами агрессивного поведения могут быть как психологические (нарушения мотивационной, эмоциональной, волевой или нравственной сферах), так и социально - психологические факторы (дизинтеграция семьи, нарушение эмоциональных связей в системе детско-родительских отношений, особенности стиля воспитания). Детей с повышенной агрессивностью отличают озлобленность, самоуверенность, распоясанность, несдержанность. И в этом плане педагог должен быть подчеркнута мягок, сдержан, терпелив. Взрослый человек должен почувствовать переживания ребёнка, подсказать ему, что будет трудно справиться собственными силами, что педагоги, родители, друзья – его союзники. Ребёнок должен почувствовать, что его любят, ценят, хотят видеть более сдержанным, великодушным, умеющим владеть собой, что нужно избавляться от плохих поступков. Педагог, работая с детьми с повышенной агрессивностью, должен быть внимателен,

прогнозировать действия ребёнка, а также строить свою работу так, чтобы всячески помогать ребёнку в преодолении трудной для него ситуации.

**УДК 373.3.034**

*К. О. Глушакова*

*Н. р. – доцент С. П. Чумакова*

### **Формирование у младших школьников умений и навыков нравственного поведения**

**Аннотация.** В статье раскрывается сущность и структура нравственной культуры личности, выделяются умения и навыки нравственного поведения младшего школьника, предлагаются способы организации нравственной деятельности учащихся.

**Ключевые слова:** младший школьник, нравственная культура, нравственное поведение, нравственная деятельность.

Формирование нравственной культуры личности является одной из приоритетных задач системы образования, что отражено в цели воспитания – формирование всесторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающихся [1]. В отношении усвоения нравственных норм младший школьный возраст является наиболее своевременным и благоприятным. Именно в этом возрасте школьник отличается ортодоксальностью, стремлением неукоснительно следовать установленным нормам, эмоциональностью, потребностью в положительных контактах со сверстниками и значимыми взрослыми.

В структуре нравственной культуры личности исследователи выделяют следующие компоненты: потребностно-мотивационный – система доминирующих потребностей и мотивов нравственного поведения; интеллектуально-чувственный – определяет уровень развития нравственного сознания (знания, взгляды, убеждения, идеалы, эмоции и чувства); поведенческо-волевой – выражает степень сформированности и устойчивости

умений, навыков и привычек нравственного поведения, а также волевых свойств личности [2].

Формирование нравственного поведения – умений и навыков нравственного поведения – одна из важнейших задач нравственного воспитания младших школьников. *Умения*: соотносить свои потребности с потребностями других людей; анализировать и оценивать нравственные поступки и ситуации; прогнозировать результаты своего поведения; принимать решения в ситуации морального выбора; разрешать конфликтные ситуации; сдерживать свои непосредственные побуждения; оценивать побуждения разного рода с точки зрения их нравственной ценности и контролировать их и др.

*Навыки*: культуры поведения, общения, заботы о другом, выполнения своих обязанностей, позитивного, доброжелательного, бесконфликтного взаимодействия и др. [2]. По мере взросления развивается способность ребенка к *моральной рефлексии*, сознательному оцениванию и контролю побуждений разного рода с точки зрения их нравственной ценности. Для развития умений и навыков нравственного поведения учащихся необходимо создать условия для актуализации их нравственного потенциала в разных видах деятельности [3]. Без деятельности научиться сопереживанию, заботе о других невозможно. В. А. Сухомлинский говорил о том, как трудно научить сопереживанию тех, кто был не обучён ему в детстве. Но если суметь организовать жизнь ребенка так, чтобы они помогали людям, нуждающимся в помощи, заботились со всей ответственностью о порученных им растениях и животных, то постепенно сопереживанию можно научить и старших.

В практике формирования у младших школьников умений и навыков нравственного поведения успешно могут использоваться различные педагогические средства. Приобщение учащихся к заботе о другом человеке успешно организуется в *содружестве старших и младших*. Содружество предполагает взаимную заботу и совместную деятельность, где и малыши, и старшеклассники приобретают ценный нравственный опыт.

Центральным элементом организации нравственной деятельности являются бескорыстный для другого человека *общественно полезный труд*, волонтерские и милосердные акции.

ции. Решающее значение в организации нравственной деятельности имеют возникающие в школьной жизни или специально создаваемые этические *конфликтные ситуации*. Их разрешение привлекает внимание всего коллектива, а свидетели и субъекты конфликта приобретают опыт нравственной деятельности. Такими ситуациями могут быть смех по поводу ошибки товарища, отказ общаться, игнорирование поручений и др.

*Творческие игры (ролевые и сюжетные)* «Навестил больного друга», «День рождения», «Тебя пригласили в гости», игра пролонгированного характера «Тайный друг» и др. В игре, исполняя взятую на себя роль, ребенок приобретает навыки внимательного, заботливого, чуткого поведения.

*Уроки этикета, тематические классные часы* позволяют не только расширять нравственные представления младших школьников, но и совершенствовать эмоциональную и поведенческую сферы гуманной личности. Для этого на уроках нужно использовать проблемные ситуации, требующие глубокого анализа, выбора, оценки и т. п. Например, ученикам могут быть предложены такие вопросы для обсуждения: Какие чувства у вас вызывает поведение героя? Что чувствует при этом другой человек? Как бы поступили вы?

Школьник никогда не станет субъектом нравственных отношений, соблюдая лишь предписанные правила поведения. Тренаж не сформирует свободного нравственного человека. Необходимо, чтобы школьник по мере развития глубже и шире понимал ценность человека, социальную и личную значимость норм морали, гуманных отношений между людьми.

### **Библиографический список**

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Текст]. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Воспитание нравственной личности в школе [Текст]: пособие для руководителей учреждений образования, педагогов организаторов, классных руководителей / под ред. проф. К.В. Гавриловец. – Минск: ИВЦ Минфина, 2005. – 266 с.
3. Чепиков, В. Т. Воспитание нравственных качеств младших школьников [Текст]: монография / В. Т. Чепиков. – Гродно: ГрГУ, 2001. – 189 с.

*С. Н. Джафарова*

*Н. р. – ст.преподаватель М. А. Шмидт*

### **Формирование гражданской идентичности как приоритетное направление высшего образования**

**Аннотация.** В статье рассмотрена проблема гражданской идентичности как фактора консолидации студенческой молодёжи вокруг интересов страны. Формирование гражданской идентичности – идея объединения граждан общества, различающихся нравственными взглядами, ценностями, соблюдающих традиции и обычаи своего народа, соотносящих себя с гражданской общностью и испытывающих чувство гордости за свою страну, способствующих её процветанию.

**Ключевые слова:** Гражданская идентичность, консолидация, идентификация, национальная идентичность.

Развитие гражданской идентичности личности для осознания себя гражданином казахского общества, который ответственен за судьбу своей Родины, является одним из ведущих направлений развития образования.

Гражданская идентичность является одним из проявлений самоопределения личности и характеризуется осознанием личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства. Структура гражданской идентичности имеет компоненты:

-когнитивный (знание истории, культурных традиций своей Родины, прав и обязанностей гражданина своей социальной общности);

-ценностно-смысловой (отношение к своей принадлежности к определенному государству, чувство патриотизма, любви к своей Родине);

-эмоциональный (принятие или непринятие этнической идентичности);



-деятельностный (участие в общественной жизни страны, города, вуза) [2].

Государственная идеология Казахстана ставит целью сформировать нацию, куда бы включились все граждане. Новая концепция национальной идентичности акцентирует не этническое происхождение, а гражданские чувства принадлежности к стране [1].

Проблема исследования природы и специфики идентичности в последнее время все больше и больше привлекает ученых. Исследователями активно ведутся поиски конструктивных способов анализа проблем формирования национальной и гражданской идентичности. Общественное сознание Казахстана занято неизбежной и очень важной проблемой – сменой идентификации. Идентичность имеет много уровней. Важнейшими из всех уровней или видов нам представляются национальная (этническая) и гражданская идентичность.

Одной из сложностей конструирования гражданской казахстанской нации является доминирование этнического казахского компонента в ее конструкции. Несомненно, гражданская идентичность должна опираться именно на казахскую идентичность и на казахский язык – как символы государственности. Однако Республика Казахстан является многонациональным государством и необходимо учитывать влияние этнической идентичности всех этносов. Формирование идентичности как основы гражданской консолидации должно сопровождаться идеологией, которая бы находилась в основании деятельности институтов образования. Консолидация народа страны во многом зависит от принятия и поддержки модели гражданской идентичности [3].

Этническая принадлежность остается доминантной формой социальной категоризации в структуре индивидуальной и групповой идентичности населения Казахстана. Для граждан страны, разделение на «мы» и «они» означает принадлежность к группам на базе, прежде всего, этнических признаков. В этих условиях, процесс категоризации усиливает идентификацию и чувство принадлежности к эндогруппе (Мы), и в то же время усиливает у них дифференциацию от экзогруппы (Они). Таким образом, категоризация акцентирует различия между категориями у индивидов, что отражается на их представлениях о гражданской идентичности.

Гражданская идентичность обусловлена ощущением гражданами своей сопричастности ко всему, что происходит в их стране, также принятием на себя какой-то ответственности и обязанностей, чтобы это происходило гармонично и результативно.

Для роста и укрепления гражданской идентичности в Казахстане необходимо равенство прав и возможностей, вне зависимости от национальности граждан. Это является важным фактором для успешного формирования гражданской идентичности общества в нашей стране, независимой Республике Казахстан.

Учебные заведения занимают особое место в процессе социализации личности, а в формировании гражданской идентичности ведущую роль играют высшие учебные заведения, которые выпускают трудоспособных граждан страны, определяющих её будущее. Именно студенты являются наиболее амбициозной, активной и образованной частью общества, которая имеет время, желание и внутреннюю готовность как для саморазвития, так и для участия в социальных преобразованиях.

Следовательно, разработка технологии формирования у студентов уважения к существующему конституционному строю, повышение уровня их гражданской идентичности являются необходимыми условиями для сохранения и развития государства.

Гражданская идентичность связана с пониманием процесса эволюции народа как основы государства, государства – как целостного явления, способности общества к консолидации в интересах сохранения государственной и территориальной целостности.

Формирование и укрепление гражданской идентичности является актуальным для Казахстана как полиэтничной и поликонфессиональной страны. Укрепление гражданской идентичности является залогом сохранения межэтнического мира и согласия в Республике Казахстан.

### **Библиографический список**

1. Ахмеджанов, А. О национальном патриотизме в Казахстане [Электронный ресурс] / А. Ахмеджанов. – URL: <http://www.centrasia.ru/newsA.php?st=1266960420>.
2. Ефименко, В. Н. Структурные компоненты и содержательное наполнение понятия «гражданская идентичность»

[Текст] / В. Н. Ефименко // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 11.

3. Мустафаев, Н. Найти себя: иерархия идентичностей в Казахстане [Электронный ресурс]. / Н. Мустафаев. – URL: <http://www.dialog.kz/?lan=ru&id=81&pub=1872>.

УДК 37.01

*Л. И. Кушнирук*

*Н. р. – профессор Е. В. Яковлева*

### **Педагогические условия эколого-краеведческого образования младших школьников**

**Аннотация.** В статье рассмотрена сущность эколого-краеведческого образования младших школьников, выделены педагогические условия эколого-краеведческого образования учащихся начальной школы через организацию проектно-исследовательской деятельности.

**Ключевые слова:** эколого-краеведческое образование, младший школьник, проектно-исследовательская деятельность.

В ФГОС начального общего образования второго поколения особое внимание уделяется процессу формирования знаний у младших школьников об экологии родного края. Данная задача приобретает всё большую актуальность, т.к. чем полнее, глубже, содержательнее будут эколого-краеведческие знания школьников, тем более действенными они окажутся в воспитании любви к родной природе, уважении к традициям своего народа.

О необходимости использования эколого-краеведческого материала в обучении и воспитании писали Я. А. Коменский, Ж-Ж. Руссо, А. Дистервег. В России эту идею развивали К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, С. Т. Шацкий, В. Н. Сорока-Росинский, а также А. С. Барков, В. Н. Буданов, В. К. Кондаков, Н. И. Новиков, Д. Д. Семёнов. В настоящее время проблема формирования эколого-краеведческих знаний у учащихся изучается Т. Ф. Воронской, З. А. Клепининой, А. А. Плешаковым и др., в

работах учёных раскрыты методы и приёмы эколого-краеведческого образования.

Под эколого-краеведческим образованием мы понимаем непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических экологических знаний с краеведческой направленностью, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение человека к окружающей среде своего края.

Одной из задач нашего исследования было выявление уровня сформированности эколого-краеведческих знаний у младших школьников. В экспериментальной работе принимали участие 29 учащихся 1 класса МБОУ «НОШ № 41» г. Череповца. Результаты исследования свидетельствуют о том, что у большинства учащихся эколого-краеведческие знания сформированы на среднем уровне (62 %). Младшие школьники имеют недостаточно полные эколого-краеведческие знания. Учащиеся понимают важность природоохранной деятельности, но их убеждения противоречивы, при этом они стремятся внести вклад в дело защиты и охраны природы своего края.

Введение эколого-краеведческих знаний в содержание уроков в начальной школе способствует раннему формированию чувства сопричастности к природе, ответственности за сохранение природного и человеческого богатства. При формировании эколого-краеведческих знаний большое значение имеет не только подбор учебного материала, но и умение использовать жизненный опыт детей, применять разнообразные формы и методы на всех уроках в начальной школе.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил предположить, что использование проектно-исследовательской деятельности будет эффективно для формирования эколого-краеведческих знаний у младших школьников. Под проектно-исследовательской деятельностью обучающихся понимается совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности.

Исследование показало, что более успешному формированию эколого-краеведческих знаний у первоклассников через организацию проектно-исследовательской деятельности будет способствовать использование самостоятельной постановки проблемы учащимися в проекте с эколого-краеведческим материалом. В проектах с эколого-краеведческим материалом поднятые проблемы, как правило, являются близкими детям, так как они видят их каждодневно. Самостоятельный поиск путей решения проблем в эколого-краеведческих проектах. После того, как проблема сформулирована, учащиеся намечают её решение. В случае с проектами с эколого-краеведческим материалом решается не только научная проблема, но и житейская, поэтому ребёнок видит, как действительно можно решить экологическую ситуацию. Самостоятельный поиск информации в разных источниках об экологии родного края при подготовке проекта.

Таким образом, эколого-краеведческое образование младших школьников в условиях проведения проектной деятельности становится основой для гармоничного всестороннего, многоаспектного развития личности младшего школьника, создает тот нравственный стержень, который поможет сохранить богатые национальные традиции родного народа, стать экологически культурным и воспитанным человеком.

УДК 373.3.034

*А. И. Раздобарова*

*Н. р. – доцент Г. С. Поддубская*

### **Формирования основ нравственной культуры личности младших школьников**

**Аннотация.** В статье рассматривается нравственная культура личности младшего школьника, указаны условия и конкретные формы воспитательной работы по её совершенствованию, описаны диагностические методики исследования.

**Ключевые слова:** культура, нравственная культура, педагогические условия, младший школьник.

Во все века люди высоко ценили нравственную культуру. В вечных рассуждениях о положительном и добром мы выходим, как правило, на общечеловеческие ценности, нормы, идеалы, которые неустанно складывались и продолжают складываться в нашем обществе. Особенно актуально это для педагога. Ведь его ученик может не стать выдающимся ученым, физиком, космонавтом или архитектором, но главная задача учителя воспитать в ребенке Человека со всеми высокими моральными принципами и качествами. Сегодня размыты нравственные ориентиры, подрастающее поколение считают бездуховным и агрессивным. Это определяет необходимость коррекции традиционных подходов к проблеме нравственной культуры, выдвигает задачу научного исследования процесса формирования нравственной культуры у учащихся.

Исследуемая проблема нашла отражение в фундаментальных работах А. С.Макаренко, И. Ф. Харламова, В. А. Сухомлинского, В. А. Сластенина, К. В. Гавриловец др., труды которых посвящены разным аспектам изучаемой темы.

Человек как духовное существо всегда стремится к совершенству, что придает ему силы духа, возможности творить культуру. Хотя понятие нравственная культура появилось в середине 20 века, корни этого понятия идут еще с древних времен. В научной литературе сущность *нравственной культуры* рассматривается как усвоение и принятие личностных нравственных норм, принципов, категорий, идеалов, которые в то же время выражают ее определенные отношения к другим людям, к себе, к своему труду, к природе.

Согласно «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи», нравственная культура характеризует степень освоения обучающимися морального опыта общества, меру воплощения этого опыта в поведении и в отношении с другими людьми, выражается в потребности в нравственном самосовершенствовании.

Целью нашей работы было выявление педагогических условий формирования нравственной культуры личности младших школьников. Исследование было организовано в 2 этапа. На первом – констатирующем – разрабатывалась диагностическая

программа, подбирался специальный инструментарий. В результате был выявлен уровень сформированности нравственной культуры учащихся экспериментального класса. В этих целях использовался ряд диагностических методик: наблюдение, исследовательская беседа, недописанные предложения, ситуации морального выбора.

На формирующем этапе была составлена программа специальных занятий и проведен ряд воспитательных дел: серия игр: «Комплименты», «Добро в словах», «Ромашка»; цикл бесед: «Что такое хорошо, что такое плохо», «Мы самые вежливые», «О доброте»; внеклассные мероприятия: «Золотые ключики в сердцах», «Честность и правдивость», «Что значит быть настоящим человеком» и другие.

Исследование показало, что формирование нравственной культуры личности у младших школьников будет осуществляться успешно, если такая работа проводится педагогом систематично и целенаправленно. В воспитательных целях организовывается на практике система воспитательных дел, включающая беседы, КТД, классные часы, праздники, уроки нравственности, чтение и обсуждение литературных произведений, игры и др.

УДК 159.9

*Э. Г. Саматова*

*Н. р. – ст. преподаватель М. А. Шмидт*

### **Особенности формирования гражданской идентичности у студентов высших учебных заведений**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности формирования гражданской идентичности у студентов, обучающихся в высших учебных заведениях.

Современное высшее образование предполагает не только формирование знаний фундаментальных наук, но и воспитание патриотизма, гражданственности, социальной активности, правового самосознания, толерантности, приверженности ценностям, закрепленным в Конституции РК.

**Ключевые слова:** гражданская идентичность, воспитание, формирование, основные направления.

Одним из проблемных направлений современной действительности признается вопрос о формировании гражданской идентичности молодёжи страны, в частности студентов. В настоящее время первостепенное значение имеет формирование гражданской позиции, воспитание толерантности. Ведь любой человек живет в социуме, является частью своего коллектива, общественной группы, мирового сообщества, наконец. Формирование гражданской идентичности в наше время нельзя рассматривать без связи с народной педагогикой. Оно заложено в песнях, стихах, пословицах, поговорках, в традициях своего народа.

Гражданской идентичности уделяется большое внимание в законодательных актах, образовательных и культурных программах, посвящены многочисленные круглые столы и конференции, формирование гражданской идентичности стало одной из излюбленных тем научных исследований.

Формирование гражданской идентичности – сложный процесс. Для достижения результата актуально применение методов и форм деятельностного подхода в обучении.

Возрастание роли гражданского общества в Казахстане, новые мировые реалии определяют заказ системе образования на формирование социально ориентированного поколения среди студентов страны. Среди важнейших задач образовательных учреждений особое значение имеет гражданское образование и воспитание молодёжи, главной целью которого является воспитание гражданина для жизни в обществе. Такой гражданин должен обладать определенной суммой знаний и умений, иметь сформированную систему демократических ценностей и готовность участвовать в общественно-политической жизни (то, что называют гражданской компетентностью личности). Формирование гражданской идентичности призвано обеспечить интеграцию, единство и целостность самосознания личности как гражданина поликультурного общества на основе присвоения системы общечеловеческих нравственных ценностей, свободу его самовыражения на основе учета многообразия социальных установок, норм и ценностей.



Показателями сформированности гражданской идентичности у студентов выступают такие интегративные качества личности как гражданственность, патриотизм и социально-критическое мышление, обеспечивающее когнитивную основу свободного жизненного выбора личности. Соответственно, необходимо обеспечить формирование у учащихся образа Казахстана в единстве ценностно-смыслового, исторического, патриотического и правового контекстов; формирование социально-критического мышления как основы свободного выбора и самоопределения личности; развитие толерантного сознания и коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве. Воспитание толерантности как моральной ценности и социальной нормы складывающегося в Казахстане гражданского общества, понимание и уважение иного образа мыслей и образа жизни является необходимым условием жизни в поликультурном и поликонфессиональном обществе, формирования гражданской ответственности и патриотизма личности.

Структура гражданской идентичности включает следующие компоненты: когнитивный (знание о принадлежности к данной социальной общности), ценностно-смысловой (позитивное, негативное или амбивалентное отношение к принадлежности), эмоциональный (принятие или непринятие своей принадлежности), деятельностный (предполагающий реализацию гражданской позиции в общении и деятельности, а также гражданскую активность, участие в социальной деятельности, имеющей общественную значимость).

Занятия по формированию гражданской идентичности организуются, используя как традиционные, так и нетрадиционные формы. Это и тематические беседы, уроки пресс-конференции, уроки – заочные путешествия. Самой распространенной формой считаются тематические беседы, другими словами, дискуссии. Все вопросы, которые задает педагог, должны постепенно привести дискуссию к конечной цели, которая поставлена в начале урока. Такая форма заставляет думать, рассуждать, высказывать собственное мнение.

*О. В. Сушкова*

*Н. р. – профессор Е. В. Яковлева*

### **Особенности формирования у младших школьников действий учебного сотрудничества**

**Аннотация.** В статье раскрывается сущность и возможности формирования у младших школьников действий учебного сотрудничества на нетрадиционных уроках. Представлены результаты изучения сформированности у учащихся 1 класса действий учебного сотрудничества, описаны условия и приемы работы по их развитию.

**Ключевые слова:** действия учебного сотрудничества, младший школьный возраст, нетрадиционный урок.

Важнейшей задачей современной начальной школы становится формирование у учащихся универсальных учебных действий, среди которых выделяются личностные, познавательные, регулятивные и коммуникативные. Действия учебного сотрудничества входят в группу коммуникативных УУД.

Проблемой развития отношений сотрудничества в отечественной психологии занимались Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. А. Рубинштейн. Наиболее значительный вклад в создание модели обучения, основанной на учебном сотрудничестве учеников, принадлежит Д. Б. Эльконину и В. В. Давыдову, а также их последователям В. В. Рубцову и Г. А. Цукерман.

Под учебным сотрудничеством понимается совместная, взаимосвязанная деятельность учащихся и учителей, построенная на демократических принципах, ориентированная на достижение осознаваемых, лично значимых целей, как учениками, так и учителями.

Существует три формы учебного сотрудничества: сотрудничество со сверстниками, сотрудничество с учителем и сотрудничество с самим собой. При сотрудничестве учителя и школьника их отношения строятся как взаимодействие равноправных

субъектов образовательного процесса. Совместная деятельность со сверстниками развивает у детей умение видеть позицию другого человека, оценивать, принимать или не принимать ее, а главное иметь собственную позицию, точку зрения, защищать ее и отличать от чужой. Сотрудничество с самим собой предполагает способность к рефлексии, то есть умение замечать, анализировать и оценивать изменения собственной точки зрения в процессе получения новых знаний и сведений.

В младшем школьном возрасте все большее место начинают занимать другие люди. Учащиеся испытывают потребность в общении с одноклассниками, однако у них не всегда это получается в силу эгоцентрической позиции в межличностных отношениях. Это существенно ограничивает способность ребенка понимать других людей, препятствует взаимопониманию и сотрудничеству.

Одной из задач нашего исследования было выявление уровня сформированности действий учебного сотрудничества у младших школьников. В экспериментальной работе принимали участие 22 первоклассника МБОУ «Гимназии № 8» г. Череповца. Результаты исследования свидетельствуют о том, что у большинства учащихся действия учебного сотрудничества сформированы на среднем уровне (68,2 %). Младшие школьники понимают возможность наличия разных точек зрения на какой-либо предмет или вопрос, умеют выслушать собеседника, но не все мнения принимают, часто не учитывают позицию партнера. Ученики осуществляют взаимоконтроль, умеют договариваться и пытаются с помощью вопросов получать необходимые сведения от партнера по деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам предположить, что для формирования действий учебного сотрудничества, преодоления эгоцентрической позиции младших школьников и сплочения детского коллектива, будет эффективен нетрадиционный урок. Нетрадиционный урок характеризуется тем, что не имеет строгой структуры, в его содержание привносятся что-то новое, оригинальное, не свойственное традиционному уроку.

Наше исследование показало, что более успешному формированию действий учебного сотрудничества у первоклассников на нетрадиционных уроках будет способствовать использование:

- разных видов нетрадиционных уроков: интегрированный, урок-соревнование, урок-ролевая игра и др. Данные виды уроков способствуют освоению различных социальных ролей, отличаются высокой степенью сотрудничества педагога и учащихся, вовлекают в более сложную коммуникативную деятельность, создают атмосферу взаимопомощи;
- приема создания инициативных групп (групп «специалистов» (из числа учащихся), занимающихся разработкой конкретных вопросов в соответствии со своими интересами). Так ученики берут на себя часть учительских обязанностей, что способствует развитию личностных отношений детей друг с другом. Учитель при этом выступает в роли консультанта и помощника;
- проблемной ситуации с включением игрового момента. Игра способствует развитию у детей умения более эффективно разрешать проблемные ситуации, так как в ходе игры проигрывания различных ролей он моделирует значимые для них межличностные отношения.

Таким образом, наше исследование показало положительное влияние нетрадиционных уроков на формирование действий учебного сотрудничества у младших школьников. При этом у учащихся возрастает глубина понимания учебного материала, меняется характер взаимоотношения между ними, растёт самокритичность и формируются навыки учебного делового общения.

УДК. 811.11-112

*Я. С. Перскевич*

*Н. р. – ассистент М. Ю. Смелова*

### **Лингвистические особенности Шотландского диалекта**

**Аннотация.** В статье раскрывается понятие диалекта, история возникновения шотландского диалекта, его основные лингвистические особенности. В работе выявлена специфика использования шотландского диалекта на территории Англии.

**Ключевые слова:** язык, диалект, стандартный вариант английского языка, фонетика, лексика, грамматика.

В наше время самым распространенным языком считается английский язык. Существует свыше 30 вариантов (диалектов) английского, каждый из которых отличается по своей структуре, лексике, грамматике, фонетике. Известны Британский английский, американский, австралийский, южно-африканский, даже индийский и другие. Образовались они из-за территориального разделения стран, когда общение происходило по большей части путем обмена письмами.

Самыми распространенными диалектами на Британских островах являются Британский, Уэльский, Шотландский и Ирландский. Именно Шотландский диалект и является объектом нашего исследования. Исследователи выделяют разные виды языков, существующих на территории Шотландии: стандартный английский, англо-шотландский (скотс) и шотландский (гэльский). В ряде исследований выделяется 4-ый вид языка: стандартный вариант шотландского английского, именно его лингвистические особенности и являются предметом нашего исследования.

**Диалéкт** – разновидность языка, которая употребляется как средство общения между людьми, связанными между собой одной территорией [5]. Язык Шотландии Scots является продуктом внешних и внутренних языковых взаимодействий. Диалекты Шотландии Scots исторически возникли в результате развития и смешения различных языков: кельтских (эрско-гаэльский язык), северогерманских (скандинавские языки: норвежский, исландский, фризский, шведский, нидерландский, датский), и западногерманского (английский). Черты этих «праязыков» сохраняются в диалектах Шотландии Scots и в настоящее время. **Шотландский английский** (англ. *Scottish English*) включает варианты английского языка, на которых говорят в Шотландии. Некоторые исследователи считают эти варианты диалектами скотс, но все сходятся в том, что шотландский английский ни в коей мере не является вариантом гэльского. Основной вариант шотландского английского называется «шотландский стандартный английский» (англ. *Scottish Standard English*) или «стандартный шотландский английский» (англ. *Standard Scottish English*). Эти названия часто обозначаются аббревиатурой SSE.

Шотландский вариант английского языка (SSE) начал формироваться примерно в начале 17 века на почве взаимодей-

ствия Scots и британского английского. Необходимость часто переходить на английский вызвала различные фонологические и лексические изменения в речи шотландцев. Появились случаи изменений в написании слов и их звучании. Начало активного влияния британского английского на Scots считается следствием Реформации, а также распространения книгопечатания. В Лондоне книгопечатание появилось в 1476 году, а спустя 30 лет пришло и в Шотландию [2].

В истории Scots выделяются три периода: 1) Ранний (Early Scots) с 1375 по 1450 г.; 2) Средний (Middle Scots) с 1450 по 1603 г.; 3) Поздний (Late Scots) с 1603 по сегодняшний день.

Независимость языка Шотландии Scots доказывается историческими фактами. Государственный национальный и литературный язык Scots возник в конце XII – начале XIV веков, в период, когда национальный язык Великобритании ещё не сложился [1].

**Шотландский английский** – это сочетание диалекта со специфическими заимствованиями из староанглийского и уникальных грамматических конструкций, более или менее обычного английского языка и явного шотландского акцента. Англичане или американцы скептически относятся к стремлению шотландского народа использовать в разговоре хотя бы некоторые шотландские слова и грамматические конструкции. Они считают, что это делает жителей Шотландии старомодными или даже отстающими в социальном развитии. Многолетняя эгида английского литературного языка как средства официально-деловой, публицистической и другой коммуникации привела к тому, что на территории Шотландии стал функционировать в качестве разговорного языка так называемый шотландский стандарт **Scottish Standard English** (SSE), характеризующийся образовательным, возрастным и профессиональным цензом, различной степенью насыщенности, соответственно, шотландскими региональными элементами: фонетическими, грамматическими, орфографическими, лексическими и фразеологическими.

Говоря о SSE, следует отметить особенности в фонетической системе шотландского – английского:

1. Звук «P». По фразе «Remember it», вы точно поймете, что говорите с шотландцем.

2. две «Т», стоящие подряд не читаются. Scottish – Sco-hish.
  3. В отличие от англичан шотландцы не произносят многие дифтонги. Например, такие слова, как *gate*, *face* и *boat* – звучать [ge:t], [fe:s] и [bo:t] (этот вариант произношения гораздо старше, чем тот, в котором используются дифтонги).
  4. В таких словах, как *city* или *hazy*, конечный звук [i] произносится как [e]: [cite] и [h'eze].
  5. Шотландцы не глотают г в конце слова или середине слова (*bag*, *car*, *letter*, *hard*, *smart*), а наоборот отчетливо произносят его.
  6. Шотландский диалект отличается своей резкостью звуков. Если в слове есть две «О», то они будут читаться, как «Yu». Например слово «Book» будет прочтено «Буук».
  7. В шотландском английском дифтонгов намного меньше, чем в стандартном варианте. Например, слово *down* произносится как [dun], слово *coat* произносится как [kot], *face* как [fes].
  8. Наличие ретрофлексивного (раскатистого) звука [r], который по звучанию напоминает русский р.
  9. Отсутствие длинных гласных. Например, гласные в словах *fool* и *full* имеют одинаковую длительность.
  10. Сохранение звука [wh] в словах *whale*, *which*, *who* и т.п.
  11. Длинный закрытый [o:] заменяется на дифтонг [ei] в словах типа *home*, *ghost*.
  12. Замена одного согласного звука на другой: *church* в шотландском варианте будет звучать как *kirk*, *ridge* – *rig*.
  13. Гласная у на конце слов произносится как [e] или [i]. [4]
- Грамматические особенности:
- формирование пассивного залога с помощью глагола *get*: I got told = I was told, it got built = it was built;
  - конструкция *have got* используется для побуждения кого-то к действию: You have got to do it – Ты должен это сделать;
  - reflexive pronouns (*myself*, *herself*) теряют свое возвратное значение и становятся **Subject pronounces**: Himself isn't at school = He is not at school;
  - сокращение *am not* в шотландском варианте английского выглядит следующим образом: *amn't*. Amn't I beautiful?;

-шотландцы редко используют местоимения с **-body** (everybody, anybody). У них в ходу местоимения с **-one** (someone, anyone);

-сокращение **won't** в **Future Simple** не используется. Шотландцы вместо **won't** используют **'ll not**: **'ll not stay here**;

-глаголы чувств часто используются во временах **Continuous**: **I'm wanting to stay here. I'm feeling bad**;

-часто используют другие предлоги и послелогов, например, **wait on** (а не **wait for**). Очень часто используют послелог **off**.

Вместо привычного британского «**I'm not**» можно услышать «**I amn't**». Шотландцы любят заменять английскую частицу **not** на **no** или же, еще чаще, на **nae** [ne]. Такие конструкции, как **dinnae** (don't), **cannae** (can't), **willnae** (won't), «**It isnnae mine**» – «это не мое». Или «**I dinnae do anythin'**» – «я ничего не делал» типичны для разговорной речи и услышать их можно в любой части Шотландии. На письме слова, оканчивающиеся на «**ing**» сокращаются до «**in'**». Например, «**I'm readin'**» – я читаю [3].

Во многих шотландских диалектах в первом и втором лице единственном числе и третьем лице множественном числе у глаголов используется окончание **s** для того, чтобы сказать о действии, происходившем в прошлом, в форме настоящего времени.

1. **I goes along the river and I sees this squirrel hiding behind a tree.** Я шел вдоль реки и увидел белку, прятавшуюся за деревом.

2. Местоимение «**those**» в Шотландии часто заменяют на «**they**»: **Look at they people!** Посмотрите на тех людей!

3. Если речь идет о предметах, находящихся на значительном расстоянии от говорящего, вместо «**that**» может использоваться «**уon**».

Лексические особенности. Шотландский английский имеет огромное количество слов, которые употребляются только в этом диалекте. Ниже приведены некоторые из них.

**aye** (да)

**nah** (нет)

**ken** (знать)

**youse** (вы)

**greet** (плакать)

**breeks** (брюки)

**lassie** (девочка)



bairn (ребенок)  
flit (постоянная смена места жительства)  
bonny (красивый)  
chop (стучать)  
bide (ждать)  
pinkie (мизинец)  
Quean [kwi:n] – молодая, незамужняя девушка

Wee [wi:] – маленький

Bonnie – красивый

Braw [brɔ:] – хороший, приятный

Muckle – большой

Pinkie [ˈpɪŋki] – мизинец

Kirk - церковь

Loch [lɔx] – озеро

Burach - беспорядок

Blether [ˈbleðə] – болтовня, пустой разговор

Sassenach [ˈsæsənæk] – презр. Англичанин

«How not?» вместо «Why not?», «I'm away to my bed» вместо «I'm going to bed», «I fear that it will rain» вместо «I think it's unlikely that it will rain».

Вот ещё некоторые слова и выражения: Nee – новый; Cherio – пока; I'm lookin' for a wee halp – мне нужна помощь.

Выводы. 1. Язык Scots появился в результате смешения различных языков: кельтских, северогерманских, западногерманского (английского). 2. Шотландский вариант английского появился при взаимодействии Scots и британского английского. 3. Существует множество фонетических, грамматических, лексических отличий между шотландским и британским вариантами английского языка, по которым без труда можно отличить англичанина от жителя Шотландии.

### **Библиографический список**

1. Остапенко, И. А. Некоторые аспекты языковой ситуации и особенности английского языка в Шотландии [Текст] / И. А. Остапенко. – Калинин, 1980.

2. Бубенникова, О. А. Лексические особенности письменного языка Шотландии [Текст] / О. А. Бубенникова. – М: МГУ, 1980.
3. Wright Joseph. English Dialect Dictionary. – 1970. – Vol-1.
4. Trudgill, P. Dialects of English: Studies and Grammatical variation. – London, 1988.
5. Википедия [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.

УДК 376.6

*И. И. Мягченкова*

*Н. р. – доцент Т. Г. Шкатова*

**Особенности психолого-педагогического сопровождения  
эмоционального развития дошкольников,  
воспитывающихся вне семьи**

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблема эмоционального развития, воспитания и психологического сопровождения детей, воспитывающихся вне семьи.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, эмоциональное развитие, дети-сироты, тревожность, агрессивность.

На сегодняшний день проблема воспитания и психологического сопровождения детей-сирот является предметом активного обсуждения в связи с резким увеличением количества детей, оставшихся без попечения родителей. Важность психолого-педагогического сопровождения связана с необходимостью создания условий для полноценного развития личности ребенка. В словаре С. И. Ожегова понятие сопровождения раскрывается через глагол «сопровождать» – следовать рядом, вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь [4]. В «Словаре русского языка» В. Даля дается такое определение глаголу «сопровождать» – провожать, сопутствовать, идти вместе с кем-то для проводов, быть провожатым, следовать [5].

Проблема развития эмоций является актуальной, поскольку она дает нам полное представление об особенностях становления личности ребенка, а не только об общих закономерностях развития психики детей.

Эмоции – это обширный класс процессов внутренней регуляции психической деятельности [1]. Проблемой эмоций, изучением их природы занимались многие известные ученые, такие как Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. В. Симонов, Л. А. Венгер и др. [6]. Тревожность и агрессивность являются типичными проявлениями негативных характеристик эмоциональной сферы воспитанников детского дома, интерната, центра временного содержания детей.

По определению Р. С. Немова: «Тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходит в состоянии повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [3]. Еще одной проблемой эмоционального развития детей, воспитывающихся вне семьи, является повышенная агрессивность. Р. С. Немов пишет, что «агрессивность – это не вызванная объективными обстоятельствами (как необходимая ответная реакция), неспровоцированная враждебность человека по отношению к людям, окружающему миру» [3]. Исследования показывают, что дети, воспитывающиеся без попечения родителей, отличаются от ровесников, растущих в семье по своему психическому развитию [7].

Для определения проблем эмоционального развития у детей, воспитывающихся вне семьи, в качестве основных мы считаем возможным использование следующих методик: Тест тревожности для детей 4–7 лет (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки); Рисунок несуществующего животного. Эти методики позволяют косвенным способом выявить переживания, не всегда осознаваемые ребенком и заметные взгляду педагогов и родителей. Наше исследование проводилось на базе ГУЧ Социально-реабилитационном центре «Вертикаль» Ярославской области, с. Ширинье. В эмпирическом исследовании приняли участие 7 детей дошкольного возраста (из них 5 мальчиков, 2 девочки). Возраст детей 5–7 лет. По методике «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) были получены следующие результаты.

Количественный анализ показал, что высоким уровнем тревожности обладают 4 человека (57%), средний уровень тревожности показали 3 человека (43%).

Качественный анализ методики показывает, что испытуемые, отвечая на вопросы, на подсознательном уровне переносили

настроение изображаемого ребенка на себя - 6 человек (86%). В ряде случаев дети не могли обосновать свой выбор. По результатам исследования было выявлено: ситуации «Игнорирование», «Изоляция», «Агрессивность» у всех детей вызывают беспокойство и тревогу. Можно проследить сходство отрицательных ответов у девочек на ситуации «Выговор», «Игнорирование», «Агрессивность», «Собирание игрушек», «Еда в одиночестве». Все мальчики (71%) считают, что лицо будет печальное в ситуациях: «Игнорирование» и «Изоляция».

Интерпретируя результаты методики «Несуществующее животное» можно выделить общие черты в рисунках детей: острые линии, сильный нажим карандашей, большое количество углов, рот с зубами; большие глаза, штриховка рисунка; хвост опущен вниз - все это свидетельствует о повышенном уровне тревожности, защите от окружающих. В рисунках присутствуют агрессивные приспособления – когти. О вербальной агрессии свидетельствуют «огнедышащие» и животные с огромными зубами.

Подводя итог вышесказанному, стоит отметить, что у испытуемых наблюдается нарушение социального взаимодействия, неуверенность в себе. У детей можно заметить беспокойство, повышенную агрессивность, недоверчивость к людям, эмоциональную холодность, уход в себя, повышенную тревожность. Сопровождение – это комплексный подход, в основе которого существует единство четырех функций: диагностики существа возникшей проблемы; информации о проблеме и путях ее решения; консультации на этапе принятия решения и выработки плана проблемы; первичной помощи на этапе реализации плана решения. На основе полученных результатов будут разработаны консультации для педагогов по профилактике и коррекции эмоций детей.

### **Библиографический список**

1. Изотова, Е.И., Никифорова, Е. В. Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика [Текст] / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – М.: 2004.
2. Мухина, В. С. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях. Воспитание и развитие детей в детском доме [Текст] / В. С. Мухина. – М.: 1996.

3.Немов, Р.С. Психология [Текст] / Р. С. Немов. – М.: ВЛАДОС,1999.

4.Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: 1992.

5.Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В. И. Даль. – М.:1978.

6.Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г. Психологический словарь [Текст] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: 1990 г.

7.Прихожан, А. М. Психология сиротства [Текст] / А. М. Прихожан. – СПб.: 2007.

УДК 373.2

*В. А. Ширяева*

*Н. р. – доцент Н. В. Елкина*

### **Формирование навыков диалогической речи у детей дошкольного возраста в общении с взрослыми и детьми**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме общения ребенка с взрослыми и сверстниками. В статье раскрывается теоретическая актуальность и практическая значимость данной проблемы. Также приведены предполагаемые пути решения проблемы общения. В статье раскрываются гипотеза, задачи и предполагаемые методы дальнейшего исследования.

**Ключевые слова:** диалог, дошкольный возраст, личностное развитие, психическое развитие ребенка.

В последнее время внимание психологов все больше привлекают проблемы общения. Человек с первых месяцев жизни испытывает потребность в общении, которая постоянно развивается – от потребности в эмоциональном контакте к глубокому личностному общению и сотрудничеству.

Многие авторы (К. А. Абульханова-Славская, 1980; А.А. Леонтьев, 1979; К. Обуховский, 1972; и др.) подчеркивают, что общение есть не просто действие, а взаимодействие – оно осу-

ществляется между участниками, из которых каждый равно является носителем активности и предполагает её в своих партнёрах. Общение у В. М. Бехтерева выступает как механизм объединения людей в группы, как условие социализации. При этом Бехтерев отмечал, что чем разнообразнее и богаче общение, тем успешнее осуществляется развитие личности. М. И. Лисина в монографии «Проблемы онтогенеза общения» рассматривает общение как взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата.

Осуществляя совместную деятельность, люди вступают друг с другом в общение, устанавливают психологический контакт, представляющий собой, сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга.

Ряд научных разработок в современной детской психологии указывает на важность общения ребёнка с другими людьми для его общего психического развития (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин). В детской психологии выделяются две основные сферы общения ребёнка – с взрослыми и сверстниками. Основные этапы развития общения приходятся на период дошкольного детства. М. И. Лисиной, В. А. Петровским, Т. А. Репиной, А. Г. Рузской, Е. О. Смирновой, Р. Б. Стеркиной исследуется генезис форм и средств общения, выявляются мотивы его возникновения и развития на разных возрастных этапах детства, изучается возрастная динамика отношений ребенка к взрослому и к сверстнику на протяжении дошкольного возраста. Ими подчеркивается, что в старшем дошкольном возрасте (шестой год жизни) начинает доминировать внеситуативно-личностная форма общения, обостряется потребность ребенка во взаимопонимании, сопереживании и сотрудничестве, возрастает число просоциальных действий, развивается децентрация, происходят серьезные изменения во взаимоотношениях ребенка-дошкольника со сверстниками, которые приобретают все более выраженный субъект-субъектный характер, что, в свою очередь, является фундаментом его полноценного существования.

В исследованиях ученых были рассмотрены вопросы влияния общения с взрослым на общее психическое развитие ребенка и на его отдельные стороны: на познавательную активность (Д. Б. Годовикова, Т. М. Землянухина, С. Ю. Мещерякова), на развитие речи (М. Г. Елагина, В. В. Ветрова, А. Г. Рузская), на формирование привязанности детей к взрослому (С. В. Корницкая, И. А. Кондратович, Е. О. Смирнова), на развитие самосознание детей (Н. Н. Авдеева, М. И. Лисина, Силвестру), на развитие памяти и внутреннего плана действий в аспекте готовности детей к школьному обучению (Е. О. Смирнова, Г. И. Капчеля).

Социально-психологическая готовность к общению в является необходимым условием развития личности уже в период дошкольного детства. Базисные личностные качества и психологические особенности ребенка складываются на ранних этапах детского онтогенеза, которые в имеют первостепенное значение для дальнейшего развития. Общение является важнейшей составляющей личностной сферы и обеспечивает необходимую социально-психологическую адаптацию ребенка в окружающем его мире. Умения вступать в контакты с другими людьми, устанавливать взаимоотношения с ними, регулировать свое поведение оказывают решающее влияние не только на позитивную совместную деятельность, но и на будущий социальный статус ребенка в современном обществе.

Анализ научной литературы, посвященной изучению общения, его роли и влиянию на психическое и личностное развитие ребенка показывает, что данная проблема находится под пристальным вниманием ученых. Отдельные её аспекты достаточно полно освещены в работах как отечественных, так и зарубежных психологов и педагогов (Г. М. Андреева, Т. А. Антонова, Л. Н. Башлакова, М. Бубер, Р. С. Буре, Джанис Гибсон, А. Д. Добрович, Т. Н. Доронова, А. В. Запорожец и др.). Вопросы теоретического обоснования и практического использования эффективных форм и методов воспитательно-образовательного воздействия и регулирования общения детей в системе дошкольного обучения и воспитания остро встают перед психолого-педагогической наукой и практикой.

Изменение отношения педагогов-практиков к дошкольному детству потребовало пересмотра содержания, форм и методов работы, создания педагогических технологий, отвечающих

требованиям гуманизации образовательного процесса, личностно ориентированной модели взаимодействия взрослого с ребенком. В работах Г. М. Андреевой, А. А. Бодалева, М. Бубера, А. Д. Добровича, М. С. Кагана, А. А. Мелик-Пашаева и др. раскрывается деятельностный характер общения и диалогическая его структура. Общение рассматривается как процесс межличностного взаимодействия субъектов, имеющее целью согласование их взаимных усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата, изменений в познавательной, мотивационно-эмоциональной и поведенческой сферах участвующих в общении лиц. В ходе него у человека слагается образ мира и свой собственный образ «Я». В психолого-педагогических исследованиях указывается, что это во многом определяется содержанием и характером общения дошкольника с воспитателем (М. И. Лисина, В. Р. Лисина, В. А. Петровский), с родителями (З. М. Богуславская, С. В. Корницкая, А.Г. Рузская и др.), отношениями со сверстниками (Л. Н. Башлакова, Т. И. Ерофеева, А. А. Рояк), деятельностью и достижением успеха в ней (Р. С. Буре, Т. А. Репина, Р. Б. Стеркина), культурой общения (Т. А. Антонова, Т.Н. Доронова, М.В. Ильяшенко).

Современные исследователи в области дошкольной педагогики раскрывают особенности формирования и развития общения дошкольников; отмечают, что отсутствие элементарных коммуникативных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, не развивает дошкольника в социальном и личностном аспекте. (И. И. Иванец «Педагогические условия развития речевых коммуникаций старших дошкольников», С. В. Проняева «Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста»).

Характеризуя состояние изученности проблемы применительно к дошкольному возрасту, приходится констатировать, что в психолого-педагогической литературе многие аспекты формирования диалогической компетентности детей в общении остаются мало разработанными. Недостаточно раскрыты критерии и показатели осуществления общения детьми; не определена последовательность включения дошкольников в этот процесс и не намечены формы, методы оптимизации общения. Практическая деятельность



ряда дошкольных образовательных учреждений показывает, что старшие дошкольники испытывают большие трудности в общении: не всегда могут наладить контакт со сверстниками, не умеют понять и выслушать другого, не контролируют свое поведение и т.п., что свидетельствует о низком уровне их общения.

Таким образом, в научно-педагогической теории признается значимость общения в формировании личности ребенка как субъекта коммуникативной деятельности, но наблюдается недостаточный уровень применения результатов этих исследований в практике дошкольного образования. Кроме того, недостаточно разработана методика формирования навыков диалогической речи детей дошкольного возраста.

Мы полагаем, в рамках настоящего исследования разработать цикл дидактических игр и лексических упражнений, в ходе которых будут активно формироваться и развиваться навыки слушания, понимания речи, умение задавать вопрос; отобрать средства мотивации взрослым произвольной инициативной речи и невербального, эмоционально-смыслового и ситуативно-делового общения детей; а также разработать проблемные ситуации, позволяющие ребенку применять навыки диалогической речи. Необходимо выявить педагогические условия и средства формирования навыков диалогической речи у детей дошкольного возраста в процессе общения с взрослыми и детьми.

**УДК 159.9.072**

*А. А. Шамарина*

*Н. р. – Е. В. Лапкина*

### **Специфика страхов дошкольников, воспитывающихся в полной и неполной семье**

**Аннотация.** В статье рассматриваются страхи дошкольников, воспитывающихся в полной и неполной семье.

**Ключевые слова:** страхи, полная семья, неполная семья, дошкольник.

Трудно назвать современный мир спокойным и благополучным. Ежедневно нам сообщают сводки о разных происшествиях, неустойчивости политики и экономики страны. Связи с этим у людей возникает большое количество отрицательных эмоций, одна из которых страх. Но его распространенность встречается не только у взрослых, но и у многих детей.

Источников возникновения детских страхов множество. В первую очередь это возрастные особенности, которые обусловлены созреванием психических структур под влиянием социальных факторов [4, с.24]. Другим источником является семья ребенка.

Ребенок большую часть своего времени проводит с родителями, но не все из них оказывают положительное влияние на развитие ребенка. По мнению психологов, появление детских страхов связано с конфликтностью в семье и нарушениями внутрисемейных отношений. Ещё одним из очагов детских страхов является неполная семья. В своих исследованиях многие психологи (Захаров А. И., Волкова Н. В. и Волков Б. С.) говорят, что отсутствие одного из родителей повышает вероятность присутствия некоторых страхов, например, одиночества. К сожалению, в современном мире количество неполных семей увеличивается, нарушения в воспитании встречаются у большинства, а число детей с сумой страхов превышающей норму растет. В связи с этим актуальным становится вопрос в выявлении специфики детских страхов в полных и неполных семьях для более успешной и быстрой коррекции.

Объект исследования: страхи дошкольников.

Предмет исследования: специфика страхов дошкольников, воспитывающихся в полных и неполных семьях.

Гипотеза исследования:

1. Специфика страхов проявляется в зависимости от воспитания дошкольника в полной или неполной семье, а так же в зависимости от внутреннего климата в семье.

