

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОУ ВПО «КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА»

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

*Материалы X Всероссийской
научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых,
посвященной 85-летию со дня рождения В.П. Астафьева
и 100-летию со дня рождения Л.В. Киренского*

Красноярск, 28–29 мая 2009 г.

В 2 томах

ТОМ 1

КРАСНОЯРСК 2009

Редакционная коллегия:

*Елин О.Ю., Логинова И.О., Кейв М.А, Полева Н.В.,
Бибриш Н.Н., Дуда И.В., Соколовский А.А., Аникин С.С.,
Кукса Е.Н., Михасенок Н.И., Черенева Е.А.,
Кононенко И.О., Черкасова Ю.А.*

М 75 Молодежь и наука XXI века : материалы X Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной 85-летию со дня рождения со дня рождения В.П. Астафьева и 100-летию со дня рождения Л.В. Киренского. В 2 томах. Том 1. Красноярск, 28–29 мая 2009 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2009. – 386 с.

ББК 72.4

© Красноярский
государственный
педагогический
университет
им. В.П. Астафьева, 2009

Секция 1.

ПСИХОЛОГИЯ

С.С. Бондаренко, О.И. Неборский, Е.К. Первышина
Красноярский государственный торгово-экономический институт
Научный руководитель: Первышина Г.Г., д.б.н., доцент

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ГОУ ВПО «КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ» К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Одним из факторов, предопределяющим эффективность процесса обучения студентов в вузе, является их успешная и быстрая адаптация к новым условиям. С первых же дней своего пребывания в вузе, студент встречается с новой структурой учебного заведения, с новым коллективом людей, с новой системой обучения, новой не привычной для себя методикой преподавания, инновационными технологиями, не традиционными методами и формами обучения, а также новыми требованиями к нему. Анализ процесса адаптации студента к новым для него условиям дает возможность исследовать целый ряд причин, как тормозящих и усложняющих процесс вхождения студента в новые роли, так и упрощать его. В связи с вышесказанным, необходимо комплексное исследование этой проблемы.

Исследование проводилось в 2008/2009 учебном году и охватывало 85 студентов факультета технологии общественного питания, что составляло 86,7 % к общему числу обучающихся на первом курсе очной формы и 91 студента факультета экономики и управления, что составляло 82,3 % соответственно. Следует отметить, что из них 66,2 % © – студенты специальностей 260501.65 – технология продуктов общественного питания, 080502.65 – экономика и управление на предприятии (в торговле), 080507.65 – менеджмент организации обучаются по традиционным программам, а 43,8 % (Б)– 260100.62 – технология продуктов общественного питания, 080100.62 – экономика и 080500.62 – менеджмент – по модульно-рейтинговой системе.

Как показали результаты опроса, снижение успеваемости по сравнению к успеваемости в среднем общеобразовательном учреждении зарегистрировано у 64,2 % специалистов и 40,2 % бакалавров.

Рассмотрим более подробно результаты анкетирования (таблица). Характерно, что (по данным анкеты) 52,5 % студентов-специалистов первого курса и 48,1 % студентов-бакалавров не имели затруднений адаптации к условиям обучения в институте.

В тоже время, значительное количество студентов испытывали те или иные затруднения адаптации к условиям обучения.

Приведенные данные показывают, что большинство студентов испытывают затруднения, относящиеся к профессиональным. По-видимому, специфика вузовского учебного процесса представляет для бывших школьников определенную сложность. Не исключено, что это связано с нечетким представлением о своей будущей профессии, о своих способностях в отношении специальности, на которую они поступили и, как следствие, не готовностью к эффективному обучению в вузе. Для решения этой проблемы желательно на материале учебных дисциплин, относящихся как к блоку естественнонаучных и математических, так и гуманитарных, преподаваемых на первом курсе проведение дополнительных тем, затра-

гивающих будущую профессиональную деятельность. Организация таких тем возможна в виде эвристических бесед, внутривидеоконференций, характеризующих связь предмета с будущей специальностью. Кроме того, студенты, обучающиеся по модульно-рейтинговой системе, чаще обращают внимание на трудности, связанные с непривычностью институтской системы обучения.

Т а б л и ц а

Затруднения, испытываемы студентами в адаптационный период*

Характер затруднений	Факультет технологии общественного питания		Факультет экономики и управления			
	С	Б	экономисты		менеджеры	
			С	Б	С	Б
Затруднение профессионального характера						
Неопределенность мотивации выбора профессии	9,5 %	14,0 %	-	11,8 %	14,3 %	-
Непривычность институтской системы обучения	31,0 %	51,2 %	12,2 %	17,6 %	25,0 %	35,3 %
Перегруженность учебных планов большим количеством экзаменов и зачетов	26,2 %	34,9 %	34,2 %	29,4 %	42,9 %	17,6 %
Перегруженность учебных программ новой информацией	31,0 %	30,2 %	17,1 %	11,8 %	25,0 %	58,8 %
Сложность и новизна изучаемых предметов	45,2 %	39,5 %	31,7 %	23,5 %	17,9 %	64,7 %
Затруднения социального характера						
Трудности в организации своего быта	7,1 %	18,6 %	29,3 %	17,6 %	3,6 %	17,6 %
Большая и неравномерно распределенная нагрузка	11,9 %	18,6 %	12,2 %	11,8 %	17,9 %	5,9 %
Материальные затруднения	9,5 %	9,3 %	7,3 %	41,2 %	25,0 %	29,4 %
Жилищные проблемы	7,2 %	11,6 %	2,4 %	23,5 %	10,7 %	11,8 %
Слабое здоровье	2,4 %	4,7 %	4,8 %	5,9 %	3,6 %	11,8 %
Необходимость совмещать учебу с работой	14,3 %	14,0 %	2,4 %	5,9 %	10,7 %	-
Затруднения дидактического характера						
Неумение организовать самостоятельную работу	9,5 %	11,6 %	9,8 %	11,8 %	10,7 %	11,8 %
Неумение работать над книгой	4,8 %	2,3 %	22,0 %	17,6 %	17,9 %	17,6 %
Неумение пользоваться оборудованием и приборами на физическом практикуме	2,4 %	2,3 %	-	-	-	-
Изменение контроля за успеваемостью	7,1 %	30,2 %	4,8 %	23,5 %	7,1 %	11,8 %
Изменение опросной системы	9,5 %	2,3 %	-	11,8 %	3,6 %	11,8 %

В тоже время, жалобы студентов вызывает перегруженность учебных планов большим количеством экзаменов и зачетов, а учебных программ – новой информацией. Если в данном пункте можно согласиться со специалистами, которые в течение зачетной недели сдают 4–6 зачетов и такое же количество экзаменов, то недовольство студентов, обучающихся по модульно-рейтинговой системе обучения, вызывает некоторые сомнения. После модуля обучения (7 недель) они сдают 1–2 экзамена и такое же количество зачетов, возможно, нарекание вызывает тот факт, что длительность экзаменационной сессии составляет одну неделю и время, отведенное на подготовку к экзамену, составляет вместо 4–5 дней 1–2.

По высказываниям студентов видно, что затруднения социального характера влияют, хотя и в меньшей степени, на успешность процесса адаптации. При этом большинство студентов обращает внимание на большую и неравномерно распределенную нагрузку, имеющиеся материальные затруднения (особенно студенты внебюджетной формы обучения), необходимость совмещать работу с учебой. Уже с первого курса студенты начинают работать, причем стараются подбирать работу, приближенную к специальности. Так, по опросам студентов ФТОП, большинство работает на предприятиях общественного питания (официанты), ФЭУ – предприятиях торговли (промоутеры).

Известно, что у студентов младших курсах высших учебных заведений отмечается невысокая успеваемость. Исследование дидактического аспекта адаптации показало, что причина такого явления заключается, в резком изменении условий и методики обучения. На первом курсе обучения у студента формируется иное, чем у школьника, отношение к учебному процессу. К сожалению студенты, в первом семестре особенно, не умеют рационально планировать свое время, организовать самостоятельную работу. По-видимому, это связано с тем, что в среднем общеобразовательном учреждении выпускники в большей степени играли пассивную роль объекта обучения. Переход от одной учебной системы к другой требует от первокурсника перестройки, приспособления к новым условиям, причем более трудным оказывается привыкание студентов к модульно-рейтинговой системе обучения, предполагающей набор определенной суммы баллов в течение всего модуля. Ключевая задача преподавателей вузов состоит в том, чтобы сохранить плавное нарастание элементов самостоятельности в наиболее трудный для обучающихся переходный момент.

Таким образом, успешность процесса адаптации студента зависит главным образом, от его индивидуальных особенностей, обуславливающих характера его учебной и вне учебной деятельности, от качества управления этим процессом со стороны преподавателя и от взаимоотношения к этому управлению со стороны обучаемого. Поэтому следует создать студентам необходимые педагогические условия для формирования навыков учебной работы в институте уже с первых дней их пребывания в высшем учебном заведении. Необходимо ознакомить студентов первого курса со структурой вуза, организацией и ходом учебного процесса, их правами и обязанностями, способствовать интеграции студентов первого курса в своей среде, интеграции студенческого коллектива первого курса в коллектив всего факультета и института. Лишь комплекс организационно-педагогических мероприятий учитывающих индивидуальные особенности каждого студента, позволит создать соответствующие условия для успешного преодоления студентами профессиональных, социальных, психологических и дидактических барьеров связанных с переходом на вузовскую систему обучения и обеспечить возможность действенной адаптации.

Данная работа выполнена при поддержке гранта ГОУ ВПО КГТЭИ ГВ 09-17с.

О.Г. Бутонакова

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

*Научные руководители: Дьячук П.П., к.ф.-м.н., доцент,
Дроздова Л.Н., к.м.н., доцент*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ БКФМ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ И СТАРШИХ КЛАССОВ

Изучение когнитивных функций мозга в настоящее время является наиболее интересным и возможно приоритетным направлением не только нейронаук. С помощью компьютерной диагностики, на примере конструирования пространственных объектов,

можно проанализировать и выявить возрастные отличия уровней развития следующих базовых когнитивных функций мозга (БКФМ) у школьников:

1. Направленное внимание
2. Дифференцировка и распознавание пространственных объектов
3. Оперативная память (часть нашей памяти, с помощью которой мы анализируем поступающую информацию)

Говоря о влиянии возраста обучающихся на БКФМ, надо отметить, что психологическое развитие школьников младших классов отличается от старшекласников.

Дети, начинающие обучаться в школе, чаще всего страдают от рассеянности или неразвитости своего внимания. При обучении детей в начальных классах внешние впечатления могут стать отвлекающим фактором, но младшие школьники уже в состоянии концентрироваться и на неинтересных фактах и действиях. Произвольное внимание обеспечивает школьнику контроль за процессом своей деятельности.

Устойчивость и сосредоточенность произвольного внимания старшекласников определяются их стремление к достижению поставленной перед ними цели. Расширение объема внимания обуславливается развитием умения связывать изучаемое в систему.

Специфичным для старшекласников становится то, что они все более осознают зависимость успеха деятельности от правильной организации переключения внимания. Существенным для деятельности старшекласников остается и переключение внимания, требующее усилий, т. е. возникающее в тех случаях, когда, нужно перейти от интересного дела к менее интересному. При работе со старшекласниками уже не требуется частого переключения. Однако переключение внимания как своеобразный «отдых в действии», предполагающий чередование более легких и более трудных умственных и практических задач, остается необходимым условием поддержания работоспособности у старшекласников.

В начале младшего школьного возраста восприятие – недостаточно дифференцированно. Из-за этого ребенок «иногда путает похожие по написанию буквы и цифры (например, 9 и 6 или буквы d и b). Хотя он может целенаправленно рассматривать предметы и рисунки, им выделяются, так же как и в дошкольном возрасте, наиболее яркие, «бросающиеся в глаза» свойства – в основном, цвет, форма и величина.

У младших школьников, при соответствующем обучении, появляется синтезирующее восприятие. Развивающийся интеллект создает возможность устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Это легко прослеживается при описании детьми картины. В 6–9 лет – описание картины, после 9 лет – интерпретация (логическое объяснение).

Психологические наблюдения показывают, что память далеко не сразу и не у всех меняет свой непосредственный характер. На протяжении почти всего периода начального обучения преимущественной остается наглядно-образная память. На нее в основном и опираются младшие школьники при запоминании. Приемы смысловой переработки материала они используют чрезвычайно редко.

Основной способ запоминания младших школьников – многократное повторение материала, который они стараются заучить дословно. У них так же, как у дошкольников, плохой самоконтроль в процессе заучивания.

К концу младшей школы дети начинают постепенно осваивать управление своей памятью. Младшие школьники, чтобы облегчить запоминание, начинают применять различные приемы смысловой группировки.

Школьники старших классов уже намеренно используют смысловые приемы, вполне сознательно облегчая себе запоминание. Они начинают активно применять наиболее сложные способы переработки информации. Возрастает продуктивность запоминания абстрактного материала. Память становится высоко произвольной и хорошо управляемой.

Наверное, вы обратили внимание, что речь шла о средних тенденциях, о некой общей картине возрастных особенностей развития. Вместе с тем накопленный жизнен-

ный опыт свидетельствует о том, что у детей любого возраста существуют достаточно выраженные индивидуальные различия. Среди школьников среднего возраста могут встречаться ученики с таким высоким уровнем развития памяти, внимания и пространственного восприятия, что они по своим особенностям приближаются к уровню развития старшеклассников. И, напротив, порой мы наблюдаем случаи совершенно неразвитой смысловой памяти, пространственного восприятия учащихся старшего школьного возраста, мало использующих или почти не использующих приемы смысловой обработки материала, предпочитающих буквальное запоминание, характерное для школьников младших классов.

Учитывая эту возрастную особенность, можно сделать предположение, что БКФМ (с изменением возраста и увеличения знаний, учащихся в различных областях) также будут отличаться.

Для подтверждения или опровержения данного предположения мы провели в лицее № 2 компьютерную диагностику БКФМ по конструированию пространственных объектов. Конструирование пространственных объектов проводилось в компьютерной пазловой системе, в которой ученик мог производить три вида действий:

Просматривать пазлы в специальном окне просмотра.

Устанавливать пазлы в рабочее поле сборки объекта.

Отменять установку, возвращая пазл в окно просмотра.

В данной компьютерной пазловой системе учащиеся должны пройти десять уровней сложности. На каждом уровне им необходимо собрать один и тот же объект. Сложность заключается в том, что с увеличением уровня реакция среды появляется все реже, т. е. частота появления уменьшается. На десятом уровне реакция среды вообще отсутствует. В качестве объекта для младших школьников (2 класс) был взят фрагмент из мультфильма, на котором изображена собака. Для старших классов (11 класс) был взят фрагмент из стереометрии, на котором изображена трехмерная геометрическая фигура. Этот образ был разделен на 25 равных пазлов (фрагментов). Учащиеся не видели до сборки, какое изображение им придется собирать. Поэтому, по крайней мере, при первой сборке, деятельность не носила репродуктивный характер. В первом задании обучающиеся реализуют адаптивное поведение, так как на каждое действие обучающегося реагирует среда. Если правильно установлен фрагмент, то индикатор (в виде «смайла» [1]) улыбается, если действие носило ошибочный характер, то «смайл», следовательно, не улыбается. При такой организации деятельности у ученика была свобода выбора в стратегии решения задачи по конструированию пространственных объектов, которые можно описать следующим образом.

Первая стратегия состоит в том, что испытуемые в начале просматривают пазлы и пытаются осуществить зрительный синтез объекта. После чего начинают конструировать пространственный образ на рабочем поле.

Вторая стратегия прямо противоположна первой и основана на методе проб и ошибок. То есть испытуемый берет фрагмент, устанавливает, видит реакцию среды, если она положительна, то с большой долей вероятности он оставляет фрагмент на этом месте, если реакция отрицательная, то он чаще всего отменяет действие, возвращая пазл в окно просмотра, но иногда оставляет на неправильном месте.

Третья стратегия состоит из чередования зрительного синтеза и метода проб и ошибок.

Анализируя данные компьютерной диагностики по конструированию пространственных объектов, мы в основном используем рабочее поле сборки объектов. В каждом фрагменте этого поля записаны соответствующие цифры (см. рис. 1)



1. Количество попыток установить этот фрагмент
2. Количество отмен правильной установки этого фрагмента (ошибка)
3. Общее количество ходов, потраченных на установку этого фрагмента
4. Количество ошибочных ходов, связанных с повторным размещением фрагмента в не правильной позиции

Рис.1

Цифра, соответствующая пункту 3 (рис.1), характеризует способности школьника к дифференцировке и распознаванию пространственных объектов.

Цифра, соответствующая пункту 2 (рис.1), характеризует насколько обучающийся выполнял задание внимательно и сосредоточенно, не пропуская реакции среды, т. е. функцию «направленное внимание».

Цифра, соответствующая пункту 4 (рис.1), характеризует объем оперативной памяти.

Основываясь на полученные данные можно разделить школьников на три группы по уровням развития БКФМ:

1. Ниже среднего
2. Средний
3. Выше среднего

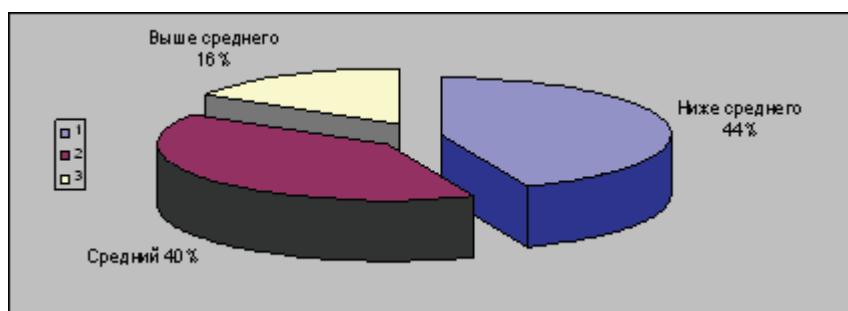


Рис. 2 диаграмма распределения уровней развития БКФМ 2 класса

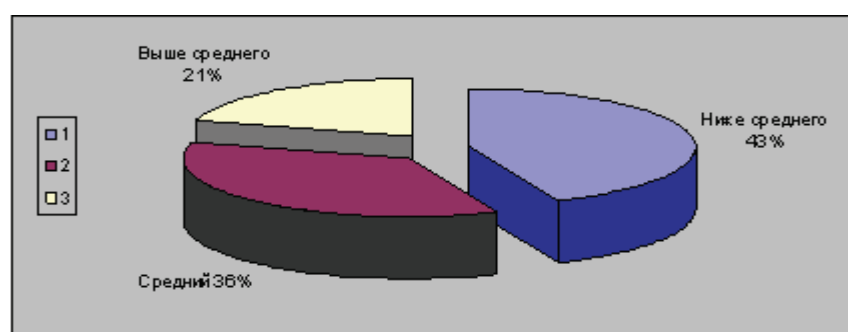


Рис. 3 диаграмма распределения уровней развития БКФМ 11 класса

Как видно из рис. 2 и рис. 3 видно, что доля школьников с уровнем развития БКФМ ниже среднего с увеличением возраста практически не изменилась. А вот доля школьников с уровнем БКФМ выше среднего увеличилась на 5 % за счет уменьшения учащихся со средним уровнем развития БКФМ. Это не большое изменение наводит на следующий вывод: уровень развития БКФМ школьников с изменением возраста и увеличения знаний в различных областях не изменяется. БКФМ формируются в первые пять, шесть лет развития ребенка.

Библиографический список

1. www.workitravel.ru/starsheklassnik
2. www.tspu.tula.ru/res/psi/turevskaya/Tur07.htm
3. Шадрин И.В. Системы управления и диагностика учебной деятельности по конструированию пространственных объектов: Дис.... канд. техн. наук: 05.13.01 – Красноярск: РГБ, 2008 (Из фондов Российской Государственной Библиотеки).
4. Дроздова Л.Н. Диагностика динамики когнитивных стратегий поиска решения задач и когнитивных функций мозга студентов в процессе обучения / Дроздова Л.Н., Дьячук П.П. // Proceedings «Competences and teacher competence», Osijek, 18th – 19th April 2007.
5. Шадрин И.В. Компьютерная и нейрофизиологическая диагностика познавательных процессов учебной деятельности / Шадрин И.В., Дроздова Л.Н. // Материалы международной научной конференции «Молодежь. Образование. Карьера», – Красноярск, 2008, – С. 81–87.

К.А. Гладышева

Красноярский государственный педагогический

университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель: Гордиенко Е.В., к.псих.н., доцент

Происходящие в последние два десятилетия в стране процессы изменили многое не только в экономике и политике, но и в обыденной жизни каждого человека, в отношениях между людьми, в понимании того, что сегодня есть жизненный успех, какие цели надо перед собой ставить и какими средствами для достижения этих целей можно пользоваться. У многих россиян складывается мнение о полной и безвозвратной утере нашим обществом и его гражданами нравственных норм. При этом наиболее уязвимой частью общества к негативному моральному транзиту признаются дети. В этой связи актуальной становится проблема формирования морального сознания, в частности моральных суждений у младших школьников.

В процессе взросления большинство детей определенным образом выучиваются отличать хорошие поступки от дурных, различать сердечность и бессердечие, великодушные и себялюбие. Моральное суждение предполагает не просто механическое заучивание социальных правил и условностей, – оно представляет собой принятие решений о том, что справедливо, а что нет.

Наиболее известными являются теории развития моральных суждений Ж. Пиаже и Л. Кольберга, Кэрл Гиллиган, а также З. Фрейда.

В красноярской средней общеобразовательной школе № 24 в двух четвертых классах было проведено исследование сформированности моральных суждений у учащихся. В своей работе мы придерживаемся взглядов Л. Колберга, которые легли в основу выделения стадий когнитивного развития моральных суждений. Дети на доконвенциональной стадии негибко относятся к решению моральных проблем, веря, что правилам нужно подчиняться при любых обстоятельствах. На конвенциональной понимают, что законы морали возникают из человеческих отношений и что у каждого человека свои понятия о морали, они также осознают, что при определенных обстоятельствах моральные принципы можно нарушить. Человек на постконвенциональной стадии пытается выявить и установить для себя универсальные моральные ценности, которые верны независимо от того, какая группа людей их разделяет и проповедует, и независимо от того, каковы отношения данного индивида с соответствующей группой людей. Мы считаем,

что моральные суждения представляют собой не только знания, но и предполагают эмоциональную окрашенность и потенциальное поведение. В связи с обозначенной проблемой был проведен констатирующий эксперимент, для которого был выбран следующий диагностирующий инструментарий: «Методика оценки уровня моральных суждений», опросник В.А. Лефевра, метод наблюдения.

По анализу результатов первого констатирующего среза мы выявили, что примерно треть детей находится на высоком уровне развития моральных суждений, который характеризуется тем, что человек подчиняется принятым моральным требованиям и следует нравственным ожиданиям семьи, группы или нации. Ребенок поступает хорошо потому, что выполняет свои обязательства или долг и строго следит за соблюдением установленного порядка ради него самого.

Средний уровень развития моральных суждений примерно у трети детей, который означает, что дети понимают, что законы морали возникают из человеческих отношений и что у каждого человека свои понятия о морали. Ребенок на этой стадии считает, что при моральной оценке поступка важны не столько его последствия, сколько намерения совершившего поступок. Понятие об искупительном наказании уступает место понятию об адекватном преступлению наказании.

Низкий уровень развития моральных суждений примерно у трети детей, который характеризуется негибкому отношению к решению моральных проблем, веря, что правилам нужно подчиняться при любых обстоятельствах. Дети на этой стадии считают, что моральные правила создаются значимыми другими и то, насколько плох поступок, зависит от его последствий, а не от намерений человека, его совершившего. Они верят в искупительное наказание: чем хуже поведение, тем сильнее должно быть наказание за него.

Согласно теории на низком уровне развития моральных суждений находятся дети до семи лет, результаты показали, что часть школьников десяти лет находятся на низком уровне морального развития, именно это позволило нам составить программу формирующего эксперимента. Основа формирующего эксперимента это – специальные занятия с использованием словесных методов, направленные на развитие моральных суждений.

Мы считаем, что словесные методы позволяют поставить перед обучаемыми проблемы и увидеть пути их решения. С помощью слова учитель может вызвать в сознании детей яркие картины прошлого, настоящего и будущего человечества. Слово активизирует воображение, память, чувства учащихся. Каждое разработанное нами занятие, сочетает в себе словесные методы. Чтение рассказов позволяло нам вызвать интерес к моральной теме, возбудить потребность в ее активном усвоении. Чтение притч помогло в понимании общих законов бытия природы и человека. Обсуждение дало более глубокое понимание той или иной проблемы, в котором каждый учащийся мог высказать свое отношение, мнение. Главная цель дискуссии заключалась в предоставлении возможности каждому ученику представить собственную точку зрения, а если есть в этом необходимость, то и сформировать. В процессе диспута учащиеся рассуждали, размышляли, высказывая различные суждения, точки зрения, оценки о морально – нравственной проблеме. Коллективная моральная беседа активизировала учащихся, подводила к пониманию нового, формулированию правил и выводов. Написание сочинений являлось заключительной работой в формировании моральных суждений, которое помогло глубже понять и разобраться в понятиях категории добра и зла.

В процессе проведения занятий с использованием словесных методов, произошли существенные изменения в моральном сознании, а именно ориентирование на требования «закона и порядка». Формирование суждений о моральных обязанностях и ценностях, об обладании правом, о долге, об ответственности, о восхвалении и порицании, о наказании и поощрении, о моральном и аморальном, о выполнении своего долга, подчинении правилам, признании прав человека и демократически принятого закона, неприкосновенности жизни.

Изменилось эмоциональное отношение к моральным знаниям, оно приобрело сложившуюся систему ценностей, склонность к поиску согласия, сотрудничества с людьми разных взглядов. Потенциальное поведение стало носить активно – социальный характер, что предполагает активную взаимопомощь, инициативу в разрешении конфликтов, наличие поступков и действий, не угрожающих другим людям.

Таким образом, мы экспериментально подтвердили, что комплекс учебных занятий с использованием словесных методов повышают уровень развития моральных суждений в целом.

Библиографический список

1. Крайг Г. Психология развития. – Спб. Питер, 2000.
2. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. – М.: Академический Проект, 2006.
3. Фокина Н.Э. Особенности развития моральных суждений у младших школьников и подростков // Сов.педагогика.№ 3, 1978.

Ю.В. Живаева

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: И.О. Логинова, к.псих.н., доцент*

Проблема психологического благополучия личности является одной из фундаментальных в психологии, поэтому интерес к ней сохраняется на протяжении всей истории психологической науки. Традиционно психологическое благополучие рассматривалось через противопоставление психологическому нездоровью и неблагополучию. В настоящее время активно изучается связь психологического благополучия с различными особенностями личности (смысложизненными ориентациями, суверенностью психологического пространства, стратегиями жизни, мотивацией достижения и т. д.) и ее социальными характеристиками; разрабатывается валидный и надежный инструментарий для измерения психологического благополучия, происходит уточнение и операционализация самого понятия; исследуется также влияние разнообразных объективных и субъективных факторов на психологическое благополучие личности [1].

С целью изучения соотношения уровня психологического благополучия с проявлением мотивации достижения у студентов педагогического вуза нами было проведено экспериментальное исследование. Выборка представлена студентами педвуза в количестве 146 человек.

Нами были использованы: методика «Шкалы психологического благополучия» (ШПБ) – это адаптированный русскоязычный вариант опросника «The scales of psychological well-being», предложенного доктором психологии Кэрол Рифф (Carol Ryff) и тест мотивации достижения А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова. Тест мотивации достижения А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова предназначен для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи.

Анализ результатов исследования по данной методике позволяет сделать вывод о том, что мотив достижения успеха присутствует у 2,92 %, а мотив избегания неудачи у

97,08 % исследуемых студентов. Личность, мотивированная на успех, ставит перед собой положительную цель, достижение которой вполне можно расценивать, как успех, рассчитывая получить одобрение, за действия, направленные на достижение поставленной цели, полностью мобилизует свои силы и ресурсы при достижении цели. Студенты с доминированием мотива достижения успеха активны, инициативны. Для них характерна полная мобилизация и сосредоточенность на реализации поставленной цели. Они склонны планировать свое будущее на далекую перспективу, проявляя тенденцию к адекватному уровню притязаний и адекватной самооценке. Предпочитают выбирать средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели. В случае чередования успехов и неудач склонны к утриванию своих неудач. При выполнении заданий проблемного характера, в условиях дефицита времени результативность деятельности, как правило, улучшается. Они склонны к восприятию и переживанию времени как целенаправленного и быстрого, а не бесцельно текущего. Иначе ведут себя те, кто ориентирован на избегание неудач. Их мысли и чувства подчинены одной цели – избежать неудачу. Они не уверены в себе, не верят в возможность добиться успеха, боятся критики, не испытывают удовольствие от деятельности, тяготеют ею [2]. Студенты, первоначально мотивированные на неудачу, проявляют неуверенность в себе, тяготеют деятельностью. При выполнении заданий проблемного характера, в условиях дефицита времени результативность деятельности снижается. Они склонны планировать свое будущее на менее отдаленные промежутки времени [3].

Исходя из полученных данных по методике «Шкалы психологического благополучия» (ШПБ) мы определили степень выраженности психологического благополучия и его компонентов у исследуемых нами студентов. По шкале «Позитивные отношения с окружающими» высокие и нормативные значения выявлены у 98 % исследуемых студентов, что свидетельствует о наличии у испытуемых близких, приятных, доверительных отношений с окружающими; желания проявлять заботу о других людях; способности к эмпатии; наличии навыков, помогающих устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми. Отсутствие этого качества свидетельствует об одиночестве, неспособности устанавливать и поддерживать доверительные отношения, нежелании искать компромиссы, замкнутости, что характерно для 2 % исследуемых.

Из результатов, полученных по шкале «Автономия» можно сделать вывод о том, что 65 % исследуемых студентов педагогического вуза имеют средние баллы, а 33 % – высокие. Исследуемым нами студентам характерны такие качества, как независимость, способность противостоять социальному давлению в своих мыслях и поступках. Озабоченность ожиданиями и оценками других, ориентация на мнение других людей при принятии важных решений и неспособность противостоять социальному давлению в мыслях и поступках характерны для людей с низкими показателями по данной шкале, что характерно для 2 % исследуемых студентов.

Анализируя полученные результаты по шкале «Управление средой» можно сделать следующие выводы:

- умение осуществлять разнообразные виды деятельности присущи 96 % респондентам, причем у 35 % испытуемых эти качества находятся на более высоком уровне;
- для 4 % респондентов характерны трудности в управлении повседневными делами, чувство неспособности улучшить или изменить окружающие обстоятельства, отсутствие чувства контроля над внешним миром.

По шкале «Личностный рост» у всех респондентов высокие и нормативные значения. Из этого следует, что студенты педагогического вуза обладают чувством продолжающегося развития и реализации своего потенциала, видят свой рост и экспансию, открыты новому опыту, наблюдают все большее совершенствование себя и своего поведения с течением времени. Следует отметить, что у 73 % выборки определены высокие баллы по данной шкале.

Полученные результаты по шкале «Цели в жизни» свидетельствуют о том, что высокие баллы выявлены у 67 % респондентов и средние у 31 % исследуемых. Из этого сле-

дует, что наличие целей в жизни и чувства осмысленности своего прошлого и настоящего присуще 98 % студентам. У них сформированы убеждения, придающие жизни цель, а также есть основания и причины для того, чтобы жить. Для 2 % исследуемых из нашей выборки не свойственно чувство осмысленности жизни и чувство направленности.

Анализируя полученные показатели по шкале «Самопринятие», можно отметить факт того, что высокие и нормативные значения выявлены у 98 % респондентов. Недовольство самим собой испытывают 2 % респондентов, им свойственно то, что они разочарованы в собственном прошлом, обеспокоены некоторыми чертами собственной личности, не принимают себя. Для них характерно желание быть другим, не таким, каков есть на самом деле.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило определить интегральный показатель степени направленности студентов на реализацию основных компонентов позитивного функционирования, а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью. Исследование показало, что эта характеристика у студентов педвуза находится в пределах высоких и нормативных значений (соотношение равно 49/51), что, несомненно, является положительным моментом в профессиональном становлении лиц, ориентированных на деятельность в системе «человек-человек».

Считаем важным отметить факт, что у 2,92 % исследуемых студентов, характеризующихся преобладанием мотива достижения успеха, выявлены высокие показатели общего индекса психологического благополучия, которое рассматривается в контексте наших исследований как целостное, субъективное переживание, имеющее огромное значение для самого переживающего человека, поскольку связано с базовыми человеческими ценностями, а так же с такими обыденными понятиями как счастье, счастливая жизнь и др. [4].

Библиографический список

1. Абдраязкова, А.М. Адаптация методики измерения психологического благополучия/А.М. Абдраязкова / *Дипломная работа.* – М.: Ф-т психологии МГУ, 2002 – 58 с.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003 – 345с.
3. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006 – 336 с.
4. Воронина, А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: Автореф. дис. к.псих. Наук.: 19.00.04 / А.В. Воронина. – Томск: Б. и., 2002 (Иркутск: Мини-тип. «Листок», 2002) – 24с.

Т.Г. Иконникова

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Научный руководитель: Сафонова М.В., к.псих.н., доцент

Деловое общение в наши дни проникает во все сферы общественной жизни общества. Компетентность в области делового общения непосредственно связана с успехом или неуспехом в каждой области: в области науки, искусства, производства, торговли.

Что касается будущих педагогов, то деловое общение для них представляет одну из самых главных составляющих профессионального облика. Профессиональная речевая культура будущего учителя – неотъемлемая часть общей профессиональной гуманитарной культуры, которая является обязательной составной частью профессиональной компетентности специалиста.

Мы основываемся на определении делового общения предложенным Н.И. Леоновым: «Деловое общение – это процесс взаимосвязи и взаимодействия, в котором происходит обмен деятельностью, информацией и опытом, предполагающим достижение определенного результата, решения конкретной проблемы или реализацию определенной цели» [1:37].

Экспериментальное исследование проводилось на группах студентов Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Метод экспертной оценки дал следующие результаты. Студенты продемонстрировали высокие показатели по таким видам психологического влияния как: формирование благосклонности (90 %), манипуляция (89 %). При исследовании видов психологического противостояния влиянию, мы отметили, что студенты могут открыто и последовательно противопоставлять свои позиции и свои требования инициатору воздействия (83 %).

Проанализировав результаты описания методик на определение уверенности в себе (опросник Рейзаса, тест Ромека В.Г.), мы выявили, что этот показатель на среднем уровне или чуть ниже среднего. Такие же данные получены по критерию социальной смелости. Это означает, что студентам не всегда удается сориентироваться и почувствовать себя комфортно в незнакомой обстановке, с малознакомыми людьми.

Оценивая коммуникативные и организаторские способности, мы отметили их проявление у большинства студентов (80 %), но высокий уровень был зафиксирован лишь у половины из них (40,7 %).

Мы предположили, что для развития навыка делового общения у студентов можно применить программу, включающую дискуссии, деловые игры в ходе которых будут развиваться выше перечисленные качества.

Деловая игра – средство развития творческого мышления, в том числе и профессионального, это имитация деятельности руководителей и специалистов, работников и потребителей; это достижение игровой и познавательной цели; это выполнение правил и взаимодействие в рамках отведенной игровой роли.

Дискуссия – это публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по поводу какого-либо спорного вопроса, проблемы. Дискуссия усиливает развивающие и воспитательные эффекты обучения, создает условия для открытого выражения участниками своих мыслей, обладает возможностью воздействия на установки ее участников.

Указанные методы были включены в процесс проведения занятий по дисциплинам психолого-педагогического цикла. В целях выполнения государственного образовательного стандарта при проведении занятий мы подключались к тематике дисциплин.

На занятиях студенты по-разному реагировали на те, или иные игры и техники. Во многом такая реакция объясняется отношением к уже устоявшимся формам обучения. Но большинство были заинтересованы и принимали активное участие. Было очень важно, чтобы студенты осознали с какой целью применяются такие формы занятий. Поэтому первое занятие было установочное, где студентам был предложен общий обзор понятий «дискуссия» и «деловая игра», правила организации работы, классификации. Одно из занятий было посвящено теме «Социализация» в рамках дисциплины «Социальная педагогика». Для его проведения была выбрана форма дебатов. Студенты заранее получили задание выбрать ролевые позиции и сформулировать тему дебатов. Интересным было то, как они пытались договориться. Многие, учитывая правила, принятые на вводном занятии, старались применить техники для конструктивного решения задачи. Условия постановки темы дебатов были выдержаны, то есть:

1. Четкость и конкретность формулировки;
2. Однозначность понимания;
3. Перспективность для обсуждения;
4. Значимость для студентов.

Таким образом, сформулированная тема звучала так: «Человек выступает как субъект, объект и жертва социализации в зависимости от периодов собственного жизненного цикла. Так ли это?»

Эксперты удачно выделили критерии оценивания.

В дебатах участвовали все студенты. Регламент времени и правила были выдержаны. Выступления участников характеризовались полнотой ответа и эмоциональностью. Культура взаимодействия в связи с этим была несколько нарушена.

В заключении занятия студентам было предложено сделать рефлексивный самоанализ в форме анонимных анкет. В результате 60 % студентов были удовлетворены формой проведения, четверть высказали мнение, что им не хватало опыта в техниках правильного ведения дискуссии.

На наш взгляд, эта форма формализованного обсуждения, построенная на основе заранее фиксированных выступлений участников – представителей двух противостоящих групп – позволила участникам процесса показать на «слабые» места их коммуникативных способностей в плане культуры общения, и «сильные» организаторские навыки.

Не менее интересным было занятие по социальной психологии по теме «Теории развития личности». Заранее было озвучено, что форма семинара – деловая игра. Поэтому студентам было предложено распределить комплект ролей: сподвижник, новатор, консерватор, критик, конформист. Группы были «передвижного» характера, то есть эксперты какой-либо теории личности по одному расходились в другие группы и освещали эту теорию. При этом нужно было выдержать свою ролевую позицию.

В конце занятия происходил опрос участников по форме проведения семинара, где выяснилось, что для многих она оказалась тяжелой. Основных причин две: нет сплочения группы, теоретический учебный материал подобран не в полном объеме.

На этом занятии ярко прослеживается динамика в развитии эмоциональной устойчивости (у большинства) и умения воздействовать на других.

Не менее ярким было занятие в форме деловой игры «Профессиональное объединение педагогов. Новые модели методической службы в образовательном учреждении». Студенты заранее делали анализ литературы, в том числе и периодики, где вычленили основные идеи по заданной тематике. После вводной теоретической части произошло непосредственное моделирование игры: определили тему и содержание, цели и задачи, разработали проект игры и, соответственно, имитировали свою деятельность соответственно исполняемой роли.

До этого, разрабатывая общие правила игры, инструкции, задания, ожидаемые результаты студенты, на наш взгляд, отличились в динамике развития организаторских способностей (более слаженно распределялись роли, формулировались правила), эмоциональной устойчивости, уверенности в себе и умения воздействовать на людей и противодействовать этим влияниям со стороны окружающих.

На занятии, где обсуждали «методику анализа урока» в форме деловой игры, кроме совершенствования профессиональных умений анализа и самоанализа урока (который был предложен для восприятия в форме фрагмента видеофильма), формировалась культура общения и умение работать в условиях дефицита времени. При предварительном формировании совета экспертов было отмечено, что студенты более грамотно осуществляли коммуникативный контакт друг с другом, проявляли эмоциональную устойчивость.

Организаторские же умения проявились в создании журналистского корпуса, когда студенты собирали и анализировали материал в группах по рубрикам «Формализм за дверь!», «Этюды с натурь». Организаторские способности проявились и в деловом обще-

нии между участниками игры при распределении комплекта ролей (сподвижники, новаторы, консерваторы, критики, конформисты).

Отметим, что участники вживались в роль, занимали четкие аргументационные позиции, были эмоционально сдержанны, придерживались в основном правила культуры взаимодействия при деловом общении. На одном из занятий были внедрены элементы техник на развитие умения психологического воздействия и противодействия ему. Одно из таких упражнений – «манипуляционная разминка». Студенты вполне удачно справились с основной задачей техники: вызвать у другого человека определенную эмоцию, причем незаметно для него самого, ввести элемент игры и творчества.

Участники заняли активную позицию в осуществлении поставленной задачи. В основном работа шла с индивидуальным взаимодействием. Особый интерес и восторг у студентов вызвали такие задания, как вызвать у целевой персоны чувство жалости, любопытства, реакцию самодовольства. При рефлексивном анализе студенты отметили, что многим из них удалось реализовать поставленную цель. Но в то же время озвучили мысль, что многие коллеги не поддавались психологическому воздействию и очень умело применяли техники противодействия психологическому влиянию. В целом, во время проведения эксперимента группа активно работала, показывала высокие результаты в организаторских и коммуникативных навыках, уверенность в себе, эмоциональную стабильность.

Сделанные в ходе работы наблюдения позволяют предположить, что применение деловых игр и дискуссий эффективно для развития навыков делового общения у студентов.

Библиографический список

1. Леонов Н.И. Психология делового общения. Учебное пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: издательство КПО «МОДЭК», 2002. – С. 17

Т.В. Казакова

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Научный руководитель: И.О. Логинова, к.псих.н., доцент

Психологам на рубеже XX-XXI веков становится явно недостаточно терминов «саморазвитие», «самоактуализация», «самореализация» для описания (и объяснения) таких проявлений человека, которые «схватывают» переход возможности в действительность в актах взаимодействия человека с миром. Понятием, обобщающим различные проявления самости человека и являющимся «центральным» понятием по отношению к другим, выступает «самоосуществление».

Ученые считают, что лучший доступ к описанию и определению сущности понятия обеспечивает язык, так как большинство из них представлено в языке конкретными словами, ведь «выбор слова есть уже методологический процесс» [1; 70].

Любое представление о слове начинается с осознания его семантики, чему способствуют толковые словари. Именно семантика слов является основным источником наших знаний о содержании тех или иных понятий. Но в то же время семантический анализ будет лишь частью этого значения, так как никакой термин, являющийся собой квант структурированного знания, не выражается в речи полностью. Поэтому, чтобы понять

сущность какого-либо термина или расширить представление о нем, необходимо обратиться к значению частей слова.

В целях наиболее полного описания семантики термина «самоосуществление», нами были использованы материалы современных толковых словарей. Обобщив данные словарей, можно выделить следующие наиболее употребляемые значения само-:

направленность действия на самого себя, т. е. активность с целью осуществления себя исходит от самого человека;

самостоятельность, участие без посторонней помощи;

происходящий автоматически.

По В.И. Далю, осуществить, осуществлять – «вызывать в сущность, в суть, приводить в существо, в жизнь, в бытие, исполнять на деле сказанное или задуманное. Осуществление – действие по знач. гл. Осуществитель – исполнитель чего – либо на деле» [2; 368]. При этом «сущий» В.И. Даль определяет как «истый, истинный, подлинный, настоящий ... Существо ... все живое, всякая особь ... из царства животного, от наливника до человека и, наконец, всякое духовное бытие, как личность... Содержание чего-либо, сила, главное, сущное в чем-либо... Сущность, состояние сущего, бытие, существование... Сущность в значении силы, качественных, основных начал, свойств» [3; 1837].

В словаре современного русского литературного языка [4], существо – 1) самое главное, существенное; 2) живой организм, животное, человек; 3) совокупность всех физических и душевных сил и свойств человека, а сущность – 1) самое главное, существенное, внутреннее содержание; 2) субстанция, материя, лежащая в основе чего-либо.

Самоосуществление – сложное имя существительное, образованное путем сложения основ. Словосложение – один из древнейших способов словообразования, известный на всем протяжении развития русского литературного языка. Именно поэтому анализ словообразовательной структуры данного слова представляется нам особенно интересным. Тем более, что в немногочисленных работах, посвященных исследованию подобных понятий, вопросам структуры и значения производящих основ почти не уделяется внимания. Исследуя структуру, мы делаем попытку установить отношения между компонентами, выявить семантику компонентов сложного слова, а также проследить возможность сочетаемости между собой различных компонентов сложения [5; 156].

Способом чистого сложения образуются существительные с интерфиксом, словообразовательное значение которых сводится к объединению значений основ мотивирующих слов в одно словообразовательное значение. Чистые сложения с опорным компонентом, равным самостоятельным существительным, характеризуются сочинительным (равноправным), либо подчинительным (неравноправным) соотношением основ. Наиболее частотны в подчинительных сложениях первый компонент само- (основа местоименного прилагательного сам) в сложениях, называющих действие, направленное на того, кто его производит (например, самообслуживание, самодисциплина) [6; 242]. В нашем случае мы наблюдаем сложение с подчинительным соотношением основ, в котором компонент, предшествующий опорному [само-], уточняет (суживает, конкретизирует) значение существительного [осуществление], выступающего в опорном компоненте.

Семантика сложного слова по сравнению с простым представляется более усложненной, порождающей проблему идиоматичности, так как весьма существенна невыводимость значений входящих в него частей. Общеизвестно, что в сложном слове как «цельнооформленном» образовании процесс слияния значения составляющих его компонентов совершается в течение длительного времени.

Поэтому, как следует из проведенного нами анализа, понятие «самоосуществление» означает «внутреннюю активную тенденцию развития себя, что-то вроде истинного самовыражения» [7], «то, что я вырастил из себя», «становление самого себя» [8], что присуще каждому человеку и предполагает наличие продуктивной активности, которая в процессе движения к сущности исходит от самого человека, т. е. осуществить себя может только сам человек.

Обнаруженные при анализе большого литературного материала многозначность дефиниций, противоречивость взглядов на внутреннее единство и место в системе родственных и близких понятий отразили терминологическую невыясненность понятия.

Учитывая основные вышеприведенные позиции, мы полагаем возможным выделить следующие положения:

- самоосуществление как врожденное свойство человека подразумевает его собственную активность, направленную на реализацию самости, потенций, возможностей;
- потребность в самоосуществлении является признаком психического здоровья и личностной зрелости человека;
- самоосуществление не имеет конечного результата, это процесс постоянного движения, «становления человеческого в человеке»;
- успешность (эффективность) жизненного самоосуществления человека зависит от ценностно-смыслового уровня личности.

Таким образом, говоря о жизненном самоосуществлении человека следует иметь в виду, что каждый несет в себе уникальные потенциальные возможности достижений и эти возможности заложены самой природой как на онтогенетическом, так и на филогенетическом уровне.

Современный человек объективно формирует и субъектно задает новые структурно-содержательные конструкты и смысловые характеристики своего будущего, новой исторической стадии, новые условия своего развития, исходя из уровня своих человеческих исторически определенных способностей и возможностей, развитости самопонимания, самопознания, самоопределения, но исходя при этом из своей неукротимой потребности не просто существования, а самоосуществления – свойства, заложенного в его генезис, в особенности его бытия, особенности отражения им действительности [9].

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо-Пресс, 1999.
2. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. / В. Даль. – М., 1994. – Т. 4.
3. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. / В. Даль. – М.: Рус. яз., 1981–1982. – Т. 2.
4. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. / Редакторы тома Г.А. Галаванова, Ф.П. Сороколетов; Изд-во Акад. наук СССР. – Москва – Ленинград – 1962. – Т. 13 – 1516 с.
5. Вялкина, Л.В. Словообразовательная структура сложных слов в древнерусском языке XI–XIV вв. / Л.В. Вялкина // Вопросы словообразования и лексикологии древнерусского языка. – М.: Наука, 1974.
6. Русская грамматика: В 2 т. – Т. 1. – М.: Наука, 1980.
7. Перлз, Ф. Теория гештальттерапии / Ф. Перлз. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2004 – 384 с.
8. Мамардашвили, М.К. Психологическая топология пути / М.К. Мамардашвили. – СПб.: Изд-во Русского христианского гуманитарного института, 1997.
9. Деркач, А.А. Развитие акмеологии и акмеологическое развитие в структуре онтогенеза / А.А. Деркач, Э.В. Сайко // Мир психологии – 2007. – № 2. – С. 43–55.

Младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка, связанный с обязательным посещением школы и именно в этот период значительное влияние может оказывать на ребенка школа, учителя, одноклассники. Ребенок, посещающий начальную школу, психологически переходит в новую систему отношений с окружающими его людьми. Свобода дошкольного детства сменяется отношениями зависимости и подчинения новым правилам жизни. Семья начинает по-новому контролировать ребенка, в связи с необходимостью учиться в школе, выполнять домашние задания, строго организовывать режим дня. Ужесточение требований к ребенку, даже в самой доброжелательной форме, возлагает на него ответственность за самого себя. Необходимое воздержание от ситуативных импульсивных желаний и обязательная самоорганизация создают изначально у ребенка чувство одиночества, отчуждения себя от близких – ведь он должен нести ответственность за свою новую жизнь и сам организовывать ее.

Социальное самочувствие ребенка в школе может быть описано рядом компонентов: 1) отношение к сверстникам; 2) отношение с учителем; 3) отношение к выполнению различных заданий (домашние задания, работа в классе и т. д.); 4) отношение к школе в целом. Естественно то, что неблагоприятное социальное самочувствие ребенка в школе существенным образом влияет на формирование учебной деятельности и создании положительной мотивации учения. В этом смысле, плохое социальное самочувствие может повлиять на отчуждение от учебного процесса.

Актуальная проблема современной школы – проблема наличия во многих классах отвергаемых детей, низкий социально-психологический статус которых, не позволяет им полноценно участвовать в школьной жизни, учебной и вне учебной. Последствий этого может быть много: от появления неадекватно заниженной самооценки ребенка, замыкания в себе и снижении учебной мотивации до появления почти аддиктивных форм поведения. Поступивший в школу ребенок автоматически занимает совершенно новое место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Таким образом, школа становится одним из определяющих факторов в становлении личности ребенка. Но тем не менее, в младшем школьном возрасте дети могут испытывать разнообразные трудности в общении (тревожность, страх, сниженный эмоциональный фон).

Причиной тревоги может быть все, что нарушает у ребенка чувство уверенности, надежность в его взаимоотношениях с родителями. В результате тревог и беспокойства вырастает личность, раздираемая конфликтами.

Рассматривая тревожность, как эмоциональное состояние ребенка, необходимо отметить, что это может способствовать образованию определенного поведения. Проблема тревожности глубоко и широко представлена в работах психологов: А.В. Петровского, А.М. Прихожана, Р.С. Немова. Поведение тревожного ребенка может быть, либо агрессивным и направленным на других, либо проявляться в виде замкнутости. Агрессия может тщательно скрывать тревогу не только от окружающих, но и даже от самого ребенка. Но в глубине души у ребенка сохраняется тревожность, растерянность и неуверенность, отсутствие твердой опоры.

У замкнутого ребенка происходит такая же реакция психологической защиты, которая выражается в отказе от общения и избегания лиц, от которых исходит угроза.

Чувство страха мешает им проявлять инициативу. Они стараются обращать на себя внимания окружающих. Эти дети примерные, они точно выполняют требования взрослых, не нарушают дисциплину. Но их примерность и дисциплинированность носит защитный характер, направленный на избегание неуспеха.

Замкнутость ребенка обычно выступает в поведении достаточно рано и имеет в раннем возрасте такие предпосылки, как беспокойство, эмоциональная неустойчивость, общий сниженный фон настроения, ухудшение аппетита и нарушение сна в связи с малейшими изменениями в жизни ребенка. Для таких детей характерны страх перед чужими людьми, долго не проходящее беспокойство и скованность при попадании в новую ситуацию.

Замкнутые дети, как правило, спокойные дети. Взрослые довольны такими детьми, потому что они причиняют мало беспокойства. Проблемы становятся очевидными только в том случае, когда ребенок начинает проявлять чрезмерную замкнутость. Он может разговаривать только в случае необходимости или вообще не разговаривать. Он может говорить очень тихо, почти шепотом. Он может держаться в стороне от всех, бояться присоединиться к группе детей или предпринять что-то новое. Он часто одинок, у него нет друзей или их слишком мало.

Даже если не учитывать стереотипа социального поведения, связанного с полом, девочки чаще воспринимаются как застенчивые, сдержанные, спокойные, замкнутые; мальчики более расположены к контактам в силу большей агрессивности. Тихое и застенчивое поведение девочек выглядит более привлекательным. Немногие родители хотят видеть своего сына тихим и робким. Девочки начинают вести себя таким образом потому, что подобное поведение получает одобрение, и до того времени, когда чрезмерная выраженность такого поведения девочки вызывает обеспокоенность, проходит большой срок.

Замкнутые дети всё переживают внутри себя. Такие дети охотно замолкают, храня про себя свои чувства и переживания. Замкнутый ребенок не пытается вести себя замкнуто сознательно. В какой-то момент своей жизни он усваивает, что должен делать, и даже если обстоятельства изменились, он все равно делает это. Он может вести себя так и потому, что ощущает опасность, когда ведет себя открыто или вступает в беседу. Пока ребенок так строго контролирует свои контакты, от него остаются скрытыми многие стороны его жизни и он не может позволить себе свободных чувств, свободного познания, развития, он не может совершенствоваться во многих областях, хотя испытывает такую потребность.

Отгороженность ребенка, состояние изоляции часто возникает потому, что он не может принимать участие в свободном и безопасном межличностном общении. Он испытывает затруднения в выражении своих чувств: восхищения или гнева. Он обычно укрывается в безопасном месте, чтобы не оказаться отверженным или обиженным. У него нет опыта спонтанных проявлений, и они пугают его, хотя он может воспринимать такие проявления у других людей, испытывать желание вести себя более непринужденно и открыто. Люди воспринимают замкнутого ребенка как кроткого, боязливого, застенчивого, подавленного, а иногда как сноба, предпочитающего держаться особняком. Поскольку он необщителен и неразговорчив, он представляется даже скучным, возможно даже невоспитанным, хотя может вполне успешно учиться в школе.

Мы попытаемся рассмотреть проблему замкнутого поведения ребенка, как форму проявления тревожного состояния. Базой эксперимента явилось: 3 «В» класс (контрольная группа), 3 «Д» класс (экспериментальная группа) школы № 24. В обследовании детей использовались следующие методики:

«Тест-фильм» Рене Жилия, «Несуществующее животное», «Сюжетные картинки», а также разработанная нами анкета для родителей, которая позволяет наглядно оце-

нить, как часто проявляется та или иная форма поведения, согласно мнениям родителей.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что:

С высоким уровнем замкнутости – 8 детей (16 %);

Со средним уровнем – 10 детей (20 %);

С низким уровнем – 12 детей (24 %).

Проанализировав анкеты родителей, мы пришли к выводу, что большинство родителей, имеющих замкнутых детей, не считают их таковыми. В анкете родителями было отмечено поведение своих детей, как общительное, социально активное.

Таким образом, можно сказать, что замкнутые дети имеют мало друзей, редко посещают их. При знакомстве с новыми людьми также дети имеют большие трудности, стесняются, уходят от контактов.

Мы сумели определить наличие замкнутости у детей младшего школьного возраста, выявить уровни проявления замкнутости, найти причины возникновения замкнутости. Мы предполагаем вести дальнейшую коррекционную работу в рамках следующих направлений: игровая психотерапия, метод групповой психотерапии, театральный кружок.

Библиографический список

1. Оклендер В. Окна в мир ребёнка. – М., 1998.
2. Немов Р.С. Психология. – М.: Владос, 2001.
3. Мухина В.С. Возрастная психология. – М., 2001.

М.В. Копытовская
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: Эверт Н.А., к.п.н., профессор

В обновленной образовательной политике актуализируется духовно-нравственное воспитание человека. В этой связи особое внимание уделяется подготовке педагога культуру-творческого типа. Культура в переносном смысле определяется как уход, улучшение, облагораживание телесно-душевно-духовных склонностей и способностей человека. Многие исследователи данной проблемы С. Баныкина, Е.Н. Ивановой, А.С.Кармина, Г.И. Козырева, Н. Козлова, Э.А. Уткина и др. считают, что в становлении будущего педагога, особое место занимает профессиональная культура, в частности культура педагогического конфликтования.

Сущность педагогического конфликта заключается в том, что он есть атрибут взаимодействия педагога и воспитанника. Особенности природы конфликтования ребенка обуславливается тем, что он воспринимает конфликт как противодействие взрослых его желаниям. Отсюда основная задача педагога состоит в необходимости оказания помощи учащимся в конструктивном конфликтовании.

Во время прохождения педагогической практики нами было проведено исследование, по выявлению уровня сформированности культуры педагогического конфликтования у учителей школы №27. Они оценивались по следующим критериям, выделенные в диагностической карте, разработанной научным руководителем:

- 1) конфликтная компетентность;
- 2) психотехнические действия педагога;

- 3) владение педагогическими способами конструктивного конфликтования;
- 4) способность признавать и исправлять ошибки;
- 5) моделирование конфликтной ситуации;
- 6) решение конфликтных задач;
- 7) психолого-педагогическая поддержка воспитанника в условиях конфликтования;
- 8) сотрудничество в условиях дидактического конфликтования;
- 9) профессиональная активность педагога в защите детей в условиях деструктивного конфликтования;

Результаты показали, что 33,2% учителей находятся на начально-репродуктивном уровне, 41,5% репродуктивном, 16,6% оптимально-продуктивном, 8,3% профессионально-нормативном, исследовательском.

Учителя, у которых культура конфликтования сформирована на начально-репродуктивном уровне, не способны признавать ошибки и исправлять их, они только познают природу конфликта, учатся решать конфликтные задачи, но не способны оказать психолого-педагогическую поддержку воспитанникам в условиях конфликтования.

Учителя у которых сформированность культуры конфликтования находится на репродуктивном уровне, способны признавать и исправлять собственные ошибки, в отдельных ситуациях защищают детей (относятся к ним с оптимистической гипотезой и помогает им в решении конфликта), кроме того они способны оказать психолого-педагогическую поддержку воспитаннику лишь в типичных ситуациях конфликтования.

Группа педагогов оптимально-репродуктивного уровня, владеют способами разрешения конфликтных задач, способны к сотрудничеству в условиях дидактического конфликтования и оптимально реализуют эти умения в конфликтном взаимодействии субъектов обучения.

Учителя у которых уровень развития культуры педагогического конфликтования сформировано на высоком, исследовательском уровне, характеризуются умением с целесообразной необходимостью поддержать воспитанника в процессе конфликтования. В ситуациях деструктивного конфликтования, они относятся к детям с оптимистической гипотезой и стремятся защитить его. Для этих учителей постоянное стремление познавать природу конфликта и природу ребенка стало профессиональной нормой.

В ходе исследования мы исходим из предположения о том, что конструктивное разрешение конфликтных ситуаций на уроках физики, приводят к позитивным отношениям в системе «учитель – ученик». Текущее наблюдение показало, что дети на занятиях у учителей, которые в достаточной степени владеют культурой педагогического конфликтования проявляют уравновешенность, готовность к общению, они адекватно реагируют на критику, охотно выходят к доске так же охотно выполняют дополнительные задания, не боятся задавать вопросы, не опаздывают на занятия. Успеваемость детей у таких учителей гораздо выше.

Таким образом, на наш взгляд, конструктивное педагогическое конфликтование, пронизанное культурным основанием, обеспечивает психолого - педагогическую поддержку учащимся на уроках физики.

К.А. Куперман
*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*
Научный руководитель: Кононенко И.О., к.п.н., доцент

В настоящее время одной из важнейших проблем воспитания является формирование личности нового человека, носителя гуманистических, толерантных идей в системе

межэтнических отношений. Толерантность – активные отношения, формируемые на основе признания универсальных прав и основных свобод человека [1].

Значительная роль в решении этой проблемы принадлежит школе как важнейшему институту социализации личности. В этом смысле представляется важным, чтобы учитель (и будущий учитель, студент педагогического ВУЗа в частности) осознавал и принимал значимость такой работы.

Поэтому в рамках нашего исследования было решено выявить отношение будущих учителей к данной проблеме. Для того чтобы проанализировать уровень сформированности отношения к проблеме межэтнической толерантности у студентов 5 курса как у будущих школьных учителей, была разработана анкета. В опросе приняли участие 14 человек, из них 79 % женщин и 21 % мужчин. Участники анкетирования отвечали как на закрытые вопросы, так и выражали свое мнение в открытой форме. Что касается национального состава, то 86 % опрошенных студентов по национальности русские, 14 % – люди других национальностей.

37 % опрошенных проходили педагогическую практику в школах Советского района, 21 % – в школах Железнодорожного района, 21 % – Кировского района, 14 % – Свердловского, а 7 % – в школах, находящихся за пределами города Красноярск.

93 % будущих учителей отметили, что с проблемами на межэтнической почве во время прохождения практики школе не сталкивались. Все же 7 % данную проблему в классе наблюдали иногда, отмечая унижение учащихся иной национальности своими одноклассниками.

Студенты во время педагогической практики работали с детьми разных национальностей: армянами (43 %), азербайджанцами (17 %), белорусами, грузинами, евреями, украинцами, чукчами, киргизами (все по 8 %).

Если говорить о количественном составе учащихся нерусской национальности в школах города Красноярск, то 43 % опрошенных в своем классе отметили двух учеников, 36 % – ни одного, 14 % – одного ученика, 7 % – 3 учеников.

Нам было интересно выяснить, понимают ли будущие учителя значение термина «межэтническая толерантность». 50 % участников опроса определили данное понятие как терпимость, принятие людей других национальностей, 43 % – как уважительное, гуманное, непредвзятое отношение, как к самим людям иных национальностей, так и к их особенностям, культуре и обычаям. 7 % опрошенных воздержались от ответа.

64 % будущих учителей ответили, что к учащимся нерусской национальности относятся нейтрально, а положительное отношение испытывают 36 %.

50 % участников анкетирования считают, что межнациональные проблемы в значительной мере препятствуют развитию личности ученика, 29 % отметили незначительное влияние, а 21 % вовсе считают, что данные проблемы не влияют на развитие личности школьника.

Большинство студентов (64 %) сошлись во мнении, что проблемы межнационального характера негативно влияют на качество образования. Учащиеся, подверженные унижению со стороны сверстников, становятся закомплексованными, чувствуют себя чужими и отвергнутыми, стесняются и боятся выразить свое мнение, отвечать на вопросы учителя, пропускают уроки, не желая терпеть унижение и издевательство, в конечном итоге, вовсе теряют желание учиться. В свою очередь 36 % будущих учителей считают, что проблемы на межнациональной почве не влияют на качество образования учеников.

Проанализировав результаты анкетирования, делаем вывод, что у большинства студентов 5 курса не сформировано отношение к проблеме межэтнической толерантности. Причина тому нехватка опыта работы в образовательной сфере. Большая часть будущих учителей не сталкивались с проблемами на межнациональной почве в процессе прохождения практики в школах Красноярск и его окрестности. Следовательно, они не осознают серьезности последствий данной проблемы, как для самой личности ученика нерусской национальности, так и для качества его образования. Студенты не имеют представления, как действовать в такой ситуации и каким образом бороться с проблемами межнационального характера. В то же время дети, отличающиеся от большинства по

внешности, языку, религии первыми испытывают на себе враждебное отношение к иностранцам. Недостаток уверенности в себе, неумение отстаивать свою точку зрения, незнание других культур, порождающее страх, дискомфорт – вот причины нетерпимого отношения детей к культурным отличиям. Важная задача семьи и учителей – воспитать у детей уважительное отношение к людям иных национальностей и их культуре, но еще более значимо – формирование межэтнической толерантности у самих будущих учителей. Данная задача непременно должна решаться в процессе обучения студентов в высшем образовательном учреждении, и может быть осуществлена в рамках курсов по выбору по педагогике, психологии или социологии.

Библиографический список

1. Декларация принципов толерантности. – Париж, 1995 – 12 с.

Н.С. Литвиненко

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Научный руководитель: Дьячук П.П., к.ф. – м.н., доцент

Ни для кого не секрет, что, учась в одном классе, изучая одни и те же предметы по одинаковой программе, некоторые обучаемые усваивают информацию быстрее, а некоторые медленнее. Все это связано с уровнем развития обучаемости, а так же со стратегией, при помощи которой ученик решает ту или иную задачу, усваивая информацию. Существует большое количество работ и программ по диагностированию и определению уровня обучаемости [1,2,3], но ни одна из них не связывает обучаемость и стратегию решения задач между собой.

Актуальность моей работы заключается в диагностике обучаемости, определении стратегии решения задачи и выявлении связи между ними.

Для диагностирования обучаемости в младших классах начальной школы была проведена компьютерная диагностика учебной деятельности по конструированию пространственных объектов. Конструирование пространственных объектов проводилось в компьютерной пазловой системе, в которой ученик мог производить три вида действий:

- просматривать пазлы в специальном окне просмотра.
- устанавливать пазлы в рабочее поле сборки объекта.
- отменять установку, возвращая пазл в окно просмотра.

В качестве объекта был взят фрагмент из мультфильма, на котором изображена собака. Этот образ был разделен на 25 равных пазлов. Учащиеся не видели до сборки, какое изображение им придется собирать. Поэтому, по крайней мере, при первой сборке, деятельность не носила репродуктивный характер. В первом задании обучающиеся реализуют адаптивное поведение. На каждое действие обучающегося присутствует ответная реакция среды. Если правильно установлен фрагмент, то реакция среды положительная, если действие носило ошибочный характер, реакция среды отрицательная. Все данные фиксируются в отчете. При помощи них можно рассчитать обучаемость для каждого ученика в отдельности и сравнить ее со средней обучаемостью в данной возрастной группе.

Обучаемость имеет две компоненты:

- первая характеризует обучаемость по времени ($V(t)$ -количество времени, необходимое ученику для выполнения одного задания);

– вторая характеризует обучаемость по заданиям ($V_i(n)$ - количество информации, усваиваемое ребенком при выполнении одного задания).