2. В зависимости от наличия одного или двух родителей особенности воспитания детей будут различны. В полной семье ребенок реже подвержен дисгармоничному типу воспитания гиперпротекции, чем в неполной семье.

Цель исследования: изучить специфику страхов дошкольников в разных семьях (полной/неполной), выявить их причины и доминирование в разных семьях.

Исследование проходило в несколько этапов. На первом мы провели анализ психолого-педагогической литературы, в результате которой сделали вывод, что специфика страхов дошкольников, воспитывающихся в полных семьях, во многом зависит от внутреннего климата в семье, наличия конфликтов и особенностей воспитания, в неполных же семьях обусловлена отсутствием одного из родителя и стиля воспитания.

Вторым этапом нашей работы является эмпирическое исследование, которое проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 227» города Ярославль. В нем мы обследовали 10 детей из полных семей и 10 из неполных, а также их родителей. Все дети были шестого года жизни.

Для того чтобы подтвердить наши гипотезы, мы использовали 3 методики: А.И. Захарова и М. А. Панфиловой «Страхи в домиках», рисунок семьи и методику Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкис «Анализ семейных взаимоотношений».

Первая методика нам помогла выявить количество детей, у которых норма страхов превышена: 40 % детей из полных семей и 60% детей из неполных семей, а также их доминирование. У детей из неполных семей встречаются чаще страхи крови, каких-то людей, страшных снов, высоты, замкнутого пространства, а у половины из испытуемых присутствует страх одиночества. В полных семьях наиболее актуальным является страх неожиданных, резких звуков.

Рисунок семьи позволил выявить нарушения в детско-родительских отношениях, а методика АСВ нарушения в воспитании. В результате их проведения мы установили: у 70% в полных и 70% неполных семьях имеются нарушения в детско-родительских отношениях, у 70% испытуемых неполных семей и 30% полных семей наблюдается тип дисгармоничного воспитания гиперпротекция.

Сопоставив полученные данные в результате эмпирического исследования, мы пришли к выводу, что у 40 % детей с большим количеством страхов, воспитывающихся в полных семьях, и у 68 % детей из неполных семей с превышенной нормой страхов диагностируются нарушения в детско-родительских отношениях и стиле воспитания.

Таким образом, у большинства детей с превышением числа страхов имеются нарушения в детско-родительских отношениях или дисгармоничный тип воспитания, это подтверждает нашу гипотезу о том, что данная эмоция во многом зависит от ситуации в семье.

В результате проведенного нами исследования мы подтвердили наши гипотезы, установили наиболее актуальные страхи у современных дошкольников в полных и неполных семьях, а так же выявили нарушения почти во всех современных семьях в воспитании.

На основе сделанных выводов мы перешли к завершающему этапу всей исследовательской работы, на котором мы разрабатываем коррекционную работу, направленную на снижение числа имеющихся страхов, предотвращение возникновения новых, укрепление эмоциональной сферы ребенка, улучшение взаимоотношений в системе родитель-ребенок и между супругами.

#### **Библиографический список:**

1. Белкина, В. Н. Психология раннего и дошкольного детства [Текст] / В. Н. Белкина – М.: Гаудеамус, 2005. – 256 с.
2. Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика. [Текст] / А. Л. Венгер – М.: Генезис, 2001. – 128 с.
3. Бодалева, А. А. Общая психодиагностика [Текст] / А. А. Бодалева, В. В. Столина, В. С. Аванесова. – М.: Речь, 2000. - 440 с.
4. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей [Текст] / А. И. Захаров.– СПб.: Союз, 2000. – 448 с. То же [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://www.myword.ru>
5. Основы психологии семьи и семейного консультирования [Текст]: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. Н. Н. Посысова. – М.: Владос-пресс, 2004. – 328 с. То же [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://www.klex.ru/9yt>
6. Эйдемиллер, Э. Г. Семейная психотерапия [Текст] / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – Л.: Медицина, 1990. – 192 с.

*К.О. Зубова*

*Н. р. – доцент И. В. Борисенко*

### **Особенности методики синтаксического анализа простого предложения в начальной школе**

**Аннотация.** Статья посвящена школьным проблемам изучения простого предложения, в частности, преодолению трудностей в нахождении грамматической основы предложения учащимися начальной школы.

**Ключевые слова:** синтаксис, предложение, члены предложения, предикативное ядро.

Человеческая речь начинается с синтаксиса, с осознания его законов, с усвоения правил построения единиц языка – словосочетания и предложения – с употребления в речи синтаксических единиц.

Изучение синтаксиса обладает широким обучающим и развивающим потенциалом. Усвоение синтаксических сведений оказывает огромное влияние на общее развитие школьников, способствует интеллектуальному развитию учащихся, создает благоприятные условия для формирования теоретического мышления детей. В целом для изучения в начальном звене школы выделены три синтаксические единицы: словосочетание, простое предложение и сложное предложение, а слово и словоформа отнесены к числу синтаксических объектов, свойства которых проявляются лишь при связи с другими словами в составе синтаксических единиц. Русское предложение как основная синтаксическая единица располагает значительным запасом выразительных средств, понимание и использование которых возможно лишь при осознании этих языковых структур.

Формирование у учащихся умения сознательно пользоваться предложением для выражения своих мыслей – одна из важнейших задач уроков русского языка в начальной школе. Значимость работы над предложением обусловлена, прежде всего, его

социальной функцией. Научить младших школьников сознательно пользоваться предложением – значит развивать у них умение делить поток речи на законченные структурно-смысловые единицы, вычленять предмет мысли, структурно и интонационно оформлять мысль, соединяя слова в предложения.

Но осознать учащимся предложение как целостную единицу речи невозможно, если они не в состоянии выделить главные члены предложения. Именно подлежащее и сказуемое составляют структурную и смысловую основу предложения. Благодаря изучению грамматической основы предложения младшие школьники учатся четкому выражению своих мыслей, у них формируется умение делить поток речи на предложения.

Несмотря на столь высокую роль изучения темы «Главные члены предложения», у младших школьников есть ряд трудностей. Чтобы определить проблемы изучения простого предложения в начальной школе, мы ставили следующие задачи:

1. Провести анализ различных УМК в аспекте исследуемой проблемы.

2. Составить срезовую работу для учащихся 3 класса с целью проверить знания по теме «Простое предложение».

3. Вывить типичные ошибки учащихся.

Решая первую задачу, мы проанализировали различные учебно-методические комплекты, а именно «Планета знаний», «Гармония» и «Начальная школа XXI века» и пришли к выводу, что они полностью соответствуют Федеральному Государственному Образовательному Стандарту. В таких УМК, как «Планета знаний» и «Начальная школа XXI века», понятие о главных членах предложения дается сверх стандарта, более широко. Главные члены предложения рассматриваются в этих программах как грамматическая основа предложения, его структурное ядро. Такое определение помогает детям глубже понять, а учителю раскрыть суть главных членов предложения. Далее нами был составлен тест для определения реальных школьных проблем в изучении простого предложения. В исследовании приняли участие учащиеся 3 класса. Выборка исследования составила 46 человек. В тесте проверялось: 1) Знание понятий «предложение», «грамматическая основа предложения», «подлежащее», «сказуемое», «второстепенный член предложения»; 2) Умение выделять грамматическую основу предложения.

Оценив полученные результаты, мы выявили ряд проблем младших школьников в изучении темы «Простое предложение»: непонимание сущности понятия «грамматическая основа предложения» и, как следствие, неверное выделение главных членов предложения; незнание способов нахождения основы предложения, что приводит к смешению понятий *главные* и *второстепенные члены предложения*; незнание определений таких понятий как «подлежащее», «сказуемое» и «второстепенные члены предложения»; смешение понятий «часть речи» и «член предложения», «основа предложения» и «основа слова».

Анализируя работы, мы выявили, что большинство ошибок допущено учениками в заданиях на нахождение грамматической основы простого предложения. Например, у учеников возникают трудности в нахождении подлежащего, когда в предложении есть слово-конкурент, то есть прямое дополнение: *Дуб свалила буря. Школьники решили задачи*. Также испытуемые допускали ошибки в выделении грамматической основы предложения, где формальная структура предложения не совпадает с семантическим членением предложения на субъект и предикат. Например, в предложении *Мне купили конструктор* учащиеся обозначают подлежащим слово *мне*, основываясь на семантике предложения, а не на грамматической форме. Эти ошибки вызваны тем, что не все ученики понимают, что такое основа предложения, саму сущность этого понятия. Главными членами предложения называются не потому, что в них заключается главное в высказывании, а потому, что они являются структурной основой высказывания, и с нахождения этой структурной основы обычно начинается анализ предложения [1]. Учащиеся смешивали понятия: *подлежащее, сказуемое, второстепенный член предложения; основа предложения и основа слова*.

Для устранения проблем младших школьников в выделении главных членов предложения, для повышения качества понимания детьми сущности и роли грамматической основы предложения мы посчитали важным показать детям различные варианты языкового материала, где грамматическая основа выражена разными способами и представлена в разных местах простого предложения.

Для решения этой задачи мы разработали цикл упражнений, направленный на: 1. Понимание сущности понятий: *подле-*

*жащее, сказуемое и второстепенный член предложения.* Например: О чем сообщается в предложениях? Какие слова называют того, кто совершает действие (действующие лицо)? Какими словами названы сами действия?

1. *Дети ждут похода в театр.*

2. *После дождя в лесу появились грибы.*

3. *Машина медленно отъехала от остановки.*

Запиши предложения, графически показывая связь главным по смыслу слов.

2. Понимание, что главные члены предложения могут быть по-разному выражены. Например, мы предложили задание, где сказуемое выражено в форме будущего сложного времени: В каком времени употреблены глаголы-сказуемые в предложениях?

1. *Сестра делает домашнее задание.* 2. *Витя придет в гости вечером.* 3. *Света прочитала журнал.* Какие предложения получают, если в каждом из них употребить данный глагол в другом времени? Запиши все варианты каждого предложения. Подчеркни главные члены предложения. Сверху укажи время глагола.

3. На различие главных и второстепенных членов предложения: Прочитай предложения. Одинаковые ли в них подлежащие? Как ты это определил? *Мама кормит дочку. Маму кормит дочка. Отец поздравляет сына. Сын поздравляет отца.*

4. Упражнения повышенного уровня: наблюдения над односоставными предложениями: Прочитай предложения. Выдели грамматическую основу предложения. *Родители подарили мне конструктор. Мне подарили конструктор.* Какую особенность ты заметил? Спиши предложения и выдели грамматическую основу.

Апробация данных упражнений позволила получить положительную динамику в формировании у младших школьников умения находить грамматическую основу предложения.

### **Библиографический список:**

1. Борисенко, И. В. Теоретические основы и технологии начального языкового образования: учебное пособие [Текст] / И.В. Борисенко. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 79 с.

2. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М.: «Академия», 2004. – 464 с.



3. Русский язык: учебник для студ. ВУЗов [Текст] / Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, Л. П. Крысин и др.; под ред. Л. Л. Касаткина. – М.: Академия, 2011. – 784 с.

УДК 370.17

*А. С. Очев*

*Н. р. – профессор Н. Н. Иванов*

### **Роль религиозных впечатлений школьников в восприятии художественного текста**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме религиозных впечатлений в структуре эмоциональных откликов, реакций школьников, возникающих в процессе восприятия произведения литературы.

**Ключевые слова:** религиозные впечатления, восприятие произведения литературы.

Эмоциональные реакции находятся между восприятием и пониманием художественного текста. В структуру эмоциональных реакций школьника-читателя могут включаться и детские религиозные впечатления, если читатель встречается с произведением религиозной тематики. В данной работе обобщён опыт освоения учащимися г. Ярославля текстов библейского содержания именно с опорой на религиозные впечатления.

По мнению Н. Д. Молдавской, восприятие произведения литературы может явиться психическим новообразованием, роль которого в воспитании и обучении огромна. Этот вид деятельности связан с извлечением заложенной в тексте произведения информации, но в восприятии художественного произведения главное – не информация, а связь эмоций и мысли. Таковую связь литературоведы называют эстетическим восприятием, или «чувствуемой мыслью», «сердечным мышлением» [1].

Отдельные зарубежные психологи полагают, что читательское восприятие, как и другие интуитивно-художественные субстанции, – качество врожденное, почти биологическое. Тем не менее, их актуализация в виде любви детей к рассуждениям на интересующие темы, установлению параллелей с собственной

жизнью и примерами из неё позволили получить продуктивный в научном отношении результат: младший школьник воспринимает существенные стороны произведения искусства, опираясь на религиозные эмоции. Приведенные ниже записи учащихся свидетельствуют о накоплении ими эмоционального и эстетического опыта. Прочувствовав текст, дети словно вживаются в него. В своё время А. В. Запорожец говорил о вхождении того, кто воспринимает, «внутрь изображаемых обстоятельств», о мысленном участии в действиях. Результат такого участия – оценки, отношение ребенка к образу, услышанным сюжетам, усиление их близости, доступности. Ученические интерпретации текста и выраженное в них отношение к прочитанному свидетельствуют об активной позиции, о том, что эмоциональное начало восприятия дополняется рациональным, о том, что мысль будто выплывает из эмоционального опыта.

Было зафиксировано, что восприятие текста учениками протекает по законам художественного творчества, поскольку в суждениях была заметна тенденция к созданию нового смысла. Высказывания свидетельствуют о том, что в процесс узнавания представленных в житиях, легендах, литературных интерпретациях Библии жизненных коллизий ученики включают полученные ранее знания, опираются на прошлый опыт. В художественном произведении дети ищут аналогии с собственными душевными переживаниями и желаемыми ожиданиями. Художественные образы расширили эмоциональный мир учеников, первоначальный текст стал прототипом перцептивных моделей. Школьники осознанно восприняли определенное содержание; правомерно говорить и о волевой апперцепции – внутренней активности субъекта в синтезе ощущений; о внутренней силе, направляющей мысли и ход психических процессов, интеллектуальных бессознательных умозаключений. Тексты были прочитаны, обсуждались на протяжении нескольких уроков; школьники моделировали воображаемый диалог с Небесными силами. Вот его отдельные стороны.

Вопросы Богу показали тонкость, эмоциональность детского мировосприятия, нравственное чувство, смешение мира идеального и материального. Предмет осознан, назван, воспринят, отнесен к определенной группе. «Я понял, что Ты самый главный на Земле, хоть и живешь на небе. А Тебя не переизбе-

рут?» Сеня, 1кл. «Здравствуй, Господи. Как у Тебя дела? Как живешь? Как здоровье?» Женя, 2кл. «Как Ты на небе живешь? Все ли у Тебя есть? Может, что надо?» Зина, 3кл.

Отец Небесный часто осмыслен как лицо материальное, имеющее потребности. Он интересуется учеников не как объект поклонения, но как обычный человек. Преимущественно дети воспринимают Бога в образе Иисуса Христа. Они считают, что Бог жил на земле жизнью обычного человека. Но образы Бога-Отца и Иисуса Христа могут дифференцироваться. «Господи, а где сейчас Христос, чем он занимается?» Стелла, 2кл. «Христос – Твой сын. А Тебя он любит, как папу?» Рита, 3кл.

Воспринимая Бога как советчика, дети доверяют Ему сокровенное. «Почему весной, когда вечером Ты включаешь на небе звезды и дуешь на землю теплый ветер, и вокруг тихо-тихо, мне иногда хочется плакать?» Наташа, 2кл. «Когда кончатся издевательства надо мной в классе?» Тоня, 4кл. «Почему со мной никто не дружит?» Антон, 4кл.

Раздумья школьников о смысле жизни, справедливости, любви и ненависти свидетельствуют о том, что Бог может оказаться в центре детской нравственности и философии. «Для чего мы живем?» Алла, 2кл. «За что Ты наказываешь добрых людей?» Феля, 3кл. «Для чего я родился?» Марик, 3кл. «Для чего нужен человек?» Алик, 3кл. «Почему мир без нежности?» Лена, 1кл. «Отец Всевышний, почему Ты ко многим людям, как отчим?» Витя, 2кл. «Почему люди осваивают жестокость?» Саша, 2кл. «Чего на свете больше: добра или зла?» Галя, 2кл.

Вопросы о содержании Библии. «А как Ты появился на свет?» Алеша, 1кл. «Вообще-то я не верю в Тебя. Вот скажи, почему люди Тебя не видят?» Юра, 2кл. «Это точно, что все легенды о Тебе – правда?» Галя, 3кл. «А в Библии все – правда?» Вика, 3кл. «Что первым делом сделал Христос, когда воскрес?» Оля, 3кл. «Значит, если я правильно понял эволюцию, Ты создал Адама и Еву, а дальше человек произошел от обезьяны?» Сергей, 3кл. «Правда, что до Тебя люди были обезьянами?» Сергей, 4кл. «А что было сначала: Адам, Ева или динозавры?» Яна, 4кл. «Почему Иисус Христос отдал жизнь за грешников?» Саша, 4кл.

В некоторых случаях Бог – последняя надежда ребенка. Просьбы духовные. «Пусть на Земле никогда никто не плачет». Ася, 1кл. «Верни мне маму». Роман, 1кл. «Отведи меня в рай».

Женя, 2кл. «Милый Бог, забери меня обратно, здесь так скучно». Васа, 2кл. «Хочу, чтоб в молодости я жила хорошо и счастливо, а в старости можно только счастливо». «Когда я умру, я не хочу ни в рай, ни в ад. Хочу к Тебе». Вера, 3кл. «Раздуй над Черноболем радиацию». Оксана, 3кл. «Прости всех, кто не крещеный, а заодно и меня». Филипп, 3кл.

Обращаясь к Богу, дети верят, что Он услышит их просьбы. Возможно, это впечатление – результат осмысления библейских сюжетов о чудесах, сотворенных Иисусом Христом, о силе веры. Пусть ещё наивное, но заинтересованное восприятие текста позволяет младшим школьникам подниматься на уровень более высокого, адекватного «усмотрения» объекта в художественном пространстве, достижение которого требует специального обучения и достаточно долгой практики.

### **Библиографический список**

1. Кузьмичев, И. К. Введение в эстетику художественного сознания [Текст] / И. К. Кузьмичев. – Н. Новгород, 1995.

**УДК 370.17**

*Е. Н. Старцева*

*Н. р. – профессор Н. Н. Иванов*

### **Творческая работа учащихся в процессе изучения «священных» книг**

**Аннотация.** В статье рассмотрена проблема развития ученического творчества при работе с текстами библейской тематики.

**Ключевые слова:** творчество на уроке литературы, «священные» книги, анализ, интерпретация художественного текста.

Возможности «священных» книг в удовлетворении познавательных, эстетических, нравственных запросов юных читателей огромны. Педагоги предлагают постигать, например, Библию в целях просвещения (О. В. Кубасова) и духовно-нравственного воспитания школьников (С. Г. Макеева), изучать т. н. христианский миф (И. Г. Минералова), но общепринятых методик её прочтения в начальной школе не выработано. Мы пытаемся наметить

«технологии» развития творческих инициатив учащихся в процессе освоения т. н. священных книг.

Юнг, Фрейд напоминали, что в детстве важные решения принимаются на авторитете мифов, сказок, легенд. Этот ряд можно дополнить и священными книгами. Соответствуя подсознательным ожиданиям школьников, они позволяют найти и выразить их растущие, подспудные, пока неоформленные психические силы. С другой стороны, творческие инициативы дают подросткам книгу как универсальный объяснительный принцип, и тогда восприятие материала уходит в тонкие духовные сферы, направляет бессознательные умозаключения и психические процессы.

Нравственный потенциал библейских и христианских текстов созвучен запросам детей: душа, малый храм, внутренняя церковь – место встречи с Богом. В цикле уроков по теме «Священные книги» мы адаптировали приёмы интерпретации типологически близких по структуре и образности текстов. Это священные книги, жанры фольклора (былины, сказки и устная несказочная проза, даже мифологические загадки), агиография, русская средневековая повесть («Повесть о Петре и Февронии»), литературная сказка, фэнтези. В процессе интерпретации читатели могут конкретизировать художественную типологию: варьируют мотивы, образность, символику изучаемых произведений. На глубину восприятия текста нацелены следующие задания.

1. Запомнить и воспроизвести в словесном описании, иллюстрациях, картах-схемах сюжеты о сотворении земли, неба, небесных светил, растений, животных и человека; используя образ Мирового древа, показать устройство мира по горизонтали и вертикали, ярусы небесного свода и подземного мира.

2. Выявить и запомнить устойчивые и повторяющиеся действия, события: запрет и его нарушение персонажем, испытание, поединок с чудовищем, превращение, посещение царства мертвых и возвращение к жизни.

3. Рассказать о равновесии мировых сил, о конце мира и его возрождении в новом облике. Привести сюжеты о подвигах героев, сравнить подвиги (очищение земли от чудовищ и злых великанов, спасение обреченных на смерть, добывание чудесных предметов и др.). В результате – осмыслить жизненный путь героя как исполнение воли богов.

4. Сопоставить события в прочитанных текстах: повторы действий, посещение неба и царства мертвых (спуск в царство смерти, граница и перевозчик, стражи и слуги подземного царя).

Перед чтением, создавая эмоциональную и психологическую обстановку, мы включали «живые» впечатления детей, установив аналогии с личным опытом. «Внутренняя наглядность» помогает восприятию образности, способствует вхождению в текст. В целях диагностики осмысления текста учитель мог предложить детям записать в тетрадь вопросы, которые возникли в ходе чтения. Восприятие текста родственно словотворчеству, поэтому важно было добиться, чтобы школьники проговорили трудные вопросы, подтвердили текстом собственные суждения. Постановка себя на место персонажа мобилизует читателя, вводит его в мир отношений, нравственных ценностей, конкретизирует анализируемые сюжеты и мотивы. Если типовые связи на уровне персонажей и мотивов отработаны, следует уточнить новые смыслы и понятия. Логика интерпретационных схем предусматривает переходы от конкретного к обобщенному через установление и развитие ассоциативных связей. Так, рассуждая на тему «Мировая гора», учащиеся отвечают на следующие вопросы: 1. Назови гору в окрестностях Иерусалима, на которой находится Гефсиманский сад? 2. Вспомни гору, на которой был распят Христос, с каким библейским преданием связано ее название? 3. С каким элементом ландшафта сравнивает Библия трудности в человеческой жизни? Почему?

Был разработан и другой материал для решения сходных задач по теме «Мировое дерево». Какое дерево Бог приказал взять Ною для строительства ковчега? Какие деревья Священное Писание называет особенно часто? Какое дерево наказал Христос? За что? На каком дереве повесился Иуда? В Псалтыри благочестивый человек уподоблен дереву, «лист которого не вянет». В чем суть таких сопоставлений? Школьники размышляли о библейской интерпретации эсхатологических мотивов: 1. Из-за чего случился изображенный в Библии потоп? Сколько дней и ночей лил дождь, сколько дней поднималась вода потопа? 2. Каких птиц выпускал из ковчега Ной, чтобы узнать об окончании потопа? Как называется гора, к вершине которой пристал ковчег Ноя? 3. Какой знак дал Бог людям после потопа, что он символизирует? В каких источниках говорится о всемирном потопе?

В русском народном сознании взаимодействуют миф и православие, поэтому целесообразно проиллюстрировать переключку фольклора и христианства в новой для учащихся проблематике. В результате анализа сюжетных линий и поступков персонажей школьники пояснили, что борьба того или иного сказочного персонажа со змеем перекликается с мифами и былинами: персонажи античной и скандинавской мифологий боролись с силами хаоса (Аполлон и тифон, Тор и змей глубин), со Змеем сражались Святой Георгий, Добрыня, князь Петр. Змей – символ хаоса, мрака, темных сторон жизни. Порой читатели шли дальше, часто не подозревая, что варьируют змееборческий мотив, встреченные в других искусствах, его варианты: изображенный на картинах, иконах, гербе Москвы сюжет о поединке Георгия и змея, сюжет известного кинофильма «Время огня», другие.

Творческие интерпретационные инициативы должны были привести учащихся к новому для них знанию. Таков наиболее существенный результат проделанной работы. Замеры, ответы учащихся демонстрировали понимание проблематики произведений: стремясь к совершенству, герои осуществляют «план» Создателя о человеке, от выбора которого зависит утверждение сил света или тьмы. И, поступая так, они делают жизнь лучше, добрее. Такая личность – не пассивное орудие судьбы, но активный участник мирового действия.

УДК 370.17

*П. С. Пушкарёва*

*Н. р. – профессор Н. Н. Иванов*

### **Историко-культурный комментарий фольклорных текстов на уроке литературы в младшем школьном звене**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме историко-культурного комментирования фольклорных текстов и методическим особенностям этой работы на уроке литературы в начальной школе.

**Ключевые слова:** фольклорные тексты на уроке литературы, литературное развитие школьников.

Методический опыт педагогов-словесников (Ф. И. Бу-слаев, Ю. Н. Верещагин, А. И. Власенков, С. И. Львова, М. А. Рыбникова и др.) позволяет использовать разные виды анализа художественного текста: филологический, литературоведческий, лингвистический, лингволитературоведческий, лингвистический. Анализ художественного произведения на уроках литературного чтения может осуществляться с разными целями и на разной глубине раскрытия смысла текста. Полемики вокруг художественного произведения обычно связаны с разными точками зрения методистов на выявление познавательного, воспитательного и эстетического компонентов произведения при чтении. На уроке «простого чтения» чаще всего внимание сосредоточено на познавательном аспекте или воспитательном воздействии произведения на читателей, в то время как в основе эстетического переживания лежит понимание читателями той художественной реальности, которая задается текстом, воплощается в воображаемом предметном мире и ведёт к осознанию смысла произведения.

Ученые-методисты отмечали, что основная цель школьного анализа художественного произведения – преодолеть расхождения, возникающие между концепцией автора и впечатлением читателя, направить мысли и чувства учащихся в русло художественной логики автора, подвести их к пониманию авторской картины мира. Мы видим эту методическую проблематику в ряду проблематики литературоведческой: формирование представлений учащихся о целостности художественного текста.

Образность многих фольклорных текстов, в частности, сказок и былин родственная, типологическая. Поэтому плавный переход от одного жанра к другому обеспечивает преемственность содержания уроков. Усилить восприятие текстов может дополнительная подготовительная работа до чтения, построенная так, чтобы учащиеся мифологический смысл в произведениях разных жанров. Работа предполагает комментирование сюжета, системы персонажей, словесной выразительности художественного произведения.

Действие многих былин, как и сказок, начиналось тем, что внешние малые, почти незаметные события, или могущественная сила нарушали привычный, размеренный, даже счастливый поря-



док жизни. Эта завязка сюжета непременно перекликается с развязкой, финалом, потому что эти события полностью изменяют жизнь героев: кого-то судьба наградит, кого-то накажет. Почему?

Методически целесообразно говорить о былинах, держа в уме детей-читателей сказки. В волшебной сказке «Сивка-бурка» жизнь младшего брата чудесно меняет необъяснимая, неясная сила, таинственный «кто-то», воровавший золотые яблоки в царском саду. Дети помнят уже известные им сочинения, в которых дальнейшие резкие изменения в судьбе (включение мифологемы судьбы) произошли по причине встречи героя со змеем. Это богатырская сказка «Никита Кожемяка», волшебная сказка «Агриков меч», это былины и «Повесть о Петре и Февронии Муромских».

Школьников может заинтриговать исследовательский (эвристический) сюжет, детей – поиск ответа на вопрос: почему действие этих произведений начинается именно так? Найти в тексте причины, по которым зло и добро посещают людей. Кто является воплощением зла? Во всех названных жанрах зло персонифицирует Змей, как и гуси-лебеди в ряде сказок. Нетрудная, но важная для осмысления образности сказок и былин аналогия. Гуси летали и раньше, независимо от воли и желаний сестры, но унесли братца из-за ее дурных наклонностей. Змей раньше летал на Русь, разорял села, но судьба, матушка ограждали Добрыню от посланцев враждебного мира. Почему же встретились Добрыня и змей? Этому предшествовала «первоначальная беда» (В. Я. Пропп), разбалансировка порядка. Повернём на уроке это знание: выбирая жизненный путь, человек делает выбор между благостной и разрушительной силой.

Путь символизирует движение по жизни, и если герой вступил на дорогу прямую, правильную, его ждет награда, если выбрал кривую, страдания неизбежны. Судьба испытывает героев сказок, былин, житий, некоторых повестей (о Петре и Февронии), когда их физический, духовный рост должен смениться другими характеристиками, когда герои готовы воспринять внешнюю силу. Добрыня вырос «до полного возраста», и «сказались в нем ухватки богатырские». Но сила его еще неразумна и слепа. Она сопоставима с разрушительной мощью другого былинного персонажа, Василия Буслаева, сознательно нарушавшего запреты: топтал черепа, купался голым в реке Иордан, прыгал через могильный камень и потому погиб.

Добрыня не понимает, что, потапывая в чистом поле резвым конем змеёнышей, он вторгается на территорию (в область интересов) Змея. Осмотрительная матушка Афимья Александровна предостерегала сына, и, будь он благоразумен, кто знает, чем бы все завершилось. Но самоуверенный Добрыня нарушил запрет, «матушки не послушался». Её наказ хранил сына до тех пор, пока тот помнил о предостережении.

Важно трансформировать в доступную детям плоскость следующие раздумья над былинной Добрыней – сын своей матери, родной страны, Руси. Змей символизирует неотвратимую беду. Рано или поздно их пути пересеклись бы, но произошло это рано, потому что сын пренебрег материнским наказом. Однако, противостоя змею, он стал «точкой» сопротивления злу. Дочитав былинку до слов «Добрыня проворен, увертливый...», мы предложили школьникам найти в тексте ответы на вопросы: 1. Что наказала матушка Добрыне? Найди в тексте и прочитай это место. 2. Какую опасность таила Почай-река? 3. Чем обернулось для Добрыни нарушение материнского запрета? 4. Была ли встреча Добрыни и Змея случайной, произошла бы такая встреча в другой раз?

Положительные персонажи былин, как и сказок, принадлежат к типу благородного героя и встречаются с посланцами враждебного, иного мира у воды или на воде, поскольку вода – условная граница жизни и смерти, добра и зла. Оттенив сказанное, комментируем первую встречу Змея с Добрыней. Почему змей, увидев Добрыню в реке, уверился в победе? Потому что вода – стихия змей, хранителей водных глубин, за рекой начинаются их владения. Об этом думала матушка, предостерегая сына.

При чтении других былин углубляется полученное знание о «первоначальной беде» как завязке последующих сюжетных этапов развития героев. «Нежданно-негаданно» пришла беда к Илье («Болезнь и исцеление Ильи»): отнялись у него «ноги резвые». Но увечный, «безногий» был чудесно исцелен каликами перехожими. Миссия калик в отношении Ильи – реализация промысла Божьего о России. Школьники расположили в правильном порядке основные события в жизни Ильи, установили причинно-следственные связи между ними: болезнь – появление калик – чудо исцеления, получение силы – служение Родине. Читатели

размышляли над вопросами: 1. Какие события произошли с Ильей? Попробуйте выразить по-своему значение этих событий для него, для Руси (второе – после прочтения Былины «Илья Муромец и Соловей разбойник») 2. Почему брага обладала волшебной силой?

Результатом комментирования текста стало понимание учащимися значения сюжетных эпизодов: персонажи былин оказались на пересечении (в поле действия) могущественных сил; мир вокруг них зависит от внутреннего состояния, духовных резервов, выбора человека. Окружающая действительность не только подчиняется воле и желаниям героя, но и определяется их взглядом на жизнь. Гармония мысли и души, в прагматичную эпоху забытые, значимее повседневных обстоятельств, ибо человек встречается Бога в мире души и духа – в малом храме, внутренней церкви. Помня о том, что успех человека в руках Божьих, древность, средние века заложили в мифологические стереотипы необходимые ценности, наделив ими персонажей сказок, былин, легенд, житий. Такова высшая смысловая точка в работе над этими произведениями.

*Е. В. Асафьева*

*Н.р. – доц. Е. М. Болдырева*

**Функции зооморфных образов  
в поэтической картине мира В. Шаламова**

**Аннотация.** В статье ставится задача рассмотреть зооморфный код в поэтической практике В. Шаламова и отразить его функции, необходимые для понимания творчества поэта в целом. Автор предпринимает попытку выяснить, каким образом создаются зооморфные уподобления и с какой целью вводятся в текст. На основе анализа стихотворений автор приходит к заключению, что зооморфный код раскрывает как психологию В. Шаламова, так и принципы его работы над созданием худ. текста.

**Ключевые слова:** зооморфный код, культурный код, картина мира, метафора, образ.

Культурный код – это «совокупность знаков (символов), смыслов (и их комбинаций), которые заключены в любом предмете материальной и духовной деятельности человека» [1]. Зооморфный код является частью культурного, его специфика состоит в том, что в качестве знаков перед нами предстают образы животного мира. Изучение данного кода позволяет нам проникнуть в глубины сознания художника, лучше понять особенности его мировидения и самоощущения и иногда понять принципы его работы.

Исследуя поэтический мир В. Шаламова, нельзя не обратить внимание на образы животных. Животный мир, наряду с растительным, в различных традициях является своеобразным культурным кодом. В рамках данной статьи нас будет интересовать не

зооморфный код в целом, а один из его весьма значимых компонентов - реализация концептуальной метафоры «человек – зверь».

Концептуальная метафора в целом – это мыслительная операция, способ познания и объяснения окружающего нас мира. Она лишена образности, поскольку цель ее – объяснить сложное абстрактное понятие через более простое. Метафорические модели подобного рода чаще выражают особенности мироощущения большого числа людей, например, нации, однако могут являться культурным кодом и для отдельного индивида.

В творчестве Варлама Шаламова концептуальная метафора несколько видоизменяется, обретает образность и наделяется не вполне типичными коннотациями. Семантической доминантой концепта мы привыкли считать жестокость, озлобленность человека, желание уничтожить себе подобных. Шаламовский зверь, напротив, лишен ненависти, способности к сопротивлению. Он одинок, ранен, стремится к уединению, гибели. Примером данному суждению является стихотворение «Просто болен я, казалось...».

В данном лирическом произведении на принадлежность лирического героя к животному указывают предметы окружающей действительности. Обратим внимание на строчку «Заползу в свою берлогу». «Берлога» в прямом значении – место обитания медведя, реже – других животных. Глагол-сказуемое также указывает на нечеловечность лирического героя, поскольку ползать способны пресмыкающиеся. Следовательно, перед нами возникает образ полуживотного-полупресмыкающегося, одинокого, больного, уставшего от груза прошлого. Вдали от людей, на возвышенности он дышит в последний раз. Неспособный к передвижению, раздавленный он ищет уединения, хочет спрятаться, понимает, что жизнь кончена, что смерть принесет ему долгожданный покой, и потому ставит глагол «умру» не просто в сильную позицию, но и выделяет интонационно тире, которое синтаксически не мотивировано:

Подышу свободной грудью  
На юру,  
Постою там на безлюдьи  
И – умру.

Таким образом усиливается неизбежность финала, акцентируется мысль, что раненому зверю не место не только среди людей, но и среди живых.

Усталость от жизни, от невозможности быть человеком, от пассивной роли, неполноценности, пожалуй, значимый мотив для В. Шаламова не только в поэзии, но и в прозе. Он – жертва. Герой намеренно изводит себя, примеряя маску «зверя». Концептуальная метафора призвана показать кризис человеческой души в условиях нечеловеческой жизни. Здесь, безусловно, сказываются тяжелые годы заключения: уничтожающий тело физический труд, холод, голод, побои, как сам он неоднократно пишет в очерках и биографических эссе.

Завершая разговор о концептуальной метафоре в творчестве В. Шаламова следует сказать, что, являясь частью зооморфного кода в целом, она позволяет нам понять внутренний мир человека, долгое время пребывающего в условиях, непригодных даже для животного. Художественный мир В. Шаламова, как сам он признавался, – целиком отражение страшного опыта, изучая его, мы можем проникнуть в глубины сознания художника и лучше осмыслить психологию человека, вынесшего суровые испытания жизни и нашедшего в себе силы не только не умереть, но и рассказать об этом.

### **Библиографический список**

1. Большой толковый словарь по культурологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://terme.ru/dictionary/1170>
2. Гачев Г. Д. Национальные образы мира [Текст] / Г. Д. Гачев. – М.: Сов. писатель, 1988. – 446 с.
3. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем [Текст] / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
4. Шаламов, В. Т. Стихотворения [Текст] / В. Т. Шаламов. – М.: Советский писатель, 1988. – 258 с.
5. Шаламов, В. Т. Сочинения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://shalamov.ru/library/>

Н.А. Быкова

Н. р. – доцент Е.М. Мельникова

### Соотносительные рефлексивные глаголы в современной разговорной речи

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности функционирования некоторых соотносительных возвратных глаголов; описана их семантика через соотношение с нерефлексивными дериватами.

**Ключевые слова:** рефлексивные глаголы, соотносительные РГ, рефлексивно-поссесивные РГ, реципрокальные РГ.

Соотносительными мы называем такие рефлексивные глаголы (РГ), которые соотносятся со своими нерефлексивными дериватами (НРГ) по форме, по синтаксическим свойствам, по лексической сочетаемости и семантическим признакам [2, с. 186–188].

Обратимся к *рефлексивно-поссесивным РГ*, т. е. к таким РГ, чей «процесс деривации заключается в элиминации прямого дополнения, референтом которого является отчуждаемое или неотчуждаемое обладаемое референта участника», при этом «в позиции прямого дополнения назван некоторый объект, который оказывается семантически инкорпорирован в значение производного РГ» [2, с. 201]. Подобные РГ Н. А. Янко-Триницкая называет *отобъектными глаголами включенного объекта* [6]. Это глаголы *сохраниться, загрузиться, напрягаться, переключаться, отключаться, воткнуться, обуютиться, оке(э)шиться, пойматься и услышаться*.

Так, глагол *сохраниться* может включать в свое значение тот объект, который мы *сохраняем*: *Почти закончил. Подожди, надо **сохраниться**...* [4] – ‘сохранить документы на компьютере’. То же происходит и с РГ *загрузиться* (*Как **загрузиться** в безопасном режиме, если клавиша F8 не работает?* – ‘загрузить компьютер’), *переключаться* (*Только один рекламный ролик! Не **переключайтесь*** – ‘не переключайте канал’), *отключаться* (*Я всегда*

могла выйти из Сети. Я могла **отключиться** в любую минуту – ‘отключить компьютер от сети Интернет’) и **воткнуться** (*Разрешите воткнуться?* – ‘воткнуть зарядное устройство’).

РГ **напрягаться/напрячься** в значении ‘усилиться в своем проявлении’ соотносится с НРГ **напрячь** в значении ‘повысить степень проявления, действия чего-л. (голос, зрение и т. п.)’ [1, с. 595] и может включать в себя этот объект – *зрение, голос* и т. п.: *Сам он, как ни **напрягался** (=напрягал зрение), ничего на этот раз не видел* [4].

Остановимся на РГ **обуютиться** и **оке(э)шиться**. В современной речи можно встретить НРГ **обуютить** и **оке(э)шить** в сочетании с прямыми объектами действия: *обуютить дом, квартиру; окешить чек, опционы*. В свою очередь, **обуютиться** и **оке(э)шиться** включают в свое значение этот объект: *Эта серая мерзость на улице вызвала острый приступ желания **обуютиться**; Найти банкомат и **окешиться** было совсем несложно*. На некоторых сайтах, занимающихся фиксацией новых слов, глагол **оке(э)шиться** представлен в значении ‘перевести безналичные деньги в наличные’ [3], однако их НРГ не зафиксирован.

Глаголы **услышаться** – ‘услышать друг друга’ – и **пойматься** – ‘встретить друг друга’ – (*Окей, еще **услышимся**. Продолжение следует!* [4]; *С шутками и прибаутками мы **поймались** в 8:45 у нашего обычного места сбора и поехали в Crosslands Reserve*) по значению будут отличаться от предыдущих глаголов. Подобные РГ называют *реципрокальными* [2, с. 193], по Н. А. Янко-Триницкой – *возвратными глаголами включенного взаимного объекта* [6, с. 188–193]. М. Н. Эпштейн в своем Проективном лексиконе даёт глаголу **услышаться** следующее определение: «переговорить, соприкоснуться голосами, пообщаться по телефону или другим переговорным устройствам» [5].

Правильная интерпретация таких РГ невозможна без обращения к конкретной ситуации. Как отмечают исследователи, использование подобных конструкций типично для таких ситуаций, которые связаны с четко отрегулированными сферами человеческого поведения, в которых набор ожидаемых действий лица-субъекта строго ограничен, а объект оказывается ожидаемым, очевидным объектом того или иного типового действия. Здесь



находит отражение стремление человека к однословному выражению сложного смысла, представленного устойчивым словосочетанием. В зависимости от степени стабильности таких устойчивых структур можно говорить о возможности / невозможности закрепления исследуемых РГ в узусе.

Глаголы *сохраниться, загрузиться, переключиться, отключиться, воткнуться* и *услышаться* с большей вероятностью будут приняты нормой и традиционной системой. Поскольку НРГ *окешить* и *обуютуть* не зафиксированы в толковых словарях и случаи их употребления редки, путь в узус РГ *обуютуться* и *оке(э)шиться* займет больше времени. Среди рассмотренных РГ *напрячься* максимально близок к традиционным РГ включенного объекта типа *зажмуриться*, поэтому он уже принят нормой и стал общеупотребительным. Что касается РГ *пойматься*, то его сфера употребления ограничивается жаргонной и разговорной.

#### Библиографический список

1. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : «Норинт», 2000. – 1536 с.
2. Гото, К. В., Сай, С. С. Частотные характеристики классов русских рефлексивных глаголов [Текст] / К. В. Гото, С. С. Сай // Корпусные исследования по русской грамматике / Ред.-сост. К. Л. Киселева, В. А. Плунгян, Е. В. Рахилина, С. Г. Татевосов. – М. : Пробел-2000, 2009. – С. 184–223.
3. Народный словарь русского языка [Электронный ресурс]: <http://slovoborg.su/>
4. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ruscorpora.ru>
5. Эпштейн, М. Н. Дар слова. Проективный словарь русского языка [Электронный ресурс] / М. Н. Эпштейн. – URL: <http://old.russ.ru/antolog/intelnet/dar187.html>
6. Янко-Триницкая, Н. А. Возвратные глаголы в современном русском языке [Текст] / Н. А. Янко-Триницкая. – М. : Изд-во АН СССР, 1962. – 247 с.

*В.А. Варлахина*

*Н.р. – ст. преподаватель А.С. Бокарев*

**Повествовательная организация романа  
Александра Григоренко «Ильгет. Три имени судьбы»**

**Аннотация.** Статья обращена к рассмотрению повествовательных особенностей романа А. Григоренко «Ильгет. Три имени судьбы». Основной целью анализа является разграничение сферы компетенций нарратора и персонажа и выявление специфики их соотношенности в тексте.

**Ключевые слова:** Александр Григоренко, «Ильгет. Три имени судьбы», нарратор, персонаж, мифическое мышление.

Роман Александра Григоренко «Ильгет. Три имени судьбы», вошедший в 2014 году в шорт-лист премии «Большая книга», до сих пор исследовался с точки зрения особенностей сюжета и мифического мышления. При этом практически незамеченной остается его повествовательная организация, в основе которой лежит принцип растождествления нарратора и персонажа, формально совпадающих в одном лице. Цель настоящей статьи как раз и состоит в разграничении сферы их компетенций.

С первых страниц романа А. Григоренко читателем фиксируется два пути построения текста: с одной стороны, повествование ведется без указания на лицо говорящего: мы можем только догадываться, что в роли нарратора выступает Ильгет, хотя описываемые события явно выходят за пределы его кругозора; с другой стороны, перед нами перволичное повествование с ярко выраженной фигурой нарратора, в функции которого выступает заглавный персонаж.

Так, начальные главы «Ильгета», рассказывающие о погоне Ябто за своим приемным сыном Вэнгой, представляют собой безличное повествование: нарратор здесь обладает абсолютным знанием о мире, что позволяет ему не только анализировать поступки персонажей, но и легко разбираться в их предпосылках. Когда же речь заходит о беглеце, повествовательный режим резко меняется – происходит переход к первому лицу, причем полной

неожиданностью для читателя становится то, что субъектом повествования оказывается сам Вэнга. Далее повествование ведется уже от первого лица, а кругозор нарратора ограничивается: он повествует лишь о том, что непосредственно видит и слышит. Уместно выделить также и еще один, промежуточный, пласт текста, когда нарратор выступает одновременно и как внеположенный миру романа, и как непосредственный участник событий: «Неподалеку от груженных нарт стоял человек и держал лук, готовый к стрельбе. Это был я» [1, с. 8]. В данном фрагменте несовпадение нарратора и персонажа демонстрируется наиболее явно, а само явление можно определить как субъектный синкретизм [2 (2), с. 20].

С точки зрения нарратологии, «повествователь – это не лицо, а функция», а такая функция может быть прикреплена к определенному персонажу [2 (1), с. 239]. Главный герой романа – Ильгет является типичным представителем племени: ощущает единение с природой, верит в силу духов и демонов, чаще всего его поступки мотивируются традицией, которая сложилась исторически. В самом начале романа возникает вопрос о кругозоре Ильгета, который, как и у любого персонажа, заметно ограничен. Например, в первой части романа он не знает, как совладать с войском Хэно, у которого «четыре десятка воинов» [1, с. 69]. С другой стороны, автор наделяет своего героя уникальным слухом, и осведомленность о том, что находится за пределами его видения, отчасти объясняется именно этой особенностью. Тем не менее точки зрения нарратора и персонажа, формально совпадающих в одном лице, зачастую расходятся. Например, когда Ильгет лишается слуха и может воспринимать информацию только через берестяную трубу, нарратор слышит и видит все, что недоступно для главного героя, причем его точка зрения заметно отделена от самого Ильгета. Именно после того, как герой лишился слуха, он уже не претендует на всеобъемлющее восприятие мира; теперь он лишь транслирует увиденное для своего слепого друга Йехи. Остановимся на эпизоде из третьей части романа: «И я стал плясать, повторяя движения Йехи. Он делал прыжки – я падал»; «Танец спас нас от гибели» [1, с. 272]. Это тот случай, когда ограничено отношение и восприятие Ильгета-персонажа – герою танцевать противно и позорно: «– Чего они хотят? – Чтоб мы плясали. – Так пляши. – Не буду, не хочу жить»; «И мне, глухому, казалось, что само небо хохочет над нами» [1, с. 272]. Возможно, по своей

воле он танцевать не стал бы, но он физически зависит от сильного Йехи. В то же время нарратор, оценивающий этот эпизод, понимает, что другого выхода нет и воспринимает этот танец как крайнюю необходимость, а не унижение.

В соответствии с логикой мифического мышления в романе А. Григоренко размывается граница между «я» и «другим», между повествующим и повествуемым «я». При такой неопределенности довольно сложно составить непротиворечивое впечатление о фигурах нарратора и персонажа, а характер изображения событий варьируется от всеобъемлющего взгляда на мир до крайне ограниченной и субъективной точки зрения. Повествовательный режим меняется в соответствии с развитием героя. В начале романа, когда герой находится у истоков познания мира, граница между нарратором и персонажем неясна. Во второй части мы замечаем, что герой отделяется в своем видении мира от повествователя, а их точки зрения разнятся. В третьей части мы видим только перволичное повествование: герой уже прошел путь самопознания и мыслит себя самостоятельной частью вселенной.

#### **Библиографический список**

1. Григоренко, А. Ильгет. Три имени судьбы [Текст] / А. Григоренко. – М.: ArsisBooks, 2013.
2. Теория литературы [Текст]: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. Заведений : В 2 т. / под ред. Н. Д. Тамарченко. – М. : Издательский центр «Академия», 2004.

**УДК 81'42**

*В. Н. Волкова*

*Н.р. – доцент М. Н. Кулаковский*

#### **Особенности функционирования одоративной лексики в пейзажных зарисовках А. И. Куприна (на материале рассказов «Фиалки», «Одиночество», «Болото» и повести «Гранатовый браслет»)**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу одоративной лексики обонятельного модуса при создании пейзажа в произведе-

ниях А. И. Куприна (рассказы «Фиалки», «Одиночество», «Болото», повесть «Гранатовый браслет»).

**Ключевые слова:** пейзаж, модус чувственного восприятия, обонятельный модус, одоративная лексика.

В современной науке мастерство изображения литературного пейзажа изучается в аспекте его сложных связей с мировоззрением и эстетической позицией писателя. От этого зависит смысл, вкладываемый в картины природы, их взаимосвязь с другими компонентами художественного текста, в том числе и лексическими средствами, используемыми для создания описаний природы.

Мы обратились к анализу одоративной лексики обонятельного модуса, если пользоваться терминологией И. Г. Рузина [3]. Язык располагает небольшим количеством слов для обозначения обонятельных ощущений: *аромат, благоухание, запах, вонь* и образованные от них, поэтому особую роль при характеристике ощущений этой модальности играет источник запаха. В произведениях А. И. Куприна эти ощущения описываются через восприятие персонажа, что обуславливает использование для характеристики запахов художественных средств выразительности, в первую очередь эпитетов и сравнений. На объективный запах накладывается субъективное восприятие героя, таким образом, через ощущения передается и характер восприятия, и характер душевного состояния воспринимающего субъекта.

Рассматривая одоративную лексику на примере отдельных художественных текстов одного автора, можно понять некоторые особенности идиостиля писателя, особенное видение им мира, который он нередко передает своим героям. Для анализа нами были взяты фрагменты пейзажа в рассказах А. И. Куприна «Фиалки», «Болото», «Одиночество» и повести «Гранатовый браслет».

А. И. Куприн довольно часто прибегает к приему передачи ощущений обонятельного модуса с помощью ощущений других модальностей. Так, главный герой рассказа «Фиалки», юный кадет Казаков, наслаждается не только ароматом фиалок, но и запахом, исходящим от встреченной им в парке незнакомки. *«Она протягивает Казакову свою милую, теплую руку, <...>. И вместе с ароматом фиалок мальчик слышит какое-то новое, шелковое, теплое, сладкое благоухание»* [2, т. 6, с. 244]. Слово *благоухание* имеет узу-

ально положительную коннотацию, что подчеркивается рядом однородных определений. Герой испытывает действительно *новые* для себя ощущения и пытается определить их с помощью уже знакомых. Выбор именно этих эпитетов говорит об особой тонкости восприятия героя, который наряду с одоративными ощущениями испытывает и другие: тактильные и зрительные (*шелковое*), термические (*теплое*), вкусовые (*сладкое*).

Рассмотрим другой пример из рассказа «Болото». «*В воздухе чувствовался тягучий, медвяный травяной запах*» [2, т. 3, с. 68] – слова, характеризующие запах, соотносятся с ощущениями, полученными от других органов чувств, обладают так называемой интермодальностью. *Медвяным* может быть не только запах, но и вкус, а мед, как известно, – чрезвычайно густая, вязкая и тягучая сладость, отсюда выбор эпитета *тягучий*.

Иногда автор использует и другой прием, накладывает ощущения разных модальностей друг на друга. «*Из машинного отделения, вместе с теплым запахом нефти доносилось непрерывное шипение, мягкие удары работающих поршней и какие-то глубокие, правильные вздохи*» [2, т. 2, с. 127]. Источником запаха и звука является машинное отделение парохода, подчеркнем, что мы расширяем понятие пейзаж, ведь, как отмечал А. Бенуа [1], понятие пейзаж включает не только природу, но и всю окружающую человека действительность. Следует отметить, что эти ощущения не являются для героини раздражающими: «приятность» запаха нефти подчеркивается эпитетом *теплый*, во многом это связано с ее душевным состоянием.

А. И. Куприн не испытывает недостатка в словах, передающих обонятельные ощущения, используя большое количество однородных определений. В повести «Гранатовый браслет» он так описывает запах цветов в саду главной героини: «*Пышно цвели своей холодной, высокомерной красотой георгины, пионы и астры, распространяя в чутком воздухе осенний, травянистый, грустный запах*» [2, т. 5, с. 126]. Запах не только указывает на принадлежность к сезону (*осенний*), но и передает особое состояние героини, во многом обусловленное содержанием повести: она испытывает смешанные чувства к человеку, который любит ее, но которого она не знает. Считается, что наиболее типичным приемом передачи обонятель-

ных впечатлений является сравнение одного запаха с другим: «*левой – наполовину в цветах, а наполовину в тонких зеленых стручках, пахнувших капустой*» [2, т. 5, с. 126], «*гроздь винограда, издававшие запах клубники*» [2, т. 5, с. 129].

Таким образом, хотя лексика, передающей ощущения обонятельного модуса, в текстах не так много, как, например, лексика зрительного модуса, их роль при создании не только окружающего фона, но и душевного состояния персонажа, несомненно, велика. Автор использует большое количество слов, указывающих на признаки запаха, поэтому для определения характера одного запаха, очень часто используются длинные ряды однородных определений.

### Библиографический список

1. Бенуа, А. История живописи всех времен и народов [Текст] / А. Бенуа // История живописи всех времен и народов. Часть первая. Пейзажная живопись. – Т. 1. – СПб., 1912.
2. Куприн, А. И. Собрание сочинений: в 9 т. [Текст] / А. И. Куприн. – М. : Правда, 1964.
3. Рузин, И. Г. Когнитивные стратегии именования: модусы перцепции и их выражение в языке [Текст] / И. Г. Рузин // Вопросы языкознания – 1994. – № 6. – С. 79–100.

УДК 82-1

*М.Р. Ефимов*

*Н.р. – профессор Т.Г. Кучина*

### Пастернаковские мотивы в стихотворении Давида Самойлова «Давай поедem в город...»

**Аннотация.** В статье анализируется стихотворение Давида Самойлова «Давай поедem в город...» с точки зрения его мотивной организации и связи с мотивами лирики Бориса Пастернака.

**Ключевые слова:** Давид Самойлов, Борис Пастернак, мотивная организация, образная система.

В настоящей статье мы анализируем стихотворение Давида Самойлова «Давай поедem в город...» через призму лирики Бориса Пастернака, чтобы на конкретном примере проиллюстрировать механизмы влияния одной поэтической парадигмы на другую.

Несмотря на то, что Давид Самойлов часто спорил с Пастернаком, влияние Бориса Леонидовича на него значительно, что проявляется не только в мотивной организации стихотворений, но и в прямых заимствованиях.

Обратимся непосредственно к стихотворению Давида Самойлова «Давай поедem в город...». Оно написано в 1963 году, когда поэту было 43 года. Именно это стихотворение было выбрано для анализа потому, во-первых, что в нём отразились различные по своей семантике пастернаковские мотивы, во-вторых, по причине того, что оно написано поэтом зрелым, создавшим собственную поэтическую систему, что исключает возможность подражания.

Стихотворение формально можно разделить на три тематических фрагмента: 1) первые две строфы – побуждение к действию (поездке), 2) строфы с третьей по седьмую – пейзажная часть; 3) две заключительные строфы – пересмотр мировоззрения, жизненное и творческое кредо лирического героя.

В первом четверостишии доминирующей эмоцией можно назвать побуждение к действию, что выражается с помощью повелительного времени глагола в первом предложении и формы будущего времени глагола «оставить» во втором. В образной структуре первой строфы нужно выделить образ города и годов. Название города нам не известно, однако мы можем сказать, что это место памятно для лирического героя и, как нам подсказывает образ годов, сравниваемых с чемоданами, он там бывал достаточно давно. Получается, что город имеет положительное значение для лирического героя, с ним связаны положительные воспоминания, а возвращение в город сулит возможность омоложения: «Года, как чемоданы / Оставим на вокзале». Сходные мотивы мы находим в поэзии Б.Пастернака, для которого локус города был чрезвычайно важен. Он тоже имеет положительные коннотации в образной системе поэта. В книге «Сестра моя – жизнь» город – это место встречи лирического героя с возлюбленной, обретения



счастья. У Пастернака он может занимать даже место неба («Город», 1940, 1942).

Во второй строфе стихотворения Самойлова одинаковая ритмическая организация каждого стиха (трёхстопный ямб с женской клаузулой), рифмующиеся чётные и нерифмующиеся нечётные стихи, а также противительные союзы «а» и «но» позволяют поэту противопоставить прошлое и настоящее.

Начиная с третьей строфы, в образной системе стихотворения появляется образ осени. Самойлов описывает скорее даже не осень и не зиму, а пограничное время, переход от одного времени года к другому: «Ждут снега, листопады / Недавно отшуршали». И здесь мы снова встречаем мотив границы, который в стихотворении является чуть ли не самым важным. Такая пограничность позволяет Самойлову сопоставить образы времён года с вехами человеческой жизни. В этой связи осень традиционно может рассматриваться как старение, увядание, умирание. Однако за осенью неминуемо идёт зима, которая «скрепляет ласточкины гнёзда».

В лирике Пастернака осень представлена как самое негативное время года. Вместе с образом осени неразрывно связаны образы конца, смерти, ужаса, болезни человека и природы («Конец», «Осень. Пять стихотворений»). В стихотворении «Ненастье» (1956) сам лирический герой испытывает стыд за природу. Однако у Пастернака смерть, связанная с осенью, циклична, как и любое другое время года, – за смертью следует воскрешение («Ложная тревога»).

Третья смысловая часть заключена в двух последних строфах. Эти восемь стихов – смысловая и эмоциональная кульминация стихотворения. В них подводятся итог не только всему сказанному – в них лирический герой приходит к новому пониманию жизни, в которой главным будет самопожертвование. Именно на идее самопожертвования акцентировано внимание в двух последних повторяющихся стихах. Этот мотив также характерен для Пастернака. Во многих стихотворениях он встречается в разных вариациях («Во всём мне хочется дойти...», «Дорога», «Ночь» и др.): «Не спи, не спи, художник / Не предавайся сну / Ты вечности заложник / У времени в плену».

Итак, конспективно перечислим пастернаковские мотивы в стихотворении Давида Самойлова «Давай поедem в город...». Их можно разделить на три группы: 1) мотивы, связанные с городом (возвращение, сулящее счастье; мотив омоложения, преодоления времени и пространства; мотив памяти, хранения времени), 2) календарные мотивы (осенние мотивы конца, умирания, заброшенности; зимние мотивы начала, оживления, исцеления), 3) мотивы, связанные с обозначением кредо (мотивы самоотдачи, переосмысления жизни, «второго рождения»).

### Библиографический список

1. Баевский, В. С. Давид Самойлов: Поэт и его поколение [Текст] / В.С. Баевский. – М., 1986.
2. Немзер, А.С. Послание «Пастернаку» Давида (еще не) Самойлова [Текст] / А. С. Немзер // «Объятье в тысячу охватов». Сборник материалов, посвященный памяти Евгения Борисовича Пастернака и его 90-летию / Сост. А. Ю. Сергеева-Клятис, О. А. Лекманов. – СПб., 2013. – С. 112 – 137.
3. Пастернак, Б. Л. Стихотворения и поэмы: В 2-х т [Текст] / Б.Л.Пастернак. – 3-е изд. – Л., 1990.
4. Самойлов, Д. С. Стихотворения [Текст] / Д. С. Самойлов. – СПб., 2006.

УДК 800.86/87

*А. В. Комиссарова*

*Н.р. – доцент Т.К. Ховрина*

### Лексика предсвадебного этапа в Костромской группе говоров

**Аннотация.** В данной статье рассмотрена лексика, относящаяся к предсвадебному обряду, которая бытует в Костромской группе говоров. Проанализированы этапы предсвадебного обряда и связанная с ними терминология.

**Ключевые слова:** предсвадебный обряд, девичник, диалектная лексика, костромские и ярославские говоры.

Обратимся к лексике Костромской группы говоров, в которой отражаются обрядовые действия предсвадебного этапа, в частности девичника, непосредственно связанные с прощанием невесты с добрачной жизнью.

Вначале в костромских деревнях происходило *гляженье*. Это первый приезд жениха, чтобы посмотреть на невесту, для чего их сажали друг перед другом в окружении родных (ср.: *Надо посмотреть гляженье-то* [ЯОС 3, с. 81]), а также *домосмотрение* – ‘осмотр дома жениха перед свадьбой’ [ЯОС 4, с. 14]. Если же супруги были просватаны по желанию родителей, происходили *сидены* – первое знакомство жениха с невестой. После этого начиналась *спрошеница* ‘двухнедельный период перед свадьбой, когда велись переговоры’ [ЯОС 9, с. 31, 67]. В ярославских говорах известен также глагол *засварьбить* – ‘начать сватовство, свадьбы в свадебный сезон’ [ЯОС 4, с. 99].

Предсвадебный этап начинался со сговора (в отдельных районах Костромской области сразу после сговора) и длился вплоть до отъезда невесты на венчание. Ритуальные действия этого периода отличались разнообразием, но их назначение было одинаковым: переход невесты из одной социальной категории в другую. Зафиксировано несколько слов, называющих сговор: *запиванье, заправки, запой, запрос, запросованье, зацеловка* [ЯОС 4, с. 92-95], *побыванье, пропой, рукобитье* [ЯОС 8, с. 100, 139], *сговорки, слаженье* [ЯОС 9, с. 19, 44], *уговор* [ЯОС 10, с. 8], а также связанная с ними глагольная лексика: *запоручиться, запоручить, запивать* [ЯОС 4, с. 92]. Ср.: *Меня, молоденькую девушку, рано запоручили; У нас в деревне уж двое запоручились; Уговорили меня, я и согласилась на зацеловку* [ЯОС 4, с. 94, 112]. Данные слова широко употребляются в разных группах русских народных говоров.

На самом этапе сговора присутствовали сваха, которая называлась *сватунья, сватуха, сваха-сводница, свaxonька-ходатая, ходатиха*, и сват: *сват-сводник, сватун*, ср.: *Уж ты, свaxonька-ходатая, Ты ходатая проклятая, Ты ходила да нахваливала, Свою сторону нахваливала* [ЯОС 9, с. 14]. Родители получали за дочь *богомолье* или *вывод* – ‘выкуп за невесту’: *И ежели согласны родители и выводу не требуют, то ровно бы и толковать малось* [1, с. 22]. Данные слова бытуют в севернорусских говорах.

После состоявшейся помолвки и благословления родителей парень и девушка именовались сговорённые (*Сговорённым полагается чарочка на парочку*). После состоявшегося сговора происходили смотрины невесты – *вывод, гляденье, смотр: Ну, смотр прошел, скоро свадьбе быть* [ЯОС 9, с. 50]. В данном обряде участвовала также женщина, выводящая девушку во время смотрин, *заседка* [ЯОС 4, с. 100]. После успешно состоявшегося сговора и смотрин в доме родителей невесты устраивались *пропивашки: Пропивашки устраивали богатые, гости на них пили, а невеста плакала* [ЯОС 8, с. 100]. Посещение женихом невесты после сговора именовалось *побывашка* [ЯОС 8, с. 13]. Невесте обязательно собиралось приданое, которое могло называться *баса* [ЯОС 1, с. 39], *кладка* [2, с. 148], *поклажа* [ЯОС 8, с. 45], *сдобье, укладка* [ЯОС 9, с. 22; 10, с. 12]. Помогала это делать *спрошеница*, женщина, которая приходила к невесте договариваться о приданом [ЯОС 9, с. 67]. Данные слова в основном распространены в костромских и ярославских говорах.

До девичника происходила традиционная вечерняя молитва в церкви или в доме невесты – *почестье: Вечер мы на почестье были* [ЯОС 8, с. 78], после чего был так называемый *пирог* – ‘вечер в доме невесты после богомолья, когда девушки, подруги невесты, украшают елку’: *Завтра у Нассти пирог* [ЯОС 7, с. 106]. Эти слова распространены в среднерусских говорах.

Самый важный элемент девичника, *красота*, мог называться *ряженка* и *цвет* – это ‘украшенная цветными лоскутками, цветами береза (у невесты) или ель (у жениха) к свадьбе’ [ЯОС 8, с. 145]. Эти наименования распространены в ярославских говорах.

Существовал и предсвадебный обряд *умыванье*: невесте расплетали косу перед свадьбой, она умывалась мылом жениха [ЯОС 10, с. 14], также могли *тропить*, т.е. ‘в новогоднюю ночь посыпать золой дорожку от дома жениха к дому невесты’: *В воскресенье пойду тропить* [ЯОС 9, с. 118]. Сам вечер перед свадьбой имел множество названий: *вечерина, обседки* (в доме невесты) или *вечеринка, парнишник* (в доме жениха), ср.: *Сваты договаривают у невесты вечерины* [ЯОС 3, с. 12]; *Я сегодня гуляла на обседках* [ЯОС 7, с. 22]. На таких вечерах пели особые вече-

*ринные песни*. В эту же ночь *коровайница*, одна из молодых женщин, накануне свадьбы стряпала свадебный хлеб, который мог называться *свадебник*, *каравай*, *курник* [ЯОС 5, с. 20, 69; 9, с. 13]: *У нас курник с мясом на свадьбу пекут* [2, с. 110]. Перед самой свадьбой дом и скот обязательно украшали, *басили*. Приглашение на свадьбу называлось *обзывание* [ЯОС 7, с. 9]. Данные слова распространены в костромских говорах.

В отдельных деревнях, когда выдавали замуж девушку в другую деревню, устраивался *славник* ‘вечеринка’, на который приглашалась молодёжь из соседних деревень [ЯОС 9, с. 44].

Предсвадебный этап, таким образом, был очень важной частью всей свадебной традиции, отсюда и вытекает значимость изучения связанной с ним лексики, распространенной в костромских и ярославских говорах.

### Библиографический список

1. Ганцовская, Н. С. Живое поунженское слово. Словарь народно-разговорного языка Е. В. Честнякова [Текст] / Н. С. Ганцовская. – Кострома : Костромаиздат, 2007. – 255 с.
2. Живое костромское слово. Краткий костромской областной словарь [Текст] / Н. С. Ганцовская, Г. И. Маширова; отв. ред. Н. С. Ганцовская. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2006. – 347 с.
3. Ярославский областной словарь: в 10 вып. [Текст] / под ред. Г. Г. Мельниченко. – Ярославль : ЯГПИ, 1981–1991.

УДК 81'42

*А.С. Коновалова*

*Н.р. – доцент М.Н. Кулаковский*

### **Языковые средства создания образа молнии как одного из компонентов грозы (на материале русской прозы 19-20 вв.).**

**Аннотация.** В данной работе рассматриваются языковые средства создания образа молнии. Проводится анализ описания

молнии в произведениях, содержащих описание грозы. Рассматриваются изобразительно-выразительные средства, с помощью которых создаётся образ стихии.

**Ключевые слова:** образная константа, прототипическая константа, остранение, изобразительно-выразительные средства.

Объектом языкового анализа является описание грозы в следующих произведениях: «Отрочество» Л. Н. Толстого, «Степь» А. П. Чехова, «Июльская гроза» А. П. Платонова. Выбор данных произведений обусловлен тем, что изображение молнии в них дано с точки зрения ребёнка, сквозь призму непрерывно сменяющихся наблюдений и чувств героев. Кроме того, персонажи видят грозу в дороге на открытой местности. Именно поэтому образ стихии предстаёт в этих произведениях особенно ярко, не столько в предметно-описательном значении, сколько в качестве определённого эмоционального фона. Следует отметить, что важной особенностью всех описаний является использование *приёма остранения*, цель которого, по мнению В. Б. Шкловского, «дать ощущения вещи как видение, а не как узнавание». Под *остранением* понимается приём описания лица или предмета, состоящий в том, что автор описывает вещь, как в первый раз увиденную [6, с. 25].

В основе методики анализа лежат понятия *образной и прототипической констант*, выделенных Н. В. Халиковой в работе «Об образности художественной прозы». Под *образной константой* понимается «абстрактная (идеальная и обобщённая) семантическая единица языка художественной прозы, обладающая свойствами инварианта, и существующая только в пределах стилистики художественной литературы» [4, с. 91]. *Прототипической константой* Н. В. Халикова называет такой инвариант, «кратчайшее» языковое выражение которого совпадает с содержанием образа на общезыковом уровне [4, с. 91]. Для определения прототипических констант мы обратились к «Словарю сочетаемости слов русского языка» под редакцией П. Н. Денисова, В. В. Морковкина и выяснили, что прототипическими константами, определяющими характер проявления молнии, являются глаголы *сверкнула, блеснула, осветила* и прилагательные *яркая,*

*ослепительная, зигзагообразная, линейная, шаровая*, передающие форму и интенсивность проявления признака.

Анализ описания молнии в вышеуказанных текстах позволил сделать следующие выводы.

Л. Н. Толстой в повести «Отрочество» использует в основном глаголы и прилагательные, соответствующие прототипическим константам, обладающие семой предельной интенсивности проявления светового признака: *«ослепительная молния на одно мгновение освещает серое сукно»* [3, с. 110]. Автор употребляет глаголы *вспыхивать* и *заставлять остановиться*, не являющиеся прототипическими константами и указывающие на быстроту, внезапность проявления действия, а также на способность влияния на другие объекты: *«молния вспыхивает как будто в самой бричке»*; *«молния заставляет лошадей остановиться»* [3, с. 110].

Особенностью описания рассматриваемого объекта в повести А. П. Чехова «Степь» и в рассказе А. П. Платонова «Июльская гроза» является использование большого количества ярких изобразительно-выразительных средств, выходящих за рамки прототипических констант. Образ молнии в этих произведениях «обладает большой склонностью к ассимиляции – «легко согласуется с разными контекстами», в том числе не пейзажными» [4, с. 91]. Оба автора добиваются яркого впечатления с помощью неожиданных ассоциаций. Ведущими приёмами организации образа молнии служат олицетворения: *«Даль заметно почернела и уж чаще, чем каждую минуту, мигала бледным светом, как веками»* [5, с. 58]; *«Сначала молния бросилась вниз далеко за деревней, потом подобралась обратно в высоту неба, и оттуда она сразу убила одинокое дерево»* [2, с. 50]; и сравнения, также придающие образу молнии олицетворяющие качества: *«Налево, как будто кто чиркнул по небу спичкой, мелькнула бледная, фосфорическая полоска и потухла»* [5, с. 59]; *«Антошка увидел молнию, вышедшую из тьмы и ужалившую землю»*; *«Лишь далеко-далеко, в чужих и тёмных полях, вспыхивали зарницы, точно это смежались глаза у усталой тучи»* [2, с. 50]. А. П. Чехов для передачи интенсивности света прибегает к использованию эпитетов и метафор: *«белый огонь»*, *«колдовской свет»*, *«ослепительно едкий свет»* [5, с. 57].

Таким образом, все авторы показывают особенности детского восприятия такого природного явления, как гроза. Однако в описаниях А. П. Чехова и А. П. Платонова приём остранения представлен более широко, что обуславливает характер используемых изобразительно-выразительных средств.

#### **Библиографический список**

1. Денисов, П. Н., Морковкин, В. В. Словарь сочетаемости слов русского языка [Текст] / П. Н. Денисов, В. В. Морковкин. – 2-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1983. – 688 с.
2. Платонов, А. П. Рассказы [Текст] / А. П. Платонов. – Л., 1977.
3. Толстой, Л. Н. Детство. Отрочество. Юность. [Текст] / Л. Н. Толстой. – Грозный, 1956.
4. Халикова, Н. В. Об образности художественной прозы [Текст] / Н. В. Халикова // Русский язык в школе. – 2004. – № 3. – С. 37–43.
5. Чехов, А. П. Повести. Рассказы. [Текст] / А. П. Чехов. – М., 2006.
6. Шкловский В. Б. О теории прозы. [Текст] / В. Б. Шкловский. – М., 1983.

**УДК 130.2**

*В.М. Куимова*

*Н.р. – профессор Т.С. Злотникова*

#### **Психоаналитический дискурс «волка» в европейском социуме XX века (на материале творчества Г. Гессе)**

**Аннотация.** В статье ставится задача охарактеризовать психоаналитический дискурс «волка» в европейском социуме XX века на материале творчества немецкого писателя Г. Гессе. Методология психоанализа экстраполируется на художественный мир автора: анализу подвергаются персонажи ряда литературных произведений – «Гертруда», «Демьян», «Петер Каменцинд» и «Степной волк». Г. Гессе создаёт универсальную психологическую матрицу главного героя.



**Ключевые слова:** психоаналитический дискурс, образ волка, Г. Гессе.

Актуальность исследования творчества Г. Гессе в психоаналитическом дискурсе связана, в первую очередь, с пространственно-временными координатами: писатель творил на пике популярности идей З. Фрейда и К. Юнга. Во-вторых, психоанализ был воспринят им на личном опыте. Знакомство Г. Гессе с психоанализом как универсальным методом познания состоялось во второй половине 1914 года. Как отмечает Иозеф Милек, «интеллектуальное любопытство сменилось личным интересом, когда брак Гессе начал распадаться, а нервные силы истощились». Трудности в семье, гибель отца, ужасающие события первой мировой войны – всё это привело к нервному срыву и, как следствие, лечению. В 1916 году Гессе стал посещать сеансы психоанализа у доктора Ланга, что вызвало интерес к работам его учителя – Юнга [6]. Психоанализ плотно проник в каждое произведение автора, а его зачатки обнаруживаются и на раннем этапе творчества.

Рассмотрим образ волка. Мы встречаем его в целом ряде произведений. Кроме того, именно «волк» интересен с точки зрения психоанализа своей многогранностью и полнотой. Как правило, данный образ связывают с романом «Степной волк», однако первый раз мы встречаем хищника в одном из наиболее ранних рассказов «Волк», датированном 1902–1903 годом. В произведении речь идёт о страдающем животном, который мучается от голода. Свободный и одинокий волк сначала обретает «семью» (стаю), а после отправляется на охоту в неизведанные края. Оголтелая толпа крестьян убивает загнанного и несчастного зверя. Люди ликуют и не понимают, что лишили жизни того, кто чувствует природу и само мироздание гораздо глубже и сильнее.

В самом начале литературного пути Г. Гессе с пиететом относится к образу волка: автор выделяет его среди других зверей и наделяет человеческими чертами. Уже через несколько лет процесс «очеловечивания» сменит свой ракурс в творчестве немецкого писателя: волк перестаёт быть животным и становится условным знаком, гранью личности персонажа. Г. Гессе наделяет своих героев определёнными чертами психики, характерными

для человека-волка в авторской интерпретации. На этом акцентировано внимание в одном из поздних романов - «Степной волк».

В чём заключаются особенности психики человека-волка? В первую очередь, в основе личности главного героя Г. Гессе лежит конфликт природного начала и общественного долга, животного (волчьего) инстинкта и вытесняющей его силы. Отталкиваясь от терминологии З. Фрейда, внутренний конфликт главного героя можно назвать патогенным [3, с. 89]. В силу внешних ограничений персонажу приходится отказываться от удовлетворения своих желаний и проявления инстинктов. Волк не терпит сдержанности, ему противны ценности мещанства. Он категоричен и склонен к рефлексии:

«Тут во мне загорается дикое желание сильных чувств, сногшибательных ощущений, бешеная злость на эту тоскливую, мелкую, нормированную и стерилизованную жизнь, неистовая потребность разнести что-нибудь, магазин, например, собор или себя самого...» (слова Гарри Галлера, главного героя романа «Степной волк»).

Как правило, герой Г. Гессе принимает своё несчастье, отчуждённость и прибегает к сублимации – погружается в иной мир искусства. Например, переживая свой физический недуг, главный герой романа «Гертруда» Кун, уходит в мир музыки и работает над собственными произведениями.

В контексте психоаналитического дискурса стоит учитывать и юнгианскую концепцию экстраверсии и интроверсии [5]. Волк Гессе – абсолютный интроверт. Это проявляется в замкнутом и уединённом поведении героев. Волк – всегда одиночка, который не находит своё место в мире людей. От остальных героя отделяет творческая одарённость («Гертруда»), иное восприятие действительности («Петер Каменцинд») или физический недуг («Степной волк»). Порой, данные категории подвергаются синтезу.

Применим к персонажам и термин А. Адлера «комплекс неполноценности» [1, с. 64]. Насколько удаётся приоткрыть завесу детства героев, причиной этого явления становятся физические недостатки («Гертруда»), повышенное внимание родителей («Демьян») или их безразличие («Петер Каменцинд»). Тем не менее, ни у одного из персонажей нет компенсаторного импульса,

направленного к обретению иллюзорного чувства превосходства над другими. Скорее комплекс неполноценности делает их более требовательными к собственной натуре.

Накладывая концепцию К. Хорни, «первой леди психоанализа», на творчество Гессе, мы понимаем, что у персонажей развита базовая тревога – чувство беспомощности по отношению к враждебному окружающему миру [4]. Формируются невротические защиты: герои пытаются избавиться от него посредством уединения (волк – зверь-одиночка).

Таким образом, Герман Гессе создаёт универсальную модель главного героя: мужчина, условным знаком личности которого становится волк. Всегда одиночка, который не может найти своё место в мире: он находится между маргинальным и буржуазным. Это связано с личным мироощущением автора и историческим контекстом. Первая половина XX века – эпоха кровопролитных и жестоких войн, породившая «потерянное поколение». Гессевский герой всегда творчески одарён, и это помогает ему уйти от реальности. Таким видит автор и свой жизненный путь: «Теперь, после стольких усилий и жертв, цель моя была, стало быть, достигнута: сколь бы это ни казалось невозможным, я стал-таки поэтом и, по видимости, выиграл свою долгую и упрямую борьбу против всего мира» [2].

### **Библиографический список**

1. Адлер, А. Понять природу человека [Текст] / А. Адлер – СПб., 2000.
2. Гессе, Г. Биография души [Электронный ресурс] / Г. Гессе. – Режим доступа: <http://www.hesse.ru/bio/autobio/>
3. Фрейд, З. «Я» и «Оно» [Текст] / З. Фрейд – СПб., 2014.
4. Хорни, К. Наши внутренние конфликты [Электронный ресурс] / К. Хорни. – Режим доступа: [http://royallib.com/read/horni\\_karen/nashi\\_vnutrennie\\_konflikti\\_konstruktivnaya\\_teoriya\\_nevroza.html#0](http://royallib.com/read/horni_karen/nashi_vnutrennie_konflikti_konstruktivnaya_teoriya_nevroza.html#0)
5. Юнг, К. Психологические типы [Электронный ресурс] / К. Юнг. – Режим доступа: <http://www.lib.ru/PSIHO/JUNG/psytypes.txt>
6. Mileck Joseph. Hermann Hesse. Dichter, Sucher, Bekenner. Biographie. Suhrkamp Taschentuch Verlag. Frankfurt a. Main, 1987, S.441.

В. А. Левченко

Н.р. – профессор Г. Ю. Филипповский

### Интерпретация образа и мотива донжуанства в поэме А. С. Пушкина «Кавказский пленник»

**Аннотация.** Статья заключает в себе анализ поэмы А. С. Пушкина «Кавказский пленник» на предмет поиска отличительных особенностей интерпретации мотива и образа донжуанства в тексте русского классика. Автор опирается на труды именитых исследователей, в числе которых Ю. В. Манн, В. М. Жирмунский, Н. Д. Тамарченко и др.

**Ключевые слова:** донжуанство, мотив, образ, модель, романтизм.

Мировая литература, как, впрочем, и культура в целом, знает огромное множество Дон Жуанов, довольно непохожих друг на друга. Этот образ, скорее даже мотив коварного соблазнителя впервые появился в Испанской легенде и основан на реально существовавшей личности. Но для нас, прежде всего, важно понять, как изменился герой в литературе со времён Средневековья. Взглянем на него исключительно с точки зрения мотива донжуанства Байрона и Пушкина. Возьмём для изучения один из вариантов образной модели Дон Жуана у Пушкина, а именно персонажа поэмы «Кавказский пленник».

Герой в данном произведении является одним из вариантов интерпретации образа Дон Жуана. Прежде всего, он отважен и дерзок: *«Невольник чести беспощадной / Вблизи видал он свой конец / На поединках твёрдый, хладный, / Встречая гибельный свинец»*. Дон Жуан у любого автора участвовал в дуэлях, проявляя при этом стойкость и храбрость и не раз ставя на карту свою жизнь. Кроме того, главный герой поэмы – беглец, соответственно возникает и мотив бегства. Об этом пишет Юрий Владимирович Манн в своей работе *«Русская литература XIX века. Эпоха романтизма»*: *«Герой поэмы – именно беглец, странник. Кстати, он захвачен черкесом не в бою, а во время путешествия. Он не офицер, а путник»* [1].

В «Кавказском пленнике» из множества мотивов постепенно ярче всего выступают два: мотив любви и мотив стремления к свободе. Свобода является важнейшим побудительным мотивом бегства. Ю. В. Манн отмечает, что свобода здесь является субъектом высших прав. Свобода «как предмет почти религиозного культа» [1]. Любовь и свобода – это квинтэссенция событийности мотива донжуанства.

Мотив любви также соотносится с аналогичным мотивом в любом произведении о Дон Жуане. В «Кавказском пленнике» первая любовь героя была отвергнута, что и стало причиной его отчуждения. Такой мотив, побуждающий героя к странствиям, можно считать новаторством Пушкина, применительно к донжуанству, ведь даже у Байрона герой отправляется в путешествие не из-за неразделённой любви, а с целью спасения собственной жизни. Кроме того, для большинства интерпретаций мотива и образа донжуанства не характерен мотив отвергнутого любовника. Далее у Пушкина мотив неразделённой любви появляется в произведении вновь, но на этот раз относится уже к отвергнутой героиней черкешенке.

В. М. Жирмунский писал: «Романтики сделали чувственность основой своей мистики любви, тем самым они освятили чувственность всей святостью, которой обладает в их представлении любовь, как чувство бесконечного» [2].

Подобно любому из Дон Жуанов, пленник Пушкина не отвечает любви черкешенки, но в то же время принимает её ласки: «Когда так медленно, так нежно / Ты пьешь лобзания мои, <...> Тогда рассеянный, унылый / Перед собою, как во сне, / Я вижу образ вечно милый». Далее характер отношений героев меняется – после освобождения пленник искренне благодарен черкешенке и, возможно, даже настолько, что чувствует нечто схожее с любовью: «К черкешенке простер он руки, / Воскресим сердцем к ней летел, / И долгий поцелуй разлуки / Союз любви запечатлел».

Такое поведение, как ни что другое, приближает героя к образной модели Дон Жуана – он готов брать, но не отдавать и свобода для него дороже неволи. Он ищет свободы, то есть, противится общественному строю; грезит о единственной любви, хотя она является недостижимой. Кроме того, сами мотивы бегства и страстной любви характерны для мотива донжуанства. Характерен для него и мотив плена, использованный впервые у Тирсо де Молины. Немаловажен для соотнесения также и тот

факт, что пленник покидает черкешенку, которая, намереваясь отправиться с ним, тонет в реке и погибает.

Присутствие в тексте мотива поиска свободы – влияние Байрона. Это классический романтический мотив. Однако присутствуют значительные контрасты: пленник Пушкина остаётся жив; кроме того, внутреннему миру героинь русского классика уделено гораздо больше внимания.

Пушкин постарался снизить количество мотивных заимствований у Байрона и привнести в текст нечто новое, имеющее отличительный характер. Главное новаторство Пушкина в данном случае заключается в том, что его вариант образа Дон Жуана способен искренне влюбляться и любить.

### **Библиографический список**

1. Манн, Ю. В. Русская литература XIX века. Эпоха романтизма [Текст]: учебное пособие / Ю. В. Манн. – М.: РГГУ, 2007.
2. Жирмунский, В. М. Немецкий романтизм и современная мистика [Текст] / В. М. Жирмунский. – СПб., 1996. – С.79-80, 84-85.
3. Жирмунский, В. М. Байрон и Пушкин [Текст] / В. М. Жирмунский. – Ленинград, 1978.
4. Тамарченко, Н. Д. Мотив [Текст] / Н. Д. Тамарченко, Л. Е. Стрельцова // Литература путешествий и приключений. Путешествие в «чужую» страну. – М., 1994.
5. Якубович, Д. Кавказский пленник [Текст] / Д. Якубович // Путеводитель по Пушкину. – М.; Л.: Гос. изд-во худож. лит., 1931.

**УДК 519.25**

*Е.А. Мартынов*

*Н.р. – ст.преподаватель А.А. Соловьева*

### **Сравнительно-сопоставительный анализ текстов газет «Сталинская правда» (1942 года) и «Нерехтская правда» (2015 года)**

**Аннотация.** Проведен анализ статей из газет «Сталинская правда» (1942 г.) и ее переименованного современного изда-

ния – «Нерехтская правда» (2015 г.), в том числе с помощью методов математической статистики, для выявления изменений в изданиях в зависимости от исторического времени и его событий.

**Ключевые слова:** анализ текстов, филологическое исследование, математическая статистика.

Газета с момента своего появления – важный источник информации. Она рассказывает о событиях в жизни страны, в ней публикуются основные государственные документы, обращения политических деятелей, разного рода объявления, произведения писателей и поэтов. Сменяются годы и уходят в прошлое их события. Как меняется вид газеты в зависимости от времени издания и событий, происходящих в стране?

Посмотрим современное издание «Нерехтская правда» («НП»), которое в годы войны называлась «Сталинская правда» («СП»). Представим кратко основные результаты проведенного анализа номеров газет за 1942 и 2015 годы.

Начнем с оформления. Объем газеты «СП» заметно меньше (2-4 страницы). Шрифт меньше и убогистее. Сами статьи короткие, но содержат максимум сведений. Фотографий мало, они небольшого размера. Благодаря экономии места на бумаге на одном развороте газеты умещалось больше статей. «НП» – стандартное современное издание. Шрифт – крупнее, чем в её предшественнице, междустрочный интервал больше, сами буквы более чёткие (печатное оборудование гораздо лучше, чем раньше). Статьи гораздо длиннее, чаще появляются не столько информационные, сколько развлекательные статьи. Фотографии крупнее, встречаются очень часто, их качество значительно возросло.

Тематика статей газет 1942 и 2015 годов кардинально различается. В «СП» 1942 года писали в основном про события на фронте. В современной «НП» поднимаются житейские проблемы небольшого провинциального города. В 1942 году лексика изобилвала типично советскими речевыми формулами (например, «товарищи», «коммунистический строй», «империализм» и пр.). Современные статьи написаны привычным для нас языком, в котором подобные речевые обороты появляются только в качестве цитат или приёмов стилизации.

Обратимся к частям речи, а именно к глаголам, которые используются в русском языке для обозначения состояния или действия предметов [2, с.102]. Выбор этой части речи связан с тем, что функцией газеты в целом является побуждение ее читателя к действию. По нашей первоначальной гипотезе глаголы чаще встречаются в газете 1942 года, придавая динамичность текстам статей. Для ее проверки применим методы математической статистики, как это показано в [1]. Из 10 номеров газеты 1942 года (№№ 4, 8, 11, 13, 17, 18, 29, 33, 35, 41) и 10 2015 года (№№ 99-100, 114-115, 117-118, 120-121, 122, 123-124, 125, 126-127, 128, 129-130) взяты 2 выборки по 50 порций текста: из случайных статей каждого номера пять порций по 50 слов (в связи с малым объемом статей в «Сталинской правде»). Учитывались слова длиннее одной буквы.

Таблица 1

Распределения количества глаголов в 50-словных порциях текстов статей

Газета «Сталинская правда» 1942 года издания								
Кол-во глаголов, $x_i$	0	1	2	3	4	5	6	7
Частота, $n_i$	2	4	6	7	7	12	7	5
Газета «Нерехтская правда» 2015 года издания								
Кол-во глаголов, $y_i$	0	2	3	4	6	7	$\Sigma n_i = n$	
Частота, $n_i$	2	9	12	13	8	6	50	

По полученным вариационным рядам найдены числовые характеристики положения и рассеивания; даны их содержательные интерпретации. В результате средние значения количества глаголов в 50-словных порциях из статей «СП» и «НП» различаются (4,04 и 3,92 глагола соответственно) незначительно (этот предварительный вывод ниже проверяем  $t$ -критерием Стьюдента). Наиболее часто встречается 5 глаголов в порциях текстов статей «СП», и 4 глагола – «НП». Показатель, который делит выборку пополам, одинаков: 4 глагола в «СП» и «НП». Разброс значений количества глаголов в двух газетах также одинаковый – 7 глаголов (от 0 до 7 глаголов). Средний уровень рассеивания значений различается незначительно: 1,92 глагола в «СП» (относительно среднего 4,04 глагола), против 1,82 глагола в «НП» (относительно среднего 3,92 глагола). Коэффициент вариации



47,5% (для «СП») близок по значению 46,4% (для «НП»), и оба указывают на неоднородность выборок порций текста (т.к. показатели больше 33%).

Для проверки значимости различий средних значений количества глаголов в выборках применим *t*-критерий Стьюдента. Эмпирическое значение критерия:

$$t_{\text{эмп}} = \frac{|x^* - y^*|}{\sqrt{(n-1)S_x^2 + (m-1)S_y^2}} \cdot \sqrt{\frac{nm(n+m-2)}{n+m}} =$$

$$\frac{|4,07 - 3,92|}{\sqrt{165,68 + 183,92}} \cdot \sqrt{\frac{50 \cdot 50 \cdot (50 + 50 - 2)}{50 + 50}} = 0,32, \text{ меньше критиче-}$$

ского  $t_{\text{кр}}=1,96$  (по таблице критических точек при  $\alpha=0,05$ ). Следовательно, различия принимаются незначимыми. По признаку (количество глаголов в порциях текста статей) газеты имеют сходство.

Таким образом, рассмотрены некоторые различия и сходства двух газет, вышедших с интервалом более полувека.

### Библиографический список

1. Баранов, М. Т. [и др.] Русский язык: Справочные материалы [Текст] / М. Т. Баранов, Т. А. Костяева, А. В. Прудникова – 5-е изд., испр. – М., 1989. – 288 с.
2. Пиотровский, Р. Г. [и др.] Математическая лингвистика [Текст] / Р. Г. Пиотровский, К. Б. Бектаев, А. А. Пиотровская. – М., 1977. – 383 с.

УДК 372.016:82

*К.В. Незговорова*

*Н.р. – доцент Ю.А. Филонова*

### Развитие коммуникативных умений на уроке-мастерской в 10 классе

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме организации коммуникативной деятельности учащихся на уроках литературы в 10 классе. Предложен вариант методической разработки занятия, которое планируется провести в рамках изучения романа

<sup>53</sup> © Незговорова К.В., 2016

Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» с использованием технологии «педагогических мастерских».

**Ключевые слова:** коммуникативные умения, навыки, дискуссия, «педагогическая мастерская».

Главной целью технологии «педагогических мастерских» является развитие мышления и интеллектуальных качеств личности через творчество. Однако «технология открытий», как ее ещё называют в методике, способствует также и формированию коммуникативной культуры учащихся, что мы покажем на примере урока-мастерской в 10 классе на тему «Духовные двойники Раскольникова».

К данному занятию ученики готовят домашнее задание опережающего характера в целях экономии времени урока. Учитель предварительно делит класс на три группы, представители каждой работают самостоятельно над одним из предложенных эпизодов: Лужин в каморке Раскольникова (ч. 2, гл. 5); «прогрессист» Лебезятников (ч. 5, гл. 1 и 2); знакомство Раскольникова со Свидригайловым (ч. 3, гл. 6 – ч. 4). Старшеклассникам необходимо выделить аспекты для сопоставительных характеристик. Непосредственно на занятии учащиеся (также по группам) должны обменяться результатами индивидуальной работы и подготовить общее сообщение.

Первый этап мастерской – индукция. Именно на этом этапе необходимо вызвать интерес учащихся к теме. На нашем уроке предполагается использование двух индукторов. Первый подводит к понятию «двойник». Ученикам нужно объяснить фразеологизм «одного поля ягоды», употребленный Свидригайловым по отношению к Раскольникову и соотнести его с понятием «двойник». Для выполнения задания десятиклассники обращаются к фразеологическому и толковому словарям.

Если первый индуктор побуждает к информационному поиску, то второй способствует развитию речи. Учащимся необходимо описать иллюстрацию художника Б.П. Свешникова «Двойник», акцентировав внимание на собственных ассоциациях, вызванных картиной. Таким образом, устные высказывания учащихся в процессе анализа предложенной иллюстрации уже на первом этапе урока помогают закрепить коммуникативные навыки, актуализировать умения десятиклассников слушать друг друга и приходить к общему мнению.

После этого ученики переходят к этапу социализации. Объединяясь в группы, десятиклассники обмениваются информацией и составляют сравнительную характеристику персонажей по вопросам: I группа: 1) в чем суть теории Лужина? 2) Почему Раскольников не видит в теории Лужина зеркальное отражение собственной? II группа: 1) в чем смысл взглядов Лебезятникова? 2) Зачем Достоевскому создавать для Раскольникова двойника, не имеющего весомой системы ценностей? III группа: 1) Какой вопрос в высказываниях Свидригайлова отсылает к идеям Раскольникова? 2) Что означает фраза Свидригайлова по отношению к Раскольникову «мы с тобой одного поля ягоды?» Прав ли он?

Это наиболее ценный этап в мастерской в плане развития коммуникативных навыков, так как подразумевает сотрудничество, а значит и вербальное общение. На данной ступени реализуются требования ФГОС к личностным результатам обучения: «формирование готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания» [2].

Следующий этап – афиширование – это выступления учащихся с отчетами о результатах совместного труда. Старшеклассники должны прийти к выводу, что рассмотренные пары героев являются не только двойниками, но и антиподами. Так возникает необходимость подробнее исследовать проблему, познакомиться с дополнительными научными и литературоведческими источниками. Это психологическое состояние, к которому впоследствии приходят учащиеся, называется разрывом. На этапе афиширования закрепляется навык устной речи, после каждого выступления десятиклассники задают друг другу вопросы, учатся давать четкие формулировки, рассуждать в рамках поставленной проблемы.

В целях закрепления навыка письменной речи, также необходимого для формирования коммуникативной культуры учащихся [3], старшеклассникам предлагается написать небольшую работу по темам на выбор: а) Лучшие черты характера Раскольникова (в сопоставлении с героями-двойниками); б) Роль системы двойничества как своеобразного авторского приема.

После написания сочинения-миниатюры несколько учащихся делятся основными тезисами с одноклассниками. Таким образом, десятиклассники учатся выбирать главную информацию из текста и, исходя из этого, строить связанные устные высказывания.

Последний этап занятия – рефлексия – способствует развитию умения оценивать как собственную работу, так и работу одноклассников, что осуществляется в рамках беседы с классом.

Таким образом, на уроке-мастерской действительно развиваются коммуникативные умения: десятиклассники учатся слушать и понимать друг друга, аргументированно критиковать, объяснять и доказывать собственное мнение, обобщать и делать вывод. Так, на уроке с использованием технологии «педагогических мастерских» учителю наиболее важно уметь организовать диалог; творческое открытие на таком занятии становится результатом активного и грамотного общения учащихся друг с другом.

### **Библиографический список**

1. Павлова, Н. И. Целостное изучение романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» [Текст] / Н. И. Павлова. – М.: ФЛИНТА, 2014.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.standart.edu.ru>

3. Филонова, Ю. А. Формирование коммуникативной компетентности учащихся: принципы планирования системы уроков в основной школе [Текст] / Ю. А. Филонова // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 1. Т.2. Психолого-педагогические науки. – С. 25-30.

**УДК 372.016:82**

*А.Н. Рассадина, Е.С. Виноградова*  
*Н.р. – доцент Ю.А. Филонова*

### **«Мозговой штурм» как способ решения учебной проблемы на уроке литературы в 11 классе**

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению метода «мозгового штурма» как разновидности учебной дискуссии на уроках литературы в одиннадцатом классе. Показан вариант применения данной технологии при изучении романа «Мастер и Маргарита» на примере заключительного урока.

**Ключевые слова:** «мозговой штурм», учебная дискуссия, проблемное обучение.

Современные подходы к модернизации российского образования, внедрение стандартов нового поколения определяют приоритетные цели и задачи, решение которых требует высокого уровня качества образования. Объективной необходимостью в таких условиях становится освоение учителем и применение им на своих уроках инновационных технологий, одной из которых является «дискуссия». В качестве одной из её разновидностей проявил себя метод «мозгового штурма».

Классическая техника «мозгового штурма», предложенная Осборном, основывается на двух основных принципах – «отсрочка вынесения приговора идее» и «из количества рождается качество» [1, с. 7]. Исключение оценочного компонента на начальных стадиях создания идей является основным достоинством «мозгового штурма». Этот метод является одним из наиболее продуктивных способов решения учебной проблемы на уроке литературы в старших классах: проблема решается учениками самостоятельно, креативно, и при этом задействован каждый ученик.

В качестве «мозгового штурма» нами был разработан один из заключительных уроков по роману М. Булгакова «Мастер и Маргарита», тема которого звучит следующим образом: Справедлив ли приговор Левия Матвея «Он не заслужил света, он заслужил покой».

Целью данного урока становится завершение анализа образов персонажей в романе. В групповой работе, предусмотренной уроком, ученики должны ответить на проблемный вопрос, исходя из точки зрения персонажей романа: Что заслужил Мастер – свет или покой?

Этот заключительный урок делится на 6 этапов, четыре из которых уходят на работу учеников в технологии «мозговой штурм». Большее количество времени, примерно 40 минут урока, приходится на активную работу учеников в группах при генерировании и записи идей.

Учитель при этом занимает пассивную роль:

- следит за дисциплиной в классе – помогает в некоторых затруднительных ситуациях – слово учителя звучит только во вступлении и заключении урока.

Ученики, как требует современная образовательная система, более активны:

- Во время урока они работают в группах, в каждой группе есть Выступающий и Следящий за временем работы на определённом этапе.

- Ученики во время урока работают по Инструкции, которая помогает организовать работу внутри самой группы.

- Также каждому будет предоставлена «Таблица идей» для записей в ходе урока.

Основные этапы урока:

Групповая работа:

1 этап. Подготовительный.

- Ученики получают Инструкцию, которая организует их работу на уроке, а также продемонстрирует требования от учеников на каждом этапе групповой работы.

- Формулировка: Что заслужил Мастер – свет или покой?

- Ученики попытаются ответить на поставленный вопрос от лица персонажа романа.

- Распределение по группам: «Мастер», «Маргарита», «Понтий Пилат и Иешуа», «Воланд».

2 этап. Выдвижение идей.

- Ознакомление с инструкцией (требование второго этапа)

- Выдвижение идей (индивидуальная работа с «Таблицей идей»).

- Идеи могут быть противоречивы.

3 этап. Обсуждение, критика идей, их классификация, отбор.

- Ознакомление с инструкцией (требование третьего этапа)

- Работа с групповой «Таблицей идей».

- Исключение повторяющихся идей / Распределение по принципу приоритетности.

Ученики обсуждают идеи – каждая команда создаёт своё цельное выступление-ответ (после отбора идей) от лица своего персонажа.

- Выступающий зачитывает получившиеся варианты.

- Во время выступления группы другие команды внимательно слушают, так как позже ученикам нужно будет высказать своё мнение, согласиться / не согласиться с другим персонажем групп.

4 этап. Своё мнение.

- Ознакомление с инструкцией (требование четвёртого этапа).

- Ответ с места от нескольких учеников каждой группы.

Таким образом, «Мозговой штурм» является основной частью данного урока, и движет им, помогая формированию множества идей, которые могут быть, в конечном итоге, и противоречивы.

### **Библиографический список**

1. Драйден, Г., Вос, Дж. «Революция в обучении» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bronnikovmethod.ru/gordon-drayden-dzhannett-vos-revoljuciya-v-obuchenii>

2. Панфилова, А.П., Инновационные педагогические технологии: активное обучение [Текст]: учеб. пособие / А. П. Панфилова. – М., 2009.

3. Филонова Ю.А., Дискуссия на уроке литературы как способ развития перцептивных и интеллектуальных творческих способностей [Текст] / Ю. А. Филонова// Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 1. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 104–109.

**УДК 372.016:82**

*Н.С. Терентьева, Д.О. Золотова*

*Н.р. – доцент Ю. А. Филонова*

### **Организация урока-симпозиума в 11 классе по теме «Деревенская проза»**

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению одной из разновидностей учебной дискуссии в современной школе – симпозиуму, направленному на развитие коммуникативных навыков учащихся. В статье представлена организация деятельности обучающихся на уроке обобщающего типа по обзорной теме «Деревенская проза» в курсе 11 класса.

**Ключевые слова:** учебная дискуссия, симпозиум, коммуникативные умения.

Учебная дискуссия – целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, мнениями в группе ради формирования мнения каждым участником и принятия общего решения. В настоящее время она является одной из важнейших форм образовательной

деятельности, стимулирующей инициативность учащихся, развитие рефлексивного мышления, навыков коммуникации [2]. Дискуссия ставит перед собой задачу включения ученика в самостоятельную исследовательскую деятельность в процессе реального научного поиска и открытия, приносящего ощущение интеллектуального удовольствия от чтения [4].