Рассчитываются эти величины, используя данные из компьютерной диагностики, время выполнения первого задания учащимся (Δt) и увеличение уровня после первого выполнения задания (ΔN):

Обучаемость по времени

$V_i(t) = \Delta N / \Delta t$, где ΔN - увеличение уровня после первого выполнения задания, Δt - время выполнения первого задания учащимся, $V_i(t)$ - скорость усвоения информации отдельным учеником;

$\langle V_t \rangle = \sum V_i(t) / i$, где i - количество испытуемых, $\langle V_t \rangle$ - среднее значение скорости усвоения информации в отдельной возрастной группе.;

$V_i(t) = V_i(t) / \langle V_t \rangle$ – обучаемость по времени.

Обучаемость по заданиям

$V_i(n) = \Delta N / k$, где ΔN - увеличение уровня после первого выполнения задания, k - количество попыток выполнить задание (принимается $k=1$), $V_i(n)$ - количество информации, которое усвоил отдельный ученик, выполнив задание один раз;

$\langle V_n \rangle = \sum V_i(n) / i$, где i - количество испытуемых, $\langle V_n \rangle$ - среднее значение количество информации, усвоенное учеником при выполнении задания один раз в отдельной возрастной группе.;

$V_i(n) = V_i(n) / \langle V_n \rangle$ – обучаемость по заданиям.

Рассчитав эти значения для каждого испытуемого, получаем Гистограмма рассеяния обучаемости, приведенную на рис.1.:

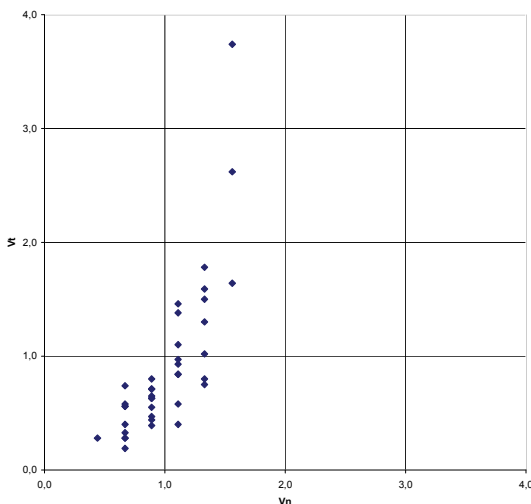


Рис.1. Гистограмма рассеяния обучаемости

Для большей наглядности можно отобразить данные в диаграмме распределения обучаемости рис.2.

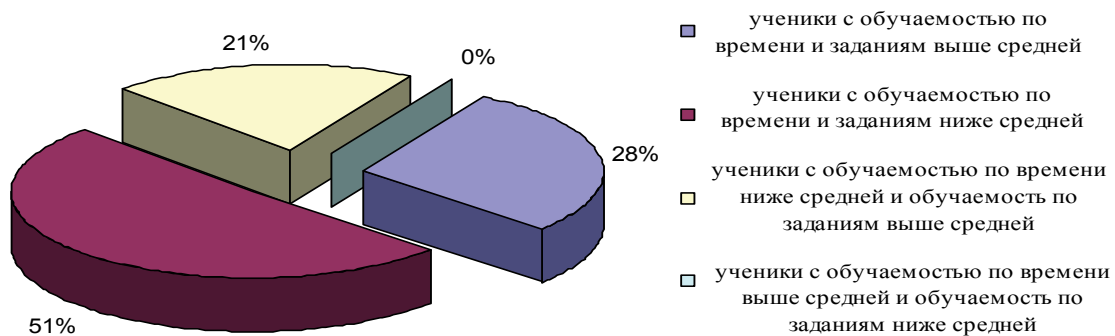


Рис.2 Диаграмме распределения обучаемости

При организации деятельности описанной выше у ученика была свобода выбора в стратегии решения задачи по конструированию пространственных объектов. Стратегии решения задач можно описать следующим образом.

Первая стратегия состоит в том, что испытуемые в начале просматривают пазлы и пытаются осуществить зрительный синтез объекта. После чего начинают конструировать пространственный образ на рабочем поле.

Вторая стратегия прямо противоположна первой и основана на методе проб и ошибок. То есть испытуемый берет фрагмент, устанавливает, видит реакцию среды, если она положительна, то с большой долей вероятности он оставляет фрагмент на этом месте, если реакция отрицательная, то он чаще всего отменяет действие, возвращая пазл в окно просмотра, но иногда оставляет на неправильном месте.

Третья стратегия состоит из чередования зрительного синтеза и метода проб и ошибок.

На приведенной ниже диаграмме рис. 3. показано процентное соотношение испытуемых использующих различные стратегии решения поставленной задачи.

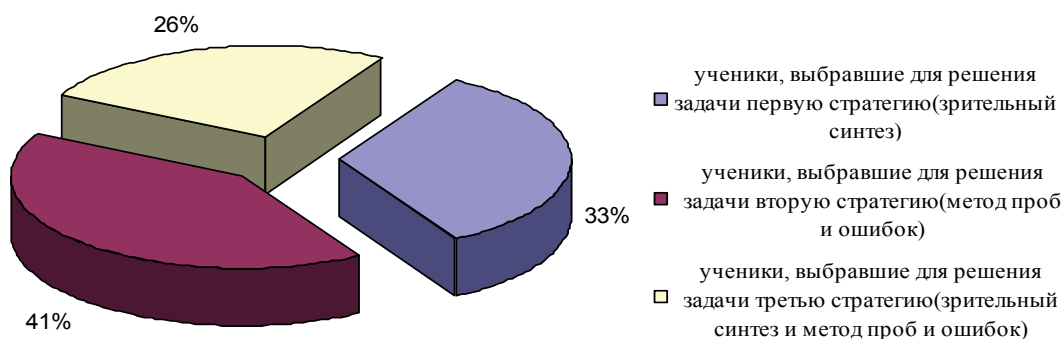


Рис.3. Диаграмма распределения стратегий

Проанализировав экспериментально полученные данные об уровне обучаемости учащихся и выбора ими стратегии решения задач можно сделать следующие выводы:

58,8 % учеников с обучаемостью ниже среднего (51 % в первой диаграмме) выбирают при решении задачи вторую стратегию – метода проб и ошибок (41 % во второй диаграмме);

71,4 % учеников с обучаемостью выше среднего (28 % в первой диаграмме) выбирают при решении задачи первую стратегию – зрительный синтез (33 % во второй диаграмме);

38 % учеников со средней обучаемостью (низкая обучаемость по времени или по заданиям 21 % в первой диаграмме) выбирает при решении задачи третью стратегию – метод проб и ошибок и зрительный синтез (26 % во второй диаграмме).

Библиографический список

1. Цесаренко О.В. Обучаемость интеллектуально одаренных учащихся и ее зависимость от индивидуально-типологических особенностей [Электронный ресурс]: Дис... канд. психол наук: 19.00.07. – М.: РГБ, 2005 (Из фондов Российской Государственной Библиотеки)
2. Дьячук П.П. Компьютерные динамические тесты. Психолого-педагогическая диагностика обучаемости / Дьячук П.П., Стюгин А.А. // учебное пособие, – Красноярск, 2004. – С. 198.
3. Калмыкова З.И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М., 1975. – С. 10–28.
4. Шадрин И.В. Системы управления и диагностики учебной деятельности по конструированию пространственных объектов/ Красноярск, 2008.

ВЛИЯЮЩИЙ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ РЕБЕНКА

Проблема психологического здоровья личности перед обществом стояла всегда, но на современном этапе развития она становится все более актуальной и на это есть ряд причин: в последнее время все чаще и острее ставится проблема несоответствия возможностей человеческой психики темпу жизни, информационным нагрузкам, высокой стрессогенности социальной обстановки. Задача педагогов, психологов содействовать поддержке психологического здоровья детей, так как оно является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности.

Проблема психологического здоровья неоднократно освещалась в психологической литературе. Сегодня этой проблемой занимается ряд исследователей (В.А. Ананьев, Б.С. Братусь, И.Н. Гурвич, Н.Г. Гаранян, А.Н. Леонтьев, В.Э. Пахальян, А.М. Степанов, А.Б. Холмогорова и др.). Проблеме психологического здоровья детей посвящены труды И.В. Дубровиной, В.В. Давыдова, О.В. Хухлаевой, Г.С. Никифорова, Д.Б. Элькина и др.

Термин «психологическое здоровье» был введен в научный лексикон И.В. Дубровиной. Она определяет «психическое здоровье» как нормальную работу отдельных психических процессов и механизмов, а термин «психологическое здоровье» относит к личности в целом, к проявлениям человеческого духа и позволяет отделить психологический аспект от медицинского, социологического, философского. Именно психологическое здоровье делает личность самодостаточной [1, с.153].

Р. Ассаджоли описывал психологическое здоровье как баланс между различными аспектами личности человека; С. Фрайберг – между потребностями индивида и общества; Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова – как процесс жизни личности, в котором сбалансированы рефлексорные, рефлексивные, эмоциональные, интеллектуальные, коммуникативные, поведенческие аспекты.

На состояние здоровья детей влияет целый комплекс факторов, которые находятся в сложном взаимодействии друг с другом. Одним из таких факторов являются условия воспитания и обучения детей. В настоящее время общество начинает все больше и больше понимать, что основы психологического здоровья закладываются именно в детстве, и оно (здоровье) – одно из наиболее ценных приобретений. Обеспечение атмосферы психологического комфорта необходимо начинать с первых лет рождения, и далее в соответствии с жизненно важными потребностями ребенка. А в детстве важнейшим институтом социализации является семья.

Изучая литературу о психологическом здоровье человека, мы пришли к выводу, что в современной культуре существуют специфические психологические факторы, способствующие росту общего количества переживаемых отрицательных эмоций в виде тоски, страха, агрессии и одновременно затрудняющие их психологическую переработку. Это особые ценности и установки, поощряемые в социуме и культивируемые во многих семьях как отражения более широкого социума. Эти установки становятся достоянием индивидуального сознания, создавая психологическую предрасположенность или уязвимость к эмоциональным расстройствам. Одной из таких установок выступают перфекционистские установки, которые мы будем исследовать.

В литературе о понятии «родительский перфекционизм» пишут очень мало, и оно недостаточно изучено. В последнее десятилетие феномен «перфекционизма» (от латинского perfectio – совершенство) стал предметом интенсивных эмпирических исследований в зарубежной клинической психологии. Первые теоретические разработки в этой области были сделаны в середине прошлого столетия американским социальным психоаналитиком Карен Хорни (1998). В настоящее время многие ученые убеждены в том, что стремление к совершенству связано с высоким риском психических расстройств и снижает продуктивность деятельности.

В 60–80-е гг. в зарубежной клинической психологии и психотерапии интенсивно разрабатывалась теория представлений о перфекционизме. В классических определениях данный объект исследования включал один параметр – тенденцию личности устанавливать чрезмерно высокие стандарты и, как следствие, невозможность испытывать удовлетворение результатами. Американский клинический психолог К. Холлендер одним из первых дал определение перфекционизма как «повседневной практики предъявления к себе требований более высокого качества выполнения деятельности, чем того требуют обстоятельства». Вскоре за ним выдающийся психотерапевт когнитивного направления Бернс проделал глубокий анализ понятия и определил перфекционизм как особую «сеть когниций», которая включает ожидания, интерпретации событий, оценки себя и других. Он же добавил дополнительный когнитивный параметр – мышление в терминах «все или ничего», которое допускает только два варианта выполнения деятельности – полное соответствие высоким стандартам или полный крах.

На перфекционизме, адресованному другим людям, который выделили канадские ученые наряду с другими разновидностями этого понятия, мы остановимся наиболее подробно, так как в нашем исследовании он представляет особую ценность. Как полагают авторы, он порождает частые обвинения в адрес других людей, дефицит доверия и чувство враждебности по отношению к людям.

По отношению к детям родительский перфекционизм проявляется в высокой требовательности, в высоком уровне контроля, в критике ребенка, в дефиците доверия, любви и заботы, чувстве враждебности, малом количестве поддержки. Ребенок развивается, растет, а такого рода отношение отрицательно влияет на психологическое здоровье личности. Оно ведет к невротизации состояния ребенка, а именно: повышению уровня тревожности, низкой самооценке, недоверчивости, пассивности в деятельности, нарушении контактов, как со сверстниками, так и с взрослыми людьми, трудностям концентрации внимания и передачи своих перфекционистских установок детям, образуя замкнутое пространство «психологического нездоровья».

Обобщая идеи Хамачека, Бернса и Холлендера, Блатт пишет: «Детям, подверженным родительскому перфекционизму, не удается выработать концепцию «в меру хорошего результата». Результат выполнения деятельности переоценивается в ущерб любви и близости. Ребенок вынужден оставаться «безошибочным», чтобы удовлетворить родительские ожидания и избежать критики. Маленький перфекционист продолжает сражаться, в надежде завоевать родительское одобрение: «Если я еще постараюсь, если я стану совершенным, мои родители будут меня любить» [2].

В дальнейшем мы хотим проследить связь между психологическим здоровьем и родительскими установками, и создать программу, которая способствовала бы коррекции такого рода родительских отношений, а соответственно привела бы к восстановлению психологического здоровья детей.

Библиографический список

1. Дубровина И.В. Психическое здоровье детей и подростков. – М.: Академия, 2000 – 256 с.
2. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований). – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.psychiatry-the-raru.ru/archive/n1-2006/n1-2006_163.html, свободный, язык русский.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК УСЛОВИЕ БЛАГОПРИЯТНОГО ПРОЖИВАНИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ ПОТЕРИ БЛИЗКОГО

Сегодня количество трудных, а порой экстремальных ситуаций возросло. Техногенные катастрофы, межнациональные конфликты, боевые действия, участвовавшие террористические акты, конфликты на работе, ДТП и т. п. Эти состояния насыщены разнообразными эмоциями и переживаниями: страх, чувство обиды, вина, злоба, чувство беспомощности, отчаяние, одиночество, безнадежность и т. д. Существует множество видов экстремальных ситуаций. И каждая имеет свои особенности, признаки, но последствия (в основном) у всех одинаковы.

Каждой личности в сложный жизненный период свойственно искажение центрального образования самосознания – субъективного образа мира, т. е. представлений и отношений к себе и окружающему миру в целом. В качестве глубинной психологической защиты «включается» отчуждение, нарушающее возможность адаптации человека. Наиболее распространены такие деформации образа мира и нарушения адаптации как комплекс жертвы, комплекс отверженности, характеризующиеся жизненным девизом «Никому не верь, ни на что не надейся, никого ни о чем не проси», уход в мир фантазий [4].

Это состояние сочетается с внешним локусом контроля – экстернальностью, т. е. склонностью объяснять основную часть жизненных неудач внешними обстоятельствами. Подобное эмоциональное самочувствие оказывает негативное влияние на душевное благополучие человека, на его отношения с окружающими и усиливает социально-психологические и личностные конфликты, психологическую напряженность [5].

Последствиями таких ситуаций становятся тяжелые переживания, жизненные кризисы, а порой и саморазрушение личности (деструктивное поведение, алкоголь, наркотики, суицид). Но, возможно, пережив критический период в жизни, человек получает возможность перейти на новый качественно лучший этап в жизни.

С ребенком намного сложнее обстоят дела. Его только начавшаяся жизнь может пойти под откос после переживания экстремальной ситуации, так как он не всегда может осознать случившее. И очень важно в этот момент его поддержать, помочь ему справиться со столь сложной ситуацией.

Особенно это касается детей подросткового возраста, так как именно в этот момент у него идет самоопределение в трех сферах: сексуальной, психологической (интеллектуальной, личностной, эмоциональной) и социальной. Если именно в этот период ребенок деструктивно переживает свое горе, в последствии будет множество проблем как личностных, профессиональных, так и социальных (проблемы во взаимодействии с окружающими, отклонения в поведении).

Чтобы вернуть человека в нормальное русло жизни, необходима специальная работа, благодаря которой человек берет ответственность за себя в свои руки, приобретает позицию «Я – хозяин своей жизни, творец». Основной формой оказания такой помощи должен стать специально организованный процесс – психологическое сопровождение личности или семьи [4].

Понятие «сопровождение» близко таким понятиям, как «содействие», «совместное передвижение», «помощь одного человека другому в преодолении трудностей». Ю. Слюсарев понятие «сопровождение» употреблял для обозначения недирективной формы оказа-

ния здоровым людям психологической помощи, направленной «не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие самосознания личности», помощи, запускающей механизмы саморазвития и актуализирующей собственные ресурсы человека [4].

Сопровождение «предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов, и состояний личности». Более того, успешно организованное социально-психологическое сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту зону развития, которая ему пока еще не доступна.

Существенная характеристика сопровождения – создание условий для перехода личности к самопомощи. В процессе сопровождения создаются условия и оказывается необходимая поддержка для перехода от позиции «Я не могу» к позиции «Я могу сам справляться со своими жизненными трудностями» [4].

Таким образом, сопровождение – специально организованный процесс, направленный на создание переходного пространства, безопасных условий, в которых становятся возможным выход из негативного отчуждения, реконструкция образа мира и восстановление связи человека с самим собой, миром людей и обществом.

Другой сущностной характеристикой является выстраивание процесса психологической помощи в соответствии с закономерностями развития.

Данный процесс предполагает поиск скрытых ресурсов развития человека или семьи, опору на его (ее) собственные возможности и создание на этой основе психических условий для восстановления связей с миром людей [4].

Условия, необходимые для оказания психологической помощи: безопасная среда взаимодействия пострадавшего и помогающего; последний должен быть надежной, уверенной в своих силах личностью, которая способна обеспечить обратившемуся за помощью безоговорочное и безусловное принятие, уметь адекватно предъявить объективную сторону окружающего мира; два субъекта, встречающиеся в едином временном и физическом пространстве, ощущают себя как свободные независимые люди, способные после совместного «со-бытия» разойтись и почти каждый своей дорогой в своем собственном пространстве бытия [4].

Основными принципами сопровождения личности в кризисной ситуации становятся гуманное отношение к личности и вера в ее силы; комплексный подход к оказанию квалифицированной помощи [5].

Отметим, что психологическое сопровождение представляет собой целостную систему, состоящую из элементов, которые одновременно являются инвариантными этапами:

- диагностика (отслеживание), служащая для постановки целей;
- отбор и применение методических средств;
- анализ промежуточных и конечных результатов, дающий возможность корректировать ход работы.

На первом этапе работа по психологическому сопровождению личности предполагает знание особенностей жизненной ситуации человека, как внешних, так и внутренних ее аспектов. Надо знать особенности образа мира человека, причины неблагополучия; предполагается оценка ситуации [4].

Следующий этап является основным этапом сопровождения, на котором изучаются результаты диагностики и на их основе определяют условия необходимые и достаточные для позитивного развития личности в рамках объективно существующей среды и полноценной адаптации в социуме. Специалисты разрабатывают и реализуют гибкие индивидуальные и групповые программы поддержки. Предусматривается также создание условий для оказания психологической помощи. По мере того как клиент становится более активным в решении поставленных задач, сопровождающий занимает более пассивную позицию, выступая в качестве поддерживающего [5].

И наконец, основными целями стадии завершения являются: 1) полное принятие человеком ответственности за себя и свою жизнь; 2) выход из позиции клиента, отделение человека от тех специалистов, которые осуществляли сопровождение. На этой стадии

подводятся итоги совместно пройденного пути, совершается символическое прощание с собой-прошлым и со всем своим прежним образом жизни. Человек прощается с психологом и выходит в самостоятельную жизнь.

Одним из обязательных компонентов работы, которые входят в каждую из стадий, является *анализ промежуточных и конечных результатов* и внесение на его основе изменений в программу и методы сопровождения.

Следует отметить, что в составлении программы сопровождения при различных видах экстремальной ситуации должны участвовать различные специалисты: психолог, социальный педагог, психотерапевт, лечащий врач, инспектор ОДН и др., обеспечивающие решение конкретной проблемы, поскольку зачастую требуется конкретный анализ симптомов, понимание того, какой именно феномен представлен в данном случае (стресс, фрустрация, конфликт, кризис), учет эмоциональных реакций. Содержание программы также зависит от типа ситуации, от причин ее (ситуации) появления, характера проявления признаков и тяжести последствий.

Хочется отметить, что во многом именно от окружающих взрослых будет зависеть то, как ребенок будет проживать ситуацию потери. А значит программа сопровождения подростка в данной ситуации будет способствовать развитию полноценной и здоровой личности.

Библиографический список

1. Баканова, А.А. Смерть и работа горя / Е.П. Кораблина, И.А. Акиндинова, А.А. Баканова, А.М. Родина. // Искусство исцеления души: Этюды о психо-логической помощи: Пособие для практических психологов / Под ред. Е.П. Кораблиной. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А. И. Герцена, 2001.
2. Шефов, С.А. Психология горя / С.А. Шефов. – СПб: Речь, 2006.
3. Осипова, А.А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях / А.А. Осипова. – Ростов-н\Д: Феникс, 2005.
4. Осухова, Н.Г. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации / Н.Г. Осухова // Школьный психолог: Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». 2001. № 31. Вкладыш.
5. Сафонова, И.П. Психологическая помощь в экстремальной ситуации / И.П. Сафонова // Московский психотерапевтический журнал – 1994. – № 1.

Е.А. Никонова

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева)
Научный руководитель: Эверт Н.А., к.п.н., профессор*

ПСИХОРЕГУЛЯТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ВЫСТРАИВАНИЕ ОТНОШЕНИЙ СУБЪЕКТОВ ОБУЧЕНИЯ

Руководствуясь основными положениями культурологического подхода, выделяем в качестве приоритетной составляющей психорегулятивную культуру педагога. Для выстраивания позитивных отношений между учителем и учащимся важным в деятельности педагога является овладение им способами, методами, приёмами регуляции эмоционального состояния. Особо значимо это для начинающего учителя. Уже в стенах ВУЗа мы должны научиться снимать неосознанное возникшее напряжение, подавить раздражение и немотивированное возбуждение.

Известно, что управлять своим эмоциональным состоянием – это значит уметь владеть собой в предконфликтной ситуации, собственно конфликтной и постконфликтной ситуациях. Считаем, что знание способов саморегуляции необходимо каждому будущему учителю.

В этой связи представляем характеристику названных выше групп. *Предконфликтная группа приемов* психорегуляции позволяет снять неосознанно возникшие напряжение, раздражение, возбуждение. Произвести этот сброс напряжения можно путем его переноса с речевых и зрительных центров коры головного мозга на двигательные.

Собственно конфликтная группа приемов направлена на снятие возникшего напряжения в ситуации как внутреннего, так и внешнего конфликта. Ситуации внутреннего конфликта – это возникшее внутреннее противоречие, ощущение дискомфорта, о котором окружающие могут и не знать, а ситуации внешнего конфликта – это ссоры, грубости, возмущения и т. д.

Постконфликтная группа приемов психорегуляции призвана сократить длительность собственного отрицательного эмоционального состояния. Например в таких ситуациях: ситуация 1. Вы не сдержались и наругали ученику, коллеге, родителям вашего воспитанника; ситуация 2. Вас незаслуженно обидели и тем самым причинили душевную боль.

Для изучения уровня психорегулятивной культуры педагога использовали диагностическую психорегулятивную карту. Она включает в себя четыре уровня и пять критериев по которым осуществлялся опрос респондентов – это пантомимика педагога, мимика педагога, техника речи педагога, управление эмоциональным состоянием на вербальном уровне и управление эмоциональным состоянием через эмпатию и перцепцию.

Опрос респондентов показал (12 человек):

Начально-репродуктивный уровень – 49,8 % (6 чел)

Репродуктивный- 33,6 % (4 чел)

Оптимально-продуктивный – 8,3 % (1 чел)

Профессионально-нормативный или исследовательский – 8,3 % (1 чел)

Результаты исследования показали, что на начально-репродуктивном уровне находится 49,8 % опрошенных. Педагог не всегда контролирует свои внешние проявления (не соблюдает чувство меры в одежде; не избирателен к темпу речи, интонированию голоса; не осознает важность профессиональных мелочей, не заботится об эстетической выразительности лица, естественности и лаконичности жестов), так же не всегда способен осуществлять психофизическую и эмоциональную настройку на профессиональную деятельность на невербальном уровне.

На репродуктивном уровне находится 33,6 %. На этом уровне педагог не способен контролировать свое внешнее проявление в нетипичных стрессовых ситуациях. Педагог осуществляет психофизическую и эмоциональную настройку на профессиональную деятельность в основном в типичной и спокойной ситуации.

На оптимально-продуктивном уровне находится 8,3 % опрошенных. Педагог на этом уровне способен безусловно контролировать свои внешние проявления. Здесь педагог в любой ситуации способен психофизически и эмоционально настраиваться на профессиональную деятельность, но это требует определённых усилий над собой.

На профессионально-нормативном уровне находится 8,3 % опрошенных, так же как и на оптимально-продуктивном уровне. На этом уровне педагог безусловно осуществляет контроль за своими внешними проявлениями. Так же педагог на бессознательном уровне с профессиональной легкостью психофизически и эмоционально настраивается на профессиональную деятельность.

В результате исследования пришли к выводу о том, что достаточно большой процент студентов нашего курса не проявляет в должной мере психорегулятивной культуры. На наш взгляд, необходимо уже в стенах ВУЗа овладевать педагогической техникой, то есть способами владения собой и другими.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА СУБЪЕКТАМ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Сегодня в условиях экологизации образования весьма актуальной является проблема сохранности психологического здоровья субъектов обучения.

Раскрывая проблему психологического комфорта следует отметить, что очень важно создать ситуацию эмоционального благополучия, психологического равновесия и защищенности.

Основной задачей в процессе преподавания определяют формирование познавательной активности (познавательной потребности, мотивации учения, познавательного интереса). В этой связи в период педагогической практики мы были поставлены перед необходимостью обеспечить условия постановки учебной задачи и создать ситуацию внешнего контроля. В решении этих задач к учителю предъявляют особые требования, в частности к проявлению его эмоциональной культуры.

Учитывая то, что педагог служит для ребенка источником защиты, образцом поведения и оценок всех событий к нему предъявляются особые требования и прежде всего к проявлению личностных качеств, степени выраженности его эмоциональной культуры. Ценностными являются его способности создать ситуацию, сохраняющую здоровье ребенка, что означает комфортность, защищенность и успешность в реализации всех его природных сил. Зная сильные и слабые стороны каждого воспитанника, педагог может выбрать целесообразную тактику общения, не причиняя ему вреда. Для этого он устанавливая доверительные отношения, учитывая индивидуальность каждого, создает в классе, группе атмосферу свободы, легкости и раскованности. В такой ситуации школьники, воспитанники могут в любое время обратиться к нему с вопросом, при этом не боятся «выглядеть глупыми», получить отказ или жесткий ответ, негативную реакцию. Такой педагог может легко выйти из затруднительной ситуации, разрешить конфликт, поддержать ребенка, пережить вместе с ним радость достижений, успешность и т. д.

Таким образом, психологическое здоровье субъектов образования зависит во многом от эмоциональной культуры учителя. Эмоции и чувства находятся в сложном взаимодействии.

Известно, что эмоции и чувства педагога представляют собой специфические способы реагирования на изменения, происходящие в образовательном контексте. Они являются мотивирующими в деятельности педагога, которая насыщена разного рода напряженными ситуациями, связанными с повышением эмоционального реагирования.

Основными чертами личности, определяющими эмоциональную культуру педагога, выступает совокупность мотивов:

- 1) достижения успеха – стремление добиваться успеха в различных видах деятельности;
- 2) мотив «Локуса контроля» – желание вести поиск причин поведения и ответственности в себе;
- 3) альтруизма – стремление бескорыстно оказывать помощь другим;
- 4) отвергания – боязнь быть отвергнутым, не принятым субъектами образования;
- 5) торможения и агрессивности – тенденция к торможению агрессивных действий, вызывающих сожаления и угрызения совести.

Для обеспечения сохранности здоровья учеников в характеристике педагога должны быть исключены мотивы:

- 1) власти – стремление господствовать, распоряжаться людьми;
- 2) эгоизма – стремление удовлетворить своекорыстные личные потребности и интересы безотносительно к интересам другим;
- 3) агрессивности – стремление нанести физический, моральный или имущественный вред другим, причинить им неприятность.

Руководствуясь теоретическими положениями попытались определить индекс эмоциональной культуры педагога. Респонденты оценивались по следующим критериям:

1. Эмоциональная компетентность педагога.
2. Эмоциональная устойчивость педагога.
3. Эмоционально-этическая мудрость педагога.
4. Способность педагога к эмпатии.
5. Эмоциональные переживания педагога.
6. Эмоциональное напряжение педагога.
7. Эмоциональное заражение.
8. Создание благоприятного эмоционального климата в классе.
9. Эмоциональное благополучие класса и субъектов образования.

В результате текущего наблюдения был изучен уровень эмоциональной культуры педагогов, в том числе студентов проходящих педагогическую практику.

Диагностика показала, что у 8 % педагогов выражен начально-репродуктивный уровень эмоциональной культуры. для данных педагогов характерно отсутствие эмоционального настроения. Наблюдается плохое эмоциональное самочувствие отдельных членов класса.

У 17 % педагогов выражен репродуктивный уровень психорегулятивной культуры. Они репродуктивно владеют отдельными методами создания эмоционального благополучия класса и учащихся.

У 59 % педагогов выражен оптимально-продуктивный уровень психорегулятивной культуры. Данные педагоги оптимально и адресно, с целесообразной необходимостью использует необходимые способы создания эмоционального благополучия группы.

У 16 % педагогов выражен профессионально-нормативный, исследовательский уровень психорегулятивной культуры. Способы создания эмоционального благополучия учащихся стали для них необходимым видом профессиональной деятельности.

Таким образом, теоретический анализ и результат диагностики подтвердили тезис о том, что эмоциональная культура педагога позитивно влияет на сохранность психологического здоровья учащихся.

А.А. Сугак

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: Колкова С.М., к.псих.н., доцент*

К ПРОБЛЕМЕ САООТНОШЕНИЯ ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА, ПЕРЕЖИВШИХ РАЗВОД

В последние годы проблема отношения широко обсуждается научным сообществом. В том числе и в сфере психологического знания. [1] Проблеме самоотношения как виду отношений человека посвящено большое количество как отечественных, так и зарубежных исследований. Наиболее разработанными и эвристичными в отечественной психологии являются концепции, предложенные В.В. Столиным и С.Р. Пантеевым. [3]

Основной идеей предлагаемых концепций является представление о том, что природа личностного смысла «Я» определяется тем, насколько те или иные качества, относимые к «Я» способствуют или препятствуют самореализации субъекта через осуществление отдельных жизненных замыслов. Именно через самоотношение субъекту презентуется его личностный смысл «Я». Это отношение может быть позитивным («Я» – условие, способствующее самореализации), негативным («Я» – условие, препятствующее самореализации) и конфликтным («Я» – условие, в одно и то же время и способствующее, и препятствующее самореализации). [8] В зависимости от жизненного контекста одна и та же черта или отдельные качества могут приобретать положительный, отрицательный или конфликтный личностный смысл. Переходя в сознание, личностный смысл выражается в значениях, то есть когнитивно, например, через констатации личностных черт (умелый, ловкий и т. д.) и в переживаниях – чувствах недовольства или, наоборот, гордости за достигнутый успех. В свою очередь, личностный смысл «Я», будучи положительным, в ситуации успешной самореализации, в значительной степени определяет упорядоченность внутреннюю согласованность самосознания личности. Напротив, в ситуации хронически неуспешной самореализации имеет место конфликтность самосознания, необходимость перестройки «Я» и переосмысление отношения к себе. [7]

Согласно концепции В.В. Столина [8], смысл «Я» не является следствием знания о себе или эмоциональной реакцией на определенные аспекты «Я-образа». Самоотношение порождается через столкновение собственных качеств, свойств с мотивами (опредмечивающими потребность в самореализации) субъекта и представляет собой результат оценок себя и чувства расположенности или симпатии к себе. Экспериментальное исследование самоотношения, проведенное С.Р. Пантилеевым, позволило ему построить модель, включающих три обобщенных фактора: самоуважение, аутосимпатию и самоуничижение.[3] Каждый из факторов в свою очередь включает в себя несколько шкал. На основе данных исследований была разработана специальная методика исследования самоотношения – (МИС) В.В. Столина, С.Р. Пантилеева.

По мнению Пантилеева [3] самоотношение, как выражение смысла «Я» для субъекта может быть понято лишь через анализ порождающих его мотивов. Однако вряд ли это понимание возможно лишь посредством анализа мотивов. Центральная характеристика личностных смыслов – их зависимость от места человека в системе общественных отношений, «социальной ситуации развития», то есть от его социальной позиции. [3]

Особенности личности женщин среднего (зрелого) возраста.

Зрелость – наиболее продолжительный период онтогенеза, характеризующийся тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей личности. Главная особенность развития в зрелом возрасте – минимальная его зависимость от хронологического возраста, в гораздо большей степени оно определяется личными обстоятельствами жизни человека: его опытом, родом занятий и т. д. [2] Социальная ситуация развития в период зрелости связана с активным включением в сферу общественного производства, с созданием семьи, проявлением своей личностной индивидуальности в воспитании детей, творчестве, взаимоотношениях с людьми в процессе трудовой деятельности.[5]

Исследования, способствующие изучению особенностей личности в зрелом возрасте, изначально проводились преимущественно на мужском контингенте испытуемых. Это обстоятельство вызвало постоянную критику, и в результате в настоящее время появились исследования, в которых испытуемыми стали женщины. Выяснилось, что в отличие от мужчин у женщин стадии жизненного цикла структурированы в большей степени не хронологическим возрастом, а стадиями семейного цикла (браком, появлением детей и т. д.). Огромные различия обнаружились в том, какие мечты возникают у мужчин и женщин. Мужские мечты связаны в первую очередь с карьерой, женские – в подавляющем большинстве – с семьей и профессией. [4]

Одной из задач и в тоже время особенностей, характеризующих личность в зрелом возрасте, становится усиление личностного аспекта супружеских отношений, психологической близости с другим человеком. [5]

Исследование Н.В. Сабельникова, Д.В. Каширского, И.В. Чирковой изучая связь между эмоциональной привязанностью и удовлетворенностью жизнью в среднем возрасте, выявили различия в результатах полученных в мужской и женской выборке.

Они определяют привязанность как связь, которая формируется между людьми в результате долговременных отношений. Она характеризуется выраженной взаимозависимостью, интенсивными обоюдными чувствами и жизненно важными эмоциональными отношениями. По их мнению, потеря объекта привязанности, разлука с ним, разрушение надежной эмоциональной связи вызывают человека состояние повышенной тревожности, приводит к падению его самооценки и самоуважения, снижается чувство самоценности и любви к себе.

В ходе исследования было выявлено, что большинство респондентов в качестве объекта привязанности называют семейного партнера. У женщин ярко проявляется высокая тревожность в отношении объекта привязанности. Так же исследователи утверждают, что люди, состоящие в браке, больше удовлетворены жизнью и считают себя счастливее тех, кто не связан брачными узами. Так же была установлена разница между уровнем тревожности женщин находящихся в браке и одинокими женщинами. Авторы предполагают, что это, прежде всего, связано с тем, что женщины, не состоящие в браке, чувствуют свою незащищенность, а так как женщина наиболее полно реализуется в семье, то, возможно испытываемые женского пола считают себя не полностью реализованными. [6]

Таким образом, именно через самоотношение субъекту презентуется его личностный смысл «Я». Это отношение может быть позитивным («Я – условие, способствующее самореализации»), негативным («Я – условие, препятствующее самореализации») и конфликтным («Я – условие, в одно и то же время и способствующее, и препятствующее самореализации»). Самореализация женщины среднего возраста связана, прежде всего, с семьей. На основании вышесказанного можно предположить, что самоотношение женщин среднего возраста, переживших развод, имеет свои особенности. Эта проблема предлагается для дальнейшей разработки и исследования.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г., Бодалев А.А., Бондырева С.К. и др. Отношение как феномен социального бытия // Мир психологии – 2006. – № 4 – С. 3–9.
2. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека. – М.: Флинта: Наука, 1998.
3. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М.: МГУ, 1985.
4. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М.: Академия, 2000.
5. Психология: Словарь/Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990.
6. Сабельникова Н.В., Каширский Д.В., Чиркова И.В. Эмоциональная привязанность и удовлетворенность жизнью в среднем возрасте // Психология зрелости и старения – 2006. – № 1. – С. 20–38.
7. Семенов И.Н., Репицкая Ю.А. Личностное самоопределение как ключевой фактор образования взрослых // Мир психологии – 1999. – № 2. – С. 32–38.
8. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983.

ПРОБЛЕМЫ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Становление и формирование личности несовершеннолетнего происходит в таких сферах жизнедеятельности, как семейные отношения, учеба, труд и досуг, которые в совокупности образуют целостную среду обитания подрастающего поколения. Именно в этих сферах следует искать причины негативных тенденций, происходящих в подростково-молодежной среде. Ведущее место в нравственном формировании личности несовершеннолетних занимает родительская семья, а важными с точки зрения воздействия на личность являются семейные отношения. Важность семейного воспитания заключается в формировании не только социально значимых качеств личности, но и свойственных ей оценочных понятий [2].

Современная российская семья переживает огромные трудности, связанные с финансовым положением. Родители озабочены поиском дополнительного заработка, и в результате многие дети и подростки предоставлены самим себе и «улице». В тяжелых экономических условиях в семье наметилась тенденция к отчуждению между детьми и родителями. Не найдя взаимопонимания с родителями, подросток уходит к сверстникам, что позволяет ему снять психологическую нагрузку, получить разрядку. В силу этого, авторитет родителей в глазах детей падает, а главным ценностным ориентиром является уважение друзей, среди которых имеются лица, имеющие проблемы с правосудием.

Дефицит как мужского, так и женского внимания отрицательно сказывается на психическом и личностном развитии ребенка, на процессах его социализации и поло-ролевой идентификации. Кроме того, дети из неполных семей чаще других страдают разного рода нервными расстройствами, что ведет к стойким нарушениям их физического и психического здоровья. У них чаще проявляются или агрессивность в общении со сверстниками, или несамостоятельность, зависимость, инфантилизм, страхи. Как у мальчиков, так и у девочек из неполной семьи чаще проявляется повышенная возбудимость и неустойчивость настроения, конфликтность, упрямство и негативизм. К тому же они испытывают большие трудности в адаптации и общении со сверстниками [3].

Некоторые исследователи считают, что семья в настоящее время выступает в качестве одного из факторов, формирующих преступную психологию молодежи. В частности, одной из причин дестабилизации семейных отношений является невыполнение семьей в полной мере своих функций [1]. По данным В.Я. Рыбальской, подростки считают, что основной причиной, по которой они совершили преступления, является отрицательное влияние родителей – 14,8 %, отсутствие взаимопонимания в семье – 38,3 %, неполную семью – 23,5 %, тяжелые материальные условия и бытовую неустроенность – 23,4 %.

Одной из основных причин, по которой некоторые подростки приобретают криминальные установки, являются базовые мировоззренческие заблуждения, определяющие отношение к жизни, стиль поведения, планы на будущее.

Одной из важнейших причин криминализации молодежной среды являются незанятость молодежи учебой и работой, а также неудовлетворительная организация досуга для подростков из группы риска.

Истоки формирования криминогенных и криминальных групп несовершеннолетних находятся в семейном неблагополучии подростков, их неудовлетворительном положении в первичном учебном коллективе (классе, учебной группе), в нарушении принципа социальной справедливости в отношении отдельных учащихся, заформализованности работы с ними. Все это они стремятся компенсировать свободой «на улицах» в среде таких же отвергнутых и непонятых [4].

Для формирования мотивации преступлений, совершаемых несовершеннолетними значительную роль играют следующие криминогенные обстоятельства:

1. Отрицательное влияние в семье. Каждая десятая семья, воспитывающая детей, является криминогенно неблагополучной. В 30–40 % случаев преступлений несовершеннолетних установлено интенсивное отрицательное влияние примера со стороны родителей и других старших членов семьи (злоупотребление алкоголем, грубость и жестокость, образ жизни, заведомо не соответствующий легальным доходам). Низкая культура родителей и престижно потребительские установки, обуславливают неправильное поведение родителей и неправильную воспитательную позицию в отношении детей.

2. Отсутствие у родителей в кризисной ситуации возможности обеспечивать минимально необходимые потребности детей. (В таких семьях порождаются настроения безнадежности, социальной зависти и озлобленности из-за тяжелого материального положения). При отсутствии социальной помощи эти обстоятельства формируют мотивацию преступлений – краж, хулиганства.

3. Отрицательные влияния в ближайшем окружении – бытовом, учебном со стороны сверстников или взрослых. Включаясь в обособленные группы, для совместного времяпрепровождения и дорожка пребыванием в такой группе, подростки стремятся подражать лидерам и быть на них похожими по внешнему виду и поведению. Наблюдение действий и ситуаций, порождает у них неправленое представление о «допустимости» и безнаказанности преступных действий.

4. Подстрекательство со стороны взрослых преступников (не менее 30 % совершенных, несовершеннолетних преступлений). Нередко ему предшествуют: вовлечение в пьянство, азартные игры, пропаганда «преимуществ» жизни преступников; распространение (не без помощи СМИ) получает уголовный жаргон; целенаправленное вовлечение в спортивные секции, контролируемые преступниками.

5. Длительное отсутствие определенных занятий у несовершеннолетних, оставивших учебу, также обуславливает возникновение антиобщественных взглядов и привычек, могущих реализоваться в ситуационных преступлениях или повлечь вторжение в преступную группу.

6. Установление стандартов повседневного поведения, несовместными с ценностными ориентациями общества (культы силы, жестокости как якобы нормы современного подростка).

Итак, отсутствие одного из родителей может затруднять нравственное воспитание, поскольку при этом, в основном, проявляется забота о том, чтобы ребенок был накормлен и одет. Поэтому в своей работе мы исследуем проблему детско-родительских взаимоотношений в неполных семьях.

Опираясь на научную литературу, мы выдвинули следующую гипотезу: доминирующая позиция родителя и низкая степень психологической близости в неполной семье является одной из причин криминализации подростков. Мы использовали стандартизированный тестовый и проективный методы.

	РАУ	ОРО	ПОР	Психологическая близость	Валентность	Позиция партнеров
Полные семьи	Факторы 1,2. Низкое значение фактора 3.	Шкалы 1,2. Низкие значения по шкалам 3–5.	Факторы РОZ,AUT,DIR. Низкие значения по факторам НОZ,NED.	Высокая степень.	Позитивная.	На равных.
Неполные семьи	Фактор 1. Низкое значение факторов 2,3.	Шкалы 1,2. Низкие значения по шкалам 3–5.	Факторы РОZ,AUT. Низкие значения по факторам DIR,НОS, NED	Высокая степень.	Позитивная.	Доминирование родителя.

Эмпирическое исследование проводилось на базе общеобразовательной школы № 98 г. Красноярска. В исследовании принимали участие учащиеся 9-х классов и их родители (33 ребенка из полных семей и 42 из не полных). Для проведения исследования были применены следующие методики: «Тест – опросник родительского отношения», «Измерение родительских установок и реакций» (опросник PARY), тест «Подростки о родителях» и Цветовой тест отношений.

Статистически гипотеза доказана частично. Взаимоотношение подростков и родителей в неполной семье характеризуются психологической близостью, позитивной оценкой отношений и доминирующей позицией родителей.

Библиографический список

1. Буланова И.А., Дякина И.А., Самыгин П.С. Правовые ценности российской молодежи. Ростов н/Д, 2006.
2. Орлова Ю.Р., Шиян В.И. Предупреждение корыстно-насильственных преступлений, совершаемых несовершеннолетними женского пола. М., 2008.
3. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. Книга для педагогов и родителей. – Москва: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004 – 272с.
4. http://www.juristlib.ru/book_1811.html

Г.С. Трофименко

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Научный руководитель: Сафонова М.В., к.псих.н., доцент

ВОЗМОЖНОСТИ ПОРТФОЛИО В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современном обществе растет объем информации, внедряются новые технологии, создаются сетевые формы организаций. Чтобы жить в этих условиях, человек должен уметь видеть свои цели, проявлять инициативу, выстраивать социальные связи и уметь быстро включаться в различные виды деятельности. В связи с этим для современной педагогики и психологии возникает ряд проблем, связанных с обучением способам выбора, умению проявлять свою инициативу, целеустремленность и активность. Психологами установлено, что успешность деятельности зависит, прежде всего, от отношения к ней субъекта, от особенностей его мотивационной сферы, в частности преобладания в структуре личности мотива достижения успеха как важного фактора развития личности человека. Поэтому не случайно этот феномен становится предметом повышенного внимания исследователей в последней четверти XX в. и в наше время. Под мотивом достижения успехов мы будем понимать устойчивый мотив социального поведения, проявляющийся в выраженном стремлении человека добиваться успехов в ситуациях, где есть некоторый стандарт достижений, особенно в таких, которые предполагают соревнование человека с другими людьми [1].

Как показывают результаты нашего теоретического исследования работ, посвященных рассмотрению собственно мотивации достижения успехов и избегания неудач, ученые единодушны в том, что стремление к достижению успехов и избеганию неудач появляется в раннем возрасте. Основные предпосылки к формированию мотивов и мотивации достижения успехов и избегания неудач складываются в дошкольном возрасте. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте имеет свою специфику и требует особого рассмотрения. В этот период начинают складываться представления о собствен-

ных возможностях, формируются компенсаторные схемы относительно усилий и способностей, тип атрибуции, оказывающие влияние на развитие мотивации достижения идёт становление учебной деятельности и её мотивации. Относительная подвижность, динамичность мотивации (В.С. Мерлин, Н.А. Менчинская, М.В. Матюхина) определяют возможность и необходимость целенаправленного ее формирования в условиях школьного обучения. То, какое отношение сложится у ребёнка к учению, к процессу преодоления трудностей, к возможным успехам и неудачам, имеет большое значение для его жизни, деятельности и развития личности в целом. Действенные мотивы достижения, мобилизующие внутренние силы ученика для успешной школьной учёбы, не только обеспечивают активное включение ребёнка в учебный процесс, но и становятся достоянием личности ученика, устойчивым её свойством. Стремление выполнять дело хорошо, качественно проявится в дальнейшем и в других видах деятельности (трудовой, профессиональной и др.) Таким образом, в младшем школьном возрасте мотив достижения закрепляется, становится устойчивой личностной чертой. Однако это происходит не сразу, а лишь к концу младшего школьного возраста, примерно к 3–4 классу.

Для нас особое значение представляет изучения взаимосвязи мотивации достижения и социального поведения. Цель исследования – изучить особенности взаимосвязи мотивации достижения и социального поведения на примере детей младшего школьного возраста. Исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 7 г. Красноярска, в нем приняли участие 75 детей в возрасте 9–11 лет. В качестве методов исследования были использованы следующие методики: МД-решетка Шмальта, Личностный многофакторный опросник Кеттелла (детский вариант), «Незаконченные предложения» Ж. Нюттена, «Хен-тест» (по Б. Бриклен, З. Пиатровски, Э. Вагнеру). Обработка результатов проводилась с использованием методов математической статистики. Для установления тесноты связи между параметрами использовался метод линейной корреляции по Пирсону.

Анализируя полученные данные, мы смогли получить следующие выводы: детей с высокой надеждой на успех отличают такие качества, как общительность, уверенность, ответственность и целеустремлённость, решительность, у таких детей менее всего выражена мотивация, направленная на отдых и развлечения, напряженность и пассивность в поведении. Для детей с высокой боязнью личных неудач характерна тревожность, робость и застенчивость, отмечается склонность к демонстративности в поведении, при этом присутствуют низкие показатели мотивации самообразования и саморазвития, отсутствует мотивация познания, что говорит о том, что дети не видят причин своих неудач, не стремятся к их устранению, выбирают демонстративность как средство самовыражения. Следовательно, в дальнейшем у таких детей будет закрепляться пассивность в поведении, отсутствие инициативы, собственной позиции, которые могут повлечь проявления асоциального поведения, снижение учебной мотивации. Дети с выраженной боязнью социальных последствий неудач нетерпеливы, легко возбудимы, беспокійны, не стремятся к установлению дружеских или приятельских взаимоотношений, в тоже время проявляют высокие показатели склонности к риску. Эти данные позволяют говорить о том, что такие проявления в поведении могут привести к острым формам антисоциального поведения в период подросткового возраста, связанным с кризисом идентичности.

Более высокие показатели по шкале «надежда на успех» проявляются у мальчиков. Такие дети пытаются вести себя в обществе директивно, имеют установку превосходства над другими людьми, но в то же время легко подчиняются, зависимы от взрослых и сверстников, что говорит о том, что в данный период у детей начинает формироваться иерархическая установка поведения в обществе. Девочки с высокой надеждой на успех являются более осторожными, рассудительными, благоразумны и серьёзны, менее зависимы, что говорит о развитии таких детей по маскулинному типу и представляет интерес для дальнейшего исследования.

Мальчики с развитой боязнью личных неудач являются менее социально-смелыми, робкие, застенчивые, отсутствует мотивация самообразования, что не только дезорганизует деятельность, но может привести к комплексу неполноценности (комплекс Иолы по Маслоу) в связи с отсутствием понимания причин личных неудач и перспектив личностного роста.

Для мальчиков и девочек с высоким уровнем боязнь личных неудач характерна низкая степень развития интеллектуальных способностей.

Таким образом, полученные результаты обосновывают необходимость психокоррекционной работы на этапе младшего школьного возраста, когда происходит закрепление мотивационных тенденций.

Проанализировав различные приёмы и способы формирования мотивации достижения, мы предполагаем одним из способов формирования избрать технологию создания *портфолио*, которая даст возможность непосредственного включения в повседневную жизнь ребёнка в отличие от тренинговых занятий.

Идея портфеля или папки индивидуальных учебных достижений учащихся становится в нашей стране в последнее время всё более популярной. Всё больше школ применяют его в своей практике. На Западе его называют портфолио и говорят о нём, как об одном из основных образовательных трендов последнего десятилетия. В нашей стране, говоря о папке или портфеле индивидуальных учебных достижений учащихся, чаще всего имеют в виду простое собрание работ учащихся или новый способ оценки учебных достижений. В этом смысле элементы портфеля учебных достижений широко применялись в отечественной педагогике ещё в начале XX века и даже раньше. О собрании учебных работ учащихся, как об альтернативном способе оценки, говорили многие отечественные авторы. Однако эта идея не получила широкого распространения в практике российской школы, не стала составной частью системы образования. То, что находит распространение сейчас, – это главным образом заимствование зарубежного опыта, попытка разработать формы работы с портфелем учебных достижений в условиях отечественной школы, основываясь на зарубежном, главным образом американском опыте.

Портфолио – (от франц. porter – излагать, формулировать, нести и folio – лист, страница) – досье, собрание достижений (Словарь иностранных слов). Согласно «Новейшему словарю иностранных слов и выражений» портфолио может представлять собой:

визитную карточку, т. е. совокупность сведений о человеке, организации.

досье, т. е. собрание документов, образцов работ, фотографий, дающих представление о предлагаемых

Обзор современной зарубежной литературы, посвященной технологии портфолио показывает, что сторонники портфолио видят в нём нечто гораздо большее, чем просто альтернативный способ оценивания или собрание работ. В этой связи важно отметить, что портфолио является не только современной эффективной формой оценивания, но и помогает решать важные педагогические задачи: поддерживать высокую учебную мотивацию; поощрять активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения; развивать навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности; формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность.

В контексте нашего исследования технология создания портфолио даёт возможность сориентировать ребёнка на достижение цели путем планирования своей деятельности, отслеживания конкретных результатов, оценивания своей деятельности в процессе рефлексивных размышлений. Посредством четко разработанной структуры ребенок сможет увидеть возможности проявления своих способностей в различных сферах деятельности: учебной, социальной, культурной и т. д., что послужит в большей степени построению индивидуальной программы развития ребёнка. Создание портфолио интересно тем, что оно позволяет через разные разделы гармонизировать личность, избе-

жать возникновения гиперкомпенсации, перфекционизма и трудоголизма у растущего человека.

Таким образом, на наш взгляд, в технологии портфолио заключены большие возможности не только для процесса обучения в свете новых требований, но и с точки зрения развития и формирования некоторых когнитивных и личностных качеств (в нашем случае – мотивации достижения успехов), которые выдвигаются миром образования и труда как необходимые каждому человеку для активного участия в жизни современного демократического информационного общества.

Библиографический список

1. Алтунина И.Р. Развитие мотивов и мотивации социального поведения у детей дошкольного и младшего школьного возрастов/ Психологическая наука и образование, 2006, № 2, с. 5–14.
2. Алтунина И.Р. Мотивы и мотивация социального поведения детей. (Формирование и развитие). Учеб. пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2006 – 144 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М. – Воронеж: 1995. С. 157–162.

Ю.С. Тулинова

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Научный руководитель: И.О. Логинова, к.псих.н., доцент

ПОНЯТИЕ «ЖИЗНЕННЫЕ СТРАТЕГИИ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Понятие «стратегия» означает способ рационального отношения к жизни. В справочных изданиях термин «стратегия» определяется чаще всего как «искусство планирования руководства, основанного на правильных и далеко идущих прогнозах». Он обозначает так же определенное направление деятельности организации, связанное с обоснованием, разработкой и претворением в жизнь концепций и решений производственного и социального характера. Однако в отличие от других способов жизни (жизненных целей, планов и т. д.) – это способ сознательного планирования и конструирования личностью собственной жизни путем поэтапного формирования ее будущего.

Исследования жизненных стратегий личности в современной отечественной литературе проведены, в частности, К.А. Абульхановой-Славской, Н.Ф. Наумовой, Т.Е. Резник, Ю.М. Резником, Е.А. Смирновым.

По мнению К.А. Абульхановой-Славской, личность выступает активным субъектом своей жизни, способным к самоорганизации и саморегуляции. Ее качества как субъекта деятельности не зависят напрямую от возрастных этапов или стадий жизненного пути. Жизненную стратегию как способ организации жизни необходимо отличать также от других способов – жизненной позиции и жизненной линии. В отличие от них стратегия является интегративной характеристикой жизненного пути. «Жизненная стратегия в самом общем виде – это постоянное приведение в соответствие личности (ее особенностей) и характера и способа своей жизни, построение жизни, сначала исходя из своих индивидуальных возможностей и данных, а затем с теми, которые вырабатываются в жизни. Стратегия жизни состоит в способах изменения, преобразования условий, ситуаций жизни в соответствии с ценностями личности...» [1].

К.А. Абульхановой-Славской выделила три основных признака жизненной стратегии: выбор способа жизни, разрешение противоречия «хочу – имею» и создание условий для самореализации, творческий поиск. По ее мнению, личность можно назвать зрелой,

если она способна устанавливать свой «порог» удовлетворенности материальными потребностями и начинает рассматривать их как одно из условий жизни, направляя свои жизненные силы на другие цели. «Эта способность личности переключать свои жизненные стремления с материальных ценностей на другие, и является показателем того, что она начала жить личной жизнью» [1].

Жизненная стратегия прежде всего может строиться, на основе представления о целостности, поэтапности, перспективности своего жизненного пути. Как уже говорилось, жизненный путь представляет собой не только раз и навсегда зафиксированную позицию, но и определенную жизненную линию, т. е. реализацию своей позиции во времени, ее постепенное развертывание, расширение, укрепление. Стратегия жизни разных людей состоит в том, что одному удается сразу определить свою основную жизненную линию, свою профессиональную перспективу, другой первоначально может видеть несколько перспектив, направлений своей самореализации и хочет сначала попробовать себя в разных сферах, а затем уж выбрать главное направление. Один считает, что надо как можно раньше создать семью, обеспечив свой «тыл», другой – напротив, сохранив личную свободу, сначала утвердить себя, посмотреть мир и т. д. Жизненная стратегия в самом общем виде – это постоянное приведение в соответствие своей личности (ее особенностей) и характера и способа своей жизни, построение жизни, сначала исходя из своих индивидуальных возможностей и данных, а затем с теми, которые вырабатываются в жизни. Стратегия жизни состоит в способах изменения, преобразования условий, ситуаций жизни в соответствии с ценностями личности, в отставании главного ценной уступок в частном, в преодолении своей боязни потерь и в нахождении самого себя.

Другими словами, построение жизненной стратегии должно осуществляться с учетом типологических различий индивидуальной траектории жизни личности. При этом этот процесс происходит только в активном состоянии личности. Активность есть предпосылка построения стратегии жизни. Она определяет меру соответствия и баланса между желаемым и необходимым, личным и социальным. Н.Ф. Наумова предприняла попытку осмыслить стратегию жизни человека в условиях переходного общества, в качестве которого она рассматривает Россию. «Общество в переходный период, – поясняет она, – это особая, неустойчивая система, которая не соединяет его старое и новое состояния, а интенсивно и почти неуправляемо формирует последнее» [3]. Именно поэтому, по ее мнению, нельзя применять к изучению сознания людей, живущих в данном обществе, структурно-функциональные и близкие к ним подходы, которые эффективны лишь при анализе стабильных социальных систем.

По мнению Н.Ф. Наумовой, теории постсовременности не могут дать в полной мере ответ на вопрос о том, что представляет собой сегодня человек, находящийся в ситуации неопределенности и стремящийся, ориентироваться в будущем. Такие существенные характеристики постсовременного общества, как страх перед неизвестностью, экзистенциальная неопределенность, роль солидарности и воображаемых сообществ, плюрализм власти и исключительная роль выбора, не могут выразить основные тенденции развития переходного периода. Нормативизм и склонность к обобщениям приводят в тупик теорию постмодерна. Поэтому она не может служить объяснительной схемой для изучения переходного общества. «Представляется, – подчеркивает Н.Ф. Наумова, – что сегодня наиболее перспективные подходы к исследованию переходного общества и формирующихся в нем жизненных стратегий связаны, во-первых, с применением теории сложных, развивающихся систем и, во-вторых, с анализом, обобщением того огромного первичного эмпирического материала, который собран в рамках социологии катастроф, изучения социального стресса и экстремальных ситуаций, социальных проблем и кризисов» [3].

В работах Ю.М. Резника, Т.Е. Резник, Е.А. Смирнова стратегии жизни рассматриваются как символически опосредованные и выходящие по своему воздействию за пределы сознания идеальные образования, реализующиеся в поведении человека ориентиры

и приоритеты. Идеальность стратегии проявляется, с одной стороны, субъективно как нечто, содержащее уникальные и неповторимые, ситуативно возникающие и надситуативные личностные смыслы и цели, с другой – объективно как нечто, включающее культурно обусловленные образцы, стандарты, нормы и ценности, усвоенные человеком в процессе социализации. Если объективная идеальность локализуется в культуре, то субъективная пронизывает индивидуальное сознание и поведение людей, их прошлый опыт и цели как предвосхищение будущего. Ю.М. Резник выделяет также третье, собственно социальное измерение жизненных стратегий, которое зарождается на пересечении объективной и субъективной идеальности – в сфере так называемой интерсубъективности, образующейся на основе согласования взаимных представлений и ожиданий. Идеальность стратегии тесно связана с ее реальностью, т. е. стратегическим поведением, под которым понимается внешняя, предметно-чувственная форма выражения жизненной стратегии [5].

Приведем наиболее распространенные типы стратегий, встречающиеся в научной литературе. Они выделяются по ряду институциональных признаков: социально-экономическому положению, способу воспроизводства и трансляции культурных стандартов, системе регуляции и контроля, социальному характеру (коллективной ментальности), профессиональному этосу. В совокупности эти признаки образуют комплексный критерий социологической типологизации жизненных стратегий. Его содержание определяется характером социальной активности личности. Рецептивная («приобретательская») активность является основой стратегии жизненного благополучия. Предпосылкой стратегии жизненного успеха выступает мотивационная («достиженческая») активность, рассчитанная на общественное признание. Наконец, для стратегии самореализации характерна творческая активность, направленная на создание новых форм жизни безотносительно к их внешнему признанию (непризнанию). Специфика выделяемых типов стратегии зависит от содержания представленных в них элементов [4].

Выделенные типы жизненных стратегий имеют множество модификаций. Так, стратегии жизненного благополучия можно разделять по способу достижения на стратегии индивидуального и группового благополучия, по целевому назначению – на стратегии возрастающего и сбалансированного благополучия, по форме проявления – на стратегии одномерного и многомерного потребления. Стратегии жизненного успеха дифференцируются в зависимости от предметной направленности на стратегии личного и социального, в том числе профессионального успеха, конструктивного и деструктивного успеха.

Так или иначе, жизненные стратегии выступают элементом и уровнем иерархически сложного комплекса активности человека. Они являются в широком плане элементом деятельности (как сознательно регулируемой и адаптивно-адаптирующей активности человека) и непосредственно компонентом одной из подсистем деятельности – системы ориентирования личности.

Формирование и реализация собственной жизненной стратегии выступает одним из механизмов процесса социализации. Стратегия жизни имеет три основных признака:

- 1) выбор основного для человека направления жизни, способа жизни, определение ее главных целей, и этапов их достижения и соподчинение этих этапов;
- 2) решение противоречий жизни, открытие для себя нечто нового в достижении своих жизненных целей и планов;
- 3) творчество, созидание ценностей своей жизни, соединение своих потребностей и жизни в виде ее особых ценностей.

Стратегия возникает сначала как замысел жизни, как ее смысл, идеальный план, затем требует реализации на практике. Для ее построения и продумывания необходим анализ собственных жизненных ценностей, постановка непротиворечивых им целей. Следующим моментом становится также соотнесение условий, в которых предстоит жить и действовать, и свои возможностей, особенности и в связи с этим определить свое место в жизни, позицию и линию своей жизни. Стратегия жизни предполагает опреде-

ление или принятие наиболее значимых ориентиров и приоритетов на долговременную перспективу.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Республика, 1991.
2. Иванченко Г.В. Самоопределение личности как открытый проект // Человек – 2005. – № 3. – С. 34–42.
3. Наумова Н.Ф. Жизненная стратегия человека в переходном обществе // Социологический журнал – 1995. – № 5 – С. 4–13.
4. Резник Т.Е., Резник Ю.М. Жизненные стратегии личности // Социс – 1995. – № 2. – С. 98–104.
5. Резник Ю.М., Смирнов Е.А. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа) / Ю.М. Резник, Е.А. Смирнов. – М.: Прогресс, 2002.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии, 4-издание / С.Л. Рубинштейн. – С. – П.: «Питер», 2004.

А.А. Федорова

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Научный руководитель: Сафонова М.В., к.псих.н., доцент

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПАНТОМИМИКИ

В современных цивилизациях существует все более возрастающее число объектов, событий, условий, ситуаций, которые пугают или потенциально могут быть пугающими. Вероятно, именно этим можно объяснить тот факт, что страх является предметом научного исследования, чаще, чем какая-либо другая эмоция. Страх – это эмоция, которая может возникнуть в любом возрастном периоде. Очень большая часть страхов младших школьников лежит в области учебной деятельности.

Понятие страха А. Спиваковская рассматривает как «специфическое острое эмоциональное состояние, особая чувственная реакция, проявляющаяся в опасной ситуации. Страх вызывается всегда конкретной и близкой, уже наступившей опасностью» [1]. Этой проблемой также занимались А.И. Захаров, О.В. Хухлаева, В.Р. Кисловская, Ф. Риман, В. Франкл, К. Изард и другие.

Переживание страха свойственно всем, и в большей степени этому подвержен ребенок. С 6–7 лет ребенок идет в школу. Его социальная позиция меняется, налагая на него чувство ответственности, долга, новые обязанности, и это способствует активному развитию нравственных сторон личности ребенка. Младший школьный возраст – это возраст, когда перекрещиваются инстинктивные и социально-опосредованные страхи. Инстинктивные, преимущественно эмоциональные, формы страха – это собственно страх как аффективно воспринимаемая угроза для жизни, в то время как социальные формы страха являются ее интеллектуальной переработкой, своего рода рационализацией страха [2].

В связи с тем, что учебная деятельность – основная в данном возрасте, большое значение имеют школьные страхи, связанные с воспитанием и обучением. Они выражаются в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников.

Проанализировав литературу и изучив особенности страхов у младших школьников, мы подобрали диагностический материал для выявления страхов у учащихся начальных классов, а также определили критерии и уровни проявления чувства страха. Для проведения констатирующего эксперимента нами был подобран диагностический комплекс методик: тест «Страхи в домиках», тест школьной тревожности Филлипса, методика «Неоконченные предложения», тест «Диагностика наличия страха».

Проведенное нами исследование показало, что среди детей младшего школьного возраста наиболее распространены страхи ситуации проверки знаний, страхи не соответствовать ожиданиям окружающих, страхи, связанные с причинением физического ущерба, социально-опосредованные страхи: страх опоздать, одиночества, каких-либо людей, родительского наказания, страх сделать что-то не так и страх не успеть, связанные, прежде всего, с социальной позицией школьника [3].

Анализ полученных результатов подтвердил, что младший школьник испытывает следующие страхи: страх самовыражения – эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей (у 51,3 % учеников), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (у 49,6 %), страх в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений, возможностей (отмечается у 68,0 % учеников), также существуют страхи и проблемы в отношениях с учителями (47,5 %), при этом общая тревожность в школе составляет менее 50 %. Напротив, такие страхи, как страх сказочных героев, персонажей (Бабы Яги, Кощея Бессмертного, Змея Горыныча, чудовищ, Пиковой Дамы), страх уколов, высоты, больших улиц, транспорта уже не типичны для современного младшего школьника.

Исследование позволяет сделать следующие выводы: в литературе проблема страха обсуждается постоянно, идет поиск новых решений, но не учитывается тот факт, что современное общество очень быстро меняется, движется огромными «семимильными» шагами на пути к прогрессу, современные дети уже не боятся того, чего боялись дети 20–30 лет назад (а ведь методики разработаны в 70-х гг. прошлого столетия). Это позволяет предположить, что данные методики не до конца раскрывают особенности страхов современного младшего школьника.

Для коррекции актуальных страхов младшего школьника была разработана и апробирована программа формирующего эксперимента. Цель программы реализовывалась посредством решения следующих задач: коррекция конкретного страха; развитие уверенности в себе; обучение приемам саморегуляции и релаксации; обучение новым способам реагирования в ситуации страха; снижение состояния психического дискомфорта; помощь в преодолении негативных переживаний; формирование конструктивных форм поведения в ситуации, связанной с эмоцией страха; эмоциональное раскрепощение младших школьников.

В соответствии с поставленной целью нами разработана и апробирована программа занятий с элементами пантомимики, а также арттерапии, музыкотерапии, изотерапии и игротерапии. Детям младшего школьного возраста легче выразить свои чувства через движение, пантомимику, жесты, танец. Кроме того, такая форма работы наиболее точно отвечает особенностям детей такого возраста и способствует созданию благоприятных условий для коррекции страхов. Программа включает в себя цикл из 10 занятий, продолжительность одного занятия 40–50 минут, режим проведения 2–3 занятия в неделю, в течение 5 недель.

Психогимнастика, предложенная М.И. Чистяковой, ориентирована на детей младшего возраста и примыкает к психолого-педагогическим и психотерапевтическим методикам, общей задачей которых является сохранение психического здоровья и предупреждение эмоциональных расстройств у детей. Детям, прошедшим курс психогимнастики, становится проще общаться со сверстниками, легче выражать свои чувства и лучше понимать чувства других. Каждое занятие по психогимнастике состоит из ряда этюдов и игр. Они коротки, разнообразны и доступны детям по содержанию [4].

М.И. Чистякова считает, что положительное влияние на развитие личности ребенка оказывают элементы психогимнастики (этюды и упражнения), так как позволяют преодолевать барьеры в общении, снять психическое напряжение, создают условия и возможности для самовыражения. Поэтому в своей работе мы использовали этюды и упражнения: «Новая кукла», «Золушка», «Один дома», «В лесу» и др. Также в программу входили игры и упражнения, направленные на коррекцию конкретных страхов. Например: «Школа для людей», «Школа для зверей», «Как я представляю себе свой страх», игра «Жмурки», «Зоопарк», проигрывание этюдов.

В содержание занятий были включены упражнения, направленные на обучение приемам саморегуляции эмоциональных состояний. Это такие игры, как «Подари движение», «Клубочек», «Пылесос и пылинки», «Гармоничный танец». Также в занятия были включены упражнения, позволяющие отработать навыки эмоционального раскрепощения: упражнения-шутки, игры «Бип», «Дракон кусает свой хвост», «Танец отдельных частей тела».

Очень понравилась ребятам игра в «звериную школу». Так, например, А. Вольтман считает, что и младшему школьнику легче принять роль животного, чем роль самого себя. В «звериную» школу можно разрешить любое фантазирование, проиграть все роли: от забитых, обьятых ужасом, униженных лесных существ до злобных и агрессивных зверей-учителей. Поэтому можно провести игру в школу – «звериную» и «людскую».

К вспомогательным средствам общения, используемым в психогимнастике, относят рисование и музыку. Рисование помогало обучать детей навыкам адекватного восприятия и выражения эмоций, усиливало эффект от постоянно проводимого на занятиях психогимнастикой тренажа отдельных видов неречевого общения – мимики и пантомимики. Тематическое рисование на занятиях психогимнастикой обычно направлено на выявление страхов у детей. Сам процесс рисования способен влиять на поведение детей: они делаются спокойнее и доступнее. Так, в программу включены упражнения, направленные на тематическое рисование, выявление конкретных страхов или снятие напряжения.

В ходе занятий школьники смогли обучиться навыкам эмоционального раскрепощения, саморегуляции эмоциональных состояний и поведения. Детям стало проще общаться со сверстниками, легче выражать свои чувства и лучше понимать чувства других. По окончании курса занятий у детей вырабатываются положительные черты характера (уверенность, честность, смелость, доброта и т. п.), изживаются страхи, различного рода опасения, неуверенность.

В результате второго констатирующего среза по аналогии I срезу методик можно сделать вывод, что проведенная работа была успешной. В младшем школьном страхи наиболее успешно подвергаются психологическому воздействию, поскольку они пока больше обусловлены эмоциями, чем характером, и во многом носят возрастной переходящий характер. Таким образом, психогимнастика примыкает к психолого-педагогическим и психотерапевтическим методам, общей задачей которых является сохранение психического здоровья и предупреждение эмоциональных расстройств у детей. Но мы считаем, что для сохранения психического здоровья школьника необходимо также проводить работу и с родителями, и с учителями, которые непосредственно влияют на жизнь ребенка, могут быть источником преодоления страхов, или же, наоборот, перерастание их во что-то большее.

Библиографический список

1. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. – М.: Издательство МГУ, 1988–198 с.
2. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – Серия «Психология ребенка». – СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000–448с.
3. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – М.: Издательство ЭКСМО – Пресс, 2000 – 448с. (Серия «Мир психологии»).
4. Чистякова М.И. «Психогимнастика». под ред. М.И. Буянова. – М.: Просвещение, 1990 – 128 с.: ил.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одной из актуальных задач современной психологии является проблема готовности человека к профессиональной деятельности. Изучение общей проблемы готовности к труду началось в 50-е годы в связи с необходимостью профессионального обучения людей различным видам труда. Готовность – это условие успешного выполнения профессиональной деятельности, которая должна формироваться и совершенствоваться как самим человеком, так и всей системой мероприятий, проводимых государством в целом.

Успешное формирование профессионализма человека базируется на его готовности к труду. Ведущей составляющей готовности к профессиональной деятельности является психологическая готовность, которая понимается учеными как комплексное психологическое образование, как сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов.

Психологическая готовность к профессиональной деятельности является системным образованием, которое формируется под влиянием множества факторов и может рассматриваться, по крайней мере, на трех уровнях: как процесс, как состояние и как результат.

Различные авторы по-разному трактовали психологическую готовность. Обобщенные ее характеристики обозначаются близкими, но не идентичными понятиями: «мобилизационная готовность», «настроенность» и т. д. Различные трактовки психологической готовности обусловлены как спецификой структуры деятельности, изучавшейся в каждом конкретном случае (работа в обычных условиях, в аварийных ситуациях, спортивная борьба и т. д.), так и «разноголосицей» теоретических подходов исследователей. Одни авторы рассматривают готовность к деятельности на личностном фоне (готовность как проявление индивидуально-личностных качеств, как процесс формирования морально-психологических качеств личности, определяющих отношение к профессиональной деятельности, обеспечивающих ее успешное осуществление), другие на функциональном (состояние психических функций) и деятельностном (готовность – не только как рабочая мобилизация профессиональных и психических возможностей, но и как высший профессионализм) [2].

Изучению состояния готовности к деятельности большое внимание уделялось в работах А.А. Ухтомского (1951), М.И. Виноградова (1966), Б.Ф. Ломова (1969,1975), В.Н. Пушкина (1972) и др.

Так, А.А. Ухтомский (1951), анализируя состояние готовности деятельности, называл его «оперативным покоем». Оперативный покой есть готовность, которая может устанавливаться на различных уровнях. Механизм данного состояния, по А.А. Ухтомскому, опирается на подвижность «нервных процессов», которые обеспечивают переход от оперативного покоя к срочному действию.

Длительная готовность представляет собой образование, включающее в себя:
положительное отношение к тому или иному виду деятельности или профессии;
черты личности, адекватные требованиям деятельности, профессии;
необходимые знания, умения и навыки, устойчивые профессионально важные качества и процессы.

Временная готовность, в отличие от длительной, – это каждый раз создаваемое функциональное острое долговременной готовности, повышающее ее действенность. Именно временная готовность определяет продуктивность длительной готовности в конкретных условиях.

Н.Д. Левитов (1946) определил психологическую готовность к деятельности как состояние, которое может быть длительным или кратковременным («предстартовое состояние»), указание на зависимость этих состояний от индивидуальных особенностей личности, и типа высшей нервной деятельности человека, а также от тех условий, в которых протекает деятельность.

Психологическая готовность к профессиональной деятельности, по мнению О.М. Краснорядцевой, проявляется:

в форме установок (проекция прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям;

в виде мотивационной готовности к «приведению» своего образа мира (такая готовность дает человеку возможность осознать смысл и ценности того, что он делает);

в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации.

Наряду с проявлениями психологической готовности к профессиональной деятельности выделяют компоненты психологической готовности: мотивационный (представление о том, ради чего выполняется данная деятельность), ориентировочный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности, ее требованиях к личности), операциональный (владение способами и приемами деятельности, необходимыми знаниями, умениями, навыками, процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения и т. д.); волевой (самоконтроль, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение обязанностей) и оценочный (самооценка подготовленности в процессе решения профессиональных задач) компоненты. Достаточная развитость и выраженность этих компонентов – показатель высокого уровня готовности специалиста, его активности, самостоятельности, творчества в процессе деятельности. Готовность поэтому является условием развития, самореализации личности.

В структуре психологической готовности выделяют три взаимообусловленные и взаимосвязанные подструктуры: личностная готовность; функциональная готовность (в единстве мотивационного, когнитивного и операционального компонентов); эмоциональная готовность. Каждая из указанных подструктур психологической готовности к профессиональной деятельности на различных этапах профессионализации развивается неравномерно, но это развитие носит динамический характер благодаря открытию новых возможностей личностного и профессионального развития в осваиваемой трудовой деятельности [3].

Анализируя работы исследователей данного вопроса, мы пришли к выводу, что в психологии сложились три подхода к трактовке психологической готовности к различным видам деятельности: 1) как особого психического состояния личности (Н.Д. Левитов, А.А. Ухтомский и др.); 2) как психологической установки (А.Г. Асмолов, Д.Н. Узнадзе, В.А. и др.); 3) как системы качеств и состояний личности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.).

Мы придерживаемся интегративного подхода, позволяющего анализировать понятие «психологическая готовность» студента к профессиональной деятельности с позиций системного, личностного и деятельностного подходов. В рамках данного подхода психологическая готовность к профессиональной деятельности понимается учеными как сложное личностное образование, включающее в себя систему профессионально значимых качеств и психических состояний, в своей совокупности обуславливающих быструю адаптацию человека к профессиональным условиям, успешность осуществления профессиональной деятельности и определяющих направленность его профессионально-личностного роста (Т.Е. Климова, В.В. Коробкова, Н.Е. Мажар, Е.А. Орлова, Т.А. Ратт, А.И. Санникова, Л.Т. Чернова, Н.М. Яковлева и др.).

Анализ теоретических исследований по проблеме, обобщение различных точек зрения сформировали наше понимание психологической готовности студентов к профессиональной

деятельности как интегративное личностное образование, которое проявляется как сложная система, включающая в себя в себе личностный, ценностно-мотивационный, и деятельностный компоненты, развитость и выраженность которых является высоким уровнем готовности специалиста.

Библиографический список

1. Логинова И.О. Психология профессиональной деятельности педагога: монография / И.О. Логинова; КГПУ им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2007.
2. Моторина С.В. Формирование иноязычной готовности к профессиональной деятельности у студентов гуманитарных специальностей: Автореф. дис.... канд. пед. наук. – Чита, 2006.
3. Санжаева Р.Д. Психологическая подготовка студентов к педагогической деятельности / Р.Д. Санжаева // Личность в системе деятельности. Тезисы докладов региональной н/практической конференции. – Новосибирск: НГПУ, 1993.

Е.В. Яркова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель: И.О. Логинова, к.псих.н., доцент

ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЖИЗНЕННОГО САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

В философском смысле проблема самоосуществления человека рассматривается через анализ онтологических вопросов бытия как поиск и реализация смысла жизни и предназначения человека (Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, С.Л. Франк, П.А. Флоренский и др.).

В XX в. благодаря идеям Э. Кассирера, М. Шелера, М. Хайдеггера, Э. Фромма и других в западноевропейской философии происходит «антропологический поворот», создавший предпосылки для развития новой парадигмы мышления. Также в XX веке кьеркегоровское понятие существования возрождается в экзистенциализме, где оно занимает центральное место. Существование, то есть экзистенция (отсюда сам термин «экзистенциализм») трактуется в экзистенциализме как нечто соотнесенное с трансценденцией, то есть выходом человека за собственные пределы. Непостижимая для мышления связь существования с трансценденцией, его конечность обнаруживаются, согласно экзистенциализму, в факте самого существования. Однако конечность, смертность существования – не просто эмпирический факт прекращения жизни, а начало, определяющее структуру существования, пронизывающее собой всю человеческую жизнь.

Рассмотрим, как М. Хайдеггер определяет человека. Человек – существо, чье бытие является экзистенциальным, то есть он единственное среди всех существ в мире, которое пре-ступает, выходит за пределы всех других существ и самого себя. Центральным тезисом здесь является утверждение, согласно которому «сущность человеческого бытия заключается в экзистенции, в преступлении» [7]. Это означает не только то, что хотел показать Ж.П. Сартр в сочинении «Экзистенциализм – это гуманизм», человек открыт миру, а не скован предопределенностью... но и то, что внутри себя человек – постоянное преступление, бесконечное воспарение [5].

Вышеописанная линия также находит свое выражение у К. Ясперса. Человеку, как объекту познания и опыта, подчиненного естественным и социальным силам, К. Ясперс противопоставляет человека как сознание, экзистенцию, свободу. «Человек – больше того, что он может познать, изучая себя». Истинный человек не может допустить обращения с собой как с предметом: он должен осуществить свою свободу, свое бытие. Эти требования никогда не были более актуальны, чем сейчас, в мире, где человек утратил

свои корни, свою связь с трансцендентным, где он рискует быть сведенным к своей внешней оболочке. Спасение состоит в стремлении к самобытности в самоосуществлении человека. Для К. Ясперса, как и для М. Хайдеггера, человек всегда осуществляется в будущем. Иначе говоря, человек не должен замыкаться в достигнутом, он должен быть раскрыт для своего источника – для трансцендентности, одушевляющей его: «Свобода может осуществляться лишь в осознании, предоставленности самой себе, во взаимосвязи с трансцендентным» [8].

В отличие от западноевропейской философии русская философия с момента своего зарождения меньше интересовалась проблемами мироустройства и бытия как такового или человеческой познавательной способностью самой по себе, а большее именно проблемами человеческого бытия и постижения человеком его смысла.

Необходимость осознать себя по отношению к западному рационализму уже в XVIII веке породила две линии в русской философии. Обе они носили антропологическую окраску, но по-разному подходили к проблеме человека. Первую из них можно назвать традиционной или западной. Ей присуще стремление воспроизвести на русской почве западную философию. Традиционная философия зарождается в век Просвещения, побуждаемая потребностью теоретического осмысления нового типа культуры, складывающегося в России под влиянием петровских реформ. Ее основной особенностью является принципиальная вне-религиозность.

Философия мыслится исключительно светской как «главная наука», которая должна быть сосредоточена на научно-познавательных и воспитательных задачах. Тема воспитания человека посредством науки и искусства, самопознания и самосовершенствования человека последовательно разрабатывается этим направлением от В.Н. Татищева, трактат которого «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ» посвящен проблемам образования, воспитания и исследования природы человека, до А.Н. Радищева, сочинение которого «О человеке, его смертности и бессмертии» исследователи называют «первой русской работой, стоящей вполне на уровне тогдашней философской культуры Европы».

Также к традиционной линии следует отнести «человекоучение» А.И. Галича, которого принято считать родоначальником антропологической традиции в русской философии. Опираясь на идеи Ф. Шеллинга о единстве мира, тождестве субъекта и объекта, А.И. Галич пишет фундаментальный труд «Картина человека», провозглашающий важность «человекоучения»: «Человек имеет свое место в обширной природе, принадлежит ей, продолжает вместе с нею проходить земное свое поприще, вовлечен в общий порядок ее движений, удерживая, однако же, за собой бытие самостоятельное, особенное» [7].

Вторую линию условно можно назвать славянофильской или русской религиозной философией, которая, усвоив и переработав идеи западной философии, создала собственную оригинальную русскую философскую традицию.

В философии А.С. Хомякова, наиболее полно выразившего идеи славянофильства, впервые ясно сформулирована проблема свободы именно как философская проблема. Для ее решения в рамках русской традиции А.С. Хомяков вводит в философию понятия соборности и богочеловечества, он стремится построить философскую систему, охватывающую целостное отношение конкретного человеческого духа к живому миру.

Учения В.С. Соловьева и Н.А. Бердяева представляют собой завершение развития русской философии. Обе эти линии можно продолжить и увидеть их дальнейшее развитие в философских построениях С.Н. Булгакова, К.Н. Леонтьева, Л.И. Шестова, П.А. Флоренского и других русских философов. Но именно философия всеединства В.С. Соловьева наиболее полно выразила поставленную Г.С. Сковородой проблему метафизической сущности человека, что определило первую линию в «началах и концах», и именно философия Н.А. Бердяева осмыслила проблему свободы, поставленную А.С. Хомяковым, как проблему сущности человека и показала пути ее реализации в становлении личности, что характеризует вторую линию «начал – концов». Таким обра-

зом, представляется оправданным выделение двух линий развития русской религиозной философии, которые реализуют антропологическую парадигму русской философии.

В итоге, можно говорить о том, что для русской философии человек является высшей ценностью, квинтэссенцией бытия, средоточием культуры, единством внутреннего и внешнего, доброго и злого. «Человек совмещает в себе всевозможные противоположности, которые все сводятся к одной великой противоположности между безусловным и условным, между абсолютной и вечной сущностью и преходящим явлением или видимостью. Человек есть вместе и божество, и ничтожество» [4], – пишет В.С. Соловьев, выражая направленность всей русской философии.

В этой связи философская трактовка понятия «самоосуществление» включает преобразование человека в мир, творение этого мира, обладание им, которые реализуются через способность трансцендирования как выхода за собственно телесные природно-физические пределы во внечувственное пространство. Именно в процессе самоосуществления человека «трансцендирование рождает бытие как специфически человеческий способ существования, бытие, которым никто и ничто кроме человека не обладает» [3]. Здесь самоосуществление – быть, реализовывать новое измерение существования, самообретение, характеризующееся беспрестанным отрывом от самого себя, выступанием вонне, «выходом из себя», «бытием-впереди-самого-себя» [1], выбором и проектированием себя к своим каждый раз новым возможностям.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: «Искусство», 1979.
2. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества / Н.А. Бердяев. М.: «Правда», 1989.
3. Ермак А.В. Становление антропологического принципа в русской философии XIX века / А.В. Ермак // Материалы конференции «Философское образование на Дальнем Востоке: история, теория, практика». – Владивосток: Изд-во ДВГУ, 2000.
4. Лосский Н.О. История русской философии / Н.О. Лосский. – М.: «Высшая школа», 1991.
5. Сартр Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.П. Сартр. – М.: «Правда», 1991.
6. Фейербах Л. Основные положения философии будущего / Л. Фейербах. – М.: «Мысль», 1995.
7. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – СПб.: «Наука», 2002.
8. Ячин С.Е. Границы и возможности антропологического подхода в современном социогуманитарном познании и социальной практике / С.Е. Ячин. – М.: Издательство НКР, 1998.

Секция 2.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В.Н. Агафонникова

Технический институт (филиал) ГОУ ВПО «ЯГУ»

в г. Нерюнгри Республики Саха (Якутия)

Научный руководитель: Николаева И.И., ст. преподаватель кафедры

РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В настоящее время обособленное существование народов и культур становится невозможным, так как увеличение числа этнически смешанных семей, образование многонациональных коллективов в социальных институтах значительно расширяют рамки межэтнического взаимодействия. Все это обуславливает и преобразование социальной среды, характерной особенностью которой является полиэтничность.

В этих условиях важнейшими задачами воспитания становится формирование у школьников этнокультурной компетентности и этнокультурного образования школы с полиэтническим составом учащихся [1, стр.96].

Этнокультурная компетентность – это совокупность знаний, представлений о других народах, реализующихся через навыки, установки, модели поведения, обеспечивающие эффективное взаимодействие с представителями других культур [2, стр.106].

Задача этнокультурного образования школьников названа в числе приоритетных в документах Конституции РФ и Закона РФ «Об образовании», Национальной доктрины образования, «Концепции модернизации российского образования до 2010 года», «Конвенции о правах ребенка».

В статье 26 Всеобщей декларации прав человека сказано: «Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами...»

К положениям Конституции Российской Федерации, оказывающим непосредственное влияние на удовлетворение этнокультурных потребностей в сфере образования, следует отнести: право гражданина принадлежать к любой национальности (ч.1 ст.26) и право пользоваться родным языком, свободно выбирать язык общения, воспитания, обучения и творчества (ч.2 ст.26).

Наша научная работа ставит своей целью исследовать особенности развития этнокультурной компетентности младших школьников. Для этого на базе СОШ № 1 г. во 2 «Б» (25ч.), 2 «В» (26ч.) классах г. Нерюнгри был проведен констатирующий эксперимент, включающий в себя:

1) опросник по определению этнической идентичности (на основе методики исследования О.Л. Романовой);

2) тест – опросник по определению этнокультурной компетентности (по методике В.Н. Гурова);

3) тест на выявление уровня сформированности толерантности (на основе методики В.В. Бойко);

Один из пунктов опросника предлагал школьникам высказать свое отношение к этнокультурному разнообразию. Согласно ответам (на констатирующем этапе), 28,1 % детей считают такие различия нормальным явлением; 18,3 % опрошиваемых нравится, что все люди разные; 14,8 % – это явление не раздражает; 35,2 респондентов указали, что это никак их не затрагивает. В то же время 3,6 детей отметили, что этнокультурные различия их раздражают. Этот факт мы расцениваем как тревожный симптом, потому что нетерпимость в дальнейшем может привести к гораздо более серьезным социальным последствиям. Некоторые дети не знают, как воспринимать культурные различия, что также может стать причиной для возникновения неприязни других. В связи с этим детям еще с младшего школьного возраста необходимо показать, как разнообразие может сделать их жизнь богаче, привлекательнее, интереснее. Чтобы добиться элементарной грамотности в области собственной этнической культуры, а также этнических культур людей, проживающих рядом и в России ребенок должен четко идентифицировать себя со своей этнической группой, выдвигая такие основания идентификации, как национальность родителей, место проживания, обычаи, традиции своего народа.

Данные тестирования, которое было проведено с целью выяснения уровня толерантности учащихся данных классов, по методике Бойко показали, что у 95% учащихся невысокий уровень толерантности. Это означает, что ребята понимают и принимают правила культурных взаимоотношений между людьми, а также не испытывают неприязни к людям, отличным от них в той или иной степени.

Тем не менее, результаты наблюдений позволяют сделать вывод о том, что у многих детей данных классов стереотип поведения в конфликтных ситуациях чаще всего сводится к выяснению отношений путём моральных или физических оскорблений. Это позволяет сделать вывод, что у учащихся начальной школы не сформирован навык поведения при решении спорных вопросов.

Детям следует научиться осмысливать социальные процессы, анализировать и систематизировать знания об этнических культурах, находить и признавать в них общее и различное (специфичное). Процесс осмысления должен основываться на изначально позитивном восприятии всех этносов и критическом отношении к инцидентам и конфликтам на национальной почве. Для этого необходимо иметь непредвзятую позицию в оценке поведения членов многонационального коллектива, уметь преодолевать свои предрассудки (если таковые есть). И только при этих условиях возможна выработка собственного мнения и линии поведения в коммуникативных и иных формах взаимодействия с представителями другого народа, не унижая их и уважая их точку зрения. В результате каждый ребенок может включаться в позитивное межэтническое взаимодействие и сотрудничество, которые будут возможными при условии, что воспитанник готов к участию в социально значимых делах и мероприятиях, проявляя национальную и религиозную терпимость, чувствуя ответственность за свои поступки.

На основании этого мы выделили ряд ключевых направлений работы по формированию поведенческого навыка, определили формы и методы воздействия на учащихся и разработали программу факультативного курса «Мы разные – мы вместе» как средство развития этнокультурной компетентности детей младшего школьного возраста».

Цель данного проекта – развитие этнокультурной компетентности младших школьников.

Данная цель может быть достигнута путем решения следующих задач:

дать учащимся начальное представление о своих корнях и знания о других народах и их культурах;

развить способность эффективно взаимодействовать с людьми разных национальностей, уважение этнонациональных, культурных традиций и принадлежностей людей, их права на взгляды, убеждения;

формировать активную социальную позицию участников при общении с представителями разных этносов, уметь найти адекватные модели поведения, способствующие поддержания атмосферы дружбы, согласия и доверия;

совершенствовать гуманистическое воспитание учащихся.

Проект направлен на:

организацию совместных групп деятельности детей в классе, их взаимодействие (тренинги, национальные игры, эстафеты).

создание благоприятных условий для формирования умения строить взаимоотношения на основе сотрудничества и взаимопонимания, готовности принять других людей, их взгляды, обычаи и привычки такими, какие они есть.

организацию диалоговой рефлексии (беседы, круглые столы, дискуссии, анализ ситуаций, мнений).

При этом необходимо учитывать, что теоретические занятия должны чередоваться с практическими. На теоретических занятиях можно применять такие методы, как чтение, беседа, обсуждение. Практические занятия могут быть организованы в виде тренингов, национальных игр, круглого стола, экскурсий.

В основе такого подхода к содержанию и организации воспитательной деятельности в рамках данного проекта была положена идея: от восприятия культуры собственного народа к культуре соседних народов, затем к пониманию мировой культуры. Что, на наш взгляд, особенно актуально для современного общества с характерным для него сосуществованием множества культур. Полагаем, что эта реализованная программа, один из подходов к решению проблемы гуманизации, регионализации, поликультуризации воспитательного процесса в школе.

Для реализации данной программы также необходимо учитывать и организационно – педагогические условия:

создание доверительных отношений между субъектами воспитательного процесса;

учет потребности, интересов ребенка и общества;

организация сотрудничества, содружества между субъектами воспитательного процесса.

Программа реализуется на факультативных часах, данный час берется из школьного компонента. Факультатив проводится 2 раза в месяц посредством занятий, длящихся по 30 мин.

При проведении занятий необходимо предусмотреть проведение мероприятий, направленных на удовлетворение потребностей учащихся в уважении и признании национальной самобытности и культурных ценностей.

В качестве механизмов формирования этнокультурной компетентности у учащихся выступают обучение, воспитание, деятельность, общение. Формирование навыков межэтнического взаимопонимания и взаимодействия может также осуществляться посредством тренинга, деловых и ролевых игр.

Таким образом, учет национально – психологических особенностей в воспитательной работе с многонациональным коллективом не только является важной предпосылкой повышения ее эффективности, но и представляет собой достаточно сложный процесс реализации целого ряда специальных знаний и навыков.

Проведённая работа позволяет сделать вывод о необходимости проведения систематических занятий по формированию и развитию этнокультурной компетентности младших школьников:

– в современной этнокультурной среде человеку необходимо обладать особой компетенцией – способностью таким образом подать различие культур, чтобы отдельные представители смогли в процессе интеракции достойно представить себя и попытаться так же понять позиции другого;

- развитие этнокультурной компетенции происходит на контрасте между своей и чужой культурой или в результате размышлений о своей и чужой культуре;
- знания измерений своей культуры, которые обуславливают ориентацию и поведение, не должны быть опережающими, они должны быть сконструированы в процессе развития этнокультурной компетенции.

Вместе с тем формирование этнокультурной компетентности не заканчивается в школьном периоде, а продолжается на протяжении всей жизни человека. Это обусловлено тем, что, во-первых, культура (в том числе этническая) – это не застывшее явление, а постоянно модифицирующееся, во-вторых, в мире происходят изменения социальных реалий, в-третьих, меняются жизненные ситуации самого человека, которые могут привести к новому этнокультурному окружению. А все это, несомненно, потребует уточнения, корректировки и пополнения своей осведомленности в области различных этнокультур [3, стр.32].

Сегодня стоит задача формирования адекватных представлений о границах этнокультурной компетентности, о факторах её формирования, технологиях её воспитания, диагностике её воздействия на поликультурное сообщество людей. В этом плане поиск конкретных приёмов, принципов, подходов к целенаправленной организации воспитания этнокультурной компетентности, прежде всего, подрастающего поколения становится одной из важнейших задач.

Библиографический список

1. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года (утверждена правительством РФ) // Приложение к журналу «Директор школы». –2002. -№ 1 – 101 с.
2. Кучегура, Л.А. Этнокультурный компонент в структуре и содержании начального образования / Л.А. Кучегура // Начальная школа – 2004. – № 11. – С. 106–108.
3. Джуринский, А.Н. Воспитание в многонациональной школе: пособие для учителя / А.Н. Джуринский. – М.: Просвещение, 2007 – 95 с. – ISBN 978–5–09–016125–1.

Т.В. Вихарева.
г. Ачинск, Красноярского края

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.

Необходимость использования компьютерных технологий в обучении иностранному языку в настоящее время очевидна и общепризнанна. При профессиональном подходе и тщательном отборе учебного материала на электронных носителях, которые имеются в распоряжении учителя, они гармонично вплетаются в учебный процесс и вносят в него разнообразие и оживление.

Компьютерные технологии имеют ряд бесспорных преимуществ по сравнению с традиционными учебными материалами:

- возможность организовать индивидуальную, групповую, а также фронтальную работу с учащимися;
- комплексное мультисенсорное воздействие на различные каналы восприятия путём использования текста звука, мультипликации, видео;[1]
- интерактивность;
- конфиденциальность при выполнении индивидуальных заданий;
- оперирование значительно большим объёмом материала, чем в обычных условиях;
- формирование культуры учебного труда;

– повышение мотивации к учению.

Применение различных ИК-технологий на уроках английского языка вызвано стремлением привлечь внимание учащихся к определённой теме, показать её значимость и актуальность в учебном материале, решить часто встречающиеся проблемы усвоения материала. Главное, чтобы подобранный материал соответствовал возрастным и интеллектуальным особенностям учащихся.

Рассмотрим, как компьютерные технологии стимулируют учебную и творческую активность учащихся на различных этапах урока.

Новую лексику, например, очень удобно вводить с помощью слайдовой презентации, а учащимся удобно и приятно её воспринимать, рассматривая картинки, «оживлённые» анимационными эффектами.

Во время презентации лексики по данной теме машина, велосипед, троллейбус и другие виды транспорта «выезжают» на экран «своим ходом», затем появляются надписи к этим картинкам, сопровождающиеся устным комментарием учителя, диктора или заранее подготовленного ученика.

Эффектное появление новых слов на английском языке и картинок, иллюстрирующих эти слова, производит яркое впечатление на учащихся, активизирует процесс запоминания, стимулирует желание ребят узнать и другие слова по данной теме и запомнить их.

Слайды для закрепления лексики подобраны самые красочные, способные поразить и оставить яркое впечатление у учащихся данного возраста, а различные анимационные приёмы лишь усиливают эффект восприятия материала. Обычные, на первый взгляд, грамматические правила, подкреплённые анимационными картинками и примерами, делают процесс усвоения более оживлённым и доступным для каждого ребёнка.

Таким образом очень удобно вводить, тренировать и повторять любой лексико-грамматический материал, особенно тот, который в принципе не предусматривает увлекательной учебной деятельности.

Возьмём такой грамматический материал, как степени сравнения прилагательных. Скудный текст, содержащий информацию о данном грамматическом явлении заменяем слайдом, на котором изображены три самолёта, соревнующиеся в скорости. Скорость каждого самолёта условно обозначена надписями: «Fast», «Faster», «The fastest». Такая подача грамматического материала подталкивает ребят к самостоятельным выводам об особенностях сравнения прилагательных в английском языке.

Речевые упражнения так же могут логически переплетаться со слайдовой презентацией. Такое сочетание как нельзя кстати при работе над темой «Семья», что само по себе актуально и близко учащимся. На экране красочные картинки с изображением героев и их семей из русских народных сказок и мультфильмов. Учащиеся делятся на группы, после чего получают задания. Из большого количества предложений, написанных на отдельных полосках бумаги, выбрать только те, которые подходят к описанию семьи их героя. После выбора подходящих предложений и тщательного обсуждения в группах ребята выстраивают на магнитной доске свои варианты ответов, располагая фразы в определённом логическом порядке. Во время работы с разрозненными предложениями учащиеся посматривают на слайды, несущие зрительные опоры в картинках. Готовые рассказы учащиеся зачитывают вслух:

My name is Alyonushka.

I have got a mother and a father.

They are kind and nice.

I haven't got a sister

I have got a brother.

He is cute and brave..

I love my family.

Интересные содержательные слайды можно использовать в качестве визуальных вербальных и невербальных опор при формировании коммуникативных компетенции учащихся, ключей для самопроверки при выполнении различных лексико-грамматических и речевых упражнений.

Для обучения грамматике самых маленьких своих учеников использую красочные слайды с просто и доходчиво изложенным материалом и тренировочными упражнениями на закрепление данной темы, которые стимулируют у ребят желание к самостоятельной работе, раскрывают их творческий и интеллектуальный потенциал, снимают психологические комплексы, связанные с возможностью сделать ошибку, провести промежуточную ревизию усвоенного материала по тестам на само- и взаимопроверку, правильно оценить успешность своего участия в уроке и поставить перед собой задачу на следующий урок.

Невозможно переоценить применение учебных видеофильмов при работе с иностранным языком на уроке и на внеклассной работе. Мультипликационный английский алфавит, видеоучебник для младших школьников значительно облегчают работу учителя, обогащают практику общения учащихся развивают навыки аудирования (ребята учатся слушать и понимать помимо учителя и других участников коммуникативной цепочки). Многократное повторение вводимого материала, сюжетно-ролевые игры, песни на языке, способствуют более прочному запоминанию лексических единиц и грамматических явлений, погружают ребят в англоязычную среду, способствуют развитию языковой догадки и логического мышления.

Отдельные фрагменты видеозанятий использую в качестве фонетической зарядки, если они содержат материал, соответствующий задачам моего урока. Учащиеся легко воспринимают электронного «учителя», с удовольствием выполняют его задания.

Когда учащиеся овладевают лексикой по определённой теме достаточно хорошо, использую учебные видеоситуации для тренировки в употреблении данного лексического материала в речи. Попытки озвучить любимых героев видеоучебника, с учётом их интонаций и фонетических особенностей приносят в учебный процесс добрый юмор, непринуждённую, доброжелательную атмосферу, снимают у детей напряжение и усталость.

Однако, несмотря на очевидные преимущества ИКА-технологий перед обычными ТСО, следует заметить, что при работе с передовыми техническими достижениями как нигде необходимо чувство меры. Интеграция ИКТ в учебный процесс эффективна, полезна и даже необходима лишь в том случае, если она проводится в синтезе со здоровьесберегающими технологиями.

Библиографический список

1. Репина А.И. Использование компьютерных игровых программ для обучения английскому языку в начальной школе. – М; «Первое сентября» № 6/2009

РАЗВИТИЕ МОРАЛЬНЫХ СУЖДЕНИЙ С ПОМОЩЬЮ СЛОВЕСНЫХ МЕТОДОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Происходящие в последние два десятилетия в стране процессы изменили многое не только в экономике и политике, но и в обыденной жизни каждого человека, в отношениях между людьми, в понимании того, что сегодня есть жизненный успех, какие цели надо перед собой ставить и какими средствами для достижения этих целей можно пользоваться. У многих россиян складывается мнение о полной и безвозвратной утере нашим обществом и его гражданами нравственных норм. При этом наиболее уязвимой частью общества к негативному моральному транзиту признаются дети. В этой связи актуальной становится проблема формирования морального сознания, в частности моральных суждений у младших школьников.

В процессе взросления большинство детей определенным образом выучиваются отличать хорошие поступки от дурных, различать сердечность и бессердечие, великодушие и себялюбие. Моральное суждение предполагает не просто механическое заучивание социальных правил и условностей, – оно представляет собой принятие решений о том, что справедливо, а что нет.

Наиболее известными являются теории развития моральных суждений Ж. Пиаже и Л. Кольберга, Кэрол Гиллиган, а также З. Фрейда.

В красноярской средней общеобразовательной школе № 24 в двух четвертых классах было проведено исследование сформированности моральных суждений у учащихся. В своей работе мы придерживаемся взглядов Л. Колберга, которые легли в основу выделения стадий когнитивного развития моральных суждений. Дети на доконвенциональной стадии негибко относятся к решению моральных проблем, веря, что правилам нужно подчиняться при любых обстоятельствах. На конвенциональной понимают, что законы морали возникают из человеческих отношений и что у каждого человека свои понятия о морали, они также осознают, что при определенных обстоятельствах моральные принципы можно нарушить. Человек на постконвенциональной стадии пытается выяснить и установить для себя универсальные моральные ценности, которые верны независимо от того, какая группа людей их разделяет и проповедует, и независимо от того, каковы отношения данного индивида с соответствующей группой людей. Мы считаем, что моральные суждения представляют собой не только знания, но и предполагают эмоциональную окрашенность и потенциальное поведение. В связи с обозначенной проблемой был проведен констатирующий эксперимент, для которого был выбран следующий диагностирующий инструментарий: «Методика оценки уровня моральных суждений», опросник В.А. Лефевра, метод наблюдения.

По анализу результатов первого констатирующего среза мы выявили, что примерно треть детей находится на высоком уровне развития моральных суждений, который характеризуется тем, что человек подчиняется принятым моральным требованиям и следует нравственным ожиданиям семьи, группы или нации. Ребенок поступает хорошо потому, что выполняет свои обязательства или долг и строго следит за соблюдением установленного порядка ради него самого.

Средний уровень развития моральных суждений примерно у трети детей, который означает, что дети понимают, что законы морали возникают из человеческих отношений и что у каждого человека свои понятия о морали. Ребенок на этой стадии считает, что при

моральной оценке поступка важны не столько его последствия, сколько намерения совершившего поступок. Понятие об искупительном наказании уступает место понятию об адекватном преступлению наказании.

Низкий уровень развития моральных суждений примерно у трети детей, который характеризуется негибкому отношению к решению моральных проблем, веря, что правилам нужно подчиняться при любых обстоятельствах. Дети на этой стадии считают, что моральные правила создаются значимыми другими и то, насколько плох поступок, зависит от его последствий, а не от намерений человека, его совершившего. Они верят в искупительное наказание: чем хуже поведение, тем сильнее должно быть наказание за него.

Согласно теории на низком уровне развития моральных суждений находятся дети до семи лет, результаты показали, что часть школьников десяти лет находятся на низком уровне морального развития, именно это позволило нам составить программу формирующего эксперимента. Основа формирующего эксперимента это – специальные занятия с использованием словесных методов, направленные на развитие моральных суждений.

Мы считаем, что словесные методы позволяют поставить перед обучаемыми проблемы и увидеть пути их решения. С помощью слова учитель может вызвать в сознании детей яркие картины прошлого, настоящего и будущего человечества. Слово активизирует воображение, память, чувства учащихся. Каждое разработанное нами занятие, сочетает в себе словесные методы. Чтение рассказов позволяло нам вызвать интерес к моральной теме, возбудить потребность в ее активном усвоении. Чтение притч помогло в понимании общих законов бытия природы и человека. Обсуждение дало более глубокое понимание той или иной проблемы, в котором каждый учащийся мог высказать свое отношение, мнение. Главная цель дискуссии заключалась в предоставлении возможности каждому ученику представить собственную точку зрения, а если есть в этом необходимость, то и сформировать. В процессе диспута учащиеся рассуждали, размышляли, высказывая различные суждения, точки зрения, оценки о морально – нравственной проблеме. Коллективная моральная беседа активизировала учащихся, подводила к пониманию нового, формулированию правил и выводов. Написание сочинений являлось заключительной работой в формировании моральных суждений, которое помогло глубже понять и разобраться в понятиях категории добра и зла.

В процессе проведения занятий с использованием словесных методов, произошли существенные изменения в моральном сознании, а именно ориентирование на требования «закона и порядка». Формирование суждений о моральных обязанностях и ценностях, об обладании правом, о долге, об ответственности, о восхвалении и порицании, о наказании и поощрении, о моральном и аморальном, о выполнении своего долга, подчинении правилам, признании прав человека и демократически принятого закона, неприкосновенности жизни.

Изменилось эмоциональное отношение к моральным знаниям, оно приобрело сложившуюся систему ценностей, склонность к поиску согласия, сотрудничества с людьми разных взглядов. Потенциальное поведение стало носить активно – социальный характер, что предполагает активную взаимопомощь, инициативу в разрешении конфликтов, наличие поступков и действий, не угрожающих другим людям.

Таким образом, мы экспериментально подтвердили, что комплекс учебных занятий с использованием словесных методов повышают уровень развития моральных суждений в целом.

Библиографический список

1. Крайг Г. Психология развития. – СПб., 2000.
2. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. – М.: Академический Проект, 2006.
3. Фокина Н.Э. Особенности развития моральных суждений у младших школьников и подростков // Сов.педагогика.№ 3, 1978.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАНОВЛЕНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

В настоящее время во всех сферах общественной жизни востребованы люди творческие, активные, инициативные, адаптированные к быстро меняющимся условиям жизни. В связи с этим возникает потребность в поиске новых форм, методов, средств обучения, которые бы помогли учителю подготовить учащихся к дальнейшему развитию. (Под данной готовностью мы понимаем систему сложившихся у учащихся качеств или свойств, обеспечивающих дальнейшее развитие в следующих направлениях:

мотивация и мотивационная готовность;

рефлексия над усвоенным знанием и собственной деятельностью;

системность знания как характеристика эволюции образа мира и эволюции ориентировочной основы деятельности;

развитие средств и приёмов деятельности). В системе образования должна присутствовать установка на дальнейшую самостоятельную деятельность учащегося в определённом направлении.

Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий, которые формируют у школьников навыки самостоятельной деятельности (сбор информации, её переработка, творческий подход к решению поставленных задач), значительное место занимает проектная деятельность.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник ещё в 20-е годы прошлого столетия в США. Его называли также методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Джоном Дьюи. Он предполагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. Практически параллельно с разработками американских педагогов возникает идея проектного обучения в России. В 1905 году под руководством русского педагога Станислава Теофиловича Шацкого была организована небольшая группа сотрудников, пытавшихся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Со временем идея метода проектов претерпела некоторые изменения. Родившись из идеи свободного воспитания, в настоящее время она становится интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Но суть её остаётся прежней – стимулировать интерес ребят к определённым проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний [2].

Занимаясь изучением проблемы развития творческого мышления учащихся, мы заинтересовались вопросом о возможности использования проектно-исследовательской деятельности в начальных классах. Считаем, что данная деятельность должна увлечь учащихся необычными задачами и материалами, цель которых – усилить природную любознательность детей и их стремление исследовать неизвестное. В младшем школьном возрасте следует использовать естественный интерес ребенка к предметам и явлениям действительности. Особенностью содержания проектной деятельности младших школьников состоит в том, что проекты носят наглядный, практический характер,

ставят цели, важные для ребенка. В младшем школьном возрасте усвоение нового материала во многом определяется значимостью учебной деятельности, а также ростом познавательных интересов. Поэтому важно организовать деятельность детей так, чтобы она была значима, нова и интересна на всех школьных предметах, но особое внимание следует уделить решению этого вопроса на уроках литературного чтения, поскольку именно здесь есть все благоприятные условия для формирования и развития творчески мыслящей личности.

На уроках литературного чтения учителя для решения воспитательных и образовательных задач обучения чаще всего используют исследовательские, творческие и ролевые проекты. Дети объединяются в желании творить, вместе написать какой-то рассказ, повесть, сценарий видеofilmа, статью в газету, стихи. Всё это помогает им реализовать свои способности, перенять опыт и поделиться своим.

Метод проекта всегда ориентирован на самостоятельную деятельность. Он предполагает определённую совокупность учебно-познавательных приёмов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Любая проектная деятельность включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Проектная деятельность позволяет реализовать личностно ориентированное обучение, так как при работе над проектом каждый ученик может найти дело, наиболее соответствующее его интересам и возможностям. Для учителя же проектная деятельность становится не привычной повседневной обязанностью, а бесконечным творческим поиском, в ходе которого он решает образовательные, воспитательные и развивающие задачи. Учитель выступает в роли независимого консультанта, помогающего своим воспитанникам с большей степенью самостоятельности достичь намеченную цель, учит находить информацию, работать с ней, проводить исследования, передавать и представлять полученные знания и опыт.

Проектная деятельность выполняется поэтапно. На каждом этапе решаются определённые задачи. На подготовительном учитель ставит перед учащимися проблемы, которые ученики должны решать в совместной деятельности. На этом этапе целесообразно использовать метод мозговой атаки с целью коллективного поиска проблем. На следующем этапе, планируя дальнейшую деятельность, учитель совместно с учениками разрабатывает план действий по достижению поставленной цели. Далее следует этап поиска информации, здесь учитель использует метод информационной поддержки: предоставляет учащимся книги, журналы, газеты, телерадиоинформацию, справочники и другие источники. Так как любая проектная деятельность нацелена на получение какого-то результата, необходим этап создания продукта совместной деятельности, здесь ребята делятся своими знаниями, полученными в результате исследования, и создают общую презентацию. На заключительном этапе защиты и презентации проекта ученики представляют уже готовый продукт всей деятельности, делятся личными наблюдениями и находками.

Рассмотрим один из примеров осуществления проектной деятельности в организации внеклассной работы учащихся по литературному чтению (3 класс, лицей № 9, г. Красноярск).

Проект: «Роль Бабы – Яги в русских народных сказках».

Возраст участников: 8–9 лет (3 класс).

Время: 6 встреч, 1 раз в неделю.

Тема: «Роль Бабы – Яги в русских народных сказках».

Цель проекта: формировать знания в области устного народного творчества, расширять знания сказок, формировать способность к самостоятельному преодолению трудностей при поиске необходимой информации, активизация творческих способностей учеников.

В ходе реализации проекта мы совместно с учениками выделили несколько этапов деятельности.

Заявление цели проекта.

Знакомясь на уроке литературного чтения с героями русских народных сказок, детей заинтересовал вопрос: а кто же такая Баба – Яга, и откуда она взялась?

Детям было предложено провести исследование в данной области.

II. Планирование.

Разработка плана действий и формирование творческих групп.

Рассматривая образ Бабы – Яги перед детьми возникли вопросы о её происхождении, характере, особенностях, месте жительства, о том какая она: добрая или злая?

Участники проекта разделились на творческие группы, каждая из которых должна искать ответ на интересующий вопрос.

III. Исследование.

Учащиеся работают с информацией индивидуально и в группах. Учитель наблюдает и консультирует ребят. В работе используются различные источники информации (словари, видеofilмы, internet-ресурсы, тексты сказок, в которых встречается образ Бабы-Яги), дети берут первые в своей практике интервью у взрослых и одноклассников.

Организуя деятельность учащихся, учитель имел возможность осуществлять индивидуальный, дифференцированный подход к учащимся.

IV. Результаты и выводы.

Затем было проведено исследование накопленного материала, определены формы выражений итогов деятельности каждой группы и общего результата исследовательской деятельности. Было решено сделать общую презентацию о проделанной работе, представить её на обозрение одноклассникам.

V. Защита проекта.

Подведение итогов решили провести в классе. Ребята озвучивали свои результаты исследования, делились своими находками, предлагали наглядности, слушали песни, представили презентацию.

В заключительной части ребята поделились собственными впечатлениями о проделанной работе, рассказали о трудностях, которые возникали по мере продвижения к решению общей цели. Но, несмотря на все трудности, ученики пришли к выводу, что данная деятельность является полезной для каждого из них, что именно исследовательской деятельностью они ещё не занимались, но это было очень интересно и полезно для их личностного развития. Многие дети, неуспешные в учебной деятельности, получили возможность реализовать свои способности в проектной деятельности, что очень важно для их самоутверждения.

Исходя из вышесказанного, мы считаем, что проектная деятельность учащимся начальных классов необходима и возможна. Ведь именно в младшем школьном возрасте нужно начинать формировать качества и способности у учеников, которые помогут им в дальнейшем ориентироваться в современном мире. А метод творческих проектов наряду с другими активными формами обучения способствует становлению самостоятельной, творчески мыслящей личности, так необходимой в настоящее время обществу.

Библиографический список

1. Краля Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: Учебно-методическое пособие / под ред. Ю.П. Дубенского. – Омск, 2005 – 59 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. Пособие для студентов пед. вузов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М., 2005 – 272 с.

АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ИНТЕНСИВНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК

В настоящее время перед школой стоят очень важные задачи в плане охраны и укрепления физического здоровья учащихся и развития высших психических функций одновременно. С целью решения первой задачи родители стараются отдать ребенка в большое количество секций, кружков, что приводит к переутомлению со всеми вытекающими из этого последствиями, в том числе и к снижению уровня произвольного внимания. Поэтому вопрос о степени влияния интенсивных физических нагрузок на уровень произвольного внимания младших школьников в учебном процессе актуален.

Современный ребенок много времени проводит за компьютером, телевизором, подвержен стрессам, неврозам, мало гуляет; в школах появляются новые педагогические технологии, программы, к которым не каждый ребенок адаптируется легко. Эти и другие факторы также приводят организм школьника к утомлению и переутомлению, ухудшают адаптацию младших школьников к обучению.

Проблемой поддержания оптимального уровня произвольного внимания занимались многие ученые, психологи и педагоги: Крайг Г., Красногорский Н.И., М. Монтессори и другие.

После более или менее (для разных детей) интенсивных физических нагрузок уровень произвольного внимания школьников снижается, что в большинстве случаев затрудняет учебный процесс. Особенно это актуально для младших школьников. Изучением и анализом этой проблемы занимался Лесгафт П.Ф: «Вы же не даете 50 примеров на одном уроке, так и физическую нагрузку нужно дозировать, иначе получится не польза, а вред».

Исследование адаптации младших школьников к обучению в условиях интенсивных физических нагрузок проводилось в г. Красноярске, п. Березовка, МОУ БСОШ № 4 в 1«б» и в 1«в» классах, в каждом из которых занимаются по 18 человек. Обучение ведется по одинаковым программам, возраст детей обоих классов – 8–9 лет. Однако, 1«в» – спортивный класс и помимо учебной деятельности дети ежедневно получают интенсивную физическую нагрузку (играют в футбол в течение 1,5 часов под руководством тренера).

Анализ основных антропометрических показателей и медицинских карт детей позволяет заключить, что физическое развитие у большинства детей обоих классов среднее, при этом нет каких-либо патологий, хронических болезней и нарушений в физическом развитии.

Вместе с тем, изучение свойств произвольного внимания младших школьников 1 «б» и 1«в» классов по 3 различным методикам (тест Бурдона, тест «Круги» и матрица с кольцами Ландольта) показало, что у детей спортивного класса (1«в») существенно снижены показатели по всем свойствам произвольного внимания:

Концентрация и устойчивость внимания (методика № 1): 18 человек (50 %) имеют низкий уровень и 33 % – средний уровень,

Устойчивость внимания (методика № 2): низкий уровень – у 20 ребят (55 %) и средний – у 10 (28 %).

Переключение и объем внимания (методика № 3): низкий уровень имеют 24 ученика (66 %) и средний – 10 (28 %).

Показатели уровня развития этих же свойств произвольного внимания у детей обычного класса (1«б») оказались значительно лучше.

На основе полученных результатов можно сделать вывод: более половины детей спортивного класса имеют низкий и средний уровень развития всех свойств произвольного внимания. Следовательно, необходима коррекционная работа, направленная на повышение уровня развития произвольного внимания детей в учебном процессе в условиях интенсивных физических нагрузок.

Для решения этой проблемы нами предложены следующие мероприятия, включенные в учебный процесс: 1. Физкультурные минутки для:

1. улучшения мозгового кровообращения;
- снятия утомления с плечевого пояса и рук и напряжения с мышц туловища;
2. Организация динамических пауз (спокойное гуляние на улице в условиях инсоляции);
3. Гимнастика для глазных мышц (офтальмотренаж);
4. Формирование культуры здорового образа жизни в рамках классных часов, праздников;
5. Снижение интенсивности физической нагрузки на уроках физкультуры с увеличением количества спокойных игр;
6. Коррекция расписания уроков (физкультура 4 уроком)
7. Контроль осанки в учебном процессе.

Даник Т.В., Хихол К.Б

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

*Научный руководитель: Панкова Е.С,
кандидат биологических наук, доцент*

ОЦЕНКА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.

Студентами второго курса факультета начальных классов КГПУ ежегодно проводится работа по гигиенической оценке условий, в которых обучаются школьники. Одной из задач, стоящих перед учителем в процессе выполнения своих профессиональных обязанностей, является соблюдение им требований школьной гигиены, сохранение здоровья школьников и укрепление его в процессе развития детей.

Прежде вопросы о гигиенических условиях обучения школьников не вызывали у нас сомнения, ведь мы были уверены, что если учреждение работает без эксцессов, имеет лицензию и славную репутацию, то значит всё и с другими аспектами прекрасно. Отчасти этот миф развенчивается, когда сам непосредственно оказываешься в процессе обучения в качестве наблюдателя, а не участника.

Исследование здоровьесберегающей среды начальных школ г. Красноярска показало, что как правило, площадь и объём помещения превышают минимальные размеры на одного учащегося и окрас всех комплектующих соответствует гигиеническим нормам, а уровень освещенности в большей или меньшей степени ниже нормативного (не менее 300 люкс при использовании люминесцентных ламп и не менее 150 люкс при использовании ламп накаливания).

Рассадка детей за партами в целом правильная, однако в ряде школ парты соответствуют значительно более высокому росту детей, что недопустимо. Так, например, мальчик ростом 133 см «сидит» за партой маркировки «Г» и в основном «сидит» «стоя» на одной ноге, вторую – положив на сиденье стула.

Вследствие этого постепенно развивается нарушение осанки, боковое искривление позвоночника (сколиоз).

Еженедельно дети пересаживаются, меняя угол зрения. Учителя, как правило, следят за посадкой детей, исправляют их.

Настораживает физическое здоровье детей: обычно присутствуют все три группы здоровья. У большинства детей – II группа «практически здоровые». Из заболеваний чаще всего наблюдаются: нарушение осанки, плоскостопие и некоторые хронические заболевания.

Можно констатировать, что младшие школьники в большинстве своем мало гуляют, зачастую более двух часов выполняют домашнее задание, посещают очень большое число различных кружков и секций (например, английский, синтезатор, сольфеджио, рисование и танцы!).

Расписание уроков в целом составлено грамотно, но в ряде школ наблюдается перегрузка: 24 часа в неделю вместо положенных 20 – ти в 1 классе.

Необходимо заботиться и о занятости детей на переменах. Перемены лучше проводить вне класса, играя в подвижные игры. В ряде школ студентами отмечена плохая организация отдыха детей на переменах: школьники остаются в классе, сидят и играют в игры на сотовом телефоне («стрелялки», «гонки», «змейка» и др.).

Питание школьников в начальных школах города организовано лучшим образом, детям ежедневно предоставляют разнообразное меню (горячий обед). Есть несколько причин, по которым учащиеся не питаются в столовой:

нежелание есть самих учащихся;

отсутствие денег на питание.

Анкетирование, проводимое с детьми и их родителями показало, что не все родители контролируют своих детей и ежедневно занимаются с ними. Совместные мероприятия сближают родителей с детьми, поднимают настроение и позволяют следовать семейным традициям.

Для здоровья, особенно подрастающего поколения, очень важным аспектом является завтрак, ведь все врачи и диетологи мира говорят, что полноценный завтрак должен ежедневно присутствовать в рационе детей. Об этом говорили и наши предки: «Завтрак съешь сам, обед раздели с другом, а ужин – отдай врагу».

На завтрак лучше ребенку давать свежесвареную молочную кашу, омлет или вареное яйцо, а также чашку чая и бутерброд с сыром.

Ежедневные прогулки должны быть непременно по 1 часу в день, а при хорошей погоде 2–3 часа.

Для благоприятного развития детей необходимы как минимум: физические нагрузки, здоровое питание и свежий воздух. Это могут вечерние прогулки с родителями, игры ребенка во дворе, др.

Контроль за выполнением домашнего задания должен быть хоть не тотальным, но ежедневным. Для полноценного выполнения домашнего задания детям отводится 1,5–2 часа в день. Для успешной учебы ребенку необходимы все условия для подготовки заданий дома. Это, в первую очередь, свой стол со всеми принадлежностями первой необходимости: достаточное освещение, книги, канцелярские товары, др.

У детей помимо школьной деятельности должны быть закрепленные обязанности по дому. Конечно, это должно быть ребенку по силам выполнить, например, мытье посуды, уборка своей комнаты, поливка цветов, вынос мусора и т. д. И самое главное: не давать ему «слабины», обязанности – это его ежедневный труд, который должен выполняться. Это приучит его к ответственности, самостоятельности и трудолюбию.

После хорошей работы в школе и дома необходим полноценный отдых. Это может быть просмотр телевизора или работа за компьютером, но время проведения за этими делами должно быть зафиксировано родителями. Просмотр телевизионных программ, содержание которых должно соответствовать возрасту ребенка, в частности художественные фильмы, мультфильмы, познавательные передачи, должно быть не более одного часа в день. Время проведения за компьютером не должно превышать 30 минут, а некоторые дети проводят за ним по 2 часа в день.

В связи с развитием общества появился такой предмет эволюции – сотовый телефон, который есть, может и не у каждого человека, но в каждой семье. Это очень опасная вещь для детей в плане нерационального его использования. Ведь главная функция любого телефона – это способность звонить по необходимости. Игры, музыка, картинки – без них можно прожить и сохранить свое здоровье в лучшем состоянии. Нельзя подолгу разговаривать по сотовому телефону, играть в игры, спать со включенным телефоном под подушкой и др.

Сон – лучшее лекарство. Детский сон самый крепкий, долгий, жизненноважный. Сон ребят должен длиться 10 часов в проветренной комнате.

Подводя итоги, можно сказать, что нельзя стоять на месте, нужно развиваться и стремиться к совершенству. Самое главное – это научить ребенка оставаться здоровым. Нужно формировать культуру здорового образа жизни у детей и их родителей, а в первую очередь у педагогов, ведь они являются примером для подражания, т. к. именно они в первую очередь и создают здоровьесберегающую среду для обучения младших школьников.

Дресвянкина М.В.

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Бекузарова Н.В., к. п. н. доц.*

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

(НА ПРИМЕРЕ НАПИСАНИЯ ДОКЛАДА ПО ПРИРОДОВЕДЕНИЮ)

Быть творческим – значит дать проявиться своим способностям. Прежде всего, творческая деятельность рассматривается как деятельность, способствующая развитию целого комплекса качеств творческой личности:

- умственной активности;
- быстрой обучаемости;
- смекалки и сообразительности;
- стремления добывать знания, необходимые для выполнения конкретной практической работы;
- самостоятельность в выборе и решении;
- трудолюбия.

Младший школьный возраст охватывает период жизни от 6 – 7 до 10 – 11 лет. В процессе усвоения знаний и самостоятельной творческой работы учащегося развиваются его восприятие и наблюдательность, внимание, память, воображение и мышление. Прежде всего, у младшего школьника более развита память наглядно-образная, чем логическая. Лучше всего они запоминают конкретные предметы, различные яркие наглядные пособия, лица, события. Как говорит К. Д Ушинский, «... дитя... мыслит формами, красками, звуками, ощущениями...»[1]. Творческое воображение детей проявляется в придумывании ими собственных рассказов, в рисовании, при создании различных поделок, которые занимают еще очень видное место в их жизни. Неурегулированное воображение побуждает детей иногда при пересказе вносить собственные дополнения, которые хорошо развивают творческие качества.

Для этого возраста характерно, что в качестве ведущей у ребенка формируется учебная деятельность, в которой также происходит усвоение и творческого опыта. Учебная деятельность младшего школьника начинает формироваться постепенно как по мере его умственного развития, так и с помощью самого учителя. Педагог должен непосредственно помогать, формировать у них желание и умение учиться. Что бы повысить ка-

чество знаний учащихся, нужно создать условие, при котором он не только мог бы усвоить материал, но и хотел бы этого, а значит, нужен непосредственно творческий подход.

Творчество младшего школьника – это создание оригинального изделия, написание сочинения, решение задачи, составления различных ребусов, шарад. Ученики намного лучше понимают материал, когда учитель проводит урок в нетрадиционной форме. Наглядным материалом может служить всевозможные картинки с изображениями животных и растений, макеты, поделки ручной работы.

Написать доклад не так просто в этом возрасте. Учитель перед такой работой должен объяснить как правильно выполняется доклад, как и какую информацию подбирать, обрабатывать, так же объясняет правильное его оформление, вносит какие – то свои изменения по оформлению и написанию. В нем должен отображаться правильно отобранный материал по теме, а так же ко всему к этому ученик должен продемонстрировать свои творческие навыки (в качестве приложения выполнить иллюстрационный материал: поделки, рисунки, аппликации и т. д.). Благодаря этому, ученику становится интересней выполнять доклад, соответственно и урок проходит намного эффективней, появляется уровень наглядности. К своей работе он может сделать поделки из подручного материала, например, из цветной бумаги, пластилина, соленого теста, а так же собственные рисунки, ребусы, загадки и многое другое.

Например, тема урока в третьем классе по природоведению – «Красная книга». Ребята могут вылепить из пластилина, каких-нибудь представителей растительного и животного мира, занесенных в Красную книгу.

Такая тема как «Грибы – растение ли это?», ученики могут составить небольшую викторину по различным видам грибов, так же сделать поделку из соленого теста, аппликацию из цветной бумаги.

По теме «Лес и человек» ребята могут подготовить гербарий из различных листьев деревьев (естественно данный урок проводить в осеннее время), школьники могут сходить в парк, в сквер, набрать материал для работы у себя во дворе в сопровождении родителей или даже учителя. Во-первых, это непосредственное воспитание чувства любви к природе, а во-вторых, развивают свои творческие способности.

На мой взгляд, к такой теме как «Животные – братья наши меньшие» очень актуально совместно с родителями дома или на уроках труда с учителем сделать кормушку для птиц или даже скворечник. Это развивает уже с детства любовь, заботу к животным, умение помогать им.

Детям намного интересней изучать материал с элементами своего творчества, так лучше развивается фантазия, представление об окружающем мире. После такой проделанной работы у школьников появляется интерес к чтению дополнительной литературы, просмотру познавательных телепередач, фильмов. Им хочется узнать больше, хорошо разбираться в материале, стараются лучше выполнять творческие задания учителя.

Эффективней развивать творческие способности в младшем школьном возрасте, так как это наиболее благоприятный сензитивный период. Пробудить заложенное в каждом ребенке творчество, сделать первые шаги в творчестве – к этому надо стремиться, организуя уроки. Известный писатель Василий Белов в своей книге «Лад» высказывает такую мысль: «Каждый ребенок хочет ...жить творчески»[2].

Библиографический список

1. Белов В.И. «Лад»: Очерки о народной эстетике / Василий Иванович Белов. – Л.: Лениздат, 1984. [www. epr.iphil.ru](http://www.epr.iphil.ru)
2. Ушинский К.Д. «Дар слова». [www. pedagogic.ru](http://www.pedagogic.ru)

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

В настоящее время во всех сферах жизнедеятельности человечества осуществляется целенаправленная работа по решению экологических проблем, которые приобретают все более глобальный характер. Анализ научных исследований показывает, что в настоящее время в отечественной педагогике изучаются различные аспекты применения компетентностного подхода в экологическом образовании, исследуются вопросы о формировании экологической компетентности. По мнению исследователей, на современном этапе компетентностный подход является одним из наиболее перспективных и целесообразных путей преодоления кризисных явлений в образовании. Данный подход определяет направления изменения образовательного процесса, приоритеты, содержательный ресурс развития. Характеризуется личностным и деятельностным аспектами, то есть имеет практическую, прагматическую и гуманистическую направленность. Ключевыми понятиями компетентностного подхода выступают компетенция и компетентность.

На основе анализа научных исследований последних лет, попытаемся раскрыть сущность понятия «экологическая компетентность».

По мнению Л.С. Чопенко [1] под экологической компетентностью учащегося понимается интегративное качество личности, определяющее ее способность взаимодействовать в системе «Человек – общество – природа» в соответствии с усвоенными экологическими знаниями, умениями, навыками; с убеждениями, мотивами, ценностными представлениями, экологически значимыми личными качествами и практическим опытом экологической деятельности. Экологическая компетентность учащегося – это результат его экологического образования. В исследовании Л.С. Чопенко раскрываются когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностно-практический компоненты экологической компетентности.

О.Г. Роговая [2] экологию – педагогическую компетентность рассматривает как качественный показатель результативности эколого-педагогического образования будущего специалиста, интегративное профессионально-личностное свойство субъекта эколого-педагогической деятельности, которое формируется в процессе прямого и косвенного образовательного воздействия и проявляется как способность будущего специалиста решать профессионально-педагогические задачи непрерывного экологического образования.

Л.Е. Пистунова [3] в своем исследовании экологическую компетентность определяет как личностную характеристику, включающую совокупность знаний о природной среде как важнейшей ценности, о характере воздействия и нормах взаимодействия человека с окружающей средой; умений творчески решать учебные экологические задачи; опыта участия в практических делах по сохранению и улучшению состояния окружающей среды; экологически значимых личностных качеств студента (гуманность, эмпатийность, бережливость, ответственность за результаты своей экологической деятельности).

Л.В. Панфилова [4] под экологической компетентностью понимает знание и опыт в области естественных наук, экологии и экологического образования, способность к деятельности по сохранению окружающей среды и признание особой социальной ценностью экологических благ, обеспечивающих максимальную продолжительность жизни человека и минимальную его заболеваемость.

В исследовательской работе О.Е. Перфиловой [5] определены сущность и структура *социально-экологической компетентности*. По мнению О.Е. Перфиловой, социально-экологическая компетентность – это личностный феномен, сущность которого состоит в готовности и способности человека субъектно воспринимать окружающую действительность в единстве природных и социокультурных компонентов при осознании социальной ответственности за свою профессиональную деятельность.