Симпозиум как форма дискуссии близок к семинару и читательской конференции, однако он в большей степени, чем остальные разновидности, направлен на развитие коммуникативных навыков учащихся. М.В. Кларин дает следующее определение симпозиума: «Формализованное обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы «аудитории» [2]. Любой дискуссионный урок не может существовать без проблемного вопроса, столкновения точек зрения. Таким проблемным вопросом нашего урока-симпозиума стал: «Деревенская проза» – "об исконном, национальном, близком" или "диком, грубом, бездарном"?» Формулировка данного вопроса уже содержит в себе спорную, проблемную ситуацию, предполагающую неоднозначное решение.

Два «пленарных» доклада посвящены столкновению противоположных взглядов на явление «деревенской прозы». Первая, академическая точка зрения, отражена в статье учебника для 11 класса под редакцией Ю. И. Лысого [3]. Вторая, резко полемическая, представлена в статье Д. Л. Быкова [1]. В домашней работе докладчики знакомятся с текстом «своей» статьи, чтобы самостоятельно отобрать материал для доклада, остальным ученикам предлагается сформулировать 1-3 вопроса по тексту статьи. Темы докладов могут звучать следующим образом: «Поиск традиционных нравственных ценностей: пафос, проблематика, тип героя в произведениях “деревенской” прозы» и «”Деревенщики отстаивали не мораль, а домостроевские представления о ней”. Д. Л. Быков о «деревенской прозе». Помимо подготовки вопросов к основным докладчикам остальные учащиеся делятся на группы в зависимости от выбранного автора и произведения (В. Распутин «Последний срок», Ф. Абрамов «Пелагея», В. Белов «Привычное дело», В. Шукшин «Срезал») и анализируют тексты по тем тезисам, которые выделили докладчики. Также внутри группы отдельные ученики готовят интервью с автором выбранного произведения и вопросы к содокладчикам.



После изложения тезисов между докладчиками и остальными учащимися завязывается дискуссия, вопросы к которой подготавливаются учениками заранее при выполнении домашнего задания. Приведем примеры вопросов к докладчикам по статье учебника Ю.И. Лысого: 1. Критик подробно раскрывает мир деревни с положительной стороны, а город с отрицательной. Какие «минусы» выделяет критик в пространстве города? 2. Какие еще лирические мотивы, кроме возвращения в родную деревню, можно выделить в поэтике деревенской прозы?

За этапом обсуждения следуют выступления содокладчиков, являющиеся примерами из произведений деревенской прозы для доказательства точки зрения одного или другого критика, и вопросы класса. Примеры вопросов к содокладчикам по повести В. Распутина: «Последний срок»: 1. Какой пример, кроме дружбы Миронихи и Анны, можно отнести к понятию «лад»? 2. Можно ли Михаила выделить среди других героев повести? Чем он отличается от них?

Финальный этап урока – подведение итогов. Он необходим не только для принятия решения проблемы, но и для осознания учениками актуальности изучаемого литературного произведения. Применительно к данной теме это как раз показательный случай. Нельзя полностью согласиться с мнением литературоведа, защищавшего позицию: русская деревня до сих пор остается идеалом русского человека, а ее жители – праведники и блюстители нравственности, но невозможно принять и позицию критика Быкова, который считал деревню скопищем порока, а жителей – дикими, грубыми существами.

Таким образом, урок-симпозиум, как вид учебной дискуссии, является эффективной формой проведения уроков обобщающего типа, обзорной темы, или уроков сложного аналитического характера. Симпозиум позволяет учащимся развивать навыки самоорганизации, мотивации и самоконтроля при подготовке материала. На самом уроке совершенствуются навыки коммуникации: монологическая речь, умение доказать свою точку зрения, привести аргументы, обсудить спорные моменты с одноклассниками и учителем, грамотно сформулировать вопрос и ответить на него, высказать свое мнение и оспорить мнение оппонента, подвести итог урока и выбрать для себя наиболее доказательную точку зрения.

### Библиографический список

1. Быков, Д. Л. Телегия: русское почвенничество как антикультурный проект [Текст] / Быков Д. Л. // Советская литература: краткий курс. – М.: ПРОЗАиК, 2013.

2. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии: анализ зарубежного опыта [Текст] / М.В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1998.

3. Русская литература XX века [Текст]: учеб.-практ. для общеобразоват. учреждений / под ред. Ю.И. Лысого. – М., 2000.

4. Филонова, Ю. А. Дискуссия на уроке литературы как способ развития перцептивных и интеллектуальных творческих способностей [Текст] / Ю. А. Филонова // Ярославский педагогический вестник – 2014 – №1 – Том II (Психолого – педагогические науки).

УДК 82-31

*М.Ю. Третьякова*

*Н.р. – профессор Т. Г. Кучина*

### **Визуальная аберрация как прием построения оптической перспективы текста в романах В. Набокова**

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению сюжетобразующих функций визуальных аберраций в романах В. Набокова «Отчаяние» и «Король, дама, валет», анализу визуального ряда в текстах, его роли в читательской интерпретации текста.

**Ключевые слова:** Набоков, визуальная аберрация, оптическая перспектива, «Отчаяние», «Король, дама, валет».

На то, что художественное пространство романов Набокова представляет собой визуальный или оптический строй, уже обращали внимание некоторые исследователи. Например, М. Гришакова в своей статье «Визуальная поэтика В. Набокова» говорит о влиянии на его творчество искусства живописи, направлений импрессионизма и сюрреализма. Также М. Гришакова делает акцент на важности «физического» зрения в художественном пространстве В. Набокова: «У Набокова внимание сосредоточено на самом акте зрения или визуализации и на тех оптических эффектах, что возникают в пространстве между наблюдателем и

*наблюдаемым»* [3]. Через преломляющий взгляд героя строится визуальная аберрация, которая мотивирует развитие сюжета.

Герои романа «Король, дама, валет» (Драйер, Марта и Франц), как и герой-рассказчик романа «Отчаяние» – Герман – обладают своей спецификой видения, и читатель, смотря через призму их искаженного зрения, получает искаженное изображение.

Первое знакомство четы Драйеров и Франца происходит через зрительный контакт. Герои рассматривают друг друга, но не вступают в диалог. Ситуация поездки в одном купе ставит героев в условия вынужденного соседства и сосредоточения внимания друг на друге. В Франце Марта не увидела своего будущего возлюбленного, а Драйер буквально «ощупывает» Франца глазами: *«Этого пассажира он обошел, пощупал, пощекотал долгим, но легким, ни к чему не обязывающим взглядом»* [1, с. 136]. Заметив множество мельчайших подробностей, сделав выводы о финансовом положении попутчика, Драйер не увидел в нем своего дальнего родственника. Позже, когда он познакомился с Францем, он так и не разглядел в нём любовника Марты. Ситуация неузнавания сообщает читателю о том, что герои многого не видят и ошибаются.

Герман всех вокруг себя считает дураками: свою жену, ее брата-художника, Орловиуса и несчастного Феликса. Точная копия – наивысшая художественная ценность для Германа в мире двойников. Всюду ему мерещатся одинаковые люди и предметы: копии, что говорит о неумении героя увидеть истину. С ним в полемику вступает Ардалион, который отрицает двойничество. Его слепота при отсутствии физических недостатков и гипертрофированный эгоцентризм позволяют сопоставить его с Драйером.

Драйер – наблюдатель: Марта кажется ему *«холодной»*, но это качество он ставит ей скорее в плюс, нежели в минус. Эрика, бывшая его подруга, более проницательная, в лицо говорит о том, что жена ему изменяет, она единственный персонаж в тексте, кто видит его таким, какой он есть: *«Ты сажаешь человека на полочку и думаешь, что он будет так сидеть вечно, а он сваливается, – а ты и не замечаешь»* [1, с. 245].

Драйеру не удается увидеть истину. *«Драйер переставал смотреть зорко после того, как между ним и рассматриваемым предметом становился приглянувшийся ему образ этого предмета»* [1, с. 199]. Его расследование алкогольных пристрастий

шофера заканчивается внезапной трагедией и гибелью водителя. Марта тоже умирает, а Драйер остается в неведении, что двое самых близких людей предали его и готовили на него покушение.

Так и Герман видит только образ предмета. Ему удастся убедить читателя в том, что Феликс действительно его двойник, но только до тех пор, пока его повествование не выходит из-под контроля. Ни сам Феликс, ни другие герои сходства этого не увидели, что и стало катастрофой для его идеальной криминальной повести. С. Давыдов в своей монографии «Тексты-матрешки» Владимира Набокова» отмечал: «Самосозерцанием созданный внутренний мир Германа – это замкнутый солипсический космос Нарцисса, непричастного к окружающему миру» [4, с. 107].

Провалился замысел убийства и у Марты. С её точки зрения: «Жизнь должна идти по плану, прямо и строго, без всяких оригинальных поворотов» [1, с. 137]. Планируя убийство Драйера, Марта и Франц не приняли во внимание тот фактор, что он живой, и, не зная об их планах, он может действовать не по сценарию. В самый неподходящий момент Драйер заговорил о выгодном деле, чем спас себе жизнь.

Мир, увиденный и переданный глазами набоковских героев, искажается вследствие их душевной слепоты или замкнутости. Каждый из них – творец, художник, но одновременно и пленник собственного воображения. Однако в финалах набоковских произведений истина читателю так и не открывается: его сюжеты – это истории крушения персональных иллюзий; герои же становятся жертвами собственной слепоты.

### **Библиографический список**

1. Набоков, В.В. Русский период [Текст]. Собрание сочинений в 5 томах. Том 2 / В.В. Набоков; Сост. Н. Артеменко-Толстой. – СПб.: Симпозиум, 2004.
2. Гришакова, М. О визуальной поэтике В. Набокова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/document/404860.html>.
3. Давыдов, С. «Тексты-матрешки» Владимира Набокова [Текст] / С. Давыдов. – Мюнхен : Otto Sagner, 1982.

---

---

## ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

---

---

УДК 37.04

*Н. Брянцева, А. Собянина*  
*Н. р. – профессор Н.В. Новоторцева*

### **Коррекционно-развивающая работа в форме «Творческой мастерской» для учащихся начальных классов с нарушением процесса письма**

**Аннотация.** В работе представлена оригинальная диагностическая экспресс-методика для раннего выявления признаков риска нарушения процесса письма у детей, а также авторская система работы с детьми «Творческая мастерская», которая способствует прочному закреплению школьных знаний по русскому языку. Данными разработками могут воспользоваться не только педагог, воспитатель и логопед, но и родители.

**Ключевые слова:** коррекционно-развивающая работа, логопедическая помощь, дети с нарушениями процесса письма.

Решение проблемы нарушения письма у младших школьников актуально для школьного образования, поскольку полноценный навык чтения и письма, будучи одной из целей начального обучения, в дальнейшем является средством получения знаний, саморазвития и условием успешности учебной деятельности.

Актуальность подтверждается распространенностью специфических трудностей в освоении детьми письменной речи.

А.Н. Корнев приводит следующие сведения по результатам обследованных детей массовой школы: выявлено у 10% – дислексия, у 21% - дисграфия. По данным С.Ф. Иванченко и Л.Г. Парамоновой, количество детей с дисграфией в младших

классах массовой школы достигает 30%. Нейрофизиологи также обращают внимание на эту проблему: дисграфия выявляется у учащихся 10-25%. (М.М. Безруких, М.С. Грушевская).

По сведениям М.М. Алексеевой, Н.В. Новоторцевой, у 50-62% старших дошкольников не сформирована в достаточной степени речевая готовность к школьному обучению, что подтверждает необходимость эффективной экспресс-диагностики признаков риска дисграфии среди старших дошкольников и младших школьников. Мы приступили к созданию экспресс-методики для выявления признаков риска нарушения письменной речи у учащихся.

**Проблема.** Нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка. Специфическое расстройство письма (дисграфия) влечет за собой и трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил. В связи с этим одной из актуальных проблем практической логопедии является поиск и применение оптимальных средств коррекции нарушения процесса письма на основе своевременного выявления признаков риска дисграфии и раннего начала коррекционно-развивающей работы с детьми младшего школьного возраста.

**Цель исследования:** разработка и научное обоснование проекта «Творческая мастерская».

**Объект исследования:** письменные работы учащихся, специфические трудности освоения навыка письма учащимися начальных классов.

**Предмет исследования:** современные технологии раннего выявления, предупреждения и своевременной коррекции специфических ошибок письма у учащихся начальных классов.

На основе изучения детских письменных работ мы установили, что в условиях школьного обучения значительная часть детей нуждается в специальной логопедической и педагогической помощи с использованием технологий, соответствующих возрасту, интересам детей.

**Ход работы.** На основе анализа письменных работ младших школьников, определены наиболее распространенные

ошибки, связанные с несовершенной оптико-пространственной координацией, незрелостью акта письма, характеризующиеся сильным нажимом, несоблюдением полей, разметки на тетрадном листе, несоответствием букв эталонам, нарушенной ритмичностью при письме. Эти специфические трудности в процессе письма детей учтены в разработанном нами содержании «Творческой мастерской» для общего развития и коррекции нарушения процесса письма у младших школьников.

По форме система представляет собой сборник орфографических и пунктуационных правил для учащихся 1-2 классов, изложенных в стихотворной форме. К каждому правилу русского языка прилагается интерактивное приложение, с помощью которого ребенок сможет развивать оптико-пространственные гнозис и праксис, представления, мелкую моторику, кинетическую основу письма.

Созданная нами система занятий в форме «Творческой мастерской» имеет ряд преимуществ:

- Занятия можно проводить как со школьниками, так и с дошкольниками;
- Материал занятий разработан с учетом опоры на различные анализаторы;
- Занимательная форма заданий повышает эффективность занятий на уроках, в системе дополнительного и домашнего обучения;
- В содержании учтены возрастные особенности детей и их интересы;
- Представление заданий, разработанных на полисенсорной основе, в стихотворной форме способствует прочному закреплению правил русского языка у ребенка.

**Вывод:** Сформированные навыки грамотного чтения и письма являются условием успешности освоения практически всех дисциплин. Коррекционно-развивающая работа в форме «Творческой мастерской» с учащимися начальных классов эффективна в предупреждении у них нарушений процесса письма и трудностей в освоении орфографических правил.

### Библиографический список

1. Воронина, Т. П. Дисграфия, или Почему ребенок плохо пишет? [Текст] / Т. П. Воронина, Т. В. Попова. – 2-е изд. – М.: Феникс, 2015. – 96 с.
2. Елецкая, О. В. Методика коррекции дизорфографии у школьников [Текст] / О. В. Елецкая. – М.: Форум, 2015. – 176 с.
3. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320 с.
4. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2013. – 330 с.
5. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников [Текст]: диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2014. – 224 с.
6. Новоторцева, Н. В. Домашние уроки логопеда [Текст] / Н. В. Новоторцева. – М.: АСТ, 2014. – 192 с.
7. Новоторцева, Н. В. Первые шаги в освоении письма [Текст] / Н. В. Новоторцева. – СПб.: КАРО, 2005. – 236 с.
8. Яковлева, Н.Н. Коррекция нарушения письменной речи [Текст] / Н.Н. Яковлева. – СПб.: КАРО, 2013. – 208 с.
9. Ястребова, А. В. Обучаем читать и писать без ошибок [Текст] / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – М.: Аркти, 2015. – 360 с.

УДК 373.2;376

*Р. Азиева*

*Н. р. – доцент Л.В. Заверткина*

### **Формирование гендерных представлений у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

**Аннотация.** В статье описаны особенности формирования гендерных представлений у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Представлены результаты коррекционно-развивающей работы по формированию гендерных представлений у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.



**Ключевые слова:** гендер, пол, гендерное/половое воспитание, мужественность, женственность.

В современном обществе социальная наука различает понятия пол и гендер. Традиционно первое из них использовалось для обозначения анатомо-физиологических особенностей людей, на основе которых все человеческие существа подразделяются на мужчин и женщин. Пол человека, т. е. его биологические особенности, считался первопричиной психологических и социальных различий между женщинами и мужчинами. По мере развития научных исследований стало ясно, что с биологической точки зрения между мужчинами и женщинами сходства гораздо больше, чем различий.

Многие исследователи считают, что единственное четкое и значимое биологическое различие между женщинами и мужчинами заключается в их роли в воспроизводстве потомства. На сегодняшний день очевидно, что такие «типичные» различия полов, как, например, высокий рост, мускульная масса, больший вес и физическая сила мужчин гораздо меньше связаны с полом, чем было принято думать.

Помимо биологических отличий между людьми также существуют разделение их социальных ролей, форм деятельности, различия в поведении и эмоциональных характеристиках. Наличие в мире разнообразия социальных характеристик мужчин и женщин и принципиальное тождество биологических характеристик людей позволяют сделать вывод о том, что биологический пол не может быть объяснением различий их социальных ролей, существующих в разных обществах. Таким образом, возникло понятие гендер, которое означает совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. В конечном счете, социокультурные нормы, а не биологический пол определяют модели поведения, психологические качества, виды деятельности, а также профессии мужчин и женщин. Быть в обществе женщиной или мужчиной означает не просто обладать теми или иными анатомическими особенностями, а означает выполнять те или иные предписанные гендерные роли.

Изучение гендерных особенностей, т.е. особенностей пола и его роли в воспитании детей младшего школьного возраста в настоящее время является одной из главных социально-педагогических задач. В ходе осуществления ролевого поведения дети стараются самоутвердиться, поэтому именно в начальной школе нужно формировать представления о социальных ролях.

**Актуальность** данной проблемы определяется наличием противоречий между:

- необходимостью воспитания девочек и мальчиков с учетом их половых различий и недостаточным вниманием к этой проблеме современной системы образования;
- знаниями педагогов и родителей об использовании различных технологий и разработок гендерного воспитания и отсутствием умения применять их на практике;
- противоречия между имеющимися гендерными стереотипами и целями и задачами гендерного подхода в воспитании.

Сейчас принято считать, что в определенном возрасте ребенок должен обладать определенными знаниями, умениями и навыками, но пол ребенка при этом не берут во внимание. До недавнего времени в нашем обществе существовала патриархальная форма полового воспитания. В современном же мире стираются грани между ролями мужчин и женщин, т.к. детей воспитывают, в общей сложности, на основе равноправия, где уместно правило «все равны». Такое четкое разделение ролей уступило место такому явлению как андрогиния – совмещение в индивиде маскулинных и фемининных черт, т.е. женских и мужских особенностей. Выходом из сложившейся ситуации может стать гендерное воспитание. Его суть заключается в адекватной модели поведения, в овладении культурой, в правильном понимании роли мужчин и женщин в обществе. Школа реализует приемы и методы обучения и воспитания на всех детях, не учитывая гендерные особенности. Однако многие ученые говорят о влиянии половой принадлежности ребенка на процесс воспитания и считают, что пол – это основной фактор успешности процесса воспитания.

В педагогической науке проблемой гендерного воспитания занимались такие ученые как: Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, М.М. Рубинштейн, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, В.С. Мухина, Д.В. Колесова, Н.А. Андропова и др.

Гендерное воспитание важно на всех этапах развития ребенка, как в раннем детстве, дошкольном и младшем школьном возрасте, так и в подростковый период. Данное воспитание присутствует в других сферах жизни ребенка (семья, круг сверстников) т.е. в процессе развития принимают участие не только педагоги, но и родители, другие дети и все окружающие.

**Цель исследования:** разработка коррекционно-педагогической программы по формированию гендерных представлений у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью и оценка ее эффективности.

**Задачи исследования:**

- изучить теоретическую литературу по проблеме исследования;
- на основе теоретического обзора проблемы и данных констатирующего эксперимента разработать содержание коррекционно-педагогической программы по формированию гендерных представлений у младших школьников с нарушением интеллекта;
- провести занятия по данной программе и оценить ее эффективность;
- сформулировать выводы.

**Предмет исследования** – коррекционно-педагогическая программа по формированию гендерных представлений у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

**Объект исследования** – процесс формирования гендерных представлений у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

С целью изучения особенностей гендерной принадлежности детей младшего школьного возраста. Нами было организовано исследование на базе двух школ: ГОУ ЯО «Ярославская школа-интернат №8» (г. Ярославль) и МОУ Прозоровской СОШ (Брейтовский район, с. Прозорово). В исследовании приняли участие 12 детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью и 12 детей с нормой в развитии.

На констатирующем этапе эмпирического исследования нами были использованы следующие методики:

- *Методика исследования детского самосознания «Половозрастная идентификация» Белопольской Н.Л.,*

направленная на исследование степени сформированности половой идентичности; вторую часть цели данной методики мы не выявляли.

- **Методика «Мужественность-женственность» (адаптированная Н.Г. Смольниковой, Н.А. Шинкаревой)**, направленная на выявление полоролевого поведения и качеств мужественности и женственности.

- **Детский опросник гендерной идентичности Д.Холла, Х.Халберштата (адаптация Н.Г. Смольникова, Н.А. Шинкарева, 2007)**, направленный на выявление и сопоставление имеющихся у детей (обою пола) гендерных представлений о себе.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что уровень развития гендерных представлений у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта во многом ниже, чем у их сверстников с нормой в развитии. Ученики имеют малый объем знаний и представлений о себе как представителе определенного пола, о своей роли, поведении, качествах.

Проанализировав результаты исследования, нами была разработана и проведена коррекционно-педагогическая программа по формированию гендерных представлений у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Цель программы: формирование и развитие гендерных представлений у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта (посредством тематических бесед, дидактических и ситуативных игр).

В ходе реализации нашей работы, мы решаем следующие задачи:

- разработать коррекционно-педагогическую программу по формированию гендерных представлений у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта;

- реализовать программу формирования гендерных представлений у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта и выявить степень ее эффективности.

Наша коррекционно-педагогическая работа состоит из 10 занятий, которые включают в себя: *беседы* (тематические о семье, о профессиях мужских и женских, по художественной литера-

туре); *игры и упражнения* (словесные, дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые); *организация совместной деятельности* (познавательная деятельность, художественное творчество, музыка и развлечения).

Данная программа рассчитана на полгода и в основном направлена на то, чтобы сформировать у детей понятие о мужественности и женственности, о различиях полов и полоролевой позиции в семье и социуме, развивать основы социального взаимодействия между мальчиками и девочками и т.д.

Результаты повторного исследования показали, что после проведения коррекционно-педагогической программы у детей повысился объем знаний и представлений о себе как представителе определенного пола, о своей роли, поведении, качествах; поведение младших школьников стало соответствовать ценностным гендерным стереотипным характеристикам; они стали более общительными и дружелюбными.

Достоверность различий по методике «Мужественность-Женственность» мы определили с помощью статистического критерия Вилкоксона. Различия значимы, что свидетельствует об эффективности коррекционно-педагогической программы.

Из полученных нами данных можно сделать вывод о том, что проведенная коррекционно-педагогическая программа работает, т.к. она помогла младшим школьникам с нарушением интеллекта в эффективном формировании устойчивых гендерных представлений.

### **Библиографический список**

1. Белопольская, Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания [Текст] / Н. Л. Белопольская. – Изд. 3-е, испр. – М.: Когито-Центр, 2002.
2. Котикова, О.П. Формирование компонентов гендерной культуры школьников в процессе эстетического воспитания [Текст] / О. П. Котикова. – 2002. – № 4. – С. 29-35.
3. Клецина, И.С. Психология гендерных отношений [Текст] / И.С. Клецина. – СПб., 2004.
4. Шинкарева, Н.А. Уровневая характеристика гендерной культуры воспитанников детского дома [Текст] / Н. А. Шинкарева // Человек и образование. – 2010. – Вып. №3. –39–42.

*Д. Овчинникова*

*Н. р. – профессор Л.Ф. Тихомирова*

### **Преодоление страхов у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме преодоления страхов и тревожности у младших школьников с нарушением интеллектуального развития. Представлены цель, задачи и структура коррекционно-развивающей программы по преодолению страхов у детей младшего школьного возраста с недоразвитием интеллекта.

**Ключевые слова:** младшие школьники с недоразвитием интеллекта, страхи, коррекционно-развивающая работа.

Детские страхи – весьма распространенное неблагополучие в воспитании ребенка. Но если к ним правильно относиться, понимать причины их появления, чаще всего они исчезают бесследно. Если детские страхи болезненно заострены или сохраняются длительное время, то это служит признаком неблагополучия, говорит о физической и нервной ослабленности ребенка, неправильном поведении родителей, конфликтных отношениях в семье.

**Цель работы** – изучить особенности проявлений страхов у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, а также разработать коррекционную программу преодоления страхов у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта и оценить её эффективность.

**Объект исследования** – страхи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

**Предмет исследования** – коррекционная программа преодоления страхов у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

В качестве гипотезы нашего исследования выступает предположение о том, что разработанная нами коррекционная программа по преодолению страхов у детей с нарушением интеллекта позволит снизить тревожность и преодолеть имеющиеся страхи у детей.

### **Задачи работы:**

- изучить причины страхов у детей младшего школьного возраста;
- изучить особенности проявления страха у детей младшего школьного возраста в норме;
- изучить особенности проявления страха у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта (с умственной отсталостью);
- провести исследование страхов у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта МОУ СКОШИ № 8 г. Ярославля и детей с нормальным развитием МОУ СОШ № 5 г. Ярославля;
- провести сравнительный анализ особенностей проявлений страхов у детей школьного возраста с нормальным развитием и детей с нарушением интеллекта.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по данной теме, мы пришли к выводу, что в обыкновенных условиях страх осуществляет положительную предохранительную функцию, а также выступает как средство самоконтроля и саморегуляции. Но также мы выяснили, что существуют неблагоприятные условия, действия, ситуации, которые могут спровоцировать неблагоприятное появление различных страхов. Существует большое количество классификаций страхов, но наиболее полной и четкой является классификация Захарова.

Для проведения нашего эксперимента по изучению страхов у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта были выделены контрольная и экспериментальная группы. В исследовании приняло участие 20 учеников младшего школьного возраста (мальчики). В контрольную группу вошли учащиеся 3 класса МОУ СОШ № 5. Возрастной диапазон 9–10 лет.

Экспериментальной базой нашего эксперимента стала МОУ СКОШИ № 8, возраст исследуемых детей 9–10 лет.

### **Цель исследования:**

- выявить уровень тревожности и определить виды страхов у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта;
- сравнить уровень тревожности и видов страхов у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта с детьми с нормальным развитием.

Прежде чем помочь детям в преодолении страхов, необходимо выяснить весь спектр страхов и каким конкретно страхам они подвержены. Для диагностики были использованы следующие методики: методика «Страхи в домиках», авторы методики А.И. Захаров и М.Панфилова. Опросник Г. П Лаврентьева, Т. М. Титаренко «Уровень тревожности ребенка». Методика «Тест тревожности» (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен).

В ходе констатирующего эксперимента, нами было выявлено, что у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта достоверно меньшим является число страхов по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Недостаток интеллектуальной регуляции чувств обуславливает возникновение у умственно отсталых детей модально-специфических особенностей проявления чувства страха, которые выражаются в его сочетании с тревожностью и агрессией. Если вовремя ребенок не преодолеет свой страх, а взрослые ему не помогут в этом, то этот страх может перерасти в нервно-психические расстройства. Следовательно, перед нами стоит задача создания коррекционной программы по преодолению страхов у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

**Цель программы** – создание условий для преодоления страхов у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

В ходе достижения цели решаются следующие **задачи**:

1. Преодоление страхов у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.
2. Снижение количества страхов у детей младшего возраста с нарушением интеллекта.
3. Совершенствовать умения у детей передачи своего эмоционального состояния.
4. Формировать навыки общения, контроля своего поведения.

Цикл практических занятий рассчитан на 7 часов, т.е. 10 занятий. Занятия проводятся два раза в неделю. Данная программа коррекционно-развивающих занятий рассчитана на детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Занятия подобраны так, чтобы на протяжении всего курса у детей сохранялся интерес и положительный настрой.

Результаты повторного проведения методик показали, что после проведения коррекционно-развивающей программы, дети смогли преодолеть некоторые страхи. У большинства детей сни-



зился уровень тревожности, повысилась уверенность в собственных силах. Некоторые дети повысили свои коммуникативные навыки, некоторые ребята стали чувствовать себя свободней.

После проведения коррекционной программы результаты диагностики показали, что с помощью разработанной нами программы удалось избавиться от некоторых страхов, которым были подвержены дети. Также анализируя полученные результаты, мы можем сделать вывод, что разработанная нами программа позволила снизить уровень тревожности у детей, имеющих интеллектуальное нарушение.

Составленная коррекционная программа по преодолению страхов у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, позволила снизить проявления тревожности, а также снизить количество имеющихся страхов у детей.

### **Библиографический список**

1. Вологодина, Н.Г. Детские страхи днём и ночью [Текст] / Н. Г. Вологодина. – М.: «Феникс», 2006. – 106 с.
2. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей [Текст] / А. И. Захаров. Сер. «Психология ребенка». – СПб.: Изд-во СОЮЗ, 2000. – 448 с.
3. Захаров, А.И. Неврозы у детей [Текст] / А. И. Захаров. – СПб.: Дельта, 1996. – 163 с.
4. Панфилова, М.А. Страхи в домиках. Диагностика страхов у детей и подростков [Текст] / М. А. Панфилова // Школьный психолог. – 1999. – № 8.
5. Подласый, И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике. Для средних специальных учебных заведений [Текст] / И. П. Подласый. – М.: Владос, 2002. – 332 с.

**УДК 125.27;376**

*У. Смирнова*

*Н. р. – доцент Н.М. Бурыкина*

### **Коррекция эмоциональной сферы младших школьников с нарушенным интеллектом**

**Аннотация.** В статье рассмотрены теоретические подходы к проблеме коррекции эмоциональной сферы младших

школьников с недоразвитием интеллекта. Представлено содержание коррекционно-развивающей работы по преодолению недостатков в эмоциональной сфере младших школьников с недоразвитием интеллекта.

**Ключевые слова:** эмоции, чувства, диагностика, коррекция, программа.

В жизни людей эмоции играют большую роль, особенно это, касается умственно отсталого ребёнка, у которого из-за снижения интеллектуальной регуляции поведения напрямую определяется эмоциональным импульсом.

Особенности эмоциональной сферы умственно отсталых детей изучены в специальной психологии значительно меньше, чем психические и познавательные процессы. Это объясняется слабой научной разработанностью эмоциональной сферы. Хотя современная наука старается дать ответы на тревожащие специалистов вопросы изучения умственно отсталых школьников, область «эмоции» учёные не без оснований продолжают считать одной из самых глубоких тайн познания.

Проблемой изучения и развития эмоциональной сферы школьников занимались такие специалисты как П. К. Анохин, Л. И. Божович, В. К. Вилюнас, К. Изард, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и другие. Эмоциональная сфера рассматривается как важнейшая система психики, тесно связанная с когнитивной, волевой, мотивационной сферами, влияющая на любое проявление человеческой активности и адаптацию к изменяющимся условиям окружающей среды.

У младших школьников система эмоций и чувств еще только формируется. Поэтому их эмоции - не столько проявление переживаемого чувства, сколько материал для обобщения и формирования на их основе высших чувств.

Актуальность нашей работы определяется ведущей ролью эмоций в развитии личности умственно отсталых учащихся, глубоким вниманием специалистов к данной проблеме, так как эта проблема является одной из главных в специальной психологии.

**Цель** исследования заключается в разработке коррекционной программы для развития эмоциональной сферы умственно

отсталого школьника с нарушенным интеллектом, а так же в оценке эффективности данной программы.

**Объектом** является процесс коррекционно-развивающей работы по преодолению недостатков в эмоциональной сфере младших школьников.

**Предметом** выступает коррекционная программа по развитию эмоциональной сферы младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

Учитывая объект, предмет, цель исследования, были поставлены следующие **задачи** исследования:

1. Изучить литературу по теме «Особенности формирования эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью»;
2. Подобрать методики для изучения эмоциональной сферы умственно отсталых детей младшего школьного возраста;
3. Сравнить уровень развития эмоций у младших школьников в норме и с интеллектуальной недостаточностью;
4. Выявить особенности эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью;
5. Разработать программу по коррекции эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью;
6. Апробировать коррекционно-развивающую программу и оценить ее эффективность;
7. Сформулировать выводы о проделанной работе.

В основу данной работы была положена следующая **гипотеза**: разработанная программа коррекции при определенных условиях позволяет преодолеть недостатки в эмоциональной сфере младших школьников с нарушенным интеллектом.

Проанализировав литературу по теме, можно сказать, что у большинства детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта обнаруживается незрелость эмоциональной сферы. Эмоции и чувства умственно отсталого ребенка недостаточно дифференцированы: его переживания примитивны, он испытывает только или удовольствие, или неудовольствие. С этим связаны частые затруднения в понимании мимики и жестов, движений людей. Также чувства умственно отсталых детей часто

бывают неадекватны, можно наблюдать быстрые переходы от одного настроения к другому.

Слабость интеллектуальной регуляции чувств приводит к тому, что у учащихся младших классов коррекционных школ с опозданием и с трудом формируются так называемые высшие духовные чувства: совесть, чувство долга, ответственности, самоотверженности и т. д.

Для определения уровня эмоциональной сферы у младших школьников с нарушением интеллекта нами были использованы методики «Эмоциональная пиктограмма» и «Связь эмоциональных состояний с мимикой».

В эмпирическом исследовании участвовало 10 человек – дети младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Методики проводились индивидуально с каждым школьником.

Данное исследование показывает, что развитие чувств у школьников с нарушением интеллекта происходит как обобщение эмоций, направленных на определенный объект, эмоции и чувства недостаточно дифференцированы. Им не доступны сложные и тонкие переживания, они сводят их к более простым и элементарным.

На основании выводов и результатов диагностики мы разработали коррекционную программу по развитию эмоциональной сферы детей интеллектуальной недостаточностью. При ее составлении мы учитывали положительные и отрицательные моменты в развитии чувств и эмоций младших школьников с интеллектуальной недостаточностью; исходя из данных диагностики, были определены основные цели и задачи.

**Цель программы** – развитие эмоциональной сферы младших школьников с ограниченными возможностями в интеллектуальном развитии.

**Задачи программы:**

1. Познакомить детей с основными эмоциями: интересом, радостью, удивлением, грустью, гневом, страхом, стыдом, отвращением, презрением.
2. Способствовать обогащению эмоциональной сферы ребенка.

3. Учить детей распознавать эмоциональные проявления других людей по различным признакам (мимике, пантомимике, интонации и пр.).

4. Дать детям понятие о разделении эмоций на положительные и отрицательные.

5. Способствовать открытому проявлению эмоций и чувств различными социально приемлемыми способами (словесными, физическими, творческими и т. д.).

6. Помочь ребенку отреагировать имеющиеся отрицательные эмоции (тревожность, страх, гнев и пр.), препятствующие его полноценному личностному развитию.

7. Научить распознавать разницу между чувствами и поступками (нет плохих чувств, есть плохие поступки).

8. Обогащать словарь детей за счет слов, обозначающих различные эмоции, чувства, настроения

9. Обучить навыкам саморасслабления и саморегуляции.

#### **Организация занятий:**

Занятия проводятся с группой состоящей из 5–6 человек, 2 раза в неделю. Длительность одного занятия – 35–45 минут. Возрастной состав – 8-10 лет. Место проведения – игровая комната. Срок реализации программы – 2 месяца. Коррекционный курс состоит из 15 занятий.

После проведения формирующего эксперимента мы повторно исследовали эмоциональную сферу учащихся Ярославской школы-интерната № 8, провели диагностические методики: «Эмоциональная пиктограмма» и «Связь эмоциональных состояний с мимикой» с десятью учащимися второго класса, в возрасте от 8 до 10 лет с легкой степенью умственной отсталости. Нам необходимо было отследить эффективность проведенной работы по коррекции эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта.

Результаты повторного проведения методик показали, что после проведения коррекционно-развивающей программы у детей более четко сформировались представления об эмоциях, в том числе и сложных для дифференцировки, таких как страх, отвращение, презрение. Программа поспособствовала открытому проявлению эмоций и чувств детей в различных ситуациях, а также

распознаванию разницы между чувствами и поступками, у школьников обогатился словарный запас слов, означающих различные эмоции, чувства, настроения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проведение нашей коррекционной программы оказало положительное влияние на эмоциональное состояние каждого ребенка, т.е. нам удалось скорректировать эмоциональную сферу младших школьников с нарушенным интеллектом.

### **Библиографический список**

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М., 2000.
2. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений [Текст] / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1976.
3. Изард, К.Э. Психология эмоций [Текст] / К. Э. Изард; перев. с англ. – СПб.: Питер, 1999. – 324 с.
4. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. Психология эмоции [Текст] / А.Н. Леонтьев. – СПб: Питер, 2004. – С.257–267.
5. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С. Я. Рубинштейн. 2-изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1979.

**УДК 159.992.7**

*Д. Масленков*

*Н. р. – доцент. М.А. Калугин*

### **Предупреждение детской агрессивности у младших школьников с нарушением интеллекта**

**Аннотация.** Проблема агрессивного поведения младших школьников чрезвычайно актуальна для современного общества. Рост агрессивных тенденций, распространение насилия и жестокости на экране и в средствах массовой информации вызывают озабоченность родителей и педагогов. Свою роль играет также увлечённость детей видео- и компьютерными играми агрессивного содержания [1, с. 35]. Данная проблема особенно актуальна

среди детей с нарушением интеллекта. В специальной психологии проблема агрессивности школьников с нарушением интеллекта остается недостаточно разработанной. Поэтому тема эффективности психологических методов воздействия на проявления агрессивного поведения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта на сегодняшний день актуальна.

**Ключевые слова:** младшие школьники с нарушением интеллекта, агрессивность, коррекционно-развивающая программа, проективная методика – тест «Рука», методика «Несуществующее животное».

Цель исследования: разработка содержания коррекционно-развивающей программы по преодолению агрессивного поведения у младших школьников с нарушением интеллекта и оценка ее эффективности.

Гипотеза исследования: снижение агрессивности у младших школьников с нарушением интеллекта будет протекать успешнее, если коррекционная работа будет проводиться по специальной коррекционно-развивающей программе.

В ходе теоретического изучения и анализа литературы по теме исследования, нами было выявлено, что младшим школьникам с агрессивным поведением свойственны некоторые общие черты:

- 1) бедность и примитивность ценностных ориентаций;
- 2) отсутствие увлечений;
- 3) узость и неустойчивость интересов.

Стоит отметить основные причины детской агрессии:

1) ухудшение социально-экономических условий жизни детей;

2) дефекты семейного воспитания;

3) негативное влияние школы в связи с халатным отношением к психическому состоянию детей;

4) рост агрессивных тенденций, распространение насилия и жестокости на экране и в средствах массовой информации, видео- и компьютерные игры агрессивного содержания.

Для определения уровня агрессивности у младших школьников с нарушением интеллекта нами были использованы следующие психодиагностические методики:

1) изучение личных дел учащихся школы-интерната 8 вида;

2) проективная методика – тест «Рука»;

3) методика «Несуществующее животное».

Результаты проведенных методик показали нам, что агрессивность среди учеников с нарушением интеллекта значительно выше, чем у детей с нормой.

В ходе формирующего эксперимента перед нами стояла задача создания коррекционно-развивающей программы по преодолению агрессивного поведения у младших школьников с нарушением интеллекта на основе изучения существующих программ, литературы по проблеме исследования и констатирующего эксперимента.

Целью нашей программы является снижение уровня агрессивности у младших школьников с нарушением интеллекта.

Программа рассчитана на детей в возрасте от 10 до 11 лет.

Критерии эффективности коррекционной программы:

1. Развитие индивидуальных личностных качеств школьника;

2. Положительная динамика поведенческих проявлений;

3. Снятие уровня тревожности, эмоционального напряжения, снижение уровня агрессивности.

Программа состоит из 12 занятий, рассчитанных на 6 недель, два занятия в неделю. Длительность занятий от 35 до 45 минут.

Общая структура занятий:

*Вводная часть* содержит физические упражнения, цель которых – поднять мышечный тонус, эмоциональное состояние подростков. Ритуал начала занятия.

*Основная часть* предполагает знакомство воспитанников с теоретическим материалом, игры и упражнения: настрой на упражнения; упражнения; обсуждение результатов; работа с дневником настроения.

*Заключительная часть* – релаксация: подведение итогов занятия; итоговое слово ведущего; ритуал окончания занятия.

Нами были определены следующие ожидаемые результаты по программе: нормализация эмоционального состояния ре-



бенка, повышение уверенности в себе, развитие эмпатии, социализации и позитивного отношения к другим людям, и как следствие - устранение вербальной и невербальной агрессии младшего школьника с нарушением интеллекта.

Для оценки эффективности нашей коррекционно-развивающей программы, перед проведением формирующего эксперимента и после него, с учениками ГОУ ЯО «ЯШИ № 8» в количестве 10 человек в возрасте от 10 до 11 лет с нарушением интеллекта, нами были проведены диагностические методики (проективная методика – тест «Рука», методика «Несуществующее животное»).

В результатах контрольных исследований по методике – тест «Рука», мы получили незначительные сдвиги показателей, и для оценки эффективности нашей программы по данной методике, нами была проведена оценка достоверности по расчету Т-критерия Вилкоксона. При расчете у нас получилось, что  $T_{эмп} < T_{кр}$ , следовательно программа работает. Исследование по методике «РНЖ», показало следующие результаты: до проведения коррекционно-развивающей работы высокий уровень агрессивности отмечался у 40% детей, средний уровень – у 50%, низкий уровень – у 10%, после проведения коррекционно-развивающей работы высокий уровень агрессивности отмечался у 20% детей, средний уровень – у 30%, низкий уровень – у 50%.

Результаты проведения контрольных замеров уровня агрессивности с использованием данных методик показал нам, что программа оказывает положительный эффект по снижению агрессивности у младших школьников с нарушением интеллекта. Следовательно, снижение агрессивности у младших школьников с нарушением интеллекта проходит успешней, если работа проводится по специальной программе коррекции агрессивного поведения.

### **Библиографический список**

1. Ахмедбекова, Р.Р. «Сущность агрессии и причины её проявления у младших школьников» [Текст] / Р.Р. Ахмедбекова // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – №9. – С.35–39.

*М. Артёмкина*

*Н. р. – ст. преподаватель А.С. Саблева*

### **Дифференциальная диагностика экспрессивной алалии и задержки речевого развития у детей 2-3 лет**

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблемам оказания своевременной логопедической помощи детям раннего возраста, а именно вопросам ранней и дифференциальной диагностики речевых нарушений. В статье определяются группы критериев, позволяющие на основе анализа медико-педагогической документации, динамики речевого развития и результатов обследования ребенка отдифференцировать экспрессивную алалию от схожих состояний, в частности от задержки речевого развития.

**Ключевые слова:** дифференциальная диагностика, группы критериев дифференциальной диагностики, экспрессивная алалия, задержка речевого развития, ранний возраст.

Детей, у которых частично или полностью отсутствует фразовая речь в возрасте 2-3 лет, принято называть «неговорящими» [3]. Отсутствие у детей к трём годам фразовой речи может быть симптомом самых разных речевых и неречевых расстройств [2]. Одним из таких расстройств является экспрессивная алалия – «языковое расстройство, которое характеризуется нарушением усвоения в онтогенезе экспрессивной речи инвентаря языковых единиц и правил их функционирования» [2, с. 5]. Данное речевое расстройство считается одним из наиболее сложных и нуждается в ранней диагностике и своевременном начале коррекционной работы. «Неговорящим» может быть также назван ребёнок, который к трём годам не овладел фразовой речью из-за темпового отставания в сроках овладения речевой системой, то есть из-за задержки речевого развития (далее ЗРР).

Дифференциальная диагностика этих расстройств крайне важна, так как своевременное их выявление и начало коррекционной работы по их преодолению способствует предотвращению

появления у детей вторичных расстройств и создаёт условия для более эффективной коррекционной работы.

В ходе сравнения данных различных исследований (Р.И. Лалаевой, В.А. Ковшикова, А.Н. Корнева, Е.Ф. Собонович, С.Ю. Бениловой, О.Е. Громовой и др.) нами были выявлены различия в речевых и неречевых особенностях у детей с моторной алалией и ЗРР, а также отличия в причинах данных нарушений и в динамике развития речи у детей с этими речевыми нарушениями.

Исходя из выявленных различий, нами были выделены 4 группы критериев, по которым можно различить моторную алалию и ЗРР на основании:

1. Анализа речевой симптоматики у «неговорящих» детей 2-3 лет.

1.1. Наличие трудностей в актуализации слов, «поиска слов».

1.2. Наличие и особенности замен слов.

1.3. Характер нарушения слоговой структуры слова.

1.4. Характер аграмматизмов.

1.5. Характер нарушения фонетической стороны речи.

1.6. Особенности объединения слов во фразу.

1.7. Состояние импрессивной речи.

2. Анализа неречевой симптоматики «неговорящих» детей 2-3 лет.

2.1. Состояние общей и мелкой моторики.

2.2. Наличие неврологической симптоматики.

2.3. Характер игровой деятельности.

2.4. Характер зрительного восприятия.

2.5. Характер слухового восприятия.

2.6. Характер восприятия пространства.

3. Изучения причин возникновения речевой патологии.

3.1. Причины возникновения речевого расстройства.

4. Анализа динамики речевого развития детей 2-3 лет в процессе коррекционной работы.

4.1. Влияние коррекционного процесса на темп речевого развития ребёнка.

4.2. Качественные изменения лексики ребёнка, своеобразии усвоения грамматических форм.

Критерии первой группы позволяют отличить моторную алалию от ЗРР у детей 2-3 лет, на основании анализа речевой симптоматики. Так, для детей с алалией в этом возрасте характерен «поиск» слов и значительные трудности в их актуализации, что не свойственно детям с ЗРР [2]. Кроме того, в речи детей с ЗРР, в отличие от детей с алалией, не выявляется выраженных парафазий. Так, например, дети с алалией заменяют видовые наименования принадлежащие к одной категориальной группе (*стакан – чашка, галка – ворона* и т.д.), заменяют видовые наименования на родовые (*галка – птица, акула – рыба* и т.д.), а также заменяют слова, относящиеся как часть – целое (*окно – дом, глаза – лицо* и т.д.) [3]. Более того, дети с моторной алалией уже на самых ранних этапах речевого развития начинают употреблять слова, значительно искажая их звуко-слоговую структуру, чего не делают дети с ЗРР. Нарушения слоговой структуры в их речи присутствуют, но они не такие грубые и встречаются только в сложных и новых словах. Во многих исследованиях встречаются указания на различия в нарушении фонетической стороны речи у детей с экспрессивной алалией и ЗРР [2, 3, 4]. Так, для детей с алалией характерны множественные нарушения звукопроизношения, которые носят хаотический и непостоянный характер. Для детей с ЗРР 2-3 лет тоже характерны нарушения звукопроизношения, но они являются нормативными, «физиологическими» [3]. Следует отметить, что с точки зрения большинства исследователей моторной алалии понимание речи при данном речевом расстройстве нарушено. Данный признак может быть дифференциальным для разграничения экспрессивной алалии и ЗРР, так как при ЗРР понимание речи соответствует возрастной норме.

Критерии второй группы позволяют различить моторную алалию и ЗРР на основании анализа неречевой симптоматики у «неговорящих» детей 2-3 лет. Основное отличие неречевой симптоматики данных расстройств заключается в том, что для детей с алалией характерно нарушение моторики, восприятия и других психических функций, а также наличие неврологической симптоматики, в то время, как для детей с ЗРР эти симптомы не характерны, и их неречевое развитие соответствует возрастной норме [4, 2].

Критерий третьей группы способствует различению моторной алалии и ЗРР на основе изучения причин возникновения речевой патологии. На возникновение у ребёнка алалии, как правило, влияет продолжительное воздействие неблагоприятных факторов значительной интенсивности, которые вызывают множественные органические поражения различных структур головного мозга [1]. Всё это не характерно для этиологии ЗРР, которую, как правило, вызывают либо биологические факторы незначительной интенсивности либо социально-психологические факторы [1]. Таким образом, при изучении анамнеза «неговорящих» детей 2-3 лет следует уделять особенное внимание силе и интенсивности воздействия неблагоприятных факторов на организм ребёнка.

Критерии 4 группы используются при анализе динамики развития речи «неговорящих» детей 2-3 лет, с которыми проводится коррекционная работа. Так, при наличии у ребёнка ЗРР уже через несколько месяцев занятий с ним можно заметить значительные положительные изменения в его экспрессивной и импрессивной речи. Детям же с моторной алалией необходима длительная коррекционная работа, а через несколько месяцев занятий изменения в их речи могут быть очень незначительными либо вообще отсутствовать [2]. Следует отметить, что даже при ускорении темпа речевого развития в речи детей с моторной алалией продолжает проявляться качественное своеобразие. Так, при появлении у детей этой группы способности к словоизменению, они начинают заменять окончания одного падежа на окончания другого, причём эти замены носят хаотический, непостоянный характер. Например, дети с алалией заменяют окончания винительного падежа окончаниями других падежей (*несёт ведры, попал в окош-кой, моет поле*) [2]. Дети с ЗРР при склонении имён существительных по падежам тоже могут заменять окончания, но делают это только внутри какого-либо падежа, например, винительного (*несёт ведру, попал в окошку, моет пола*) [2]. Кроме того, дети с алалией, научившись объединять слова во фразу, долгое время используют их во фразе в неизменной форме, в то время как дети с ЗРР соединяют слова, изменяя их форму, формируя грамматическую основу фразы. Более того, по данным которых исследований, дети с моторной алалией более склонны к возникновению у

них заикания или спотыкания в процессе коррекционной работы. У детей с ЗРР подобных нарушений, как правило, не отмечается.

Таким образом, при анализе результатов обследования «неговорящих» детей 2-3 лет следует обращать внимание на причины, речевую и неречевую симптоматику речевого недоразвития, а также на динамику развития речи данной группы детей. Подробное обследование и анализ его результатов с использованием выделенных групп критериев позволит провести своевременную дифференциальную диагностику моторной алалии и ЗРР у «неговорящих» детей 2-3 лет, что в свою очередь является условием эффективного преодоления этих нарушений и предотвращения вторичных отклонений у детей с данными речевыми нарушениями.