Основываясь на проведенном анализе научных работ можно прийти к выводу, что понятие «экологическая компетентность» многогранно и многоаспектно, но все ученые –исследователи едины во мнении, что быть экологически компетентным, значит умело действовать в конкретной экологической ситуации, решать экологические проблемы, на основе полученных знаний и опыта, вне зависимости от профессионального выбора.

Представленный в статье взгляд не может претендовать на то, чтобы называться единственным правильным, но он позволяет приблизиться к пониманию сущности экологической компетентности.

Библиографический список

1. Чопенко Л.С. Формирование экологической компетентности учащихся 8–11 классов общеобразовательных учреждений в процессе обучения географии: Автореф. дис: канд. пед. наук / Л.С. Чопенко. – ГОУ ВПО «Чувашский гос. пед. университет имени И.Я. Яковлева». – Чебоксары, 2008 – 20 с.
2. Роговая О.Г. Становление эколого-педагогической компетентности специалиста в области образования: Автореф.дис: д. пед. наук / О.Г. Роговая. – ГОУ ВПО «Российский гос. пед. университет им.А.И. Герцена». – С. – Пет., 2007 – 55 с.
3. Пистунова Л.Е. Формирование экологической компетентности студентов ВУЗа: Автореф. дис: канд. пед. наук / Л.Е. Пистунова. – ГОУ ВПО «Кемеровский гос. университет». –Кемерово, 2006. –22 с.
4. Панфилова Л.В., Формирование экологической компетентности в процессе профессиональной подготовки учителя химии: Автореф.дис: д.пед.наук/ Л.В. Панфилова – Тольятти, 2002 – 42 с.
5. Перфилова О.Е. Развитие социально – экологической компетентности педагога профессиональном образовании: Дис: канд.пед. наук / О.Е. Перфилова. – М., 2007. –186 с.

Иванова Я.И.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЗАСТЕНЧИВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Застенчивость может проявляться у ребенка с самого раннего возраста. С точки зрения психологии, это самый сложный феномен, в основе которого лежат многие личностные проблемы и особенности. Но на внешне поведенческом уровне застенчивость в основном проявляется в общении. Ребенку трудно контактировать с другими, хотя он может слушать, но редко становится инициатором беседы. Трудно быть в центре компании, разговаривать, когда его слушает большое количество людей, выступать перед другими. Сама мысль о том, что сейчас он привлечет к себе внимание, ему неприятна. В школе застенчивость может стать корнем множества проблем, т. к. уроки в значительной степени строятся на общении. Во время занятий, где общение держится не на монологе учителя, а на двустороннем контакте, активной стороной часто должен выступать сам ребенок. В начальной школе занятия редко проходят в форме лекции или письменной работы. Все предметы в той или иной степени предполагают устные выступления детей, а для гуманитарных предметов это основная форма общения учителя с детьми.

Проблема застенчивости уходит своими корнями в детство и так как она мешает детям радоваться общению со сверстниками, находить друзей и получать их поддержку. Они стараются быть не заметными, не брать на себя инициативу, им трудно, и самое главное они не чувствуют себя полноценными членами общества из-за всевозможных комплексов, необходимо как можно раньше начинать принимать меры по предотвращению развития застенчивости у детей. Психологи, психиатры и иные специалисты пытались разобраться в сложном понятии «застенчивость» и поэтому существует несколько подходов к этой проблеме. Исследователи личностных черт рассматривают её как повышенную чувствительность к опасности, имеющую врождённый характер, они убеждены, что застенчивость представляет собой передаваемую по наследству индивидуальную особенность, как, например, уровень интеллекта или рост. Человеческая личность представляет собой совокупность неких основных черт, которые можно выявить путём математического анализа ответов человека на соответствующий опросник. Каждой личностной черте даётся оценка в баллах. Эти количественные оценки коррелируют таким образом, что можно выделить комплексы черт – «синдромы». Затем проводится их сравнение у родителей и детей, чтобы выяснить, является ли черта «наследственной». Рождённые застенчивыми, эти люди обречены всю жизнь ждать, когда их застенчивость «естественным образом смягчится». Бихевиористы полагают, что застенчивые люди просто не овладели определёнными социальными навыками, необходимыми для эффективного общения.

Они убеждены, что так или иначе каждый из нас представляет собой продукт того, чему он научился. Мы усваиваем те действия, которые вознаграждаются, и воздерживаемся от тех, которые влекут негативные последствия. За счёт такого преобразования внешней среды, когда вознаграждается лишь «желательное» поведение. Согласно бихевиористской концепции, застенчивость может сформироваться у ребёнка в результате его попыток занять достойное место в том мире, где главенствуют взрослые. Интересно, что пассивность, свойственная пассивному человеку, может стать шаблоном поведения вследствие воздействия телевидения. Психоналитики утверждают, что застенчивость – симптом, внешнее проявление глубинного бессознательного конфликта. Психоналитики оперируют сценариями столкновений внутренних сил в терминах механизмов защиты, агрессии, перегруппировки сил, скрытой «партизанской» войны, двойных агентов и секретных шифров. Фрейд – основатель психоанализа, психические расстройства рассматривал как дисгармонию между Ид (Оно), Эго (Я) и Супер Эго (Сверх Я) – тремя основными компонентами личности. В этих терминах застенчивость расценивается как некоторый симптом неудовлетворённого эдипова комплекса.

Застенчивость – черта характера, проявляющаяся в смущении, тревожности, нерешительности, затруднениях в общении, вызванных мыслями о своей неполноценности и отрицательном отношении к себе собеседников. Застенчивость как черта личности обусловлена и наследственностью, и средой. Иными словами, застенчивым можно родиться, а можно им стать. Проявление застенчивости у ребёнка нетрудно заметить. Застенчивость как устойчивая характерологическая особенность выступает в поведении ребёнка достаточно рано. Для ребёнка, не посещающего детский сад или ясли, говорить о застенчивости как о сложившемся качестве еще преждевременно. На этом этапе иногда отмечаются такие её предпосылки, как беспокойство, эмоциональная неустойчивость, плаксивость, общий сниженный фон настроения, ухудшение аппетита и нарушение сна в связи с какими-то изменениями обычного распорядка жизни – переезд на дачу, поездка в гости. Как правило, застенчивость ярче всего проявляется в тех видах деятельности, которые являются новыми для ребёнка. Он чувствует себя неуверенно, стесняется проявить свою неумелость, боится признаться в этом, попросить помощи. Застенчивый ребенок не умеет и не решается вступать в контакты с другими, в особенности малознакомыми и незнакомыми людьми. Даже среди хорошо знакомых он теряется, с трудом отвечает на вопросы взрослых (за исключением близких родственников, к которым он, как правило, бывает очень привязан). В детском учреждении такой ребенок адаптируется крайне медленно, с большим трудом. Он не может задать учителю воп-

рос, даже самый необходимый т. п. Вследствие этого он попадает впросак чаще, чем другие дети. Глубоко застенчивый ребёнок теряет свою индивидуальность, он старается затеряться в толпе. А если становишься безликой фигурой, то единственное средство заставить кого-то принять тебя всерьёз порой это насилие. Не поняв задания учителя, такой ребенок не решается переспросить и в то же время боится не выполнить то, что требуется, в результате выполняет задание настолько неправильно, что вызывает недоумение и смех детей, и недовольство учителя. На уроках его трудно заставить отвечать на вопросы, а если это все-таки удастся, то он говорит тихо и невнятно, обычно кратко. Выступления на празднике, на спортивном соревновании превращаются для него в настоящую муку. Любая ситуация, где ребенок должен сам что-то сказать или сделать на виду у публики, предполагающая оценку его действий другими людьми (воспитателем, сверстниками) или включающая элементы соревновательности (кто лучше нарисует, кто быстрее добежит, кто дальше прыгнет, кто точнее бросит и т. п.), полностью парализует его и так ограниченные возможности. Неуверенность в себе, в собственных силах, в правильности своих действий, боязнь не понравиться зрителям делают такого ребенка совершенно беспомощным.

Внешние проявления застенчивости настолько типичны, что сразу бросаются в глаза. Как правило, застенчивые дети очень скованны в движениях, при общении с взрослыми принимают вынужденную, напряженную позу, сутулятся, нагибают голову, теребят руки или одежду, трогают волосы или лицо. В подавляющем большинстве случаев они избегают встречаться с собеседником глазами, а если встречаются – сразу отводят взгляд, краснеют, отворачиваются. В группе других детей они стараются спрятаться за чужие спины или, по крайней мере, скрыть свое лицо. Основное их стремление – привлечь внимания к себе, быть не Важной особенностью застенчивых детей является склонность к внутреннему способу выражения эмоций, сдержанность в их внешних проявлениях. Такие дети почти никогда громко не смеются и не плачут, в страхе не кидаются прочь (например, от собаки), а, оцепенев, остаются на месте. Даже их редкие шалости отличаются робостью и наивностью, они не шумят, не прыгают, редко делают что-либо недозволенное. Застенчивые дети больше чувствуют и понимают, чем могут выразить, больше накапливают информации, знаний и умений, чем используют в реальной жизни. В связи с тем, что дети подобного склада очень ранимы, к ним следует относиться особенно мягко. Повышение голоса, крик, понукание, одергивание, частые запреты, порицания и наказания вызывают противоположную реакцию: ведут к заторможенности, повторению неправильных действий. Постоянное употребление таких «средств воспитания», будь то в школе или дома, может привести к появлению у ребенка невротических расстройств. Несмотря на то, что застенчивость может быть обнаружена буквально «с первого взгляда», родители часто недооценивают ее. Многие из них не понимают, что застенчивость представляет собой определенное нарушение поведения и, более того, личностного развития ребенка. Они считают именно этот вариант нормой, а более активное и непосредственное поведение, которое видят у других детей, относят к проявлению невоспитанности или нескромности. Обычно они довольны своим ребенком, считая его застенчивость положительным качеством. Если им предлагают приложить какие-то усилия, чтобы преодолеть стеснительность ребенка, они заявляют: «Пусть лучше будет хорошим, скромным мальчиком, чем нахалом!» Такие родители не различают скромность и застенчивость, что на самом деле не одно и то же.

Если скромность – действительно положительное качество, которому противостоят нахальство, неумение вести себя в обществе и т. д., то застенчивость, основанная на полной неуверенности в себе, – недостаток, ведущий ко многим неприятным последствиям в развитии личности. Уязвимой у застенчивого ребёнка оказывается область чувств. Он не склонен к яркому проявлению своих эмоций, а когда возникает необходимость в этом, он робеет и замыкается в себе. Ребёнок одновременно испытывает желание вести себя непринуждённо и страх перед спонтанным выражением чувств. Для застенчивого ребёнка характерно стремление оградить пространство своей личности от

постороннего вмешательства. Его смущают ситуации, в которых привлекается внимание к нему, в которых он должен что-то рассказать о себе или пойти к доске решать задания, трудно быть в центре компании, даже просто войти в комнату, где уже собрались люди, для него мучительно. Он стремится уйти в себя, раствориться среди других, стать незаметным, сама мысль о том, что сейчас он привлечет к себе внимание, ему неприятна. Вот основные поведенческие макеты застенчивости. Застенчивые дети не хуже других справляются с разного рода заданиями и всё же при выполнении их ведут себя особым образом. Малейшее порицание может вызвать у него робость и смущение, тормозит деятельность, а иногда приводит к её прекращению. Застенчивые дети более осторожны в своих действиях и высказываниях, менее настойчивы в достижении результата, чем их незастенчивые ровесники.

Такое поведение обусловлено тем, что застенчивые дети постоянно ориентированы на оценку своих действий. Они остро и аффектно реагируют на замечания взрослого, а с возрастом, у них формируется парадоксальное отношение к похвале: одобрение взрослого часто вызывает не только чувство радости, но и смущения. Ребёнок ведёт себя застенчиво и в ситуациях, в которых сам ожидает неуспеха в деятельности. В случаях затруднения он робко смотрит в глаза взрослого, не решаясь попросить помощи. Иногда преодолевая внутреннее напряжение, он смущенно улыбается и тихо произносит: «Не получается». Часто застенчивые дети как бы заранее готовят себя к неудаче. Поэтому в их высказываниях перед деятельностью и по ходу её нередко звучат слова: «У меня не получится». Смущение может возникнуть, и после решения задачи. Ребёнок радуется успеху, но не решается сказать об этом. Таким образом, основные затруднения в общении застенчивого ребёнка с другими людьми лежат в сфере его отношения к нему других людей. Традиционно считается, что у застенчивых детей снижена самооценка (оценивание человеком своих собственных, психологических качеств и поведения, достижений и неудач, достоинств и недостатков), что они плохо думают о себе. Однако это не совсем так. Как правило, застенчивый ребёнок считает себя очень хорошим, самым лучшим, то есть отношение у него к себе как личности самое положительное. Его проблема заключается в другом. Ему представляется, что другие относятся к нему хуже, чем он сам относится к себе.

С возрастом у застенчивого ребёнка наблюдается тенденция к разрыву в оценке себя самим и другими людьми. Дети продолжают высоко оценивать себя, но всё ниже с точки зрения взрослых- родителей и воспитателей. Сомнение в положительном отношении к себе других людей вносит дисгармонию в самоощущение ребёнка, заставляет его мучиться сомнениями относительно ценности своего Я. Врожденная чувствительность к социальным воздействиям способствует формированию особого типа личности застенчивого ребёнка. Её особенность заключается в том, что всё, что делает ребёнок, проверяется через отношение других. Тревога о своём Я часто заслоняет для него содержание деятельности. Ребёнок сосредоточен не столько на том, что он делает, сколько на том, как его оценят взрослые: личностные мотивы всегда выступают для него главными, заслоняя собой и познавательные, и деловые, что затрудняет протекание, как самой деятельности, так и общения. В общении с близкими людьми, где характер отношения взрослых ясен и привычен для ребёнка, личностный фактор может уходить в тень, а в общении с посторонними он четко выступает на первый план, подчас провоцируя защитные формы поведения, которые проявляются в «уходе в себя», а иногда и в принятии «маски равнодушия». Мучительное переживание своей уязвимости сковывает ребёнка, не дает своей возможности проявить способности, выразить свои переживания.

В ситуациях, когда ребёнок забывает о себе, он становится таким же открытым и общительным, как и его незастенчивые ровесники. Застенчивый ребёнок боится отрицательной оценки, но это не значит, что оценка ему не нужна вовсе. Если видно, что ребёнок сосредоточен на оценке и это тормозит его действия, необходимо отвлечь его от оценочной стороны деятельности. Здесь помогут игровые приёмы и юмор, можно поговорить от имени придуманного персонажа, разыграть сценку. Это разрядит напряженность, отвлечёт от самого себя, придаст смелости. Следует помнить о том, что застенчи-

вые дети часто очень осторожны и побаиваются всего нового. Они в большей мере, чем их сверстники, привержены соблюдению правил, боятся их нарушить. В экспериментах застенчивые дети ни за что не соглашаются сделать рисунки губной помадой на листе бумаги, в то время как не застенчивые дети делают это смело и весело. У застенчивых детей в большей мере сформирован внутренний запрет на поступки и действия, наводимые взрослыми, и это может тормозить их инициативность и активность. Групповой метод работы с застенчивыми детьми – лучший способ добиться желаемого результата. Он позволяет смоделировать различные ситуации, связанные с контактом с другими людьми, с возможностью проявить себя на публике, в относительно безопасной обстановке, и тем самым получить позитивный опыт и тем самым скорректировать самооценку. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе школы № 143. Для эксперимента были выбраны 2 класса: контрольный класс (2 «а»), состоящий из 20 человек и экспериментальный (2 «б»), имеющий в своем составе 18 человек. Учитель контрольного класса имеет высшее образование, первую категорию и 10 лет педагогического стажа. Учитель экспериментального класса также имеет высшее образование и стаж работы около 15 лет. Для изучения застенчивости мы воспользовались следующими методиками: Анкетирование учащихся и их родителей. Беседа с классным руководителем.

Методика В.Г Щур «Лесенка» Таким образом, проявление застенчивости опрашиваемых групп варьировалась в зависимости от ситуации. Как видно из приведённых выше результатов, застенчивость в общении со сверстниками практически не наблюдается (только 9 % интервьюируемых экспериментального класса и 7 % контрольного, отказываются от любого контакта с незнакомым сверстником). В то же время, в обстановке авторитета учителя опрашиваемые, как правило, отказываются от каких-либо активных действий со своей стороны (72 %) в экспериментальном классе, а в контрольном (33 %), что является показателем застенчивости. Соответственно, в вопросах относительно неопределённой обстановки, исследование показало промежуточные результаты (64 % учащихся экспериментального класса и 90 % учащихся другого класса с удовольствием выступают с программой на празднике вне зависимости от объёма аудитории). Из результатов исследования видно, что ученики в общении со сверстниками не имеют комплексов, чувствуют себя уверенно; однако, в общении со старшими испытуемые боятся показать свою «позицию». Данный дисбаланс требует ликвидации в направлении уменьшения общего процента застенчивости за счёт применения новых методик преподавания в работе с испытуемыми. В целом проведенные исследования позволили уточнить феноменологию застенчивости у младших школьников; выделить наиболее значимые для ребенка области, в которых она проявляется; выявить структуру образа себя у застенчивых детей. На основе полученных данных можно описать обобщенный портрет застенчивого ребенка.

Библиографический список

1. Гуревич Ю. По ту сторону застенчивости// Педагогический калейдоскоп –1998 - № 5.
2. Зимбардо Ф. Застенчивость (что это такое и как с ней справляться). – СПб: Питер Пресс, 1996 – 256 с.
3. Минаева В. Как помочь ребёнку преодолеть застенчивость// Воспитание школьников- 2007- № 9.

Камашева Е.В.
*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: Дуда И.В.,
кандидат педагогических наук, доцент.*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЗАМКНУТОСТИ КАК ЧЕРТЫ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

Младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка, связанный с обязательным посещением школы и именно в этот период значительное влияние может оказывать на ребенка школа, учителя, одноклассники. Ребенок, посещающий начальную школу, психологически переходит в новую систему отношений с окружающими его людьми. Свобода дошкольного детства сменяется отношениями зависимости и подчинения новым правилам жизни. Семья начинает по-новому контролировать ребенка, в связи с необходимостью учиться в школе, выполнять домашние задания, строго организовывать режим дня. Ужесточение требований к ребенку, даже в самой доброжелательной форме, возлагает на него ответственность за самого себя. Необходимое воздержание от ситуативных импульсивных желаний и обязательная самоорганизация создают изначально у ребенка чувство одиночества, отчуждения себя от близких – ведь он должен нести ответственность за свою новую жизнь и сам организовывать ее.

Социальное самочувствие ребенка в школе может быть описано рядом компонентов: 1) отношение к сверстникам; 2) отношение с учителем; 3) отношение к выполнению различных заданий (домашние задания, работа в классе и т. д.); 4) отношение к школе в целом. Естественно то, что неблагоприятное социальное самочувствие ребенка в школе существенным образом влияет на формирование учебной деятельности и создании положительной мотивации учения. В этом смысле, плохое социальное самочувствие может повлиять на отчуждение от учебного процесса.

Актуальная проблема современной школы – проблема наличия во многих классах отвергаемых детей, низкий социально-психологический статус которых, не позволяет им полноценно участвовать в школьной жизни, учебной и вне учебной. Последствий этого может быть много: от появления неадекватно заниженной самооценки ребенка, замыкания в себе и снижении учебной мотивации до появления почти аддиктивных форм поведения. Поступивший в школу ребенок автоматически занимает совершенно новое место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Таким образом, школа становится одним из определяющих факторов в становлении личности ребенка. Но тем не менее, в младшем школьном возрасте дети могут испытывать разнообразные трудности в общении (тревожность, страх, сниженный эмоциональный фон).

Причиной тревоги может быть все, что нарушает у ребенка чувство уверенности, надежность в его взаимоотношениях с родителями. В результате тревог и беспокойства вырастает личность, раздираемая конфликтами.

Рассматривая тревожность, как эмоциональное состояние ребенка, необходимо отметить, что это может способствовать образованию определенного поведения. Проблема тревожности глубоко и широко представлена в работах психологов: А.В. Петровского, А.М. Прихожана, Р.С. Немова. Поведение тревожного ребенка может быть, либо агрессивным и направленным на других, либо проявляться в виде замкнутости. Агрессия может тщательно скрывать тревогу не только от окружающих, но и даже от самого ребенка. Но в глубине души у ребенка сохраняется тревожность, растерянность и неуверенность, отсутствие твердой опоры.

У замкнутого ребенка происходит такая же реакция психологической защиты, которая выражается в отказе от общения и избегания лиц, от которых исходит угроза.

Чувство страха мешает им проявлять инициативу. Они стараются обращать на себя внимания окружающих. Эти дети примерные, они точно выполняют требования взрослых, не нарушают дисциплину. Но их примерность и дисциплинированность носит защитный характер, направленный на избегание неуспеха.

Замкнутость ребенка обычно выступает в поведении достаточно рано и имеет в раннем возрасте такие предпосылки, как беспокойство, эмоциональная неустойчивость, общий сниженный фон настроения, ухудшение аппетита и нарушение сна в связи с малейшими изменениями в жизни ребенка. Для таких детей характерны страх перед чужими людьми, долго не проходящее беспокойство и скованность при попадании в новую ситуацию.

Замкнутые дети, как правило, спокойные дети. Взрослые довольны такими детьми, потому что они причиняют мало беспокойства. Проблемы становятся очевидными только в том случае, когда ребенок начинает проявлять чрезмерную замкнутость. Он может разговаривать только в случае необходимости или вообще не разговаривать. Он может говорить очень тихо, почти шепотом. Он может держаться в стороне от всех, бояться присоединиться к группе детей или предпринять что-то новое. Он часто одинок, у него нет друзей или их слишком мало.

Даже если не учитывать стереотипа социального поведения, связанного с полом, девочки чаще воспринимаются как застенчивые, сдержанные, спокойные, замкнутые; мальчики более расположены к контактам в силу большей агрессивности. Тихое и застенчивое поведение девочек выглядит более привлекательным. Немногие родители хотят видеть своего сына тихим и робким. Девочки начинают вести себя таким образом потому, что подобное поведение получает одобрение, и до того времени, когда чрезмерная выраженность такого поведения девочки вызывает обеспокоенность, проходит большой срок.

Замкнутые дети всё переживают внутри себя. Такие дети охотно замолкают, храня про себя свои чувства и переживания. Замкнутый ребенок не пытается вести себя замкнуто сознательно. В какой-то момент своей жизни он усваивает, что должен делать, и даже если обстоятельства изменились, он все равно делает это. Он может вести себя так и потому, что ощущает опасность, когда ведет себя открыто или вступает в беседу. Пока ребенок так строго контролирует свои контакты, от него остаются скрытыми многие стороны его жизни и он не может позволить себе свободных чувств, свободного познания, развития, он не может совершенствоваться во многих областях, хотя испытывает такую потребность.

Отгороженность ребенка, состояние изоляции часто возникает потому, что он не может принимать участие в свободном и безопасном межличностном общении. Он испытывает затруднения в выражении своих чувств: восхищения или гнева. Он обычно укрывается в безопасном месте, чтобы не оказаться отверженным или обиженным. У него нет опыта спонтанных проявлений, и они пугают его, хотя он может воспринимать такие проявления у других людей, испытывать желание вести себя более непринужденно и открыто. Люди воспринимают замкнутого ребенка как кроткого, боязливого, застенчивого, подавленного, а иногда как сноба, предпочитающего держаться особняком. Поскольку он необщителен и неразговорчив, он представляется даже скучным, возможно даже невоспитанным, хотя может вполне успешно учиться в школе.

Мы попытаемся рассмотреть проблему замкнутого поведения ребенка, как форму проявления тревожного состояния. Базой эксперимента явилось: 3 «В» класс (контрольная группа), 3 «Д» класс (экспериментальная группа) школы № 24. В обследовании детей использовались следующие методики:

«Тест-фильм» Рене Жилия, «Несуществующее животное», «Сюжетные картинки», а также разработанная нами анкета для родителей, которая позволяет наглядно оце-

нить, как часто проявляется та или иная форма поведения, согласно мнениям родителей.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что:

С высоким уровнем замкнутости – 8 детей (16 %);

Со средним уровнем – 10 детей (20 %);

С низким уровнем – 12 детей (24 %).

Проанализировав анкеты родителей, мы пришли к выводу, что большинство родителей, имеющих замкнутых детей, не считают их таковыми. В анкете родителями было отмечено поведение своих детей, как общительное, социально активное.

Таким образом, можно сказать, что замкнутые дети имеют мало друзей, редко посещают их. При знакомстве с новыми людьми также дети имеют большие трудности, стесняются, уходят от контактов.

Мы сумели определить наличие замкнутости у детей младшего школьного возраста, выявить уровни проявления замкнутости, найти причины возникновения замкнутости. Мы предполагаем вести дальнейшую коррекционную работу в рамках следующих направлений: игровая психотерапия, метод групповой психотерапии, театральный кружок.

Библиографический список

1. Оклендер В. Окна в мир ребёнка. 1998.
2. Немов Р.С. Психология. Москва «Владос» 2001.
3. Мухина В.С. Возрастная психология. Москва. 2001.

Лукьянова Т.В.

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

*Научный руководитель: Решеткова Н.Б.,
доцент, кандидат биологических наук*

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.

В последние десятилетия в связи с активным проникновением информационно – компьютерных технологий и Интернета в жизнь людей, в том числе и в практику деятельности начальных школьников, они все сильнее начинают влиять на коммуникативные умения детей.

Вряд ли кому – либо из нас не приходилось сталкиваться с ситуациями, когда мы чувствовали, что другие нас не понимают, либо – когда мы сами не так или не совсем так поняли других. История человечества полна примеров непонимания людьми друг друга. Такие случаи становятся причинами недоразумений, обид, конфликтов, курьезов и в целом тормозят конструктивное взаимодействие между людьми.

Исследованию проблемы формирования коммуникативных умений младших школьников посвящены работы отечественных ученых Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, В.С. Мухиной, В.Н. Мясищева [1], Р.С. Немова, и др. Младший школьный возраст определяется авторами как важный этап социализации и развития коммуникативных умений ребенка, рассматривается структура коммуникативных умений, критерии их сформированности. Однако особенностям организации процесса формирования коммуникативных умений не уделяется должного внимания.

Анализ теории и практики формирования коммуникативных умений младших школьников свидетельствует о его существенных недостатках. Мало внимания уделяется форми-

рованию коммуникативных умений младших школьников с учетом их индивидуальных показателей развития (уровень развития коммуникативных умений, наличие или отсутствие отклонений в психическом развитии); недостаточно полно используются возможности таких практико – ориентированных средств формирования коммуникативных умений, как сюжетно – ролевые игры, тренинги; не уделяется внимание формированию адекватной самооценки как одному из важных условий развития коммуникативных умений.

Выявленные недостатки в теории и практике формирования коммуникативных умений младших школьников объясняются наличием объективно складывающихся противоречий: между существующей потребностью поиска эффективных условий формирования коммуникативных умений детей с позиций гуманистической педагогики, личностно – деятельностного подхода и преобладанием авторитарного подхода в практическом решении данной проблемы; между объективной необходимостью формирования коммуникативных умений младших школьников и недостаточным организационно – методическим обеспечением данного процесса.

Кроме того, нами не найдено специальных работ психологов и педагогов по исследованию влияния информационно – компьютерных технологий на развитие и формирование коммуникативных умений детей, в том числе учащихся начальных классов. В основном исследуется влияние данных технологий на здоровье детей, на психическое развитие, проблемы возникновения игровой и компьютерной зависимости у детей, в том числе уходе от общения.

Мы предполагаем в дальнейшем проводить исследования в области изучения коммуникативных умений младших школьников, которое будет включать в себя использование таких адаптированных методик как:

1. Тестовая карта коммуникативной деятельности А.А. Леонтьева.
2. Оценка уровня общительности В.Ф. Ряховского.
3. Оценка коммуникативных умений.
4. Самооценка эмпатических способностей.

Следующим этапом нашего исследования будет непосредственно работа с детьми младшего школьного возраста по формированию коммуникативных умений. Мы предполагаем, учитывая имеющийся опыт работы психологов в этой области, что для достижения поставленной нами цели будет разработана и предложена программа формирования коммуникативных умений, которая будет включать в совокупности несколько направлений, отвечающих целям и задачам нашей работы. В разработке таких направлений, мы будем исходить из следующих теоретических положений:

Формирование коммуникативных умений младших школьников является целостным процессом поэтапного включения их в практико – ориентированную коммуникативную деятельность на основе реализации дифференцированного и индивидуального подходов, учета субъектности и уровня самооценки младших школьников, создание мотивирующей среды общения, способствующей самореализации развивающейся личности.

2. Структурными компонентами коммуникативных умений младших школьников являются: эмпатийный (стремление установить эмоциональный контакт в процессе общения, умение почувствовать эмоциональное состояние собеседника), деятельностный (использование коммуникативных знаний, умений, навыков в процессе общения, обогащение личного коммуникативного опыта), оценочный (самооценка личностных качеств, в том числе коммуникативных, оценка личностных качеств и коммуникативной деятельности сверстников).

3. Критериями и показателями сформированности коммуникативных умений младших школьников являются: эмпатийный (умение установить эмоциональный контакт в процессе общения, почувствовать эмоциональное состояние собеседника); креативно – деятельностный (умение использовать приобретенные ранее коммуникативные знания, умения и навыки в новых ситуациях общения, умение самостоятельно конструировать социально одобряемые формы коммуникации, адекватность поведения в конфлик-

тных ситуациях; владение вербальными и невербальными средствами коммуникации; проявление инициативы в общении со сверстниками, умение регулировать свои эмоциональные проявления), оценочно – рефлексивный (наличие адекватной самооценки; адекватность восприятия и оценки личностных качеств партнера по общению). Они позволяют выявить динамику, осуществить корректирование и развитие процесса формирования коммуникативных умений младших школьников.

4. Комплекс принципов формирования коммуникативных умений младших школьников включает: связь с жизнью, целостность, комплексность, активность, приоритет личности, психологическую готовность, дифференциацию и индивидуализацию, добровольность, доступность, единство диагностики и коррекции.

5. Педагогическими условиями формирования коммуникативных умений младших школьников являются: реализация индивидуального и дифференцированного подходов к процессу формирования их коммуникативных умений, учет уровня самооценки младших школьников; формирование мотивационно – ценностного отношения младших школьников к коммуникативной деятельности посредством создания мотивирующей среды и обеспечения единства когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов личности; включение младших школьников в практико – ориентированную коммуникативную деятельность, способствующую самореализации личности; реализация организационно – методического обеспечения, основанного на поэтапном формировании у младших школьников коммуникативных умений и отношения к себе как к субъекту коммуникативной деятельности.[2] Таким образом, проблема формирования коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста заслуживает внимания со стороны психологов, педагогов образовательного процесса. Поэтому остро проявляется необходимость разработки эффективной психолого – педагогической работы по устранению поставленной проблем.

Библиографический список

1. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л., 1960.
2. Леонтьев А.А. Психология общения, Тарту, 1974.

И.В. Михеева

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева,*

Научный руководитель: Кулакова Н.В. (к. пед. наук, доцент)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, ЦОР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ УЧАЩИХСЯ

В последнее время повысился интерес учителей начальных классов к применению компьютера в образовательном процессе. Причиной тому служит активное проникновение современных информационно-коммуникационных технологий в массовую педагогическую практику.

Но говорить о широкомасштабной информатизации начальной школы пока ещё рано. Лишь отдельные общеобразовательные учреждения имеют необходимую материально-техническую и программно-методическую базу, позволяющую организовать применение электронных учебных материалов в обучении младших школьников. В связи с

отсутствием свободного доступа к компьютеру стремление учителя применять современные технологии в образовательном процессе не всегда может быть реализовано.

Хотя, дополняя традиционные методы обучения современными информационными технологиями, внедрением ЦОР, можно снять остроту проявлений некоторых противоречий, присущих классно-урочной системе образования, сократить временные затраты учителя при подготовке к уроку, содействовать формированию информационной компетентности младших школьников.

Специалисты указывают на целесообразность проведения уроков с применением новых информационных технологий в кабинетах начальных классов, чтобы школьники оставались в привычной для них обстановке, когда окружающая среда знакома и соответствует их возрастным и физиологическим особенностям. Компьютер в этом случае становится современным средством обучения, а не рассматривается как объект изучения.

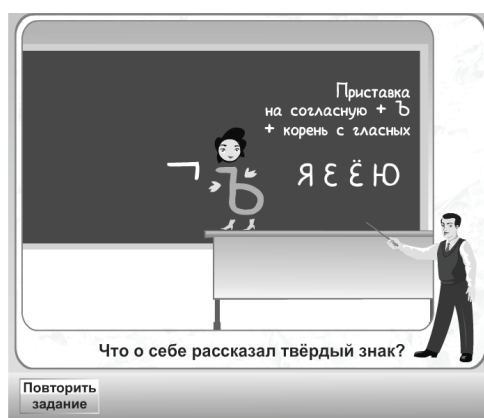
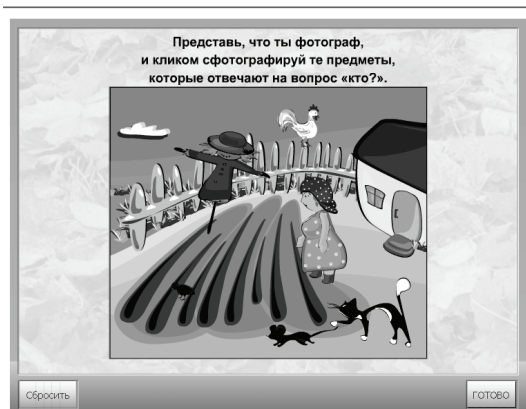
Уроки с использованием компьютера создают условия для развития у ребенка умений самостоятельно работать с информационным источником, предполагают постепенное увеличение самостоятельности младшего школьника при работе с ЦОР. Под цифровым образовательным ресурсом (ЦОР) понимается информационный источник, содержащий графическую, текстовую, цифровую, речевую, музыкальную, видео-, фото- и другую информацию, направленные на реализацию целей и задач современного образования (А.Ю. Уваров, С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун).

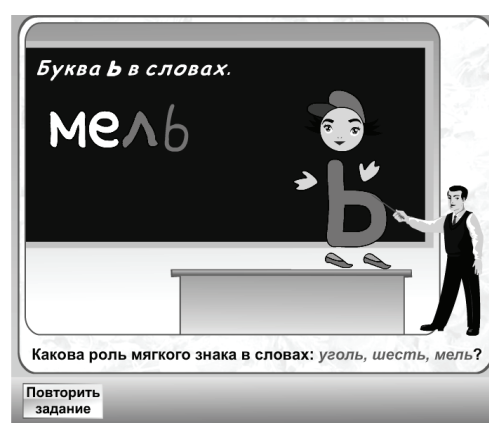
Применение ЦОР возможно при изучении различных дисциплин, однако мы решили выявить возможности использования ЦОР на уроках русского языка, для этого проанализировали медиаобъекты: набор ЦОР к учебнику «Русский язык». 1–4 класс; авторы Р.Н. Бунеев и др.; набор ЦОР к учебнику «Моя любимая азбука»; авторы Р.Н. Бунеев и др.; набор ЦОР к учебнику «Русский язык» (начальная школа). 1- 4 класс; авторы В.В. Репкин и др.; «Начальная школа 1–4, классы».

Язык является важнейшим средством общения между людьми, поэтому недаром современная программа по русскому языку предъявляет очень высокие требования к умениям и навыкам учащихся. Особое внимание в курсе русского языка уделяется формированию орфографических умений и развитию орфографической зоркости учащихся.

Проблема развития орфографической зоркости у школьников является наиболее обсуждаемой и в теории, и в практике обучения орфографии. Важность формирования этого умения ни у кого не вызывает сомнений, поэтому для эффективности работы в этом направлении методисты предлагают использовать на уроках русского языка задания ЦОР, направленные на закрепление и изучения различных правил и орфограмм. Я тоже придерживаюсь этой точки зрения.

На педагогической практике при проведении уроков русского языка для развития орфографической зоркости учащихся я использовала коллекции ЦОР, осуществляя фронтальную и индивидуальную формы работы. При изучении темы «Правописание букв «ь» и «ъ»» использовались такие задания из коллекции ЦОР:





Предложенные задания вызвали у учащихся огромный интерес. Уроки с использованием таких заданий являются продуктивным средством обучения и для учителя.

В процессе использования электронных учебных пособий на уроках русского языка я убедилась, что их применение позволило сформировать у школьников прочные знания по определенным темам: «Функции мягкого знака», «Правописание букв «ь» и «ъ»». Развить самоконтроль и самостоятельную деятельность по применению полученных знаний. А также способствовали не только повышению мотивации к учебному процессу, но и дали возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, поощрение правильных решений. Кроме того, компьютер позволил полностью устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учебе – неуспех, обусловленный непониманием материала. Значительно повышается степень обучаемости детей, развивается орфографический навык и орфографическая зоркость.

Учитывая свой небольшой опыт, я могу сказать, что использование информационных технологий на уроках русского языка позволяет учителю гибко управлять обучением и разнообразить способы предъявления учебной информации, что в свою очередь способствует повышению качества обучения.

Библиографический список

1. Бурлакова А.А. Компьютер на уроках в начальных классах. // Начальная школа плюс До и После – 2007 г. – № 7.
2. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Издательский центр «Академия», 2000 – 472 с.
3. Рекомендации по использованию компьютеров в начальной школе. // Нач. школа – 2002. – № 5. – С. 19–22.
4. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988.

ПЕВЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЕЕ РАСПРОСТРАНЕНИЕ И РАЗВИТИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Пение – один из видов музыкальной деятельности, в процессе которого развивается музыкальность человека, музыкальная память и восприятие, формируются вокальные навыки, повышается уровень музыкальной культуры личности. Певческая деятельность является наиболее доступным видом музицирования, и поэтому становится важнейшей формой приобщения к музыкальному искусству.

Ученые утверждают, что пению следует отвести решающую роль в развитии сложного и многогранного понятия «музыкальные способности», которые находятся в центре внимания ученых разных областей наук [5]. Именно в пении успешно формируется весь их комплекс: эмоциональная отзывчивость на музыку, ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма.

Однако при всей своей значимости и популярности проблема певческой деятельности ее распространения и развития сегодня стоит очень остро, и, на наш взгляд, она коренится в следующем. Бесперывный поток песен, возможности пения под «караоке», обилие певческих курсов, возможность индивидуальных занятий в студиях приобщают к данному виду деятельности все большее количество людей. При этом приоритетным желанием человека, приобщившегося к пению, становятся выход на эстраду, сольное исполнительство, популярность (пусть даже самая ничтожная) и т. д.

Важно подчеркнуть, что пение относится к числу тех видов музыкальной деятельности, в процессе которой успешно развивается эстетическое отношение к жизни, к музыке, культуре обогащаются переживания, активно формируются музыкально – сенсорные и, особенно, музыкально – слуховые представления звуковысотных отношений [1]. Благодаря словесному тексту, подчеркивает И.В. Пермякова, песня понятна по музыкальному содержанию больше, чем любой другой музыкальный жанр [4]. Выразительное исполнение песен помогает наиболее ярко и углубленно переживать их содержание, вызывает эстетическое отношение к окружающей действительности.

Другой значимой стороной является то, что певческая деятельность – важнейшая составная часть певческой культуры и общей музыкальной культуры человека. Процесс самовыражения через вокальное интонирование напрямую связан с укреплением психического здоровья и может рассматриваться как значимый профилактический здоровьесберегающий фактор [3].

Исходя из выше сказанного, можно заключить, что особенности певческой деятельности сегодня важно определять не только в рамках специфики развития певческого голоса, но и в русле формирования культуры и здоровья личности. Здесь особую важность приобретают эстетические и этические критерии исполнительства, певческие потребности и интересы личности, знание собственного голоса и владение им.

Развитие и распространение певческой деятельности сегодня должно проходить по пути формирования личности человека. А именно, расширения его музыкального кругозора, развития таких необходимых качеств как умение слушать себя, партнера, общее звучание музыкальной ткани произведения, умение увлечь своим замыслом других, активизировать творческое начало, заострять ощущение звукового колорита, повышать чувство долга и ответственности за передачу авторского замысла произведения.

Библиографический список

1. Ветлугина Н.А. "Методика музыкального воспитания в детском саду", М., "Просвещение", 1989г.
2. Дудина А.В. Ансамбль в музыкальной школе (из опыта работы с дуэтами баянистов в младших классах ДМХШ): Фестиваль педагогических идей «Открытый урок»: режим доступа // <http://festival.1september.ru/articles/502783/>
3. Емельянов В.В. "Фонопедический метод развития голоса", 1999 г.
4. Пермякова И.В. Развитие певческих навыков у детей старшего дошкольного возраста на занятиях вокального кружка // Фестиваль «Открытый урок» // режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/418711/>.
5. Семячкина Г.А. Особенности организации певческой деятельности как средства развития музыкальных способностей младших школьников // Психолого-педагогические аспекты когнитивной мобильности личности. – М.: 2001г.

А.А. Палкина

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Научный руководитель: Е.В. Гордиенко, к.п.н., доцент

ВОСПИТАНИЕ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ИГРОВЫХ ЗАДАНИЙ

Проблема воспитания сознательной дисциплинированности – не узко педагогическая, чисто школьная. Подлинная свобода человека неразрывно связана не только с его правами, но и с обязанностями в обществе, коллективе. А это значит, что свобода немыслима без сознательного подчинения каждой личности нормам и требованиям демократии, без дисциплинированности. Задачи воспитания сознательной дисциплины у младших школьников определены как ряд конкретных требований к их поведению. Они должны знать и уметь выполнять различные правила, обусловленные их положением в школе и в обществе. Дети должны ответственно относиться к своим словам и обещаниям, к выполнению учебных заданий и общественных поручений.

Эти и подобные им задачи отчетливо ориентированы на воспитание у младших школьников умений и привычек преимущественно исполнительского характера, на их приучение к соблюдению различных правил в школе, дома и в общественных местах. Задачи по развитию направляют деятельность педагога на воспитание у учащихся требовательности к себе и товарищам в духе непреклонного выполнения ученических и общественных обязанностей, на формирование отрицательного отношения к фактам нечестности, ябедничества, грубости, равнодушия и т. п.

Проблема воспитания сознательной дисциплины занимает особое место в теории и практике педагогики и школы. Пожалуй, ни один вопрос не вызвал столько споров, не рождал столько мнений, теорий в педагогике, как вопрос о школьной дисциплине. И это не случайно. Школьная дисциплина, отражая характер господствующих общественных отношений, является показателем, дающим возможность судить о направлении и состоянии теории и практики воспитания в целом. [2]

Нормы дисциплинированного поведения школьников реализуются в прочных навыках, привычках, в традициях коллектива, которые развиваются и закрепляются в результате последовательного проведения в жизни школы, единых педагогических требований и организующих коллективную общественно полезную деятельность.

Дисциплина рассматривается как явление политическое и нравственное, как необходимое условие нормального развития личности, как эстетический фактор. Дисциплина – это цель, результат и средство воспитания. Понятия «дисциплина» и «дисциплинированность» разграничиваются. Дисциплина предполагает двусторонние отношение – руководство и подчинение, дисциплинированность – черта характера. [1]

Дисциплинированность как личностное качество имеет разные уровни развития, что находит своё отражение в понятии культура поведения. Оно включает в себя различные стороны нравственного поведения личности; в ней органически слиты культура общности, культура речи и бытовая культура. Воспитание культуры общения у детей требует формирования доверия, доброты к людям, когда нормами общения становятся вежливость, внимательность.

Дисциплина и дисциплинированность трактуется в отечественной школе (и должна трактоваться) широко. Она предполагает и соответствующее отношение ученика к труду, и, прежде всего, к учебному труду.

Дисциплинированность мы рассматривали, по сути как компоненты или структурные элементы понятия дисциплины, такие как: настойчивость (соблюдение всех правил, уважение к другим людям, послушание), волевое усилие (стремление выполнять приказ), волевая активность (стремление выполнять распоряжение быстрее и лучше), ответственность (выполнение своего долга без напоминания).

Дисциплина в школе предполагает трудовую учебную дисциплину, соответствующее отношение к общественной собственности, к школьному имуществу, отношение ученика к другим людям – к товарищам, родителям, к старшим вообще. Школьная дисциплина – одна из форм проявления дисциплины общественной. Это принятый порядок в стенах учебного заведения, это соблюдение учащимися правил взаимоотношений с учащимися и учителями, это обязательность выполнения всеми членами коллектива принятых правил и предписаний. Являясь составной частью нравственности. Дисциплина учащихся состоит в знании правил поведения, установленного порядка и их сознательного выполнения. Закрепившиеся правилами поведения определяют действия и поступки личности. Дисциплинированный ученик – это такой, который понимает значение и цель дисциплины, её общественный характер; обладает самодисциплиной и самоконтролем.

Дисциплинированный ученик – это ученик исполнительный, аккуратный, вежливый, внимательный к другим, проявляющий эти качества и в школе, и в семье, и вне школы, и вне семьи.

Возможное решение проблемы заключается в использовании игры на развитие организованности детей, их личностных качеств. Игра создает положительный эмоциональный фон, на котором все психические процессы протекают наиболее активно. При помощи игры ребенок получает значительную информацию без насилия и нажима, так как игровой деятельности всегда сопутствуют интерес, удовольствие, положительные эмоции. Использование игровых приемов и методов, их последовательность и взаимосвязь будут способствовать в решении данной проблемы.

Нами был проведён констатирующий эксперимент, в котором мы выяснили, насколько дисциплинирован младший школьник. Было выявлено, что большинство учащихся уклоняются от соблюдения всех правил, характерны нечастые выполнения приказов, редкое выполнение распоряжений быстрее и качественнее, опрошенные не всегда выполняют свой долг без напоминания.

На основе проведенного констатирующего эксперимента нами была разработана программа по улучшению уровня дисциплины у детей младшего школьного возраста, которая составлена в игровой форме.

На занятиях рассматривались темы, близкие и понятные детям: «Семья», «Профессии». Учащиеся, анализировали отношение членов семьи друг к другу, отношение представителей разных профессий к выполняемой работе, приходили к выводу, что такое «долг», «обязанность», «ответственность», приводили примеры ответственного и безответственного поведения. Большое внимание уделялось анализу собственных поступ-

ков учащихся. Проводилась беседа, всегда ли дети выполняют свои обязанности, или им приходится постоянно о них напоминать? Рассуждали о том, что произойдёт, если один из членов семьи забудет выполнить свои обязанности. Занятие завершалось тем, что дети ещё раз отмечали, что во многих случаях существует разница между их желаниями и тем, что необходимо делать, между «хочу» и «должен». Человек выбирает сам, как ему поступить. Но он должен думать не только о себе, но и о тех, кто находится рядом. Отмечали, что ребёнок несет ответственность за выполнение порученного ему дела. Выполняя порученное ему дело, ребёнок проявляет заботу о членах своей семьи. Если он выполнит поручение плохо, то взрослым придётся переделывать работу заново. Это потребует новых затрат времени и сил.

Проводилось обсуждение, могут ли ученики проявлять ответственность в учении. На доске записывали слова: общество, обязанность, ответственность, образование, качество. В ходе обсуждения дети делали вывод, что не только взрослые, но и ученики ответственны за выполнение своего дела. Их задача – хорошая учёба. Знания помогут им в будущем обрести хорошую профессию, стать мастером своего дела. Уровень благосостояния общества зависит от образованных, знающих, умеющих людей.

Итогом работы являлось составление желательной модели дисциплинированного ученика, позволяющей ребёнку сравнить, насколько его собственное поведение соответствует данному образцу, и наметить пути самосовершенствования.

Особенности игровых заданий важно использовать на начальном этапе школьного обучения. Если ребёнок начинает выполнять свои школьные обязанности охотно, по собственной инициативе, подобно тому, как он выполнял правила и роли в игре, то он легче преодолевает трудности обязательной школьной работы. Это способствует формированию правильной внутренней позиции школьника, делает учение лично значимым и эмоционально привлекательным для ребёнка, создает возможности для развития его личностных качеств, развития организованности, воспитания дисциплинированности.

Библиографический список

1. Бондарь Ф.Т., Воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения у младших школьников: Учебное пособие для начинающих руководителей школ, учителей начальных классов и студентов педвуза по специальности «Педагогика и методика начального обучения»- Вологда, ВГВИ, 1984 – 95с.
2. Воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения школьников: Из опыта работы \ Сост. Ф.А. Бобков; Под ред. И.С. Марьенко. – М.: Просвещение, 1982 – 159с.

Е.М. Плеханова, Ю.Ф. Черемнова
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

К ВОПРОСУ О ПОПУЛЯРИЗАЦИИ МАССОВЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЖАНРОВ В СОВРЕМЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ

Тенденцией современного музыкального воспитания все чаще становится обращение в сторону массовых, популярных жанров музыкального искусства и их использование в качестве учебного материала и средства формирования музыкальной культуры подрастающего поколения.

Обращаясь понятию «массовые музыкальные жанры», можно заметить, что оно является сложным и многосоставным феноменом.

Прежде всего, массовая культура – это такой тип культуры, который ориентирован на уровень массовых потребителей материальных и культурных ценностей и выдвигает на **передний план** развлекательную функцию. В тоже время, массовая культура – это культура, направленная на большую часть человеческого сообщества и затрагивающая его интересы и потребности.

Массовая культура возникла в XX веке как благодаря развитию техники, Развивающимся средствам массовой коммуникации [2]. С другой стороны, массовая культура развивалась благодаря развитию техники и увеличению информационных потоков, так и укреплению демократии, примером чего может стать американский Голливуд как «символом всевластия массовой культуры» [3].

Особенностью массовой музыкальной культуры XX века стало разделение музыкальных жанров на «элитные» и «массовые». Музыковеды отмечают, что к настоящему времени насчитывается несколько сотен жанров, видов, форм, которые можно отнести к понятию «массовой культуры». Среди них: поп-музыка, рок, джаз, евро-диско, техно, рейв, транс, хэви-метал, электро-поп и др.

При этом отмечается сложность в отнесении определенной музыки к массовым видам. Так, И.В. Сергеева подчеркивает, что такие сложно отпределить, принадлежность к массовым жанрам таких произведений как «Хабанера» из оперы Бизе «Кармен», свадебный марш Мендельсона, которые наряду с мюзиклами Уэббера, песнями «битлов» и Б. Гребенщикова, композициями «Пинк Флойд» знакомы массовому слушателю.

Для современной массовой музыкальной культуры характерен ряд особенностей:

Традиционность и консерватизм, проявляющийся как простая, отработанная предшествующей культурой техника.

Ориентированность на среднюю языковую семиотическую норму, простую прагматику, поскольку она обращена к огромной слушательской аудитории [2].

Легкость усвоения развлекательной музыки обусловлена повторяющимися мелодическими и ритмическими интонациями, элементарностью гармонии, доступностью музыкального содержания [3].

Именно поэтому широким массам слушателей предпочтительны яркие музыкальные новинки эстрадного плана и неприятие той музыки, которая требует большой мыслительной деятельности, внимания, целенаправленного восприятия и анализа.

Конечно, можно согласиться с утверждением И.М. Красильникова о том, существует разрыв между музыкальной культурой, изучаемой на занятиях в школе и тем, что ребенок слышит, выходя за пределы школы. Этот «разрыв» расслаивает музыкальное сознание школьника на две автономно существующие области, которые отдалены друг от друга не только по эстетическим и художественным параметрам, но и по характеру лежащего в самой основе музыкальных представлений звукового материала. Ученый показывает необходимость «проведения мостов между этими областями, что должно привести к взаимному обогащению массовой и немассовой музыкальной культуры» [1; 5].

Однако, соглашаясь с И.М. Красильниковым, мы утверждаем, что музыка массовых жанров сегодня все больше вытесняет классическую музыку из школьных уроков и мероприятий. Сегодня учителя, стараясь угодить музыкальным пристрастиям молодого поколения, насыщают уроки популярными массовыми песнями, современными аранжировками классической музыки, отрывками из мюзиклов и т. д. забывая о том, что только обращение к высоким образцам музыкального искусства поможет в дальнейшем отличать «прекрасное от безобразного» [1: 97].

Не следует забывать, что музыкальное искусство, как и искусство вообще, является отражением общественного сознания и важнейшей частью духовной культуры человека, заставляет осознавать, осваивать и познавать действительность во всем богатстве проявлений и выступает тончайшим механизмом духовного формирования человека.

Библиографический список

1. Кабалевский Д.Б. Кабалевский, Д.Б. Сила искусства [Текст] / Д.Б. Кабалевский. М.: Молодая гвардия – 1984 – 142с.
2. Красильников И.М. Современные тенденции и противоречия развития музыкальной культуры и образования // Музыка в школе – 2000. – № 1.
3. Руднев В.П. Словарь культуры XX века. – М.: Аграф, 1999. – с.155–159.
4. Сергеева И.В. «Высокие» и «низкие» музыкальные жанры – социологические аспекты: режим доступа – http://journal.seun.ru/j2000_2r/human/SergeevaIV.htm
5. Г.В. Массовые музыкальные жанры XX века в контексте мировой художественной культуры: режим доступа – <http://shostak.iatp.by/doc/article/SIAULIAY.htm>

Е.Т. Родина

*Технический институт (филиал) ГОУ ВПО «ЯГУ»
в г. Нерюнгри Республики Саха (Якутия)*

Научный руководитель: Николаева И.Ию, ст. преподаватель

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В последнее время наблюдается общее снижение культурно-языкового уровня населения, что негативно сказывается на языковой компетентности подрастающего поколения. Такой вывод находит своё подтверждение в аналитическом отчете Федерального института педагогических измерений, в котором представлены результаты Единого государственного экзамена (2008 года): 44,4 % учащихся выполнили экзаменационную работу на «4» и «5», средний процент выполнения заданий по орфографии – 50 % (http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=29171&p_page=10)

В связи с этим следует говорить о необходимости модернизации системы обучения русскому языку в школе, реализацию которой необходимо начинать с первой ступени обучения, ведь именно в начальной школе закладывается фундамент для формирования у обучающихся ключевых компетенций (речевых, информационных и т. д.). Одним из механизмов обеспечивающих модернизацию обучения является его информатизация. В рамках проекта «Информатизация системы образования» проводится ряд мероприятий, направленных на «создание и внедрение в образовательный процесс учебных материалов нового поколения, основанных на активном использовании электронных образовательных ресурсов» [1, С. 179]. Актуальность использования ЭОР на уроках русского языка очевидна, они:

предоставляют возможность сокращения времени освоения учебного материала;

ликвидируют отставание в учении тех, кто не присутствовал на учебном занятии по заданной теме;

удовлетворяют индивидуальные познавательные потребности за счёт дополнительных материалов, содержащихся в гиперссылочной информации;

оптимизируют процесс учебной деятельности;

усиливают мотивацию к учению.

Поэтому, сегодня, одним из приоритетных направлений в работе учителя начальной школы становится организация учебно-воспитательной работы с детьми на основе использования ЭОР.

В последнее время на рынке электронных изданий для начальной школы появляется множество новых ЭОР, которые выпускаются компаниями «Кирилл и Мефодий», «Просвещение-МЕДИА» и фирмой «1С». В школе они используются довольно редко. **По мнению Б.П. Сайкова: «Практически во всех мультимедийных**

ресурсах отсутствуют методические материалы по их использованию. Еще более сложной задачей является извлечение из целостного ресурса необходимого фрагмента для применения его на уроке. Кроме этого при работе с такими ЭОР невозможно изменять и дополнять учебный материал» [3, стр. 205]. С его мнением соглашаются и учителя-практики. Это подтвердилось в ходе опроса учителей начальных классов СОШ № 1 г. Нерюнгри: педагоги испытывают наибольшую потребность во всевозможных методических материалах. Нужно отметить, что многие из опрошенных (37,5 %) заявили о своей готовности активно использовать ЭОР в учебно-воспитательном процессе, при условии, что ресурсы будут высокого качества и содержать методики их применения. О готовности педагогов использовать ЭОР в своей работе свидетельствует тот факт, что они проявляют активность и инициативу в самостоятельном приобретении и разработке ЭОР (38 %). Но учителями создаются, в основном, информационные ЭОР на основе презентации (69 %). Основными препятствиями для эффективного применения ЭОР учителя видят:

в отсутствии средств на покупку, настройку и поддержку ЭОР (43,6 %)

в отсутствии навыков и опыта использования ЭОР (37,5 %),

тематика и наполнение ЭОР не соответствуют реальным задачам и потребностями учебного процесса (31,3 %)

Таким образом, использование ЭОР на уроках в начальной школе **на сегодняшний день представляет собой инновационную деятельность, в организации которой, возникает множество проблем, так как** существующие ЭОР часто не соответствуют содержанию учебных программ и не обеспечены методическими рекомендациями по их применению.

Поэтому одним из решений данных проблем мы видим самостоятельное создание и использование педагогами ЭОР, удовлетворяющих всем необходимым программным требованиям и санитарно-гигиеническим нормам, определенным в Письме Министерства общего и профессионального образования РФ «Рекомендации по использованию компьютеров в начальной школе» № 199/13 [4]. Для оптимизации процесса обучения русскому языку в начальной школе мы предлагаем скомпоновать ЭОР по разделам изучения материала. А совокупность программных средств, которые используются в педагогической работе, является учебно-методическим комплексом (УМК) программных продуктов и электронных материалов. Персональный профессиональный УМК учителя начальной школы может включать «программно-педагогические средства и электронные материалы из общешкольного УМК; электронные материалы, созданные самим учителем; дополнительные электронные ресурсы» [2, стр. 43]. Формирование персонального профессионального УМК конкретного учителя предполагает создание методической картотеки, в которой представлено описание программных средств и электронных материалов, используемых учителем в своей работе.

На примере раздела «Правописание безударных гласных в корне слова» с помощью средств программы Microsoft Office Publisher мы создали УМК, который представляет собой **веб-публикацию из 6 веб-страниц, на каждой из которых есть панель навигации с гиперссылками, позволяющими быстро находить необходимую информацию. УМК** включает в себя: аннотацию, КТП, проекты уроков, ЭОР (информационные, тренинговые, контролирующие), дидактические материалы, методические рекомендации по использованию ЭОР. Данный УМК позволит учителю, сэкономить время на подготовку к уроку, более интересно и эффективно организовать познавательную деятельность учащихся, создать оптимальные условия для самостоятельного применения, проверки и оценки полученных знаний по данной теме, так же вести мониторинг обученности по данной теме. **Дадим краткую характеристику некоторых ЭОР, которые вошли в УМК.**

ЭОР Презентация «Способы проверки», этап изучения нового материала.	
Тип ЭОР	Информационный
Описание	Учебный материал представлен в виде линейной последовательности демонстрационных слайдов, содержащих модели способов проверки безударных гласных.
Модели организации рабочего пространства	Демонстрационный компьютер и видеопроектор в учебном классе
Задачи использования	Создание условий для эффективного восприятия учебной информации школьниками, повышения мотивации учения, формирования коммуникативно-речевых умений учащихся
Формы работы	Фронтальная работа
Формы взаимодействия учащегося с ЭОР	Условно – пассивные.
ЭОР Тренажёр «Выбор проверочного слова», этап применения полученных знаний.	
Тип ЭОР	Тренинговый
Описание	Тренажёр выполнен в виде презентации, на каждом слайде которой ученику предлагается выбрать для данного слова проверочные слова, кликнув по нему кнопкой мыши, в случае верного ответа слово подчеркивается.
Модели организации рабочего пространства	Компьютерный класс школы – 10–12 ПК
Задачи использования	Создание условий для активизации процесса формирования предметных умений и навыков. Становление умений самостоятельной работы с учебным материалом.
Формы работы	Индивидуальная работа
Формы взаимодействия учащегося с ЭОР	Активные.
ЭОР Занимательный материал «Кроссворд», «Ребусы», этап отработки навыка	
Тип ЭОР	Развивающая игра
Описание	Кроссворд представлен на слайде, по щелчку мыши появляется картинка, нужно вписать соответствующее слово по вертикали и объяснить его правописание. Ресурс состоит из 12 слайдов с ребусами, к каждому из которых есть проверка.
Модели организации рабочего пространства	Демонстрационный компьютер и видеопроектор в учебном классе
Задачи использования	Создание условий для развития: познавательных интересов, умения применять знания в различных нестандартных ситуациях, осуществлять самоконтроль.
Формы работы	Фронтальная или индивидуальная работа.
Формы взаимодействия учащегося с ЭОР	Условно – пассивные
ЭОР Тест «Выбор слова с проверяемой гласной», этап проверки знаний и умений.	
Тип ЭОР	Контролирующий
Описание	Тест содержит 10 заданий и по пять вариантов ответов, кликнув кнопкой верно – слово начинает переливаться разными цветами. При неверном варианте – зажигается табло «Подумай»
Модели организации рабочего пространства	Компьютерный класс школы – 10–12 ПК
Задачи использования	Развитие умения осуществлять самоконтроль уровня овладения учебным материалом
Формы работы	Индивидуальная работа или работа в парах
Формы взаимодействия учащегося с ЭОР	Активные.

Электронный УМК предоставляет учителю большой резерв технической и технологической поддержки, высвобождающей значительную часть его времени именно для живого общения с учениками, и дает возможность сделать это общение даже более близким, чем раньше. ЭОР замыкает на себе большую часть контрольных функций и оперативных реакций на ошибки ученика. Учитель становится более свободен и позитивен в своем отношении к детям. Компьютер, вступая с учеником в партнерские отношения, позволяет каждому ученику устанавливать наиболее благоприятный для себя темп и ритм учебной деятельности и освобождает учителя от необходимости постоянно контролировать и активизировать этот процесс. Освободившись от задач непрерывной опеки, учитель получает большую возможность видеть обстановку в целом и уделять индивидуальное внимание каждому отдельному ученику.

Библиографический список

1. Босова, Л.Л. Отечественный и зарубежный опыт создания учебных материалов нового поколения / Л.Л. Босова // Школьные технологии – 2007. – № 5. – С. 179–184.
2. Мылова И.Б.: Информационные технологии в начальном образовании/И.Б. Мылова//Учебное пособие / СПб.: СПбАПО, 2006 – 140 с. – ISBN 5–7199–0288–0
3. Сайков, Б.П. Организация информационного пространства образовательного учреждения / Б.П. Сайков. – М.: БИНОМ Лаборатория знаний, 2005 – 406 с. – ISBN 5–94774–299–3.
4. Письмо Министерства общего и профессионального образования РФ «Рекомендации по использованию компьютеров в начальной школе» № 199/13 от 28.03.2002г.
5. http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=29171&p_page=10

А.К. Семёнова

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: Спиридонова Г.С. ,
доцент, кандидат философских наук*

КРУГ ЧТЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Современное общество обеспокоено тем, что дети младшего школьного возраста мало читают, потому что не видят смысла в проведении времени за книгой. Многие утверждают, что нынешние школьники вовсе перестали читать вследствие того, что в нашем мире достаточно средств-заменителей, таких, как телевидение, компьютерные игры, интернет и многие другие. Они якобы мешают ребенку открывать для себя мир книг и находить в книге мудреца-собеседника. Международной ассоциацией чтения в 2000 и 2003 гг. было установлено, что по качеству чтения российские школьники заняли в 2000 г. 27-е место из 32 стран и в 2003 г. 33-е место – из 40 стран. При этом выявлено, что в России только 3 % учащихся в возрасте 15–16 лет находятся на самом высоком, пятом, уровне качества чтения. Слабая техника чтения – еще одна причина падения интереса к чтению, как у младших школьников, так и у подростков. [1]

Круг чтения – это некоторый объем книг и периодики, призванный дать ребенку определенного возраста возможно более полную картину образов мира через словесно-изобразительные средства с учетом психических возможностей личности, ее интересов и склонностей. [2]

Под широким кругом чтения мы понимаем достаточный объем книг и периодики, с которым знакомится ребенок. Школьник, обладающий широким кругом чтения, читает регулярно, разнообразную литературу по темам и жанрам, не ограничивается произве-

дениями, которые предусмотрены школьной программой, систематически пополняет круг чтения.

Узким кругом чтения мы называем недостаточный объем книг и периодики, с которым знакомится школьник; ребенок, читая художественные произведения, не выходит за рамки школьной программы, а иногда не читает и те произведения, которые предусмотрены программой.

Судя по данным современной статистики и средств массовой информации, круг чтения современного младшего школьника должен отличаться предельной узостью. Мы решили проверить это экспериментальным путем.

Эксперимент был проведен на базе лицея № 6 г. Красноярска в декабре 2008 года. В нем участвовали младшие школьники, ученики 4 Б и 4 Д классов, всего 51 человек. Им предлагалось ответить на вопросы двух анкет. Одна из анкет была направлена на выявление широты круга чтения: предлагался список отечественных и зарубежных авторов и их произведений, школьникам нужно было подчеркнуть те произведения, которые они читали. Среди авторов указывались такие, как М.М. Зощенко, В.В. Бианки, А.П. Чехов, М. Твен, Р. Киплинг, А. Линдгрэн и др.

Вторая анкета выявляла систематичность и самостоятельность пополнения круга чтения. В данной анкете предлагались следующие вопросы и задания:

1. Назови своих любимых писателей и их книги.
2. Часто ли ты читаешь дома по собственному желанию (подчеркни верное: каждый день, 2–3 раза в неделю, раз в неделю, 3–4 раза в месяц, еще реже).
3. Тебе больше нравится читать самому (ой) или когда тебе читают? Почему?
4. Назови книги, которые ты прочитал (а) в этой четверти, и их авторов.

После обработки анкет мы пришли к следующим выводам: 68 % учеников обладают узким кругом чтения (из 37 предложенных произведений ученики указали менее 12), 31 % обладает недостаточно широким кругом чтения (отметили, что знакомы с произведениями 12–20 авторов) и лишь 1 % школьников обладает широким кругом чтения (в их ответах указано более 20 авторов).

Пополняют круг чтения систематически (постоянно), читают дома по собственному желанию каждый день 29 % учеников, 9 % младших школьников читают по собственному желанию реже, чем раз в неделю; 39 % детей самостоятельно пополняют круг чтения, а 15 % школьников пополняют круг чтения несамостоятельно, с помощью взрослых.

Из обработки данных следует, что результаты статистики и результаты, полученные при проведении эксперимента в конкретной школе и классах, совпадают: большинство учеников действительно обладает узким кругом чтения, и этот круг чтения пополняется не систематически и не самостоятельно.

Но в тоже время, нужно отметить то, что практически все дети отметили названия книг и их авторов, которые они прочитали в этой четверти. Только некоторые из учеников четвертого класса указали, что прочитали произведения таких авторов, как А.П. Чехов, А. Линдгрэн, Д. Дефо, в то время как большинство детей писали, что они прочитали «Хроники Нарнии» К.С. Льюиса, «Гарри Поттера» Дж. К. Ролинг, «Артура и Минипутов» Л. Бессона, «Властелин колец» Дж. Р.Р. Толкина, «Золотой компас» Ф. Пулмана. Поэтому мы не можем однозначно утверждать, что круг чтения младших школьников предельно узок: дети, действительно, мало читают произведений классической литературы, но в то же время они активно знакомятся с современными книгами, а также с экранизированными произведениями. Младшие школьники обмениваются книгами, с интересом обсуждают прочитанное, с нетерпением ждут появления в книжных магазинах следующей части книги и выхода на экраны кинотеатров следующей части фильма.

Многие родители и учителя утверждают, что телевидение, компьютерные игры и интернет являются главной причиной того, что дети мало проводят времени за книгой. Но, на наш взгляд, то, что, по мнению многих, является помехой чтению, можно ис-

пользовать как средство популяризации чтения. Можно и нужно пытаться приобщать ребенка к чтению через телевидение, компьютерные игры и интернет. Например, большинство детей в наше время часто посещает кинотеатры, поэтому, после просмотра фильма или мультфильма, который очень понравился ребенку, нужно дать ему совет – прочитать книгу, по которой был поставлен фильм, а потом вместе с ним сравнить литературное произведение и его экранизацию. В обсуждении с ребенком фильма и книги можно открыть ребенку удивительный мир книги, представить все положительные стороны чтения, не отвергая при этом той пользы, которую способна приносить визуальная (зрелищная) культура.

Кроме того, ребенку, который сильно увлечен компьютерными играми, можно предложить составить свой собственный сценарий компьютерной игры по прочитанной книге. Главное при этом – удачно выбрать литературное произведение. Оно должно давать простор детской фантазии и в то же время заключать в себе приключенческие, игровые моменты.

Возможны и другие варианты заданий, совмещающих в себе литературные и иные компоненты. В ближайшем будущем мы планируем провести формирующий эксперимент с использованием подобных форм работы. Цель эксперимента – проследить, будут ли способствовать такие задания расширению круга чтения младшего школьника. Думается, такой эксперимент будет интересен и бесполезен.

Библиографический список

1. Локалова Н.П. Почему дети не любят читать и как сформировать у них интерес к чтению: Начальная школа. 2007. № 12. – с.14.
2. Гриценко З.А. «Пришли мне чтения доброго...»: Пособие для чтения и рассказывания детям. – М.: Просвещение, 2004 – 144 с.

Терещенко А.В.

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель Кулакова Н.В.,
кандидат педагогических наук, доцент*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦОР В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

«Для воплощения в жизнь идей прогрессивной педагогики, – по мнению С. Френе, – недостаточно изменить организационные формы учебного процесса и методы учебной работы, но необходимо создать и широко использовать «новые материальные средства обучения и воспитания»».

Проблема мотивации обучения является одной из центральных в педагогике и педагогической психологии. Под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувства долга, интересы и т. п. [1].

По мнению А.К. Марковой, учебно-познавательные мотивы формируются в ходе самой учебной деятельности, поэтому очень важно, как эта деятельность осуществляется.

Среди факторов, влияющих на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, мы отдаем предпочтение содержанию учебного материала и организации учебной деятельности. То есть, при изучении материала необходимо учитывать имеющиеся у школьников данного возраста потребности, к которым относят-

ся: потребности в постоянной деятельности, в упражнении различных функций, в том числе и психических – памяти, мышления, воображения; потребность в новизне, в эмоциональном насыщении, потребность в рефлексии и самооценке и др. Поэтому материал должен подаваться в такой форме, чтобы вызывать у школьников эмоциональный отклик, пробуждать интерес к учению, быть хорошо иллюстрированным и в то же время достаточно сложным, активизирующим познавательные психические процессы. Данным требованиям соответствует использование цифровых образовательных ресурсов на уроке. Под ЦОР мы понимаем программное обеспечение (мультимедиапрезентации, электронные сборники-тренажеры, электронные энциклопедии и т. п.), которое вводится в учебный процесс посредством компьютера.

ЦОР могут применяться на трех уровнях обучения:

I – на уровне восприятия нового материала;

II – на уровне осмысления, закрепления;

III – на уровне обобщения, повторения.

На I уровне ЦОР призван стимулировать познавательную активность, желание понять сущность изучаемого явления и овладеть ядром теории (понятийным аппаратом). Для достижения этих задач в ЦОР используется демонстрационно-иллюстративный метод. На II этапе идет отработка умений и навыков на основе более глубокого и многоаспектного знания. На III уровне расширяется объем знаний по теме, включается дополнительный, более сложный материал.

Традиционные дидактические требования, предъявляемые к любым средствам обучения, в случае использования ЦОР наполняются следующими специфическими смыслами:

Требование *научности* обучения с использованием ЦОР означает достаточную глубину, корректность и научную достоверность изложения содержания учебного материала, предоставляемого ЦОР с учетом последних научных достижений.

Требование *доступности* обучения, осуществляемого посредством ЦОР, означает необходимость определения степени теоретической сложности и глубины изучения учебного материала сообразно возрастным и индивидуальным особенностям учащихся.

Требование обеспечения *проблемности* обучения обусловлено самой сущностью и характером учебно-познавательной деятельности. Уровень выполнимости данного дидактического требования с помощью ЦОР может быть значительно выше, чем при использовании традиционных учебников и пособий.

Требование обеспечения *наглядности* обучения означает необходимость учета чувственного восприятия изучаемых объектов, их макетов или моделей и их личное наблюдение учащимся. Требование обеспечения наглядности в случае ЦОР реализуется на принципиально новом уровне.

Требование обеспечения *сознательности* обучения, *самостоятельности и активизации деятельности* обучаемого предполагает обеспечение средствами ЦОР самостоятельных действий учащихся по извлечению учебной информации при четком понимании конечных целей и задач учебной деятельности. При этом осознанным для обучающегося является то содержание, на которое направлена его учебная деятельность.

Требование *систематичности и последовательности* обучения при использовании ЦОР означает обеспечение последовательного усвоения учащимися определенной системы знаний в изучаемой предметной области. Необходимо, чтобы знания, умения и навыки формировались в определенной системе, в строго логическом порядке и находили применение в жизни.

Требование *прочности усвоения знаний* при использовании ЦОР: для этого наибольшее значение имеют глубокое осмысление этого материала, его рассредоточенное запоминание.

Требование *единства образовательных, развивающих и воспитательных функций* обучения в ЦОР [3].

В учебной деятельности можно использовать: выступление с опорой на мультимедиапрезентацию; компьютерное тестирование; работу с электронными сборниками-тренажёрами; работу с электронными энциклопедиями и др.

Мультимедиапрезентация сопровождает выступление автора и предполагает демонстрацию материалов на большом экране (содержит названия основных разделов и тезисов выступления, а также неподвижные и подвижные иллюстрации: фотографии, видеофильмы, мультипликации). Презентация может быть выполнена как учителем, так и учеником.

Мультимедиавыступления повышают эффективность учебно-воспитательного процесса, поскольку:

активизируется восприятие участников образовательного процесса;

во время выступления не теряется контакт с аудиторией;

может быть использован большой объём информации, полученный из Интернета, других источников.

Самостоятельная работа школьников, направленная на создание мультимедиапрезентаций, способствует как активизации учебной деятельности, так и развитию мотивации к ней. Для составления презентации ученик должен самостоятельно обработать материал, систематизировать его, составить тезисы, продумать оформление; опираясь на план выступления, отображаемый на экране, у учащихся снимается тревожность при выступлении.

Использование компьютерного тестирования также имеет свои преимущества. Учитель, решивший воспользоваться тестовым методом, может самостоятельно создать тест, пользуясь соответствующей оболочкой- системой для создания тестов (такую возможность даёт использование интерактивного аппаратно-программного комплекса), а может научить учащихся составлять тесты.

Компьютерное тестирование (с использованием индивидуальных пультов тестирования) даёт возможность за короткий промежуток времени фиксировать, анализировать результат проделанной работы, возвращаться к выполненному заданию, работать над ошибками.

Работа с электронными сборниками-тренажёрами и электронными энциклопедиями может проводиться как на уроке, так и во внеучебное время или дома. Это в нестандартной форме способствует повышению мотивации учащихся начальной школы к изучению русского языка.

Мы предлагаем использовать ЦОР на уроках русского языка, потому что компьютер естественно вписывается в жизнь школы и является эффективным техническим средством, при помощи которого можно значительно разнообразить процесс обучения, сделать процесс усвоения материала более успешным. Компьютер позволяет учащимся не только с интересом изучать новый материал, но и хорошо справляться с предлагаемыми заданиями. Использование компьютерных технологий может оказать существенную помощь учителю в организации учебного процесса, поскольку позволяет ему лучше оценить способности и знания ребенка, активизировать процесс обучения.

Однако компьютер не заменяет учителя, а только дополняет его, и только путем целесообразно организованного взаимодействия педагога, ребенка и компьютера можно достичь положительного результата. То, какие цели ставит перед собой учитель, какими путями добивается их решения, определяет характер воздействия, которое оказывает компьютер на ребенка. Многие упражнения в ЦОР даны в игровой форме, что отвечает важнейшим принципам при обучении детей младшего школьного возраста – наглядности и занимательности. О том, как важна наглядность в учебном процессе говорили многие педагоги и методисты, в частности, по словам В.В. Давыдова, «теоретическое знание – это знание при минимуме наглядно-образных опор, при максимуме словесно выраженных построений. Но школьная практика показывает, что оперирование абстрактно-теоретическими знаниями при минимуме или полном отсутствии наглядных опор – весьма трудное занятие. Поэтому человеку постоянно приходится прибегать к

помощи таких опор»[2]. Яркие рисунки, необычные, интересные задания, включенные в ЦОР, способствуют повышению интереса к родному языку у младших школьников, позволяют в игровой форме познакомиться с учебным материалом, предоставляет широкие возможности для самоконтроля и учебной рефлексии.

Одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации обучения ребенка, развития творческих способностей и создания благоприятного эмоционального фона в ходе организации учебного процесса можно рассматривать использование компьютеров во внеурочной деятельности.

Критериями эффективности применения ЦОР в преподавании русского языка являются повышение интенсивности обучения без потери полноты необходимых лингвистических знаний, умений и навыков и без увеличения физической и психической нагрузки на учеников, достижение качественно нового уровня знаний без увеличения временных затрат [4].

В период прохождения государственной педагогической практики студенты использовали цифровые образовательные ресурсы в учебном процессе (гимназия № 2, гимназия № 13, гимназия № 6, лицей № 5 и др.). Наш опыт показал, что учащиеся увлечённо осваивали компьютерные программы, с видимым удовольствием выполняли предлагаемые им задания и сами составляли тесты и презентации. То есть, при правильном подходе компьютер активизировал внимание учащихся, усиливал их мотивацию к изучаемому материалу, способствовал развитию воображения и фантазии.

В целях предупреждения переутомления молодые специалисты ограничивали длительность работы ребенка за компьютером, проводили гимнастику для глаз, правильно обустраивали рабочие места, использовали только качественные программы, соответствующие возрасту ребенка.

Проведенный нами урок русского языка с применением авторского ЦОР по теме «Изменение глаголов по временам» не только оживил учебный процесс (что особенно важно, если учитывать психологические особенности младшего школьного возраста, в частности преобладание наглядно-образного мышления над абстрактно-логическим), но и повысил мотивацию обучения. Приведем в качестве примера несколько заданий.

Рис.1 использовался на этапе изучения нового материала, которое было представлено в форме игры «Веселый футбол». Предварительно осуществлялось знакомство с персонажами – участниками игры (Судья – Синий мордик, капитан Фы и др.) Задача учащихся – найти все глаголы из представленного текста. При нажатии на них левой кнопкой мыши, они выделялись зеленым цветом, в случае ошибки – красным.

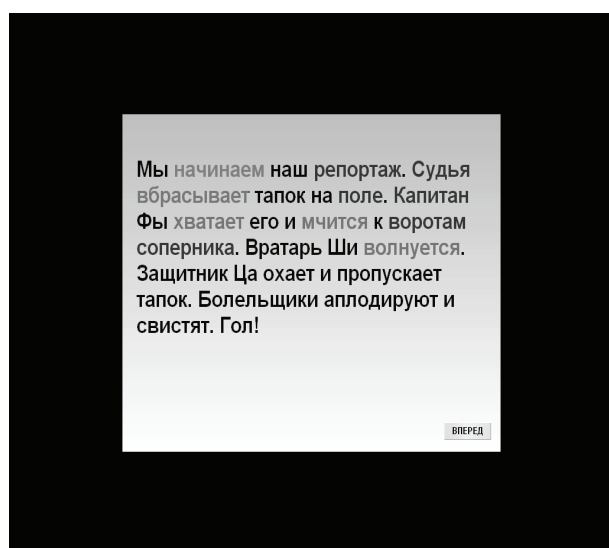


Рис.1

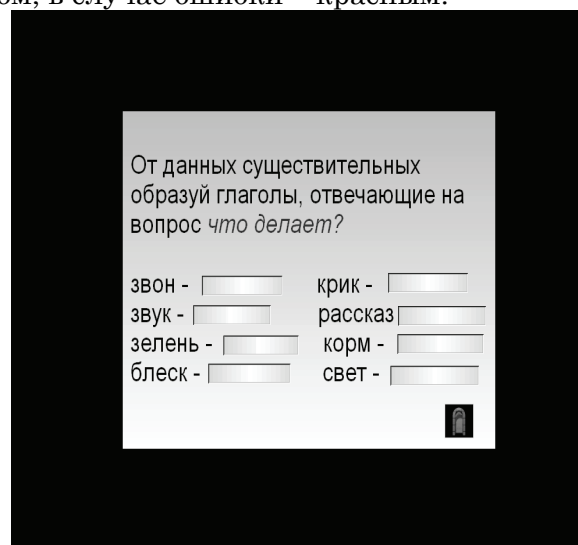


Рис.2

Рис.2 использовался на этапе закрепления нового материала. Задача учащихся – от данных существительных образовать глаголы, отвечающие на вопрос «что делает?» В случае ошибочного ответа курсор не переходит в следующее поле, переход происходит тогда, когда учащийся отвечает верно.

Результаты проведенной нами работы показали, что использование компьютерных технологий может разнообразить преподавание традиционных учебных предметов, оптимизировав процессы понимания и запоминания учебного материала, а главное, поднять на более высокий уровень интерес детей к учебе, при этом процесс обучения приобретает для детей личностный смысл и не воспринимается как тяжелая и неприятная работа.

Таким образом, новые материальные средства обучения и воспитания, которыми являются цифровые образовательные ресурсы, позволяют воплотить в жизнь одну из идей прогрессивной педагогики – развитие мотивации к учебному процессу на уроках русского языка в начальной школе

Библиографический список

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы/Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения/В.В. Давыдов. М., 1986. С. 85.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. / И.Г. Захарова. М., 2007.
4. Домненко В.М., Создание образовательных интернет-ресурсов. Учебное пособие/В.М. Домненко, М.В. Бурсов. – СПбГИТМО (ТУ), 2002 – 104 с.

Г.С. Трофименко

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: М.В. Сафонова,
кандидат псих.наук, доцент*

ВОЗМОЖНОСТИ ПОРТФОЛИО В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современном обществе растет объем информации, внедряются новые технологии, создаются сетевые формы организаций. Чтобы жить в этих условиях, человек должен уметь видеть свои цели, проявлять инициативу, выстраивать социальные связи и уметь быстро включаться в различные виды деятельности. В связи с этим для современной педагогики и психологии возникает ряд проблем, связанных с обучением способам выбора, умению проявлять свою инициативу, целеустремленность и активность. Психологами установлено, что успешность деятельности зависит, прежде всего, от отношения к ней субъекта, от особенностей его мотивационной сферы, в частности преобладания в структуре личности мотива достижения успеха как важного фактора развития личности человека. Поэтому не случайно этот феномен становится предметом повышенного внимания исследователей в последней четверти XXв. и в наше время. Под мотивом достижения успехов мы будем понимать устойчивый мотив социального поведения, проявляющийся в выраженном стремлении человека добиваться успехов в ситуациях, где есть некоторый стандарт достижений, особенно в таких, которые предполагают соревнование человека с другими людьми [1].

Как показывают результаты нашего теоретического исследования работ, посвященных рассмотрению собственно мотивации достижения успехов и избегания неудач, ученые единодушны в том, что стремление к достижению успехов и избеганию неудач по-

является в раннем возрасте. Основные предпосылки к формированию мотивов и мотивации достижения успехов и избегания неудач складываются в дошкольном возрасте. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте имеет свою специфику и требует особого рассмотрения. В этот период начинают складываться представления о собственных возможностях, формируются компенсаторные схемы относительно усилий и способностей, тип атрибуции, оказывающие влияние на развитие мотивации достижения идёт становление учебной деятельности и её мотивации. Относительная подвижность, динамичность мотивации (В.С. Мерлин, Н.А. Менчинская, М.В. Матюхина) определяют возможность и необходимость целенаправленного ее формирования в условиях школьного обучения. То, какое отношение сложится у ребёнка к учению, к процессу преодоления трудностей, к возможным успехам и неудачам, имеет большое значение для его жизни, деятельности и развития личности в целом. Действенные мотивы достижения, мобилизующие внутренние силы ученика для успешной школьной учёбы, не только обеспечивают активное включение ребёнка в учебный процесс, но и становятся достоянием личности ученика, устойчивым её свойством. Стремление выполнять дело хорошо, качественно проявится в дальнейшем и в других видах деятельности (трудовой, профессиональной и др.) Таким образом, в младшем школьном возрасте мотив достижения закрепляется, становится устойчивой личностной чертой. Однако это происходит не сразу, а лишь к концу младшего школьного возраста, примерно к 3–4 классу.

Для нас особое значение представляет изучения взаимосвязи мотивации достижения и социального поведения. Цель исследования – изучить особенности взаимосвязи мотивации достижения и социального поведения на примере детей младшего школьного возраста. Исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 7 г. Красноярска, в нем приняли участие 75 детей в возрасте 9–11 лет. В качестве методов исследования были использованы следующие методики: МД-решетка Шмальта, Личностный многофакторный опросник Кеттелла (детский вариант), «Незаконченные предложения» Ж. Нюттена, «Хен-тест» (по Б. Бриклен, З. Пиатровски, Э. Вагнеру). Обработка результатов проводилась с использованием методов математической статистики. Для установления тесноты связи между параметрами использовался метод линейной корреляции по Пирсону.

Анализируя полученные данные, мы смогли получить следующие выводы: детей с высокой надеждой на успех отличают такие качества, как общительность, уверенность, ответственность и целеустремлённость, решительность, у таких детей менее всего выражена мотивация, направленная на отдых и развлечения, напряженность и пассивность в поведении. Для детей с высокой боязнью личных неудач характерна тревожность, робость и застенчивость, отмечается склонность к демонстративности в поведении, при этом присутствуют низкие показатели мотивации самообразования и саморазвития, отсутствует мотивация познания, что говорит о том, что дети не видят причин своих неудач, не стремятся к их устранению, выбирают демонстративность как средство самовыражения. Следовательно, в дальнейшем у таких детей будет закрепляться пассивность в поведении, отсутствие инициативы, собственной позиции, которые могут повлечь проявления асоциального поведения, снижение учебной мотивации. Дети с выраженной боязнью социальных последствий неудач нетерпеливы, легко возбудимы, беспокойны, не стремятся к установлению дружеских или приятельских взаимоотношений, в тоже время проявляют высокие показатели склонности к риску. Эти данные позволяют говорить о том, что такие проявления в поведении могут привести к острым формам антисоциального поведения в период подросткового возраста, связанным с кризисом идентичности.

Более высокие показатели по шкале «надежда на успех» проявляются у мальчиков. Такие дети пытаются вести себя в обществе директивно, имеют установку превосходства над другими людьми, но в то же время легко подчиняются, зависимы от взрослых и сверстников, что говорит о том, что в данный период у детей начинает формироваться иерархическая установка поведения в обществе. Девочки с высокой надеждой на успех являются более осторожными, рассудительными, благоразумны и серьёзны, менее зависимы,

что говорит о развитии таких детей по маскулинному типу и представляет интерес для дальнейшего исследования.

Мальчики с развитой боязнью личных неудач являются менее социально-смелыми, робкие, застенчивые, отсутствует мотивация самообразования, что не только дезорганизует деятельность, но может привести к комплексу неполноценности (комплекс Юлы по Маслоу) в связи с отсутствием понимания причин личных неудач и перспектив личностного роста.

Для мальчиков и девочек с высоким уровнем боязнь личных неудач характерна низкая степень развития интеллектуальных способностей.

Таким образом, полученные результаты обосновывают необходимость психокоррекционной работы на этапе младшего школьного возраста, когда происходит закрепление мотивационных тенденций.

Проанализировав различные приёмы и способы формирования мотивации достижения, мы предполагаем одним из способов формирования избрать технологию создания *портфолио*, которая даст возможность непосредственного включения в повседневную жизнь ребёнка в отличие от тренинговых занятий.

Идея портфеля или папки индивидуальных учебных достижений учащихся становится в нашей стране в последнее время всё более популярной. Всё больше школ применяют его в своей практике. На Западе его называют портфолио и говорят о нём, как об одном из основных образовательных трендов последнего десятилетия. В нашей стране, говоря о папке или портфеле индивидуальных учебных достижений учащихся, чаще всего имеют в виду простое собрание работ учащихся или новый способ оценки учебных достижений. В этом смысле элементы портфеля учебных достижений широко применялись в отечественной педагогике ещё в начале XX века и даже раньше. О собрании учебных работ учащихся, как об альтернативном способе оценки, говорили многие отечественные авторы. Однако эта идея не получила широкого распространения в практике российской школы, не стала составной частью системы образования. То, что находит распространение сейчас, – это главным образом заимствование зарубежного опыта, попытка разработать формы работы с портфелем учебных достижений в условиях отечественной школы, основываясь на зарубежном, главным образом американском опыте.

Портфолио – (от франц. *porter* – излагать, формулировать, нести и *folio* – лист, страница) – досье, собрание достижений (Словарь иностранных слов). Согласно «Новейшему словарю иностранных слов и выражений» портфолио может представлять собой:

визитную карточку, т. е. совокупность сведений о человеке, организации.

досье, т. е. собрание документов, образцов работ, фотографий, дающих представление о предлагаемых

Обзор современной зарубежной литературы, посвященной технологии портфолио показывает, что сторонники портфолио видят в нём нечто гораздо большее, чем просто альтернативный способ оценивания или собрание работ. В этой связи важно отметить, что портфолио является не только современной эффективной формой оценивания, но и помогает решать важные педагогические задачи: поддерживать высокую учебную мотивацию; поощрять активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения; развивать навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности; формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность.

В контексте нашего исследования технология создания портфолио даёт возможность сориентировать ребёнка на достижение цели путем планирования своей деятельности, отслеживания конкретных результатов, оценивания своей деятельности в процессе рефлексивных размышлений. Посредством четко разработанной структуры ребенок сможет увидеть возможности проявления своих способностей в различных сферах деятельности: учебной, социальной, культурной и т. д., что послужит в большей степени построению индивидуальной программы развития ребёнка. Создание портфолио инте-

ресно тем, что оно позволяет через разные разделы гармонизировать личность, избежать возникновения гиперкомпенсации, перфекционизма и трудоголизма у растущего человека.

Таким образом, на наш взгляд, в технологии портфолио заключены большие возможности не только для процесса обучения в свете новых требований, но и с точки зрения развития и формирования некоторых когнитивных и личностных качеств (в нашем случае – мотивации достижения успехов), которые выдвигаются миром образования и труда как необходимые каждому человеку для активного участия в жизни современного демократического информационного общества.

Библиографический список

1. Алтунина И.Р. Развитие мотивов и мотивации социального поведения у детей дошкольного и младшего школьного возрастов/ Психологическая наука и образование, 2006, № 2, с. 5–14.
2. Алтунина И.Р. Мотивы и мотивация социального поведения детей. (Формирование и развитие). Учеб.пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2006 – 144 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М. – Воронеж: 1995. С. 157–162.

А.А. Федорова
КГПУ им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: Сафонова М.В.,
кандидат психологических наук, доцент

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПАНТОМИМИКИ

В современных цивилизациях существует все более возрастающее число объектов, событий, условий, ситуаций, которые пугают или потенциально могут быть пугающими. Вероятно, именно этим можно объяснить тот факт, что страх является предметом научного исследования, чаще, чем какая-либо другая эмоция. Страх – это эмоция, которая может возникнуть в любом возрастном периоде. Очень большая часть страхов младших школьников лежит в области учебной деятельности.

Понятие страха А. Спиваковская рассматривает как «специфическое острое эмоциональное состояние, особая чувственная реакция, проявляющаяся в опасной ситуации. Страх вызывается всегда конкретной и близкой, уже наступившей опасностью» [1]. Этой проблемой также занимались А.И. Захаров, О.В. Хухлаева, В.Р. Кисловская, Ф. Риман, В. Франкл, К. Изард и другие.

Переживание страха свойственно всем, и в большей степени этому подвержен ребенок. С 6–7 лет ребенок идет в школу. Его социальная позиция меняется, налагая на него чувство ответственности, долга, новые обязанности, и это способствует активному развитию нравственных сторон личности ребенка. Младший школьный возраст – это возраст, когда перекрещиваются инстинктивные и социально-опосредованные страхи. Инстинктивные, преимущественно эмоциональные, формы страха – это собственно страх как аффективно воспринимаемая угроза для жизни, в то время как социальные формы страха являются ее интеллектуальной переработкой, своего рода рационализацией страха [2].

В связи с тем, что учебная деятельность – основная в данном возрасте большое значение имеют школьные страхи, связанные с воспитанием и обучением. Они выражают-

ся в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников.

Проанализировав литературу и изучив особенности страхов у младших школьников, мы подобрали диагностический материал для выявления страхов у учащихся начальных классов, а также определили критерии и уровни проявления чувства страха. Для проведения констатирующего эксперимента нами был подобран диагностический комплекс методик: тест «Страхи в домиках», тест школьной тревожности Филлипса, методика «Неоконченные предложения», тест «Диагностика наличия страха».

Проведенное нами исследование показало, что среди детей младшего школьного возраста наиболее распространены страхи ситуации проверки знаний, страхи не соответствовать ожиданиям окружающих, страхи, связанные с причинением физического ущерба, социально-опосредованные страхи: страх опоздать, одиночества, каких-либо людей, родительского наказания, страх сделать что-то не так и страх не успеть, связанные, прежде всего, с социальной позицией школьника [3].

Анализ полученных результатов подтвердил, что младший школьник испытывает следующие страхи: страх самовыражения – эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей (у 51,3 % учеников), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (у 49,6 %), страх в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений, возможностей (отмечается у 68,0 % учеников), также существуют страхи и проблемы в отношениях с учителями (47,5 %), при этом общая тревожность в школе составляет менее 50 %. Напротив, такие страхи, как страх сказочных героев, персонажей (Бабы Яги, Кощея Бессмертного, Змея Горыныча, чудовищ, Пиковой Дамы), страх уколов, высоты, больших улиц, транспорта уже не типичны для современного младшего школьника.

Исследование позволяет сделать следующие выводы: в литературе проблема страха обсуждается постоянно, идет поиск новых решений, но не учитывается тот факт, что современное общество очень быстро меняется, движется огромными «семимильными» шагами на пути к прогрессу, современные дети уже не боятся того, чего боялись дети 20–30 лет назад (а ведь методики разработаны в 70-х гг. прошлого столетия). Это позволяет предположить, что данные методики не до конца раскрывают особенности страхов современного младшего школьника.

Для коррекции актуальных страхов младшего школьника была разработана и апробирована программа формирующего эксперимента. Цель программы реализовывалась посредством решения следующих задач: коррекция конкретного страха; развитие уверенности в себе; обучение приемам саморегуляции и релаксации; обучение новым способам реагирования в ситуации страха; снижение состояния психического дискомфорта; помощь в преодолении негативных переживаний; формирование конструктивных форм поведения в ситуации, связанной с эмоцией страха; эмоциональное раскрепощение младших школьников.

В соответствии с поставленной целью нами разработана и апробирована программа занятий с элементами пантомимики, а также арттерапии, музыкотерапии, изотерапии и игротерапии. Детям младшего школьного возраста легче выразить свои чувства через движение, пантомимику, жесты, танец. Кроме того, такая форма работы наиболее точно отвечает особенностям детей такого возраста и способствует созданию благоприятных условий для коррекции страхов. Программа включает в себя цикл из 10 занятий, продолжительность одного занятия 40–50 минут, режим проведения 2–3 занятия в неделю, в течение 5 недель.

Психогимнастика, предложенная М.И. Чистяковой, ориентирована на детей младшего возраста и примыкает к психолого-педагогическим и психотерапевтическим методикам, общей задачей которых является сохранение психического здоровья и предупреждение эмоциональных расстройств у детей. Детям, прошедшим курс психогимнастики, становится проще общаться со сверстниками, легче выражать свои чувства и луч-

ше понимать чувства других. Каждое занятие по психогимнастике состоит из ряда этюдов и игр. Они коротки, разнообразны и доступны детям по содержанию [4].

М.И. Чистякова считает, что положительное влияние на развитие личности ребенка оказывают элементы психогимнастики (этюды и упражнения), так как позволяют преодолевать барьеры в общении, снять психическое напряжение, создают условия и возможности для самовыражения. Поэтому в своей работе мы использовали этюды и упражнения: «Новая кукла», «Золушка», «Один дома», «В лесу» и др. Также в программу входили игры и упражнения, направленные на коррекцию конкретных страхов. Например: «Школа для людей», «Школа для зверей», «Как я представляю себе свой страх», игра «Жмурки», «Зоопарк», проигрывание этюдов.

В содержание занятий были включены упражнения, направленные на обучение приемам саморегуляции эмоциональных состояний. Это такие игры, как «Подари движение», «Клубочек», «Пылесос и пылинки», «Гармоничный танец». Также в занятия были включены упражнения, позволяющие отработать навыки эмоционального раскрепощения: упражнения-шутки, игры «Бип», «Дракон кусает свой хвост», «Танец отдельных частей тела».

Очень понравилась ребятам игра в «звериную школу». Так, например, А. Вольтман считает, что и младшему школьнику легче принять роль животного, чем роль самого себя. В «звериную» школу можно разрешить любое фантазирование, проиграть все роли: от забитых, объятых ужасом, униженных лесных существ до злобных и агрессивных зверей-учителей. Поэтому можно провести игру в школу – «звериную» и «людскую».

К вспомогательным средствам общения, используемым в психогимнастике, относят рисование и музыку. Рисование помогало обучать детей навыкам адекватного восприятия и выражения эмоций, усиливало эффект от постоянно проводимого на занятиях психогимнастикой тренажа отдельных видов неречевого общения – мимики и пантомимики. Тематическое рисование на занятиях психогимнастикой обычно направлено на выявление страхов у детей. Сам процесс рисования способен влиять на поведение детей: они делаются спокойнее и доступнее. Так, в программу включены упражнения, направленные на тематическое рисование, выявление конкретных страхов или снятие напряжения.

В ходе занятий школьники смогли обучиться навыкам эмоционального раскрепощения, саморегуляции эмоциональных состояний и поведения. Детям стало проще общаться со сверстниками, легче выражать свои чувства и лучше понимать чувства других. По окончании курса занятий у детей вырабатываются положительные черты характера (уверенность, честность, смелость, доброта и т. п.), изживаются страхи, различного рода опасения, неуверенность.

В результате второго констатирующего среза по аналогии I срезу методик можно сделать вывод, что проведенная работа была успешной. В младшем школьном страхи наиболее успешно подвергаются психологическому воздействию, поскольку они пока больше обусловлены эмоциями, чем характером, и во многом носят возрастной переходящий характер. Таким образом, психогимнастика примыкает к психолого-педагогическим и психотерапевтическим методам, общей задачей которых является сохранение психического здоровья и предупреждение эмоциональных расстройств у детей. Но мы считаем, что для сохранения психического здоровья школьника необходимо также проводить работу и с родителями, и с учителями, которые непосредственно влияют на жизнь ребенка, могут быть источником преодоления страхов, или же, наоборот, перерастание их во что-то большее.

Библиографический список

1. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. – М.: Издательство МГУ, 1988–198 с.
2. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – Серия «Психология ребенка». – СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000–448с.

3. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – М.: Издательство ЭКСМО – Пресс, 2000 – 448с. (Серия «Мир психологии»)
4. Чистякова М.И. «Психогимнастика». под ред. М.И. Буянова. – М.: Просвещение, 1990 – 128 с.: ил.

О.В. Шадрина

*Технический институт (филиал) ГОУ ВПО «ЯГУ»
в г. Нерюнгри Республики Саха (Якутия)*

Научный руководитель: Николаева И.И., ст. преподаватель

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» (СИСТЕМА РО А.В. ЗАНКОВА)

Произошедшие в последние годы изменения в практике отечественного образования, как отмечает И.С. Сергеев, не оставили без изменений ни одну сторону школьного дела. Новые принципы лично ориентированного образования, индивидуального подхода, субъектности в обучении потребовали в первую очередь новых методов обучения [4, стр. 4]. Ведущее место в арсенале мировой и отечественной педагогической практики, принадлежит сегодня методу проектов.

Метод проектов рассматривается в системе лично ориентированного образования. В определении Нинель Юловны Пахомовой, к.п.н., зав. лабораторией методики и информационной поддержки развития образования Московского института открытого образования, «метод проектов – это способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики» [2, стр. 12].

Отвечающий запросам времени метод, требует использования такого дидактического средства как учебный проект. С точки зрения учащегося, – это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат; это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися в виде цели и задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей; с точки зрения учителя, – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования [2, стр. 21].

В системе школьного образования принята определенная типология учебных проектов, классифицируемых Е.С. Полат:

в соответствии с доминирующей в проекте деятельностью выделяют: исследовательские (исследование, умение самостоятельно генерировать идеи, изобретать способ действия, привлекая знания из различных областей; умение самостоятельно находить недостающую информацию в информационном поле; умение находить несколько вариантов решения проблемы; умение выдвигать гипотезы); ознакомительно-ориентировочные или информационные (сбор информации о каком-то объекте или явлении, ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ, обобщение фактов); творческие (создание изделий, обладающих объективной или субъективной новизной, имеющих личностную или общественную значимость); ролевые, игровые (принятие на себя определенных ролей, обусловленных характером и содержанием проекта (литературные персонажи, выдуманные герои)); практико-ориентированные или прикладные

(четко обозначенный с самого начала результат деятельности участников, участие каждого в оформлении конечного продукта);

в соответствии с предметно – содержательной областью: монопредметные (в рамках одного учебного предмета); межпредметные проекты (выполняются исключительно во внеурочное время);

по характеру координации проекта: с открытой, явной координацией (координатор проекта направляет участников, организует отдельные этапы); со скрытой координацией (координатор выступает как полноправный участник, например, родитель – специалист в какой-либо конкретной деятельности);

по характеру контактов внутренние (среди участников одной школы, класса, города); региональные (внутри региона, одной страны); общероссийские; международные;

по количеству участников проекта: индивидуальные; парные; групповые;

по продолжительности проекта: минипроекты (укладываются в один урок или часть урока); краткосрочные (несколько уроков); среднесрочные (от недели до месяца); долгосрочные (от месяца до нескольких месяцев) [3, стр. 71].

Изучение учебного предмета «Окружающий мир» в начальной школе в системе развивающего обучения Л.В. Занкова направлено на достижение следующих целей: развитие умений наблюдать, анализировать, обобщать, характеризовать объекты окружающего мира, рассуждать, решать творческие задачи; освоение знаний об окружающем мире, единстве и различиях природного и социального; о человеке и его месте в природе и в обществе; воспитание позитивного эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру; экологической и духовно-нравственной культуры, патриотических чувств; формирование потребности участвовать в творческой деятельности в природе и обществе, сохранять и укреплять здоровье [1, стр. 5].

Таким образом, учебный предмет «Окружающий мир» является связующим звеном естественнонаучных и обществоведческих знаний и несет в себе большой развивающий потенциал: у детей формируются предпосылки научного мировоззрения, их познавательные интересы и способности; создаются условия для самопознания и саморазвития ребенка. Знания, формируемые в рамках данного учебного предмета, имеют глубокий личностный смысл и тесно связаны с практической жизнью младшего школьника. Данные особенности учебного предмета «Окружающий мир» позволяют предположить об изначальной внутренней взаимосвязи с сущностью метода проектов, что обуславливает возможность выбора данного метода при обучении младших школьников в рамках данного учебного предмета.

Метод проектов может внедряться в уже существующую предметную классно-урочную систему организации учебно-воспитательного процесса, но он не может и не должен подменять собой содержательное предметное обучение. Проектное обучение должно быть построено на принципах сосуществования и взаимодополнения по отношению к предметной знаниевой системе, оно не вступает в конфликт с системой развивающего обучения, предусматривающей формирование универсальных умений (компетентностей), не противоречит, а напротив, вооружает учащихся, помогает. Не противопоставление знаниевой и компетентностной парадигм, но поиск места проектному обучению в классно-урочной системе даст желаемый образовательный результат.

Жесткие рамки допустимой урочной и внеурочной нагрузки учащихся и ситуация перегруженности учебного плана заставляют искать оптимальные способы организации занятий по формированию проектной деятельности учащихся. Один из способов оптимизации заключается в минимизации количества учебных проектов в учебном плане, включение в контекст предметных практических занятий фрагментов проектной деятельности, и использование обычных уроков для формирования отдельных элементов проектной деятельности.

Темы детских проектных работ следует выбирать из содержания учебного предмета или близких к нему областей. Для проекта требуется личностно значимая и социально детерминированная проблема, знакомая младшим школьникам и значимая для них.

Проблема проекта или исследования, обеспечивающая мотивацию включения школьников в самостоятельную работу, должна быть в области познавательных интересов учащихся и находиться в зоне ближайшего развития.

При применении метода проектов на уроках меняется роль учителя: из носителя знаний и информации, сообщающего ученикам то, что они должны знать, пассивно усвоив, учитель превращается в организатора деятельности, консультанта и коллегу по решению поставленной задачи, добыванию необходимых знаний и информации из различных источников.

Оценка учебного проекта является необходимым условием, без которого проект состояться не может. Учитель оценивает, прежде всего, проявленность определенных качеств. Вот наиболее существенные моменты, на которые стоит обратить внимание: степень самостоятельности в выполнении различных этапов работы над проектом, степень включенности в групповую работу, четкость выполнения определенной роли, практическое использование предметных и общешкольных знаний, умений, навыков, количество новой информации, использованной для выполнения проекта, степень осмысления использованной информации, уровень сложности, степень владения использованными методиками, оригинальность идеи и способов решения проблемы, осмысления проблемы проекта и формулирование цели проекта, уровень организации и проведения презентации, владение рефлексией и творческий подход в подготовке объектов наглядности и презентации. Оценка выполнения проекта должна носить стимулирующий характер. Для ребенка самая значимая оценка – это общественное признание его успешности. Учащихся, добившихся особых результатов выполнения проектов, можно отметить грамотами, памятными подарками, в начальной школе каждый ученик должен быть поощрен.

Таким образом, метод проектов способствует развитию:

таких личностных качеств школьников, как самостоятельность, инициативность, способность к творчеству, позволяя распознать насущные интересы и потребности учащихся;

общеучебных умений и навыков: исследовательских, рефлексивных, самооценочных; формированию компетенций, т. е. умений, непосредственно сопряженных с опытом их применения в практической деятельности;

умений пользоваться разными источниками для нахождения информации, критически воспринимать средства информации, дифференцированно оценивать, делать выбор и самостоятельно обрабатывать её;

вести наблюдение и планировать простейшие опыты для нахождения необходимой информации и проверки гипотез;

представлять результаты своей работы в разнообразных визуальных, кинестетических, речевых и электронных формах;

активной позиции учащихся в учении; умения вести диалог и решать проблемы в малых группах.

Библиографический список

1. Дмитриева, Н. Я., Казаков, А.Н. Методические пояснения к курсу «Мы и окружающий мир». 1–2 классы / Н.Я. Дмитриева, А.Н. Казаков. – Самара: корпорация «Федоров», 2002 – 85 с.
2. Пахомова, Н.Ю. Метод учебных проектов в образовательном учреждении: пособие для учителей и студ. пед. вузов / Н.Ю. Пахомова. – М.: Аркти, 2003 – 112 с.
3. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2001 – 272 с.
4. Сергеев, И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. – М.: Аркти, 2004 – 70 с.

Секция 3. История

Секция 3. ИСТОРИЯ

Д.А. Бакут

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
научный руководитель: Вдовин А.С., к. ист. наук, доцент*

ВМЕШАТЕЛЬСТВО РОССИИ В ТУРЕЦКО-ЕГИПЕТСКИЙ КОНФЛИКТ 1832–1833 ГГ. В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

Вмешательство Российской империи в турецко-египетский конфликт, который мы определяем интервенцией [1], является важным элементом, который характеризует внешнюю политику Николая I в «Восточном вопросе».

Данная статья имеет целью анализ работ дореволюционных, советских и современных историков по интервенции в Турцию. Публикации, в которых нашли отражение историографические аспекты исследуемой темы можно разделить на следующие группы: 1) издания дореволюционного периода; 2) работы советского периода (1917–1991 гг.); 3) современные исследования (с 1991 г.).

Первая половина XIX века существовали цензурные ограничения, поэтому исследования носили описательный характер и отображали официальную точку зрения. К ним относятся такие авторы как: Похорский Д.В. (1837), Кулжинский И.Г. (1840), Устрялов Н.Г. (1847), Гаряинов А.А. (1854) [2].

Во второй половине XIX – начале XX веков введение в научный оборот архивных источников, и мемуаров [3] привело к расширению исторических знаний по проблеме. Материалы публицистического характера Милюкова П.Н. (1887), Южанкова С.Н. (1887), Слонимского, П.Н. (1889), Франкини В.А. (1891) и некоторых других также отразили элементы историографической дискуссии, в частности о степени ответственности российской дипломатии за ошибки во взаимоотношениях с Турцией и западноевропейскими державами во второй четверти XIX века. О содержании секретной статьи Ункяр-Искелессийского соглашения писали: Горяинов С.М. (1907), Нольде Б.Э. и С.М. Горяинов (1910)[4], Гальберштадт Л.И. (1913 г.)[5], Покровский М.Н. (1907 г.)[6], Гагарин С. (1915).

Несмотря на обширность материалов, вышедшей в 1869 г. работы Н.Н. Муравьева «Русские на Босфоре», тема оставалась на периферии изучения. Происходящие события в 1832–1833 гг. описывались мало и, говоря об историографии всего «Восточного вопроса» при Николае I затмевались темами русско-турецкой (1828–1829 гг.) и Восточной (Крымской) войн. В основном, когда авторы касались событий 1833 г., то возникали дискуссии об итогах вмешательства (русско-турецкий трактат), их влиянии на Лондонские конвенции 1840 г. и обосновывалась необходимость перехода Проливов под контроль России (напр., Горяинов С.М. и Нольде Б.Э.).

После революции тема находилась под влиянием точек зрения Покровского М.Н., Ефимова А.В. и Тарле Е.В. и мало изменялась [7]. Естественно, они негативно относились к Восточной политике, но расходились в отношении к Ункяр-Искелесийского русско-турецкого договора. Если Покровский рассматривал его как «неудачу» [8], то Тарле признает это победой российской дипломатии [9]. Точку зрения последнего разделял и Дружинин Н.М., однако он не вдавался в подробности вмешательства и дискуссию вокруг толкования трактата 1833 г. Интерес представляют причины русской интервенции – кроме традиционной борьбы с революциями, безопасность южных областей России в связи с «мусульманской пропагандой», вызвавшей брожение в Крыму [10].

Заметным шагом на пути расширения историографических представлений явилось диссертационное исследование Т.В. Еремеевой «Египетский кризис 1832–1833 годов» (1947). Она обратила внимание на оценку К.В. Нессельроде и С.С. Татищевым результатов дипломатической миссии Н.Н. Муравьева, а также на мнения Николая I, К.В. Нессельроде, Н.Н. Муравьева, А.О. Дюгамеля и С.М. Горяинова в отношении сущности Ункяр-Искелесийского соглашения и его статей. По её мнению, публикации С.С. Татищева и С.М. Горяинова, характеризуя политику России и западноевропейских держав на Ближнем Востоке, не выявили существования турецко-египетского конфликта, а также цели его непосредственных участников – египетского паши и турецкого султана [11].

Во «Внешней политике России в первой половине XIX века» Н.С. Киняпиной (1963) убедительно доказала точку зрения преимущественно западных историков о том, что русско-турецкий трактат был навязан Порте под давлением войск, находившихся тогда в зоне Проливов [12]. Эту же точку зрения разделял и В.А. Георгиев (1975) [13]. Также Н.С. Киняпина в оценке Ункяр-Искелесийского трактата считает, что данный акт был вершиной дипломатической стратегии николаевской России.

Касаясь указанной работы Георгиева В.А., стоит отметить, что в ней была отображена полемика в дореволюционной отечественной историографии относительно итогов Восточной политики 30-х и 40-х гг. XIX века и роли личности самого императора Николая I в данном вопросе.

Естественно Георгиев В.А. подвергает критике концепцию Татищева С.С., поддерживая оппонентов последнего – С.Н. Южакова и Л.З. Слонимского. Однако он подвергает большинство дореволюционных авторов критике за «консервативные» и «охранительные» позиции, отсутствие в их работах опоры на исследования экономистов, занимающихся проблемами развитием экономики, внутренней и внешней торговли юга России [14]. Однако, говоря о советской историографии по всему Восточному вопросу не только в 30-х, но и 40-х гг. XIX века, Георгиев признает слабость исследований в данном направлении [15]. Несмотря на такое заключение, данная монография в отношении русского вмешательства в турецко-египетский конфликт в 1833 г. также не достаточно раскрывает происходящие процессы тогда, а лишь строится вокруг самого трактата (собственно уже итогов интервенции) как предтечи Лондонских конвенций 1840–41 гг. и предшествующей им дипломатической борьбы.

Н.А. Дулина (1980) рассмотрела в комплексе сложившиеся в 1830–1840-х гг. международные отношения вокруг Османской империи. Исследователь подвергла анализу политику европейской дипломатии на Ближнем Востоке, а также исследовала комплекс взаимоотношений между Турцией и Египтом в указанное время [16].

В 1980 г. Е.П. Кудрявцева опубликовала свое исследование на основе материалов газеты «Санкт-Петербургские ведомости», а также журналов «Сын Отечества» и «Военный журнал», проанализировав освещение вмешательства России в турецко-египетский конфликт 1831–1833 годов. По её мнению, официальная пресса николаевской эпохи поддержала мероприятия правительства, но отношение международных политических кругов к складывающемуся русско-турецкому союзу не нашло здесь соответствующего отражения [17].

Виноградов В.Н. в статье «Восточный кризис и англо-русские отношения в 30-е годы XIX века» [18] исследует причины сближения Англии и России в конце 30-х гг. XIX века. Исследователь также рассмотрел методы экономической экспансии Великобритании в Турции в указанное время. Однако эта статья, также как и монография Георгиева В.А. подробно останавливается на подробном исследовании 2 турецко-египетского кризиса, уделяя меньше внимания событиям 1833 г.

Таким образом, если посмотреть на советскую историографию интервенции 1833 г., то мы можем выделить несколько общих тенденций. Во-первых, в описании данных событий авторы привязывали международные отношения во 2-й половине 30-х гг. XIX века, а если и разделяли эти акции, то заостряли свое внимание на трактовке Ункяр-Искелесийского договора и итогах русского вмешательства. Во-вторых, не было комплексных исследований на данную тему с учетом экономических, политических и идеологических факторов, на что справедливо указывали ряд авторов, касаясь проблемы египетских кризисов.

Сдвиг в этом направлении наметился уже в современной российской историографии. Виноградов В.Н. (1991) показал некоторые подробности в период кризиса именно с точки зрения британской стороны, продолжая свои исследования в причинах англо-русского противостояния [19]. Однако в данной монографии отсутствует историографический обзор по рассматриваемой нами теме.

Кудрявцева Е.П. в своей монографии (1992) хотя и исследовала русско-сербские отношения в период 1812–1833 гг., отобразила позицию Австрии в период интервенции 1833 г., показав благожелательный характер Дунайской монархии и лично Меттерниха по отношению к данной внешнеполитической акции Николая I [20]. Если продолжать говорить о дальнейших работах этого автора, то нельзя не упомянуть ее статью в коллективной монографии «Россия и Черноморские проливы (XVIII – XX столетия)» (1999). В ней поддерживается тезис о «безусловном успехе», когда дается оценка русско-турецкому трактату [21] и дается краткая историография вопроса итогов вмешательства. Однако дискуссия вокруг толкования данного документа не была показана, только обозначена. Были отражены лишь взгляды Горяинова С., Гагарина С., Базилевича К.В. и Дранова Б.А., которые полностью соответствуют точке зрения самой Е.П. Кудрявцевой. Их взгляд отражается в тезисе о том что Проливы открыты для русских судов при закрытости для иностранцев. Оппоненты указанных авторов не были названы. Хотя их позиция (договор навязывал то, о чем не думали стороны, подписывающие его) [22]. Однако новаторство данной статьи заключается в том, что Ункяр-Искелесийский договор рассматривался не в привязке с Лондонскими конвенциями, а шел в сравнении с предыдущими ему двусторонними русско-турецкими соглашениями (1789 и 1805 гг.). И хотя автор поддерживал оценку трактата как успешного, все же признает, что данный акт не принес России тех выгод, которые приносили документы предыдущих лет [23]. Естественно, Е.П. Кудрявцева оставила на заднем плане военную составляющую вмешательства, а экономику вообще не затронула, сосредоточившись лишь на политической составляющей. Хотя в более поздней статье (2008) она и рассмотрит динамику русской торговли через Стамбул, все же сохранение выгодного «Тарифа» 1831 г. Кудрявцева не привязывает к целям императорского правительства (традиционно указывают лишь сохранение Адрианопольского мирного договора 1829 г.) при вмешательстве в 1833 г., а лишь упоминает этот документ при сравнении торгового англо-турецкого соглашения 1838 г. (последнее идет как экономическая причина ослабления позиций России в 30-х гг.) [24].

Н.С. Киняпина продолжала свои исследования (2000, 2001), исследуя, как и прежде, политическую составляющую конфликта, но уже в связи с личностью самого Николая I, отмечая объективные причины интервенции, помимо субъективных, т. е. личных легитимистских воззрений императора [25].

Стоит отметить, что в современной историографии развивается исследование интервенции 1833 г. сквозь призму общественно-политических воззрений российского обще-

ства того времени, продолжая заданное в 1980 г. Е.П. Кудрявцевой направление. К ним следует отнести диссертации Максимова Е.А. (2006) и Петруниной Ж.В. (2008) [26]. Также Е.А. Максимов дает источниковедческий обзор по материалам РГВИА (2006), касательно русского участия в кризисе 1833 г. [27]. Естественно, в толковании трактата 1833 г. остались и сторонники положения о том, что договор в Ункяр-Искелесси являлся неудачей Восточной политики Николая I [28].

Естественно, мы смогли охватить только важнейшие труды отечественных историков по данному вопросу, данная статья еще требует дальнейшей работы в том направлении. Подводя итоги, можно говорить о следующем. Хотя отечественная историография хотя и не в полной мере отображает ситуацию вокруг интервенции России в Турцию, ситуация исправляется в связи с появлением новых исследований. Также стоит отметить, что по данному вопросу нет еще обширной и комплексной работы, которая бы отражала все политические и экономические, субъективные и объективные причины, побудившие Россию вмешаться в этот кризис. И хотя предпосылки к этому уже есть, тема еще слабо освещена и требует более тщательного подхода.

Библиографический список

1. Подробнее об этом: Бакшт Д.А. К вопросу об интервенции Российской империи в Турцию в 1832–1833 гг. // Мат-лы XLVII междунар. науч. студ. конф. «Студент и научно-технический прогресс». История. Новосибирск, 2009. – С. 81–82.
2. Максимов Е.А. Дореволюционная историческая и общественно-политическая мысль о дипломатии России на Ближнем востоке в начале 30-х годов XIX века. Авт. дис. на соискание уч. степ. канд. ист. наук: 07.00.09./СГУ. Сургут, 2006. – С. 4.
3. См., напр.: Муравьев Н.Н. Русские на Босфоре в 1833 г. М.: типография А.И. Мамонтова, 1869.
4. Максимов Е.А. Указ. раб. – С. 5.
5. Гальберштадт Л.И. Внешняя политика России в царствование императора Николая I // Три века. Россия от Смуты до нашего времени / ред. Каллаш В.В. Т. VI. М.: типография Тов-ва Сытина И.Д., 1913.
6. История России в XIX в. В 9 т. Т. 2. Дореформенная Россия. Отдел 2. СПб.: Типография «Русская скоропечатня», 1907.
7. История дипломатии. В 3 т. Т. 3. Изд. 2-е, перераб. и исп./ под ред. Зорина В.А., Семенова В.С., Сказкина С.Д., Хвостова В.М. М.: Государственное издательство политической литературы, 1959.
8. История России... – С. 602
9. История дипломатии... – С. 555.
10. Дружинин Н.М. Внешняя политика царизма в 1826–1849 гг. «Восточный вопрос». Царизм и революция 1848–1849 гг. // Избранные труды. М.: «Наука», 1988. – С. 74–75.
11. Максимов Е.А. Указ. раб. – С. 6
12. Киняпина Н.С. Внешняя политика России в первой половине XIX века. М.: Наука, 1963. – С. 184.
13. Георгиев В.А. Внешняя политика России на Ближнем Востоке в конце 30 – начале 40-х годов XIX века. М.: Изд-во Московского университета, 1975. – С. 67.
14. Там же. – С. 45.
15. Там же. – С. 63.
16. Петрунина Ж.В. Социально-экономическое и политическое развитие Египта в период правления Мухаммеда-Али в российской общественно-политической мысли XIX в. Авт. дис. На соискание уч. степ. док. ист. наук: 07.00.03; 07.00.09./МГПУ. М., 2008. – С. 19–20.
17. Кудрявцева Е.П. Отклики русской прессы на Босфорскую экспедицию 1833 года // Внешняя политика России и общественное мнение. Сборник научных трудов. М., 1988.
18. Имеется ввиду: Виноградов В.Н. Восточный кризис и англо-русские отношения в 30-е годы XIX века // Советское славяноведение. 1982. № 3.
19. Виноградов В.Н. Британский лев на Босфоре. М.: «Наука», 1991.

20. Кудрявцева Е.П. Россия и образование автономного Сербского государства (1812–1833). М.: 1992. – С. 170–174.
21. Кудрявцева Е.П. Военно-политические союзы России и Турции в конце XVIII – первой трети XIX столетия // Россия и Черноморские проливы (XVIII – XX столетия)/под ред. Игнатова А.В. М.: «Международные отношения», 1999. – С. 116.
22. Там же. – С. 117.
23. Там же. – С. 118.
24. Кудрявцева Е.П. Русская торговля через Константинополь в первой половине XIX в // Отечественная история. № 3, 2008. – С. 22–23.
25. Киняпина Н.С. Николай I: личность и политика//Вестник МГУ. Сер. 8. История. 2000. № 6; Она же. Внешняя политика Николая I//Новая и Новейшая история, 2001. № 1.
26. См.: Максимов Е.А. Указ. раб.; Петрунина Ж.В. Указ. раб.
27. Максимов Е.А. Россия на завершающем этапе ближневосточного кризиса 1831–1833 годов (Материалы РГВИА) / Е.А. Максимов // Наука и инновации XXI века: мат-лы VI откр. окр. конф. молодых учёных, 24–25 ноября 2005 г. / Сургут. гос. ун-т. – Сургут: Изд-во СурГУ, 2006.
28. Янов А.Л. Россия и Европа: 1462–1921. В 3 кн. Кн. 2. Загадка николаевской России. М.: 2007. – С. 275.

Т.Г. Верхотурова

*Красноярский государственный торгово-экономический институт
Научный руководитель: Федорченко В.И., д.и.н., профессор*

ЕНИСЕЙСКАЯ ГУБЕРНСКАЯ АДМИНИСТРАЦИЯ: ИСТОРИОГРАФИЯ ВОПРОСА.¹

Реформы, проводимые в современной России, четко обозначили круг актуальных вопросов в политической жизни нашей страны. К их числу относятся проблемы, возникшие в процессе реформирования государственных органов власти в регионах и стране в целом. Утверждение новой российской государственности диктует необходимость обращения к богатому историческому опыту дореволюционной России, накопленному в этом направлении. Изучение государственного аппарата Российской империи в XIX – начале XX в. невозможно без тщательного и детального анализа кадрового состава губернской администрации. В изучении системы местного управления в Сибири до сих пор остаются либо пробелы, либо сюжеты, раскрытые поверхностно, вскользь. Попытки комплексного рассмотрения структуры, численности и состава администрации Енисейской губернии до сих пор не предпринимались. В глубокой проработке нуждаются вопросы, связанные с рассмотрением основных социальных характеристик государственных служащих.

В отечественной историографии чиновничества можно выделить три основных периода: дореволюционный, советский и постсоветский. В основу рассмотрения каждого из периодов положен проблемно-хронологический принцип. Внутри периодов литература подразделяется по территориальному признаку: общероссийская, региональная. В проблемном отношении выделяются исследования государственных органов власти; бюрократических институтов; профессиональной деятельности государственных служащих; чиновничества как социокультурной группы русского общества.

В историографии дореволюционного периода научное изучение администрации начинается в пореформенное время. Из литературы по чиновничеству XIX в. наибольшее значение имеют труды по общероссийской тематике, которые попутно освещают данный вопрос в связи с историей государственных учреждений центральной России, си-

¹ Подготовлено при содействии НО Благотворительного фонда культурных инициатив (Фонд Михаила Прохорова), АМ – 2 - 31/08.

бирские же сюжеты в ней почти не рассматриваются. Это классические книги и статьи Э.Н. Берендс, И.А. Блинова, В.М. Гессена, А.Д. Градовского, В.А. Евреинова, С.А. Корфа, И.М. Страховского [1]. Дореволюционные правоведы и историки внесли большой вклад в исследование органов управления, законодательства, определявшего деятельность местного управления; показали специфические черты управления окраинами; отметили большое значение личностного фактора в административной практике; определили основные проблемы в организации и функционировании всей системы управления. Следует назвать две работы, посвященные чиновничеству: очерк Е. Карновича «Русские чиновники в былое и настоящее время», не претендующий на научное исследование, статья Н.А. Рубакина «Много ли в России чиновников?», опубликованную в 1910 г. в «Вестнике Европы» [2]. В последней произведен подсчет государственных служащих, однако, по словам П.А. Зайончковского, приводимые данные не выдерживают никакой критики [3].

В трудах дореволюционных исследователей организация управления сибирским регионом и Енисейской губернией рассмотрена в меньшей степени. Здесь можно назвать работы Р. Вейсмана, В.В. Ивановского, Е.П. Карновича, С.М. Прутченко [4]. Ещё менее проработан вопрос о чиновничестве. Изучением его отдельных аспектов занимались видные сибирские ученые и общественные деятели. В статье М. Боголепова «Бюрократия и сибирские нужды», опубликованной в 1906 г. в журнале «Сибирские вопросы», в труде Н.М. Ядринцева «Сибирь как колония...», в книге Н. Шелгунова «Сибирь по большой дороге. Гражданские элементы Иркутского края» сделан акцент на деятельности сибирских управленцев и описан бюрократический способ функционирования губернских органов управления. В свою очередь В.В. Ивановским в статье «Бюрократия как самостоятельный общественный класс», опубликованной в 1903 г. в журнале «Русская мысль», в некоторой степени и Н.М. Ядринцевым, отмечено влияние географического фактора и профессиональных занятий на социально-психологический облик чиновничества. Следует подчеркнуть фундаментальный труд Ю. Гагемейстера «Статистическое обозрение Сибири», в котором приведены данные по губерниям за 1824, 1835, 1851 гг. о числе служащих по всем ведомствам в совокупности. Особое внимание дореволюционных историков привлекали великие личности из сибирских администраторов XIX в., такие как М.М. Сперанский и Н.Н. Муравьев-Амурский, которые сыграли значимую роль в жизни сибирского края [5].

Советская отечественная историография в течение длительного периода вообще не обращалась к проблемам местного управления и чиновничества XIX – начала XX вв. Эти вопросы получили освещение только в послевоенный период. Прежде всего, следует назвать работу Н.П. Ерошкина «История государственных учреждений дореволюционной России», вышедшую в свет первым изданием в 1868 г. В книге дается систематическое изложение структуры и функций государственных органов власти, однако о государственном управлении окраинами империи сведения представлены только общего характера. Важнейшим событием в историографии стало появление классического труда П.А. Зайончковского «Правительственный аппарат самодержавной России в XIX в.». Автор в исследовании останавливается на двух вопросах: первый – система государственных учреждений и ее характеристика; второй – личный состав государственного аппарата (сословность, образование, имущественное положение) высшей и губернской бюрократии центральной России. В 1991 г. вышла в свет монография М.М. Шумилова «Местное управление и центральная власть в России в 50-х – начале 80-х гг. XIX в.», в которой рассмотрены состояние и эволюция губернской администрации накануне и в период либеральных реформ [6].

В изучении основных сибиреведческих вопросов в советский период значительным этапом стало издание пятитомной «Истории Сибири с древнейших времен до наших дней», второй том которой посвящен Сибири в эпоху капитализма. По известным причинам, вопрос государственного управления регионом в нем рассмотрен недостаточно, но присутствует описание общественно-политической жизни края, что дало толчок для

дальнейшего изучения поставленной нами проблемы [7]. В 1970–1980 гг. выходят в свет работы А.С. Кузнецова, Л.В. Дамешека, С.В. Кодана по вопросам правительственной политики и ее отдельных направлений в управлении регионом. Ценным исследованием представляется монография Г.Ф. Быкони «Русское неподатное население Восточной Сибири в XVIII – начале XIX вв. (Формирование военно-бюрократического дворянства)», изданная 1985 г., где проанализирован состав чиновничества, приведены краткие биографические сведения о наиболее типичных представителях различных групп чиновничества Восточной Сибири в XVIII – начале XIX в. [8]

В современной отечественной историографии возрос интерес к вопросам государственного управления дореволюционного периода – это работы Л.Ф. Писарьковой, Л.Е. Шепелева, О.В. Моряковой, В.А. Иванова, Д.И. Раскина, Б.Б. Дубенцова Л.М. Лысенко и других. Интересен изданный в 2000 году труд Б.Н. Миронова «Социальная история России периода империи (XVIII – начале XX вв.)» [9]. Его автор на основе обобщенных данных из отечественных и иностранных опубликованных источников рассматривает процесс формирования бюрократии, численность и социальный состав чиновничества в России в целом (без Польши и Финляндии).

В исследованиях ряда ученых впервые в комплексе рассмотрены специфика государственно-правовых институтов управления Сибири и Дальнего Востока. В монографиях и статьях Н.П. Матхановой рассмотрены структура, состав и деятельность административного аппарата в Сибири. В книге «Высшая администрация Восточной Сибири в середине XIX в.: Проблемы социальной стратификации» проанализирован кадровый состав высшего звена чиновничества Восточной Сибири с конца 30-х до середины 60-х гг. XIX в. с использованием как официальных (чин, должность и т. д.), так и неофициальных критериев, дана характеристика ряду управленцев высшего звена, в том числе и некоторым чиновникам Енисейской губернии, в обозначенный период. В работах Ремнева, М.О. Акишина, И.Л. Дамешека получили освещение вопросы, связанные с эволюцией правительственных представлений о роли и месте сибирского региона в Российском государстве [10]. Несомненный интерес представляют диссертационные исследования по региональной тематике различных губерний и областей, в которых рассматриваются история становления органов управления, их функции, деятельность, реже кадровый состав [11]. Что касается Енисейской губернии, то ее история представлена разнообразным спектром работ, основная часть которых посвящена политическому, социально-экономическому развитию региона – крупных публикаций по вопросам управления губернией нет [12].

Таким образом, историографический обзор свидетельствует, что рассмотрение вопроса структуры и штата Енисейской губернской администрации в настоящее время актуально и может являться темой отдельных исследований.

Библиографический список

1. Берендтс Э.Н. О прошлом и настоящем русской администрации: (Записка сост. в дек. 1903 г.) / Э.Н. Берендс. – СПб., 1913; Блинов И.А. Губернаторы. Историко-юридический очерк / И.А. Блинов. – СПб., 1905; Гессен В.М. Вопросы местного управления / В.М. Гессен. – СПб., 1904; Градовский А.Д. Начала русского государственного права. В 3 ч. Ч. 3. Органы местного управления // Там же. – СПб., 1908; Евреинов В.А. Гражданское чиновничество в России / В.А. Евреинов. – СПб., 1887; Корф, С.А. Очерк исторического развития губернаторской должности в России / С.А. Корф // Вестник права – 1901. – № 9; Страховский, И.М. Губернское устройство / И.М. Страховский // Журнал Министерства юстиции – 1903. – № 7, 8, 9.
2. Карнович Е. Русские чиновники в былое и настоящее время / Е. Карнович // Спутник Чиновника – 1911. – № 1–12; Рубакин Н.А. Много ли в России чиновников? / Н.А. Рубакин // Вестник Европы – 1910. – № 1.
3. Зайончковский П.А. Правительственный аппарат самодержавной России в XIX в. / П.А. Зайончковский. – М.: Мысль, 1978. – С. 19.