### **Библиографический список**

1. Бенилова, С.Ю. Сравнение клинико-анамнестических данных у дошкольников с дисфазией и афазией развития [Текст] / С.Ю. Бенилова // Логопед в детском саду. – 2012. – №2. – С. 53–63.
2. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления [Текст] / В.А. Ковшиков. – 4. изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург: КАРО, 2006. – 306 с.
3. Новоторцева, Н.В. Логопедическое сопровождение речевого развития детей дошкольного возраста [Текст] / Н.В. Новоторцева. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 91 с.
4. Рибцун, Ю.В. Изучение восприятия зрительной и слуховой модальностей у детей 3-4 лет с ОНР [Текст] // Логопед. – 2011. – №7. – С. 6–16

**УДК 376.32**

*Е. Галкина*

*Н. р. – ст. преподаватель М.Д. Иванова*

### **Формирование мотивационной готовности к школьному обучению у детей с нарушением зрения**

**Аннотация.** Мотивационная готовность к школьному обучению является одним из важных компонентов успешного

вхождения в образовательный процесс. В статье освещаются выявленные в процессе диагностики особенности данного компонента у детей с нарушением зрения. Исходя из этого, разрабатывается коррекционно-развивающая программа по формированию мотивационной готовности к школьному обучению у детей с нарушением зрения.

**Ключевые слова:** дети с нарушением зрения, школа, мотивационная готовность к школьному обучению, диагностические методики по изучению мотивационной готовности к школьному обучению, коррекционно-развивающая программа.

Мотивационная готовность к школе представляет собой положительное отношение к школьному обучению, как к серьезной, сложной, но необходимой деятельности. Показателями мотивационной готовности являются желание идти в школу, правильные представления о школе, познавательная активность. Поэтому одним из условий успешного вхождения ребёнка в школьный процесс является грамотное определение мотивационной готовности ребёнка к школе, правильная её диагностика и коррекция.

**Исходя из этого, актуальность** нашей темы определяется тем, что в настоящее время детям, поступающим в школу, и особенно тем, кто будет посещать массовую школу, предъявляются высокие требования, а так как дети с нарушением зрения имеют определенные проблемы в обучении, то частое попадание в ситуацию неуспеха вызывает у детей снижение интереса и потребности в получении знаний. Следовательно, необходимо акцентировать внимание на повышении уровня мотивационной готовности к школьному обучению.

**В соответствии с обозначенной проблемой целью исследования** является: теоретическое и практическое изучение особенностей мотивационной готовности к обучению в школе детей с нарушением зрения.

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

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме мотивационной готовности к школе детей с нарушением зрения.

2. Рассмотреть имеющиеся методы и средства формирования мотивационной готовности детей с нарушением зрения к обучению в школе.

3. Выявить особенности мотивационной готовности к школьному обучению у детей с нарушением зрения.

4. Разработать коррекционно-развивающую программу по формированию мотивационной готовности к школьному обучению.

**В связи с этим, объектом** являются особенности мотивационной готовности к обучению в школе детей с нарушением зрения.

**Предмет исследования** – методы, средства диагностики и формирования мотивационной готовности к школьному обучению у дошкольников с нарушением зрения.

**Гипотезой** нашего исследования является предположение о том, что уровень мотивационной готовности у детей с нарушением зрения ниже, чем у нормально видящих сверстников. Что проявляется в недостаточно сформированной внутренней позиции школьника, недоразвитии учебно-познавательного мотива, уровня притязаний и потребности в достижениях, а так же в несформированности навыка принятия задачи.

С целью изучения и подтверждения поставленной гипотезы нами было проведено исследование особенностей мотивационной готовности к школьному обучению у детей с нарушением зрения.

Для исследования были выбраны следующие методики: методика Нежновой Т. А. «Диагностика готовности ребенка к школьному обучению», М. Р. Гинзбурга «Преобладание определенного мотива, при поступлении в школу», «Рисунок «Я в школе» интерпретация Г. Т. Хоментаскаса. На основе качественного и количественного анализа полученных данных можно сделать вывод о том, что у детей с нарушением зрения уровень мотивационной готовности ниже, чем у нормально видящих детей и присутствуют особенности, отмеченные в гипотезе.

Таким образом, можно отметить, что отставание в мотивационной готовности детей к школе обусловлено недостаточной коррекционной направленностью воспитательной работы. Из этого следует, что при оказании своевременной коррекционной помощи уровень готовности значительно повышается.

Поэтому выявив некоторые особенности и недостаточность сформированности мотивационной готовности к школь-



ному обучению у детей с нарушением зрения, нами была разработана специальная коррекционно-развивающая программа.

**Основной целью** программы является формирование мотивационной готовности к школьному обучению в различных видах деятельности.

Исходя из цели, мы определяем следующие **задачи**:

1. Формировать чёткие представления о школе и формах школьного поведения;
2. Формировать интерес к получению новых знаний;
3. Повышать интерес к активной деятельности и творчеству;
4. Воспитывать культуру общения, эмоциональную отзывчивость и доброжелательность к людям.

Программа, направленная на формирование мотивационной готовности к школьному обучению у детей подготовительного возраста, состоит из 13 занятий продолжительностью 25–30 минут. Занятия включают в себя чтение сказок, просмотр мультфильмов на школьную тему, а так же различные дидактические, подвижные игры и продуктивные виды деятельности. Занятия должны проводиться 2 раза в неделю в первой половине дня и рассчитаны на подгруппу детей с нарушением зрения подготовительного возраста численностью 6 человек.

Мы предполагаем, что после апробации коррекционно-развивающей программы у детей с нарушением зрения повысится уровень мотивационной готовности, повысится интерес к получению новых знаний, возрастет уровень сформированности внутренней позиции школьника.

### **Библиографический список**

1. Нежнова, Т.А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту [Текст] // Вестник Московского университета. – М., 1988. – 237 с.
2. Никулина, Г.В., Волкова, И.П., Фещенко, Е.К. Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения [Текст]: учебное пособие / под ред. Г.В. Никулиной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 84 с.
3. Панфилова, М.А. «Лесная школа» Коррекционные сказки и настольная игра для дошкольников и младших школьников [Текст]. – М., 2002.

4. Руководство по использованию психодиагностических методик психологами дошкольных образовательных учреждений [Текст] // Под ред. А.Н. Гусева. – «1С-Персонал», 2009. – 137 с.

УДК 376; 159.922.7/.8

*Я. Баранова*

*Н. р. – доцент А.Э. Симановский*

### **Развитие тактильной памяти у дошкольников с задержкой психического развития**

**Аннотация.** В статье раскрыты особенности развития тактильной памяти дошкольников с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития, тактильная память, психолого-педагогическая диагностика.

Проблема особенностей тактильной памяти у детей с задержкой психического развития на сегодняшний день изучена недостаточно [1]. Исследования, в которых тактильная память изучалась, в психологии существуют, однако все они направлены на выявление закономерностей тактильной памяти у нормальных детей (И.Ю. Матюгин, Т.Ю. Аскоченская, И.А. Бонк, М. Монтессори) [3]. С нашей точки зрения, тактильная память имеет большое значение для коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития, так как она составляет основу для формирования сенсорных эталонов, соотносящих действий рук, и в дальнейшем формирования мыслительных операций. Таким образом, цель нашего исследования – изучение особенностей тактильной памяти у детей с задержкой психического развития представляет большой интерес для специальной психологии и педагогики.

*Гипотезой исследования* является предположение о том, что дети с задержкой психического развития испытывают трудности при распознавании предметов при тактильном ощущении, у них не развито представление о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве.

Для проверки гипотезы мы сравнили особенности тактильной памяти у детей-дошкольников с задержкой психического развития (10 детей) с диагнозом F.83 (смешанное специфическое расстройство психического развития) с тактильной памятью их нормально развивающихся сверстников (10 детей).

Диагностика детей проводилась на базе МДОУ детский сад компенсирующего вида №78 г. Ярославля и на базе МДОУ детский сад комбинированного вида №18 г. Ярославля.

Для изучения тактильной памяти у детей дошкольного возраста нами использовались такие методики как:

- **Методика: «Волшебный мешочек с овощами».**
- **Методика: «Запомни геометрические фигуры».**

**Методика: «Волшебный мешочек с овощами»**

*Цель:* Повторить с ребенком овощи. Методика позволяет развивать тактильную память.

Для выполнения этого задания приготовьте набор из пластмассовых овощей. Всего для запоминания ребенку предлагается 5 предметов (капуста, морковь, помидор, перец, огурец). С закрытыми глазами ребенок ощупывает и запоминает предложенный ему овощ. Далее ребенку предлагается мешочек, в котором находятся эти же овощи, смешанные с другими предметами. Это были фрукты (апельсин, банан, лимон, яблоко, груша). Ребенок должен найти в мешочке такой же овощ, который он запомнил.

**Методика: «Запомни геометрические фигуры».**

*Цель:* Повторить с ребенком геометрические фигуры, данная методика позволяет развивать тактильную память.

Для выполнения этого задания приготовьте из картона геометрические фигуры.

1 – круг; 2 – треугольник; 3 – квадрат; 4 – прямоугольник; 5 – ромб.

С закрытыми глазами ребенок ощупывает и запоминает предложенную геометрическую фигуру. Ребенку предлагается мешочек, в котором находятся эти же геометрические фигуры, смешанные с другими фигурами. Это были домик, звездочка, облако, трапеция, овал, месяц, ёлочка. Ребенок должен найти в мешочке такую же фигуру, которую он запомнил.

В ходе проведения данных методик мы получили количественные результаты, а также качественную оценку уровня развития тактильной памяти. Дети обеих групп с удовольствием

приступали к выполнению заданий, однако дети экспериментальной группы справлялись хуже.

### **Результаты исследования по методике «Волшебный мешочек с овощами»**

Для детей с задержкой психического развития из выборки 10 человек (100%) и для детей нормально развивающихся из выборки 10 человек (100%).

Нормально развивающиеся дети показали следующие результаты: высокий уровень: 90%; средний уровень 10%.

Дети с задержкой психического развития:

высокий уровень 10%; средний уровень 50 %; низкий уровень 40%.

### **Результаты исследования по методике «Запомни геометрические фигуры»:**

Нормально развивающиеся дети показали следующие результаты: высокий уровень 70%; средний уровень 30%.

Дети с задержкой психического развития: высокий уровень 0 %; средний уровень 80; низкий уровень 20%.

Для получения достоверных результатов мы обработали, полученные количественные данные, с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Вывод: Различия между экспериментальной и контрольной группой значима, что, в свою очередь, свидетельствует о том, что наша гипотеза подтвердилась в ходе эмпирического исследования.

На основании полученных результатов, разрабатывается коррекционная программа, включающая в себя коррекционно-развивающие занятия, которые помогут оказать эффективное влияние на уровень развития тактильной памяти дошкольников.

Особенность программы состоит в том, что в неё будут подобраны игры и упражнения с различными природными материалами и предметами [2]. В планах задумка тактильной книги. Работая с такой книгой, ребенок, ощупывая, сможет запоминать и в последующем воспроизводить предлагаемые ему предметы. Задания будут разделены на разделы такие как: по форме, величине, структуре поверхности предметов.

### Библиографический список

1. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст]: хрестоматия для студентов факультетов психологии / О. В. Заширинская. – СПб.: Речь, 2003.
2. Зверева, Н.В., Каримуллина Е.Г. Исследование тактильной сферы в психологии [Текст] / Н. В. Зверева // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1997. – № 2.
3. Матюгин, И. Ю. Тактильная память [Текст] / И. Ю. Матюгин. – М.: Эйдос, 1991.

УДК 376

*П. Шуткус*

*Н. р. – доцент Л.А. Вачеян*

#### **Развитие способности к распознаванию эмоций дошкольниками с нарушениями зрения**

**Аннотация.** Способность к пониманию эмоциональных состояний другого человека формируется в раннем и дошкольном возрасте в процессе взаимодействия ребенка с близкими взрослыми, затем со сверстниками. Умение ребенка распознавать эмоциональное состояние партнера очень важно в общении. В данной статье освещается проблема распознавания эмоций дошкольниками с нарушенным зрением. Дан обзор диагностических методик, позволяющих выявить нарушения в понимании эмоций. Представлены некоторые методы развития эмоциональной сферы дошкольников с нарушенным зрением. Также проведено эмпирическое исследование способности к пониманию эмоций дошкольниками с нарушенным зрением.

**Ключевые слова:** эмоции, дошкольники, нарушение зрения, распознавание эмоций, эмоциональная идентификация.

Исследования понимания детьми с нарушением зрения эмоциональных состояний человека показывают, что эти навыки развиваются медленно.

Дошкольники с нарушением зрения по сравнению с нормально видящими детьми намного хуже владеют невербальными

средствами общения. В процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками, они почти не используют выразительные движения, жесты, мимику [4].

**Целью работы** явилось изучение особенностей понимания эмоций дошкольниками с нарушениями зрения.

**Задачи работы:**

1. Теоретическое изучение способности к распознаванию эмоций дошкольниками с нарушениями зрения;
2. Обзор диагностических методик, позволяющих выявить нарушения в понимании эмоций.
3. Обзор методов развития эмоциональной сферы дошкольников с нарушенным зрением.
4. Эмпирическое исследование способности к пониманию эмоций дошкольниками с нарушенным зрением.

Актуальность проблемы определяется потребностью развивать невербальные средства коммуникации у дошкольников с нарушенным зрением.

Нарушение зрения ведет к потере или искажению информации о мимике, жестах, позах, что, в свою очередь, не позволяет детям без специального обучения овладеть неречевыми средствами коммуникации. Коррекция этих нарушений в дошкольном возрасте позволяет нивелировать патологические состояния в более позднем возрасте. Поэтому важность изучения данной темы очевидна.

Мы предполагаем, что понимание эмоций детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения, в отличие от здоровых сверстников, отличается специфическими особенностями:

- проблемы дифференциации схожих эмоций, неправильное словесное обозначение эмоций по их графическому изображению;

- трудности в понимании эмоциональных состояний людей в определенных ситуациях.

Теоретически изучив способность детей с нарушенным зрением к распознаванию эмоций, мы выяснили, что у них происходит задержка в развитии этого умения.

Дошкольники с нарушением зрения по сравнению с нормально видящими детьми намного хуже владеют невербальными средствами общения. В процессе взаимодействия со взрослыми и

сверстниками они почти не используют выразительные движения, жесты, мимику. Очень редко улавливаются изменения настроения партнера. Если это и происходит, то всегда уточняется эмоциональное состояние словами [3].

Выяснили, что дети используют жесты не как невербальное средство общения, а как вспомогательное средство и без коррекционного вмешательства они не могут ни «читать» эмоции других, ни адекватно проявлять свои эмоциональные состояния.

Мы рассмотрели различные методы диагностики способности к распознаванию эмоций дошкольниками с нарушенным зрением. Также мы рассмотрели методы и приемы развития эмоциональной сферы дошкольников с нарушениями зрения:

1) Игра-драматизация как наиболее доступный и интересный для ребенка вид деятельности, позволяет решать задачи эмоционального развития дошкольника. В игре-драматизации дети знакомятся с чувствами, настроением сказочных героев. Представляют и эмоционально переживают поступки сказочных героев. Осваивают способы эмоционального выражения, самостоятельно создают образ с помощью средств выразительности (интонации, мимика, пантомима) [1].

2) Психогимнастика. Здесь дети обучаются азбуке выражения эмоций – выразительным движениям. Основная цель – преодоление барьеров в общении, развитие лучшего понимания себя и других, снятие психического напряжения, создание возможностей для самовыражения.

3) Упражнения на эмоции и эмоциональный контакт направлены на развитие у детей способности понимать, осознавать, правильно выражать и полноценно переживать свои и чужие эмоции.

4) Мимические и пантомимические этюды, в которых выразительно изображаются отдельные эмоциональные состояния (радость, удивление, интерес, гнев и другие), связанные с переживанием телесного и психического довольства или недовольства [5].

Нами было проведено эмпирическое исследование способности дошкольников в нарушенном зрением к пониманию эмоций. Мы исследовали две группы дошкольников 5-6 лет: нормально развивающиеся дети и дети с нарушениями зрения. В исследовании приняли участие 20 детей (10 нормально развивающихся детей и 10 с нарушениями зрения).

Исследование проводилось на базе МДОУ детский сад комбинированного вида №69 г. Ярославля, и на базе МДОУ детский сад комбинированного вида №170 г. Ярославля.

Целью нашего исследования стало изучение особенности понимания различных эмоций детьми с нарушенным зрением в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Для этого мы использовали следующие диагностические методики:

1. Методика «Эмоциональные лица» Н.Я.Семаго [2];
2. Методика «Идентификация эмоций по голосу».

Математическую обработку мы проводили с помощью U критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования по методике «Эмоциональные лица» показали высокий уровень понимания эмоций у обеих групп детей. Это подтверждают данные математической обработки. Выявлено, что  $U\text{-эмп} = 36,5$  больше  $U_{0,05}=27$  (различия между двумя выборками можно считать незначимыми ( $p<0,05$ ), если  $U\text{-эмп}$  выше  $U_{0,05}$ ).

Результаты исследования по методике «Идентификация эмоций по голосу» также показали высокий и средний уровень понимания эмоций. Следует обратить внимание на то, что дети с нарушениями зрения справились с этой методикой лучше, своих здоровых сверстников. Мы предполагаем, что это связано с компенсаторными механизмами детей с нарушениями зрения.

Проведя математическую обработку полученных результатов при помощи U-критерия Манна-Уитни, мы обнаружили, что группы (дети с нормой развития и группа детей с нарушениями зрения) практически не различаются по способности определять эмоции по изображению и голосу, а также соотносить их. Выявлено, что  $U\text{-эмп} = 44$  больше  $U_{0,05}=27$ . Различия между двумя выборками можно считать незначимыми ( $p<0,05$ ), если  $U\text{-эмп}$  выше  $U_{0,05}$ .

Также, в результате наблюдения, среди детей с нарушениями была выявлена специфическая особенность. Дети, при предъявлении им изображения эмоции, правильно ее называли, но не пытались изобразить на себе. В то же время, практически все нормально развивающиеся дети сопровождали объяснения мимикой.

Исходя из полученных данных, можно сказать, что гипотеза нашего исследования не подтвердилась. Приоритетной в раз-



витии эмоциональной сферы детей с нарушенным зрением является именно способность мимически и пантомимически выражать собственные чувства.

### **Библиографический список**

1. Минаева, В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений [Текст] / В.М.Минаева. – М.: АРКТИ, 2001. – 48 с.
2. Семаго, Н. Я. Семаго, М. М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст [Электронный ресурс] / Н.Я, Семаго, М.М. Семаго – М.: Айрис-пресс, 2005. – 46 с. – Режим доступа: <http://5psy.ru/testi/semago-diagnosticheskiie-albom.html>
3. Солнцева, В.А., Белова, Т.В. Психологические особенности лиц с нарушениями зрения (слабовидящих) [Текст] / В.А. Солнцева, Т.В. Белова // Справочник по организации и проведению профориентационной работы – М.: ООО «Центр новых технологий», 2012.
4. Щетинина, А.М. Формирование эмоционально-перцептивных способностей у детей дошкольного возраста: Монография [Текст] / А.М. Щетинина. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. – 124 с.
5. Эмоциональное развитие дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / А.Д. Кошелева, В. И. Перегуда, О.А. Шаграева; Под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.

**УДК 376**

*Е. Остапенко*

*Н. р. – доцент Л.В. Завёрткина*

### **Формирование невербального общения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

**Аннотация.** Среди различных категорий людей, нуждающихся в коррекционной помощи, особое место занимают дети и подростки с выраженными нарушениями интеллектуального развития. Проблема формирования у детей с нарушением интеллекта

невербального компонента общения достаточно актуальна в современной специальной педагогике, специальной психологии, логопедии, олигофренопедагогике.

**Ключевые слова:** дети с нарушением интеллекта, исследования, невербальное общение, коррекционно-развивающая программа.

Исследования В. С. Выготского показали, что у детей с нарушением интеллекта имеются довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая процессы познания, эмоции, речи, волю и личность в целом [1]. В специальной психологической литературе мы не находим исследований по вербализации и семантической адекватности кинесических знаков поведения (это общая моторика различных частей тела: рук жестикуляция); лица (мимика), позы (пантомимика), а находим исследования Лубовского В.И., Певзнер М.С. по невербальному общению, в которых акцент делается на изучение экспрессивной функции и функции создания образа партнера по общению, по проблеме влияния невербальной информации на восприятие, интерпретацию и вербализацию эмоций. У детей имеются различия в овладении невербальным общением в зависимости от вида ретардации, более грубые нарушения в овладении невербальным компонентом общения [4]. Имеются исследования о сниженных возможностях детей с нарушением интеллекта в опознании основных эмоциональных состояний, в частности, О.П. Гаврилушкиной показало, что дети с нарушением интеллекта при рассматривании картин плохо используют выразительные средства, они воспринимаются ими изолированно, вне связи с эмоциональными состояниями действующих лиц и общим эмоциональным фоном [2].

**Цель нашей работы** состояла в формировании невербального компонента общения у детей с нарушением интеллекта через апробацию содержания коррекционно-развивающей программы.

Для реализации нашего исследования мы использовали следующие **методы**:

1. Изучение и анализ методической, психологической, медицинской литературы.
2. Наблюдение за детьми в ходе учебной деятельности.
3. Беседа с детьми во внеурочное время.
4. Проведение методик "Лицевые маски" (Л.И.Савва), "Составление невербального портрета" (Л.Ю. Субботина)
5. Количественная и качественная обработка результатов исследования.

Констатирующий эксперимент проводился среди учащихся ОУ школы-интерната № 9 г. Ярославля. В качестве контрольной группы выступили 11 детей младшего школьного возраста МОУ школы № 33 г. Ярославля. Выборка составила 22 человека ( 6 девочек, 16 мальчиков).

Диагностическими методиками были: "Лицевые маски" (Л.И.Савва) и " Составление невербального портрета" (Л.Ю. Субботина).

**Методика "Составление невербального портрета"** предназначена для детей от 6 лет. Она направлена на выявление умений соотносить отдельные невербальные признаки динамических особенностей образа, соответствующего определенному эмоциональному состоянию, умению соотносить отдельные невербальные признаки ( губы, глаза, руки) между собой.

**Методика "Лицевые маски"** использовалась для выявления способности к адекватному опознанию эмоционального состояния.

**Результаты методик оценивались по авторской шкале от 1 до 3 баллов по показателям:**

Ребенок опознал 5-6 эмоциональных состояния, разграничил положительные и отрицательные эмоции - 3 балла. (Высокий уровень).

Ребенок опознал 3-4 эмоциональных состояния, пытался разграничить положительные и отрицательные эмоции - 2 балла, (Средний уровень).

Ребенок не справился или опознал 1-2 эмоциональных состояния, пытался разграничить положительные и отрицательные эмоции -1 балл (Низкий уровень).

**По методике «Определение невербального общения» дети с нарушением интеллекта показали следующие результаты:**

9 % – высокий уровень; 36 % – средний уровень; 55 % – низкий уровень

**По методике «Лицевые маски» дети с нарушением интеллекта показали следующие результаты:**

высокий уровень – 0%; средний уровень – 45 %; низкий уровень – 55 %

В результате исследования выявилась низкая степень сформированности образов - эталонов. Понимание невербальных знаков доступно обеим группам обследованных детей, но самый низкий уровень вербализации эмоциональных состояний выявлен у детей с нарушением интеллекта. Дети испытывали трудности в понимании эмоциональных состояний и, особенно, в их вербальной интерпретации, что обусловлено особенностями их интеллектуального и речевого развития, депривацией общения со сверстниками и взрослыми. У них недостаточно развиты знания и представления о психических состояниях людей, выражаемых с помощью невербальных признаков. Кроме того, мы увидели, что существует значительная разница между количественными и качественными показателями невербального компонента общения у детей с нарушением интеллекта. Поэтому мы сделали вывод о необходимости разработки коррекционно-развивающей программы и проведении серии занятий для ее реализации.

Программа состоит из 10 занятий, каждое по 35–40 минут.

*Целью нашей программы* является стимулирование невербального компонента общения у детей с нарушением интеллекта. Программа разработана для детей от 6 до 11 лет.

*Работа в рамках коррекционно-развивающей программы проходила поэтапно:*

1. Теоретический (изучение невербального общения у детей с нарушением интеллекта, медицинских заключений, карт, литературы по данному вопросу).

2. Диагностический (диагностирование состояния невербального компонента у детей с нарушением интеллекта).

3. Коррекционно-развивающий (специально подобранные игры, упражнения, разработана система занятий для стимулирования невербального компонента у детей с нарушением интеллекта).

4. Аналитический (сравнительный анализ результатов эксперимента).

**Содержание коррекционно – развивающей программы по стимулированию невербального общения включает в себя цикл занятий:** «Давайте познакомимся»; «Учимся понимать друг друга с помощью невербального общения»; « Самые дружные»; «Что для тебя дружба?»; «Ассоциации»; «Путаница»; « Учимся понимать друг друга»; «В мире индивидуальности»; «Подвижные игры»; «Четыре брата, пятый – дядя».

С использованием данной программы, поставленных целей, задач, предполагаемых результатов, мы планируем оптимизировать процесс формирования невербальных навыков, устранения искажения эмоционального реагирования и стереотипов поведения, реконструирования полноценных контактов ребенка со сверстниками и взрослыми.

После апробации коррекционно – развивающей программы нами было проведено повторное исследование учащихся образовательного учреждения школы – интерната № 9 г. Ярославля, были взяты те же методики " Определение невербального портрета" и " Лицевые маски".

**По методике «Определение невербального портрета» после апробации коррекционно-развивающей программы дети с нарушением интеллекта показали следующие результаты:**

Высокий уровень – 18 %; Средний уровень – 46 % ; Низкий уровень – 36 %.

**По методике «Лицевые маски» после апробации коррекционно – развивающей программы дети с нарушением интеллекта показали следующие результаты:**

Высокий уровень – 0 %; Средний уровень – 64 %; Низкий уровень – 36 %.

Для проверки достоверности полученных результатов нами был использован Т - критерий расчета математической статистики Вилкоксона. Согласно ему,  $T(эмп) < T(кр)$  – вероятность нулевой гипотезы меньше 0,05. Следовательно, программа эффективна.

Таким образом, формирование невербального общения у детей с нарушением интеллекта возможно при учете взаимосвязи онтогенеза ребенка с развитием невербальных ее компонентов, при опоре на ведущую деятельность и при использовании системного и деятельностного подходов в коррекционно-развивающей работе.

### **Библиографический список**

1. Выготский, Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности [Текст] / Л. С. Выготский // Проблемы дефектологии. – М., 1995. – С. 19–45.
2. Гаврилушкина, О.П. Понимание простых картинок умственно отсталыми дошкольниками [Текст] / О. П. Гаврилушкина // Восприятие учащихся специальных школ в процессе овладения основами наук / Восьмая научная сессия по дефектологии и пятое Всесоюзные педагогические чтения – М.: 1999. С. 278–279.
3. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. – М., 1996. – С. 145.
4. Лубовский, В.И. На XX Международном психологическом конгрессе [Текст] / В. И. Лубовский // Дефектология. – 1973. – №2 . – С. 90–95.

---

---

## ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

---

---

УДК 612.821.39

*О. С. Алейников*

*Н. р. – профессор Л.Г. Титова*

### **Информационная система как катализатор социальных конфликтов**

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам влияния информационной среды на социальный конфликт. Приведены причины, рассмотрены структурные элементы конфликта и влияние на них информационного компонента. Проанализирована взаимосвязь конфликта, информационной системы и манипуляции, их влияние на протекание и завершение конфликтов.

**Ключевые слова:** конфликт, информационная система, манипуляция.

Современная эпоха характеризуется фундаментальными изменениями всех сторон общественной жизни, происходит скачкообразный рост значимости теоретического знания для решения экономических и социальных проблем. Главную роль в формировании нового облика цивилизации играет информатизация всех сторон общественной жизни.

Информационная сфера является одним из важнейших компонентов современного общества. Она оказывает существенное влияние на другие сферы общества, определяя их содержание и наполнение. Информационная система не только аккумулирует разного рода информацию о тех или иных событиях, но создаёт «новую картину мира», оказывая влияние на представления людей о нынешних и будущих социальных отношениях. Это, в свою

очередь, порождает новые стереотипы, представления, ожидания, ценности, модели поведения и, конечно же, конфликты, которых не было ранее. Новая информационная реальность, которая не имеет прямой связи с действительностью (вбросы, фейки, мемы и т.д.), способствует появлению конфликтов, протекающих уже не в информационном, а в реальном пространстве.

Огромный информационный трафик, всеобщая доступность каналов получения информации, сложность проверки достоверности получаемой, передаваемой информации, огромное влияние и интеграция информационной сферы в другие общественные сферы – всё это способствует тому, что информационная система может выступать одним из катализаторов социальных конфликтов в разных сферах современного общества. На наш взгляд, именно учёт этих особенностей и позволит в дальнейшем снизить конфликтогенность информационной системы, что возможно приведёт к снижению социальных конфликтов в обществе в целом. В связи с этим перед научным сообществом стоит ряд актуальных задач:

1) Изучение информационной системы как катализатора социальных конфликтов.

2) Исследование процесса влияния информационной системы на возникновение, протекание, разрешение, завершение социальных конфликтов.

3) Выявление тех факторов, которые способствуют превращению информационной системы в манипулятивный механизм воздействия на широкие слои общества, в причину возникновения социальных конфликтов.

4) Анализ влияния информационных факторов на структурные элементы социального конфликта.

5) Определение роли информационного фактора на разных стадиях протекания и разрешения конфликта.

Базовыми понятиями для научной рефлексии являются: информационная система, манипуляция, конфликт.

Под информационной системой в современной научной литературе понимается «организационно упорядоченная совокупность документов (массивов документов) и информационных технологий, в том числе с использованием средств вычислительной техники и связи, реализующих информационные процессы»



[1]. Содержание понятия «конфликт» раскрывается как «осознанное столкновение, противоречие минимум двух людей, групп, из-за их взаимно противоположных, несовместимых, исключающих друг друга потребностей, интересов, целей, типов поведения, отношений, установок, существенно значимых для личности и группы» [2]. И, наконец, под манипуляцией понимается «вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведёт к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями» [3].

Связь между этими понятиями помогает понять выявление причин конфликта [4]. Прежде всего, это информация, приемлемая для одной стороны, и неприемлемая для другой (сплетни, неполная информация, неточная информация и др.). Обычно это проявляется в формах неполной и неточной информации, слухов, дезинформации, ненадёжности источников, посторонних факторов.

Выделим несколько важнейших структурных составляющих конфликта, по мнению А. С. Кармина [5]:

- А) Конфликтующие стороны.
- Б) Зона разногласий.
- В) Представления о ситуации.
- Г) Мотивы.
- Д) Действия.

На наш взгляд, на этапе развития конфликта, когда формируется представление о ситуации, информационный компонент и играет главенствующую роль, так как именно на этом этапе возникают стереотипы и реакции на ситуации. Именно тут происходит манипуляция при помощи информационных технологий и средств коммуникации.

Усложнение и динамичность социальных процессов в обществе, влияние происходящих общественных изменений непосредственно на повседневную жизнь человека делают его все более зависимым от потока сообщений, исходящих из средств массовой коммуникации. Все меньше сведений, необходимых для своего поведения и жизни в обществе, он может получить, основываясь только на своем повседневном опыте. Все больше необходимой социальной информации он получает из теле- и радио-

программ, периодических изданий. Особенно ярко это проявляется в формировании мнений по вопросам, которые не находят отражения в его непосредственном опыте, например, об обстановке в других городах, регионах, странах, о политических лидерах, об экономической конъюнктуре и т.п.

Как отмечают многие исследователи, человек, его повседневная жизнь все больше зависит от массовой коммуникации, которая создаёт для него своего рода «вторую реальность», «субъективную реальность», влияние которой не менее значимо, чем влияние объективной реальности. Новая реальность – гибриды виртуального и физического пространства, продукт их взаимодействия и постоянный источник конфликтов.

В качестве выводов отметим следующее.

Огромный поток информации, её противоречивость, доступность каналов распространения, невозможность проверки её достоверности приводят к созданию «субъективной реальности».

«Новая информационная реальность», о которой пишет Жан Бодрийяр в своей книге «Призрак толпы» [6], в свою очередь является источником субъективных конфликтов, так как информационно-символьная реальность онтологизируется и превращается в реальные факты, в реальные последствия конфликтов. Задача новой реальности и информационной среды – в создании, распространении и управлении социальными моделями или стереотипами, которые как присутствуют, так и формируются в обществе.

Развитие конфликта, на наш взгляд, зависит от того, в каком ключе подавалась информация на этапе формирования представлений о ситуации.

### **Библиографический список**

1. Петров, В. Н. Информационные системы [Текст] / В. Н. Петров. – СПб.: Питер, 2003. – 688 с:
2. Анцупов, А. Я., Шипилов, А. И. Конфликтология [Текст] / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб., 2007. – 591 с.
3. Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита [Текст] / Е. Л. Доценко. – М., 1997. – 344 с.

4. Грачев, Г. В., Мельник, И. К. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия [Текст] / Г. В. Грачев, И. К. Мельник. – 2002. – 112 с.

5. Кармин, А. С Конфликтология [Текст] / А. С Кармин. – СПб.: Издательство «Лань», 1999. – 448 с.

6. Ясперс, К., Бодрийар, Ж. Призрак толпы [Текст] / К. Ясперс, Ж. Бодрийар. – М.: Алгоритм, 2007. – 272 с.

**УДК 37.04**

*А. А. Веникова*

*Н. р. – профессор Л.Н. Серебренников*

### **Обеспечение технологической подготовки одаренных детей**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы педагогической поддержки одарённой личности и создания условий для развития её творческого потенциала в условиях современной школы. Определены проблемы технологической подготовки одаренных детей, приведены рекомендации по обеспечению технологической подготовки школьников.

**Ключевые слова:** одаренные дети, одаренность, технологическое образование, технология, внутренняя дифференциация.

Современное общество остро нуждается в специалистах, обладающих глубокими знаниями, нестандартным мышлением, творческой активностью и высокой социальной ответственностью. Как следует из Закона Российской Федерации «Об образовании», «содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации». В этой связи важными элементами общего образования, социальной защиты конкурентоспособности выпускников на ранке труда выступают содержание и качество их технологической подготовки, которая охватывает разделы учебного процесса, где формируются трудовые действия, складываются произ-

родственные отношения, изучаются средства и способы практической деятельности. [4, С. 302]. Теория и практика отечественной школы показывает, что, несмотря на некоторые изменения, дополнения в содержании и планировании обучения, технологическое образование продолжает оставаться на уровне задач трудового обучения школьников, несмотря на новое название и заявление целей, по сути своей – то же, что и трудовое, и предназначено в основном для младших детей и отстающих в развитии подростков, в то время как способные и одаренные учащиеся не находят практической поддержки в процессе своего развития и профессионального становления в системе технологического образования [2, С. 47]. Одаренными и талантливыми детьми называют тех, которые по оценке опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения. [1, С. 306] Их подготовка должна обеспечиваться на основе специализированных учебных программ. Поэтому важным становится совершенствование учебного процесса по технологии для одаренных детей, на основе метода внутриклассной дифференциации, где ученики выполняют задания разного уровня сложности и творчества, в зависимости от своих возможностей и потребностей. Дифференциация обучения является одним из эффективных путей решения проблем обучения одаренных детей и рассматривается как «способ устранения нивелировки реально присутствующей в образовании тенденции к «усреднению», унификации личности». [5, С. 188]. Процесс организации внутренней дифференциации включает несколько этапов:

1. Проведение диагностики для выявления одаренных учащихся. Диагностика проводилась среди девочек 5 класса (15 человек). На основе анализа различных психологических источников была выбрана диагностика «Оценка творческого потенциала и креативности». Вопросы данного теста диагностируют границы любознательности респондента, уверенность в себе, постоянство, зрительную и слуховую память, стремление к независимости, способность абстрагироваться и сосредоточиваться. Эти показатели, по мнению автора методики, и есть составляющая творческого потенциала [3, С. 110]. Результаты диагностики показали, что среди учащихся есть 5 человек с высоким уровнем творческого потенциала и креативности.

2. Проведение диагностики в форме викторины для проверки уровня имеющихся знаний учащихся. Результаты викторины в значительной мере подтвердили результаты психологической диагностики.

3. Практическая работа по разработке и изготовлению собственного более сложного изделия. Для оценки результатов практической работы учитывались такие критерии, как аккуратность выполненного изделия, творческая идея, сложность изделия, самостоятельность, уровень знаний и выполнения технологических операций. За каждый критерий начислялся 1 балл. Общее количество возможных баллов – 5.

4. Распределение учащихся по группам с учетом полученных результатов психологической диагностики, теоретической и практической работы.

5. Совершенствование учебной программы по технологии по разделу «Изготовление изделий из текстильных материалов», на основе метода внутриклассной дифференциации. Были разработаны задания для одаренных учащихся с повышенным уровнем сложности в соответствии с их интересами и возможностями. При такой организации учебного процесса работа учителя должна быть основана на более полном учете индивидуальных особенностей учащихся. Она предполагает вариативность темпа изучения материала, выбор разных видов деятельности, определение характера и содержание помощи со стороны учителя.

6. Анализ результатов нововведения на основе изменений в уровне знаний, мотивации и интереса учащихся к образовательному процессу по технологии после апробации предложенной программы. Были разработаны критерии для оценки результатов образовательного процесса по технологии до и после внедрения совершенствовании: обученность, посещаемость, активная позиция ученика, участие во внеурочной деятельности, взаимодействие с учителем. Анализ учебного процесса по технологии по данным критериям показывает, что введённое дифференцированное содержание и организация обучения способствуют развитию познавательной деятельности учащихся, повышают их самоконтроль и ответственность, формируют активную позицию учащихся как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

При дифференцированной организации и обеспечении образовательного процесса в работе с одаренными детьми решается ряд актуальных проблем, связанных со слабым учетом различных способностей учащихся и недостаточно обеспечивают их самостоятельную творческую деятельность.

### **Библиографический список**

1. Бабаева, Ю.А., Лейтес, Н.С. Психология одаренности детей и подростков [Текст] / Ю.А. Бабаева, Н.С. Лейтес. – М.: Академия, 2000. – 306 с.
2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.
3. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога [Текст] / Е. И. Рогов. – М., 1999. – 110 с.
4. Серебренников, Л.Н. Теоретические основы обучения школьников технологии / Л.Н. Серебренников. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – 302 с.
5. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / И. Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 188 с.

**УДК 316**

*М. А. Горелик*

*Н. п. – профессор Л.Г. Титова*

### **Влияние социального напряжения на этнические конфликты в современном обществе**

**Аннотация.** В данной статье нами была рассмотрена взаимосвязь социального напряжения с ростом этнических противоречий, а также было проанализировано отношение коренного населения центральной части России к представителям других этнических народностей. В заключение нами был сформулирован ряд мер, необходимых для снижения риска возникновения межэтнических конфликтов.

**Ключевые слова:** Социальная напряженность, межэтнический конфликт, этничность, межэтническая политика, урегулирование этнического конфликта.

Объектом данного исследования выступают межэтнические конфликты, предметом исследования – социальное напряжение как фактор возникновения и развития межэтнических конфликтов.

Нами была сформулирована гипотеза: чем выше социальное напряжение в обществе, тем выше риск возникновения межэтнических конфликтов.

Социальная напряженность – это такое состояние социума, которое выражается в настроениях, взглядах, эмоциях, убеждениях суждениях и поведении, которые в совокупности характеризуют тревогу, страх, недоверие, агрессивность и т.д., что в свою очередь, характеризует поведения социальных субъектов. Социальная напряженность – это массовый адаптационный синдром, который отражает степень физиологической, психофизиологической и социально-психологической адаптации (а во многих случаях – дезадаптации) различных категорий населения к хронической фрустрации, трудностям (понижению уровня жизни и социальным изменениям). Проявляется социальная напряженность в резком росте недовольства, недоверия к властям, конфликтности в обществе, тревожности, экономической и психической депрессии, ажиотажном спросе, ухудшении демографической ситуации, компенсаторных реакциях (агрессии, поиске врагов, надежде на чудо), стрессогенности отношений [1].

Многие ученые, в их числе В.О. Руковишников, А.К. Зайцев, А.Н. Сухов пришли к выводу, о том что социальная напряженность – это первый этап широкомасштабного социального конфликта [1]. Одним из таких конфликтов, как следствия компенсаторных реакций, нарушением баланса экономических интересов различных этносов, неравномерное протекание реформ, является межэтнический конфликт, который на фоне нарастающего социального напряжения может вылиться в острое этническое противостояние.

Исследовательская компания The Economist Intelligence Unit (аналитическое подразделение британского журнала Economist) представила список 150 стран мира по уровню социальной напряженности в 2014 году, Россия заняла в данном списке место в группе государств со «средним уровнем рисков» [3].

Российская Федерация – одно из крупнейших полиэтничных государств мира. На территории нашей страны, по итогам переписи населения 2010 г. проживают представители 193 этнических общностей. Безусловно, формировавшиеся на протяжении веков на территории нашей страны этнические общности сыграли немаловажную роль в ее становлении как сильного государства с уникальной культурой и сильной государственностью [2]. Однако, полиэтничность – это всегда риск возникновения конфликтов на этнической почве. Уникальность этносов, различие их культур, религиозных верований и социального благополучия без контроля со стороны государства способны привести к возникновению острых межэтнических конфликтов, ярким примером можно считать ситуацию, сложившуюся при распаде СССР. В результате ослабления государственной власти в 1990-е гг. социальная напряженность населения нашла выход через рост ксенофобии, этнического и религиозного экстремизма. На фоне глубоких общественных трансформаций по формированию свободного и открытого общества, рыночной экономики в постсоветской России проявились кризис российской гражданской идентичности, межэтническая нетерпимость, этнотерриториальный сепаратизм, вооруженный терроризм, в результате которых возникла опасность дезинтеграции общества вплоть до возможного распада страны.

Проведенное нами в 2014 г. исследование показало, что более 72% опрошенных считают, что в России существует проблема межэтнических противоречий; около 69% опрошенных полагают, что с представителями других этносов необходимо вести себя более осторожно. Более 75% респондентов считают, что осуществляемая межэтническая политика реализована в недостаточной мере и не несет в себе реальных результатов. Однако стоит обратить внимание на то что более 75% опрошенных не вступали в конфликт с представителями других этносов; 52% опрошенных не считают, что мигранты занимают рабочие места, которые мог бы занять сам респондент или его родственники; 43% опрошенных поддерживает строительство в своем городе мечетей, синагог и других церковных центров, религию которых они не исповедуют; 60% одобряют брак своего родственника с представителем



другой этнической народности; более 70% опрошенных получают информацию о других этнических народностях через СМИ.

Аналогичное исследование проводилось нами в 2015 г. и оно показало, что более 78% опрошенных считают, что в России существует проблема межэтнических противоречий; около 61% опрошенных полагают что с представителями других этносов необходимо вести себя более осторожно. Более 75% респондентов считают, что осуществляемая межнациональная политика реализована в недостаточной мере и не несет в себе реальных результатов, более 74,5% опрошенных не вступали в конфликт с представителями других этносов; 53% опрошенных не считают, что мигранты занимают рабочие места, которые мог бы занять сам респондент или его родственники, 51% опрошенных поддерживает строительство в своем городе мечетей, синагог и других церковных центров, религию которых они не исповедуют, 64% одобряют брак своего родственника с представителем другой этнической народности, более 76% опрошенных получают информацию о других этнических народностях через СМИ.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что, существует социальное напряжение которое обусловлено межэтническими противоречиями и имеет тенденцию к возрастанию, однако причины данного конфликта субъективны и формируются под влиянием, недоверия к осуществляемой властями политике и страхах формирующихся под влиянием репортажей СМИ.

Особой задачей урегулирования этнического конфликта является достижение национального согласия, представляющего собой сложный процесс примирения конфликтующих сторон, согласования их интересов, устремлений и требований, достижение взаимоприемлемого результата.

В ходе проведенного нами исследования мы сформулировали ряд эффективных мер, необходимых для снижения риска возникновения межнациональных конфликтов:

1. Пропаганда традиций культуры как главной основы в воспитании высокой духовности и патриотизма личности.
2. Реформа в сфере образования, основной особенностью которой является внимание к воспитанию культуры межнационального общения.

3. Формирование конфликтологических центров и комиссий по решению межэтнических конфликтов.
4. Повышение конфликтологической культуры населения с помощью СМИ.
5. Разработка системы раннего предупреждения ксенофобии и межнациональных конфликтов.

#### **Библиографический список**

1. Битянова, М. Р. Социальная психология: Наука, практика и образ мыслей. Уч. Пос. [Текст] / М.Р. Битянова. – М.: Изд-во Эксмо-Пресс, 2004. – 576 с.
2. Прогноз Economist Intelligence Unit: Уровень социальной напряженности в странах мира в 2014 году. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/news/2014/01/05/6574> – (Дата обращения: 20.01.2016).
3. Сморгунов, Л.В., Альгин, А. П., Барыгин, И. Н. Концепции и проблемы государственной политики и управления. [Текст] / Л. В. Сморгунов, А.П.Альгин, И.Н.Барыгин. – РОС-СПЭН. – М., 2006. – 381 с.

**УДК 37.015.3**

*М. Н. Калинина*

*Н. р. – доцент Ю.Н. Сленко*

#### **Психологическая структура отношения учащихся начальной школы к личности и деятельности учителя**

**Аннотация.** В статье представлены результаты разработки и апробации опросника, диагностирующего отношение обучающихся начальной школы к личности учителя и его деятельности. Отмечаются недостатки существующих подходов к пониманию структуры труда педагога. Автор обращается к эмпирически выделенной структуре педагогического труда педагога, рассматриваемой с позиции учащихся начальной школы. Используя факторный анализ, автор выделяет значимые, с точки зрения учащихся, начальной школы стороны педагогического труда учителя.

**Ключевые слова:** отношение, структура труда учителя, личность учителя, деятельность учителя, оценка педагогического труда.

Проблема изучения профессиональной деятельности педагога с точки зрения оценки ее эффективности с давних пор ставилась достаточно остро и на сегодняшний день не теряет своей актуальности. Несмотря на различия в основаниях, определяющих структуру труда педагога, авторы едины во мнении относительно психологического содержания его работы. Так, в исследованиях Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной [3, 4, 5 и др.] профессиональная деятельность учителя строится на основе интеграции трех компонентов: профессиональной деятельности, педагогического общения и на личности самого учителя. При этом личность учителя в структуре его труда занимает центральное положение. «Личность учителя является стержневым фактором труда учителя, определяющим его профессиональную позицию в педагогической деятельности и педагогическом общении» [4; с. 7].

В педагогической психологии указанный подход к пониманию структуры труда педагога является традиционным, однако имеет ряд недостатков. Подобный взгляд на труд педагога, как трехкомпонентную модель, имеет преимущественно теоретическое обоснование и исходит из положений деятельностного подхода в психологии. Кроме того, одной из проблем, обнаруживающей себя в отношении труда педагога, является необходимость его комплексной оценки всеми участниками образовательного процесса – методистами, администрацией школы, родителями, учениками. Однако, если существующие модели квалификационной экспертизы труда педагога предназначены лишь для специалистов – экспертов, то в отношении учащихся, родителей такие модели, методы оценки отсутствуют.

Предметом нашего исследования стала разработка стандартного опросника оценки отношения учащихся начальной школы к личности и деятельности учителя. При этом существующие методики оценки не носят стандартизированного характера [2; с. 79], что может затруднить получение надежной оценки успешности труда педагога.

В качестве средства оценки труда учителя в нашем исследовании выступило отношение обучающихся начальной школы к его личности и деятельности. Formой выражения отношения стали вербальные характеристики (оценочные слова), которые учащиеся присваивают педагогу. Диагностическим инструментом, позволяющим изучить психологические особенности отношения учащихся третьих и четвертых классов к личности и деятельности учителя стал разработанный нами опросник «Отношение учащихся начальной школы к учителю». Кратко опишем этапы разработки опросника.

На первом этапе исследования мы предложили учащимся третьих и четвертых классов выделить характеристики, которые они используют для оценки работы учителя. Всего по результатам обследования учащимися была выделена 621 характеристика. Исключая повторения, число их сократилось до 107.

На втором этапе исследования перед нами стояла задача уменьшения числа используемых характеристик за счет их обобщения по признаку сходства друг с другом. С этой целью мы использовали метод анализа синонимичного ряда, который позволил объединить все многообразие характеристик до 29.

На третьем этапе работы учащимся была предложена анкета, в которой им предлагалось оценить 29 характеристик по степени их значимости для работы учителя. В результате нами выделены 23 характеристики, которые с точки зрения учеников, отражают наиболее важные стороны труда учителя. Так, основу содержания опросника составили следующие вербальные характеристики: «умный», «красивый», «хорошо обучает», «образованный», «ясно рассказывает», «ответственный», «любит детей», «трудолюбивый», «внимательный», «справедливый», «мудрый», «терпеливый», «добрый», «творческий», «уважаемый другими», «красивый почерк», «отзывчивый», «ставит отличные оценки», «смелый», «не задает много заданий», «с чувством юмора», «строгий», «веселый».

Психометрическая проверка опросника, как следующий шаг работы, состояла в оценке его пунктов на надежность и валидность. Оценка надежности и конструктивной валидности опросника дала приемлемый для качества опросника результат.

Для стандартизации опросника, описания процедуры интерпретации результатов, а так же с целью выделения структуры отношения обучающихся к личности и деятельности учителя, мы применили к полученным данным процедуру факторного анализа методом главных компонент с использованием варимакс-вращения. В результате были выделены четыре фактора, позволяющих содержательно интерпретировать отношение учащихся к учителю. Мы именовали их сообразно теоретическим представлениям о структуре труда педагога.

*В первый фактор «Педагогическая деятельность, обучение»* входят такие характеристики, как «образованный», «строгий», «мудрый», «не задает много заданий», «творческий», «внимательный», «смелый», «ответственный».

*Второй фактор «Педагогическое общение»* наполняют такие характеристики, как «справедливый», «ясно рассказывает», «отзывчивый», «внимательный», «терпеливый».

*В третий фактор «Личность педагога»* вошли «уважаемый другими», «смелый», «ответственный», «красивый», «умный», «трудолюбивый».

*Четвертый фактор «Педагогическая направленность личности педагога»* интегрирует в себе характеристики «добрый», «веселый», «любит детей», «терпеливый».