4. Вейсман Р. Индивидуализация сибирского права / Р. Вейсман // Сибирского вопросы – 1908. – № 7; Ивановский В.В. Административное устройство наших окраин / В.В. Ивановский // Ученые записки Казанского ун-та – 1891. – Кн. VI; Карнович Е.П. Очерки наших порядков административных, судебных и общественных / Е.П. Карнович. – СПб., 1873; Новая книга о Сибири: Сибирь, ее современное состояние и нужды // Сибирские вопросы – 1908. – № 29–30, 33–34; [Прутченко С.М.] Сибирские окраины Областные установления, связанные с Сибирским учреждением 1822 г., в строе управления русского государства: Ист. – юрид. очерки С.М. Прутченко. В 2 т. / Прутченко С.М. – СПб., 1899;
5. Боголепов М. Бюрократия и сибирские нужды / М. Боголепов // Сибирские вопросы – 1906. – № 5; Гагемейстер Ю.А. Статистическое обозрение Сибири: В 3 ч. Ч.3. Управление Сибири. – СПб., 1854; Ивановский В.В. Бюрократия как самостоятельный общественный класс / В.В. Ивановский // Русская мысль – 1903. – № 8; Под гнётом администрации / Сибирские письма. Енисейск // Сибирские вопросы – 1909. – № 2; Шелгунов, Н. Сибирь по большой дороге. Гражданские элементы Иркутского края / Н. Шелгунов. – СПб., 1871; Ядринцев. Указ. соч.; Вагин, В. Исторические сведения о деятельности графа М.М. Сперанского в Сибири с 1819 по 1822 год. В 2 т. / В. Вагин. – СПб., 1872–1873.
6. Ерошкин Н.П. История государственных учреждений дореволюционной России / Н.П. Ерошкин. – М.: Высш. шк., 1968; Зайончковский П.А. Указ. соч.; Шумилов М.М. Местное управление и центральная власть в России в 50-х – начале 80-х гг. XIX века / М.М. Шумилов. – М.: Прометей – 1991.
7. История Сибири с древнейших времен до наших дней. В 5 т. Т. 2. Сибирь в составе феодальной России. Л., 1968. – С. 456–465; Там же. Т. 3. Сибирь в эпоху капитализма. – С. 71–74.
8. Кузнецов А.С. Сибирская программа царизма 1852 г. / А.С. Кузнецов // Очерки истории Сибири. Вып. 2. Иркутск, 1971; Дамешек Л.М. Внутренняя политика царизма и народы Сибири (XIX – начало XX в.) / Л.М. Дамешек. – Иркутск, 1986; Кодан С.В. Сибирская ссылка декабристов (историко-юридическое исследование) / С.В. Кодан. – Иркутск, 1983; Никулин В.Н. Управление крестьянами Сибири в 1861–1905 годах / В.Н. Никулин. – Новосибирск, 1979; Быконя Г.Ф. Русское неподатное население Восточной Сибири в XVIII – начале XIX вв. (Формирование военно-бюрократического дворянства) / Г.Ф. Быконя. – Красноярск, 1985.
9. Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII – нач. XX века). Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства В 2 т. Т. 2. / Б.Н. Миронов. – СПб., 2000; Писарькова Л.Ф. К истории взяток в России (по материалам секретной канцелярии кн. Голицыных в первой половине XIX века) / Л.Ф. Писарькова // Отечественная история – 2002. – № 5; Общие печатные списки должностных лиц губерний и областей Российской империи (1841–1908): библиографический указатель / Сост. А.Н. Раздорский. – СПб., 1999; Шепелев Л.Е. Чиновный мир России / Л.Е. Шепелев. – СПб., 1999.
10. Власть в Сибири: XVI – начало XX в. / сост. М.О. Акишин, А.В. Ремнев. – Новосибирск – 2005; Матханова Н.П. Высшая администрация Восточной Сибири в середине XIX века / Н.П. Матханова. – Новосибирск – 2002; Она же. Сибирский административный аппарат в XIX веке: учеб. пособие..., 2003; Ремнев А.В. Самодержавие и Сибирь. Административная политика в первой половине XIX века / А.В. Ремнев. – Омск – 1995; Он же. Самодержавие и Сибирь. Административная политика второй половины XIX – начала XX вв...
11. Болонкина, Елена Владимировна. Социально-экономическое развитие Енисейской губернии во второй четверти XIX в.: Дис. ...канд. ист. наук: 07.00.02 / Елена Владимировна Болонкина. – Красноярск, 2006; Кайнова, Елена Владимировна. Нижегородская губернская администрация в 1880-х – первой половине 1890-х гг.: должностные лица, учреждения, направления деятельности: Дис. ... канд.ист.наук: 07.00.02 / Елена Владимировна Кайнова. – М., 2005; Поповичева, Юлия Николаевна. Дальневосточное чиновничество во второй половине XIX века: автореферат дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02/ Юлия Николаевна Поповичева. – Владивосток, 2003.
12. Бердников, Л.П. Вся красноярская власть: Очерки истории местного управления и самоуправления (1822–1916) / Л.П. Бердников. – Красноярск, 1995; Губернаторы Енисейской губернии // Красноярский материк. – Красноярск, 1998; Енисейский энциклопедический словарь / под ред. Н.И. Дроздова. – Красноярск, 1998; Енисейская губерния – Красноярский край: история в лицах: информационное издание. – Красноярск, 2004.

Ю.М. Жила
*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*
Научный руководитель: А.В. Зберовский,
доктор культурологических наук

ВОПРОС О ПРЕЕМНИКАХ ОКТАВИАНА АВГУСТА

В данной работе я рассматриваю временной период последних лет правления Августа и начало правления Тиберия. В ходе моего исследования я ставлю проблему: разобраться в вопросе о преемниках Октавиана и обстоятельствах, в ходе которых Тиберий Клавдий Нерон приходит к власти.

Целью моей работы является ответ на вопрос: почему Август передал бразды правления именно Тиберию и были ли другие кандидаты, претендующие на императорскую власть? В ходе рассмотрения семейно-политического вопроса особую роль играет супруга Августа Ливия, о значении деятельности которой я расскажу в своём докладе.

Наследниками Августа стали те, кто был предназначен быть ими в силу родства, а не каких-либо заслуг или талантов. Они выросли в обстановке лжи и бесконечных интриг при дворе монарха, видя, как их мать и бабушка Ливия, одна из самых страшных женщин в мировой истории, пробивала им дорогу к трону. Официально они звались Юлиями-Клавдиями и «цезарями», а фактически были потомками и наследниками Ливии.

В последние годы своего правления одной из главных забот престарелого Августа являлся вопрос о выборе себе достойного преемника.

Как известно, Август не имел сыновей. Он был женат на Скрибонии, от которой у него была дочь Юлия, и Ливии, от брака с которой он не имел наследников. И всё же, как умный и дальновидный политик, Август видел стабильность и дальнейшее процветание своей империи в выборе достойного семейного окружения.

Потому и выдал свою единственную дочь Юлию за сына своей сестры Октавии Марцелла, а когда тот умер, за своего верного соратника Агриппу. В качестве подтверждения процитируем отрывок из книги I «Анналов» великого римского историка Корнелия Тацита в переводе Г. Кнаббе: «И вот Август, стремясь упрочить своё господство, возвеличил Клавдия Марцелла, ещё совсем юного сына своей сестры, сделав его верховным жрецом, а также куральным эдилом, и Марка Агриппу, родом незнатного, но бесстрашного полководца, разделявшего с ним славу победы; предоставляя ему консульства два года кряду и позднее, после кончины Марцелла, взяв его в зятья» [1].

Впоследствии Август готовил трон своим родным внукам сыновьям Агриппы и Юлии Гаю и Луцию. «...он принял в род Цезарей сыновей Агриппы, Гая и Луция, и страстно желал, чтобы они, ещё не снявшие отроческую претексту, были провозглашены главами молодёжи и наперёд избраны консулами, хотя по видимости и противился этому» [2]. Но были ещё претенденты. Вторая жена императора всеми силами желала добиться императорского титула для своих сыновей Тиберия и Друза, хотя, как сообщает Гай Светоний Транквилл, они были рождены от Тиберия Нерона – её первого мужа. «Своих пасынков, Тиберия Нерона и Клавдия Друза он наделил императорским титулом... После того как Агриппы не стало, Луция Цезаря, направившегося из Армении с изнурительной раной, унесла смерть, ускоренная судьбой или кознями мачехи Ливии, а Друз умер ещё ранее, Нерон остался единственным пасынком принцепса. Всё внимание устремляется на него одного. Август усыновляет его, берёт себе в соправители, делит с ним трибунскую власть; и уже не в силу тёмных происков Ливии как прежде, – теперь его открыто почитают и превозносят во всех войсках» [3].

Таким образом, род Юлиев «передавал» власть роду Клавдиев, и этим ознаменовал новый этап в истории римского принципата. До сих пор остаётся тайной смерть внуков Августа Гая и Луция. Бесспорно, здесь не обошлось без вмешательства Ливии. Это подтверждают современники и античные историки (Светоний и Тацит). Значительную роль в перемене власти из «Юлиев в Клавдии» сыграла жёсткая женщина – Ливия, которая была одной из самых страшных фигур в римской истории. «Случайно» при жизни Августа гибнут сыновья, внуки и племянник Августа, его наследники. Наследниками Августа становятся дети Ливии. В древности существовало мнение, что Ливия ускорила смерть Августа, чтобы сделать принцепсом своего ненавистного Августу сына, и она была причастна к смерти законного наследника императора Агриппы Постума, которого при жизни супруга отправила в ссылку.

Но всё это оставалось в тени. Официально же после смерти Августа Ливия получила имя Августы, была объявлена дочерью Августа (родную дочь Юлию она к тому времени извела под предлогом распутства) и его жрицей.

Вскоре в 14 г. н.э. Август скончался, назначив своим преемником Тиберия, которого не любил. Современники утверждают, что Август гораздо больше любил Германика, усыновлённого Тиберием, сына Друза. Но почему же тогда не Германика, а Тиберия Август упомянул в своём завещании в качестве первонаследника? «Завещание его, составленное в консульство Луция Планка и Гая Силия, в третий день до апрельских нон, за год и четыре месяца до кончины, записанное в двух тетрадах частью его собственной рукой, частью его вольноотпущенниками Полибом и Гиларионом, хранилось у весталок и было ими представлено вместе с тремя свитками, запечатанными таким образом. Всё это было вскрыто и оглашено в сенате. Наследниками в первой степени он назначил Тиберия в размере двух третей и Ливию в размере одной трети; им он завещал принять и его имя. Во второй степени он назначил наследниками Друза, сына Тиберия, в размере одной трети, и Германика с его тремя детьми мужского пола – в остальной части; в третьей степени были поименованы многие родственники и друзья» [4].

Возможно, здесь опять не обошлось без Ливии. Тацит утверждает, что она полностью подчинила себе престарелого Августа. Несомненно, Август мог объявить своим преемником в первую очередь Германика, но влияние Ливии дало о себе знать. Август назначил его одним из своих преемников, но после Тиберия. Хотя Германик приходился внуком Ливии. Но почему же она противилась возвышению своего родного внука?

Тут дело обстоит гораздо тоньше. Германик был женат на родной внучке Августа Агиппине, которая своим сильным и властным характером не уступала Ливии. Стоит полагать, что обе женщины ненавидели друг друга, т. к. обе старались добиться, чтобы их мужчины стали императорами. В итоге, в ходе этого соперничества, императором становится Тиберий, который, получив после смерти Августа всю полноту власти, избавляется от опасного конкурента.

Вопрос о смерти единственного внука Августа Агиппы Постума тоже нельзя назвать случайным стечением обстоятельств. Ещё до официального прихода Тиберия к власти (17 сентября) на Планазию был послан центурион, который убил Агриппу. Тиберий сделал вид, будто ничего не знал, и хотел передать дело сенату, но Саллюстий Крисп сумел замять дело, договорившись с Ливией. И в древности, и в современной историографии шли споры о том, кто отдал приказ об убийстве: Август или Тиберий. Скорее всего убийство было согласовано, поскольку в 14 г. н. э. и тот и другой имели сходные цели. Возможно, в их соглашении немалую роль сыграла, как уже говорилось ранее, Ливия. Август, вероятно, настоял, чтобы убийство произошло после его смерти, а потом Тиберий пустил версию о воле своего предшественника. Бесспорно, что, если бы Август хотел спасти Агиппу, он принял бы меры.

В итоге после череды «кровавых дворцовых переворотов» к власти приходит Тиберий из рода «Клавдиев – Юлиев». Таким образом, не по воле Августа, а по воле Ливии преемником Октавиана Августа становится Тиберий Клавдий Нерон.

РОДОССКАЯ КЛЕЙМЕНАЯ КЕРАМИКА КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК

Основной проблемой реконструкции истории древних цивилизаций является диспропорция разных групп источников. Особенно это характерно для Причерноморского региона в античный период. Нарративная традиция имеет малый объем по сравнению с эпиграфическими и археологическими материалами. Торговля северочерноморских полисов с другими центрами античного мира отражается в двух группах источников: керамической эпиграфике (клейма на амфорах) и археологических материалах.

Клейменная керамика предоставляет возможность количественно оценить торговлю определенным комплексом товаров, для транспортировки которых использовались амфоры. В частности, это вино, оливковое масло, рыба. Количественная оценка – это, в принципе, единственная пока возможность оценить античную торговлю, так как нам не известны ни стоимость товаров ни многие другие экономические аспекты античного общества [1, с. 24]. Использование керамических клейм, как источника по античной торговле имеет ряд плюсов. Во-первых, амфорные клейма представляют собой довольно узко датированный материал, позволяющий оценить динамику торговли и ее относительные величины на сравнительно небольших промежутках времени. Во-вторых, до 90 % найденных клейм сейчас уже довольно точно локализованы, следовательно, можно определить основные направления импорта-экспорта и географическое распространение торговых интересов различных полисов.

Керамические клейма представляют собой один из наиболее массовых видов археологических находок. Постоянное, серийное керамическое клеймение точно установлено в следующих полисах: Родос, Кос, Книд, Фасос, Гераклея, Херсонес Таврический, Синопа. Однако остается еще достаточно крупный комплекс не локализованных клейм.

При локализации используются следующие методы. Во-первых, легко локализовать клейма, содержащие этникон. Он был включен в легенды клейм из Фасоса, Книда, Икоса, Пароса. Во-вторых, помогают эмблемы, содержащие официальный символ полиса, встречающийся, обычно, и на монетах этого центра. Так были локализованы амфоры из Родоса (эмблемы – цветок граната и голова Гелиоса), Хиоса (эмблема – сфинкс, сидящий перед амфорой) и Синопы (эмблема – орел, терзающий дельфина). В-третьих, анализируются сами надписи на предмет наличия в них диалектных особенностей, присущих какому-либо центру. Кроме того, используется ономастический анализ. Наконец, один из самых распространенных методов, визуальное изучение особенностей глины, из которой была произведена амфора. В целом необходимо отметить, что ни один из методов не дает абсолютно бесспорной локализации, поэтому важно комплексное применение всей методологии для локализации находок.

Методы хронологизации амфорных клейм во многом схожи с методами локализации. Впервые методологию датировки клейм выделил Б.Н. Граков. Она включала семь основных методов: стратиграфический, морфологический, палеографический, грамматический, нумизматический, ономастический и синхронистический [2, с. 89]. В настоящее время используют также: анализ штемпелей, которыми клеймились амфоры, исторический метод, то есть использование точно датированных исторических событий, и изучение гончарных мастерских [3, с. 101–116]. Так же для датировки можно использовать так называемые дополнительные и курсивные клейма, которые встречаются на амфорах некоторых центров [4, с. 50]. Для ряда центров производства амфор составлены хронологические таблицы, в которых учтены магистраты и фабриканты, осу-

ществлявшие клеймение амфор, с соответствующими им датировками. Однако, создание абсолютно точной хронологии еще дело далекого будущего, из-за неполноты материала и гипотетичности многих датировок. Наиболее целесообразным в настоящее время остается разделение магистратов и фабрикантов на узко и достаточно точно датированные группы.

Использовать керамические клейма для исследования торговли впервые попытался еще в 1939 году в своей докторской диссертации Б.Н. Граков, однако его исследование основывалось на простом сравнении количества клейм того или иного, известного ему, центра. Затем был ряд попыток использовать амфорные клейма в качестве источника по истории торговли, однако эти попытки страдали недостаточным количеством материала и весьма несовершенной методологией проведения исследования. В результате авторы пришли к неправильным выводам [5, с. 114–115; 2, с. 97–99].

Д.Б. Шелов и И.Б. Брашинский [1, с. 47; 6, с. 26] предложили использование методов математической статистики для исследования античной торговли. Наиболее полно эта методология представлена в последней монографии И.Б. Брашинского. Суть сводится к следующему. Во-первых, количество найденных клейм совершенно не обязательно соответствует количеству амфор. Так как клеймение в разных центрах проводилось по-своему. Допустим, на Родосе клеймили обе амфорные ручки. Следовательно, количество найденных клейм в два раза больше, нежели соответствующее им количество амфор. Кроме того, во многих центрах клеймились далеко не все произведенные амфоры. И.Б. Брашинский выводил средний коэффициент клеймения. За одну амфору он считал найденную ножку амфоры. Количество найденных клейм одного центра делилось на количество найденных ножек того же центра, и в итоге получался средний коэффициент клеймения. Сравнение количества найденных клейм проводится по определенным хронологическим периодам, в которых эти клейма точно датируются. Поэтому необходимо учитывать различную длительность этих периодов. Д.Б. Шелов первым предложил выводить среднегодовой коэффициент. Количество амфор делится на число лет в хронологическом периоде, в пределах которого идет сравнение [6, с. 27]. В результате мы получаем гораздо более объективные данные, чем при обычном количественном сравнении. Следующим шагом становится учет среднего объема амфор. Здесь надо учесть, что в ряде центров производство амфор было поставлено на поток и производилось по определенному стандарту. И.Б. Брашинским была выведена довольно сложная система вычисления объема амфор, которая давала результат приближенный к истине. Простейший способ вычисления объема амфоры – это наполнение ее водой и измерение объема этой воды. Но этот метод применим лишь для целых амфор, число которых очень невелико. Исследования И.Б. Брашинского и, позже, С.Ю. Монахова [1, с. 54–56, 151; 7, с. 158–159] позволили выяснить динамику изменения объема амфор разных центров. Следовательно, для выяснения реального объема торговли надо среднегодовой коэффициент умножить на средний объем амфор данного центра.

Рассмотрим особенности родосского клеймения. Родос был единственным местом, где клеймилась каждая выпускаемая амфора. На родосских амфорах клеймились обе ручки. Соответственно легенда подразделялась на две части. Включала в себя легенда, как правило три основных элемента: 1) имя эпонима с предлогом *ἐπι* и/или титулом *ἄρχων*, 2) имя эргастериарха в именительном или родительном падеже, 3) название одного из месяцев Родосского календаря в именительном или родительном падеже. Имя эпонима и название месяца чаще всего группировались на одном клейме, а на другом находилось имя эргастериарха. Реже можно встретить на одном клейме имя эргастериарха и название месяца. В этом случае на другой ручке находится клеймо с именем эпонима. Наиболее редкий, встречающийся лишь в единичных случаях вариант – это объединение на одном клейме имен эпонима и эргастериарха.

Клейма Родосских амфор обычно бывают круглой или прямоугольной формы. Довольно редко встречаются клейма листовидные или ромбовидные. Круглые клейма обычно включают в себя эмблему, вокруг которой находится надпись. Эмблемы на круг-

лых клеймах – это обычно цветок граната или голова Гелиоса. Голова Гелиоса встречается и на прямоугольных клеймах. Она обычно находится слева от надписи. Клейма на обеих ручках включают в себя одинаковые эмблемы и расположены симметрично. Крайне редки на Родосских клеймах эмблемы других форм. В частности венок, гроздь винограда, рог изобилия, дельфин и другие [8, с. 190–193; 9, с. 114–115].

Первые родосские клейма были локализованы в начале XIX века. Первая хронология родосских эпонимных клейм была создана в 70-е годы XX века американской исследовательницей В. Грейс. Она выделила семь периодов:

- 1) ок. 332 – ок. 275 гг. до н. э.
- 2) ок. 275 – ок. 210 гг. до н. э.
- 3) ок. 210 – ок. 175 гг. до н. э.
- 4) ок. 175 – ок. 150 гг. до н. э.
- 5) ок. 150 – ок. 108 гг. до н. э.
- 6) ок. 108 – ок. 80 гг. до н. э.
- 7) ок. 80 – ок. 30 гг. до н. э. [2, с. 90]

Однако новые археологические находки перечеркнули созданную систему. В ходе раскопок в египетском лагере «Корони» в Аттике (лагерь, по найденным монетам синхронизирован с Хремонидовой войной 265–261 гг. до н. э.) были найдены клейма трех эпонимов первой группы. Следовало либо признать, что эти клейма оказались в лагере через длительный срок после их создания, либо что хронологическая система В. Грейс нуждается в серьезных поправках. Сама В. Грейс выступила в 1974 году со статьей, в которой предложила поднять все даты своей хронологии на 30 лет [10, с. 153–155]. Исследовательница лишь начала масштабный пересмотр хронологии родосских амфор. Работу продолжили Ж. – И. Амперер и Г. Финкельштейн. Самая последняя хронологическая система принадлежит Г. Финкельштейну, который вывел и относительную и абсолютную хронологию для большинства родосских эпонимов. На сегодняшний день хронологическая система Г. Финкельштейна, остается самой полной и аргументированной. Вот эта система:

- I. а) 304–271 гг. до н. э. II. а) 234–220 гг. до н. э.
- б) 270–247 гг. до н. э. б) 219–210 гг. до н. э.
- с) 246–235 гг. до н. э. с) 209–199 гг. до н. э.
- III. а) 198–190 гг. до н. э. IV. а) 160–153 гг. до н. э.
- б) 189–182 гг. до н. э. б) 152–146 гг. до н. э.
- с) 181–176/174 гг. до н. э.
- д) 175/173–169/167 гг. до н. э.
- е) 168/166–161 гг. до н. э.
- V. а) 145–133 гг. до н. э. VI. 107–86 гг. до н. э.
- б) 132–121 гг. до н. э.
- с) 120–108 гг. до н. э.
- VII. а) 85–40 гг. до н. э.
- б) 40–30 гг. до н. э.

Конечно, эта хронология будет изменяться и дополняться. С точки зрения автора, недостаточно хорошо освещены в ней группы I, V, VI и VII [11, с. 205–207]. Имеются определенные несоответствия между числом эпонимов и продолжительностью периода или проблемы с составлением относительной хронологии эпонимов. Наиболее полно освещены вторая, третья и четвертая группы, благодаря тому, что эти группы включают в себя ряд замкнутых, узко датированных комплексов находок. В частности Пергамский комплекс, комплекс Виллановы, комплексы из раскопок Карфагена, афинской агоры.

Нельзя забывать, что все приведенные хронологические системы касаются только эпонимных клейм. Клеймами эргастериархов подробно занимался в последнее время только Ю.С. Бадальянц [11, с. 32–41; 12, с. 161–166], однако результаты его работы подвергаются определенной критике [10, с. 156–157; 3, с. 207–210]. В настоящее время мы не имеем хронологической системы для клейм эргастериархов. Есть только обширный

список имен, более или менее синхронизированных с определенными эпонимами. В принципе создание такой хронологической системы сталкивается с естественной проблемой. Если срок действия эпонимной должности продолжался один год, то мастерская эргастериарха могла работать несколько десятилетий и затронуть сразу несколько эпонимных хронологических групп.

Теперь, можно перейти к датированию Родосского амфорного клейма, найденного Красноярской античной экспедицией на стоянке «Полянка» в 2008 году. Клеймо на амфорной ручке круглое с эмблемой в виде цветка граната и именем ΔΑΜΟΚΡΑΤΕΥΣ. Для датировки этого клейма в первую очередь необходимо выяснить к какой категории относится легенда. Отсутствие предлога επι и титула ιερεως говорит нам, что перед нами, скорее всего клеймо эргастериарха. Если обратиться к спискам эргастериархов, то можно найти двух фабрикантов с именем ΔΑΜΟΚΡΑΤΕΥΣ [3, с. 422–423]. Если ΔΑΜΟΚΡΑΤΕΥΣ I относится к III хронологическому периоду (Пергамский комплекс), то ΔΑΜΟΚΡΑΤΕΥΣ II относится к V–VI периоду. Теперь взглянем на публикации. В приложении I к статье Ю.С. Бадалянца встречается абсолютно идентичное по описанию клеймо, датированное 220–180 гг. до н. э. [9, № 36]. Но вспомним, что в первоначальной хронологии В. Грейс, которой в слегка измененном виде пользовался Ю.С. Бадалянец, 220–180-ми годами датировался III период или период Пергамского комплекса. Следовательно, мы заключаем, с высокой долей вероятности, что найденное клеймо принадлежит мастерской ΔΑΜΟΚΡΑΤΕΥΣ I.

Д.Б. Шелов опубликовал целых семь клейм ΔΑΜΟΚΡΑΤΕΥΣ I, идентичных нашему. ΔΑΜΟΚΡΑΤΕΥΣ I был одним из самых крупных производителей древнего Родоса. Всего с этим именем найдено было на 1975 год 250 родосских клейм в Причерноморье, 56 – в Пергаме, 61 – в Линде. Подавляющее большинство принадлежит именно ΔΑΜΟΚΡΑΤΕΥΣ I. Начало деятельности его мастерской была взята Г. Финкельштейном, как разделитель между хронологическими периодами III d) и III e). В основном из-за того, что в мастерской ΔΑΜΟΚΡΑΤΕΥΣ I впервые мы обнаруживаем практику дополнительных клейм. Клейма ΔΑΜΟΚΡΑΤΕΥΣ I были в основном круглые с эмблемой в виде цветка граната. Клейма же ΔΑΜΟΚΡΑΤΕΥΣ II прямоугольные с эмблемами «тирс» и «гроздь винограда». Д.Б. Шелов так же, как и Ю.С. Бадалянец датирует эти клейма 220–180 гг. до н. э. [6, с. 126–127], что соответствует III периоду по В. Грейс и Пергамскому комплексу.

Исходя из всего вышеизложенного, мы считаем возможным, с большой долей вероятности датировать наше клеймо III периодом или, с поправкой на хронологическую систему Г. Финкельштейна, 198–161 гг. до н. э.

Библиографический список

1. Брашинский И.Б. Методы исследования античной торговли. Л. 1984.
2. Бадалянец Ю.С. Торгово-экономические связи Родоса с Северным Причерноморьем в эпоху эллинизма (по материалам керамической эпиграфики) // ВДИ 1986, № 1.
3. Кац В.И. Греческие керамические клейма эпохи классики и эллинизма. Симферополь-Керчь 2007.
4. Бадалянец Ю.С. Дополнительные и курсивные клейма на амфорах эллинистического Родоса // ВДИ, 1973, № 4.
5. Крушкол Ю.С. Основные пункты и направления торговли Северного Причерноморья с Родосом в эллинистическую эпоху // ВДИ 1954, № 4.
6. Шелов Д.Б. Керамические клейма из Танаиса III-II вв. до н. э. М. 1975.
7. Монахов С.Ю. Греческие амфоры в Причерноморье. Типология амфор ведущих центров-экспортеров товаров в керамической таре: каталог-определитель. М.; Саратов, 2003.
8. Крушкол Ю.С. Легенды Родосских амфор // ВДИ. 1946. № 3.
9. Бадалянец Ю.С. Родосские амфорные клейма из Нимфея // ВДИ, 1970, № 3.

10. Кац В.И. Ревизия хронологии ранних керамических клейм Родоса // АМА. Вып. 11. Саратов, 2002.
11. Бадальянц Ю.С. Хронологические соответствия имен эпонимов и фабрикантов на амфорах Родоса // СА, 1976, № 4.
12. Бадальянц Ю.С. Новые хронологические соответствия имен эпонимов и фабрикантов на амфорах Родоса // СА, 1980, № 2.

Н.Н. Машновская

*Красноярский государственный торгово-экономический институт
Научный руководитель: В.И. Федорченко, д.и.н., профессор*

БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ СИБИРСКИХ КУПЦОВ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Благотворительность в настоящее время справедливо привлекает к себе внимание исследователей, как на российском уровне, так и на региональном [1]. Сущность благотворительности не исчерпывается фактом оказания материальной помощи, это сложный феномен, включающий в себя различные формы, мотивы, восприятие в обществе. По выражению П.Н. Мешалкина, это «пласт духовно-нравственной культуры русского народа, характерная черта его менталитета» [2]. Поэтому для осмысления феномена благотворительности важен вопрос об отношении к нему общественного мнения.

В данной работе понятие общественного мнения используется в общем значении, как одобрение или неодобрение публично наблюдаемых позиций и поведения, которые выражаются определенной частью общества или обществом в целом [3]. Применительно к изучаемому периоду мы взяли два вида источников, дающих информацию о восприятии благотворительности в сибирском обществе – прессу и воспоминания современников.

В первую очередь, необходимо отметить, что благотворительность не была прерогативой лишь обеспеченного населения. Опираясь на религиозное понимание милости, милосердия, традиция требовала благотворения от каждого человека. Даже самые бедные слои населения считали своим долгом помогать сирым и убогим, а уж о богатых и говорить нечего. Показательны часто встречающиеся в газетах обвинения в адрес местных богачей в том, что они не жертвуют на образование, не обращают внимания на очевидные нужды общества. В данном случае общество обращается к богатому не с просьбой, а со справедливым требованием, в основе которого лежит убежденность в обязательности благотворения.

Важными для общества оказываются мотивы благотворения. П.Ф. Кочнев, сибирский приказчик, в своих воспоминаниях вскользь упоминает о том, что училище, в котором он учился, построено на деньги богатого купца. И здесь же пренебрежительно добавляет: «За это он, конечно, получил золотую медаль на шею» [4]. Благотворительность из тщеславия высмеивается и прессой, как в случае с купцом Игнатием Никитичем, «нечаянным просветителем своего округа», построившим мужское училище в пику жене, которая решила устроить женское [5]. Общественное мнение строго осуждает благотворительность, носящую «подкладку материальной выгоды» [6], «с тем, чтобы избавиться от общественной службы» [7] и в виде благотворительных балов, которые начинаются сразу, «как только деревенская нужда заявляет о себе каким-нибудь острым симптомом» [8].

Личность благотворителя также является объектом пристального внимания. В одной из статей приводится разговор автора с сельским обывателем, который на замечание о том, что, каков бы ни был благодетель, построенное им «училище – дело хорошее», отвечает: «Знаю, что хорошее, а все-таки плута хвалить не следует» [9].

Стремление купца к благотворительности часто воспринималось как замаливание грехов. П.А. Бурьшкин, московский купец, приводит ответ крестьян, у которых его отец попросил выделить землю для постройки больницы: «Афанасий Васильевич хочет больницу устроить «для спасения своей души», пусть и землю жертвует» [10]. Здесь также сказывается характерное для русского сознания неприятие богатства, тонко подмеченное Н.А. Бердяевым: «Даже русский купец старого режима, который наживался нечистыми путями и делался миллионером, склонен был считать это грехом, замаливал этот грех и мечтал в светлые минуты о другой жизни, например, о странничестве или монашестве» [11].

Однако необходимо сказать и о противоположной стороне восприятия, свидетельствующей о противоречивости общественного мнения. Признанному благодетелю, заслужившему всеобщее одобрение, многое сходит с рук.

Благотворитель должен не только пожертвовать, но и нести ответственность за взятых им под опеку. Отсюда недовольство купцами, создавшими училища или приюты, но не включившими их в свое завещание, или не поддерживающими существование заведений.

Таким образом, мы можем заключить, что благотворительность представляла собой особую сферу жизни сибирского общества XIX века, которая находила сложное и противоречивое отражение в общественном мнении. Благотворительность воспринималась и оценивалась обществом сквозь призму религиозных, нравственных и практически приобретенных установок.

Библиографический список

1. Благотворительность в России. – СПб, 2001, Власов В.П. Благотворительность и милосердие в России. – М., 2001, Бочанова Г.А. Очерки истории благотворительности в Сибири во второй половине XIX – начале XX вв. – Новосибирск, 2000, Благотворительность в Енисейской губернии в годы Русско-японской и I Мировой войн. – Красноярск: СибГТУ, 2004 и др.
2. Мешалкин П.Н. Меценатство и благотворительность сибирских купцов-предпринимателей. – Красноярск, 1995. – С. 4.
3. Энциклопедия социологии / Под ред. Грицанова А.А. – М., 2003.
4. Кочнев П.Ф. Жизнь на Большой реке: записки сибирского приказчика. – Новосибирск, 2006. – С. 47.
5. Сибирская газета, г.Томск. 1881, № 22.
6. Там же. 1884, № 11.
7. Сибирь, г. Иркутск. 1875, № 19.
8. Сибирская газета, г.Томск. 1883, № 34.
9. Там же. 1884, № 17.
10. Бурьшкин П.А. Москва купеческая. – М., 1990. – с. 224.
11. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. – М., 1990. – С. 119.

ПРИЧИНЫ СНИЖЕНИЯ РОЛИ ОППОЗИЦИИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ РОССИИ В 2000-Х ГГ.

Политическая оппозиция играет важнейшую роль в жизни государства, выступая в качестве в качестве основного инструмента функционирования демократического режима. Как отмечает, С. Хантингтон демократия становится необратимой только тогда, когда «партия демократизаторов» уступает власть после поражения на выборах оппозиции, а потом возвращается к власти в следующем электоральном цикле. [1, 87]

На протяжении 1990-х годов политическая оппозиция оказывала структурирующее воздействие на российскую политическую систему. Но в 2000-е годы наблюдается тенденция выдавливания оппозиции на периферию политического процесса.

Социологический подход объясняет снижение веса оппозиции такими факторами как: 1. Высокий рейтинг В.В. Путина, перекликающийся с запросом общества на стабильность. 2. Относительное увеличение уровня жизни и доходов населения благодаря использованию благоприятной конъюнктуры на международных рынках. 3. Отсутствие социальной базы у оппозиции. Социальной базой либеральной оппозиции традиционно является средний класс. Однако в России значительную часть среднего класса составляют государственные и муниципальные чиновники, специалисты бюджетных организаций, корпоративного сектора экономики, чье политическое участие мобилизуется правящим классом. Социальная база левой оппозиции существенно сужена, в связи с указанным выше относительным ростом уровня жизни. 4. Политическая усталость электората. Общество устало от жесткого деления на «правых» и левых», ищет некий «идеологический синтез». 4,4 % опрошенных россиян определяют себя исключительно как «левых», 12,5 % – исключительно как «правых», 9,9 % как «русских патриотов», 24,9 % ищут среднего между данными направлениями, а 32,0 % вообще не видят себя среди указанных позиций. При этом в ориентациях граждан присутствует, как левая, так и правая идеология. Так «правые» идеи в той или иной их форме находят поддержку у 67 % опрошенных, «левые» – 61 %; «национал-патриотические» – 60 %. [2, 23] Именно симпатии одновременно к лозунгам из разных сегментов спектра вызывают отторжение от конкретных партий.

Политико-культурологический анализ указывает на следующие причины сворачивания пространства политической оппозиции: 1. Российскую политическую культуру отличает персоналистическая направленность, низкая потребность в институционализации. Деятельность Президента РФ положительно оценивает 33,3 % опрошенных, в то время как деятельность государственной Думы – 3,3 %. 57 % россиян считает, что только президент способен обеспечить равенство перед законом и только 5 %, что политические партии и общественные организации. [3, 25] 2. Глубоко укоренившиеся патерналистские ценности. 81 % процент россиян полагает, что большинство граждан не смогут прожить без опеки государства, 82 % полагает, что государство должно больше заботиться о людях. 3. Низкий уровень политического участия граждан. Так идею необходимости оппозиции разделяет до 54 % россиян, однако лишь 3 % опрошенных участвовало в политических акциях, присутствовало на мероприятиях какой либо партии, 2 % подписывало какие-либо письма и обращения, 27 % опрошенных заявили, что вообще не интересуются политикой. [3, 20]

Сочетание патернализма с низким уровнем политического участия снижает возможность политической оппозиции.

Анализ политико-правовых и государственных институтов выявляет следующие причины снижения веса политической оппозиции: 1. Сильная президентская власть не благоприятствует возникновению устойчивых партийных систем, а порождает неустойчивые и фрагментированные партийные системы. Отсутствие при президентализме стимулов к развитию партий связано с тем, что кандидаты в президенты не испытывают потребности обращаться к ним за поддержкой. Президент «имеет возможность обращаться к конкретным законодателям, распределять материальные поощрения и формировать альянсы на базе клиентелистских связей», либо же формирует «партии власти». 2. Действовавшая в России смешанная избирательная система также не способствовала формированию консолидированной оппозиции. Одним из побочных эффектов мажоритарной системы является увеличение числа партий, снижение межпартийных коалиционных взаимодействий. В российских реалиях это привело к дробности политической системы, что снижало вероятность формирования нормальных оппозиционных блоков. 3. По Конституции 1993 г. баланс сместился в сторону исполнительной власти. Законодательная власть была поставлена, по сути, в подчиненное положение, утратив возможность определять политический курс, влиять на решения исполнительной власти. Индекс полномочий российского парламента, рассчитываемый как отношение полномочий российского парламента к общему числу парламентских полномочий, ниже среднего и составляет 0,44. [4, 163] Оппозиция, попадая в парламента, не имеет возможности практически влиять на политический курс правительства. 4. Особенности российского федерализма, заключающиеся в финансово-экономической зависимости регионов, в низкой доли регионов в консолидированном бюджете, в доминировании федеральных полномочий над региональными, приводили к тому, что успех оппозиции на региональных выборах не давал ей возможности реализовать свой политический курс.

Интерес вызывает концепция Гельмана, устанавливающая корреляцию между свойствами политической элиты и типами оппозиции. Элита, характеризуется такими качествами как интеграция (способность элит к сотрудничеству в процессе принятия решений) и дифференциация (организационно – функциональное разделение различных групп в элите, их автономизация). В зависимости от целей выделяют «полуоппозицию», настаивающую на частичной коррекции правительственного курса и готовую при случае войти в правительство, и «принципиальную» оппозицию, стремящуюся к сосредоточению в своих руках полноты власти для осуществления радикальной смены курса правительства. По целям выделяют «лояльную» оппозицию, реализующую свои цели законными методами, и «нелояльную», опирающуюся на нелегальные практики. Предполагается, что высокая интеграция элит снижает потенциал принципиальной оппозиции, низкая интеграция элит стимулирует принципиальную оппозицию. Низкая дифференциация элит не оставляет места для лояльной политической оппозиции, а высокая дифференциация элит снижает потенциал нелояльности. [5, 17]

В свете данной концепции рисуется следующая динамика российской оппозиции.

В 1989–1991 г.г. под воздействием нарастающей дифференциации элит в условиях частично свободных выборов и парламентаризма, в СССР возникали очаги лояльной структурной оппозиции.

С 1991 по 1993 г.г. в России преобладала «принципиальная нелояльная» оппозиция, что было обусловлено разделением элит и жестким противоборством лагерей Президента и Верховного Совета по принципу «игры с нулевой суммой».

В 1993–2000 г.г. действовала «принципиальная лояльная» и «полулояльная» оппозиция, что было обусловлено фрагментацией российской элиты, тенденциями децентрализации, господством неформальных практик принятия решений, кризисом легитимности власти, действующими демократическими институтами, выступающими в качестве институциональных площадок оппозиции.

Уже в этих условиях различные сегменты российской оппозиции не могли решить проблему до какой степени быть оппозиционной, и какими средствами при этом пользоваться. Оппозиция в этих условиях вынуждена была делать выбор между вариантами «ухода», «протеста» и «торга». Хотя оппозиционные партии в России испробовали все эти стратегии в различных комбинациях, но ни одна из них не позволяла оппозиции достичь своих целей. Для принципиальной оппозиции единственным условием достижения ее целей могла стать лишь победа на президентских выборах – ни доминирование в парламенте, ни влияние на состав и политический курс правительства не принесли желаемых результатов. «Полуоппозиция», претендовавшая на статус младшего партнера правящей группы, в условиях кризиса оказалась лишена значимой массовой поддержки. В результате, несмотря на сведение потенциала нелояльной оппозиции к минимуму, лояльная оппозиция оказывала малое воздействие на политический режим, даже в варианте «принципиальной оппозиции», не говоря уже о «полуоппозиции».

В 2000 г.г. путем «навязанного консенсуса» было обеспечено повышение интеграции и снижение дифференциации российских элит. Все сегменты российских элит (парламент, политические партии, бизнес, СМИ, региональные лидеры) были вынуждены либо согласиться со своим подчиненным статусом по отношению к Кремлю, либо лишиться позиций в элите вообще.

Потеря различными сегментами элиты ресурсов приводила к сужению рамок возможностей оппозиции. Прежние стратегии оппозиции оказывались неэффективными, и заведомо проигрышными. «Уход» вел к маргинализации оппозиции, полной утрате влияния, стратегия «протеста» была ограничена сужением ресурсной базы оппозиции и угрозами силового давления. Стратегия же «торга» противоречила стратегическому курсу правительства, направленному на подчинение альтернативных центров принятия решений и не практиковалась. В итоге «полуоппозиция», соглашаясь с решениями правящей группы, теряла свою идентичность, не оказывала никакого воздействия на политический процесс. А принципиальная оппозиция была поставлена перед сложной дилеммой выбора между «стратегией ухода» и стратегией «протеста», которой она так и не сделала. Таким образом, в ситуации «навязанного консенсуса» российских элит оппозиционные политические акторы оказывались либо инкорпорированы в правящую группу, тем самым утрачивая статус оппозиции, либо вытеснялись на периферию политического процесса, утрачивая статус акторов.

Следует обратить внимание так же и на внутренние причины слабости оппозиции.

1. Большинство российских партий являются клиентеллами, созданными представителями элит (контрэлит) с целью увеличить свой политический капитал, добиться определенных статусных позиций. В данном случае идеология замещается рекламой, направленной на определенный сегмент общества, для получения голосов, необходимых для победы на выборах. Клиентельные отношения скрепляют партийных функционеров, ожидающих получить некий «социальный дивиденд» в случае победы патрона.
2. В условиях неразвитости институтов гражданского общества связь партий и общества минимальна. Партии, транслируют определенные корпоративные интересы, вопреки общественным, что вызвано генезисом современных российских партий.
3. Оппозиции присуща «неонародническая», замкнутая на себе культура мышления, характеризующаяся дихотомией «мы – власть», апелляцией к «народному» мнению, осознанием себя в качестве монопольных выразителей последнего, демонизацией власти, что сужает поле для конструктивного диалога власти и оппозиции. Все вышеуказанное ведет к тому, что оппозиция монополизирует право на агрегирование и артикуляцию общественных интересов, пытается в качестве последних выдать собственные интересы или корпоративные интересы крупного бизнеса, элитных, контрэлитных кругов.

Таким образом, совокупность социальных, культурных, институциональных факторов, характеристики политической элиты, особенности самой политической оппозиции объясняют в целом низкую роль оппозиции в политической системе России.

Вместе с тем, некоторые из этих подходов не объясняют снижение роли оппозиции именно в 2000 г.г. Так, например, ценности и установки политической культуры не претерпели существенных изменений с 90 –ых г.г., которые были отмечены значительной оппозиционной активностью. Кроме того, «презумпция виновности» политической культуры порождает методологический тупик: в России нет институтов демократии, так как такова политическая культура, а политическая культура такова вследствие того, что демократия неконсолидирована. Говоря о социологических объяснениях, не следует абсолютизировать влияние роста доходов и улучшения уровня жизни населения на снижение роли оппозиции. История знает массу примеров, когда именно в таких условиях проходил рост оппозиционной активности («красный май» 1968 г. во Франции, антишахское восстание в Иране). Анализ институциональных факторов дает понимание, того что оппозиция в российской политической системе имеет мало рычагов влияния на политический процесс, однако не объясняет почему те же самые факторы в 90-е не приводили к свертыванию оппозиционного пространства.

Таким образом, наиболее полно проблему сворачивания пространства оппозиции в 2000–ых г.г. объясняют характеристики самой оппозиции, магистральный запрос общества на стабильность, усталость общества от идеологического противостояния, потребность общества в новом идеологическом синтезе, концепция, устанавливающая взаимосвязь между типом политической оппозиции и характеристиками политической элиты, ее стратегическим курсом.

Библиографический список

1. Хантингтон С. Третья Волна: демократизация на исходе 20 века. – М.: РОСПЭН, 2003 – 368с.
2. Бызов Л. Потребитель стабильности: о феномене «Единой России» // Журнал «Апология» – 2005. – № 8 – 46с.
3. Общественное мнение – 2008. – М.: Левада_Центр, 2008 – 192 с.
4. Зазнаев О. Индексный анализ полупрезидентских государств Европы и постсоветского пространства // «Полис» – 2007. – № 2 – 189 с.
5. Гельман В. Политическая оппозиция: жизнь после смерти? // «Отечественные записки» – 2007. – № 6 – 55 с.

Е.М. Слаутина

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева,*

Научный руководитель: М.А. Чернова, канд. ист. наук, доцент

ПРОБЛЕМА ГИБЕЛИ КЛАССИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МАЙЯ

Майя – высокоразвитая центральноамериканская цивилизация, развитие которой было насильственно прервано испанскими конкистадорами в XVI веке. На своём пути завоеватели Центральной Америки часто встречали развалины древних больших городов, здания которых были плотно сокрыты джунглями. На вопросы конкистадоров о том, кто же воздвиг эти монументальные постройки, местные индейцы отвечали, что их строили древние боги, которые в последствие навсегда их покинули. О причине ухода богов и запустения городов местные тоже не смогли дать точного ответа.

И по сей день сам факт массовой миграции майяского населения из процветающих городов-государств в конце IX века н. э. остаётся малопонятным и в определённой мере загадочным. В качестве объяснения исследователями-майянистами были высказаны разнообразные мнения и выдвинут ряд весьма интересных гипотез, которые мы и рас-

смотрим в нашей статье. В зарубежной исторической науке проблемой гибели классических майя занимались поочередно такие учёные как Морли С.Г., Томпсон Э.Г., Рус А.Л., Ко М. Отечественные исследователи – Кнорозов Ю.В., Кинжалов Р.В., Гуляев В.И., Кузьмищев В.А., Ершова Г.Г. – также не оставили сию проблему без своего внимания.

Число архитектурных памятников майя классического периода необычайно велико. Они расположены на территории современных мексиканских штатов Кампече, Чиapas, Табаско и Кинтана-Роо; гватемальского департамента Петен; территории Белиза, а также горных районов Гондураса и частично Сальвадора. Самыми значительными были города Тикаль, Калакмуль и Вашактун к северу от озера Петен-Ица (Петен); Паленке, Йашчилан, Пьедрас Неграс и Алтар де Сакрифисьюс – в бассейне реки Усумасинты (Чиapas и Табаско); Пусильха – в южной части Белиза; Копан и Киригуа – на западе Гондураса. Ранее всего появляются, судя по эпиграфическим данным, группа городов в Петене, затем возникают центры к северу, югу и западу, причём самая ранняя дата, зафиксированная на территории классических майя, находится на стеле 29 в Тикале – 292 год н. э.

Однако к концу IX века н. э. в майяских городах-государствах прекращается возведение монументов – стел и алтарей – а также какое-либо строительство храмов, дворцов и других зданий. Население покидает их вследствие невыясненной причины и больше никогда не возвращается. Величественные храмы и дворцы, без должного ухода за ними, постепенно были поглощены джунглями, а стелы и алтари поросли мхом. Именно в таком состоянии их застали испанцы в XVI веке.

Теперь мы перейдём непосредственно к рассмотрению гипотез, выдвинутых обозначенными исследователями-майянистами, о причинах гибели классической культуры майя к концу IX века н.э.

Автором первой гипотезы – *экологической (природной)* – являлся Морли С.Г. В своей работе «Древние Майя» он объясняет причину гибели майя следующим образом: «Непрерывное уничтожение леса для использования расчищенной площади под посевы кукурузы постепенно превратило джунгли в саванны, покрытые высокой травой. Когда этот процесс закончился и вековой тропический лес был почти целиком сведён и заменён искусственно созданными лугами, то земледелие в том виде, как оно до сих пор практиковалось у древних майя, пришло в упадок, поскольку у них не было никаких земледельческих орудий (мотыг, кирок и лопат). Упадок земледелия вызвал упадок городов. Этот процесс протекал не одновременно, а в различных местах по-разному, в зависимости от размера населения. В крахе земледелия бесспорно сыграли свою роль и другие факторы, следующие обычно за голодом – народные восстания, кризис власти и религиозные ереси. Однако экономическое банкротство послужило главной причиной гибели...» [1].

Утверждение Морли С.Г. об упадке земледелия, как о главной причине гибели классических майя, было поставлено под сомнение благодаря исследованиям американского археолога Киддера А.В. Он установил, что почвы долины реки Мотагуа а Гондурасе каждый год обновляются во время паводков, а значит, их можно было возделывать постоянно. Более того Томпсон Э.Г. заметил во время своих исследований в Петене, что пустующие земли достаточно быстро способны зарастать тропическим лесом, но никак не травами. Таким образом, гипотеза Морли С.Г. оказалась несостоятельной.

Другой авторитетный специалист в области культуры майя – Томпсон Э.Г. выдвинул гипотезу *социального потрясения* как объективной причины гибели. Сторонниками этой точки зрения также являлись Рус А.Л., Кинжалов Р.В. и Кузьмищев В.А. Томпсон считал, что «задавленные тяжким гнётом правящей верхушки жрецов, земледельцы, в конце концов, не выдержали и восстали, изгнав своих притеснителей» [2]. Так как, по Томпсону, только духовная элита являлась носителем культуры и знаний, с их изгнанием прекратилось отправление культов и служение богам, а впоследствии и жизнь в городах угасла сама собой. Рус А.Л. в работе «Народ Майя» пишет следующее: «...при-

чину трагического финала этой культуры следует искать в противоречии, присущем самому обществу майя, в изначальном антагонизме отношений, существовавших между её членами. Народное недовольство могло вызвать настоящие бунты против правителей...» [3]. В принципе, социальные потрясения разнообразных масштабов частично могут объяснить упадок отдельных городов, но не всех разом.

Следующая гипотеза – *иноземного завоевания* – нашла своих сторонников в лице Жирарда Р., Ко М., Кнорозова Ю.В., Гуляева В.И. В фундаментальном труде «Письменность индейцев майя» Кнорозов Ю.В. пишет следующим образом: «...гибель городов майя связана с происходившими в конце позднеклассического периода крупными этническими передвижениями. Цивилизованные народы Мексики подвергались постоянным набегам со стороны северных варварских племён. Около 700 года н. э. в результате крупного вторжения варваров гибнет Теотиуакан. Его жители вынуждены переселиться на восток и юго-восток. Произошла как бы цепная реакция, сдвинувшая многие народы Мезоамерики с давно насиженных мест. Это первая западная волна миграций в сторону майя. Вторая волна – тольтеки. Именно нашествие этих центральноамериканских воинственных племён привело в конце IX века н. э. к гибели городов майя» [4]. Ко М. [5] и Гуляев В.И. [6] доказывают эту гипотезу тем фактом, что к началу VIII века н. э. на территории Петена всё чаще на изображениях стел стали проявляться черты совсем не майяского стиля, а теотиуаканского, что может свидетельствовать о явном влиянии чуждой культуры.

Современная отечественная исследовательница Ершова Г.Г. – директор учебно-научного Мезоамериканского центра им. Кнорозова Ю.В. – в своей монографии «Древние Майя: уйти, чтобы вернуться» о причине гибели классических майя пишет следующее: «Классические майя реализовали и развили тот научный потенциал, который был заложен их предшественниками. Однако уязвимость государств классических майя таилась в самой некогда прогрессивной религиозно-идеологической концепции, основанной на строгой приверженности реинкарнационного наследования власти. Для разрушения государственности классических майя достаточно было уничтожить представителей правящей элиты, что и сделали тольтеки в X веке н. э.» [7].

Таким образом, выше нами были рассмотрены гипотезы исследователей-майянистов о причинах гибели классической культуры майя. Исходя из них, складывается впечатление, что гибель классических майяских центров была вызвана целым комплексом причин, но в то же время для каждого конкретного центра первопричина упадка была индивидуальна. Вероятно, что дальнейшая интерпретация текстов майяских рукописей, эпиграфического и богатого археологического материала позволит исследователям глубже понять сей весьма загадочный факт – факт оставления величественных городов-государств населением майя в конце IX века н. э.

Библиографический список

1. Morley S. G. «The ancient Maya» – Stanford., 1947., стр. 71–72
2. Thompson E. J. «The rise and fall of Maya civilization» – Norman., 1954., стр. 85–86
3. Рус А.Л. «Народ Майя» – М., 1986., стр. 229
4. Кнорозов Ю.В. «Письменность индейцев Майя» – Л., 1963., стр. 21–22
5. Ко М. «Майя. Исчезнувшая цивилизация: легенды и факты» – М., 2003., стр. 101–104
6. Гуляев В.И. «Древнейшие цивилизации Мезоамерики» – М., 1972., стр. 225
7. Ершова Г.Г. «Фрай Диего де Ланда. Древние Майя: уйти, чтобы вернуться» – М., 2000., стр. 534

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СТАЛИНСКОГО ТОТАЛИТАРИЗМА

Актуальность темы исследования. Феномен тоталитаризма не перестает привлекать к себе внимание исследователей, как у нас в стране, так и за рубежом. Он остается одним из центральных объектов изучения современной науки. 90-е годы XX века ознаменовались для России крахом коммунистической идеологии, началом кардинальных изменений ее социально-экономической, политической и правовой систем. В нашей стране феномен тоталитаризма в первую очередь связывался с личностью И.В. Сталина.

Это неслучайно, поскольку этот человек более 30-ти лет находился у руля управления одной из великих держав мира. Прошло более 50 лет со дня его смерти, но о нем продолжают говорить, как его сторонники так и его противники.

Сам термин происходит от позднелатинских слов «totalitas» – полнота, цельность и «totalis» – полный, целый, всеобщий. Впервые употребил его в 1925 году один из «отцов» фашизма Б. Муссолини на одном из собраний, обозначив его как идеал для своей модели [1, С. 11.]. В 1952 году в США была проведена конференция, посвященная этому социальному феномену, где был сделан вывод, что тоталитаризм – это «закрытая и неподвижная социокультурная и политическая структура, в которой всякое действие – от воспитания детей до производства и распределения товаров – направляется и контролируется из единого центра» [2, С. 23.].

Правильнее рассматривать тоталитаризм, как «своеобразный способ производства и организации всей общественной жизни, для которого характерны всеобъемлющий контроль со стороны власти над обществом и личностью, подчинение всей общественной системы коллективным целям и официальной идеологии» [3, С. 17.].

Тоталитаризм не возникает случайно, даже будучи своеобразной аномалией, он имеет свои социальные предпосылки и причины. К важнейшим из них относятся:

1. Само индустриальное общество, усложнение общественных связей и взаимозависимости;

2. Нарастание рационализма и организованности в жизни общества, новые возможности для манипулирования общественным сознанием; (радио, телевидение, средства связи, СМИ и т. д.);

3. Появление монополий и их срастания с государством (тоталитаризм – высшая их ступень, всеобъемлющая монополия);

4. Этатизация общества, усиление в общественном сознании культа Государства (здесь сказалось влияние двух мировых войн, когда резко усилилось государственное вмешательство в экономику и общественную жизнь), распространение коллективистских взглядов; массовая эмоциональная уверенность в возможности быстрого улучшения жизни с помощью планирования и рациональных преобразований

6. Массовая психологическая неудовлетворённость отчуждением личности при капитализме, её незащищённостью и одиночеством. Тоталитарные движения дают иллюзию приобщения к «вечным ценностям»: классу, нации, государству, величественной сакральной Власти;

7. Острые социально-экономические кризисы ведут «к маргинализации общества, появлению многочисленных люмпенских и полуплюмпенских слоев, особо восприимчивых к тоталитарной идеологии и склонных к политическому радикализму» [4, С. 49.].

Отталкиваясь от результатов анализа, прежде всего тоталитарных структур гитлеровской Германии и сталинского СССР, которые можно назвать «тоталитарным максимумом», выделим пять основных признаков тоталитаризма:

1. Наиболее агрегированными признаками тоталитаризма являются абсолютность, агрессивность, мобилизационность власти. «Абсолютная концентрация власти, реализуется через механизмы государства и представляет собой этатизм, то есть вмешательство государства в экономическую и политическую жизнь страны, возведенное в высшую степень» [5, С. 18.];

2. Однопартийная политическая система, не допускающая никаких иных политических организаций [6, С. 83.].

3. Общественно-политическое движение, составляющее массовую социальную базу режима [3, С. 19.].

4. Государственно-организованный террор, основанный на постоянном и тотальном насилии.

5. Экономическая автаркия при жесткой регламентации экономики и существенной доле внеэкономических форм принуждения [7, С. 37.].

В 30-е годы XX века в СССР окончательно оформилась та административно-командная система управления советским обществом, которая тесно связана с функционированием государственной партии, обладающей полномочиями верховной власти в стране. Утверждение власти административно-командной системы партийно-государственного управления сопровождалось возвышением и укреплением силовых структур государства его репрессивных органов. Большинство политологов считают, что культ личности Сталина возник, как неизбежный результат того, что сама партия изначально отказалась от демократических принципов, как партийного, так и советского строительства. Ряд политологов считают, что культ личности заложен в самой социалистической идее; является неизбежным спутником социалистической практики. Имея неограниченную власть, Сталин допускал жестокий произвол, подавлял человека морально и физически. Создалась такая обстановка, при которой человек не мог проявить свою волю.

В основе возникновения сталинского тоталитаризма лежит сложный комплекс причин, к числу которых следует отнести социально-экономические, политические и психологические факторы. Утверждение тоталитарных порядков в СССР имело свои особенности, обусловленные особенностями исторической обстановки этих стран, разным уровнем их экономического, политического и культурного развития.

Таким образом, общество, которое провозгласило своей целью достижение высших идеалов социальной справедливости, по сути дела выродилось в общество высшей социальной несправедливости, террора и беззакония – сталинский тоталитаризм, в основе которого лежали следующие положения:

– подмена социализации основных средств производства их огосударствлением, подавление демократических форм общественной жизни;

– деспотизм и произвол «вождя», хотя и опирающегося на партийный и государственный аппарат, но фактически стоящего над партией и аппаратом; административно-командные методы принудительной (внеэкономической) организации труда, вплоть до государственного террора;

– неспособность к самокоррекции, тем более к внутренним реформам, из-за отсутствия как экономических, так и политических (демократических) регуляторов общественной жизни;

– закрытость страны, тенденции к автаркии во всех сферах жизни;

– идеологический конформизм и послушание масс, догматизм в науке и культуре.

Библиографический список

1. Игрицкий Ю.И. Тоталитаризм: Лекарство от демократии // Государство и право. 2006. № 1.
2. Поспеловский Д. Тоталитаризм и вероисповедание. Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 2004.
3. Борисов Е. наброски психоонтологического анализа тоталитарного сознания // Социологические исследования. 2003. № 12.

4. Гордон Л.А., Клопов Э.В. Что это было? (Размышления о предпосылках и итогах того, что случилось с нами в 30–40-е годы). – М.: Издательство политической литературы, 1989.
5. Джилас М. Лицо тоталитаризма. – М.: Новости, 2002.
6. Бунич И.Л. Лабиринты безумия. – СПб.: Питер, 1995.
7. Хомяков М.Б. Тоталитаризм в XX веке. – М.: Академия, 2001.

Д.Ю. Хоменко
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: В.И. Фёдорова, д.и.н., профессор

К ВОПРОСУ ОБ ИЗМЕНЕНИЯХ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ КОРЕННОГО НАСЕЛЕНИЯ ЮГА ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX ВВ.)

Принятый в 1822 году «Устав об управлении сибирских инородцев» регулировал жизнь коренного населения Сибири на протяжении почти века. Основной идеей «Устава...» было разделение инородческого населения на три разряда «по различной степени гражданского их образования и по настоящему образу жизни» [1]. Оседлые инородцы (т. е. занимающиеся земледелием) были приравнены в правах с государственными крестьянами. Кочевым инородцам (скотоводческим племенам) были дарованы права самоуправления. Бродячие инородцы (промысловики, охотники) получали права, аналогичные с кочевыми племенами, за некоторыми исключениями. При этом «Устав...» предполагал, что со временем всё коренное население Сибири перейдет в разряд оседлых по мере своего хозяйственного развития.

Коренное население юга Енисейской губернии было отнесено к двум первым разрядам. Для кочевых инородцев 4 февраля 1825 года были образованы органы самоуправления, предусмотренные «Уставом...»: на территории Ачинского уезда была создана Кизильская степная дума, на территории Минусинского уезда: Аскизская, Качинская и Койбалльская степные думы [2].

К концу XIX века в жизни инородцев Хакасско-Минусинского края произошли определенные изменения. Эти изменения были отмечены в ходе этнографической экспедиции в 1897 году под председательством П.Е. Кулакова, секретаря Енисейского губернского статистического комитета [3]. Несмотря на разногласия в подходе к инородческому вопросу, оба основных участника: и А.А. Ярилов, и П.Е. Кулаков отмечали одни и те же тенденции в жизни скотоводов юга Енисейской губернии: усиление занятия земледелием [4;5], которое поощрялось со стороны администрации [5]. Следствием этого они считали переход инородцев из разряда кочевых в оседлые в индивидуальном порядке [6]. Но при этом, если П.Е. Кулаков считал этот процесс повсеместным и характерным для всей территории юга Хакасско-Минусинского края, то А.А. Ярилов отмечает, что имели место и прямо противоположные случаи перехода оседлых инородцев в кочевые [7].

Эти тенденции вынуждены были признавать и в официальных кругах. Так, непременный член Общего присутствия Енисейского губернского правления Д. Родзевич в записке «Об управлении инородцами Енисейской губернии» от 29 ноября 1899 года указал, что «правительство признало своевременным пересмотреть Положение о сибирских инородцах и изменить его сообразно с настоящими условиями жизни инородческого населения» [8]. Хотя при этом он считал, что в отношении бродячих и оседлых инородцев этого делать не следует, потому что закон вполне соответствует реальному положению вещей [9].

Что же касается кочевых инородцев юга Енисейской губернии, то Д. Родзевич указывает, что реальное положение вещей отличается от того, что приписывается «Уставом...» Так, «роды ... потеряли всякое значение как единицы хозяйственные и податные, и объединены ... лишь подчинением родовому старосте» [10]. Что касается повинностей, то кочевые инородцы несут их наравне с русскими (за исключением воинской). Ясак заменен в 1898 году оброчной податью, взимаемой в зависимости от количества используемой земли. «Не отличаются инородцы от русских и в отбывании подводной и дорожной повинностей» [11]. Таким образом мы видим, что льготный налоговый режим для кочевых инородцев, установленный «Уставом...», был фактически отменен более поздними законами. Что касается судопроизводства, то и здесь «родовое начало не соответствует уже взглядам самих инородцев» [12]

В рекомендациях Особого совещания по вопросу о пересмотре Положения о сибирских инородцах, изданных в декабре 1899 года, фиксировалось существование трех групп инородческого населения в Енисейской губернии. Первые – достигшие культурного и хозяйственного уровня русского населения, вторые – полукочевые, третьи – бродячие. К первой категории в Енисейской губернии были отнесены все оседлые инородцы и ряд кочевых, «оставшихся таковыми лишь по имени» [13].

Таким образом и ученые, и официальные власти отмечали в конце XIX века ускорения распада родового строя у тех кочевых инородцев юга Енисейской губернии, основным занятием которых было не скотоводство, а земледелие.

Эти изменения требовали юридического закрепления со стороны власти. Но в конце XIX века администрация явно не спешила форсировать этот процесс. Ситуация меняется в начале XX века, когда в ходе реформ Столыпина происходит массовое переселение в Сибирь. Этот процесс обострил противоречия между фактическим и юридическим положением инородцев. 28 октября 1911 года Общее присутствие Енисейского губернского управления принимает решение о массовом переводе кочевых инородцев «четырех управ Ачинского и Минусинского уездов и трех родовых управлений Канского» уезда в разряд оседлых [14]. Это решение выглядит назревшим и обоснованным.

Таким образом, в начале XX века администрация отходит от политики невмешательства в процесс эволюции общественного строя инородцев.

Библиографический список

1. Проблемы традиционного природопользования. Север, Сибирь и Дальний Восток Российской Федерации; издание Государственной Думы. – М., 2000. – С. 190
2. Сибирский архив. 1914. № 9.
3. Енисейский энциклопедический словарь; КОО «Ассоциация «Русская энциклопедия». – Красноярск, 1998. – С. 337
4. Ярилов А.А. Кызылыцы и их хозяйство (литературные, архивные и опросные данные)/ А.А. Ярилов; Юрьев, 1899. – С. 222
5. Кузнецова А.А., Кулаков П.Е. Минусинские и ачинские инородцы: материалы для изучения/А.А. Кузнецова, П.Е. Кулаков; Красноярск, 1898. – С. 71
6. Там же. – С. 42
7. Ярилов А.А. Кызылыцы и их хозяйство (литературные, архивные и опросные данные)/ А.А. Ярилов; Юрьев, 1899. – С. 197
8. Межэтнические связи Приенисейского региона. 1609–1918 гг. Сб. документов. Ч.1.; Красноярск: [КаСС], 2007. – С. 127
9. Там же. – С. 129
10. Там же. – С. 128
11. Там же. – С. 129
12. Там же
13. Там же. – С. 131
14. Там же. – С. 177

ЖЕНСКАЯ МОДА КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН В РОССИИ XIX В.

Актуальность заявленной проблема обусловлена рядом факторов: во-первых, именно в этот период истории России оформляется абсолютно новый образ женщины, способной пожертвовать собой ради достижения высших целей; во-вторых, мода, как социальный феномен, в XIX в. приобретает всеобъемлющие масштабы, т.е. представительницы разных социальных слоев начинают стремиться «к прекрасному», следовать модным тенденциям; в-третьих, этот период вошел в историю России, как период пореформенной модернизации, что, естественно, не могли не затронуть такую, с первого взгляда, обособленную отрасль, как мода.

Цель данной работы - изучить взаимосвязь и взаимовлияние либеральных преобразований и основных тенденции женской моды на европейской части России XIX в. Задачи, поставленные в рамках рассмотрения данной проблемы: провести краткий экскурс в моду России XIX века; выявить основные факторы, повлиявшие на изменение моды России середины XIX в. в экономической, политической и социальной сферах; рассмотреть основные тенденции в изменении внешнего облика женщин высших слоев общества России в названный период; установить взаимосвязь между самосознанием женщин и их внешним видом.

Так как мода несет в себе три основных компонента: стандарты, объекты и ценности, то исследовать данную проблему можно не столько через призму изменения одежды, ее фасонов и стилей, сколько через изменение идей, образов и поведения. Исторически мода только отчасти отражала необходимость изменения одежды в связи с климатическими изменениями. Главным же образом, мода как реформа в одежде, отражала старение канонов и идеалов, особенности психологии индивидуума, потребность компенсировать отсутствие престижа и создать иллюзию перемен. Не менее показательным и то, что согласно экономической теории её происхождения, мода являлась и является способом формирования запросов, мотивирующих к приобретению вещей сверх реальных потребностей.

Главными факторами, влияющими на реформу женской одежды, были развитие промышленности, возросшее понимание значения здоровья и гигиены, излишества в одежде женщин имущих классов, приведшие к постепенной эмансипации женщин. Определенную роль сыграло вмешательство художников в область моды. Женщина на рубеже XIX-XX вв. полностью меняется, что можно заметить, взглянув на картины художников серебряного века и сравнив их с женскими портретами начала XIX в. Так, на портретах начала XIX в. женщина – нежное создание (которое в Европе называли не иначе, как богиня), созданное для обожания и восхищения. Женская одежда этого периода имеет множество акцентов, складок, драпировок, нежные цвета, мягкие тона. Женщина в таком наряде – произведение искусства, требующая к себе трепетного отношения. Аристократка этого периода – заоблачное явление, не знающее проблем, тревог, разочарований; думающие о гармоничности своего наряда больше, чем о социальной угнетенности. Совсем иной женщина выглядела на полотнах русских художников-футуристов и абстракционистов, которые покорили мир новыми формами. Такие творцы новых форм и нового видения цвета, как Кандинский, Малевич, Ларионов, Гончарова очень сильно повлияли на всю мировую живопись и на моду.

С начала XIX в. начались поиски простоты, свойственной классическому искусству. Силуэт костюма – ампир - стремился к цилиндрическим очертаниям высокой и стройной колонны. Ткани украшали однотонной рельефной вышивкой или симметричной

декоративной отделкой. Композиция костюма статична, декоративное решение преобладает над конструктивным. Затем в Россию из Европы проникает романтизм (начало XIX – 1850-е гг.), который на российском пространстве был представлен как направление, включающее в себя абсолютно разные элементы. Женщины, продолжая нести себя в жертву вездесущей моде, меняют свое самоощущение в ту сторону, которая потом и породит протесты с их стороны в плане внешнего вида. Началось вхождение женщин в мир, ранее считавшимся «мужским». К этому времени частная переписка (семейная, любовная), постепенно разрастаясь, превратилась в неотъемлемую черту дворянского быта. Уже у Фонвизина неграмотная женщина – сатирический персонаж, хотя высшее образование для женщин в России этого периода по-прежнему было недоступно. Домашние библиотеки женщин начала XIX в. сформировали облик людей 1812 г. и декабристской эпохи, домашнее чтение матерей и детей 1820-х гг. взрастило деятелей культуры середины и второй половины XIX в.

Подъем национального самосознания и патриотизма всколыхнул и женщин, вне зависимости от сословия и социального статуса. Показателен в этом отношении эпизод, описанный Л.Н. Толстым в своем романе «Война и мир», когда семейству Ростовых, бежавшим из Москвы, на пути встречаются люди, раненные в боях. Граф Ростов приказывает освободить две-три телеги, чему рьяно противостоит его жена, но Наташа жертвует «своим женским миром», сознательно выкидывая свои вещи. Толстой рисует нам образ еще совсем юной, но качественно новой женщины, способной жертвовать своими небольшими привилегиями ради общего дела.

Героические поступки эпохи декабризма во многом плод проникновения в женскую библиотеку поэзии Жуковского, Рыльева, Пушкина. Женщина пребывает в «домашнем рабстве», является наиболее бесправной социальной прослойкой, не выходит из-под экономической зависимости, пребывая сначала под опекой родителей, затем – мужа. Немалую роль в этом играла и религия. В соответствии с православными представлениями о морали женщинам не пристало носить вещи слишком открытые, например, очень декольтированные платья, и вообще выставлять напоказ свою фигуру. Обыватели вели скромный и экономный образ жизни. Обывательница, в отличие от светской дамы, переодевалась в течение дня не шесть раз, а только два. Платья часто обновлялись, перешивались и перекрашивались из старых; но в общих чертах следовали основным тенденциям моды того времени.

В эпоху романтизма изменился весь силуэт платья: линия талии вернулась на естественное место, лиф притален, юбка несколько укорочена и доходит до щиколотки. Под расширенную юбку надевали несколько нижних юбок. Опущенная линия плеча с вшитыми, огромными по объему рукавами зрительно усиливала впечатление узкой, тонкой талии, затянутой в жесткий корсет. Идеалом эпохи становится поэтическая девушка. Но внешний облик женщин эпохи романтизма отрицает естественную красоту, предпочитая ей аристократическую бледность – знак глубины сердечных чувств. Здоровье, в понимании женщин выглядит чем-то вульгарным, а стало быть, неприемлемым. Женщина этой эпохи должна быть бледной, мечтательной, грустной.

1825 г. стал для женщин России знаковым с точки зрения их гражданского самосознания. Женщины, жизнь которых была в то время ограничена рамками семьи, преподали пример мужества, гражданской стойкости, моральной независимости. Добровольно отправившись за своими мужьями в ссылку, они стали единственной моральной силой тогдашней мыслящей интеллигенции, которая потеряла свою основную мощь в лице декабристов и не приобрела новой волны интеллигентов-разночинцев. Именно на женщин возлагается роль «красного знамени», которое должно было заставить поверить в негибимость русского духа и аристократических идеалов.

Последующее участие женщин в общественных движениях росло ударными темпами: женщины наравне с мужчинами участвовали в студенческих выступлениях, на них заводили уголовные дела и отдавали под суд. На рьяное желание слабой половины России бороться с социальной несправедливостью повлияла особенность женской пси-

хики: сострадание, стремление помочь ближнему, бедному, несчастному, угнетенному, врачуя, обучая, просвещая его. Социальная активность женщин той эпохи росла, а вместе с ней росли и претензии прекрасной половины на независимость.

В России проблема эмансипации личности напрямую зависела от первоочередного вопроса – свободы общества. Борьба за автономию личности женщин развивалась параллельно с борьбой за отмену крепостного права и носила демократический характер. С ходом истории можно проследить взросление женского образа, который до конца XIX в. Все еще представлен инфантильной особой, не имеющей представления о реальной жизни, существующей по принципу невмешательства и незаинтересованности в происходящих событиях. Но в ее образе уже появились едва уловимые изменения, которые со временем перерастали в всеохватывающую тенденцию. На смену пастельным тонам приходят более сдержанные и практичные оттенки темных цветов. Одежда лишается помпезных рюш и оборок, что зрительно делает женщину взрослее и строже. В качестве основного материала для изготовления платьев используется более тяжелые, плотные и грубые материалы по сравнению с большими объемными юбками на кринолине, с тонкими и непрочными тканями эпохи «ампир», множеством аксессуаров: перьями и лентами, что значительно удобнее в повседневной жизни. Основной упор в образе делается на собранность, уверенность женщины. В этот период в России были крупные производители белья, имевшие хорошие продажи. В частности, в Москве одной из самых знаменитых фирм по производству белья была фирма «Братья Альшванг», чье белье высоко ценилось и отличалось отменным качеством. Внешний вид женщины конца XIX – начала XX в. диктует не прихоть французских кутюрье, пронизанная иррациональностью, а удобство, практичность и уместность наряда.

Взросшее понимание значения здоровья и гигиены способствовали развитию парфюмерной промышленности. В России было несколько знаменитых Московских парфюмерных фирм, таких как фабрика Брокар (теперь она называется Новая Заря), поставщик двора; фабрика Остроумова; фабрика Ралле и др. Многие из них были открыты еще 1850-60-е гг. и зачастую были основаны выходцами из Франции после наполеоновского нашествия. Все эти фирмы участвовали во Всемирной выставке в Париже в 1900-м г. и были отмечены дипломами, а духи фабрики Брокар и фабрики Рале получили золотые медали. Они выпускали мыло, одеколоны, пудры, шампуни, духи, кремы, помады и румяна. О высоком уровне парфюмерного дела в России того времени говорит, в частности, такой факт, что Эрнст Бо (автор духов «Шанель №5») был до революции парфюмером на фабрике Рале в Москве.

Женское движение, прежде всего, вело борьбу за равноправие с мужчинами, изменение экономического, правового и социального положения женщины, привлечение ее к общественному труду и общественной деятельности в более широких масштабах, получение равного с мужчиной образования, за право устраивать самостоятельно свою личную жизнь и т. п. Решение этих вопросов было невозможно без реформирования общественно-политической жизни страны, поэтому женское движение стало важным фактором и существенным элементом освободительной борьбы на разночинском этапе. Женщина вырывается из «детско-кухонного» рабства, активизируется на гражданской арене, выступает за признание своих свобод и независимости, участвует в социально острых конфликтах того времени. Все это не могло не повлиять на их самоощущение и внешний вид, как индикатор женского сознания.

ИЗ ИСТОРИИ ВЫБОРОВ ВО ВТОРУЮ ГОСУДАРСТВЕННУЮ ДУМУ В ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ: ИСКЛЮЧЕНИЕ СОЦИАЛ-ДЕМОКРАТА Ф.М. НИКИТИНА ИЗ ЧИСЛА ВЫБОРЩИКОВ ОТ Г. КРАСНОЯРСКА (ФЕВРАЛЬ 1907 Г.)

В последние десятилетия в отечественной историографии отчетливо прослеживается тенденция к изучению истории выборов в Государственную Думу Российской империи на местах. Настоящая работа посвящена событию из истории выборов во вторую Государственную Думу в Енисейской губернии. Это событие – исключение социал-демократа Ф.М. Никитина из числа выборщиков от г. Красноярск в феврале 1907 г. С точки зрения автора данный случай интересен для характеристики работы учреждений, ответственных за производство выборов, а также как один из наиболее ярких скандалов в истории вторых думских выборов в Енисейской губернии.

Одной из характерных черт вторых выборов в Думу в Енисейской губернии стала страшная путаница со списками избирателей, какой не было даже на первых выборах, когда списки из-за резких изменений в выборном законодательстве составлялись дважды. Нехватка объективных данных не позволяет сделать точных выводов о числе таких недоработок со стороны учреждений, составлявших списки. Специальная комиссия, созданная красноярским отделом «Союза русского народа», насчитала подобных нарушений в красноярском списке до 400. Понятно, что итоги предыдущих выборов ясно показали черносотенцам их непопулярность у населения, поэтому они решили бороться за место в Думе самыми разными методами. И обвинение в адрес этой комиссии со стороны кадетов, что она отыскивала в списках либералов и стремилась вывести их из игры, тоже имеют достаточное основание. Тем не менее, грубейшие нарушения имели место.

Наибольшую известность получило дело железнодорожного рабочего Фёдора Михеевича Никитина, кандидата Красноярского комитета РСДРП, избранного в красноярском городском избирательном собрании 11 февраля 1907 г.¹ Дело Никитина слагается из двух аспектов. Первый, наименее значительный, состоял в том, что в списках избирателей Фёдор *Михеевич* Никитин не значился, там был только Фёдор *Михайлович* Никитин. Второй факт состоял в отсутствии у Никитина заявленного им избирательного ценза – занятия не менее года в пределах города на своё имя отдельной квартиры.

Ситуация разворачивалась следующим образом. После того как стали известны результаты выборов 11 февраля ряд избирателей (в основном, черносотенцев) подали жалобу² в Красноярскую уездную по делам о выборах комиссию (далее КрУДВК), в которой утверждали, что избиратель «Федор Михеевич Никитин» в списках не значился. КрУДВК под председательством П.Ф. Добротворского, проанализировав имеющиеся факты, сделала следующее заключение.

В списке избирателей значились домовладелец Федор *Михайлович* Никитин (№ 2415) и квартиросъемщик Федор *Михайлович* Никитин (№ 2416)

Рабочий Федор *Михеевич* Никитин действительно был зарегистрирован городской управой 17 ноября 1906 г. в качестве избирателя под номером 2416 как занимавший на свое имя отдельную квартиру. Однако в списке избирателей, составленном управой

¹ Ф.М. Никитина получил 795 голосов. Другим выборщиком были избран также социал-демократ И.К. Юдин (899 голосов)

² ГАКК. Ф. 595, оп. 34, д. 70-26, л. 335.

27 ноября 1906 г., он ошибочно был записан как Михайлович¹, с этой опечаткой список и был опубликован. Никитин заметил опечатку и написал об этом заявление, однако сделал это позже установленного законом срока², поэтому опечатка не была исправлена.

Согласно существовавшим нормативно-правовым актам полагалось в избирательной записке указывать либо Ф.И.О. кандидата, либо его номер по избирательному списку. Из 795 записок, поданных за Никитина, в 776 он указан с правильным отчеством и в 769 с правильным номером. Таким образом, очевидно, что в подавляющем большинстве избиратели точно знали, за кого голосовали и не были введены в заблуждение опечаткой. В силу всего этого 18 февраля КрУДВК отказала в удовлетворении жалобы³.

Один из жалобщиков (И.С. Зеленюк) подал протест в губернскую по делам о выборах комиссию, предлагая (на основе некоторых обстоятельств, о которых не представляется необходимым говорить в рамках настоящей статьи) вовсе отменить прошедшие выборы. Одновременно выразил свое недовольство решением КрУДВК и губернатор А.Н. Гирс. обстоятельная проверка всех деталей регистрации Никитина позволила членам губернской комиссии (под председательством Л.Н. Афанасьева) выявить значительно более серьезное нарушение. Оказалось, что Ф.М. Никитин вовсе не имел избирательных прав.

Ключом к раскрытию этого обстоятельства стала биография Ф.М. Никитина, поэтому необходимо на ней остановиться. Ф.М. Никитин родился около 1879 г. в Тамбове в мещанской семье, в 1902 г. он прибыл в Красноярск, где устроился рабочим и вступил в Красноярский комитет РСДРП. В 1903 г. за распространение социал-демократической литературы Никитин был сослан в Якутскую область на три года. Манифестом от 21 октября 1905 г. была дана амнистия части осужденных по политическим делам, и Никитин смог вернуться в Красноярск. За то время, пока манифест дошел до Якутска и там были приняты соответствующие меры, прошел почти месяц («проходное свидетельство» было вручено Никитину только 15 ноября 1905 г. в селе Богучанском, в нескольких сотнях верст от Красноярска⁴). Осенняя дорога из Якутии в Красноярск находилась в чрезвычайном плохом состоянии, поэтому Никитин мог добраться до Красноярска лишь к концу года. Тем не менее, при составлении списков избирателей Никитин подал прошение о включение его в списки, указав, что он не менее года занимает в Красноярске отдельную квартиру, приведя в качестве доказательства свидетельство своего квартирного хозяина П.М. Теплоухова, удостоверенное приставом. В этой бумаге Никитин собственноручно указал, что квартирует в Красноярске с 1 сентября 1905 года. Этот документ, подписанный Теплоуховым и удостоверенный приставом, был позже предъявлен Никитину и даже опубликован⁵. Вместе с прошением Никитина были также опубликованы сведения из двух квартирных заявлений – от 31 января 1906 и 17 января 1907. Из них следует, что в январе 1906 г. в одной из двух квартир дома П.М. Теплоухова проживал он сам, а в другой – двое жильцов, С.Р. Рахлевский и А.И. Аннельский. Фамилия Никитина появляется только в заявлении от 17 января 1907 г. применительно к квартире, где раньше жил Рахлевский.

Выяснению этих обстоятельств помог член КрУДВК податный инспектор А.А. Павлов. В его ведомстве, естественно, были данные о том, кто, когда и по какому адресу уплачивал квартирный налог. Павлов затребовал в городской управе заверенную членами управы⁶ копию прошения Никитина, приобщил к ней копии вышеупомянутых квар-

1 ГАКК. Ф. 595, оп. 34, д. 70-22, л. 86.

2 В течение двух недель со дня опубликования (Положение о выборах в Государственную Думу, ст. 74).

3 ГАКК. Ф. 595, оп. 34, д. 70-26, л. 335об.

4 ГАКК. Ф. 595, оп. 34, д. 70-22, л. 83 – 83об.

5 Красноярец. – 1907. – март (№56). – С. 2.

6 Под копией стоят подписи члена городской управы Григоровского и городского секретаря Богенгарда.

тирных заявлений и представил всё это в КрУДВК. Вскоре эти материалы по делу Никитина были опубликованы в газете «Красноярец». К делу были привлечены также три свидетеля, показавшие, что они стали видеть Никитина в квартире Теплоухова лишь с июня 1906 г. Сам Теплоухов в ответ на это заявил, что просто забыл, с какого именно времени у него квартировал Никитин¹. На основании всех этих обстоятельств губернская по делам о выборах комиссия 25 февраля 1907 г. приняла решение исключить Ф.М. Никитина из числа выборщиков и заменить его следующим по числу голосов – черносотенцем В.Е. Захаровым².

Дело Ф.М. Никитина показывает, с какой небрежностью иногда относились к своим обязанностям, ответственные за производство выборов учреждения. Показания Никитина о его цензе не были проверены, пристав удостоверил их, ограничившись словами самого Никитина и Теплоухова. Между тем, достоверные сведения имелись в ведомстве податного инспектора. С другой стороны, видно, что сам Никитин в данном случае дал заведомо ложные сведения, полагая, что при свидетельстве домохозяина никто не будет проверять его правдивость. Его расчет полностью оправдался, и если бы на Никитина не была возложена роль кандидата от красноярских социал-демократов и КрУДВК не занялась бы проверкой по жалобам избирателей, всё бы осталось в тайне. Сыграло значительную роль и то, что на сторону жалобщиков встал губернатор, который также был недоволен победой на выборах социал-демократов.

Н.Р. Юмаева

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Научный руководитель: Федоров А.В., старший преподаватель

ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ РОЛИ ОККУЛЬТИЗМА ВО ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКЕ ТРЕТЬЕГО РЕЙХА

Нацистская идеология и нацистская Германия во многом определили облик современного мира, именно это обусловило появление огромного количества работ, посвященных различным аспектам истории Третьего Рейха. Наиболее сложные проблемы историографии Третьего Рейха касаются зарождения, формирования и эволюции идеологии нацизма, и, прежде всего, её влияния на международные отношения в XX в. «Белым пятном» до сих пор являются вопросы связанные с влиянием оккультизма как следствия духовного кризиса европейского общества на рубеже XIX – XX вв. на формирование нацистской идеологии. Данный вопрос актуален и для постсоветского пространства, так как распад СССР явился причиной духовного кризиса российского общества, следствием чего стал возрастающий интерес к оккультизму.

В Европе первым на проблему влияние оккультизма на нацистскую идеологию обратил внимание французский писатель Эдуарда Саби в своих работах «Гитлер и оккультные силы» (1939 г.) и «Нацистский тиран и оккультные силы» (1945 г.). Он выдвигает гипотезу, что Адольф Гитлер был посвященным медиумом, странные действия которого не могли понять его «деформированные материализмом» современники, за исключением тех, кто был посвящен в оккультные науки [1]. По мнению автора, именно это определило быстрое вознесение Гитлера и столь же быструю его гибель [2].

Следующие, кто продолжил изучать данную проблему стали Повель Л. и Бержье Ж.. В своей работе «Утро магов» (1959 г.) они выдвинули гипотезу о том, что Третий Рейх –

¹ ГАКК. Ф. 595, оп. 34, д. 70-26, л. 401об.

² Там же.

это особая цивилизация, отличная от традиционной европейской цивилизации, и что в идеологии нацизма была «эзотерическая» сторона [3]. Таким образом, на политику нацистов влияли ряд доктрин (Вельтайслере, «расовой гигиены», доктрина полой земли и т. д.), которые являлись частью нацистской идеологии. Основываясь на методе «фантастического реализма», они предположили, что за нацизмом стояли потусторонние силы, которые обуславливают историю.

Вслед за «Утро магов» вышла работа Бреннана Д.Х. «Черная магия Адольфа Гитлера» (1964 г.), где он отождествляет понятия нацизм и сатанизм, а Третий Рейх представляет в виде государства сатанизма [4]. При этом Бреннан приводит следующие аргументы: Запрет на организацию оккультистов (а с 1934 г. запрет на предсказание будущего) – это следствие того, что Гитлер добился власти посредством тайных обществ, и поэтому боялся появления оппозиции своему правлению; Преследование церкви (в 1933 г. распущен Союз католической молодежи, запрещены католические издания) – следствие требований потусторонних сил; Гитлер до конца войны не растерял своих сторонников, так как его власть зиждилась на глубокой магии; Гитлер покончил жизнь самоубийством в Вальпургиеву ночь – ночь, которая является важнейшей в сатанизме.

Следующая работа по данной проблеме вышла в 1969 г. – «Нацизм тайное общество» Жерсона В. [5]. В своей работе он попытался проследить связь различных тайных, в том числе и оккультных обществ с историей Третьего Рейха. Начиная с тайных обществ времен Тевтонского ордена, автор стремится не только доказать реальность существования подобной связи, но и доказать главенство оккультных обществ в зарождении национал-социализма.

В 1975 г. была опубликована статья американца Эренвальда Я. «Гитлер: шаман, шизофреник, медиум» в издании «Обозрения парапсихологии». В ней автор сравнивает влияние Гитлера на народ с воздействием шамана на племя и объясняет политику Гитлера его паранормальными особенностями. «Со временем Гитлер все более и более убеждался в истинности своих предчувствий и интуиции. Отмечается его необычное чутье в управлении страной и несомненная политическая проницательность. Известно, что Гитлер не склонен был решать проблемы на интеллектуальном уровне. В решающие моменты Гитлер полностью находился под влиянием своего демона – интуиции. Это давало ему непоколебимую уверенность в своей правоте и наполняло презрением к требованиям реальности. Его пси-функции действовали вопреки законам обычной логики. Они отвергали каноны морали и требования долгосрочного прагматического планирования. Таким образом, пси-фактор Гитлера возвращался к своему архаическому прототипу черной магии, колдовства и демонизма» [6].

Очередное направление в историографии ознаменовала работа Гудрика-Кларка Н. «Оккультные корни нацизма» (1985 г.), ставшая классикой для последующих исследователей. Гудрик-Кларк считает, что «глубинная история» связана, прежде всего, с мифами, фантазиями и символами, которые влияют на отдельных личностей, а через них на все общество. По мнению Гудрика-Кларка, возникновение доктрины и культовое применение ариософии повлияло на формирование нацистской идеологии. В своей работе он рассматривает каким образом ариософия повлияла на взгляды Гитлера, а уже через него на политику Третьего Рейха [7].

Из современных работ западных историков можно отметить Кнопша Гвидо и его работы: «Дети» Гитлера» (2004 г.) [8], «СС: Черная инквизиция» (2005 г.) [9], где он выдвигает гипотезу о том, что в Третьем Рейхе не было оккультизма, а существовала лишь его видимость. Пышные церемонии устраивались ради развлечения правящих верхов нацистов, и в первую очередь, Гимmlера. Также, по мнению Кнопша, оккультизм использовался правящими верхами для руководства гражданскими массами.

В отечественной историографии советского периода исследование данной проблемы выпало из поля зрения историков. Первыми, кто обратили на неё своё внимание, были Мельников Д.Е. и Черная Л.Б., которые затронули данную проблему в своих работах «Преступник № 1. Нацистский режим и его фюрер» (1981 г.) и «Империя смерти. Аппа-

рат насилия в Нацистской Германии» (1987 г.). Они выделили три ступени оккультизма: общенародный, идеологический и собственно оккультизм, который практиковали Гиммлер и его 12 обергруппенфюреров. Мельников и Черная также выдвигают гипотезу, что оккультизм был необходим руководству, как средство для оправдания массовых убийств «неарийцев».

В целом, особый интерес к мистике Третьего Рейха обозначился в постсоветском периоде российской истории. Следует отметить, что современные авторы раскрывают данную проблему для широкого круга читателей в научно-публицистической и публицистической литературе, число которой стремительно увеличивается. Однако практически отсутствуют серьезные работы по данной проблеме, и, как правило, они основаны на пересказе классических изданий.

Среди постсоветских авторов, пишущих об оккультизме в Третьем Рейхе, можно назвать работу Пруссакова В.А. «Оккультный мессия и его Рейх» (1992 г.), в которой автор во многом пересказал труды Повеля Л. и Гудрика-Кларка Н., но в более доступной широкой публике форме.

Также стоит отметить Дугина А.Г. В своем труде «Абсолютная Родина» (1999 г.) он выдвигает гипотезу о том, что мистика Третьего Рейха была вполне закономерным явлением. Она могла бы прочно укрепиться в общественном сознании, в том числе и в качестве метода познания, если бы не прагматизм и не критичность использования расового мифа [10].

Но, в настоящее время наибольшее распространение получили научно-публицистические работы, к которым можно отнести следующих авторов:

Первушин А. «Оккультные тайны НКВД и СС» (1999 г.) и «Оккультный Гитлер» (2006 г.), которые являются на сегодняшний день авторитетными среди других авторов. Первушин А. выдвигает гипотезу, что именно «эзотерические теории» привели Третий Рейх к гибели.

Демиденко М. в своей работе «По следам СС в Тибет» (1999 г.) выдвигает гипотезу о том, что оккультизм играл важнейшую роль во внешней и внутренней политике Третьего Рейха, так как ряд лидеров немецкого государства, считали себя воплощением Высших сил, в частности так считал сам Гитлер [11].

Также можно отметить работу Телицына В.Л. «Святой Грааль и III Рейх» (2004 г.). В данной работе автор высказывает мнение о том, что оккультизм был тесно связан с христианскими святынями, так как «...неуравновешенные психически люди, поверив в сверхъестественные способности вещей, хотят владеть ими». По мнению автора это и стало причиной экспедиции в Палестину в 1938 г. и охоты за Копьем Судьбы. Следовательно, согласно автору, вера правящих кругов нацистской Германии в сверхъестественные силы стала причиной множества бессмысленных с точки зрения военной, экономической или политической целесообразности.

Васильченко А. в работе «Мистика СС» (2005 г.) делает выводы, что в Нацистской Германии было две ступени оккультизма: эзотерический – массовое партийное движение, профанирующее тайные знания; и эзотерический, который был характерен для СС, где формировалась тайная идеология [12].

Зубков С.В. «III Рейх под знаменем оккультизма» (2007 г.). Автор считает, что оккультизм был тесно связан с одним из аспектов идеологии расовой теории. «Люди верили в мистическую кровную связь с предками». И тем самым с его помощью высшие чины управляли сознанием людей.

Исходя из выше перечисленных работ, в основном, западные исследователи придерживаются двух противоположных точек зрения. Первая сводится к тому, что оккультизм обуславливал политику Третьего Рейха и был истинной причиной Второй мировой войны, вторая же рассматривает оккультизм как часть зарождения идеологии. Но существует и третья точка зрения, которая заключается в том, что оккультизм вообще не играл никакой роли. Стоит отметить, что в современной России в общественном сознании, на наш взгляд, преобладает первая точка зрения, что объясняется, прежде все-

го, системным кризисом российской науки, и как его следствием, кризисом исторической науки, которая не может дать необходимые обществу ответы на ряд вопросов. Это вызвано ещё и отсутствием объективного исследования по обозначенной теме, а также определенным «самоустранением» историков, от формирования общественного сознания.

Библиографический список

1. Эдуард Саби «Гитлер и оккультные силы», 1939 г.
2. Эдуард Саби «Нацистский тиран и оккультные силы», 1945 г.
3. Повель Л., Бержье Ж. «Утро магов» – Киев, 1994 г.
4. Бреннан Д.Х. «Черная магия Адольфа Гитлера» – библиотека газеты «Развитие» М., 1992 г.
5. Жерсон Вернер «Нацизм тайное общество» – М., 1998 г.
6. Эренвальд Я. «Гитлер: шаман, шизофреник, медиум?» // Обозрение парапсихологии, 1975 г.
7. Гудрик-Кларк Н. «Оккультные корни нацизма» – Спб., 1995 г.
8. Кнопш Гвидо «Дети» Гитлера» – М., 2004 г.
9. Кнопш Гвидо «СС: черная инквизиция» – М., 2005 г.
10. Дугин А.Г. «Абсолютная родина» – М., «Арктогея-центр», 1999 г., стр. 687
11. Демиденко М. И «По следам СС в Тибет» – СПб: Северо-Запад, 1999 г., стр. 264
12. Васильченко А. «Мистика СС» – М., Яуза, 2005 г., стр. 439

П.В. Юрлов

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: Мезит Л.Э., к.и.н., доцент*

ИЗ ИСТОРИИ ГРАДОСТРОИТЕЛЬСТВА 1920–1930 ГГ.

(НА ПРИМЕРЕ КРАСНОЯРСКА)

Характеризуя состояние советской архитектуры после окончания Гражданской войны, следует отметить борьбу конструктивистов и рационалистов, которая определяла облик многих советских городов и поселков. Однако в реальной жизни градостроительная практика зачастую опиралась на другие принципы, обусловленные материально – техническими ресурсами и наличием прежних авторитетных архитекторов на местах.

Как вспоминал один из приглашенных в СССР специалистов, Вальтер Швагеншайдт: «В последние месяцы... я за закрытыми дверями разработал предложение для нового типа социалистического города, которое естественно направленно против партийной линии. Исходя из реальной жизни в развивающихся районах, я говорю – Советский Союз еще долго сможет строить только примитивные бараки. Имеющиеся материалы и силы они вынуждены использовать для строительства промышленности. Одноэтажная застройка из местных материалов – это правильный путь. А потом я предлагаю барачный город, который по мере поступления денег, материала и рабочей силы перестраивать»[1]

Целью данной работы является попытка проанализировать развитие градостроительства в Красноярске в 1920–30х гг.

При ознакомлении с архитектурой Красноярска, можно заметить, что в центре города сохранились старые дореволюционные здания. Когда-то они принадлежали купцам, а после установления советской власти были приспособлены под административные учреждения. Стилиевое разнообразие застройки Красноярска отметил еще А.В. Луначарский, дважды побывавший в нашем городе: весной 1923г. и зимой 1928–1929гг. «Сам,

город Красноярск, – писал он, – представляет собой соединение, с одной стороны, большого количества заурядных, провинциальных домишек, а с другой стороны, известную сумму неплохих зданий старого типа с известной претензией то на готику, то на модерн...» [2]

Революция и гражданская война прервали последовательность процесса градостроительных преобразований Красноярска. Почти на десятилетие произошло затухание реального строительства в городе. Первые директивные документы, определяющие задачи и положения в градостроительстве, появились в конце 1920 года. Согласно этим документам в силу бедственного положения местного бюджета и состояния разрухи в народном хозяйстве все силы направлялись на восстановление системы коммуникации и прежде всего железнодорожного сообщения. Строительство же каких-либо зданий отодвигалось на неопределенный срок. Для реализации этих планов была создана техническая комиссия, состоящая из бывших царских инженеров В.А. Соколовского, З.И. Трояновского, д.Е. Жилина и Л.А. Чернышёва.

Во второй половине двадцатых годов в связи с обострением жилищной проблемы и ростом спроса на земельные участки насущным становится вопрос о перспективах территориального развития Красноярска. К январю 1927 года на каждого красноярца приходилось 3 кв. метра полезной площади (общероссийская норма равнялась 8, 08 кв. Метра) [3]. Именно тогда появилась идея многолучевого развития городской структуры вдоль расходящихся от основного ядра застройки транспортных осей – сухопутных трактов. Однако практическая строительная деятельность в городе до конца двадцатых годов была направлена, главным образом, на реконструкцию сложившейся застройки Красноярска. Даже производственные предприятия по-прежнему пытались разместить в старом ядре городской застройки. Так, например, составленный в 1926 году проект фарфорофаянсового завода предусматривал его строительство вблизи городского сада. Это было обусловлено неразвитостью инфраструктуры и общественного транспорта в Красноярске.

В начале 1930-х годов на основе постановления СНК СССР особой межведомственной комиссией была разработана гипотеза промышленного развития Красноярска, ставшая основой дальнейших градостроительных преобразований. Среди градообразующих факторов в ней особо выделялись промышленность, внешний транспорт, энергетика и административно-культурное значение города в общей системе Восточно-Сибирского края. В промышленном развитии Красноярска перспективными отраслями намечались машиностроение, лесная промышленность, целлюлозно-бумажное производство, горно-обрабатывающая промышленность, строительная индустрия, а также лёгкая и пищевая отрасли промышленности. В более отдалённой перспективе учитывалась вероятность возникновения и развёртывания ряда энергоёмких производств (в частности алюминиевого), рассчитанных на получение дешёвой энергии от гидроустановок по реке Енисее [3].

Первыми из промышленных гигантов в Красноярске стали строиться ДОК (с 1931), Красмаш (с 1932 года) и Бумкомбинат (с 1933 года)[4]. Их строительство форсировалось директивами из Москвы, и было закончено уже во вторую пятилетку. Вместе с тем шла упорная борьба между местными и центральными проектными ведомствами за определение административного и промышленного центров, за перспективы его развития.

Медленные темпы планировочных работ, наряду с интенсивным промышленным строительством на правом берегу Енисея, на практике привели к тому, что отдельные ведомства (Стройкрасмаш, Бумкомбинат) вели планировку отведённых для них участков без увязки с общей планировкой города. Кроме этого, перспективы индустриализации Красноярска резко контрастировали с его реальным состоянием, которое характеризуют следующие показатели 1931 года: «Частная застройка города составляла около 75 % всей жилой площади города. длина водопроводной сети в городе достигала 32 километров, с 17 водозаборными будками и 245 домовыми ответвлениями, которые составляли не более 5 % городских домовладений. При общей протяжённости всех улиц и

проездов города в 1059 километра или 8 %. Уличное освещение осуществлялось в 532 точках лампами в 60 ватт, то есть 3,5 точки на километр проезда»[4].

В заслугу городской власти можно поставить то, что она смогла отстоять компромиссный вариант развития города. Благодаря этому сегодня Красноярск отличается компактностью и малой протяженностью. Тогда как столичное проектное бюро предполагало развивать лишь правобережную часть города, что вследствие географических особенностей территории приводило к неимоверной растянутости на десятки километров при ширине в несколько километров.

Окончательный проект планировки – генеральный план Красноярска – был завершён лишь в 1940 году группой А.М. Мостакова, утвердить который опять же помешала война [5]. Однако ни в генеральном плане, ни в практике градостроительства в исследуемый период в Красноярске не наблюдалось сколько – нибудь серьёзного влияния конструктивистов и рационалистов. Это было обусловлено рядом причин: во-первых, главными архитекторами города остались те же люди (В.А. Соколовский, Л.А. Чернышев, С.Г. Дриженко), во-вторых, отсутствием средств для архитектурного украшения города. Поэтому можно говорить о смешении архитектурных стилей, эклектике, присущей городу ещё с начала XX столетия.

Таким образом, в 1920–30е гг. Красноярск развивался как индустриальный центр в Сибири. Поэтому строились преимущественно заводы и жильё для рабочих. Из архитектурных памятников этого периода можно лишь упомянуть здание Краевой библиотеки и Лесотехнического института, которые не отличаются своеобразием стиля. Однако эти здания определили весь последующий облик административного центра города. Важнейшим результатом исследуемого периода является принятие генерального плана развития Красноярска, по которому он жил длительный период своего существования.

Библиографический список

1. Волтерс Р. Специалист в Сибири – Пер. с немецкого Д. Хмельницкого. – Новосибирск: Изд-во «Свинын и сыновья», 2007 – С. 12.
2. Богданович К., Лопатин З. – Красноярск, 1969 – С. 39.
3. Царев В.И., Крушлинский В.И. Красноярск. История и развитие градостроительства. – Красноярск, 2001 – С. 73
4. Бердников Л.П. Вся красноярская власть. – Красноярск: Кн. Изд-во, 1996 – С. 170–173.
5. Стальное звено Транссиба – Красноярск, 1998 – С. 83.

Секция 4. РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

Е.Э. Дерягина

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Научный руководитель: Григорьева Л.И. доктор фил. наук, профессор

К ПРОБЛЕМЕ ТРАДИЦИОННОСТИ ВАЙШНАВИЗМА НА ЗАПАДЕ И В РОССИИ

В связи с принятием закона «О свободе совести и религиозных объединениях» 1997-го года для лидеров религиозных организаций остро стал вопрос перерегистрации, связанный с определением традиционности. С этого момента возникает полемика, в которой адепты вайшнавизма (кришнаизма) отстаивают свою организацию как традиционную религию. Но не только сами кришнаиты, но и некоторые из современных религиоведов активно отстаивают позицию, согласно которой современный вайшнавизм на территории России представляет собой традиционный индуизм, перенесенный миссионерской проповедью Прабхупады на Запад.

Другие исследователи (Л.И. Григорьева, Н.С. Дударенок, Кантеров И.Я., Балагушкин Е.Г.) утверждают, что отечественный и западный вайшнавизм представляют уже качественно новый религиозный феномен (нежели традиционный вайшнавизм) и относятся к новым религиозным движениям.

Так, Л.И. Григорьева выделяет как особенность многих неовосточных религиозных движений идеи синтеза религий и единства Бога: «Вивекананда, Рамакришна, Ауробиндо Гхош, позднее Махариши Махеш Йоги, Прабхупада, Раджнеш, Шри Чин Мой, Сатья Саи Баба, Шри Матаджи – все эти неорелигиозные деятели, в значительной степени изменившие религиозный спектр современного мира и прежде всего стран Запада, были индийцами по происхождению...» [1].

С.И. Иваненко полагает, что «МОСК (Международное общество Сознания Кришны, прим. автора) является представленной на Западе ветвью индуистской традиции (вайшнавизм), которая находится в системе преемственности с авторитетной линией передачи знания в рамках индуизма Брахма Мадхава Гаудия Сампрадаей с точки зрения:

- вероучения,
- корпуса и толкования священных писаний,
- системы ритуалов поклонения,
- структурного построения организации,
- авторитетности духовного руководства (уполномоченности основателя ачарьи МОСК на распространение миссии вайшнавской традиции в западных странах)»[2].

Что касается вероучения, то еще в текстах Прабхупады, в частности его переводе Бхагавадгиты произошла модернизация философско-религиозных понятий. Для срав-

нения мы взяли классический перевод Бхагавадгиты с санскрита выдающегося отечественного индолога В.С. Семенцова.

Бхагавадгита – произведение, синтезировавшее в себе различные философские концепции, и представить этот текст как утверждение идеи личностного бога Кришны достаточно трудно. Поэтому Прабхупада не только комментирует, но кое-где и достаточно вольно переводит текст древнего произведения. Подобный перевод наиболее характерен для тех мест Гиты, в которых содержится понятие Атмана. Эту объемную и сложную категорию индийской философии Прабхупада переводит либо как «Я» – в этом случае речь идет о вселенском абсолютном «Я», либо как «я» – тогда говорится о человеческом «я», о представлении о себе как об отдельно взятой личности.

Там, где мысль, упражнением в йоге
остановленная, замирает,

там, где в атмане радость находит

созерцающий атманом атман, -(«Бхагавадгита», гл. VI, т. 20, перевод В.С. Семенцова)

«В стадии совершенства, называемой трансом, или самадхи, ум человека благодаря занятию йогой, полностью отвлекается от материальной умственной деятельности. Эта ступень совершенства характеризуется способностью человека осознавать свою сущность чистым умом и черпать радость и блаженство в самом себе («Бхагавадгита как она есть», перевод Прабхупады)».

Иногда Атман переводится Прабхупадой как «трансцендентальный уровень», иногда как «транс», «тело», «ум», «душа». «Стремление кришнаитов отрицать тождественность человеческого «я» с Атманом не соответствует ни Гите, ни индуистской традиции, сформировавшейся задолго до ее написания»[3].

Высшая цель брахманизма – слияние с безличным Брахманом [4], вайшнавизма – развитие чувства любви и преданности богу (бхакти) или развитие «сознания Кришны». Поэтому во многих случаях не соответствующая вайшнавской догматике категория *брахмана* заменяется категориями «безличный абсолют», «сознание Кришны», «духовная деятельность», «духовная природа».

В жертвенном акте – Брахмане
приношение – также Брахман
приносится в жертву Брахманом
на огне энергии Брахмана.

Кто созерцает действие – Брахмана,
тот достигает Брахмана.

(«Бхагавадгита», гл. IV, т. 24, перевод В.С. Семенцова)

«Человек, всецело погруженный в *сознание Кришны*, непременно попадает в *духовное царство*, ибо он все отдает *духовной деятельности*, в которой потребление абсолютно, и то, что предлагается, обладает той же духовной природой («Бхагавадгита как она есть», перевод Прабхупады)».

В учении Прабхупады модернизации религиозно-философских категорий сопутствовало обоснование идеи универсализма, суть которой состоит в том, что Бог один и все религии выдвигают тождественные принципы. Отличаясь от них, *Бхакти-йога* стоит выше каких-либо религиозных идентификаций: «Практика Бхакти-йоги (любовного служения Богу) подразумевает, что человек освобождается от всевозможных внешних самоотжествлений типа «индус», «мусульманин», «христианин» и тому подобного и просто служит Богу» [5].

Современные лидеры ИСККОН и Шри Чайтанья Сарасват матха продолжают развивать идею универсализма, пытаясь снять противоречие между вайшнавизмом и традиционной религиозной формой. Так, в статье, размещенной на официальном сайте Общества Сознания Кришны с говорящим названием «Параллели» приведено множество примеров сходных идей из текстов Прабхупады и учений святых отцов. По мнению авторов, в православии и в вайшнавизме существует принцип почитания духовного наставника как «Самого Бога»:

– «Следовательно, надобно держаться смиреннейшей части и покориться человеку ради Бога, как Богу» [Из книги Феофана Затворника «Внутренняя жизнь»].

– «Отношения ученика с духовным учителем, по сути, неотличны от отношений с Верховным Господом. И хотя духовный учитель ведет себя как смиреннейший слуга Личности Бога, ученик должен видеть в нем доступное нашему взору проявление Господа», – из комментария А.Ч. Бхактиведанты Свами Прабхупады к «Шри Чайтанья-чаритамрите».

Таким образом, вышеперечисленные примеры развития вайшнавизма на Западе и в России коррелируют с особенностями нетрадиционной религиозности, выделенными еще Е.Г. Балагушкиным: «...создание новой канонической литературы либо особое прочтение старой, отход от исходного вероучения в направлениях модернизма, универсализма, синкретизма» [6], что свидетельствует о принадлежности данного религиозного феномена к новым религиозным движениям.

Библиографический список

1. Григорьева Л.И. Религии «Нового Века» и современное государство. Социально-философский очерк. Красноярск, 2002. – С. 115.
2. Иваненко С.И. Вайшнавская традиция в России. История и современное состояние. Учение и практика. Социальное служение, благотворительность, культурно-просветительская деятельность. М., 2008. – С. 32.
3. Игнатъев И.П. Как стать буддой? Л., 1991 – с. 60.
4. См. Рахманкулова, Н.Ф. Ценности и возникновение национальной философской традиции (Индия и Китай) / Н.Ф. Рахманкулова // Вестник Московского университета, Серия 7, Философия, № 1, 2000.
5. Шри Шримад А.Ч. Бхактиведанта Свами Прабхупада. Наука самосознания. М.: Бхактиведанта Бук Траст, 1991. – С. 146.
6. Балагушкин Е.Г. Критика современных нетрадиционных религий. М.: Изд-во московского университета, 1984. – С. 68–71.

И.В. Копылов

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН «О СВОБОДЕ СОВЕСТИ И РЕЛИГИОЗНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ» 1997 Г. КАК ОСНОВА СИСТЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННО-КОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Одним из многочисленных следствий распада Советского Союза стал стремительный рост на постсоветском пространстве множества религиозных объединений, что обусловило трансформацию законодательства в области свободы совести и правового регулирования деятельности религиозных объединений. Данный процесс начался ещё в Перестройку: в 1990г. был принят Закон СССР «О свободе совести и религиозных организациях»[1], который провозглашал отказ от ряда положений прежней модели государственно-конфессиональных отношений: право религиозных организаций на религиозное образование (ст.6 указанного Закона), на распространение своих воззрений (часть 1 ст.3), наделение религиозных организаций рядом прав (использование СМИ, участие в общественной жизни и т. д. – ст.5) и т. д.

С 25 октября 1990г. вступает в силу Закон РСФСР «О свободе вероисповеданий»[2] Данный закон вводит ряд норм, не предусмотренных вышеуказанным Законом СССР.

Это, прежде всего предоставление права на религиозную деятельность и распространение своих убеждений не только гражданам СССР, но и иностранным гражданам и лицам без гражданства (ст.4), а также отнесение вопросов регистрации религиозной организации не исполкому, как предусмотрено Законом СССР «О свободе совести и религиозных организациях», а министерству юстиции РСФСР. При этом отказ в регистрации, в соответствии со ст.20, может быть обусловлен лишь нарушением законодательства РСФСР. В целом, принятие данного закона обусловило становление на территории современной России *сепарационной модели государственно-конфессиональных отношений*, главной характеристикой которой стало определенное самоустранение государства от правового регулирования деятельности религиозных объединений. При данной модели государство интересуется религиозными объединениями лишь в случаях нарушения ими законодательства данного государства, а профилактике апропового и асоциального явления и предотвращению правонарушений не уделяется никакого внимания. Стоит отметить, что Закон РСФСР от 25 октября 1990г. стал основой действующего на данный момент Федерального закона «О свободе совести и религиозных организациях»[3]

В данной статье мы рассмотрим основные пробелы в праве и правовые коллизии, содержащиеся в ФЗ «О свободе совести и религиозных объединениях» При этом, исследование опирается на конкретно-юридический, а не правоведческий подход, вследствие чего исследователя больше интересует не проблемы свободы совести как индивидуального права, а проблемы правового регулирования деятельности религиозных организаций.

По мнению множества исследователей [4], данный ФЗ весьма несовершенен и содержит множество пробелов. На наш взгляд, наиболее существенными из выявленных пробелов и коллизий закона являются следующие моменты: факультативности и поверхностности религиозно-экспертной экспертизы, предусмотренной Законом (п.8 ст. 11); отсутствие правовых норм, регулирующих деятельность религиозных групп; отсутствие отдельных органов власти, занимающихся правовым регулированием деятельности религиозных объединений; отсутствие в Законе дифференциации на религиозные и мировоззренческие объединения, что обусловлено практически полным отсутствием категориального аппарата; отсутствие процессуальных норм, обеспечивающих распознавание социально опасных объединений, стремящихся получить статус юридического лица; Так же, на наш взгляд, существенным недостатком является то, что законодатель предусматривает всего лишь две организационно-правовые формы религиозных организаций: религиозная организация и религиозная группа (п.2, ст. 6)

Стоит отметить, что до сих пор в российской системе права нет института кодифицированного законодательства в области свободы совести и правового регулирования деятельности религиозных объединений, в том числе и религиозных движений (так называемого «религиозного права»)

Ситуация обостряется и проблемой соотношения национального права в сфере свободы совести и международного. В качестве примера можно привести Договор «О добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой» от 16 июля 2001г.[5], вызывающего множество вопросов у зарубежных и отечественных правоведов. Ст. 8 данного договора содержит норму, регулиющую процедуру создания общественных объединений, как на территории КНР, так и на территории РФ. Речь в данном случае идет и о религиозных объединениях, и данная норма применяется для правового регулирования деятельности религиозного движения Фалунь Дафа. При этом Фалунь Дафа в России имеет организационно-правовую форму некоммерческого партнерства, хотя является типичным религиозным объединением со всеми соответствующими признаками. При этом множество правоведов и правозащитников ставят вопрос о соответствии данного договора и вытекающей из него практики иным международным обязательствам Российской Федерации, закрепленным в международных нормативно-правовых актах [6] В целом, несовершенство закона

проявляется, прежде всего, не в недостатках существующих норм, а отсутствие множества норм, регулирующих реально сложившиеся в российском обществе общественные отношения.

Подводя итоги, стоит отметить, что на наш взгляд все выше обозначенные проблемы имеют истоки не в самом Федеральном законе «О свободе совести и религиозных объединениях», а в самой сложившейся системе государственно-конфессиональных отношений. Сепарационная модель, на наш взгляд, не отвечает существующим общественным отношениям в области свободы совести и реальной практике правоприменения. При этом политическая элита имеет определенное тяготение к модели государственной Церкви [7, стр.281–285]. На наш взгляд, для стабилизации ситуации в области правового регулирования деятельности религиозных объединений стоит внести следующие поправки в действующий ФЗ «О свободе совести и религиозных объединениях»: во-первых, составление четкого, основанного на последних достижениях религиоведческой и юридической науки категориального аппарата, с определением следующих понятий: религия, религиозное объединение, религиозная группа, а также введение новых понятий: мировоззренческое объединение, религиозное движение, Во-вторых, разделение существующих религиозных объединений на ряд групп, основным критерием дифференциации в данном случае будет степень информированности государства о данных объединениях и их вероучениях. В-третьих, создание целостной структуры органов власти, осуществляющих правовое регулирование деятельности религиозных объединений. Следовательно, необходимо внести соответствующие изменения в следующие статьи ФЗ «О свободе совести и религиозных объединениях»: в ст. 2, ст. 6, ст. 11. Также необходимо дополнить ФЗ, или издать отдельный ФЗ, содержащий процессуальные нормы правового регулирования деятельности религиозных объединений.

При этом на наш взгляд, необходимо отказаться от сепарационной модели государственно-конфессиональных отношений и перейти к установлению идентификационной модели государственно-конфессиональных отношений.

Библиографический список

1. Закон СССР «О свободе совести и религиозных объединениях»// Ведомости СНД и ВС СССР, № 41, 1990г.
2. Закон РСФСР «О свободе вероисповедания»// Ведомости Верховного Совета РСФСР, № 21, 1990 г.
3. Федеральный закон «О свободе совести и религиозных организациях»// Российская газета, № 190, 1997г.,
4. Врублевский Г.А., Григорьева Л.И., Кантерев И.Я, Митрохин Н.А., Мчедлов М.П., Ряховский В.В., Симонов И.В., Трофимчук Н.А. и т. д.
5. Ратифицирован Федеральным законом от 25 января 2002г., № 9 – ФЗ, вступил в силу 28 февраля 2002 г.
6. См. Устав ООН. Действующее международное право. Т.1. – М.,1996г.; Всеобщая декларация прав человека. Действующее международное право Т.1. – М., 1996г., с.460–464; Международный пакт «О гражданских и политических правах. Бюллетень Верховного Суда РФ// № 12, 1994г.; Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах. Бюллетень Верховного Суда РФ, № 12, 1994г.
7. Копылов И.В. Власть и религия: модель государственно-конфессиональных отношений в современной России//Правовая и политическая культура России, Новосибирск, 2008г.

Савлюк А.В.
Красноярского государственного педагогического
университета им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: Данилова В.Е.

«НОВАЯ ЖИЗНЬ»: ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ ЕВАНГЕЛЬСКИХ ХРИСТИАН-БАПТИСТОВ НА ТЕРРИТОРИИ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ.

Одной из важнейших задач общества на современном этапе является воспитание молодого поколения. Молодое поколение – важное и неотъемлемое звено в социальной структуре, и именно на него возлагается ответственность за дальнейшее развитие и функционирование всех сфер общественной жизнедеятельности. Работа с молодым поколением является частью миссионерской и социальной деятельности многих религиозных организаций в России.

Одной из таких религиозных организаций на территории России является Российский союз евангельских христиан-баптистов (РС ЕХБ). На территории Красноярского края он представлен Объединением церквей евангельских христиан-баптистов Красноярского края и республики Тыва.

В своей миссионерской и социальной деятельности Объединение церквей евангельских христиан-баптистов на территории Красноярского края также уделяет много внимания работе с молодежью. Рассмотрим специфику работы евангельских христиан-баптистов с молодежью на территории Красноярского края на примере молодежной организации «Новая жизнь»¹.

«Новая жизнь» зарегистрирована в Красноярске в 2005 г., как региональная общественная организация духовного и нравственного просвещения.

Целью организации «Новая жизнь» является содействие духовному, интеллектуальному, нравственному, моральному и культурному совершенствованию граждан.

«Новая жизнь» оказывает гуманитарную помощь нуждающимся; пропагандирует здоровый образ жизни, соблюдение норм морали; оказывает моральную и духовную поддержку лицам, попавшим в трудную жизненную ситуацию; осуществляет просветительскую, образовательную, информационную деятельность; осуществляет издательскую, информационную деятельность в электронных средствах массовой информации и информационных сетях (в порядке, определяемом действующим законодательством). Также «Новая жизнь» осуществляет благотворительную деятельность в рамках поставленных целей организации.

Основными формами работы с молодежью в «Новой жизни» являются следующие: Ежегодно «Новой жизнью», совместно с Объединением церквей евангельских христиан-

1 Движение «Кампус Крусейд фор Крайст» (на территории РФ «Новая жизнь» возникло в США в 1951 г. в г. Лос-Анджелесе. Основателем организации являлся студент последнего курса Фуллеровской теологической семинарии Б. Брайт. Спецификой миссионерской деятельности стало применение средств массовой информации, театра, музыки и спорта. На данный момент времени «Кампус Крусейд» имеет свои служения в 190 странах, а численность сотрудников насчитывает более 25000 человек.

В нашей стране данная организация существует с 1986 г., но была зарегистрирована в начале 1990-х гг. Крупнейшие центры данной организации в России находятся в городах Москва, Екатеринбург, Новосибирск, Красноярск, Владивосток. Большинство региональных центров данной организации сотрудничают и ведут работу с наиболее социально активной религиозной организацией. В России «Новая Жизнь» сотрудничает с евангельскими христианами-баптистами.

баптистов Красноярского края и республики Тыва разрабатывает программу, молодежных мероприятий.

1. Молодежные группы

Молодежные встречи после богослужения. В «Новой жизни» они проводятся после богослужения по субботам (в квартирах членов организации).

2. Поющие группы

Руководитель «Новой жизни» приглашает молодежь, интересующуюся музыкой и творческой работой в поющие группы. Основной состав группы – это молодежь регулярно посещающая организацию и церковь.

3. Молодежные конгрессы

Они проводятся регулярно в течение года в Москве. Конгресс проходит в течение пяти дней, в нем принимает участие актив «Новой жизни» и лидеры молодежных служений.

4. Семинары и консультации

Целью семинаров и разного рода консультаций является приобщение молодежи к образу жизни, к которому призывает организация «Новая жизнь».

5. Молодежные лагеря

С 2006 для красноярской молодежи руководители организации «Новая жизнь» регулярно проводят молодежные лагеря. Молодежные лагеря проводятся дважды в год – зимой и летом. Программа лагерей включает курс по изучению Библии, семинары на разные темы, занятия в кружках (художественного творчества, театральный и др.), спортивные игры и др.

6. Социальные мероприятия

1) Программы, связанные с профилактикой здорового образа жизни школьников и студентов. Проводимые, как правило, по договоренности с руководством учебных заведений.

2) Благотворительные акции (помощь малообеспеченным семьям, детям-инвалидам). Но такие акции проводились на раннем этапе и лишь среди членов организации.

3) Встречи, связанные с распространением религиозного учения. (т.н. «евангельские встречи»).

Рассмотренные выше формы работы с молодежью проводятся силами членов Объединением церквей евангельских христиан-баптистов Красноярского края и республики Тыва. Поскольку деятельность организации «Новая жизнь» направлена на молодежь, то для привлечения в ряды членов организации используются различные методы работы с молодежью.

В ходе включенного наблюдения в течение 2007–2008 гг. были выявлены основные методы работы с молодежью:

- чтение проповедей, направленных на потребности молодежи;
- знакомство и более близкое общение с молодыми людьми посредством выделения определенного времени;
- молодежные лидеры помимо «церковного» общения соприкасаются с молодежью и в иной, внецерковной деятельности;
- взаимодействие членов организации с молодежью отличается положительным и доброжелательным настроем. Всегда приветствуется проявления энтузиазма, активности и лидерских качеств. Поддерживаются все начинания в той или иной программе или мессианской деятельности.
- поощрения в качестве приглашения на конгрессы или конференции наиболее активных членов организации;
- руководителем молодежного отдела выбираются активные молодые люди для выполнения важных функций организации;
- активное приобщение молодежи к участию в богослужениях каждую неделю (в церкви ЕХБ «Благодать»);

- поддержка советом руководителей молодежных мероприятий, включение в служебные молодежных презентаций;
- поддержка финансовым комитетом молодежных проектов служения: кратковременные миссионерские акции, молодежные евангельские проекты и др.;
- теплое и приветливое отношение ко всем молодым людям, не входящим в ряды членов организации «Новая Жизнь», которые посещают церковные мероприятия, богослужения, акции, независимо от их поведения, мировоззрения, стиля одежды;

Для изучения эффективности методов работы с молодежью в период с ноября 2007 г. по март 2008 г. было проведено социологическое исследование (анкетирование) среди участников собраний данной организации. Цель социологического исследования – выяснить эффективность методов работы с молодежью и составить социологический «портрет».

Всего было опрошено 20 человек.

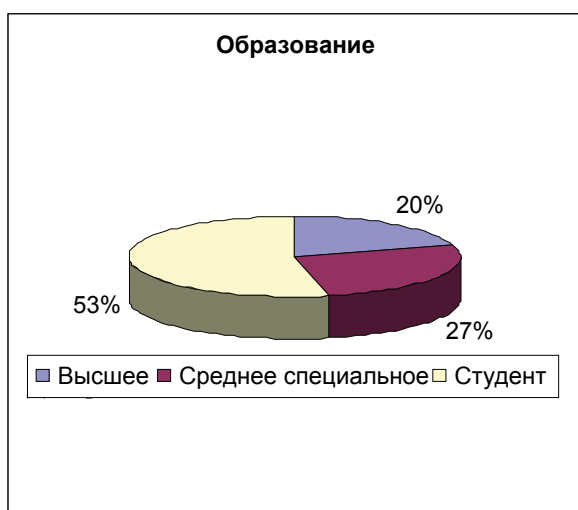
Как показывают данные анкетирования большинство участников молодежных собраний это люди от 20 до 23 лет (80 %). При этом девушек значительно больше (60 %). Большая часть участников это студенты (53 % диаграмма № 1), но значительное число респондентов имеет средне специальное (27 %), либо высшее образование (20 %).

Также для организации «Новая жизнь» характерна высокая текучесть состава (диаграмма № 2). Более трех лет в собраниях принимает участие только 13 % опрошенных респондентов, 2 года в организации состоят 7 %, год – 33 %.

Почти половина участников (47 %) появляется на собраниях менее года. Результаты включенного наблюдения показывают, что большая часть участников находится в организации не более 6–7 месяцев, после чего покидает ее.

Также 47 % респондентов в дальнейшем не участвуют в социальных проектах, что свидетельствует о малой эффективности методов работы с молодежью в организации «Новая жизнь» (диаграмма № 3).

Кроме того, историю ЕХБ респонденты знают в основном поверхностно (53 %), а также некоторые опрошенные указали, что не знают ее совсем (7 %). При этом богослужение большинство респондентов посещают достаточно часто (54 % раз в неделю, 13 % раз в две недели), но 33 % опрошенных не посетило богослужение ни разу (диаграмма № 4). Эти данные позволяют заключить о разделении участников собраний на две группы. Актив который связан с церковью, участвует в жизни ЕХБ (это творчески настроенная молодежь, которая проводит различные мероприятия, спектакли, выступления хора и др.) и критически настроенное, не участвующая в социальной деятельности меньшинство.





Наиболее важным фактором для сплочения молодежи в организации «Новая жизнь» является активная коммуникация. В организации процесса общения и социальной деятельности значительную роль играют лидеры. Они стараются учитывать особенности возрастной категории и гендерный состав группы, а также индивидуальные интересы каждого участника. Это делает деятельность организации более эффективной.

Но формы и методы работы с молодежью в организации «Новая жизнь» не всегда эффективны. Молодежь в организации, как показали данные исследования активные и творческие молодые люди, готовые тратить свои силы, желание и время для работы в организации. В этом виден явный недостаток методов работы с молодежью, особенно это ярко выражено в социальной деятельности. Таким образом, получается, что организация сконцентрирована на определенной группе людей, что не характерно для протестантских деноминаций.

В заключении следует сказать, что благодаря социологическому исследованию организации «Новая жизнь» была выявлена ее малая социальная активность, в первую очередь среди лидеров группы, что не характерно для протестантских деноминаций. За несколько лет в своей деятельности сформировала систему «фильтров», благодаря которой организация привлекает молодых активных и творческих людей, но в тоже время это негативно сказывается на социальной активности данной организации т. к. ставит вопрос о необходимой коррекции форм и методов работы с молодежью.

Д.А. Табаков

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель: Л.И. Григорьева, доктор философских наук, профессор

НЕОРЕЛИГИОЗНОЕ ДВИЖЕНИЕ САНТ МАТ В Г. КРАСНОЯРСКЕ: СТРУКТУРА ОРГАНИЗАЦИИ, СОЦИАЛЬНЫЙ СОСТАВ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

В 1990-е гг. в Россию мощным потоком хлынули разнообразные формы религиозной и духовной жизни, которые впоследствии получили свое развитие в нашей стране и приобрели свои специфические особенности, оформившись в виде религиозных объединений и организаций. Некоторые из этих религиозных организаций оказались органи-

зациями закрытого типа и о их существовании и деятельности известно лишь немногим.

Рассмотрим одну из таких религиозных организаций в России – движение Сант Мат (также известна под другими названиями – религия Радхасоами, «Религия Звука и Света») и проанализируем состав и деятельность данной организации в г. Красноярске. При ее написании использовались полевые материалы, собранные автором в 2008–2009 гг. в результате включенного наблюдения, а также немногочисленные публикации, статьи, печатные издания самого движения и информация с официальных сайтов движения Сант Мат.

Сант Мат является одним из новых религиозных движений (НРД). По мнению приверженцев Сант Мата, это не религия, не секта, не учение, это путь, путь мастеров. Суть этого пути состоит в том, чтобы избавиться от кармических земных пут и воссоединиться с Богом (Абсолютом). Единственным же, кто способен «разбудить спящую душу» является Мастер (Гуру). Мастер является не только учителем, но и воплощением Бога (Абсолюта). В доктрине Сант Мат, мастер пребывает на Земле всегда, меняется лишь телесная оболочка, которая является смертной, в то время как Божественная сущность мастера бессмертна и соответственно вечна. Мастерами, согласно учению Сант Мат, признаны: основатель христианства Иисус Христос, основатель ислама Мухаммед, основатель сикхизма Гуру Нанак.

Основные центры движения Сант Мат находятся в США (Рухани Сатсанг в Калифорнии, Общество Радхасоами в Вашингтоне) и Индии (Беас, Пенджаб). В этих же странах проживает большинство посвященных (так называют себя последователи этого учения). Штаб-квартира движения Сант Мат находится в Наван Нагаре (Индия) и является резиденцией мастера – Сант Балджита Сингха.

В каждой стране, где есть это учение, находится представитель Сант Мата, который отвечает за деятельность организации в той или иной стране. Места, где собираются посвященные, именуется сатсангами, так же называются территориальные общины этой религии. Главные европейские сатсанги находятся в Германии (Обербруннен) и Италии (Лидо ди Езоло). В Германии находится и издательство (Editon Naam GmbH), занимающееся выпуском и распространением книг мастеров Сант Мата, а также литературы о самих мастерах в Европе (в том числе, и в России).

Первые публичные лекции, посвященные учению Сант Мат, были проведены в Москве в 1992 г. В 1993 г. лекции прошли в Москве, Уфе и Архангельске. В результате, в этих городах возникли группы последователей Сант Такара Сингха (умер 6го марта 2005 года).

В последующем, на территории России появилось свыше ста таких групп расположенных в различных городах, а в г. Архангельске 23 октября 1995 г. была зарегистрирована Управлением юстиций Архангельской области, региональная общественная организация «Духовное возрождение северян» занимавшаяся распространением учения Сант Мат в пределах области. Впоследствии, данная общественная организация была закрыта.

Официального юридического статуса в России религиозное движение Сант Мат на данный момент не имеет. По официальным данным самого движения на 2006 год, численность последователей Сант Мата в мире составляет около 2 млн. чел. При этом лишь около 10–15 % посвященных поддерживают постоянную связь со своими общинами. В России их численность составляет около 10–11 тыс. чел., примерно столько же на Украине и в Германии.