Наибольший вес в факторной структуре отношения имеет первый фактор, относящийся к педагогической деятельности учителя. Таким образом, мы выяснили, что для учащихся начальной школы, а именно третьих и четвертых классов, наибольшую значимость при оценке работы учителя имеют характеристики, проявляющиеся в педагогической деятельности. Это свидетельствует о том, что полученные посредством эмпирического анализа данные противоречат традиционному представлению о преобладающей значимости личностного компонента в структуре профессиональной деятельности учителя. Следовательно, успешность педагогической деятельности, по мнению младших школьников, достигается, когда ведущим в структуре труда педагога является его педагогическая деятельность, как проявление технологии, методики его труда.

### Библиографический список

1. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии [Текст] / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
2. Ключева, Н. В. Технология работы психолога с учителем [Текст] / Н. В. Ключева. – М.: Сфера, 2000. – 192 с.
3. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
4. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
5. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М.: МПСИ, 1998. – 200 с.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: Азъ, 1994. – 907 с.

УДК 159.9

*Д. А. Бирюкова*

*Н. р. – доцент Т. В. Ледовская*

#### **Влияние тревожности студентов на выбор стратегии совладающего поведения в период промежуточной аттестации**

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме совладающего поведения студентов в ситуациях напряженности образовательного процесса. Представлены результаты исследования влияния тревожности студентов на выбор способа совладающего поведения в ситуации экзамена. Показано, что тревожность оказывает большее влияние на выбор способа совладающего поведения у студентов в период промежуточной аттестации.

**Ключевые слова:** промежуточная аттестация, тревожность, стресс, совладающее поведение, стратегии совладающего поведения.

Структура современной системы высшего образования и организация процесса учебной деятельности могут оказывать на обучающихся негативное психофизиологическое и социально-

психологическое воздействие, которое является результатом несоответствия психолого-педагогических условий обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых. Такая ситуация провоцирует появление стрессовых состояний студентов, эмоциональное напряжение, повышенную тревожность, неблагоприятное самочувствие и низкую активность обучающихся [2; 4].

Несмотря на возрастающее количество работ, посвященных проблеме совладающего поведения (Л. И. Анцыферова, Р. М. Грановская, Т. Л. Крюкова, Е. В. Либина, А. В. Либин, С. К. Нартова-Бочавер, И. М. Никольская, Н.А. Сирота, В. А. Ялтонский и др.); проблеме совладающего поведения учащихся в ситуациях напряженности образовательного процесса (И.В. Борисова, А.А. Зюзя, И.А. Мезенцева, Л.П. Петухова, Е.Н. Улезко); взаимосвязи копинг-стратегий с личностными особенностями (С.Б. Величковская, Д.А. Циринг) нераскрытыми остаются вопросы о влиянии психических свойств личности, в частности тревожности, на выбор способа совладающего поведения, а также особенностях тревожности и совладающего поведения студентов в период экзаменационной сессии.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что уровень и специфика проявления тревожности оказывают влияние на выбор студентами вуза способа совладающего поведения в стрессовой ситуации. С ростом уровня тревожности у студентов возрастает ориентация на использование менее эффективных, эмоционально-ориентированных способов совладающего поведения, таких как бегство-избегание проблемы и принятие ответственности.

В исследовании, проведенном на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского, приняли участие 106 студентов I-IV, в возрасте 18-21 лет. Для проведения эмпирического исследования были использованы методики: «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина; опросник "Способы совладающего поведения" (ССП) Р. Лазаруса и С. Фолкман. Для оценки влияния тревожности студентов на выбор способа совладающего поведения был использован метод однофакторного дисперсионного анализа. Результаты исследования влияния ситуативной тревожности на выбор стратегии совладающего поведения представлены в *табл. 1*.

Таблица 1

Влияние ситуативной тревожности  
на способы совладающего поведения

Способ совладающего поведения	F	Знч.
Конфронтационный копинг	1,795	,017**
Дистанцирование	1,011	,478
Самоконтроль	1,236	,220
Принятие ответственности	1,305	,167
Поиск решения проблемы	1,172	,280
Положительная переоценка	0,826	,743
Поиск социальной поддержки	0,934	,587
Бегство-избегание	1,679	,031*

Статистической значимости достигает влияние *Ситуативной тревожности* на *Конфронтационный копинг* ( $F=1,795$ , при  $p \leq 0,01$ ). Учитывая положительный знак корреляционной связи между этими показателями ( $r=,043$ ), можно сделать вывод о том, что чем выше уровень ситуативной тревожности, тем выше склонность к использованию стратегии *Конфронтационный копинг*. С ростом ситуативной тревожности в ситуации экзамена, студенты проявляют активные, зачастую агрессивные усилия для изменения ситуации, демонстрируя при этом определенную степень враждебности. Усиление активности в этом случае носит импульсивный, непоследовательный и хаотичный характер, с целью попытаться хоть как-то повлиять на ситуацию. При высоком уровне ситуативной тревожности, студенты используют стратегию конфронтации, испытывая при этом эмоциональное возбуждение, такие эмоции, как агрессивность, злость и досада, настойчивость и отсутствие гибкости. В когнитивной сфере у таких студентов наблюдается отсутствие плана действий, дезорганизация мыслительной деятельности, аффективная захваченность ситуацией. В связи с этим использование стратегии *Конфронтационный копинг* в ситуации экзамена не будет являться эффективной.

Также уровень ситуативной тревожности оказывает влияние на стратегию *Бегство-избегание* ( $F=1,679$ , при  $p \leq 0,05$ ). С ростом уровня ситуативной тревожности у студентов увеличивается



ориентация на *Бегство-избегание*, то есть уход от проблемы, отказ студентов от активного изменения ситуации или своего состояния. Для студентов характерны пассивность, отсутствие какой-либо деятельности по изменению ситуации, уход от активных действий. При этом они испытывают тревогу и эмоциональное напряжение. В когнитивной сфере – мысленное избегание проблемы, отказ задумываться о своей роли в ней и попытках ее решения, фантазирование о более благоприятных вариантах развития ситуации.

**Таблица 2**

Влияние личностной тревожности  
на способы совладающего поведения

Способ совладающего поведения	F	Знч.
Конфронтационный копинг	0,951	0,553
Дистанцирование	1,492	0,079
Самоконтроль	1,506	0,074
Принятие ответственности	2,479	0,001**
Поиск решения проблемы	1,498	0,077
Положительная переоценка	0,970	0,526
Поиск социальной поддержки	1,122	0,335
Бегство-избегание	1,924	0,010**

Уровень личностной тревожности оказывает большее влияние на выбор способа совладающего поведения по сравнению с ситуативной тревожностью. Так, личностная тревожность значимо влияет на стратегию *Принятие ответственности* ( $F=2,479$ , при  $p \leq 0,001$ ), *Бегство-избегание* ( $F=1,924$ , при  $p \leq 0,01$ ). Эти показатели связаны положительной корреляционной зависимостью высокой степени значимости ( $r=0,493$  и  $r=0,358$ , при  $p \leq 0,001$ ). Это говорит о том, что с ростом уровня личностной тревожности, увеличивается склонность к использованию таких стратегий как *Принятие ответственности* и *Бегство-избегание*.

Кроме того, наблюдаются некоторые тенденции во влиянии личностной тревожности на *Самоконтроль* ( $F=1,506$ , при  $p \leq 0,07$ ), *Дистанцирование* ( $F=1,492$ , при  $p \leq 0,07$ ) и *Поиск решения проблемы* ( $F=1,498$ , при  $p \leq 0,07$ ). Возможно, при увеличении

объема выборки в дальнейших исследованиях уровень статистической значимости результата будет не ниже  $p \leq 0,05$  (95%).

Таким образом, ситуативная и личностная тревожность оказывает влияние на выбор способа совладающего поведения у студентов в период промежуточной аттестации. С ростом уровня тревожности студенты склонны использовать стратегии, которые не позволяют решить проблему и являются неэффективными в ситуации экзамена. В связи с этим возникает необходимость профилактики и коррекции тревожности студентов.

Результаты исследования могут иметь значение для разработки программ, направленных на совершенствование процесса профессиональной подготовки студентов с точки зрения создания организационных условий, способствующих регуляции тревожности студентов. Полученные результаты позволяют определить конкретные условия оптимизации тревожности в реальных учебных группах; разработать комплексные программы социально-психологического тренинга для студентов. По результатам исследования были выработаны практические рекомендации по преодолению и профилактике тревожности для студентов и педагогов.

### **Библиографический список**

1. Крюкова, Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения [Текст] / Т. Л. Крюкова // Психологический журнал. – 2008. Т.2- № 2. – С. 88-95.
2. Овчинникова О.В., Пунг Э.Ю. Экспериментальное исследование эмоциональной напряжённости в ситуации экзамена // Психологические исследования. – М., 1985. – № 4. – С.112–119.
3. Прихожан, А.М. Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности [Текст] / А. М. Прихожан // Тревога и тревожность / Под ред. В.М.Астапова. – СПб., 2001. – С. 143–156.
4. Щербатых, Ю. В. Психология стресса и методы коррекции [Текст] / Ю. В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.

А.Ю. Пикунова

Н. р. – профессор Ю. П. Поваренков

### **Роль индивидуальных качеств личности в планировании карьеры**

**Аннотация.** В статье представлен процесс проведения исследования планирования карьеры школьниками-выпускниками в зависимости от их индивидуальных качеств личности.

**Ключевые слова:** карьера, планирование карьеры, структура, индивидуальные качества, личность.

В настоящее время актуальным становится изучение проблем, связанных с представлениями человека о собственном профессиональном будущем, процессами его построения, влияния этих процессов на организацию жизненного пути. В контексте указанных проблем особую значимость приобретает рассмотрение феномена карьеры.

К молодым специалистам в современных условиях рынка предъявляется целый ряд требований: они должны иметь не только достаточно высокий уровень теоретической и практической подготовки, но и отличаться социальной зрелостью, сохранять высокую эффективность в ситуации неопределенности и быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям рабочей среды [2].

На планирование профессиональной карьеры и ее представлений существенное влияние оказывают индивидуальные качества личности (*ценностные ориентации личности, рефлексия, уровень субъективного контроля, тревожность*) являющиеся одним из факторов, предопределяющих

Актуальность работы связана с проблемой влияния индивидуальных качеств личности на представление школьников о плане карьеры.

В последние годы стал исчезать негативный оттенок понятия "карьера". Современное понимание карьеры, приводимое Н.С. Пряжниковым [1], имеет также расширительное толкование

– «это не только успешность в данной профессиональной деятельности, но и успешность всей жизни». Чаще всего используется определение карьеры Дональда Сьюпера, – это цепь событий в жизни человека: последовательность занятий и жизненных ролей, которые являют в своей совокупности общую направленность на саморазвитие, последовательность оплачиваемых и неоплачиваемых должностей, которые занимает человек, начиная с периода ранней юности и до пенсии; это также жизненные роли, соотносящиеся с работой напрямую [7].

В рамках нашего исследования мы предлагаем авторское определение понятия «карьеру» как индивидуальной динамики профессиональной деятельности, которая проявляется в контексте жизненного пути самореализующегося индивида, выполняющего широкий спектр социальных ролей, и основывается на личностных качествах и ценностных ориентациях, необходимом уровне компетентности.

Планирование карьеры заключается в определении целей профессионального развития будущего профессионала и путей, ведущих к их достижению, которые возможно реализовать в процессе профессиональной подготовки [8]. Планирование карьеры позволяет определить оптимальный путь профессионального развития будущего специалиста, его совершенствования, более полного раскрытия потенциала будущего специалиста уже на этапе выбора профессионального учебного заведения и представлений об идеальной профессии, с учетом своих индивидуальных особенностей [8].

Перед нами, как исследователями, стояла проблема, которая заключалась в ответе на вопрос: как влияют индивидуальные качества личности на планирование профессиональной карьеры школьниками? Постановка данной проблемы определила цель исследования.

Цель исследования – выявить структуру карьеры человека в зависимости от его индивидуальных качеств.

В качестве объекта исследования выступило понятие «карьеру».

Предметом исследования явились представления школьников о карьере с учетом их индивидуальных особенностей.

Для реализации сформулированной цели мы выдвинули и проверили ряд гипотез:

Гипотеза 1: представления школьников девятого и одиннадцатого класса о карьере будут значительно различаться.

Гипотеза 2: такие индивидуальные качества, как «ценностные ориентации личности», «рефлексия», «уровень субъективного контроля», «тревожность», будут иметь большую выраженность у школьников одиннадцатого класса по сравнению со школьниками девятого класса.

В соответствии с поставленными задачами было проведено три основных этапа исследования:

На первом этапе (2014-2015 гг.) происходили осознание и постановка проблемы исследования, изучение и анализ литературы по теме исследования; формулировка научного аппарата исследования; определение экспериментальной базы разработка программы психологического исследования.

На втором этапе (2015-2016 гг.) проходила разработка этапов исследования, опытно-экспериментальная проверка выдвинутых положений и гипотез. Выявлялись структурные компоненты карьеры человека в зависимости от его индивидуальных качеств личности.

На третьем этапе (2016 г.) производился анализ, оценка и обобщение результатов, полученных в ходе исследования, формулировались выводы, выполнялось оформление результатов работы, а также разработка рекомендаций.

Теоретической основой исследования являются, психолого-педагогические концепции о профессиональной карьере, планировании карьеры, профессиональном росте (Климов Е.А., Толочек В.А., Молл Е.Г., Маркова А.М, Холл Д., Сьюпер Д., Холланд Дж., Заводчиков Д.П., Пряжников Н. С.); акмеологические аспекты профессионального развития личности (А.А.Бодалев, А.Ф. Зеер и др.).

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- Уточнено содержание понятий «карьера», «планирование карьеры»;
- Определено различие данных понятий;
- Определено понимание компонентов структуры карьеры;
- Разработано несколько собственных методик;
- Выявлена динамика структурно-функциональных компонентов представлений о карьере и влияние на них индивидуальных особенностей личности школьников;
- Выявлена и статистически обоснована связь между успеваемостью компонентами в структуре карьеры и индивидуальных качествах личности школьников.

Теоретическая значимость заключается в том, что полученные данные вносят вклад в разработку концептуальных представлений о структурных компонентах карьеры, а также влиянии личностных качеств на её планирование. Проведенное исследование, позволяет прояснить причины трудностей, которые связаны с планированием карьеры у школьников на начальном этапе. Изучение планирования карьеры и влияние на него индивидуальных качеств личности дополняет теоретический материал, используемый при разработке практических рекомендаций для повышения эффективности планирования карьеры.

Эмпирическая база исследования: Выборочную совокупность исследования составили школьники (9-го и 11-го классов) из школ №46, 50 г. Ярославль. В качестве испытуемых привлекались отобранные по принципам репрезентативной выборки школьники выпускных классов разных школ г. Ярославль. В исследовании приняли участие 100 человек, возрастной диапазон от 13 до 18 лет.

Мы предложили собственное понимание структуры карьеры, и тем самым разделили изучаемое явление на несколько компонентов:



Рис. 1. Взаимодействие компонентов карьеры и индивидуальных качеств личности

Поэтому, в качестве конкретных психодиагностических методик использовались:

1. Изучение когнитивного компонента карьеры.

- 1.1. Представления об идеальной профессии.
- 1.2. Представления о целях карьеры.
- 1.3. Представление о наличии, количестве и содержании этапов планируемой карьеры.
2. Изучение мотивационно-операционального компонента.
  - 2.1. Представление о ценностных ориентациях карьеры (методика Э.Шейн).
  - 2.2. Уровень профессиональной зрелости (методика «Профессиональная готовность»).
3. Изучение индивидуальных особенностей личности.
  - 3.1. Опросник рефлексивности (А.В. Карпов).
  - 3.2. Уровень субъективного контроля (Методика УСК Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд).
  - 3.3. Степень тревожности (Личностный опросник Г. Айзенка).

На основе корреляционного анализа получены и проинтерпретированы следующие результаты:

Методика «Представления об идеальной профессии»: полученные результаты по методике свидетельствуют о том, что: для 9-ков материальное стимулирование при планировании карьеры значимо больше, чем 11 классу, карьерный рост более важен для 11 класса. В целом у школьников выявлен средний уровень сформированности представлений об идеальной профессии.

Методика «Карьерные цели»: на основе данной методики можно отметить, что: все показатели у 11 класса выше, чем у 9. Возможно, это говорит о наличии четкого знания о своих профессиональных целях. В целом можно сказать, что наиболее часто выбираемые цели: высокий доход, престижные знакомства, самостоятельность.

Методика «Якоря карьеры» Э. Шейн: ценностные ориентации у 11 класса также выше, чем у 9-х. В целом наивысшими ценностями являются: профессиональная компетентность, служение. Это говорит о том, что выпускники хотят быть мастерами своего дела, достичь успеха в профессиональной сфере. Ориентация на служение – это принадлежность, к какому-либо делу (служение людям, помощь).

Методика «Профессиональная готовность»: показатели методики говорят о следующем логичном процессе: 11 класс является более готовым к выбору профессии, чем 9.

Опросник Рефлексивности А.В. Карпова: уровень рефлексивности у 11 класса выше, чем у 9, это говорит о закономерном процессе развития самосознания у школьников. К 11 классу дети становятся самостоятельнее, способны анализировать свои поступки, решения и пр.

Практическая значимость исследования заключается в следующем: полученные данные о планировании карьеры и влияние на него индивидуальных качеств личности могут быть использованы для повышения эффективности работы психологов со школьниками при проф. ориентации, а также планирования и организации учебного процесса в ВУЗе с учетом особенностей абитуриентов, как будущих студентов. Выявленные особенности планирования карьеры школьников-выпускников могут стать основанием для психолого-педагогических рекомендаций по формированию личности будущего специалиста.

### **Библиографический список**

1. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 309 с.

2. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст] / Н. С. Пряжников. – Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.

**УДК 37**

*С. П. Сутугина*

*Н. р. – профессор Л.В. Байбородова*

### **Интегративный подход к преподаванию мировой художественной культуры в 5-6 классах**

**Аннотация.** Мировая художественная культура является относительно новым предметом в учебном плане российских



школьников, поэтому требует активной разработки и внедрения различных приемов, поиска оригинального подхода к преподаванию. Данная статья демонстрирует интегративность данного курса, возможность использование мировой художественной культуры (МХК) в качестве площадки для повышения интереса к смежным предметам.

**Ключевые слова:** мировая художественная культура, иностранный язык, история, интеграция, приемы.

Изучать мировую художественную культуру (МХК) можно с разных позиций и опираясь на различные подходы. Более того, изучение мировой художественной культуры требует заимствования знаний из других дисциплин. В этом случае речь идет об использовании интегративного подхода к изучению МХК. Под интеграцией понимается совокупность упорядоченных методов, приемов, форм и средств совместной педагогической деятельности, в которой в результате взаимодействия ее субъектов рождаются новое содержание и способы деятельности, имеющие характеристики, не свойственные отдельным сферам образования и приводящие к целостности системы, обеспечивающей благоприятные условия для развития ее субъектов [2, с. 53–54].

Внутришкольная интеграция является взаимосвязью и взаимодействием различных педагогических средств [1; 2]. Одним из уровней внутришкольной интеграции является установление и осуществление межпредметных связей, о которых пойдет речь ниже.

Прежде всего рассмотрим, как можно использовать содержательные связи между мировой художественной культурой и иностранными языками. Возможно, эта связь не самая очевидная, но в наше время наиболее актуальная, т.к. общемировые тенденции (глобализация, развитие экономических и политических отношений) предполагают высокий уровень владения иностранным языком. Этого уровня можно достичь только посредством формирования устойчивого интереса учащихся к изучению иностранных языков. Интеграция «МХК – иностранный язык» на данном уровне нацелена именно на повышение интереса к иностранным языкам и получению некоторых дополнительных знаний в этой области.

На стыке лингвистики и культурологии несколько десятилетий назад образовалась даже отдельная отрасль науки – лингвокультурология. Начать следует с того, что когда речь ведется об искусстве и культуре, то подавляющее число использованной специфической лексики этимологически будут восходить к романским и германским языкам. Учитывая, что большое внимание уделяется изучению европейской культуры, то столкновение с иностранными языками, в том числе древними, неизбежно. Не следует забывать, что знание о прошлом, о жизни и быте различных этносов во многом ученые черпают именно из языка в различных его проявлениях. Использование этой тесной связи может служить хорошим подспорьем для того, чтобы увлечь школьников изучением иностранных языков. Нами разработан и апробирован ряд **приемов**, чтобы этого достичь.

1. Этимологическая справка. Любой термин, относящийся к теме урока (Античность, Ренессанс, Ампи́р, пуантилизм и любые другие заимствования, которыми изобилует терминология этой сферы), следует не просто объяснить, но и рассказать о его происхождении. О корне слова, о значении этого корня, возможно, о флексиях (к примеру, суффикс «-тет» свидетельствует о заимствовании из немецкого языка). Для развития некоторых аналитических качеств и для повышения интереса к языковым явлениям также следует дать ученикам задание найти дериваты (однокоренные слова), в случае затруднения – помочь (Античность – антиквариат, ancient; Ампи́р – империя и т.д.).

2. Введение и пользование понятием «языковая картина мира». В названии и описании предметов искусства часто встречаются или непереводаемые понятия, или сочетания, трудно воспринимаемые русскоязычными учениками. Необходимо объяснять и приводить примеры разных языковых картин, пытаться совместно найти еще несколько похожих случаев. К примеру, картина Босха «Извлечение камней глупости». Если не знать, что такое «камни глупости», и как это звучит в разных языках, то смысл произведения будет непонятен.

3. Отражение языка в культурных феноменах. Допустим, названия месяцев, название дней недели в честь богов (это явление существовало в шумеро-аккадской культуре, в наши дни это

встречается в европейских языках – во французском, например). Если рассматривать пословицы, поговорки и устойчивые выражения, в массе случаев их появлению часто способствовал иноязычный культурный феномен.

4. Подпись или надпись творца на своем произведении на иностранном языке. Школьники, основываясь на своем знании европейского языка и умении сопоставлять, находить свойства, всегда пытаются додуматься до смысла написанного.

5. Чтение источников. Это актуальный прием при изучении Древней Греции, Древнего Рима, Византии, Древней Руси – Ученикам интересно читать на древнем языке, пытаться искать сходства со славянской письменностью (если речь о византийской или греческой культуре), узнавать знакомые слова, пытаться понять написанное.

6. Прочтение и озвучание имен известных деятелей искусства. Практически каждый раз при изучении нового деятеля следует уделить внимание имени живописца/скульптора/архитектора, чтобы не возникло недопонимания. Например, необходимо объяснить, что Ян ван Эйк и Жан ван Эйк – это один и тот же человек, потому что Ян, Жан, Иван, Иоанн, Иоган, Йохан, Хуан – это адаптации одного имени в разных языках.

7. Использование знаний топонимики при изучении МХК. МХК, как и любой другой предмет, напрямую связан с географическим знанием: место создания, место жизни, место обнаружения, место деятельности, место развития событий. Если изучить происхождение какого-то географического названия и связать с изучаемыми предметами, событиями или персоналиями, то можно не только создать стойкую ассоциацию или объяснить культурный феномен, но и развить интерес к изучению иностранных языков, лингвистики.

Возможно использование большего числа приемов, если школьники знают язык на более продвинутом уровне. Но в данном случае приемы ориентированы на учеников 5-6 классов. И даже когда речь идет о школе с углубленным изучением иностранных языков, пяти- и шестиклассники еще не готовы воспринимать урок МХК на иностранном языке или просматривать видеоматериалы на иностранном языке. Данный подход особенно

актуален, если школьники в качестве иностранного языка изучают французский язык (но это не отменяет актуальности подхода при изучении любого другого иностранного языка).

Большие возможности для использования межпредметных связей имеются при изучении мировой художественной культуры и истории. Оба предмета относятся к социально-гуманитарному блоку дисциплин. Культура не может существовать вне цивилизации, вне исторических событий. Можно утверждать, что искусство остро реагирует на социальную, политическую, экономическую обстановку в каждой эпохе, в произведениях художественной культуры отражается действительность каждого отдельно взятого времени. Ученикам важно иметь не только теоретические знания о жизни людей прошлого, но и представлять визуально их мир, быт. На уроках истории нет возможности уделять много внимания изучению культуры, произведению искусств и т.д., поэтому включение в учебный план мировой художественной культуры существенно расширяет знание истории, позволяет наиболее адекватно оценивать обстановку определенной эпохи, дает возможность визуализировать явление или событие, помогает создавать ученику ассоциации (к примеру, картина – историческое событие), что способствует развитию памяти, механизмы которой крайне важны при изучении истории.

Интеграция этих двух дисциплин также нацелена на систематизацию знаний учащихся, на формирование у ребенка прочной системы знаний, в которой будут соотнесены между собой все элементы (к примеру, эпоха-правитель-даты-события-явления-идеология (философское течение) – культурный феномен). Под культурным феноменом подразумевается событие, явление, направление в искусстве, деятель искусства и т.д.).

Нами апробированы конкретные приемы, позволяющие совместить историческое знание со знанием МХК.

1. Описание социальной, экономической и политической ситуации, в которой развивался определенный стиль или направление, творил тот или иной художник, скульптор или представитель любого другого направления в искусстве. Хронологическое соотнесение исторической обстановки и культурного феномена (под культурным феноменом подразумевается направление, стиль, деятель, событие и т.п.).

2. Предложить ученикам выявить факторы, основываясь на знании истории, оказавшие влияние на формирование и развитие культурного феномена.

3. Продемонстрировать отражение эпохи в культурном феномене.

4. Установить закономерности, проявляющиеся и в искусстве, и в истории.

5. Опора на изученный в предыдущие этапы на уроках истории материал, повторение. К примеру, изучение эпохи Возрождения невозможно без знания Античности, но к моменту изучения Возрождения следует освежить в памяти античные образы, сюжеты и персонажей, учитель и ученики делают это совместно, ведущая роль – у учеников, учитель помогает вспомнить и опереться на уже имеющиеся знания. По сути, этот прием – разновидность создания ситуации успеха.

6. Изучение определенной культурной эпохи параллельно (или с небольшим запозданием) с изучением этого же времени в курсе истории.

7. Последний прием в идеальном варианте должен лежать в основе составления учебной программы и учебников по МХК. Если же этот принцип нарушается, то очень часто учителю МХК приходится быть и учителем истории, отдавать много времени на уроке не изучению культурных феноменов, а описанию событий и явлений определенного периода.

Полноценную интегративную связь между историей и мировой художественной культурой можно реализовать только в том случае, если эту цель поставит перед собой не только учитель МХК, но и учитель истории будет активно способствовать повышению интереса к изучению своего предмета, так как в данной связи первостепенной будет история, вне которой МХК не существует. Знания о культуре и искусстве должны «накладываться» на уже имеющееся историческое знание.

Данный подход следует внедрять в тех классах, где уже сформирован некоторый интерес к изучению истории, и ученики обладают сформированными предметными компетенциями. В противном случае курс МХК может сформировать негативное отношение к предмету и снизить интерес к изучению смежных предметов.

Другая особенность данного подхода (которая, возможно, компенсирует предыдущую особенность) заключается в том, что если класс в целом любознательный и с уже сформированным некоторым интересом к изучению смежных предметов, то межпредметный подход можно применять с самого начала изучения курса, а именно начиная с первого урока.

### **Библиографический список**

1. Байбородова, Л.В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах [Текст] / Л. В. Байбородова. – М.: Просвещение, 2014. – 177 с.

2. Байбородова, Л.В. Интеграция средств урочной и внеурочной деятельности сельских школьников [Текст] / Л. В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 1. – С.53–60.

**УДК 373**

*К.С. Филимонова*

*Н. р. – профессор Н.В. Нижегородцева*

### **Влияние типа функциональной асимметрии мозга на успешность обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема функциональной асимметрии мозга и ее взаимосвязь с успешностью обучения у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Представлены основные результаты исследования детей с разным типом функциональной асимметрии мозга.

**Ключевые слова:** функциональная асимметрия мозга (ФАМ), ведущее полушарие, латерализация, индивидуальный латеральный профиль, успешность обучения.

Актуальность проведенного исследования обусловлена изменениями в системе дошкольного и начального школьного образования и необходимостью обеспечения условий для индиви-

дуального развития каждого ребенка в процессе обучения и воспитания в соответствии с требованиями новых Федеральных образовательных стандартов.

Функциональная асимметрия мозга – это сложное свойство мозга, отражающее различие в распределении нервно-психических функций между его правым и левым полушариями [5]. Выделяют несколько видов функциональной асимметрии (ФАМ): моторная асимметрия – совокупность признаков неравенства функций рук, ног, половин туловища и лица в формировании общего двигательного поведения и его выразительности, управляемая каждым полушарием мозга; сенсорная асимметрия – совокупность признаков функционального неравенства правой и левой частей органов чувств (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус человека); психическая асимметрия – специализация полушарий мозга в отношении различных форм психической деятельности [2]. В настоящее время межполушарная асимметрия мозга изучается как функциональная специфичность полушарий, то есть с точки зрения специфичности того вклада, который делает каждое полушарие в любую психическую функцию [2].

Существуют психологические особенности людей с различным типом межполушарной ФАМ. Люди, у которых преобладает левое полушарие, обрабатывают информацию, поступающую в мозг, последовательно. Люди, с преобладающим правым полушарием, обрабатывают сигналы одновременно и холистически (целостно). Левому полушарию мозга свойственен аналитический подход в решении задач, а правому – синтетический. Правое полушарие отражает внешнюю среду по принципу дедукции, от общего к частному, когда синтез предшествует анализу, а левое – по принципу индукции, от частного к общему, при этом анализ предшествует синтезу [5]. Структуры левого полушария являются субстратом формально-логического мышления, правого – ассоциативно-эмпирического, метафорического [1]. Левое полушарие ответственно за понятийное, конвергентное мышление, прогнозирование будущих событий, выдвижение гипотез. Ведущее восприятие у «левополушарных» людей – аудиальное (слуховое), следовательно, они лучше воспринимают задания, которые им диктуют, говорят вслух, а не пишут на доске или прочтен-

ное в книге. Правое полушарие отвечает за ориентацию в пространстве и восприятие пространственных отношений. Считается, что оно ответственно за синтетическую и одновременную деятельность. Его функционирование обуславливает наглядно-образное мышление. У «правополушарных» людей преобладает визуальное и кинестетическое восприятие, поэтому они хорошо воспринимают информация в виде рисунков, схем, наглядных таблиц, макетов [4].

Несмотря на то, что само явление межполушарной ФАМ уже неопровержимо доказано, по-прежнему дискуссионным остается вопрос о сроках и механизмах ее формирования, особенностях проявления в онтогенезе. В результате проведенных исследований [3] установлено, что в норме индивидуальный профиль ФАМ должен сформироваться к 6–7 годам. Однако в других исследованиях указывается, что процесс латерализации полушарий завершается в период полового созревания, около 12 лет [7].

Целью проведенного нами исследования являлось выявление взаимосвязи ФАМ и успешности обучения у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В качестве гипотез было выдвинуто три предположения: 1. Успешность обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста обусловлена типом ФАМ. 2. Существует динамика процентного соотношения типов ФАМ в разные возрастные периоды. 3. У детей, с приобретенным доминированием правого полушария возникают трудности в обучении.

В исследовании влияния типа ФАМ на успешность обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста приняли участие 100 испытуемых, из них 38 испытуемых МДОУ детского сада комбинированного вида № 42 г. Ярославля, 29 испытуемых МОУ средней общеобразовательной школе № 68 г. Ярославля и 33 испытуемых МОУ Любимской СОШ г. Любим. Для диагностики были выбраны следующие методики: «Метод изучения индивидуального профиля латеральности организации психических функций», «Экспертная оценка успешности детей на занятиях в ДОУ воспитателем и на уроках в школе учителем», «Беседа с педагогом о проблемах детей с преобладающим правым полушарием и о факторе наследственности преобладающего полушария».



В результате эмпирического исследования было выявлено, что наибольший процент в возрастных группах составляют «левополушарники». Была выявлена динамика типов ФАМ в разных возрастных группах. Данные представлены на рис. 1. Мы наблюдали, что количество «правополушарников» увеличивается, как и количество «равнополушарников» (амбидестров). А число «левополушарников» уменьшается с возрастом. Основные изменения происходят в 7–8 лет, когда ребенок поступает в 1 класс. Эти данные не совпадают с результатами ранее проведенных исследований. Можно сделать вывод, что современные школьники отличаются от тех, которые были обследованы 20 лет назад. Произошла серьезная перестройка содержания и структуры ФАМ.

Анализ результатов корреляционного анализа позволил выявить связь ведущего полушария мозга с рисованием и математикой. Также была выявлена сильная положительная связь ведущего полушария мозга со средним показателем успешности на учебных занятиях детей. Получается, что «левополушарники» более успешные на занятиях, чем «правополушарники».

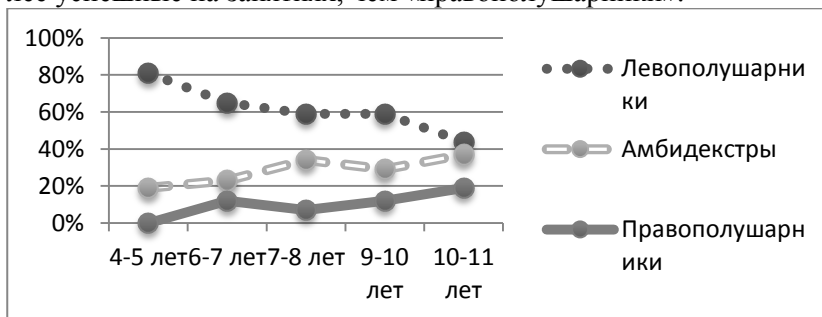


Рис. 1. Динамика процентного соотношения типов ФАМ

Также результаты корреляционного анализа показали, что есть связь успешности работы на занятиях детей «правополушарников» и их ведущего полушария. Результаты по всем предметам у «наследственных» правополушарников выше, чем у «приобретенных». В результате беседы было выявлено, что у «приобретенных» правополушарников есть такие проблемы в обучении, как

дисграфия и дислексия, также есть дети с ОВЗ (с расстройством поведения и общения и с речевыми дисфункциями).

### **Библиографический список**

1. Бертран, П. М. Зеркальные люди. История левшей. Пер. с франц. К.Щербино [Текст] / П. М. Бертран. – М.: Новое литературное обозрение, 2005. – 304 с.

2. Брагина, Н. Н., Доброхотова, Т. А. Функциональные асимметрии человека [Текст] / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 240 с.

3. Кураев, Г. А., Пожарская, Е. Н., Глумов, А. Г. Межполушарное распределение функций [Текст] / Г. А. Кураев, Е. Н. Пожарская, А. Г. Глумов // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Естественные науки. – 1996. – № 2. – С. 56–63.

4. Макарьев, И. М. Если ваш ребенок – левша [Текст] / И.М. Макарьев. – СПб.: МИК, 1995. – 121 с.

5. Хомская, Е.Д., Ефимова, И.В., Будыка, Е.В., Ениколопова, Е.В. Нейропсихология индивидуальных различий (левый – правый мозг и психика) [Текст] / Е. Д. Хомская, И. В. Ефимова, Е. В. Будыка, Е. В. Ениколопова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997.

---

---

## КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

---

---

УДК 391

*М.О. Бадалянюц*

*Н. р. – ассистент М. Ю. Корнилова*

### **Национальный костюм Великобритании**

**Аннотация.** Предметом рассмотрения в данной статье является национальный костюм различных частей Великобритании: Англии, Шотландии и Уэльса.

**Ключевые слова:** национальный костюм, традиция, культура, народ, обычай.

Национальный костюм всегда представляет особый интерес для изучающих язык той или иной страны, так как он, несомненно, связан с ее культурой, традициями, обычаями и ритуалами.

Великобритания, как известно, является страной с многочисленными традициями и обычаями в каждой ее отдельной части, и национальная одежда также имеет свои региональные особенности. Цель данной статьи – рассмотреть национальные костюмы различных частей Великобритании: Англии, Шотландии и Уэльса.

Несмотря на то, что Англия богата национальными традициями, она не имеет четко определенного национального костюма. В качестве примера английского народного костюма часто приводятся костюмы танцоров, исполняющих танец моррис (morris). Его танцуют летом в деревнях. В прошлом он считался ритуальным танцем. Различные танцевальные группы допускают вариации в классическом костюме, который состоит из черных бриджей с колокольчиками вокруг голени, белой рубашки, жилетки и фетровой или соломенной шляпы, украшенной лентами и

цветами. Колокольчики и цветы призваны оградить от зла и принести плодородие. Первоначально этот танец исполняли только мужчины, но сейчас в нём участвуют и женщины [3].

Следует отметить, что в Великобритании существуют некоторые профессиональные различия в одежде, в её деталях. Например, рабочие носят кепи, а докеры портовых городов повязывают на шею пёструю косынку; многие пожилые фермеры предпочитают носить давно вышедшие из моды костюмы-тройки и фетровые шляпы. Даже сейчас в деловых кварталах Сити можно увидеть клерков, одетых по давней традиции совершенно одинаково: узкие брюки в полоску, чёрный пиджак, высокий белый воротничок, шляпа-котелок на голове, а в руках неизменный чёрный зонтик [2].

Что касается шотландского национального костюма, то это традиционный мужской костюм, главной отличительной особенностью которого является малый килт (kilt) – мужская с крупными складками сзади юбка до колен, сшитая из шерстяной клетчатой ткани [1]. Поверх полотняной рубашки или шерстяной куртки-дублета на одно плечо набрасывают накидку – плед (plaid), а на ноги надевают чулки до колена (гольфы) и башмаки с металлическими пряжками.

Кроме килта в национальный шотландский костюм входит ещё берет с пером или помпоном и спорран (sporran) – отделанный мехом кожаный кошель, который висит на ремне килта или отдельном узком ремешке или цепочке, охватывающей бедра. Существуют также узкие клетчатые брюки (trews). Шотландский берет балморал (balmoral) или тэм-о-шентер (tam o'shanter) – шерстяная шляпа без полей с помпоном или пером наверху, иногда с кокардой с левой стороны, к которой может крепиться значок – эмблема клана. Также известен военный головной убор гленгарри (glengarry), его часто носят волынщики. Килтпин (kilt pin) – булавка, крепящаяся к краю внешнего полотнища килта для закрепления, чтобы его не поднимал ветер. Кроме того, килтпин является украшением, и, как правило, его делают в виде меча в различных видах кельтского дизайна. Ещё один предмет национального шотландского мужского костюма – скинду (skindu), небольшой нож с прямым клинком. В особо торжественных случаях на поясе в ножнах может носиться дирк (dirk) – шотландский кинжал [2].

Издавна популярный образ «национального» костюма Уэльса – женщина в красной накидке и высокой черной шляпе. Главная деталь костюма валлийки – приталенная кофта (или жакет) с длинными рукавами и баской. Если рукава были короткими, то из-под них обязательно выглядывали длинные рукава рубашки с красивой отделкой. Юбок было две: верхнюю шили из гладкой шерстяной ткани, а нижнюю – из полосатой фланели. Для верхней распашной одежды тоже часто использовали полосатые ткани. Ее длинные полы подбирали и закрепляли у пояса, открывая нарядную нижнюю юбку и полосатый фартук. Праздничный вариант этой одежды шили из черного шелка.

Головной убор валлиек состоял из отделанного кружевом чепца, поверх которого повязывали платок, а уже сверху надевали соломенную или касторовую шляпу. Фетровая шляпа по форме стала напоминать мужской цилиндр, отчего вполне оправданно ее шуточное название – «шляпа трубочиста» [3].

Таким образом, традиционная национальная одежда в различных частях Великобритании отличается значительным многообразием и колоритом. Своеобразие различных костюмов также говорит о многообразии традиций и культурных особенностях Англии, Шотландии и Уэльса. Как известно, история, культура, обычаи и традиции региона всегда находят отражение в своем национальном костюме. Поэтому знание костюма играет важную роль для изучения традиций и национально-страноведческих особенностей той или иной страны.

### **Библиографический список**

1. Иванова, Ю.А. Всё о Великобритании [Текст] / Ю.А. Иванова. – М.: Фолио, 2007.
2. Кертман, Л.Е. География, история и культура Англии [Текст] / Л.Е. Кертман. – М.: Высшая школа, 2006.
3. Куликова, Е.В. Национальная одежда Англии, Шотландии, Уэльса и России [Электронный ресурс] / Е. В. Куликова. – URL: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2015/02/15/natsionalnaya-odezhda-anglii> (дата обращения: 03.04.2016).

*Д.С. Волкова*

*Н. р. – профессор О.С. Егорова*

### **Выдающиеся учёные-биологи Франции**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению важнейших открытий, сделанных известными учеными-биологами Франции.

**Ключевые слова:** биология, классификация растений, антропология, эволюция органического мира, микробиология, иммунология.

Как известно, биология сформировалась в качестве самостоятельной научной дисциплины об общих свойствах живого лишь в XIX веке. Термин «биология» предложен в 1802 независимо друг от друга двумя учёными – французским Ж.Б. Ламарком и немецким Г.Р. Тревиранусом. Многих ученых прошлого, кого мы сейчас называем биологами, при жизни называли знатоками естественной истории, врачами, естествоиспытателями, натуралистами.

В настоящее время биология (от лат. «био» – жизнь и «logos» – учение) рассматривается как совокупность наук о живой природе, изучающих строение и функции живых организмов и их природных сообществ, их распространение, происхождение, развитие и связь с неживой природой [1].

Следует отметить, что многие знаменитые биологи, сделавшие важные открытия в разных областях этой науки, являются выходцами из Франции. Назовем некоторых из наиболее известных: Жозеф Питтон де Турнефор, Жан Батист Ламарк, Жорж Кювье, Луи Пастер, Поль Брока, Илья Ильич Мечников.

**Жозеф Питтон де Турнефор** (Joseph Pitton de Tournefort) – французский ботаник, профессор ботаники при Королевском саде лекарственных растений в Париже, член Парижской академии наук, живший в XVII–XVIII вв. (1656–1708). В своем основном сочинении «Элементы ботаники, или Методы для знакомства с растениями» («Éléments de botanique ou méthode pour connaître les plantes», 1694) Турнефор предложил оригинальную классифи-

кацию растений. Его важным нововведением было так называемое систематическое распределение растений. Растения были разделены на крупные группы – классы, которые делились далее на секции, роды и виды. Каждая группа была снабжена морфологической характеристикой. Изобретение концепции рода позволило Турнефору упорядочить многообразие растений, сведя известные на тот момент 6000 видов примерно к 600 родам, а новая номенклатурная практика позволила внести относительный порядок в процедуру именования растений. Эти нововведения проложили дорогу реформам систематики, предпринятым в 1730–1750-х годах Карлом Линнеем [6].

**Жан Батист Ламарк** (Jean-Baptiste de Lamarck) – французский мыслитель, натуралист, естествоиспытатель XVIII–XIX вв. (1744–1829). Создатель первого целостного учения об эволюции органического мира. Ламарк стал первым биологом, который попытался создать стройную и целостную теорию эволюции живого мира, известную в наше время как одна из исторических эволюционных концепций, называемая «ламаркизм». Ламарк – один из главных предшественников Дарвина.

**Жорж Леопольд Кювье** (Georges Cuvier) – французский естествоиспытатель, натуралист XVIII–XIX вв. (1769–1832). Считается основателем сравнительной анатомии и палеонтологии. Он изучал внутреннее строение рыб, крабов, мягкотелых, морских звезд, червей. Кювье считал, что в мире животных существует четыре типа строения тела, вовсе несходных между собой: «членистые», «мягкотелые», «позвоночные», «лучистые» животные. Внутри каждого типа Кювье выделил классы. Свою систему Кювье положил в основу капитального четырехтомного труда « Царство животных» (*Règne animal*, 1817), где было в деталях описано анатомическое строение животных. Заслуги ученого были отмечены на родине: он был избран членом Французской Академии [5].

**Луи Пастер** (Louis Pasteur) – французский химик и микробиолог, член многих академий наук и научных сообществ, основатель современной микробиологии и иммунологии в XIX веке. (1822–1895) [2]. В 1857 г. он обнаружил, что брожение имеет биологическую природу, являясь результатом жизнедеятельности особых микроорганизмов – дрожжевых грибов. Пастер предположил,

что вино превращается в уксус под воздействием бактерий, и предложил обрабатывать вина путём нагревания до 60°C (пастеризация) [3]. С 1876 года Пастер полностью посвятил себя иммунологии. Он изучал такие заболевания, как сибирская язва, родильная горячка, холера, бешенство и другие. В процессе исследований он установил, что болезни вызываются определенного рода возбудителями. В 1881 году им была разработана вакцина против сибирской язвы, а в 1885 – от бешенства. Таким образом, им был сделан первый серьезный шаг в истории вакцинации. Луи Пастер внес неоценимый вклад в медицину, химию, биологию.

**Поль Пьер Брока** (Paul Broca) – французский хирург, этнограф, анатом и антрополог XIX века (1824–1880). Его работы относятся к области медицины и антропологии. Фактически Поль Брока является основоположником современной антропологии, так как разработал инструментарий этой науки (применяющийся и в настоящее время), основал Общество антропологии в Париж в 1859, основал журнал «Антропологическое обозрение» в 1872 и Высшую школу антропологии в 1876 году. Обнаружил центр речи в головном мозге человека, названный его именем, – центр Брока.

**Илья Ильич Мечников** (Ilya Ilich Metchnikov) – русский и французский биолог (микробиолог, цитолог, эмбриолог, иммунолог, физиолог и патолог) XIX–XX вв. (1845–1916). Являлся лауреатом Нобелевской премии в области физиологии и медицины (1908). Один из основоположников эволюционной эмбриологии, первооткрыватель фагоцитоза и внутриклеточного пищеварения, создатель сравнительной патологии воспаления, теории фагоцитоза, основатель научной геронтологии. Стремясь доказать на основе теории эволюции родство животных всех видов, он совместно с Ковалевским разработал принципы новой науки – сравнительной эмбриологии [4]. И.И. Мечников являлся почетным членом Лондонского королевского общества, Парижской медицинской академии, Российской академии наук и Петербургской военно-медицинской академии.

Таким образом, на основании вышесказанного следует отметить, что исследования этих выдающихся ученых-биологов внесли неоценимый вклад в развитие различных отраслей мировой науки и не потеряли до сих пор своей значимости и актуальности.



### Библиографический список

1. Большая энциклопедия [Текст]: в 62 т. – Т.6. – М.: ТЕРРА, 2006.
2. Большая энциклопедия [Текст]: в 62 т. – Т.35. – М.: ТЕРРА, 2006.
3. Хронос, Жан Батист Ламарк [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.hrono.ru/biograf/bio\\_1/lamark.php](http://www.hrono.ru/biograf/bio_1/lamark.php).
4. Citaty.su [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://citaty.su/kratkaya-biografiya-mechnikova>.
5. Persones.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://persones.ru/biography-11518.html>.
6. Ru.knowledgr.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.knowledgr.com/03204475/ЖозефПиттонДеТурнефор>.

УДК 81

*А. Е. Державина*

*Н. р. – ст. преподаватель И.Ю. Никитина*

### Англицизмы в современном русском языке

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме проникновения в русский язык заимствованных из английского языка слов – англицизмов. В статье отмечается, что активное заимствование новой иноязычной лексики происходит во всех сферах человеческой деятельности. Увлечение англицизмами обусловлено созданными в обществе стереотипами и идеалами.

**Ключевые слова:** англицизм, англомания, стереотип, иноязычная терминология.

В XXI веке интерес лингвистов сосредоточен на русско-английском языковом контакте. Усиление информационных потоков, появление глобальной компьютерной системы Интернета, расширение межгосударственных и международных отношений, развитие мирового рынка, экономики, информационных технологий, участие в олимпиадах, международных фестивалях, показах мод – всё это не могло не привести к вхождению в русский язык новых слов – англицизмов, то есть слов, заимствованных из английского языка [2]. Например, в городах появились *мэры, вице-*

*мэры*; советы уступили место *администрациям*. Главы администраций обзавелись своими *пресс-секретарями*, которые регулярно выступают на *пресс-конференциях*, рассылают *пресс-релизы*, организуют *брифинги* и *эксклюзивные интервью* своих шефов [4, с. 420].

С развитием компьютеризации, сначала в профессиональной среде, а затем и за ее пределами, появились термины, относящиеся к компьютерной технике: само слово *компьютер*, а также *дисплей*, *файл*, *интерфейс*, *принтер*, *сканер*, *ноутбук*, *браузер*, *сайт* и другие. Активное заимствование новой иноязычной лексики происходит и в менее специализированных областях человеческой деятельности. Достаточно вспомнить такие широко используемые сейчас слова, как *презентация*, *номинация*, *спонсор*, *видео*, *шоу*, *шоу-бизнес*, *ток-шоу*, *шоумен*, *триллер*, *хит*, *дискотека*, *мейкап*.

Нередко в речевой ситуации английское слово становится более престижным привлекательным, «красиво звучащим» [5, с. 43]. Например:

- *эксклюзивный* – исключительный;
- *топ-модель* – лучшая модель;
- *прайс-лист* – прейскурант;
- *имидж* – целенаправленно сформированный образ.

Были отмечены случаи, когда заимствования использовались для обозначения понятий, новых для языка-рецептора и не имеющих в языке-источнике: *детектор*, *виртуальный*, *инвестор*, *дайджест*, *спрей*, *бой-френд*, *боулинг*, *вау* и т. д. [1, с. 674].

В последнее время главным источником языкового материала стали современные СМИ. Пролистывая газеты или смотря телевизор, любой человек неизбежно сталкивается с множеством слов английского происхождения.

Увлечение англицизмами стало своеобразной модой, оно обусловлено созданными в молодежном обществе стереотипами, идеалами [2, с. 37]. Мы, русские люди, толерантно относимся к внешним влияниям. Открытость нашего общества приводит к значительному расширению кругозора и объема знаний россиян, к улучшению знаний в области иностранных языков. Активизи-

ровались деловые, торговые, культурные связи, расцвел зарубежный туризм; обычным делом стала длительная работа наших специалистов в учреждениях других стран, функционирование на территории России совместных русско-иностранных предприятий [6, с. 143]. Возросла необходимость в интенсивном общении с людьми, которые пользуются другими языками.

Сегодня высказываются серьезные опасения по поводу мощного наплыва заимствований, которые могут привести к обесцениванию русского слова. Но язык – это саморазвивающийся механизм, который умеет самоочищаться, избавляться от излишнего, ненужного.

Сравнивая свой язык и чужой, мы выделяем общее и специфичное, что способствует объединению, сближению, развитию понимания и доброго отношения к стране, ее людям и их языку [3, с. 54].

В заключение отметим, что иноязычная терминология представляет собой интереснейший лингвистический феномен, роль которой в русском языке весьма существенна.

### **Библиографический список**

1. Бегларян, С.Г. Заимствование англицизмов в русском языке [Электронный ресурс] / С. Г. Бегларян // Молодой ученый. – 2014. – № 1.. URL: [http://www.twirpx.com/files/interdisciplinary/periodic/molodouy\\_uchenyu/](http://www.twirpx.com/files/interdisciplinary/periodic/molodouy_uchenyu/) (дата обращения 22.12.2015).
2. Брейтер, М.А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы [Текст] : пособие для иностранных студентов-русистов / М.А. Брейтер. – Владивосток: Диалог-МГУ, 1997.
3. Бурова, Э.А. Лексические галлицизмы в современном русском языке [Текст] : дис. ... канд. филол. наук / Э.А. Бурова. – Ростов-на-Дону, 2004.
4. Винокур, Г.О. Заметки по русскому словообразованию [Электронный ресурс] / Г.О. Винокур // Избранные работы. – М., 1959. – URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/vinokur-59.htm> (дата обращения 22.12.2015).
5. Дьяков, А.И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке [Электронный ресурс] / А. И. Дьяков // Язык и культура. – Новосибирск: Новосибирский институт экономики, психологии и права, 2003. – URL:

<http://www.philology.ru/linguistics2/dyakov-03.htm> (дата обращения 22.12.2015).

б. Крысин, Л.П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни [Электронный ресурс] / Л. П. Крысин // Русский язык конца XX столетия (1985 – 1995). – М., 2000. – URL: <http://www.riash.ru> (дата обращения 22.12.2015).

УДК 351

*Л.В. Климова*

*Н. р. – профессор О.С. Егорова*

### **Французская модель менеджмента**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности французской модели менеджмента, а также особенности подготовки управленческих кадров во Франции.

**Ключевые слова:** менеджмент, подготовка управленческих кадров, французский стиль управления, французская деловая культура.

Как известно, наука о менеджменте сформировалась в конце XIX века. Менеджмент (от англ. management, to manage – управлять) – совокупность методов, форм и средств управления производством, позволяющая использовать его наиболее эффективно. Согласно Большой Российской энциклопедии менеджмент – это деятельность, связанная с воздействием на социально-экономические и технические системы для перевода их из данного состояния в заданное; в узком смысле менеджмент – это тип управления организацией в рыночной системе хозяйствования, для которого характерны гибкость (адаптация) и рациональное использование ресурсов, достигаемые применением особых принципов, функций и методов [2, с. 730]. В Толковом словаре Л.П. Крысина дается такое определение понятия «менеджмент»: 1) совокупность принципов, методов, средств и форм управления производством, а также интеллектуальными, финансовыми и другими ресурсами; 2) руководящий состав предприятия, осуществ-

ляющий управление производством [4, с. 476]. В Большой энциклопедии менеджмент рассматривается как: 1) совокупность принципов, методов, средств и форм управления производством в целях повышения его эффективности и увеличения прибыли; 2) наука об управлении человеческими отношениями в процессе производственной деятельности и взаимосвязей потребителей с производителями [3, с. 72].

Основоположником французской модели менеджмента с полным основанием можно считать выдающегося ученого, теоретика и практика менеджмента, основателя административной (классической) школы управления, блестящего инженера, организатора промышленности Анри Файоля (Henri Fayol, 1841–1925). Его исследования явились важным вкладом в теорию классического менеджмента и стали хорошей базой становления национального менеджмента [1]. Заслуга А. Файоля состоит в том, что он разделил весь процесс управления на основные функции и выделил принципы управления: разделение труда; авторитет и ответственность власти; дисциплина; единство руководства; подчинение частного интереса общему; вознаграждение за труд; баланс между централизацией и децентрализацией; координация менеджеров одного уровня; стабильность персонала; инициатива [2].

Во Франции подготовка управленческих кадров осуществляется, помимо университетов, в высших профессиональных школах, в школах управления и администрирования. Эти школы имеют очень высокую репутацию и ориентируются, в первую очередь, на профессиональную подготовку государственных служащих. Школа управления и администрирования (Institut d'Administration des Entreprises, IAE) – это государственное учреждение, в котором обучение полностью регламентировано Министерством национального образования [5].

Следует отметить, что в сфере подготовки управленческих кадров большое внимание уделяется жесткой системе отбора кандидатов на обучение, особенно в высших профессиональных школах. Считается, что кого учить – даже важнее, нежели чему учить. Во французской системе образования отсутствует равенство возможностей, ибо поступить в элитные университеты и школы могут далеко не все, а только самые способные, лучше подготовленные учащиеся, которые к тому же происходят

из благополучных и состоятельных семей. Поэтому стать менеджерами с большей вероятностью можно только после окончания престижных высших школ, тогда как выпускники «простых» университетов испытывают значительные трудности при выдвижении на управленческие должности, особенно высшего звена управления [Там же].

К особенностям французского стиля управления относятся: патернализм и иерархичность; фокусирование на формальной, письменной коммуникации; ориентированность на статус; первостепенность понятия «власть» [6].

Существует также несколько особенностей французской деловой культуры: умеренная женственная культура, где ценится внимательное, чуткое поведение; разрешение конфликтов посредством переговоров и компромиссов; отсутствие стремления рисковать; бюрократизация, правила, инструкции, сложная система коммуникаций; индивидуалистическая культура; высокая дистанция власти и т.д. [Там же].

Таким образом, в центре французской модели менеджмента – не финансы, а человеческие ресурсы. Высокий бюрократизм, но значительно меньше порядка, чем, например, в немецких компаниях. Генеральный директор нередко воспринимается как монарх. Французы не любят переплачивать, зарплаты обычно не превышают верхней границы российских. Однако трудовое законодательство соблюдается очень строго, предлагается много социальных льгот. Для успешной карьеры необходимо быть не только профессионалом в своем деле, но и приятным в общении человеком.

### **Библиографический список**

1. Биография Анри Файоля [Электронный ресурс]: электрон. текст. дан. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org>.
2. Большая Российская энциклопедия [Текст] / Большая российская энциклопедия. – Т. 19. – М.: Меотид, 2012.
3. Большая энциклопедия [Текст] / Большая энциклопедия: в 62 томах. – Т. 29. – М.: Терра, 2006.
4. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов [Текст] / Л.П. Крысин. – М.: Изд-во Эксмо, 2007.

5. Менеджмент в Европе [Электронный ресурс]: электрон, текст, дан. – Режим доступа: [http://eos.ibi.spb.ru/umk710\\_10/5/5\\_R0\\_T7.html](http://eos.ibi.spb.ru/umk710_10/5/5_R0_T7.html).

6. Французская модель менеджмента [Электронный ресурс]: электрон, текст, дан. – Режим доступа: <http://ppt-online.org/4379>.

УДК 94

*Д.П. Кочергина*

*Н. р. – профессор О. С. Егорова*

### **Королевские династии Франции**

**Аннотация.** В статье рассматривается история известных королевских династий Франции и их роль в развитии страны.

**Ключевые слова:** Франция, королевские династии, король, император.

Франция – страна с богатым прошлым. События, определявшие ход ее истории, зависели от харизматичных личностей и правителей. Научное мировое сообщество знает таких людей, как Рене Декарт, Жан-Жак Руссо, Вольтер, Робеспьер, Луи Пастер, братья Люмьер и многих других. Французская мода распространилась на весь мир, а французское Просвещение повлияло на умы Европы и Нового Света. Всего этого невозможно было бы достичь без талантливых правителей, поднявших страну до ее нынешнего уровня.

Если рассматривать саму историю возникновения Франции, следует обратиться к событиям еще III в. до н.э. Римляне взаимодействовали с племенами салических и рипуарских франков, разрешали им селиться на территории Священной Римской империи. Современники называли эту территорию Франкией. Вскоре выделяется союз *Меровингов (Mérovingiens)*, ставших первой династией королей, объединившей франков в единое государство. Современники также называли Меровингов «длинноволосыми королями». С языческих времен и до своего падения Меровинги носили длинные волосы, считавшиеся обязательным атрибутом

монарха. Франки верили, что Меровинги обладают сакрально-магической силой, заключавшейся в чрезвычайно длинных волосах их владельцев. Первым историческим вождём салических франков большинство историков признают Хильдерика, сына легендарного Меровея. Именно при нём будущая территория франкского королевства начала расширяться. Но истинным основателем королевства франков является сын Хильдерика – Хлодвиг (Chlodwig), внук Меровея. В период его правления была издана «Салическая правда», а столицей стал Париж. С Хлодвига начинается так называемый «меровингский период» в истории Франции, который продлился с конца V века до конца VII века. Падение Меровингов затянулось на столетие. Во второй половине VII века франкское государство вновь распалось, но в первой трети VIII века его объединил Карл Мартелл (Charles Martel). Несмотря на успехи, Карл не решился занять трон. Майордом (*лат. majordomus*; высшее должностное лицо во Франкском государстве) Пипин Короткий (Pépin le Bref), сын Карла Мартелла, подавил внешних и внутренних врагов, а затем решил уничтожить и фиктивную королевскую власть Меровингов. После переговоров с папой Захарием Пипин был помазан и провозглашён королем Франкского королевства [2].

*Каролинги (Carolingiens)* – династия правителей Франкского государства в 687–987 гг., с 751 – королей, с 800 – императоров. Основателем династии стал в 687 году Пипин Геристальский. Он одержал победу над другими майордомами, совершенно отстранил от дел меровингских королей и сделал должность майордома наследственной. В 751 году на собрании франкских феодалов королем франков был провозглашен майордом Пипин Короткий. Над ним, первым из европейских государей, был осуществлен обряд помазания на царство. Вершины могущества династия достигла при сыне Пипина Короткого – Карле Великом (Charlemagne). Воспользовавшись тем, что престол Византийской империи занимала женщина, что противоречило традиции, он добился того, что в 800 году папа короновал его в императоры [3]. После распада Франкской империи Каролинги правили: в Италии – до 905 года, в Восточно-Франкском королевстве – до 911 года в Западно-Франкском королевстве – с перерывами до 987 года [1].



*Капетинги (Capétiens)* – королевская династия во Франции, которая правила после Каролингов с 987 по 1328 год. В 987 году на съезде духовных и светских сеньюров Франции королем был избран герцог Иль-де-Франса Гуго Капет (Hugues Capet). Он был первым королём, утвердившим надолго династию на престоле. Именно Гуго Капет дал имя самой большой королевской династии Франции, потомки которой правили страной на протяжении долгих веков: с 1328 г. по 1589 г. – династия *Валуа (Valois)*, ветвь дома Капетингов, получившая своё название от титула графа де Валуа; с 1589 г. по 1848 г. – династия *Бурбонов (Bourbons)*, более младшая ветвь Капетингского дома, получившая свое название от замка в провинции Бурбонне [4].

*Бурбоны (Bourbons)* – старый французский род, занимавший долгое время не только французский, но и другие европейские престолы. Первый сеньор этого рода, упоминаемый в истории, был Адемар. Стремление к славе наиболее известного представителя этой династии – Людовика XIV (Louis XIV, 1643–1715) – втянуло страну в повторяющиеся и дорогостоящие войны с сомнительными результатами. К концу царствования против него поднялась коалиция европейских держав. При Людовике XV (1715–1774) с помощью политики мира, организационной работы и стабилизации валюты удалось вновь консолидировать страну: монархия достигла наибольшего расцвета, олицетворяя величие, могущество и стабильность государства. В 1799 году к власти приходит Наполеон Бонапарт (Napoléon Bonaparte), представитель новой династии, вошедший в историю как Наполеон I. Династия Бурбонов на время сошла с политической арены. Но в 1815 году, когда император признал свое поражение, Бурбоны снова сели на трон. Последними представителями Бурбонов стали Людовик XVIII и Людовик XIX. За 10 лет своего правления Людовик XVIII (1815–1824) так и не выбрал времени для церковной коронации. Иначе повел себя Карл X (Charles X), граф д'Артуа, который, стремясь подчеркнуть богоданность своей власти, короновался в 1825 г. в Реймском соборе и вошел в историю династии под именем Людовика XIX, поставив печальный рекорд самого короткого царствования (1824–1830) [3].

Итак, такие известные королевские династии Франции, как Меровинги, Каролинги, Капетинги, Валуа, Бурбоны, опреде-

лили ход развития страны. Карл Мартелл, Карл Великий, Гуго Капет, Людовик XIV, Людовик XV и многие другие выдающиеся монархи сделали страну такой, какая она есть сейчас.

### **Библиографический список**

1. Альфан, Л. Великие империи варваров: от Великого переселения народов до тюркских завоеваний XI века [Текст] / Л. Альфан. – М.: Вече, 2006.
2. Глебов-Богомолов, А.И., Хартманн, П.К. Французские короли и императоры [Текст] / А.И. Глебов-Богомолов, П.К. Хартманн. – М.: Феникс, 1999.
3. Ревякин, А.В. Французская династия Бурбонов, Орлеанов, Бонапартов // Новая и новейшая история [Электронный ресурс]. – URL: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/HISTORY/FROYAL.HTM> (дата обращения: 20.04.2016).
4. Рыжов, А.К. Все монархи мира. – М.: Вече, 1999. [Электронный ресурс]. – URL: [<http://lib.ru/DIC/MONARHI/monarhi2.txt>] (дата обращения: 20.04.2016).

**УДК 373**

*О. С. Лим*

*Н. р. – профессор О.С. Егорова*

### **Дошкольное и начальное образование во Франции**

**Аннотация.** Предметом рассмотрения данной работы является история и развитие французской системы образования и принципы дошкольного и начального образования во Франции.

**Ключевые слова:** образовательная система во Франции, дошкольное образование, начальное образование, гуманизация образования.

Система французского образования рассматривается многими как одна из самых передовых в мире. Она сильно отличается, в частности, от российской системы наличием определенного ряда особенностей. Более ярко это можно проследить на примере дошкольного и начального образования. Во Франции,

как и в России, существуют детские сады и начальные школы, но благодаря определенным традициям, менталитету и истории каждой страны, они имеют некоторые отличительные черты.

Образовательная система во Франции имеет следующую структуру: 1) дошкольное образование (до 6 лет); 2) начальное образование (6 – 11 лет); 3) среднее образование (11 – 18 лет); 4) высшее образование [5].

Франция считается прародительницей идеи дошкольного воспитания (*l'éducation préscolaire*), так как первое дошкольное учебное заведение было открыто во Франции в 1770 году Ж. Ф. Оберленом (*Jean-Frédéric Oberlin*, 1740–1826). Поэтому история детских садов во Франции насчитывает уже более 250 лет. Дошкольная педагогика Франции вобрала лучшие теории воспитания своих и зарубежных педагогов, таких, например, как Ж.Ж. Руссо, Г. Андраль, Ж.О. Декроли и др. Система современного общественного дошкольного воспитания во Франции была сформирована в начале XX века и связана с именем легендарной женщины Полины Кергомар (*Pauline Kergomard*, 1838–1925). Разработанная под ее руководством программа воспитания детей дошкольного возраста с некоторыми изменениями применяется и в настоящее время [6].

Французские детские сады (*les écoles maternelles*, «материнские школы»), имеют множество особенностей. Так, например, родителей, посвящающих всё своё время воспитанию ребёнка, здесь встретишь нечасто. Французские ясли (*les crèches*) могут принимать детей с возраста 3-х месяцев. Довольно часто в детских садах дети на целый день в сопровождении воспитателей отправляются в походы и устраивают на природе небольшие пикники. А среда во Франции – это традиционный день, который ранее предназначался для религиозного воспитания детей, поэтому большинство дошкольных заведений по средам не работает. Значительной особенностью является также и то, что поддержкой дошкольного образования во Франции может заниматься церковь [3]. Детские сады часто считают самой большой удачей французской системы образования. Классы хорошо оформлены, дети счастливы. Они обучаются, играя, многим полезным вещам и получают навыки общения [2].

Дети в дошкольных учреждениях Франции делятся на три возрастные группы: 1) младшая (TSP – très petite section) с 2 до 4 лет, где дети только играют; 2) средняя (MS – moyenne section) от 4 до 5 лет, где дети обучаются лепке, рисованию, игре на музыкальных инструментах и другим видам культурной деятельности, а также устному общению; 3) старшая (GS – grande section) от 5 до 6 лет, где детей готовят к чтению, письму и счёту, и акцент делается на обучение французскому языку и ознакомлению с элементами французской культуры, с правилами поведения и нормами морали.

Начальное образование (l'enseignement primaire) начало активно развиваться в конце XVIII века и связано с именем Г. Букье, который предложил законопроект, предусматривающий всеобщее бесплатное начальное образование.

Начальное образование во Франции имеет следующую структуру: 1) подготовительный курс (Cours préparatoire, CP); 2) начальный курс 1-й год (Cours élémentaire 1, CE1); 3) начальный курс 2-й год (Cours élémentaire 2, CE2); 4) средний курс 1-й год (Cours moyen 1, CM1); 5) средний курс 2-й год (Cours moyen 2, CM2) [5].

Начальная школа (l'école primaire) обучает детей в возрасте от 6 до 11 лет. Обучение длится 27 часов в неделю, четыре дня в неделю и в субботу утром. В среду и воскресенье дети отдыхают. Школы имеют смешанные классы, и все предметы ведет один преподаватель.

Во время образовательного процесса школьники получают навыки по таким предметам, как арифметика, жизнь в обществе, французский язык и речь, художественные навыки, познание мира [1]. Именно эти предметы Министерство Образования установило как самые главные и важные в формировании гражданина.

Как и детский сад, начальная школа во Франции имеет свои индивидуальные черты, например, использование не балльной системы, а буквенной: А, В, С, D (А – высокий уровень знаний, D – низкий) или, например, опыт проведения уроков на природе, а школьная столовая во Франции предлагает «шведский стол».

Таким образом, дошкольная и начальная системы образования во Франции включают в себя различный спектр изучаемых предметов, а главное – всесторонне развивают ребенка, что поз-

воляет ему с большим желанием переходить на следующую ступень обучения. Следует отметить, что главным стратегическим направлением системы образования Франции является гуманизация образования на основе личностно-ориентированного обучения, основной чертой которого является внимание к автономности личности, а дидактической проблемой – создание условий для личностно-значимого обучения.

### **Библиографический список**

1. Бакулина, Ю.С. Педагогические приложения современной психологии [Текст] / Ю.С. Бакулина // Педагогика. – 2007. – №8.
2. Вульфсон, Б.Л. Педагогическая мысль современной Франции [Текст] / Б.Л. Вульфсон. – М., 1983.
3. Дудко, С.А. Дошкольное образование во Франции: история и современность [Текст] / С.А. Дудко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – №1.
4. Капранова, В. А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом [Текст] / В.А. Капранова. – М.: Новое знание. – 2004.
5. Министерство образования Франции [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.education.gouv.fr/cid166/l-ecole-maternelle.html>
6. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / под редакцией В.Г. Панова. – М.,1993.

**УДК 359**

*А.И. Маркина*

*Н. р. – профессор О. С. Егорова*

### **Выдающиеся композиторы Франции**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению основных направлений в музыке Франции XIX–XX вв. и творчества выдающихся французских композиторов этой эпохи.

**Ключевые слова:** импрессионизм, неоромантизм, классическая музыка, меблировочная музыка, модернизм.

Французская музыка известна начиная с VIII века, со времён Карла Великого (Charlemagne, 768–814), но композиторы мирового масштаба появились лишь в эпоху барокко. Расцвет французской классической музыки наступил в XIX веке. Эпоха романтизма представлена во Франции произведениями Гектора Берлиоза, в первую очередь его симфонической музыкой. В середине века пишут свои произведения такие известные композиторы, как Габриэль Форе и Сезар Франк, а в конце XIX века во Франции развивается новое направление классической музыки – импрессионизм, связанный с именами Эрика Сати, Клода Дебюсси и Мориса Равеля. Классическая музыка в XX веке Франции развивается в общем русле мировой музыки. Известных композиторов, включая Артура Онеггера, Дариуса Мийо и Франсиса Пуленка, формально объединяют в группу «Шести», хотя в их творчестве мало общего [1].

Цель данной работы – изучение основных направлений в музыке XIX–XX вв. и творчества таких известных композиторов, как Дебюсси, Сати, Равель, Пуленк, Бизе, Мийо.

**Ашиль Клод Дебюсси** (Achille-Claude Debussy, 1862–1918). Дебюсси был не только одним из самых значительных французских композиторов, но также одной из самых значительных фигур в музыке на рубеже XIX и XX веков. Музыку этого композитора обычно относят к импрессионизму. Однако, по мнению многих исследователей, его музыка представляет собой переходную форму от поздней романтической музыки к модернизму в музыке XX столетия. Известные произведения Дебюсси: «Родриго и Химена», сюита «Триумф Вакха», прелюдия «Послеполуденный отдых фавна», три ноктюрна: «Облака», «Празднества», «Сирены» и др. [4].

**Эрик Альфред Лесли Сати** (Érik Alfred Leslie Satie, 1866–1925). Эрик Сати – предтеча и родоначальник таких музыкальных течений, как импрессионизм, примитивизм, конструктивизм, неоклассицизм и минимализм. Именно Сати придумал жанр «меблировочной музыки», которую не надо специально слушать, ненавязчивой мелодии, звучащей в магазине или на выставке. Его фортепианные пьесы оказали влияние на многих композиторов стиля модерн. Самые известные произведения Сати: «Три гимнопедии», балет «Парад», «Сын звёзд», «Приключения

Меркурия» и др. [2]. Сегодня Эрик Сати является одним из самых часто исполняемых фортепианных композиторов XX века.

**Жозеф Морис Равель** (Joseph Maurice Ravel, 1875–1937). Творчество Мориса Равеля отличается яркой оригинальностью его музыки, исключительным совершенством композиторского мастерства. Музыка Равеля характеризуется сжатыми формами, четким и непринужденным построением мелодических фраз, большой динамичностью. Значительное место в творчестве Равеля занимает хореография, народный танец. Известные произведения Равеля: «Болеро» (произведение для оркестра), «Хабанера», «Игра воды», балет «Дафнис и Хлоя», балет «Моя матушка гусыня», и др. [5].

**Франсис Жан Марсель Пуленк** (Francis Jean Marcel Poulenc, 1899–1963). Имя Пуленка стало известным после исполнения в 1917 году его «Негритянской рапсодии» для солистов, фортепьяно, струнного квартета, флейты и кларнета. Еще в начале 1920-х годов он примкнул к группе молодых французских композиторов, известной под названием «Шесть» (Мийо, Онеггер и др.), выступавшей против господствовавших в те годы течений импрессионизма и неоромантизма. Известные произведения Пуленка: «Диалоги кармелиток», «Человеческий голос», «Негритянская рапсодия», «Утренняя серенада», «Сельский концерт» для клавесина с оркестром и др. [3].

**Александр Сезар Леопольд Бизе** (Alexandre-Cesar Leopold Bizet, 1838- 1875). Это композитор периода романтизма, автор оркестровых произведений, романсов, фортепианных пьес, а также опер, самой известной из которых стала «Кармен» (1873–1874). Написанная в традиционных формах комической оперы с диалогами, она отличается силой драматизма, интенсивностью музыкального драматургического развития, яркостью образов и колорита. Музыка оперы пронизана интонациями и звучаниями испанской народной песни и танца; песенно-танцевальные мелодии и жанры, драматизирующиеся вместе с развитием действия, составляют реалистическую основу музыкальных характеристик. Другие известные произведения Бизе: «Гузла Эмира» (комическая опера), «Искатели жемчуга», «Пертская красавица», «Каландарь» (комическая опера), «Гризельда» (комическая опера) и др. [5].

**Дариус Мийо** (Darius Milhaud, 1892–1974). Композитор, дирижёр, музыкальный критик и педагог, один из участников «Шести». Мийо считается одним из самых плодовитых композиторов XX века – ему принадлежат 443 сочинения, не считая неизданных. Творчество композитора отмечено влиянием джаза и современных ему музыкальных течений. Лучшие произведения Мийо связаны с французской народной музыкой, особенно с музыкой Прованса, где родился Мийо. Известные произведения Мийо: «Заблудшая овца», «Эсфирь из Карпантра», «Бедный матрос», «Пробуждение Европы» («Опера-минутка» № 1), «Отречение Ариадны» («Опера-минутка» № 2), «Освобождение Тесея» («Опера-минутка» № 3) [3].

В заключение отметим, что великие композиторы Франции – это не просто словосочетание, это гордое название. Огромным упорным трудом и талантом они добились того, чтобы созданная ими классическая музыка осталась в сердцах людей всего мира не на месяцы, а на долгие годы и века. Именно классическая музыка, влияющая на настроение, выражающая чувства и заставляющая задуматься, благотворно влияет на человека, его душу и его разум.

### **Библиографический список**

1. Великие композиторы мира [Электронный ресурс]: электрон. текст. дан. – Режим доступа: <http://www.greatcomposers.ru>.
2. Дюмениль, Р. Современные французские композиторы группы «Шести» [Текст] / Р. Дюмениль. – Л., 1964.
3. Медведева, И.А. Франсис Пуленк [Текст] / И.А. Медведева. – М., 1969.
4. Медведева, И. А., Дебюсси, К. Музыкальный энциклопедический словарь [Текст] / И.А. Медведева, К. Дебюсси. – М., 1990.
5. Словари и энциклопедии [Электронный ресурс]: электрон. текст. дан. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru>.
6. Шнеерсон, Г. Французская музыка XX века [Текст] / Г. Шнеерсон. – М., 1970.



*Е.П. Метеличева*

*Н. р. – доцент И.И. Хрулева*

### **Бавария: традиции, менталитет и привычки**

**Аннотация.** В данной статье речь идет о Баварии и ее традициях, а также о баварцах, их менталитете, привычках и образе жизни. В статье подчеркивается мысль о том, что благодаря изучению культуры, искусства, мира носителей языка лучше понимаешь сам язык носителей языка, так как язык и культура неразрывно связаны друг с другом.

**Ключевые слова:** Бавария, баварцы, праздники, межкультурная коммуникация, культура и традиции народа, этнические группы.

Бавария... голубые озера, таинственные леса, загадочные легенды, средневековые рыцарские замки, снеговые вершины Альп, знаменитый фестиваль музыки Вагнера. Такой нам представляется эта страна. Бавария (Bayern) – это земля на юге Германии, столицей которой является город Мюнхен. В ней проживают три народности – баварцы, франконцы и швабы. Как отмечают лингвисты, в отличие от остального населения Германии, коренных жителей Баварии отличает особый диалект, понять который будет не просто даже тем, кто прекрасно владеет немецким языком. Они отмечают, что даже носителям языка удастся с трудом разобрать смысл разговоров баварцев [2].

Если говорить о Баварии, то нужно отметить, что культурные традиции Баварии интересны, оригинальны и многообразны. Это удивительное сочетание современных традиций и жизненного уклада прошлых лет. Каждый баварский городок пронизан духом старины. Баварцы свято чтут традиции и культуру своего народа. Следует подчеркнуть, что особым предметом гордости коренных жителей Баварии являются национальные костюмы. На территории Баварии проживает большое количество этнических групп, каждая из которых отличается своими собственными национальными костюмами. Самым актуальным традиционным

атрибутом мужского национального костюма являются кожаные штаны, которые называются ледерхозен. К ним прилагаются также жилет, сюртук, шляпа с перьями или волосяными щётками, гетры, ботинки на толстой подошве. Так выглядят баварцы.

Говоря о Баварии, нельзя не отметить, что местных жителей отличает беспредельная любовь к своей родине, они не любят покидать Баварию, очень дорожат своим жизненным укладом и чтут традиции, передающиеся из поколения в поколение. Это можно заметить, побывав на праздниках, которые придают незабываемый колорит этой стране. Местные жители очень любят праздники, их очень много. Зимой это «Гонки на рогатых санях», летом – веселый праздник «Майского дерева», с удовольствием отмечается праздник «Прихода лета» и, конечно, всемирно известный, грандиозный Октоберфест (Oktoberfest). Это популярный фольклорный фестиваль (Volksfest), ежегодно проводимый в городе Мюнхен. Он настолько популярный, что собирает огромное количество зрителей.

Нельзя не отметить тот факт, что в Баварии существует большое количество праздников, берущих начало из древности. Они связаны с историческим прошлым, с былой культурой этого народа. К ним относится, например, Кальтенбергский рыцарский турнир, незабываемое зрелище, в котором принимают участие около тысячи актеров, создавая атмосферу средневекового городка с его укладом и образом жизни. Зрителям представляются сцены из жизни рыцарей, непременным атрибутом которого, являются рыцарские турниры [1]. На рыночной площади можно послушать песни трубадуров, окунуться в шутовские потехи и средневековую музыку, познакомиться со старинными ремеслами, а также отведать еды и напитков, приготовленных по старинным рецептам, тщательно и свято хранимых баварцами.

Следует отметить, что знакомиться с культурой, менталитетом, образом жизни другого народа, сравнивая с культурой, традициями своего народа очень увлекательно и полезно. Благодаря изучению культуры, искусства, мира носителей языка лучше понимаешь сам язык носителей языка. Очень важно знать традиции, особенности страны изучаемого языка. По мнению С.Г. Тер-Минасовой, изучение мира носителей языка направлено на то, чтобы помочь понять особенности речеупотребления, дополнительные

смысловые нагрузки, политические, культурные, исторические и тому подобные коннотации единиц языка и речи. Знание реалий необходимо для правильного понимания явлений и фактов, относящихся к повседневной действительности народов, говорящих на данном языке. Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире [3].

### Библиографический список

1. Булгакова, Г. Р. Учебное пособие. Страноведение: Германия [Текст] / Г. Р. Булгакова. – М.: Высшая школа, 2005.
2. Коляда, Н. А. Страноведение Германии [Текст] / Н. А. Коляда. – М.: Высшая школа, 2006.
3. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова [Электронный ресурс]. – URL: [http://http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/Ter/\\_04.php](http://http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Ter/_04.php) (дата обращения 15.01.2016).

УДК 81

*Е.И. Павлова*

*Н. р. – ст. преподаватель Н.В. Яшина*

### Особенности американского варианта английского языка

**Аннотация.** Статья посвящена изучению фонетических, орфографических, лексических и грамматических особенностей американского варианта английского языка.

**Ключевые слова:** американский вариант английского языка, американизмы, фонетические, лексические и грамматические особенности, языковой стандарт.

Цель настоящей статьи – выявить особенности американского варианта английского языка посредством сравнения с британским вариантом английского языка.

Американский вариант английского языка в США является родным для 80% населения страны и имеет стандартный, закреплённый в образовательной системе и СМИ ряд свойств в области орфографии, грамматики, лексики.

Американский английский – это языковой вариант английского языка, сложившийся на территории США. Американский английский становится ведущим языком в мире, это язык компьютерных технологий, бизнеса, науки и техники. Он стал самым распространённым вариантом английского языка, так как имеет простую грамматику, лексику и фонетику [4]. Поэтому всё больше и больше людей хотят изучать именно этот вариант английского языка.

Огромная заслуга в развитии американского английского принадлежит Вашингтону Ирвингу, Фенимору Куперу, Уолту Уитмену, Марку Твену, О. Генри и Джеку Лондону. «Отцом-основателем» американского английского является Ной Вебстер. Он разработал большинство американских норм фонетики, орфографии и лексики языка, принятых сегодня, и опубликовал свои словари, учебники, по которым учились американцы. С тех пор произношение, написание и грамматика английского языка в стране стали исключительно американского типа [2].

Рассмотрим основные различия между американским и британским вариантами английского языка.

Поскольку американский английский является лишь вариантом английского языка, то он, в основном, сохраняет звуковую базу британского английского, сохраняя при этом некоторые фонетические особенности. Например, звук [r] в американском английском произносится везде, а в британском – «проглатывается» (car – [ka:r] (амер.) – [ka:] (брит.), sister – [sistər] (амер.) – [sistə] (брит.)). В американском варианте звуки [d] и [t] не произносятся, а в британском – звук произносится чётко (understand – [ˌʌnɪstænd] (амер.) – [ˌʌndɪstænd] (брит.)). Звук [æ] в американском варианте произносится [æ], в британском – [a:] (glass – [gæs] (амер.) – [gɑ:s] (брит.)) [1].

Основные различия в британской и американской орфографии ведут своё начало от реформ Вебстера и его американского словаря английского языка 1828-го года. В американском

английском выделяют следующие особенности орфографии. Сочетание букв «ou» в конце слова, заменено простым «o» (colour (брит.) – color (амер.)). Сочетание букв «se» в конце слова, заменено «ce» (defence (брит.) - defense (амер.)). Перед суффиксами -ed, -ing, -er, -ery, -or, -ist, -en не происходит удвоение конечного -l (travelling (брит.) – traveling (амер.)). Оканчивающаяся часть слова -re заменена на -er (centre (брит.) – center (амер.)).

Вместо префиксов em-, en- используются префиксы im-, in- (encase (брит.) – incase (амер.)). В американском английском отсутствуют окончания -me и -ue (programme (брит.) – program (амер.)) [3].

Существует определённая разница в употреблении времён глагола. В американском варианте употребляется Past Simple, а в британском Present Perfect (I've lost the keys. (брит.) – I lost the keys. (амер.)). Вместо вспомогательного глагола shall (shan't) в Америке используется will (won't). (I shall do. (брит.) – I will do. (амер.)). Для выражения принадлежности в американском английском употребляется глагол to have, в британском варианте – to have got. (How many brothers have you got? (брит.) – How many brothers do you have? (амер.)).

В американском английском чаще употребляется единственное число существительных в собирательном значении, в британском – множественное число (Team are winning. (брит.) – Team is winning. (амер.)). В британском варианте наречие в предложении употребляется после вспомогательного глагола, а в американском варианте – перед вспомогательным глаголом (I seldom am late for work. (амер.) – I am seldom late for work. (брит.)) [4].

Наблюдаются различия в употреблении предлогов: of, in, to, for, with, on, at, by (at school (брит.) – in school (амер.), in the street (брит.) – on the street (амер.)). Ярко выражено различие в американском и британском вариантах английского языка в написании дат (month/day/year (амер.) – day/month/year (брит.)) [1].

Если перед вами стоит дилемма, какой вариант английского языка изучать, остановитесь на британском варианте. Британский английский – это язык международных конференций, профессионального и делового общения. Преподаватели-лингвисты утверждают, что изначально изучать надо правильный язык,

то есть британский, точнее ту его часть, которая называется принятым стандартом (Received Pronunciation), так как именно он является классикой, которая должна лечь в основу знания английского языка. При желании можно дополнить свой запас словарный запас американизмами, австрализмами и другой лексикой различных диалектов.

Можно сделать вывод, что на сегодняшний день американский вариант английского языка – наиболее распространённый и популярный. Американский английский вот уже много лет является объектом изучения лингвистов. Некоторые из них даже рассматривают его как независимый язык, поскольку он обладает некоторыми особенностями лексики, орфографии, грамматики и интонации. Но его нельзя отнести к самостоятельному языку, так как он не обладает своим собственным словарем и грамматикой.

Главной тенденцией американского варианта английского языка является тенденция к упрощению речи. Американский вариант английского языка рассчитан на общение между людьми, что позволяет намного упростить и ускорить речь с позиции ее понимания.

### **Библиографический список**

1. Аполлонова, Л.И. Особенности лексико-семантической системы американского варианта английского языка [Текст] / Л.И. Аполлонова. – Л., 1999.
2. Булавин, Н.М. Соотносительная характеристика новообразований в британском английском языке и его американском варианте (лексика и словообразование) [Текст] / Н.М. Булавин: автореф. дис.... канд. филол. наук. – М., 1956.
3. Евдокимов, М. С., Шлеев, Г. М. Краткий справочник американо-британских соответствий [Текст] / М.С. Евдокимов, Г.М. Шлеев. – М., 2000.
4. Швейцер А. Д. Американский вариант литературного английского языка: пути формирования и современный статус [Текст] / А.Д. Швейцер // Вопросы языкознания, 1995. – № 6.

А.А. Переймова

Н. р. – профессор О. С. Егорова

### Система социальной защиты во Франции

**Аннотация.** Целью данной работы является изучение особенностей социальной работы в современной французской системе социальной защиты.

**Ключевые слова:** социальное обеспечение, пенсионное страхование, финансирование, медицинское страхование, страхование по безработице.

Система социального обеспечения (*la protection sociale*) и социальной работы (*le travail social*) является неотъемлемой частью любого современного общества. Франция, осуществив децентрализацию своей социальной политики, предоставила своим департаментам и территориям возможность самостоятельно решать свои социальные проблемы и строить свою собственную модель социальной защиты [2, с. 12]. Рассмотрим особенности системы социальной защиты во Франции.

#### *Структура системы социальной защиты во Франции*

Организационная структура французской модели социального страхования (*la sécurité sociale*) строится следующим образом: национальная касса медицинского страхования; национальная касса пенсионного страхования; национальная касса семейных пособий; центральное агентство обеспечения социальной защиты. Эти организации объединены в единый Национальный союз касс социального обеспечения (l'Union nationale des fonds de sécurité sociale) [1, с. 59].

#### *Основные направления социальной работы во Франции*

*Страхование по безработице (l'assurance-chômage).* Во Франции существуют два крупных фонда страхования по безработице, управляемых на паритетных началах представителями трудящихся и предпринимателей: Национальный союз содействия занятости в промышленности и торговле (l'Union nationale

pour l'emploi dans l'industrie et le commerce) и Союз содействия занятости в промышленности и торговле (l'Association pour l'emploi dans l'industrie et le commerce) [4].

*Пенсионное страхование (l'assurance de rente).* Во Франции одна из наиболее сложных систем пенсионного страхования в Европе. На пенсию французы в основном уходят в возрасте 60 лет (и мужчины, и женщины). Однако есть отдельные категории работников, для которых пенсионный возраст значительно ниже (например, для шахтеров). Пенсионную систему Франции называют «социал-демократическим шедевром». Однако, в отличие от России, пенсионная система Франции, состоящая из накопительного пенсионного страхования и солидарности, является достаточно сложной и комплексной. Несмотря на то, что пенсионная система России идет по пути развития и еще многие аспекты этой структуры нуждаются в реформировании, она представляет собой более цельное образование по сравнению с пенсионной системой Франции. Все пенсионные отношения в России объединены в один блок, состоящий из пенсий по старости, пенсий по инвалидности, пенсий по случаю потери кормильца, пенсий по государственному пенсионному обеспечению [1, с. 141].

*Медицинское страхование (l'assurance maladie).* Французская система медицинского страхования подразделяется на несколько отдельных систем, различающихся по профессиональному признаку. Наиболее крупной, охватывающей более 80 % населения, является общая система медицинского страхования [3, с. 102].

Одним из важнейших вопросов системы социальной защиты во Франции является подготовка специалистов по социальной работе. Система подготовки социальных работников во Франции является сквозной и построена по принципу непрерывности образования. Она исключает тупиковые варианты, так же как и долгосрочную подготовку, которую трудно модернизировать и обновлять в соответствии с требованиями быстро меняющегося общества. Следует отметить, что во Франции вопросами современного образования по социальной работе занимаются разные специалисты – социологи, психологи, педагоги, экономисты, политологи [2, с. 79].

Серьезные проблемы, возникшие в последнее время в социальной сфере Франции, связаны с тем, что в экономически привлекательную страну хлынул поток эмигрантов, в основном из



афро-азиатских стран. Массовый приток иностранцев с иной культурой, религией, образом мышления и другими составляющими обострил, прежде всего, социальные проблемы общества, поставив под угрозу национально-культурное своеобразие, а следовательно, в связи с ростом исламского экстремизма и терроризма, безопасность государства [5].

В заключение подчеркнем, что Франция имеет значительные успехи в организации социальной практики, отвечающей высоким требованиям социальной политики, научной обоснованности и характеризующейся эффективным процессом подготовки специалистов социальной сферы.

### **Библиографический список**

1. Зубченко, Л. А. Пенсионная система Франции: современное состояние и перспективы реформирования [Текст] / Л.А. Зубченко. – М.: ИНИОН РАН, 1994.

2. Исаченко, Т. М. Социальная политика Франции: опыт развития. Труд за рубежом [Текст] / Т. М. Исаченко. – М.: ИНИОН РАН, 2003.

3. Система социальной защиты во Франции [Электронный ресурс]: электрон, текст дан. – Режим доступа: <http://www.sociocity.ru/scitys-161-1.html>

4. Социальная работа и система социальной защиты во Франции [Электронный ресурс]: электрон, текст дан. – Режим доступа: [http://studopedia.ru/7\\_189989\\_sotsialnaya-rabota-i-sistema-sotsialnoy-zashchiti-vo-frantsii.html](http://studopedia.ru/7_189989_sotsialnaya-rabota-i-sistema-sotsialnoy-zashchiti-vo-frantsii.html)

**УДК 82**

*О.А. Померанцева*

*Н. р. – доцент И.И. Хрулева*

### **Сказка как средство формирования личности ребенка (на примере творчества братьев Гримм)**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается вопрос о роли сказки в становлении личности ребенка, в его нравственном

воспитании и приобщении его к культуре разных народов. В статье идет речь о великих немецких сказочниках и их влиянии на развитие немецкого фольклора.

**Ключевые слова:** сказка, романтизм, нравственные ценности, прозаическое произведение, толерантность, фольклор.

Цель данной работы заключается в том, чтобы проследить историю развития сказки как одного из вида народного устного творчества и рассмотреть ее роль в формировании личности ребенка.

«Жили-были»... Так начинаются многие сказки, именно с этих слов мы погружаемся в таинственный мир прекрасных принцесс, мужественных рыцарей, добрых волшебниц. Если обратиться к истории зарождения сказки, то нужно отметить, что особый интерес к народной сказке как одному из видов устного народного творчества проявился в начале XIX века, когда в литературе господствовало направление романтизма. Романтики увидели в сказке отражение народной философии, мечты народа о будущем, его веру в победу добра. Необычное богатство, образность, сочность языка народной сказки также привлекли внимание многих писателей.

Сказки есть в каждом доме. Бесспорно, они читаются детям еще в раннем возрасте. Что же такое сказка? Сказка – это вымышленный рассказ, небывалая и даже несбыточная повесть, сказание [3].

Как и все народное искусство, сказка глубоко национальна, но в то же время большинство сказочных сюжетов встречается у многих народов мира. «Дайте мне сказки – ведь в них заложен материал для всего великого и прекрасного», – писал Фридрих Шиллер, великий немецкий писатель [7].

Обратимся к замечательным немецким сказкам и их великим сказочникам. Все мы читали в детстве сказки братьев Гримм, Эрнста Гофмана, Вильгельма Гауфа. Знаменитые сказочники братья Гримм (Brüder Grimm) первые оценили эстетическую ценность фольклора. Мало кто знает, что Якоб (1785–1863) и Вильгельм (1786–1859) Гримм были не только писателями, но также выдающимися и разносторонними учеными. Им принадлежат

труды по истории языка, немецкой грамматике, праву, мифологии и истории. Однако великую известность им принесли сборники сказок «Kinder – und Hausmärchen» («Детские и семейные сказки») [1].

Братья Гримм долгое время изучали и собирали немецкий фольклор. Результатом их трудов стали сборники «Сказки братьев Гримм». Они быстро приобрели популярность среди взрослых и детей. В трудах братьев Гримм представлены сказки, которые можно отнести к разным жанрам: волшебные сказки («Рапунцель», «Три змеиных листочка», «Госпожа Метелица»), в которых рассказывается о разных чудесах, превращениях, заклинаниях; сказки о животных («Волк и семеро козлят», «Бременские и уличные музыканты»), где, как в баснях, животные наделены чертами человеческого характера; наконец, бытовые сказки («Гензель и Гретель», «Умная дочь крестьянская»), в которых описываются разные случаи из реальной жизни [2]. Во многих сказках Гримм прославляется храбрость, находчивость простого человека. Как и в русских сказках, младший брат, которого считали несмышленным, оказывается умнее и добивается для себя всех благ на земле [6].

Нужно отметить, что творчество братьев Гримм положительным образом повлияло на любителей немецкого фольклора, воодушевив их к собиранию сказочных историй и пробудив в них дух романтического национализма, который придавал особую значимость местным народным сказкам и пренебрегал межкультурным влиянием [1].

Бесспорно, сказки играют значимую роль в жизни людей, а особенно в становлении личности ребенка. Именно сказка формирует внутренний мир ребенка, учит толерантности, стимулирует детское воображение. Нам, будущим учителям, необходимо помнить, что чтение сказок, проигрывание сказочных сюжетов на уроках имеет большое значение в формировании нравственных и личностных качеств ребенка. В процессе чтения сказок дети не только получают новые знания, приобщаются к культуре разных народов, но и развивают свою фантазию, учатся преодолевать свою неуверенность [4].

Как известно, сказки являются прекрасным материалом для стимулирования детского воображения и развития внимания.

Именно добрая вечная сказка помогает понять мир человеческих чувств, усвоить важнейшие нравственные понятия. А.С. Пушкин расценивал незнание сказок как один из существенных недостатков воспитания: «Слушаю сказки – и вознаграждаю тем недостатки проклятого своего воспитания. Что за прелесть эти сказки! каждая есть поэма!» [5].

### Библиографический список

1. Берковский, Н.Я. Романтизм в Германии [Текст] / Н.Я. Берковский. – М.: Просвещение, 1974.
2. Блохин, Н. Что за прелесть эти сказки! [Электронный ресурс]. – URL: <http://podyom.guspole.info/node/1969> (дата обращения: 10.02.2016).
3. Братья Гримм. Сказки [Текст] / Братья Гримм. – М.: Художественная литература, 1978.
4. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В.И. Даль. – М.: Наука, 1994.
5. Катасонова Е.Н. Литературные сказки зарубежных писателей [Электронный ресурс]. – URL: <http://fantlab.ru/work403173> (дата обращения: 14.02.2016).
6. Ланштейн, П. Жизнь Шиллера [Электронный ресурс]. – URL: [http://imwerden.de/pdf/lahnstein\\_zhizn\\_schillera\\_1984.pdf](http://imwerden.de/pdf/lahnstein_zhizn_schillera_1984.pdf) (дата обращения: 08.02.2016).
7. Смирнова, В.О. О детях и для детей [Текст] / В.О. Смирнова. – М.: Просвещение, 1996.

УДК 81'373

*А.И. Рыбий*

*Н. р. – ст. преподаватель А.Е. Купцов*

### Библейские фразеологические единицы в английском языке

**Аннотация.** Статья посвящена изучению фразеологизмов библейского происхождения в современном английском языке. Библия является главнейшим литературным источником фразео-

логических единиц, источником выражений, идиом, цитат и крылатых слов, которые играют важную роль в современном английском языке.

**Ключевые слова:** Библия, библеизмы, фразеологизмы.

Цель настоящей работы – изучение роли библейских фразеологизмов в современном английском языке.

Библия по праву считается Книгой Книг. Библия – это символ и знамя культуры почти двух тысячелетий. Библия – это жизнь целых народов и государств, городов и сел, общин и семей, поколений и отдельных личностей. Библия является главнейшим литературным источником фразеологических единиц. Это величайшее произведение обогатило фразеологизмами не только английский язык, но и другие языки мира [1].

Изучение фразеологизмов библейского происхождения в английском языке представляет особый интерес благодаря их специфике: с одной стороны, библейские фразеологические единицы обладают всеми свойствами фразеологических единиц; с другой стороны, они представляют собой фразеологическую микросистему, основанием для объединения в которую является общий генетический источник – Библия.

Большое количество библейских фразеологических единиц (библеизмов) встречается во многих языках народов, исповедующих христианскую религию, и, следовательно, они представляют несомненный интерес для изучения. Лингвисты классифицируют библеизмы по разным принципам. Так, библеизмами считаются отдельные слова современного языка, которые или просто заимствованы из Библии (*angel*, *Saturday* и др.), или подверглись семантическому воздействию библейских текстов. Наряду с отдельными словами, библеизмами называют и устойчивые словосочетания, а также целые выражения и даже фразы, восходящие к Библии, например: *Let there be light!* – *Да будет свет!*; *The Lord gave and the Lord has taken away.* – *Господь дал, Господь и взял*; *vanity of vanities* – *суемя суем* и другие. Таким образом, как показал анализ фактического материала, библеизм – это фразеологическая единица, которая может быть и идиомой, и крылатым выражением, и фразеологизмом, и даже просто отдельным словом библейского происхождения.

С точки зрения происхождения библеизмов, ученые выделяют: 1) выражения, которые уже в тексте Библии отличаются целостностью значения (*to keep as the apple of smbs eye* – *хранить как зеницу ока*; *alpha and omega* – *альфа и омега*); 2) фразеологизмы, образованные на базе свободных словосочетаний Библии, но получившие новое фразеологическое значение (*to hide ones light under a bushel* – *зарыть талант в землю*); 3) фразеологические единицы, не представленные данным лексическим составом в Библии, но семантически определены ее текстом (*forbidden fruit* – *запретный плод*) [2].

Библейские выражения широко используются в художественной литературе, в разных жанрах языка, и это позволяет им оставаться востребованными и не уходить в пассивный запас языка. В последнее время особенно широко библейские цитаты употребляются в публицистической литературе. Востребованность библейских фразеологизмов в современной речи свидетельствует об их актуальности.

Очень часто приходится сталкиваться с трудностями переводов текстов, содержащих библеизмы, с английского языка на русский. Во-первых, чтобы сделать качественный перевод библейских выражений, нужно детально изучить главу Библии, к которой относится данное выражение. Во-вторых, трудность перевода выражений из Библии заключается в том, что они не несут нейтральную окраску. Очень часто один и тот же библеизм (*to eat bread to the full*; *alpha and omega*) может употребляться в позитивном или в негативном, ироническом или юмористическом значении. Переводчик должен понять стилистическую нагрузку переводимого выражения и подобрать соответствующий эквивалент на русском языке.

Существуют библеизмы в русском и английском языках, значения и сфера употребления которых совпадают: *daily bread* – *хлеб насущный*; *the salt of the earth* – *соль земли*; *by/in the sweat of ones brow* – *в поте лица своего*; *to beat swords into ploughshares/plowshares* – *перековать мечи на орала*; *to turn the other cheek* – *подставить другую щеку*; *blind leaders of the blinds* – *слепые поводыри слепых*; *vanity of vanities* – *суета сует*; *to cast pearls before swine* – *метать бисер перед свиньями*; *the sign of the times* – *знамение времени*; *not by bread alone* – *не хлебом единым* [3].

Итак, библейские фразеологизмы играют очень важную роль, они прочно вошли в английский язык и широко используются в современных художественных произведениях, публицистических текстах и повседневной речи. Поэтому для того чтобы правильно говорить, понимать и переводить современную английскую речь, необходимо знать и изучать библеизмы.

### **Библиографический список**

1. Абрамов, Ю.А. 100 великих книг [Текст] / Ю.А. Абрамов. – М.: Вече, 1999.
2. Бирих, А.К., Мокиенко, В.М., Степанова, Л.И. Словарь русской фразеологии [Текст] / А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанов. – СПб.: Фолио-Пресс, 1998.
3. The Holy Bible (New King James Version) [Электронный ресурс]. – URL: [http://royallib.com/book/avtor\\_neizvesten/Holy\\_Bible\\_New\\_King\\_James\\_Version.html](http://royallib.com/book/avtor_neizvesten/Holy_Bible_New_King_James_Version.html) (дата обращения: 01.04.2016).

**УДК 370**

*С.А. Савина*

*Н.р. – доцент Л.И. Зимина*

### **Дуальная система профессионального обучения в Германии**

**Аннотация.** Статья посвящена описанию дуальной системы профессионального обучения в Германии.

**Ключевые слова:** дуальное обучение, государственно-частное партнерство.

Германия является одним из лидеров профессионального образования в Европе. Дуальное обучение как форма построения образовательного процесса существует во многих странах, однако широкое распространение в мире получила немецкая модель в силу ее целостности и системности, а также возможности обучать как взрослых, так и несовершеннолетних студентов.

Дуальная система образования – это особая форма подготовки квалифицированных работников на основе тесного взаимодействия предприятий и профессиональных школ. Большинство

дуальных программ предлагаются по таким направлениям, как «Экономические науки», «Математика», «Машиностроение», «Технология». На данный момент в Германии получить образование по дуальной системе можно по 344 профессиям [3].

В рамках дуальной системы организации работодатели инвестируют значительные средства в обучение на предприятии. В конечном итоге из системы дуального образования извлекают пользу все: предприятия получают кадры, которые полностью соответствуют их производственным требованиям. Польза для работников заключается в том, что они благодаря полученной квалификации стабильно получают более высокую оплату своего труда. Государство, инвестирующее крупные суммы в создание профессиональных школ и в подготовку преподавателей, получает квалифицированные кадры – решающий фактор успешного экономического развития [1].

Особую роль в образовательном процессе играют торгово-промышленные и ремесленные палаты. Советники торгово-промышленных палат по вопросам обучения проверяют степень готовности компаний и преподавателей к организации профессионального обучения и проводят консультации как для компаний, так и для студентов.

Содержание образовательных программ определяется на основе регламентов профессий. Один регламент может включать требования к нескольким профессиям одного профиля подготовки (например, металлообработка).

Особенности немецкой дуальной системы:

- Коллегиальность принятия решений и разделение функционала для обеспечения качества результатов обучения между федеральными и земельными властями, предприятием, центром компетенций, профессиональной школой, торгово-промышленной палатой.

- Продуманная и развитая система профессиональной ориентации.

- Обеспечение научно-методического сопровождения образовательного процесса на всех его этапах отдельными структурными подразделениями земель, предприятий, ТПП и Федеральным институтом профессионального образования Германии (количество экспертов института – 630).



– Формирование общих дидактических принципов обучения через действие и процесс, основанных на осмысленном выполнении рабочих задач.

– Производственное обучение строится как в профессионально-техническом училище, так и на предприятии на основе проблемно-аналитического метода подачи содержания. Такой подход обеспечивает качественный результат профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется эстетике труда, его условиям.

– Соблюдение принципов независимости оценки результатов обучения как студентов, так и педагогических кадров.

– Особое внимание к институту наставничества: высокие требования к компетенциям, обеспечение позитивного имиджа, престижа, карьерного роста [2].

Очевидный факт, что такую сложную систему нельзя в кратчайшие сроки перенести на другие страны. Однако уже проведение отдельных мер, опирающихся на основные принципы системы дуального образования, может основательно повысить уровень квалификации рабочей силы. К таким мерам относятся, например, интеграция стажировок в процесс обучения, взаимодействие государственных учебных центров с предприятиями или ориентированные на практические потребности меры повышения квалификации преподавателей профессиональных школ.

Таким образом, государственно-частное партнерство в Германии построено на принципах целесообразности и взаимной выгоды партнеров.

Немецкую дуальную систему не удалось повторить ни в одной стране. Каждая страна должна найти свой собственный индивидуальный подход, с учетом региональных потребностей, культуры, исторических традиций и собственных усилий со стороны государства и общества.

### **Библиографический список**

1. О философии системы дуального профобразования в Германии [Электронный ресурс] // Маяк профессионального образования: форум для специалистов, преподавателей и наставников. – URL: [http://prof-mayak.ru/dual\\_training/cooperation/87/](http://prof-mayak.ru/dual_training/cooperation/87/) (дата обращения: 15.01.2016).

2. Методические рекомендации по реализации дуальной модели подготовки высококвалифицированных рабочих кадров [Электронный ресурс] // Агентство стратегических инициатив. – М., 2015. URL: [http://asi.ru/staffing/dualeducation/docs/Metod\\_recomendations.pdf](http://asi.ru/staffing/dualeducation/docs/Metod_recomendations.pdf) (дата обращения: 10.01.2016).

3. Нормативное и методическое обеспечение дуальной системы профессионального образования: опыт Ярославской области [Текст]: методическое пособие / под ред. В.Ю. Выборнова. – Ярославль: Изд-во ИПО, 2014.

УДК 796

*Д. К. Самодова*

*Н. р. – профессор О.С. Егорова*

### **История развития Олимпийского движения**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы о происхождении, истории и роли в обществе знаменитых Олимпийских игр.

**Ключевые слова:** Пьер де Кубертен, Первые зимние Олимпийские игры, Первые летние Олимпийские игры, символика олимпийских игр, Олимпийская клятва, церемония открытия Олимпийских игр.

Идея проведения Олимпийских игр очень древняя и уходит корнями в греческую мифологию. Нет числа мифам о возникновении Олимпийских игр. Почетнейшими родоначальниками их считают богов, царей, правителей и героев. Принято считать, что первые игры состоялись в 776 году до нашей эры и были организованы в честь бога Зевса в почитаемом греками святилище Олимпия, расположенном в западной части Пелопоннесского полуострова. В Древней Греции олимпийцами могли стать только греки по происхождению, причем только свободные люди и только мужчины. Соревнования проходили необыкновенно упорно, а победители награждались оливковой ветвью или лавровым венком. Их ждала бессмертная слава не только в своем родном городе, но и во всем греческом мире. До наших дней дошло

имя первого победителя Олимпиады. Им стал атлет из города Элиды-Короибос. Каждые Олимпийские игры превращались в праздник для народа, своего рода конгресс для правителей и философов, конкурс для скульпторов и поэтов. Олимпиады возвеличивали человека, потому что они отражали мировоззрение, культ совершенства духа и тела [1].

Современные Олимпийские игры связаны с именем барона Пьера де Кубертена (Pierre de Coubertin). 23 июня 1894 года в Сорбонне он созвал первый конгресс Международного Олимпийского комитета для того, чтобы объявить о своем проекте возрождения Олимпийских игр. Кубертен предложил сделать Олимпийские игры традиционными, интернациональными и объединяющими в себе соревнования по многим различным видам спорта [3].

*Первые летние Олимпийские игры* были проведены в 1896 году в Афинах (Греция). В соревнованиях принял участие 241 спортсмен из 14 стран, причём женщины не допускались. На Играх проходили соревнования в 9 видах спорта: борьба, велоспорт, легкая атлетика, плавание, спортивная гимнастика, стрельба, теннис, тяжелая атлетика, фехтование. Победителям соревнований вручались медали, сделанные из серебра. Обладатели вторых мест получали бронзовые медали. Занявшие третьи места не учитывались.

*Первые Зимние Олимпийские игры* были проведены в Шамони (Франция) с 24 января по 5 февраля 1924 года. В играх приняли участие 258 спортсменов из 16 стран. На Играх проходили соревнования в 9 видах спорта: бобслей, кёрлинг, конькобежный спорт, лыжное двоеборье, лыжные гонки, прыжки с трамплина, соревнования военных патрулей, фигурное катание, хоккей с шайбой.

*Символика Олимпийских игр.* Официальный логотип (эмблема) был разработан Пьером де Кубертенем в 1913 году под впечатлением от подобных символов на древнегреческих предметах. Нет подтверждений, что Кубертен связывал число колец с числом континентов, но считается, что пять колец представляет собой символ пяти континентов (Европы, Азии, Австралии, Африки и Америки). На флаге любого государства есть по крайней мере один цвет из представленных на олимпийских кольцах.

*Официальный флаг Олимпийских игр* представляет собой

изображение олимпийского логотипа на белом фоне. Белый цвет символизирует мир во время проведения Олимпийских игр.

*Олимпийский девиз* состоит из трех латинских слов – Citius, Altius, Fortius (*англ.* Faster, Higher, Stronger; *нем.* Schneller, Hoher, Stoiker; *фр.* Plus vite, Plus haut, Plus fort). Дословно это значит «Быстрее, выше, храбрее». Однако более распространенным является перевод «Быстрее, выше, сильнее».

*Олимпийская клятва.* Текст клятвы был предложен в свое время Пьером де Кубертенем. Впоследствии текст клятвы несколько изменился и сейчас звучит так: «От имени всех участников соревнований, я обещаю что мы будем участвовать в этих Олимпийских играх, уважая и соблюдая правила, по которым они проводятся, в истинно спортивном духе, во славу спорта и чести наших команд». Кроме спортсменов клятву принимают также тренеры и официальные лица команд. Спортивные судьи также принимают клятву, текст которой адаптирован для этих целей. Впервые олимпийская клятва прозвучала в 1920 году.

*Церемония открытия игр.* В параде стран первой всегда выходит команда Греции. Далее команды стран идут в алфавитном порядке. Замыкает парад команда страны-хозяйки игр. На церемонии выступают Президент Оргкомитета и Президент МОК. Олимпийский флаг поднимают во время исполнения олимпийского гимна. Олимпийский факел, доставленный из Греции, используется для зажжения олимпийского огня. Выпускаются голуби как символ мира. Все атлеты и официальные лица команд принимают олимпийскую клятву [2].

В заключение отметим, что Олимпийские игры вобрали в себя все лучшее, что дает спорт человеку, поскольку, как сказано в Олимпийской хартии, целью Олимпийского движения является содействие развитию не только физических, но и моральных качеств, воспитание молодежи с помощью спорта в духе взаимопонимания и дружбы, всемирное распространение олимпийских принципов для проявления доброй воли между народами [4]. Олимпийские игры стали неотъемлемой частью жизни современного общества, а идеи мира, дружбы и взаимопонимания между народами, провозглашенные основоположником современного олимпизма, выдающимся

французским просветителем Пьером де Кубертенем, имеют непреходящее значение для всего человечества.

### **Библиографический список**

1. Голощапов, Б.Р. История физической культуры и спорта [Текст] / Б.Р. Голощапов. – М.: Издательский центр «Академия», 2011.
2. Олимпийские игры история и современность [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.olympic-history.ru/> (дата обращения: 15.01.2016).
3. Столбов, В.В. История физической культуры [Текст] / В.В. Столбов. – М.: Просвещение, 1989.
4. Хартия Олимпийских игр [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.olympic.ru/upload/documents/about-committee/charter/charter\\_09\\_09\\_2013.pdf](http://www.olympic.ru/upload/documents/about-committee/charter/charter_09_09_2013.pdf)

**УДК 338**

*В.С. Сиротина*

*Н.р. – доцент Л.И. Зимина*

### **Туристские маршруты Швейцарии как объекты туристического интереса**

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены туристские маршруты Швейцарии. Автором был выделен наиболее интересный маршрут для любителей активного отдыха – курорт Церматт. В статье представлен пример одной из программ отдыха в Церматте.

**Ключевые слова:** туризм в Швейцарии, рекреационные ресурсы, Церматт, Маттерхорн, программа курорта в Церматте, идеальное место для отдыха.

Швейцария является традиционной страной туризма. Она удерживает в этой сфере прочные позиции в Европе. Наличие развитой туристической инфраструктуры, сети железных и автомобильных дорог в сочетании с живописной природой и выгодным

географическим положением обеспечивает приток в страну значительного количества туристов, прежде всего немцев, американцев, японцев. 15 % национального дохода поступает за счёт туризма.

Столица Швейцарии – город Берн. Крупные города страны: Цюрих, Лозанна, Женева, Берн, Базель. Путеводитель по Европе, который вышел в свет в 1902 году, назвал Швейцарию «единственной во всем мире страной, которая никогда ни одним путешественником не пропускается» [1]. Страну издавна посещали люди из России, в том числе многие видные деятели русской культуры и искусства. Здесь были Карамзин, Гоголь, Достоевский, Герцен, Лев Толстой, Тургенев [2, с. 8].

Туризм в Швейцарии – важная сфера ее экономики, основанная на использовании рекреационных ресурсов. В бюджет Швейцарии за счёт туризма поступает 1,5 млрд. долларов ежегодно, что является важной его составляющей. В 2006 г. в Швейцарии было зарегистрировано 4967 отелей и туристических баз. Коэффициент гостевой загрузки достиг уровня 41,7 % от общего числа мест, что в абсолютном выражении составило 38,8 миллионов дней проживания. 14 % от общего числа гостиниц расположено в кантоне Граубюнден, 12 % – в Восточной Швейцарии, 11 % – в Центральной Швейцарии и 9 % – в кантоне Берн [3].

Цель данной работы – анализ туристских маршрутов Швейцарии, предлагаемых туристическими фирмами нашей страны, в частности компанией «1001 тур» [4].

В ходе исследования было проанализировано 15 маршрутов, предлагаемых разными туристическими фирмами. Однако самым захватывающим и интересным для любителей активного отдыха, по нашему мнению, является курорт Церматт. Остановимся более подробно на его описании.

Церматт расположен на юго-западе Швейцарии. Символ Церматта – гора Маттерхорн – известен любителям спорта всего мира. Для сохранения неповторимого природного комплекса в Церматте полностью запрещено движение автомобильного транспорта, воздух здесь всегда кристально чист, а прогулки на тройке лошадей или электромобиле оставляют незабываемое впечатление.

Вот, к примеру, одна из программ курорта в Церматте.

1 день	Прибытие в Церматт по индивидуальному расписанию.
2 день	Подъем в горы на подъемнике. Трекинг по альпийским склонам, знакомство с природными памятниками Церматта. Подъем на обзорную площадку (4000 м). Живописная панорама горных вершин швейцарских, французских и итальянских Альп. Посещение высочайшего ледникового дворца в мире. На обратном пути посещение горного ресторанчика. Возвращение в Церматт на подъемнике или пешком. Посещение спа-центра отеля.
3 день	Подъем в горы на подъемнике. Восхождение по ущелью Горнер в сопровождении профессионального гида (с использованием оборудования для скалолазания). Прогулка завершится в одном из местных альпийских ресторанов. Из угощений – знаменитое сырное фондю. Посещение спа-центра отеля.
4 день	Возвращение из Церматта по индивидуальному расписанию.

Стоимость программы на одного человека: 690 франков. В стоимость программ включено: сопровождение англоговорящим гидом и инструктором; билеты на подъемники, указанные в программе; аренда техоборудования (велосипедов, самокатов, оборудования для скалолазания) в соответствии с программой [4].

Церматт – идеальное место для отдыха на любой вкус круглый год. Каждый туристский маршрут позволяет ознакомиться с культурой и традициями страны изучаемого языка. Таким образом, изучение и анализ различных туристских маршрутов расширяют кругозор студентов и служат приобретению профессиональной компетенции.

### **Библиографический список**

1. Габриэлян, Г. До встречи. Вся ваша Швейцария [Электронный ресурс]. – URL: <http://guide.travel.ru/switzerland/2870.html> (дата обращения: 23.03.2016).
2. Крашенинников, В.Л., Драгунов, Г.П. Швейцария знакомая и незнакомая: Путевые очерки [Текст] / В.Л. Крашенинников, Г.П. Драгунов. – М.: Мысль, 1970. – 208 с.
3. Туризм в Швейцарии [Электронный ресурс]. – URL: [http://gruzdoff.ru/wiki/Туризм\\_в\\_Швейцарии](http://gruzdoff.ru/wiki/Туризм_в_Швейцарии) (дата обращения: 23.03.2016).
4. Туристские маршруты Швейцарии: сайт компании "1001 тур" [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.1001tur.ru/> (дата обращения: 23.03.2016).

*А. А. Хохлова*

*Н. р. – доцент Н. И. Холод*

### **Внедрение системы инклюзивного образования в Англии**

**Аннотация.** Статья посвящена одной из актуальных и сложных проблем британской образовательной политики – проблеме социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных школ и их последующей адаптации.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзия, интеграция, система специального образования.

Обеспечение права на образование становится одним из ключевых условий интеграции людей с особыми нуждами в общество. Во всем мире системы образования сталкиваются с проблемами, связанными с обеспечением эффективного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих особые образовательные потребности. С учетом наличия этих проблем растет интерес к идее и практике инклюзивного образования. Англия в этом отношении не исключение. Сторонники интеграции утверждают, что такое взаимодействие может состояться, если ребенок с особенностями развития будет учиться в обычной общеобразовательной школе. Именно общеобразовательная школа предоставляет «особым» детям поле для овладения умением функционировать в обществе. Школа же, которая принимает только детей с нарушениями развития, создает ненормальную, обедненную социальную и учебную среду. Приводятся свидетельства того, что в отсутствие моделей, которые могли бы помочь этим детям научиться говорить, играть или вести себя надлежащим образом, задержки в развитии речи, игры и социального поведения, и без того присущие детям с особыми потребностями, усугубляются. Теоретики инклюзивного образования отмечают, что с периодом проведения в жизнь модели «нормализации» связан процесс интеграции, которая во многих случаях сводилась к простому присутствию ребенка с особенностями развития в обычном классе. Затем, с принятием «социальной» модели,



начинается переход от интеграции к инклюзии ребенка с нарушениями развития в среду типично развивающихся сверстников.

Нужно отметить, что этимологический смысл слов *integrate* понимается как «объединять в единое целое» и *include* – как «содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе». Тогда слово «*inclusion*» представляется термином, в большей степени отражающим новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе. Британский специалист в области образования Т. Бут отмечает, что успешное включение детей с особенностями развития в общеобразовательную школу невозможно без изменения установок. «Если мы понимаем включение как трансформацию, мы должны коренным образом изменить наше отношение к разнообразию человеческого материала, с которым приходится сталкиваться образовательной системе. Существование разных категорий учащихся, каждая из которых имеет свои особые образовательные потребности, становится тогда фундаментальным фактом, на котором строится вся педагогика» [2].

Согласно Закону об образовании 1981 года дети с особыми нуждами должны были обучаться в обычных школах при соблюдении следующих базовых принципов: 1) ребенок получает всю необходимую помощь; 2) изменения, внесенные обучением детей с особыми нуждами, не ухудшат образование остальных детей; 3) родителям оказывается всяческая поддержка; 4) нововведения должны быть реализованы при «эффективном расходовании ресурсов».

Реализация этих принципов сделала возможным введение смешанной модели обеспечения образовательных нужд. В данной модели продолжали существовать специальные школы, наряду с которыми повышалась интеграционная способность общеобразовательных школ: с 1983 г. до 2001 г. численность детей, находящихся в специальных школах снизилась с 1,87% до 1,3%. Наиболее быстрыми темпами она снижалась в 80-х гг., в 90-е медленнее; на данное время этот показатель составляет около 1,2%.

С 90-х гг. движение за повышение обеспечения потребностей детей с особыми нуждами в обычных школах больше понималось в терминах инклюзии, чем интеграции. Инклюзия представляет собой широкую социальную и политическую ценностную деятельность, которая реализуется в инклюзивном образовании; она определяется как участие в культуре, учебном процессе и сообще-

ствах общеобразовательной школы. Однако, существует значительная проблема, которая заключается в том, что трудно понять, как ее реализовать в образовательной политике практике [1].

Таким образом, проблема инклюзивного образования сложна, дискуссионна, но главное – она является действительно социальной, так как в ходе ее решения затрагиваются интересы значительного числа людей. Общество должно предоставить любому человеку право выбора вида образования в зависимости от его интересов, потребностей, возможностей.

### **Библиографический список**

1. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: хрестоматия [Текст] / сост. Л. М. Шипицына. – СПб., 1997.
2. Бут, Т. Показатели инклюзии: практическое пособие [Текст] / Т. Бут, М. Эйнскоу; под общ. ред. М. Перфильевой. – М., 2007.

**УДК 79**

*А. Ю. Шипин*

*Н. р. – доцент Н. И. Холод*

### **Национальные виды спорта в Англии**

**Аннотация.** В статье рассматриваются национальные виды спорта Англии, такие как конное поло и сквош. Подчеркивается роль спортивных игр, отражающих общественное устройство нации и ее взгляды на мир.

**Ключевые слова:** спорт в Англии, конное поло, сквош, рэкетс, фэйвз.

Яркой чертой культуры каждого народа являются созданные им игры. На протяжении веков эти игры сопутствуют повседневной жизни детей и взрослых, вырабатывают особые черты менталитета, важные личностные качества, отражают общественное устройство нации и взгляды на мир. Спортивные игры произошли из народных, культивируемых в разных странах на протяжении тысячелетий.

Рассмотрим национальные виды спорта, наиболее популярные в Англии.

Поло (*англ.* polo) – во всех отношениях элитный спорт. Среди его неизменных атрибутов – аристократическое происхождение и воспитание игроков. Играть в поло начинают в Итоне и Милфилде, продолжают в Оксфорде. В Соединенном Королевстве страстными поклонниками этого спорта были представители многих поколений королевской семьи, а внук седьмого герцога Мальборо, сэр Уинстон Черчилль, входил в число по-настоящему талантливых игроков. Черчилль играл в поло до 52 лет и назвал его «пропуском в большой мир» – в высшее общество. Самый известный поклонник игры в Великобритании ныне – принц Чарльз. Он оставил поло в возрасте 57 лет из-за травмы, полученной при падении с лошади в 1990 году. Величина пожертвований на благотворительные нужды, собранных на играх с его участием, превысила 12 млн. фунтов стерлингов.

В игре принимают участие две команды из четырех всадников, перед которыми стоит задача закатить мяч в ворота соперников. Держать клюшку можно лишь в правой руке. Команда состоит из двух нападающих, полузащитника и защитника. Пересекать линию движения другого игрока запрещено, но разрешается отеснять соперника или сбивать его с курса, скача рядом. Игра состоит из четырех раундов (чаккеров) продолжительностью 7,5 минут с одним пятиминутным и двумя трехминутными перерывами, во время которых игроки меняют лошадей. За соблюдением правил игры наблюдают два арбитра, едущие по полю верхом, и главный судья, следящий за ходом игры со стороны. Основная задача арбитров – определить, кому принадлежит право движения, а также установить направление движения мяча. В случае нарушения правил назначают штрафные удары. Показателем уровня мастерства является гандикап (*handicap*). Этот показатель представляет собой сумму гандикапов всех игроков команды. Гандикап – 4 можно получить лишь после четырех лет прилежных занятий, а разряды от 2 до 10 считаются профессиональными. Присуждая игроку тот или иной разряд, Национальная ассоциация поло руководствуется такими показателями, как знание основ техники, навыки верховой езды, понимание стратегии игры и командное взаимодействие.

Сквош (*англ.* squash) – состязательная игра с использованием ракеток и мяча на специальном корте. Сквош-корт представляет собой зал прямоугольной формы. Задача игроков – поочередно отбивать ракеткой мяч, отскакивающий от стен и пола, не

нарушая установленных правил. Сквош выдвигает довольно высокие требования к физической подготовке спортсменов: скорость мяча может превышать 200 км/ч, перемещение по корту требует хорошей реакции, скорости и выносливости. Популярность игры неуклонно растет, рассматривается вопрос о включении сквоша в программу Олимпиады 2016 года.

Существует несколько игр, которые могут претендовать на звание предшественниц сквоша. Одна из них получила распространение среди французских монахов в начале XV века. Монахи руками отбивали мяч, отскакивающий от рыбацкой сети, которую натягивали в монастырском дворе. Городские подростки играли в похожую игру, колотя мячом по стенам узких переулков. Впоследствии игроки стали пользоваться ракетками, игра стала отдаленно напоминать современные теннис и сквош. Следующим этапом в истории сквоша стало появление игры под названием рэкетс. Рэкетс (*англ.* rackets) появился в одной из лондонских тюрем, где отбивали наказание не расплатившиеся с кредиторами должники. Заключенные отбивали ракетками неупругий мяч, отскакивавший от тюремных стен. Один из вариантов рэкетса назывался файвз. Файвз (*англ.* fives) был во многом похож на сквош, главное различие состоит в том, что участники этой игры не пользовались ракетками.

Таким образом, все виды национального спорта направлены на развитие у молодежи физических и духовных качеств: физической силы, выносливости, ловкости, меткости, развитие способности разума анализировать множество данных. Многосторонняя значимость спорта решается через его функции в обществе, такие как соревновательная, воспитательная, оздоровительная, познавательная, зрелищная, экономическая и престижная. Высокие спортивные результаты и победы являются достоянием любой страны и укрепляют ее авторитет на международном уровне.

### **Библиографический список**

1. Аделанта. инфо. Информационный портал о самой Западной Европе. [Электронный ресурс]. – URL: <http://adelanta.info/encyclopaedia/sport>. – Дата обращения: 17.10.2015.
2. Сайт Челябинской региональной общественной организации. Спортивной Федерации сквоша) [Электронный ресурс]. – URL: <http://squash74.ru/index/0-4>. – Дата обращения: 15.10.2015.

*А.Е. Шлепнев*

*Н. р. – профессор О.С. Егорова*

### **Известные французские географы и путешественники**

**Аннотация.** Данная статья посвящена изучению деятельности известных французских исследователей, географов и путешественников, внесших неоценимый вклад в открытие новых территорий Земли и в развитие новых разделов географии.

**Ключевые слова:** география, путешественники, мореплаватели, первооткрыватели, картографы, экспедиция.

Общеизвестно, что география дает наиболее полные знания о природе, населении и хозяйстве того или иного региона нашей страны и мира в целом, помогает прогнозировать и моделировать те изменения природы, которые вызываются хозяйственной деятельностью людей.

Название этой науке дал древнегреческий ученый Эратосфен. По-гречески «гео» – Земля, «графо» – пишу. Следовательно, слово «география» в переводе означает «описание Земли». На разных этапах развития человеческого общества география помогала человеку решать самые насущные проблемы.

Французские путешественники сделали немало новых открытий и освоили много новых земель. Назовем некоторых из наиболее известных географов: Жак Картье, Пьер Бугер, Шарль-Мари де ла Кондамин, Луи Годен, Филипп Бюаш, Жан Франсуа Лаперуз, Луи Антуан Де Бугенвиль, Элизе Реклю.

**Жак Картье** (Jacques Cartier, 1491–1557) – французский мореплаватель, положивший начало французской колонизации Северной Америки. Совершил три экспедиции к её берегам. Первая экспедиция в Канаду: исследования Ньюфаундленда, южного берега Лабрадора, залива Св. Лаврентия и о-ва в заливе Фанди. Вторая экспедиция в Канаду: совершает открытие реки Св. Лаврентия. Третья экспедиция в Канаду: основывает поселение на Кап Руж, реке Св. Лаврентия. Дальнейшие исследования

реки Св. Лаврентия оказались невозможными из-за порогов. Изучает р. Сагены. Открывает остров Принца Эдварда. Жак Картье считается одним из главных первооткрывателей Канады [3].

**Пьер Бугер, Луи Годен, Шарль Мари де ла Кондамин** – французские путешественники, совершившие в мае 1735 года первую в мире экспедицию, имевшую целью определение истинной формы Земли.

**Пьер Бугер** (Pierre Bouguer, 1698–1758) – французский физик и астроном, основатель фотометрии. Известен трудами по теории корабля, геодезии, гидрографии и другим отраслям знания. Имя П. Бугера внесено в список 72 величайших учёных Франции, помещённый на первом этаже Эйфелевой башни.

**Луи Годен** (Louis Godin, 1704–1760) – французский астроном, профессор математики в Лиме (Перу), директор Морской академии в Кадисе (Испания) [5].

**Шарль Мари де ла Кондамин** (Charles-Marie de la Condamine, 1701 – 1774) – французский астроном, геодезист и путешественник. Он был самым молодым из троих, но возглавил экспедицию именно он, так как предложил её сам. В эту экспедицию входило мореплавание от Франции до экватора, покорение Анд и переход через непроходимые джунгли. Это было смелым предприятием, но оказалось ещё более опасным, чем предполагали. Но, несмотря на это, ученые сделали открытия, которые имели огромное значение [2].

**Филипп Бюаш** (Philippe Buache, 1700 – 1773) – французский королевский географ и картограф. Занимался географией и этнографией. В 1729 году стал первым королевским географом, а в 1730 – членом Академии наук. Создал новую физико-географическую систему, в которой предложил распределение земной поверхности по речным бассейнам, а моря разделил соответственно проходящим по дну их горам, обозначенным, по его мнению, островами и скалами.

**Жан Франсуа Лаперуз** (Jean François de Galaup, comte de La Pérouse, 1741 – 1788) – офицер военно-морского флота, великий французский мореплаватель. Принял участие в навигационных и гидрографических исследованиях у берегов Канады и на Великих озерах (1775–1777). Исследовал остров Сахалин, вместе со своей командой высаживался и давал названиям гор на острове. Путешествовал вдоль Курильских островов к Камчатке [4].

**Луи Антуан де Бугенвиль** (Louis Antoine comte de Bougainville, 1729–1811) – французский мореплаватель, вице-адмирал, руководитель первой французской кругосветной экспедиции. Значение этого похода состоит не только в нанесении на карту новых островных территорий. Как математик, Луи Антуан де Бугенвиль, используя данные от лоцманов и собственные измерения, проложил точнейшие по тем временам морские пути, трассы из Франции ко многим акваториям Мирового океана. Именем Луи Антуана де Бугенвиля названы остров в составе Соломоновых островов, мыс, несколько проливов, бухта, океанская впадина, а также водопад.

**Элизе Реклю** (Jacques Élisée Reclus, 1830–1905) – французский географ и историк, член Парижского Географического общества. Сделал описание географии Земли. Он посетил почти все страны мира, начиная с Европы и кончая удаленными уголками Америки, Африки и Азии. Свою крупнейшую работу «Земля и люди» («Nouvelle Géographie universelle, la terre et les hommes»), вышедшую в 19 томах и претендовавшую на полное географическое описание земного шара, исследователь писал 20 лет (1873–1893), каждый год издавая по тому объёмом около 900 страниц текста, со множеством карт, чертежей и рисунков [1].

Таким образом, французские ученые-географы, путешественники, мореплаватели, картографы, геодезисты, астрономы внесли, на протяжении XVI–XIX веков огромный вклад в развитие географической науки и в исследование планеты Земля.

### **Библиографический список**

1. Большая электронная энциклопедия Кругосвет [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.krugosvet.ru/>.
2. Биография Шарля Мари де ла Кондалина [Электронный ресурс]. – URL: <http://dilet.narod.ru/days/bio/3/032.html>.
3. Картье, Жак [Электронный ресурс]. – URL: <http://discover-history.com/explorers/Cartier-Jacques.htm>.
4. Лаперуз Жан Франсуа де Гало [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kamchatsky-krai.ru/biography/laperuz.htm>.
5. Годерн Луи [Электронный ресурс]. – URL: [http://persons-info.com/persons/GODEN\\_Lui](http://persons-info.com/persons/GODEN_Lui).

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

### Исторический факультет

**Балыбердина Виктория** – студентка V курса исторического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Богомолова Кристина Михайловна** – студентка III курса исторического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Ехлакова Лидия Викторовна** – студентка исторического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Новожилова А. А.** студентка исторического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Полетаева Виктория Валерьевна** – магистрантка I курса исторического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

**Разживина П.Е.** – студентка IV курса исторического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

**Сычев Иван Алексеевич** – студент IV курса исторического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

### Физико-математический факультет

**Винокурова Любовь Валерьевна** – студентка 251 группы физико-математического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Карцева Ольга Александровна** – студентка 251 группы физико-математического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Ефанова Наталия Алексеевна** – студентка 239 группы физико-математического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Жукова Наталья Вадимовна** – студентка 255 группы физико-математического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Земскова Ксения Алексеевна** – студентка 251 группы физико-математического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Лаврова Дарья Владимировна** – студентка 235 группы физико-математического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Петрова Алена Леонидовна** – студент I курса факультета русской филологии и культуры Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

**Романова Елена Викторовна** – студентка 253 группы физико-математического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.



**Егорова Татьяна Юрьевна** – студентка 243 группы физико-математического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Хренова Анастасия Анатольевна** – студентка 255 группы физико-математического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

### **Естественно-географический факультет**

**Антоничев Сергей Александрович** – студент II курса магистратуры естественно-географического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Бекирова Гульнар Мушвик кызы** – студентка III курса факультета иностранных языков ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Горина Анастасия Алексеевна** – студентка II курса естественно-географического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Осипян Ангелина Тельмановна** – студентка IV курса естественно-географического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Перфильев Иван Александрович** – студент II курса естественно-географического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Потемина Анастасия Сергеевна** – студентка IV курса естественно-географического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Фонарев Анатолий Геннадьевич** – студент II курса естественно-географического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Черепанова Виктория Николаевна** – студентка III курса естественно-географического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Шныркова Алена Александровна** – студентка III курса естественно-географического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

### **Педагогический факультет**

**Бижан Камшат** – студентка II курса факультета «Педагогики и психологии» Жетысуского Государственного Университета имени И. Жансугурова.

**Глушакова Кристина Олеговна** – студентка Могилевского Государственного университета им. А. А. Кулешова.

**Джафарова Садат Надырқызы** – студентка II курса факультета «Педагогика и психологии» Жетысуского Государственного Университета имени И. Жансугурова.

**Кушнирук Любовь Игоревна** – магистрант ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет».

**Раздобарова Альбина Игоревна** – студентка УО «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова», факультет начального и музыкального образования.

**Саматова Эльмира Гусейновна** – студентка II курса факультета «Педагогика и психологии» Жетысуского Государственного Университета имени И. Жансугурова.

**Сушкова Ольга Валериевна** – студентка ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет».

**Перскевич Яна Сергеевна** – студентка педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Мягченкова Ирина Игоревна** – студентка педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Ширяева Вера Андреевна** – студентка педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, магистрант.

**Шамарина Анастасия Александровна** – студентка педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Зубова Ксения Олеговна** – студентка педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Очеев Александр Сергеевич** – студент магистратуры, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Старцева Евгения Николаевна** – студентка магистратуры, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Пушкарёва Полина Сергеевна** – студент магистратуры, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

### **Факультет русской филологии и культуры**

**Асафьева Елена Валерьевна** – студент I курса магистратуры Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского

**Быкова Надежда Андреевна** – студентка I курса магистратуры Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского.

**Варлахина Виктория Альбертовна** – студентка III курса Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского.

**Виноградова Елизавета Сергеевна** – студентка IV курса Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского.

**Волкова Василиса Николаевна** – студентка I курса магистратуры Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

**Ефимов Максим Романович** – студент IV курса бакалавриата Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского.

**Золотова Дарья Олеговна** – студентка IV курса бакалавриата Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского.

**Комиссарова Анастасия Вячеславовна** – студентка I курса магистратуры Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

**Коновалова Алёна Сергеевна** – студент I курса магистратуры Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского.

**Куимова Владислава Михайловна** – студент I курса магистратуры Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского.

**Левченко Вячеслав Александрович** – студент II курса магистратуры Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского.

**Мартынов Евгений Андреевич** – студент I курса Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

**Незговорова Ксения Викторовна** – студентка IV курса Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

**Рассадина Анна Николаевна** – студентка IV курса Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского

**Терентьева Наталия Сергеевна** – студентка IV курса Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского

**Третьякова Мария Юрьевна** – студентка IV курса Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского.

### **Дефектологический факультет**

**Азиева Раиса Салмановна** – студентка IV курса (842 группа) дефектологического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Артёмкина Мария Николаевна** – студентка III курса (831 группа) дефектологического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Баранова Яна Витальевна** – студентка IV курса (844 группа) дефектологического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Брянцева Наталья Сергеевна** – студентка II курса (821 группа) дефектологического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Галкина Екатерина Игоревна** – студентка IV курса (843 группа) дефектологического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Масленков Дмитрий Евгеньевич** – студент IV курса (842 группа) дефектологического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Овчинникова Дарья Александровна** – студентка IV курса (842 группа) дефектологического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Остапенко Екатерина Мусарбиевна** – студентка IV курса (842 группа) дефектологического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Собянина Анастасия Андреевна** – студентка II курса (821 группа) дефектологического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Смирнова Ульяна Сергеевна** – студентка IV курса (842 группа) дефектологического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Шуткус Полина Андреевна** – студентка IV курса (844 группа) дефектологического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

### **Институт педагогики и психологии**

**Алейников Олег Сергеевич** – студент I курса магистратуры факультета социального управления ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Бирюкова Дарьяна Алексеевна** – студентка IV курса бакалавриата факультета социального управления ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Веникова Анна Александровна** – студентка IV курса бакалавриата факультета социального управления ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Горелик Маргарита Александровна** – студентка 2 курса магистратуры по направлению «Конфликтологическое консультирование в образовании» факультета социального управления Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

**Калинина Мария Николаевна** – студентка 4 курса бакалавриата по профилю подготовки «Психология образования» факультета социального управления Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

**Ледовская Татьяна Витальевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

**Пикунова Анастасия Юрьевна** – студентка 2 курса магистратуры по направлению «Психология становления и сопро-

вождения профессиональной деятельности» факультета социального управления Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

**Сутугина Софья Павловна** – студентка 2 курса бакалавриата по профилю подготовки «Образование в области иностранного языка (Английский язык)» факультета иностранных языков Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

**Филимонова Ксения Сергеевна** – студентка 4 курса бакалавриата по профилю подготовки «Психология образования» факультета социального управления Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

### **Общеуниверситетская кафедра иностранных языков**

**Бадалянц Мария Олеговна** – студентка II курса естественно-географического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Волкова Дарья Сергеевна** – студентка I курса естественно-географического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Державина Ангелина Евгеньевна** – студентка I курса естественно-географического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Климова Людмила Валерьевна** – студентка I курса факультета социального управления Института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Кочергина Дарья Павловна** – студентка I курса исторического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Лим Ольга Сергеевна** – студентка I курса педагогического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Маркина Анастасия Игоревна** – студентка I курса педагогического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Метеличева Елена Павловна** – студентка I курса педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Павлова Екатерина Ивановна** – студентка I курса педагогического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

**Переймова Анна Александровна** – студентка I курса факультета социального управления Института педагогики и психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Померанцева Ольга Андреевна** – студентка I курса педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Рыбий Антон Игоревич** – студент I курса факультета социального управления Института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Савина Светлана Анатольевна** – магистрант II курса факультета социального управления Института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Самодова Диана Константиновна** – студентка I курса факультета физической культуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Сиротина Виктория Станиславовна** – студентка II курса естественно-географического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Хохлова Анна Александровна** – студентка II курса педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Шипин Алексей Юрьевич** – студент I курса естественно-географического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Шлепнев Александр Евгеньевич** – студент I курса естественно-географического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

## Содержание

### Исторический факультет

<i>Балыбердина В.</i> Формирование образа врага средствами советского художественного кинематографа в годы Великой Отечественной войны	3
<i>Богомолова К.М.</i> Столетие начала Первой мировой войны в мини-сериале ВВС «37 дней»	7
<i>Ехлакова Л.В.</i> Мирозрение раннехристианского апологета Тертуллиана	11
<i>Новожилова А. А.</i> Отношение молодёжи к службе в армии	16
<i>Полетаева В.В.</i> «Формирование образов представителей различных сословий на уроке истории»	19
<i>Разживина П.Е.</i> Образ византийского императора Юстиниана I в письменных и визуальных источниках VI века	24
<i>Сычев И. А.</i> Биографический метод в современных и дореволюционных учебниках истории	29
<i>Туманов П. С.</i> «Петр Ольденбургский и Ярославский край»	33

### Физико-математический факультет

<i>Винокурова Л.В., Карцева О.А.</i> Методика проведения элективного курса «Фрактальная геометрия в науке и жизни»	38
<i>Ефанова Н. А.</i> Составление маркетингового плана и оценка эффективности затрат на маркетинг на предприятии ОАО «Термостойкие изделия и инженерные разработки (ТИИР)»	41
<i>Жукова Н. В.</i> Интерактивные формы организации занятий по физике как условие формирования универсальных учебных действий учащихся	44
<i>Земскова К.А.</i> Обучение решению неравенств в технологии «Педагогических мастерских»	49



<i>Лаврова Д.В.</i> Возможности изучения темы «Голография» на внеклассных занятиях в средней школе	52
<i>Петрова А.Л.</i> Сочетание методов математической статистики при исследовании особенностей песенных текстов национальных языков (итальянского, русского, французского и немецкого)	57
<i>Романова Е.В.</i> Обучающие flash-анимации и тренажеры по теме «Динамические структуры данных в языке программирования Pascal»	60
<i>Егорова Т.Ю.</i> Анализ различных определений понятия производная	63
<i>Хренова А.А.</i> Получение и свойства голографического изображения на фотополимерном материале	68

#### **Естественно-географический факультет**

<i>Антоничев С. А.</i> Разработка метода синтеза активной фармацевтической субстанции Кладрибин	72
<i>Бекирова Г. М.</i> кызы Интернет-зависимость	75
<i>Горина А.А.</i> Туристические услуги в государственном музее-заповеднике «Ростовский кремль»	78
<i>Осиян А. Т.</i> Синтез и реакции N-H функционализации полизамещенных 2-имидазолинов	83
<i>Перфильев И. А.</i> Изучение сигналов ростовых процессов в онтогенезе белемнойидей	86
<i>Потемина А. С.</i> Изменение комплексов грибов при переходе растительного субстрата из наземной среды в водную	88
<i>Фонарев А. Г.</i> Тренировочный лагерь здоровья для учителей	93
<i>Черепанова В. Н.</i> Исследование отношения студентов к здоровью как фактору личной безопасности	97
<i>Шныркова А.А.</i> Разработка методики оценки участков аттрактивности ландшафта с целью оптимизации туристической деятельности (на примере бассейна реки Согожи)	101

## Педагогический факультет

<i>Камшиат Б.</i> Особенности агрессивного поведения у подростков	104
<i>Глушакова К. О.</i> Формирование у младших школьников умений и навыков нравственного поведения	109
<i>Джафарова С. Н.</i> Формирование гражданской идентичности как приоритетное направление высшего образования	112
<i>Кушнирук Л. И.</i> Педагогические условия эколого-краеведческого образования младших школьников	115
<i>Раздобарова А. И.</i> Формирования основ нравственной культуры личности младших школьников	117
<i>Саматова Э. Г.</i> Особенности формирования гражданской идентичности у студентов высших учебных заведений	119
<i>Сушкова О. В.</i> Особенности формирования у младших школьников действий учебного сотрудничества	122
<i>Перскевич Я. С.</i> Лингвистические особенности Шотландского диалекта	124
<i>Мягченкова И. И.</i> Особенности психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи	130
<i>Ширяева В. А.</i> Формирование навыков диалогической речи у детей дошкольного возраста в общении с взрослыми и детьми	133
<i>Шамарина А. А.</i> Специфика страхов дошкольников, воспитывающихся в полной и неполной семье	137
<i>Зубова К. О.</i> Особенности методики синтаксического анализа простого предложения в начальной школе	141
<i>Очевев А. С.</i> Роль религиозных впечатлений школьников в восприятии художественного текста	145
<i>Старцева Е. Н.</i> Творческая работа учащихся в процессе изучения «священных» книг	148
<i>Пушкарёва П. С.</i> Историко-культурный комментарий фольклорных текстов на уроке литературы в младшем школьном звене	151

## Факультет русской филологии и культуры

<i>Асафьева Е. В.</i> Функции зооморфных образов в поэтической картине мира В. Шаламова	156
<i>Быкова Н.А.</i> Соотносительные рефлексивные глаголы в современной разговорной речи	159
<i>Варлахина В.А.</i> Повествовательная организация романа Александра Григоренко «Ильгет. Три имени судьбы»	162
<i>Волкова В. Н.</i> Особенности функционирования одоративной лексики в пейзажных зарисовках А. И. Куприна (на материале рассказов «Фиалки», «Одиночество», «Болото» и повести «Гранатовый браслет»)	164
<i>Ефимов М.Р.</i> Пастернаковские мотивы в стихотворении Давида Самойлова «Давай поедem в город...»	167
<i>Комиссарова А. В.</i> Лексика предсвадебного этапа в Костромской группе говоров	170
<i>Коновалова А.С.</i> Языковые средства создания образа молнии как одного из компонентов грозы (на материале русской прозы 19–20 вв.).	173
<i>Куимова В.М.</i> Психоаналитический дискурс «волка» в европейском социуме XX века (на материале творчества Г. Гессе)	176
<i>Левченко В. А.</i> Интерпретация образа и мотива Дон-Жуанства в поэме А. С. Пушкина «Кавказский пленник»	180
<i>Мартынов Е.А.</i> Сравнительно-сопоставительный анализ текстов газет «Сталинская правда» (1942 года) и «Нерехтская правда» (2015 года)	182
<i>Незговорова К.В.</i> Развитие коммуникативных умений на уроке-мастерской в 10 классе	185
<i>Рассадина А.Н., Виноградова Е.С.</i> «Мозговой штурм» как способ решения учебной проблемы на уроке литературы в 11 классе	188
<i>Терентьева Н.С., Золотова Д.О.</i> Организация урока-симпозиума в 11 классе по теме «Деревенская проза»	191
<i>Третьякова М.Ю.</i> Визуальная аберрация как прием построения оптической перспективы текста в романах В. Набокова	194

## Дефектологический факультет

<i>Брянцева Н., Собянина А.</i> Коррекционно-развивающая работа в форме «Творческой мастерской» для учащихся начальных классов с нарушением процесса письма	197
<i>Азиева Р.</i> Формирование гендерных представлений у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта	200
<i>Овчинникова Д.</i> Преодоление страхов у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта	206
<i>Смирнова У.</i> Коррекция эмоциональной сферы младших школьников с нарушенным интеллектом	209
<i>Масленков Д.</i> Предупреждение детской агрессивности у младших школьников с нарушением интеллекта	214
<i>Артёмкина М.</i> Дифференциальная диагностика экспрессивной алалии и задержки речевого развития у детей 2-3 лет	218
<i>Галкина Е.</i> Формирование мотивационной готовности к школьному обучению у детей с нарушением зрения	222
<i>Баранова Я.</i> Развитие тактильной памяти у дошкольников с задержкой психического развития	226
<i>Шуткус П.</i> Развитие способности к распознаванию эмоций дошкольниками с нарушениями зрения	229
<i>Остапенко Е.</i> Формирование невербального общения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта	233

## Институт педагогики и психологии

<i>Алейников О. С.</i> Информационная система как катализатор социальных конфликтов	239
<i>Веникова А. А.</i> Обеспечение технологической подготовки одаренных детей	243
<i>Горелик М. А.</i> Влияние социального напряжения на этнические конфликты в современном обществе	246
<i>Калинина М. Н.</i> Психологическая структура отношения учащихся начальной школы к личности и деятельности учителя	250

<i>Бирюкова Д. А.</i> Влияние тревожности студентов на выбор стратегии совладающего поведения в период промежуточной аттестации	254
<i>Пикунова А.Ю.</i> Роль индивидуальных качеств личности в планировании карьеры	259
<i>Сутугина С. П.</i> Интегративный подход к преподаванию мировой художественной культуры в 5–6 классах	264
<i>Филимонова К.С.</i> Влияние типа функциональной асимметрии мозга на успешность обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста	270

### **Кафедра иностранных языков**

<i>Бадалянец М.О.</i> Национальный костюм Великобритании	275
<i>Волкова Д.С.</i> Выдающиеся учёные-биологи Франции	278
<i>Державина А. Е.</i> Англицизмы в современном русском языке	281
<i>Климова Л.В.</i> Французская модель менеджмента	284
<i>Кочергина Д.П.</i> Королевские династии Франции	287
<i>Лим О. С.</i> Школьное и начальное образование во Франции	290
<i>Маркина А.И.</i> Выдающиеся композиторы Франции	293
<i>Метеличева Е.П.</i> Бавария: традиции, менталитет и привычки	297
<i>Павлова Е.И.</i> Особенности американского варианта английского языка	299
<i>Переймова А.А.</i> Система социальной защиты во Франции	303
<i>Померанцева О.А.</i> Сказка как средство формирования личности ребенка (на примере творчества братьев Гримм)	305
<i>Рыбий А.И.</i> Библейские фразеологические единицы в английском языке	308
<i>Савина С.А.</i> Дуальная система профессионального обучения в Германии	311

<i>Самодова Д. К.</i> История развития Олимпийского движения	314
<i>Сиротина В.С.</i> Туристские маршруты Швейцарии как объекты туристического интереса	317
<i>Хохлова А. А.</i> Внедрение системы инклюзивного образования в Англии	320
<i>Шипин А. Ю.</i> Национальные виды спорта в Англии	322
<i>Шлепнев А.Е.</i> Известные французские географы и путешественники	325
<b>Сведения об авторах</b>	328

*Научное издание*

**ВЕСТНИК СТУДЕНЧЕСКОГО  
НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА 2016**

*Материалы 71-й студенческой научной конференции*

*Научный редактор  
Ходырев Александр Михайлович*

Редактор М. В. Константинова

Тексты на иностранном языке  
печатаются в авторской редакции

Подписано в печать 20.12.2016. Формат 60×90/16  
Объем 21,5 п. л.; 15,37 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № 343.

Редакционно-издательский отдел  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)  
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО  
«Ярославский государственный педагогический  
университет им. К. Д. Ушинского»

Адрес типографии:  
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44  
Тел.: (4852) 32–98–69

*Для заметок*