В России, также, как и в других странах есть представитель Сант Мата, который отвечает за деятельность организации в стране. Территория Российской Федерации поделена на округа, где в свою очередь находятся региональные представители, отвечающие за деятельность организации в этих округах. Таких округов 11, а именно: Восточный, Западносибирский, Западный, Московский, Поволжский, Северный, Северо-Западный, Уральский, Центральный, Южно-Уральский и Южный округ.

Красноярский край входит в Восточный округ. Наряду с Красноярским краем в этот округ включены: Амурская область, Еврейская автономная область, Забайкальский край, Камчатский край, Магаданская область, Иркутская область, Приморский край, Республика Бурятия, Республика Тыва, Республика Якутия, Сахалинская область, Хабаровский край, Чукотский автономный округ. На всех этих территориях существуют общины. В г. Красноярске данное учение появилось в 2002–2003 гг., число посвященных 200–300 человек (точное число сказать трудно, так как данных в общине нет, а приведенные цифры являются результатом расспросов адептов данной организации), из которых реально практикующих и поддерживающих связь с общиной всего 35 чел.

В начале своей деятельности в г. Красноярске, группа последователей данного учения активно проводила различные публичные лекции благодаря чему и имела достаточно большой приток людей, а соответственно и материальные ресурсы для дальнейшего развития (одно время существовали два центра для медитаций на правом и левом берегу г. Красноярска и одно помещение для работы с новоприбывшими).

Но постепенно приток людей стал уменьшаться в связи с различного рода проблемами внутри самого движения Сант Мат. Одна из официально называемых причин – смерть Сант Такара Сингха и появление нового мастера – Сант Балджита Сингха, который, в некоторой мере, поменял политику движения. В частности, новый мастер высказал идею о приоритете качества, посвященного человека над количеством посвященных людей. Соответственно поменялись методы работы с новоприбывшими, перестали проводиться публичные лекции, и т. д.

В общине г. Красноярска за функционирование организации отвечают три человека. За свою работу они не получают каких либо материальных поощрений. Обязанности между ними распределены следующим образом: один человек отвечает за работу с новоприбывшими, то есть, он разъясняет основные моменты учения, дает необходимую литературу и он же проводит посвящение. Следующий, отвечает за доставку новой литературы, видео материалов и он же информирует остальных членов организации о проведении ретритов, о приезде Мастера и вообще о жизни единоверцев как в России так и в мире. Определенные функции третьего человека не до конца ясны, известно, что иногда он выступает в роли ведущего собрания (сатсанга), но какой либо постоянной деятельностью не занимается.

Сатсанг (общее собрание) состоит из следующих частей. Ведущий собрания в течении тридцати минут читает какой-либо отрывок из книг Мастера, затем еще тридцать минут проводится просмотр видео материалов с выступлениями Мастера. После всего этого следует часовая медитация, по окончании которой основная часть людей расходится по домам. Остаются лишь люди вызвавшиеся провести уборку.

Сатсанги проводятся четыре раза в неделю, а именно: во вторник, пятницу, субботу и в воскресенье. Субботний сатсанг является самым продолжительным. Этот день отведен людям для проведения интенсивных медитаций. Воскресенье – это день собраний по хозяйственным вопросам общины. В этот день также проводится сатсанг, но его продолжительность составляет два часа (в будние дни сатсанг длится три часа). Обязательными для посещения считаются вторник и пятница, но это правило зачастую нарушается в связи с занятостью людей. В среднем посещаемость сатсанга в будние дни равна 20–25 адептам.

В г. Красноярске активная деятельность по привлечению новых членов в религиозную организацию Сант Мат не ведется в связи с изменением политики руководства организации.

Единственный способ, которым можно попасть в данную религиозную группу – это только непосредственное знакомство с членами этой организации. Следует отметить, что в данной группе не оказалось ни одного человека узнавшего об организации через интернет.

Те люди, которые все-таки узнали о существовании данной организации и попали в нее, перед тем как стать полноценными членами общины, должны пройти подготови-

тельный трехмесячный курс. Для того чтобы начать прохождения курса необходимо заполнить анкету, в которой перечислены все условия прохождения подготовительного периода. В анкету вносятся фамилия, имя, отчество неопита, контактный телефон, адрес. С того дня, когда анкета заполнена, начинается отсчет времени курса.

В течение подготовительного курса человек должен отказаться от употребления пищи животного происхождения (мяса, рыбы, яиц и всех продуктов в составе которых присутствуют эти три элемента), а также отказаться от приема алкогольных напитков, наркотических и психотропных веществ, табака. В запрет также входит использование любой медитативной практики, а также нельзя пользоваться услугами колдунов, знахарей, гадалок и пр. При нарушении запретов курс будет начинаться с самого начала. По мере прохождения этого курса необходимо читать специальную литературу и смотреть определенные видеоматериалы. Встречи с неопитом проводятся раз в неделю, руководит его обучением один из посвященных членов Сант Мат. После прохождения подготовки наступает время посвящения.

Для того, чтобы вступить на путь и следовать ему, необходимо принять посвящение. Посвящение, как утверждают последователи движения Сант Мат, это восстановление связи между человеческой душой и Богом и между Мастером и учеником: «Связь с Мастером начинается, безусловно, на уровне тела, но Он посвящает человека и затем дает рождение душе. Потом связь на физическом уровне становится второстепенной, а первичной становится связь между внутренним Мастером и вашей внутренней душой...Наконец, она ассимилируется с Богом и становится единой с Ним. То есть душа едина с Мастером, а Мастер уже един с Богом, и тогда все трое становятся Одним»².

При посвящении человеку дается особая мантра (симран) общая для всех посвященных и новоприбывший не имеет права произносить ее вслух при людях непосвященных, писать ее и т. д. Для человека принявшего посвящение, начинается новая жизнь, в которой он должен вести нравственный образ жизни, помогать всеми силами близким и вообще активно служить обществу, а также стараться как можно больше времени посвящать медитациям на внутренний Звук и Свет.

Следует отметить, что первоначально, посвящения мог проводить только мастер, но в связи с ростом количества людей, мастер разрешает проводить посвящения некоторым своим представителям в той или иной общине. Поэтому основная часть людей дожидается приезда к ним мастера, чтобы получить посвящение именно от него.

Посвящение, как правило, проводит тот же человек, который занимался обучением неопита. По времени оно проходит около трех часов. Во время посвящения, неопита обучают правилам медитации на Звук и на Свет, дается особая мантра которая называется «симран» – она помогает человеку в медитации.

Далее проводится пробная медитация на Звук и на Свет (длительность примерно 30 минут), которая состоит из двух частей:

а) Медитация на Свет. Человека усаживают в удобное кресло, подкладывают ему подушки, для наилучшего комфорта, просят, чтобы он не шевелился, закрыл глаза и представил некую точку, на которой он должен концентрировать свое внимание, точка эта расположена на уровне чуть выше переносицы («область третьего глаза»). После того, как человек представил эту точку, он должен начать произносить симран, но не вслух, а про себя. Во время произношения симрана, предполагается, что человек должен начать видеть некие картины. Идеальным видением считается видение силуэта Мастера. После медитации на Свет, человека подробно расспрашивают, что он видел и видел ли что-нибудь вообще.

б) Медитация на Звук. Теперь, человек должен либо сесть за стол, либо просто упереть локти в колени. Далее, уши закрываются большими пальцами рук, таким образом, чтобы левый палец плотно закрывал ушное отверстие, в то время как правый палец должен лишь немного прикрывать его. Выполнив все это, человеку необходимо вслушиваться в звук слева. Звук справа считается вредным и его слушать не надо. Произношение симрана здесь не требуется. После истечения срока, человека так же спра-

шивают о его ощущениях или переживаниях. После всего перечисленного посвященному дается бланк в котором он должен написать свои ощущения от медитаций. Он также подтверждает знание учения организации и обязуется соблюдать все ее предписания в течение всей своей жизни. После этого он считается полноценным членом общины.

В ходе изучения данной группы выяснилось, что многие из членов данной общины ранее были приверженцами и членами других религиозных организаций. Среди них обнаруживаются бывшие кришнаиты, буддисты, приверженцы иных восточных религиозных направлений.

Из 35 человек, мужчин всего 6. Возрастной состав разнообразный. Степень образованности людей также различна. Таким образом, религиозная группа Сант Мат в г. Красноярске представляет собой организацию маргинального типа. Ее практическая деятельность не отражается на жизни общества. Их методы по привлечению новых adeptов сложно назвать пропагандистскими. Община не имеет никаких контактов с местной властью. Вся их деятельность заключается в решении внутренних вопросов организации. Тот немногочисленный приток новых людей осуществляется в основном за счет личных знакомств с посвященными. Их целью, на данном этапе развития, является самосовершенствование ее членов, а не привлечением новых членов в организацию.

Библиографический список

1. Документ: Заключение философа и религиоведа Иваненко С.И. на тему: «Характер учения и соответствующей ему практики движения «Сант мат» («Путь мастеров») в РФ, включая организацию «Духовное возрождение северян» [Текст]. Электронный ресурс. Портал-Credo.Ru
2. Филиппов, Ю.В. Религия Звука и Света в Москве // Государство, Религия, Церковь в России и за рубежом // Издательство РАГС. – № 1 – 2002г.
3. Филиппов Ю.В. «Учения «новых» и традиционных религий: сходство и различия. // Государство, Религия, Церковь в России и за рубежом // Издательство РАГС.

И.Н. Тетерин

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Научный руководитель: Григорьева Л.И., д.филос.н., профессор

СПЕЦИФИКА РАСПРОСТРАНЕНИЯ ВЕРОУЧЕНИЯ ОЦ ХВЕ СРЕДИ КОРЕННОГО НАСЕЛЕНИЯ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

Незарегистрированные общины пятидесятнического направления в настоящее время объединены в единую организацию, действующую на территории бывшего СССР под наименованием Объединенная церковь христиан веры евангельской (ОЦ ХВЕ). Данное религиозное объединение, выросшее из образованной в 1922 г. небольшой одесской церкви в одно из крупнейших протестантских движений современной России, имеет широкое поле деятельности в социальной среде.

ОЦ ХВЕ представляет собой хорошо организованную структуру, имеющую большой опыт выживания и борьбы за самостоятельное существование в условиях подполья, а так же хорошо налаженные механизмы организации и взаимодействия более 1000 своих общин. Их отличает нежелание проходить государственную регистрацию (получать статус юридического лица), а так же приверженность консервативным взглядам на христианское вероучение, за что данное направление протестантизма нередко именуют традиционным пятидесятничеством.

Красноярская община, принадлежащая к данной церкви, 20 лет назад имевшая всего 60 постоянных прихожан; в настоящее время является одним из крупнейших религиозных объединений Красноярска, насчитывающее порядка 30 общин в городах и районах края, более тысячи прихожан и около 60 миссионеров, работающих в населенных пунктах от республики Тыва до Северного Ледовитого океана.

Не регистрируя себя как религиозная организация, в 1991 г. в Минюсте верующие зарегистрировали Сибирскую христианскую миссию милосердия (СХММ), которая представляет собой структурное подразделение церкви, полностью ей подотчетное, но зарегистрированное самостоятельно. Через данную организацию красноярская община проводит широкую благотворительную и миссионерскую деятельность в разных районах Красноярского края и арендует различные концертные залы для проведения богослужений.

Еще с момента образования первой общины церкви, в организации своей деятельности данное пятидесятническое направление уделяет большое внимание делу максимально-возможного расширения географии присутствия своих общин. Красноярские незарегистрированные пятидесятники целенаправленно работают в этом направлении уже ни одно десятилетие, но особое внимание этому уделяется последние 15 лет.

С 1996 г. у красноярской общины ОЦ ХВЕ существует своя собственная программа миссионерской работы среди северных народов края; в настоящее время миссионерство – главное направление деятельности этой церкви, ее «визитная карточка», выделяющая данную церковь из ряда других.

Активная миссионерская деятельность красноярской церкви в северных районах началась в 1997 г. Причем сначала она носила больше благотворительный характер, чем проповеднический. Толчком для начала широкомасштабной работы церкви в отдаленных поселках приенисейского региона послужило крайне бедственное состояние некоторых этих поселков после ряда наводнений.

В 1997 г. на воскресном богослужении объявили о тяжелой гуманитарной ситуации в приенисейском поселке Зотино, пострадавшем от стихийного бедствия. Верующие откликнулись и помогли жителям материально. Вслед за этим в СХММ поступила информация от администрации Каратузского района, что на юге Красноярского края вода разрушила дамбу на местном водохранилище, вследствие чего многие дома были разрушены – на богослужении объявили сбор вещей для помощи населению. Далее помощь была оказана еще паре поселков. После этих событий «миссия милосердия» красноярских пятидесятников стала известна в администрациях многих районов края как организация, оказывающая гуманитарную помощь.

Позже, администрация Красноярского края организовала экспедицию по реке Енисей до г. Игарки и обратно на теплоходе «Композитор Прокофьев», основную команду которой составили сотрудники Института Медицинских Проблем Севера. Главным организатором был фонд «Надежда». К участию приглашались все крупные религиозные объединения города, но согласилась принять участие только верующие из СХММ. Силами красноярской общины пятидесятников была собрана гуманитарная помощь. После этой поездки «старшие братья» общины, убедившись в том, что в большинстве населенных пунктов севернее Енисейска явная гуманитарно-неблагополучная ситуация, решают все силы церкви направить на работу в северных районах.

Начало проповеднической деятельности пятидесятников не было спланировано руководством церкви как целенаправленная проповедническая миссия, направленная на привлечение в общину новых адептов, это была благотворительная работа, планомерно переросшая в самую масштабную миссионерскую работу, когда-либо проводившуюся в Сибири неправославными религиозными объединениями (до ОЦ ХВЕ более-менее заметную активность в данном направлении проявляли лишь баптистские церкви).

Особенным направлением данной миссионерской деятельности можно назвать работу красноярской церкви пятидесятников с народностью кето [1], который сегодня причисляется к вымирающим этносам. Основная часть этого народа проживает в двух по-

селках: Келлог (Туруханский район) с 350 жителями и Суломай (Эвенкия) с 200 чел. населения. Последний, в результате ряда мощных наводнений (р. Подкаменная Тунгуска) 1999–2001 гг. фактически был стерт с лица земли. Миссионеры несколько раз оказывали масштабную помощь в восстановлении поселка.

В 1999 г. туда направилось сразу 19 миссионеров. К помощи по восстановлению поселка Суломай со стороны СХММ были привлечены шведские, финские и норвежские миссии и фонды (в 2003 и 2005 гг. поселок посещал внук известного первооткрывателя Фритьофа Нансена – Эйил Нансен). В результате помощи, организованной красноярской общиной ОЦ ХВЕ, в разрушенном поселке были построены несколько десятков двухквартирных домов и небольшое предприятие для переработки леса, что обеспечило работой нескольких местных жителей. После этого авторитет данной пятидесятнической общины среди малых народов, населяющих территорию Красноярского края резко вырос, люди стали доверительно относиться к «чужой» для них вере.

Примечательно, что после сильного наводнения, уничтожившего поселок в 1966 г., Суломай за год был восстановлен студентами Красноярского института; через 35 лет государство буквально «махнуло рукой» на разрушенный населенный пункт, восстановленный уже силами ОЦ ХВЕ. Это иллюстрирует сложившуюся в современной России тенденцию, когда религиозные объединения берут на себя функции государства.

В поселок Келлог в 2000 г. отправили 5 миссионеров, сегодня там крупная община из 50 членов церкви (1/7 от населения), что говорит о высокой эффективности красноярских миссионеров от ОЦ ХВЕ в деле распространения своего вероучения среди коренных народов Севера. По наблюдениям администрации района жители поселка, которых ранее «невозможно было заставить трезвыми и в достатке, (пили даже дети)», частью полностью поменяли образ жизни. В результате деятельности красноярской общины ОЦ ХВЕ в местах проживания народности кето, опасность исчезновения данного этноса значительно уменьшилась.

Кроме того активная миссионерская деятельность проводится в следующих населенных пунктах:

д. Сумароково (Туруханский район) – миссионером-медработником создан и поддерживается фельдшерско-акушерский пункт, отсутствовавший ранее;

п. Байкит (районный центр бывшего Эвенкийского А.О.) – там приняла вероучение незарегистрированных пятидесятников М. Салаткина, правнучка шаманки Синильги, известной по книге «Угрюм-Река»[2];

п. Бор (Туруханский район) – община имеет большой молитвенный дом вблизи аэропорта;

п. Ворогово (Туруханский район) – разрушенный в 1997 г. наводнением, община образовалась сразу после предоставления гуманитарной помощи от СХММ;

п. Межово (Большемуртинский район) – в 2003 г. образован центр реабилитации алкоголиков, для чего был приобретен дом в центре поселка; и еще в пяти населенных пунктах Большемуртинского района образовалось по небольшой общине верующих;

п. Хатанга (Хатангский район, Таймыр) – относительно крупная община, состоящая в основном из долган; обряд крещения зачастую проходит прямо в Северном Ледовитом океане;

с. Туруханск – имеется «дом молитвы» и воскресная школа, ведется благотворительная работа в местном детдоме;

Общины в большинстве не многолюдны. Как следует из характера социально ориентированной деятельности ОЦ ХВЕ, численность верующих в таких провинциальных общинах – не главное. Основная задача церкви – обозначить свое присутствие в районе, в отдельном населенном пункте.

В настоящее время работа по «евангелизации» местных народов находится уже на стадии, когда сами коренные жители распространяют пятидесятничество среди своих же народов. В основном это долгане, кеты, эвенки, ненцы. С 2004 г. миссионерская работа красноярской общины, охватившая уже большинство районов края, плавно переходит на

Ямало-Ненецкий автономный округ (Тюменская область). К 2005 г. на Ямале побывали уже 24 красноярских миссионера.

Местные жители по-разному относятся к появлению миссионеров: иногда пытаются прогнать (поджигают дома, угрожают), иногда, по словам членов церкви, убить; но в большинстве своем не препятствуют миссионерской работе, так как она обычно сопровождается общественно-полезной деятельностью.

Миссия среди коренных народностей севера Сибири пятидесятнической церкви из Красноярска – положительный пример социальной работы. Миссионерам приходится беспокоиться о трудоустройстве не только членов церкви, но и вообще жителей отдаленных районов. С помощью церкви дети эвенков, долганов, кетов, живущих там, могут поехать на большую землю, которой никогда не видели. Миссионеры вывозят детей в летние лагеря наряду с местными администрациями. Проповедники так же активно выступают за сохранение языка и местных обычаев северных народов.

Однако периодически в администрацию Красноярского края поступают жалобы от некоторых культурных фондов (в т.ч. музеев) в связи с «варварским» отношением к культурному наследию северных народов со стороны уверовавших, в результате миссионерской деятельности, местных жителей. Связано это с тем, что миссионеры выступают против сохранения у новообращенных в христианство коренных жителей предметов их религиозного культа, используемых автохтонами до принятия вероучения красноярских пятидесятников. Нередко проповедники требуют или намекают на уничтожение магических книг, деревянных идолов и других религиозных принадлежностей, имеющих отношение к анимизму или шаманизму, чтобы «не было соблазна возвращаться к прошлому». После чего порой сжигаются уникальные коллекции предметов культа северных народов края, которые могли бы быть представлены в музеях Красноярска.

В отношении малочисленных народов Крайнего Севера возможно реальное обращение в пятидесятничество целого народа – среди них большинство населения вполне может вскоре ходить в церкви незарегистрированных пятидесятников, став приверженцами другой веры и изменив существо своей древней культурной традиции.

Если высокий уровень организации миссионерской деятельности, проводимой красноярскими пятидесятниками не пойдет на убыль, а государство не сможет заменить ОЦ ХВЕ в деле улучшения гуманитарной обстановки в северных районах Красноярского края, в обозримом будущем может произойти перелом в мировоззрении традиционно нехристианских народностей Красноярского края, отказ от культурного наследия предков. С другой стороны позитивные аспекты принятия пятидесятнической веры малочисленными этносами края иллюстрируют положительные изменения в повседневном быте этих народов.

[1] Кéты (самоназвание кет – «человек»), ранее использовались такие названия народа, как остяки, енисейские остяки, енисейцы) – малочисленный народ, живущий в районах среднего и нижнего течения Енисея (в основном на территории Туруханского района Красноярского края и на западе Эвенкии), потомки древних племён охотников и рыболовов енисейской тайги, воспринявших язык и некоторые черты культуры южно-сибирских кетоязычных племён. Используют кетский язык, который относится к группе енисейских языков. Численность: по переписи 1970 г – 1200 чел., 2002 г – 1494 чел., в некоторых источниках указано, что в местах исторического проживания реально осталось всего 720–740 этнических кето.

[2] – Угрюм-река – роман Шишкова В.Я., много путешествовавшего по рекам Восточной Сибири. В 1928 году выходит первая часть романа «Угрюм-Река». Полное издание «Угрюм-Река» вышло в 1933 году.

Библиографический список

1. Лункин Р.Н. Нехристианские народы России перед лицом христианства // Религия и общество. Очерки современной религиозной жизни России. Отв. ред. и сост. С.Б. Филатов. – М.; СПб: Летний Сад, 2002 – с. 361–382.
2. Москаленко А.Т. Пятидесятники. Изд 2-е. – М.: Политиздат, 1973–199 с.
3. Филатов С., Бурдо М (отв. ред.). Атлас современной религиозной жизни России. Том 1. – М; СПб: Летний сад, 2005–621 с.

Т.В. Излученко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель: Данилова В.Е., ст. преподаватель

ЕВРОИСЛАМ: НАПРАВЛЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ В НАЧАЛЕ XX В.

Одной из наиболее дискуссионных проблем современности является вопрос о судьбе национальных государств в условиях глобализации. Современные государства в условиях растущей глобализации и процессов миграции нельзя назвать мононациональными. Они, как правило, включают в себя множество национальных меньшинств. При этом следует отметить, что стержнем консолидации национальных меньшинств является религиозная традиция.

Европейский союз – это международное объединение 27 европейских государств. Входящие в Европейский союз национальные государства имеют специфику в политике, в экономике, в культуре развития. Это часто вызывает проблемы межгосударственного и межнационального характера.

Мусульманская миграция растет в европейские государства, начиная с 1950-х г. В большинстве это трудовые иммигранты, меньшая часть – потомки этих иммигрантов, родившиеся непосредственно в Европе. За два десятилетия существенно возросла трудовая миграция из мусульманских стран в Европу. Это вызывает в свою очередь трения между этими мигрантами и коренными жителями европейских стран. По разным сведениям на территории Евросоюза живут от 15 до 24 млн. мусульман. Точную численность определить сложно вследствие большого потока нелегальных иммигрантов. По сравнению с общей численностью населения Европы, которая составляет около 800 млн. чел.

Таблица 1

Соотношения мусульман в странах Евросоюза с населением [1]

Государство	Общая численность населения тыс. чел.	Численность мусульман тыс. чел.
Германия	82410	3500
Франция	60180	6000
Великобритания	60441	1500
Нидерланды	16360	870
Греция	10964	170
Дания	5447	160
Норвегия	4680	50

Самая крупная мусульманская община находится во Франции. Сейчас там насчитывается от 5 до 7 миллионов мусульман, что, как можно увидеть в таблице 1., составляет

10 % от общего числа населения [2]. Ислам во Франции стал второй религией после католицизма. Возможно, что в ближайшем будущем Франция станет первой исламской страной Евросоюза. Это частично можно объяснить историческими процессами. Первые мигранты в Европе появились после в Алжире (1954–1962гг), после которой Франция признала Алжир независимым государством, а население которого начало миграцию в бывшую метрополию. До этих событий мусульмане в Европе практически не проживали. Так, например, во Франции на 1920-е гг. насчитывалось всего 120 тыс. мусульман [3]. «Мы хотели рабочих, а получили людей» – так охарактеризовал итоги миграционной политики 1950–1960-х гг. швейцарский писатель Макс Фриш [4].

В современной Европе укоренилась секулярная культура. Поэтому с одной стороны, в этих государствах политическая система пытается учитывать роль и место мусульман. Например во Франции был создан в 2002 г. специальный совет мусульманского культа с целью налаживания диалога мусульман с государством и обществом.

Но с другой стороны государства Евросоюза стремятся также сохранить свою светскость в политике и культуре. Так, например, во Франции был принят в феврале 2004г. Закон о светском характере общества, запретивший школьникам носить одежду или символику, относящиеся к какой-либо религии. Это характерно и для других стран Евросоюза с секулярной культурой. Так, например, в Дании в 2005–2006 г. произошел карикатурный скандал, где возник вопрос о свободе слова в печати. Поводом для этого послужили карикатуры на Пророка Мухаммада в датской газете «Jyllands-Posten» [5].

В настоящее время в Евросоюзе широко распространен термин «евроислам», характеризующий положение в западном мире по отношению к мусульманам и исламу в целом. Впервые он был использован в публикациях двух ученых – директора Института истории Татарстана Р. Хакимова и профессора политологии Геттингенского университета Б. Тиби в середине 1990-х гг. По мнению Б. Тиби, «евроислам» – это светский ислам, который вполне может уживаться с демократическим государственным устройством, и приводит повседневный уклад жизни мусульман в соответствие со стандартами своих европейских христианских соседей, это либеральное течение в исламе, проникнутое европейской культурой [6].

Сам термин «евроислам» имеет широкую сферы применения, и следовательно содержание вкладываемое в это понятие различно. В частности в Европе это явление связано с именем Тарика Рамадана (р. 1962г.), в Иране с Абдолкаримом Сорушем (р.1945г.) – иранский философ и реформатор, а с именем Рафаэля Хакимова (р. 1947г.) – татарского историка, общественного деятеля в России. На территории Евросоюза существует несколько направлений. Основной момент, по которому мусульмане не могут объединиться и достигнуть соглашения между собой – это отношение к европейскому обществу и интеграции с ним.

На наш взгляд с определенной долей условности на сегодняшний день можно выделить несколько направлений в евроисламе по их отношению к интеграции в европейское общество при сохранении своих ценностей.

Прежде всего, это сторонники либерального ислама и интеграции мусульман с европейским обществом, при сохранении своих религиозных ценностей. Представителями этого направления евроислама являются профессор богословского факультета Оксфордского университета Т. Рамадан и датский политик Насера Хадера. Они подчеркивают глобальную угрозу безопасности со стороны радикальных исламистских движений и призывают страны Евросоюза объединиться и совместно осуществлять борьбу с общей угрозой.

Среди интеллектуальной элиты выделяется духовный лидер Тарика Рамадана (р. 1962г.) – это франкоязычный швейцарский богослов, египетского происхождения. Журнал «Time» в 2000г. назвал его одним из «ста наиболее выдающихся новаторов XXI в.» С 1990-х гг. он проповедует Ислам в крупнейших городах Запада. Самые известные его произведения: «Что значит быть европейским мусульманином?» 1999г., «Мусульмане

Запада и будущее Ислама» 2004г., «Радикальная реформа: исламской этики и освобождения» 2009г..

Т. Рамадан выступает за разграничение ислама и арабской культуры, интеграция мусульман в европейское общество при сохранении своих религиозных ценностей. Родившиеся в Европе мусульмане должны получать европейское образование и активно участвовать в европейской общественно-политической жизни, чтобы содействовать распространению Ислама. Главным условием для развития евроислама является перенос исламских принципов на европейскую почву с учетом культурных, религиозных и социальных особенностей стран данного континента. «...Я призывал мусульман к более глубокому пониманию своей веры и стремился доказать им, что человек может мусульманином и в то же время принадлежать к западной цивилизации» – так выражает Т. Рамадан свое отношение к данной проблеме [7].

Однако при этом он выступает в поддержку мусульманского мира, например, в Великобритании критиковал введение дополнительных мер безопасности и поддержки по введению войны в Ираке, а также подверг критике французских интеллектуалов за их поддержку войне в Ираке.

Сторонником интеграции ислама в европейский социум является и Насер Хадер (р. 1963г.) – депутат парламента Дании, основатель движения «Демократические мусульмане Дании» в 2006г. и ассоциации критиков ислама, которые поддерживают умеренные формы ислама и критикуя его изнутри, с позиций либерального ислама. Он придерживается более либеральных взглядов, чем Т. Рамадан.

Например, мнения двух представителей либерального евроислама разошлись по вопросу так называемого карикатурного скандала 2005–2006 гг.. – межкультурный конфликт исламских и европейский ценностей, в том числе и свободы слова, охвативший страны Европы и Ближнего Востока, вызвавший и внутривосточные проблемы, неоднозначную реакцию со стороны общественности, а также и в среде мусульман. Н. Хадер подвергся угрозам со стороны одного из лидеров мусульман Дании имама Ахмеда Аккари, за отказ в поддержании выступлений против прессы. По данному скандалу Т. Рамадан заявил, что он принесет больше последствий чем теракты 11 сентября, т.к. данный скандал затронул все слои мусульманского общества, вызвав возмущение и гнев.

Еще одно направление – это радикальное направление в евроисламе. Представители этого направления настаивают на применении радикальных мер по отношению к европейскому обществу, пропаганда и вооруженные действия. Например, Абу Хамза Аль-Масри (р. 1958г.) – один из духовных лидеров мусульман в Евросоюзе получил образование в Великобритании, а после 1979г. стал настоятелем мечети Финнсбери-Парк в Лондоне, которая стала неофициальным отделением «Аль-Каиды»[8]. Еще одним духовным лидером мусульман британских является Абу Катада.

Следует отметить, что склонность к радикальным взглядам наблюдается именно у второго поколения мигрантов. Первое поколение мигрантов, как правило, не претендуют на социальные блага, которые предоставляются Евросоюзом для своих национальных граждан. Например, когда осенью 2005г. начались волнения во Франции, то участие в них мусульмане второго поколения. Но они не получили поддержку со стороны мигрантов последних нескольких лет. Результаты опросов в Великобритании позволяют сделать вывод от том, что в мусульманском обществе намечается конфликт с умеренным большинством, которое приемлет нормы западной демократии, и меньшинством, придерживающемся противоположных взглядов [9].

Евроислам вызвал реакцию и со стороны европейского общества. В Европе широко распространена критика ислама. Например, Пэт Робертсон (р. 1930г.) – западный религиозный и политический деятель, христианский богослов, а также известный телевизионный проповедник, полагающий, что что «ислам стремится захватить мир и не является религией мира», а также, что радикальные мусульмане являются «сатанистами», а Усама бен Ладен – «верным последователем Мухаммеда». Существует критика ислама

и из среды бывших мусульман. Например, Магди Аллам – итальянский журналист египетского происхождения, описывающий ислам как насильственный по своей природе, как основанный на «насилии и нетерпимости» [10].

В целом, основные моменты критики ислама относятся к моральным сторонам ислама, обращению с женщинами и меньшинствами, моральным аспектам Корана и Сунны, положению о правах человека, отношению к отступничеству от ислама, противодействию мусульманского духовенства против ассимиляции иммигрантов и процессу модернизации.

На наш взгляд страны Евросоюза сами стимулировали миграцию, и лишь в последние годы началось ужесточение мер, так называемая «директива возражения» 2008 г..

К числу европейских мусульман географически относят и часть российских – мусульман Татарстана. Следует провести грань между европейским и татарским евроисламом. В Татарстане не существует проблем с государством как в Евросоюзе, идея евроислама сглаживает противоречия в республике. Татарские мусульмане не являются мигрантами, а традиционным народом, а также они имеют свою территорию, что нельзя сказать о европейских мигрантах, для которых сама идея создания своей республики, государства даже не может возникнуть, т.к она не осуществима. Поэтому сопыт татарских мусульман переносить на территорию Евросоюза. Это может вызвать ухудшение обстановки, что приведет к многочисленным конфликтам внутри европейского общества.

Основной идеолог евроислама в Татарстане – Р. Хакимов. Он утверждает о необходимости распространения идей либерального ислама, а также подчеркивает, что российское мусульманское образование должно базироваться на идеях татарских мусульманских богословов рубежа XIX-XX вв., которые ориентировались на сотрудничество с русской и европейской культурой. «Мы должны стать образованными, богатыми, мудрыми и терпимыми – терпимыми друг к другу и другим народам» [11].

Одной из наиболее дискуссионных проблем Евросоюза является на сегодняшний день евроислам. В решении данной проблемы существует ряд трудностей. На наш взгляд можно выделить такие, как отсутствие единства в среде мусульман в Европе, стремление сохранить мусульманские ценности и отказ от их видоизменения. Это мусульмане считают необходимым для своего развития экономического и социального. Со стороны европейского общества трудностью является желание сохранения своей секулярной культуры и страх перед крепкими религиозными ценностями со стороны ислама.

Но опыт России не может быть перенесен на решение межнациональных проблем в Европе. Поэтому Евросоюзу придется искать свой универсальный путь решения интеграции мусульманского населения в европейский социум.

Библиографический список

1. О странах. Краткий справочник. // <http://ostranah.ru/norway/>
2. Ислам в Европе: наш ответ Хантингтону // <http://www.islam.ru/pressclub/analitika/reply>
3. Европеизация ислама или исламизация Европы? // http://www.ostatok.net/Evropa_islam_musul'mane.html
4. Денисенко М. Изменения в иммиграционной политике развитых стран. Отечественные Записки. 2004. № 4. <http://www.strana-oz.ru/?numid=19&article=915>
5. Карикатурный скандал // <http://ru.wikipedia.org/wiki>
6. Евроислам и джадизм не одно и то же // Время и деньги. 26.08.09 // <http://www.e-vid.ru/index-m-192-p-63-article-10793.htm>
7. Рамадан Т. Боязнь идей: Почему мне заказан въезд в США? // <http://www.islam.ru/pressclub/vslux/taraboid/>
8. «Аль-Каида» – исламистское, экстремистское движение, основанное в 1988г., связано с многими терактами, в том числе и 11 сентября 2001г.

9. Британская оппозиция вступилась за мусульман. 2007, 28 января. http://www.mig-news.com/news/politic/world/280107_135033_74873.html [10] Критика ислама // <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
10. Р. Хахимов. Кто ты, татарин? // <http://miraska.narod.ru/tatars/hakim.htm>

Илларионов Г.А.
*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

РЕЛИГИЯ И КУЛЬТУРА: КЛАССИФИКАЦИЯ МОДЕЛЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Проблема взаимодействия религии и культуры в истории человеческой мысли играет огромную роль для конкретного социума и человечества в целом. Религия и культура оказывают огромное влияние на личную, общественную и государственную жизнь. Роль религии и культуры велика не только в становлении национальной идентичности, но и в устранении конфликтов на этноконфессиональной почве, развитии диалога культур. В тоже время конфликт религии и культуры способен привести к вражде, культурной разобщенности и религиозной нетерпимости даже в пределах одного государства.

Для современной России решение вопроса о собственной культурной идентичности, религиозных и конфессиональных ее аспектах, также связано с выбором той или иной модели взаимодействия культуры и религии.

Духовная культура, формируясь в течение веков и тысячелетий, выполняла две основные социальные функции – выявление объективных законов бытия и сохранение целостности социума. Первая из них – функция познавательная, которую реализуют в системе духовной культуры наука и отчасти искусство, а вторая – регулятивная, которую выполняют политическая, правовая и моральная культура, религия, искусство и др. Эти элементы духовной культуры осуществляют «теоретическое» и «практически-духовное» освоение действительности.

Систематическое исследование проблемы взаимодействия культуры и религии началось только во второй половине XVIII в. Исследование проблемы взаимодействия религии и культуры связаны с рядом трудностей.

Во-первых, широта темы «Религия и культура». Все без исключения многочисленные проявления религиозной жизни включены в систему культуры.

Во-вторых, если логически понятия «религия» и «культура» связаны между собой как часть и целое (т. е. религия является частью культуры), то аксиологически – в сфере отношений ценности и оценки – они равноправны (не только религия может быть оценена с позиций культуры, но и культура – с позиций религии).

В-третьих, рассматривая конкретные модели взаимодействия религии и культуры, выработанные мыслителями разных эпох, неизбежно возникает проблема, что их понимание религии, как явления может значительно различаться, и даже быть противоположны по сути.

Определение термина религия.

В настоящее время существует более 200 определений религии, среди которых можно выделить эксклюзивистские и инклюзивистские определения.

В эксклюзивистских определениях акцент делается на абсолютности какой-либо одной религии, поэтому содержание понятия «религия» отражает черты конкретной религии.

В инклюзивистских определениях дается широкий перечень признаков религии. Но под данные определения можно подвести по существу любое социальное явление.

На сегодняшний день единого, общепризнанного, раскрывающего все существенные стороны религии определения «религии» нет. Каждый исследователь дает свое определение в зависимости от области и контекста своего исследования.

Поэтому единственно возможным выходом является рассматривать понятие «религия» в рамках конкретных моделей взаимодействия ее с культурой и особо оговаривать позицию разработчика моделей относительно определения религии.

Понятие «культура» также является дискуссионным. К определению данного понятия на сегодняшний день есть три подхода.

1) Сельскохозяйственный – культура как возделывание земли (лат. *agricultura*), с тем чтобы сделать ее пригодной для удовлетворения человеческих потребностей, чтобы она могла служить человеку. Данное значение понятия было основным в эпоху античности и средних веков.

2) Телесно – духовный – культура совершенствование телесно-духовных склонностей и способностей человека (культура тела, культура души и духовная культура). Впервые предложенное Цицероном, данное значение практически не использовалось до эпохи Возрождения. В эпоху Возрождения оно было отождествлено с другим термином «человечность» («гуманность»). В этом же значении термин «культура» использовался до второй половины XVIII в.

3) Национально-глобальный – культура как совокупность проявлений жизни, достижений и творчества народа или группы народов. Впервые данное значение термина использовал Дж. Вико (не используя сам термин). Первое четкое определение термина «культура» в данном значении дал М. Мендельсон (1729–1786). В дальнейшем уточнением данного понятия в рамках данного подхода занимались И. Кант (1724–1804), Г. Гердер (1732–1787), Ф. Шеллинг (1775–1854). В последующей философии понятие «культура» использовалось преимущественно в данном значении.

Классификация моделей взаимодействия религии и культуры по группам.

1) Религиозно – идеалистические.

Согласно первой группе моделей, из религии произрастает культура, все духовное и материальное разнообразие национального и межнационального бытия. Эта религиозная модель культуры, наиболее древняя. В соответствии с этой моделью каждую отдельную культуру нужно именовать в связи с породившей и питающей ее религией: культура индуизма, культура христианства, культура ислама и т. п.

Данную группу можно разделить на 3 подгруппы. Главным критерием является подход к определению религии.

– первая подгруппа. Эта группа представлена конфессиональными моделями взаимодействия культуры и религии. Несмотря на то, что каждая конфессиональная модель имеет свои особенности – общая черта – признание вторичности истории и культуры перед религией. Примером может служить «теософия истории» Августина Аврелия (354–430) (история имеет начало, конец и структурируется в соответствии с тем членением исторического процесса, который изложен в Библии. Историческая периодизация Августина есть одновременно и историческая типологизация культуры). Примером более современной конфессиональной модели может являться модель А. Гарнака (1851–1930) (Бог имманентен культуре и выступает как партнер человека в процессе культурно-исторического творчества.)

– вторая подгруппа. Главной отличительной особенностью является онтологический подход к изучению проблемы (например, рассмотрение религии, как одну из исторических форм активности абсолютного духа у Г. Гегеля).

Сходными (в плане онтологического подхода) моделями взаимодействия являются модели И. Канта (культура как средство морального совершенствования человечества, развитие, цель религии – познание и принятие человеком морали), С. Булгакова (1871–1944) (противоречие между человеком и миром, как причина начала всякой хозяйственной деятельности и культура, ведомая религией, как средство преодоления этого противоречия), Б. Меланда (1889–1994) (теория культуры, которая основана на

утверждении синкретического единства культуры со свидетельством церкви и религиозного опыта).

– третья подгруппа. Представлена рядом философов истории. Их отличает, прежде всего, культурно – антропологический взгляд на проблему. К моделям данной группы относятся модели В. Дильтея (1833-1911) (учение о понимании как специфическом методе наук о духе (противоположность наук о природе), интуитивном постижении духовной целостности личности и культуры, истолковывал бытие как иррационалистически понимаемую историю), Н. Данилевского (1822–1885) (обосновывал идею о существовании так называемых культурно-исторических типов (цивилизаций), которые, подобно живым организмам, находятся в непрерывной борьбе друг с другом и с окружающей средой).

Каждый «культурно-исторический тип» проявляет себя в четырех сферах: религиозной, собственно культурной, политической и социально-экономической), Ф. Ницше (1844–1900) (центральное место в философско-культурологической концепции Ф. Ницше занимает понятие «жизнь», основу которой образует воля).

Жизнь истолковывается им по преимуществу как воля к власти, а смысл культуры в формировании носителя этой воли к власти – сверхчеловека. Религия, наряду с искусством является выражением отношения человека к жизни и воле. Идеал сверхчеловека и стремление к нему, есть по Ницше, замена религии), А. Белый (Бугаев А.Н.) (1880-1934) (искал высший религиозный смысл культуры, стремился выработать универсальное представление о человеке и культуре. В культуре, по мнению А. Белого, происходит процесс «очеловечения» личности, преодолевается ее «замкнутое биологическое бытие». «Очеловечение», как его понимал А. Белый, – это «одухотворение»), А. Тойнби (1889–1975) (представлял всемирную историю как совокупность отдельных замкнутых и своеобразных цивилизаций).

На этом основании выводил «эмпирические законы» повторяемости общественного развития, движущей силой которого является элита, творческое меньшинство, носитель «жизненного порыва». Единую линию поступательного развития человечества усматривал в религиозной эволюции от примитивных анимистических верований через универсальную религию к единой синкретичной религии будущего).

2) Детерминистические. Вторая группа моделей выводит основные свойства культуры из образцов хозяйственной жизни народа, а религии отводится роль вторичной производной.

Разновидностью данной модели является географический детерминизм Ш. Монтескье, А. Тюрго, Г. Бокля, Ж. Ренана и других авторов, приписывающих первостепенную роль в развитии обществ и народов их географическому положению и природным условиям. Вторая разновидность экономизма мальтузианство объясняет особенности культуры характером распределения и потребления продуктов питания, а революции в культуре величиной демографического давления. Геополитики дедуцируют из понятий жизненное пространство и естественные границы суждения о низших и высших культурах и оправдывают экспансию высших организмов государств действием социобиологических законов естественного отбора.

Наиболее известной разновидностью хозяйственной модели культуры является экономический детерминизм марксизма, выводящий культуру из производственного базиса исторической общности людей и оценивающий религию как надстроечное явление.

3) Третья группа моделей. Синтетическая. В данной группе объединены все модели, не вошедшие в две предыдущие группы. Отличительной чертой данной группы является то, что ее модели не утверждают однозначной первичности или вторичности религии по отношению к культуре.

Моделями данной группы являются модели функционалистов – Б. Малиновского (1884–1942), Э. Дюркгейма (1858–1917), Д. Фрейзера (1854–1941), социологов религии М. Вебера (1864–1920), П. Сорокина (1889–1968) (противопоставление и синтез в соци-

уме чувственной реальности – сверхчувственно реальности, науки – религии, чувство – интеллекту). психологов религии У. Джеймса (1842–1910).

Культура при этом либо вырастает через взаимное отражение религии и экономики, изменяющих друг друга и стремящихся к динамической гармонии (М. Вебер), либо оценивается с позиции господства одного из аспектов в обществе) (У. Джемс).

Религия при этом интерпретируется как эмоциональный ответ на требование «культурного выживания» данной общности (функционализм) либо как спонтанно возникающие субъективные переживания и описывается в психологических терминах (прагматизм).

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что проблема взаимодействия культуры и религии продолжает активно развиваться.

Сопоставляя различные группы моделей – конфессионально – идеалистические, детерминистические, смешанные модели, как попытки диалектического синтеза можно увидеть, что развитие осмысление проблемы взаимодействия культуры и религии в философии происходит по линии «идеализм-материализм».

В условиях транзитивного характера российского общества (еще недавно атеизм поддерживался на государственном уровне) объективно исследовать данную проблему трудно. Поэтому в современной России дискуссии по данной философской проблеме приобретают особый характер, переходят также в общественные, публицистические и идеологические споры между детерминистами и сторонниками конфессиональных – идеалистических моделей.

Павлюкевич Р.В.

СФУ, г. Красноярск

Научный руководитель: Колесник Э.Г., к.и.н., доцент

ПОСОЛЬСТВО ЕПИСКОПА МЕЙНХАРДА В ПОЛОЦК 1185Г. ЦЕЛИ И РЕЗУЛЬТАТЫ

Тема немецкой колонизации Восточной Европы всегда остро стояла в отечественной историографии и публицистике, неотрывно связанная с мрачными событиями второй мировой войны, когда германское правительство снова кинуло клич: «Drang nach Osten». Но по сути, это события разного порядка, имевшие различные последствия, истоки и проблемы.

Одной из таких проблем является посольство епископа Мейнхарда в Полоцк, и согласие князя Владимира на проведение миссионерской деятельности католиков в Прибалтике, которые принято считать отправной точкой начала колонизации немцами территории Балтии.

Как сообщают западные источники, в 1185 году, ко двору князя Владимира Полоцкого прибыло немецкое посольство во главе с проповедником Мейнхардом, страстно желавшим нести свет истинной веры среди язычников Балтии. Но для этого ему нужно было получить разрешение князя полоцкого, являвшегося *сеньором* данных территорий. Как сообщает Арнольд фон Любек: «Король России из Полоцка имел обыкновение время от времени собирать дань с этих ливов» [1].

После получения разрешения, которое по словам хроник, князь дал с легкостью и более того сопроводил подарками, Мейнхард, вскоре ставший епископом начал свою деятельность:

«Когда упомянутый священник получил позволение от князя полоцкого Владимира, которому ливы, доселе язычники, платили дань, и принял от него подарки, он отважно приступил к божественному делу; к проповеди ливонцам, и к устройению церкви Божией в городе Икскуле» [2].

В западной историографии данные тезисы не подвергаются сомнению. В частности Вильям Урбан, крупный западноевропейский специалист по истории Тевтонского ордена отмечает, что власть православных князей над Балтией была слаба, но тем не менее они регулярно посылали туда войска для сбора дани, после чего оставляли данников в покое до следующего полюдья. Что же касается крещения местных язычников и последующей миссионерской деятельности, то для этого они не предпринимали ни каких усилий, в связи с неудачными попытками крещения населения севера Руси и южных степей [3].

Но не будем забывать о том, что на Руси было принято считать католичество опасной ересью, а что касается язычников, то бытовало понятие, как «свои поганые», обозначавшие язычников, состоявших на службе или в подчинение у князя, к которым относились весьма терпимо. Из этого возникает вопрос, как князь мог дать согласие на крещение Прибалтики, тем более сопроводив его подарками?

Согласно хроникам, построенный в 1186 году замок Икшиле, лишь на одну пятую принадлежал Мейнхарду, другие 4/5 стоимости постройки принадлежало немецким купцам сопровождавшим проповедника [4].

В ливонской же рифмованной хронике же, вся заслуга строительства замка принадлежит купцам [5]. Исходя из этого можно сказать, что по большому счету эта был не первая обитель католических проповедников на территории Балтии, а обычная купеческая фактория., и как мы знаем русские князья никогда не имели ничего против домовых церквей немецких купеческих домов. Можно предположить, что князь Владимир и не давал разрешения на проведение миссионерской деятельности, а лишь разрешал строительство немецкой купеческой базы на территории Балтии.

С другой стороны разрешение на миссионерскую деятельность могло быть действительно дано, просто полоцкий князь не верил успех данного предприятия. Считая, что крещение этих свободолюбивых земель будет так же неудачна, как попытки крещения «язычников южных степей», не предполагая, что за этим может последовать военная акция немецких проповедников.

В книге М.А. Бредиса и Е.А. Тянина есть гипотеза, [6] что на князя было оказано давление изнутри. Дело в том, что XII века немцы были для Полоцка скорее союзниками нежели врагами. У них имелись общие торговые интересы: во-первых, заинтересованность в свободе торговых путей, во-вторых, немцы были для Полоцка основными торговыми партнерами, за которых город боролся с Новгородом. В-третьих, и немцы и Полоцк имели общего врага на данной территории в лице одного из балтийских племен – Земгал, в русских летописях семигаллы.

Владимир же не был в своем княжестве абсолютным правителем, не малую роль в Полоцке играло Вече, князь принимал решение лишь по его «приговору». Основную массу представителей вече играло купечество и бояре, не брезговавшие торговлей. Да с одной стороны, они желали полного контроля полоцком двинского торгового, но они были всецело заинтересованы в поддержании мирных отношений с немцами, и любой конфликт был для них крайне нежелателен. Поэтому князю было не выгодно вступать в конфликт с купеческим посольством (напомним, что Мейнхард являлся главой посольства лишь по версии Генриха Латвийского). Более того, с этой позиции и легко объяснимы и «деловые подарки» сделанные посольству. Князь вполне мог дать так же согласие на миссионерскую деятельность исходя из высказанных выше соображений.

Таким образом, можно отметить, что началу религиозной и военной экспансии немецких орденов Прибалтику, предшествовала торговая политика, и князь Владимир Полоцкий давал в первую очередь согласие на строительство торговой фактории, а уже во вторую очередь, возможно и миссионерскую деятельность.

При жизни Мейнхарда, на двинском пути царило спокойствие, ни Полоцк, ни немцы не нарушали заключенных соглашений, но со смертью Мейнхарда и неудачи мирной миссионерской деятельности все изменилось. Но это будет темой отдельного исследования.

Библиографический список

1. Арнольд фон Любек, *Chronica Slavorum*. <http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty>
2. Генрих Латвийский, *Хроника Ливонии*. <http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty>
3. Урбан В. Тевтонский орден/Вильям Урбан-М.; Аст Москва:Хранитель, 2007г
4. Генрих Латвийский, *Хроника Ливонии*. <http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty>
5. Ливонская рифмованная хроника. <http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty>
6. Бредис М.А., Тянин Е.А. Крестовый поход на Русь./М.А. Бредис, Е.А. Тянин. М. Алгоритм 2007г.

И.В. Скоробогатова

КГПУ им. В.П. Астафьева

*Научный руководитель: Григорьева Л.И.,
доктор философии, профессор*

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ХАРИЗМАТИЧЕСКИХ ЦЕРКВЕЙ (НА МАТЕРИАЛАХ ЦЕРКВЕЙ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ)

Харизматическое движение – одно из направлений позднего протестантизма, появилось в среде пятидесятнических церквей в США в 60–70 гг. XX века. Термин «*харизматизм*» произошел от греч. «*harisma*» – дар, благодать. Иногда к этому движению применяют понятие «неопятидесятническое движение».

За полвека своего существования, движение стало одним из самых быстрорастущих и активно развивающихся религиозных движений в мире, и насчитывает, по разным оценкам, от 150 до 300 млн. последователей в мире.

В Россию харизматическое движение появилось в начале 90-х годов. По данным Министерства Юстиции на конец 2005 года, в стране зарегистрировано 1553 харизматическо-пятидесятнических организаций, занимающих третье место по численности среди религиозных организаций в РФ, и уступающих только православным и мусульманским организациям. Также Минюстом отмечается продолжающаяся тенденция к росту количества харизматических объединений.

Несмотря на динамику развития этого религиозного направления, в российском религиоведении это движение остается недостаточно изученным. Полностью отсутствуют фундаментальные исследования этого движения в России. Представленная в научных работах информация, касается, как правило, отдельных аспектов, что не дает полноценного адекватного представления об этом религиозном феномене.

Одной из первоочередных проблем в исследовании харизматического движения в России, является вопрос определения места харизматического движения в системе протестантизма и христианства вообще.

Другая проблема состоит в исследовании специфики социальной деятельности харизматических объединений и организаций в контексте современного российского общества, что является целью нашего исследования, проведенного на материалах харизматических церквей Красноярского края.

С началом 90-х годов в Красноярском крае начинается бурный рост количества религиозных организаций, усложнился их конфессиональный состав. По данным управления Федеральной регистрационной службы по Красноярскому краю на 1 января 2008 г. в крае зарегистрировано 273 религиозных организаций более чем тридцати различных направлений. Наиболее динамично развиваются протестантские объединения, на их долю приходится 43 % всех зарегистрированных в крае религиозных организаций. Среди них лидируют пятидесятнические и харизматические церкви, доля которых

составила 20 % от общего числа зарегистрированных организаций. Кроме того, эти направления показывают устойчивую тенденцию к росту количества организаций. В 2001 году в крае было зарегистрировано 39 общин, в 2003–44, в 2005–46, в 2008–55 организаций христиан веры евангельской или евангельских христиан.

Специфика социальной деятельности харизматического христианства в Красноярском крае определяется рядом факторов как религиозно-философского, так и социального характера. Развитие харизматического христианства в крае происходило в сложном социально-политическом контексте переходного периода, когда значительная часть населения оказалась в тяжелом не только социально – экономическом, но и духовно – нравственном кризисе. В сложившейся ситуации харизматические церкви смогли предложить свое решение ряда острых социальных проблем с одной стороны, и восполнение идеологического вакуума с другой.

Со стороны региональных государственных органов также наблюдается тенденция в сближении с харизматическими церквями по ряду направлений социальной деятельности, в частности, в сфере работы с людьми, находящимися в наркотической зависимости, по работе в пенитенциарной системе, в осуществлении молодежной политики.

Активизацию социальной деятельности харизматических церквей в крае способствовали также миссионерские задачи. Как уже отмечалось, в конце 90-х годов начинает активно развиваться миссионерская деятельность молодых харизматических организаций. К этому времени значительно сократилось количество иностранных миссионеров в стране и российские церкви достаточно созрели, чтобы самостоятельно вести миссионерскую работу. Социально-благотворительные проекты стали одним из способов евангелизационной деятельности. К примеру, работа по реабилитации людей, находящихся в наркотической зависимости, с конца 90-х годов взята на вооружение практическими всеми харизматическими церквями края. Большинство новых церквей в регионах начинались с основания в населенном пункте реабилитационного центра.

К факторам социального порядка, на наш взгляд, относится также процесс институализации и адаптации движения в обществе. Церкви ощутили объективную потребность, во-первых, в легитимации своего положения в обществе, а во-вторых, необходимость в переоценке места и роли, как церкви, так и отдельного верующего в современном мире.

Идеологическую основу социальной деятельности харизматических религиозных организаций в Красноярском крае составляют общие богословско-мировоззренческие установки современного харизматического христианства. «Теология процветания» за 20 лет своего влияния в России претерпела значительные преобразования, эволюционировав от мистического учения о стяжании финансового благосостояния как дара Святого Духа, к общей философско- мировоззренческой установке на планомерное достижение успеха во всех сферах жизни, благодаря совместным действиям человека и божественной благодати. Если на начальном этапе в богослужбной практике центральной значение отводилось экзальтированным молитвам, «пророчествам», «исцелениям», то на современном этапе, за редким исключением, основа богослужения – это проповедь духовно-нравственных принципов христианской жизни. Проповедь в современных харизматических церквях становится все более антропоцентричной, уделяющей все больше значения осмыслению места и роли верующего в мире.

Одним из приоритетных направлений социальной деятельности стала работа с молодежью.

С этой целью в Красноярске при НП был создан Фонд содействия становлению молодежи «Действие». В своей деятельности Фонд тесно сотрудничает с Управлением Молодежной политики г. Красноярска.

2005–2008гг. были проведены 4 крупномасштабные акции на центральных площадках города. в 2005г. – «Стоп- аборт», в августе 2005г. была организована акция «ВИЧ не передается через дружбу», направленная на профилактику ВИЧ-инфекции и развитие доброжелательного отношения к ВИЧ- инфицированным людям. Акция проводилась в

рамках выигранного гранта в краевом конкурсе по профилактике ВИЧ – инфекции среди населения. В 2006г. в день профилактики наркомании, при участии депутатов Законодательного собрания края, сотрудников КНД, была проведена акция «Выход есть». В ходе акции были показаны документальные фильмы о вреде наркомании собственного производства церкви, выступление музыкальных групп, презентация центров социальной реабилитации, свидетельства освободившихся от наркомании людей. 26 июня 2007г. в Красноярске была проведена крупномасштабная музыкально-информационная акция «Позитивный вирус» на Театральной площади. В информационном блоке были показаны ролики, пропагандирующие здоровый образ жизни, выступили представители Управления Молодёжной политики, Краевого наркологического диспансера. Акция проводилась при поддержке Федеральной службы Госнарконконтроля РФ. Прошло выступление музыкальных и танцевальных групп.

Другим важным направлением социальной деятельности харизматических церквей является решение таких острых социальных проблем как наркомания и алкоголизм, детская беспризорность, работа среди людей, находящихся в местах лишения свободы.

Для координации деятельности в пенитенциарных учреждениях в 2002г. на базе протестантской харизматической церкви «Христианская Жизнь» (ЦХЖ) была создана некоммерческая организация «Сибирская Ассоциация Тюремных Служителей» (НО САТС). Помимо ЦХЖ в САТС вошли миссия ЕХБ «Благодать», пятидесятнические «Миссия Милосердия» и миссия «Освобождение в Иисусе». Миссия тесно сотрудничает с представителями католической и лютеранской церквей. В целом в работе постоянно задействовано 33 служителя, имеющих официальное разрешение ГУФСИН на посещение тюрем и зон. ГУФСИН края рекомендовало работу священнослужителей Миссии «Освобождение в Иисусе» во многие колонии и тюрьмы Красноярского края. Миссия также проводит ежегодные семинары и конференции для обучения священнослужителей работе в пенитенциарной системе в РФ.

При церкви «Христианская Жизнь» так же действует Женский центр реабилитации и адаптации «Божий Дар». Центр начал осуществлять свою деятельность в марте 2006. Задача центра – направить процесс социализации на то, чтобы адаптант научился в своей повседневной жизни руководствоваться принципами христианской морали.

Осенью 1997г. МРО «Церковь Христианской Жизни» (ЦХЖ) г. Красноярска была начата работа среди людей, находящихся в наркотической и алкогольной зависимости. Движение получило название «Доверие и триумф». С 1998 по 2008г. реабилитацию прошли около 2500 человек. Освобождение от наркотической зависимости (не менее 1 года воздержания от наркотиков) получили более 700 человек, из них большинство трудоустроено, получили образование. Самооценка эффективности работы – 30 %.

В 2002 реб.центр был создан и в НП. По данным НП в период с 2002 по 2007 гг. по программе Центра прошло свыше 4 тысяч человек, в результате около 1000 человек получили освобождение от наркотической зависимости. К сожалению, программа позволяет отследить успешно прошедших реабилитацию людей лишь на протяжении года. Однако возможно установить минимум эффективности – это около 600 человек или 10,5 % – это те люди, которые постоянно продолжают посещать ту или другую церковь.

В1999г. был создан Благотворительный фонд «Родители против наркотиков», созданный по инициативе родителей, чьи дети и родственники находились в наркотической зависимости. В задачи фонда, помимо реабилитации лиц, находящихся в наркотической зависимости, входит организация профилактической работы по разъяснению вреда наркомании и алкоголизма.

Как уже отмечалось, большое внимание уделяется проповеди здорового образа жизни. С целью представить эмпирические данные, было проведено анкетирование среди прихожан трёх харизматических церквей Красноярска. По результатам видна положительная динамика в отношении к вредным привычкам:

Таблица 1

	до обращения	после
курение	46 %	3 %
легкие спиртные напитки	69 %	8 %
крепкие спиртные напитки	51 %	> 1 %
наркотики	15 %	>0,5 %

В работе по решению проблем детской беспризорности церковь НП действует в двух направлениях – это всесторонняя поддержка Центра социальной реабилитации детей «Поздний дождь» и организация детского благотворительного фонда «Живое дыхание».

Центр социальной реабилитации «Поздний дождь» был создан в 1999г., его целью стала помощь безнадзорным детям. Центр содержит два приюта, где постоянно проживает 20 детей. В 2006г. на средства церкви был приобретён двухэтажный дом для приюта. Верующими НП также проводится работа с детьми на улице. Три раза в неделю сотрудники выезжают на точки скопления беспризорных детей и кормят их горячими обедами. Регулярно проводятся банные дни, когда детей группами водят в баню, выдают чистое нижнее бельё. В работе задействованы квалифицированные психологи и педагоги.

Одним из важных направлений служения большинства харизматических церквей является работа, направленная на решение проблем семьи и брака. Как правило «семейное служение» имеет консультативный характер. По данным внутрицерковной статистики, в НП за период с 2002г. зарегистрировано более 200 пар, прошедших консультацию и вступивших в брак. Из заключенных браков за 5 лет зарегистрировано всего 2 развода.

Для оказания психологической и материальной поддержки людям с ограниченными возможностями в церкви НП создано «служение милосердия». Служение открыто в 2002г. и в настоящее время на его попечении находятся 200 людей с различной степенью инвалидности. Сотрудники служения регулярно посещают инвалидов и пожилых людей, им оказывается разного рода помощь: уборка в доме, приготовление пищи, покупки в магазине и т. д. Работает круглосуточный телефон экстренной помощи.

Таким образом, особенности социальной деятельности харизматических объединений в Красноярском крае заключаются во – первых, в ориентации на различные слои общества, результатом чего, на наш взгляд, является последовательный рост движения в обществе. Во-вторых, социально-благотворительная деятельность проходит при активном сотрудничестве с органами государственной власти, другими общественными и религиозными организациями, что позволяет сделать вывод об открытости этой религиозной конфессии обществу. В третьих, социальная деятельность, направленная на решение острых социальных проблем современного российского общества, показывает положительные результаты этой работы, что требует более пристального исследований методов и возможности их практического применения.

Секция 5.

СОЦИАЛЬНАЯ НАУКА И ПРАКТИКА В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ

М.Г. Аллаярова

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Научный руководитель: Ю.А. Черкасова, ст. преподаватель

НОВЫЕ ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

На сегодняшний день проблема инвалидности вообще и детской инвалидности в частности весьма актуальна. С каждым годом всё чаще появляются на свет дети с таким диагнозом, как синдром Дауна. Если некоторое время назад дети с подобным диагнозом рождались лишь у тех матерей, возраст которых колебался в пределах 30–45 лет, то на сегодняшний день ребёнок с синдромом Дауна может появиться и у совсем молодой матери.

У детей с синдромом Дауна замедленное развитие познавательных процессов, мелкой моторики, а, следовательно, и речи. Они заметно отстают от сверстников в физическом развитии.

Сегодня проблема социальной реабилитации детей с синдромом Дауна становится всё более актуальной вследствие того, что их число имеет устойчивую тенденцию к увеличению, изменить которую наше общество в ближайшее время не сможет. Поэтому рост числа детей с вышеуказанным диагнозом следует рассматривать как постоянно действующий фактор, требующий планомерных социальных решений.

Несомненно, дети с синдромом Дауна как дети-инвалиды и дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают огромные трудности во время вхождения в социум, и им требуется комплексная социальная помощь. Опыт показывает, что при поступлении в специальное учреждение дошкольники с данным диагнозом обнаруживают порой полную беспомощность в самообслуживании, весьма слабо владеют культурно-гигиеническими навыками. Не приученные ранее к элементарному уходу за собой, они требуют от воспитателя большого терпения и внимания. Важно не просто научить их самостоятельно и аккуратно есть, умываться, одеваться и раздеваться, но и вселить в них уверенность в том, что они могут делать все это хорошо, заслуживая одобрение взрослых.

Таким образом, актуальность проблемы социального развития детей – сирот с синдромом Дауна обусловило выбор темы нашего исследования: формирование социальных навыков у детей – сирот с синдромом Дауна.

Исследование проводилось в течение 2008–2009гг. на базе Краевого государственного учреждения социального обслуживания «Березовский детский дом-интернат для умственно отсталых детей» при участии двух детей- сирот с синдромом Дауна 4–5 лет.

В своем исследовании мы использовали ряд методов для определения уровня сформированности социальных навыков у данной категории детей: наблюдение, беседа. Наблюдение за поведением ребенка и уровнем развития его социальных навыков проводилось в группе, в столовой, в умывальной комнате, в туалете, в спальном комнате.

Анализ результатов наблюдения позволяет сделать вывод о том, что у исследуемых детей выявлен разный уровень сформированности социальных навыков. У обоих детей наблюдается одинаково низкий уровень сформированности навыков самообслуживания (30 %, 26 %). Они не умеют одеваться и раздеваться самостоятельно, пользоваться умывальником. Все действия выполняются педагогом или няней. В ходе диагностики также было выявлено, что дети достаточно хорошо умеют пользоваться столовыми приборами (ложкой, кружкой и т. д.).

При определении сформированности навыков общения нами была подготовлена и проведена беседа с педагогами. Результаты беседы показали у одного ребенка средний уровень сформированности навыков общения – 37 %. У второго ребенка низкий уровень сформированности – 25 %. Дети испытывали сложности при играх, требующих взаимодействия, не умели играть в простые игры, требующие взаимодействия («ладушки», «Сорока-ворона»), не умели здороваться и прощаться, используя жесты; передавать информацию и просить помощи используя жесты; соблюдать очередь, играя с другими детьми и отвечать действиями на просьбы взрослых.

В ходе своего исследования мы разработали программу, направленную на формирование социальных навыков. Программа состоит из 15 занятий. Каждое занятие занимает 20 мин. и включает в себя два этапа. На первом этапе специалистом организуется приветствие, педагог учит детей здороваться, а также важным моментом является разминка в виде пальчиковых игр. Задачи этого этапа: формирование навыков общения и развитие речи.

На втором этапе занятия решались задачи формирования навыков самообслуживания, также параллельно формировались и навыки общения. Занятия были организованы в рамках индивидуального подхода, педагогический процесс осуществлялся с учетом индивидуальных особенностей детей: их темперамента, характера, способностей, склонностей, возможностей, мотивов и интересов. В занятиях использовались игровые и развивающие приемы. Например, мы использовали в своих занятиях пальчиковые игры как один из развивающих приемов, т. к. они являются одним из стимулирующих средств развития речи, а следовательно и навыка общения.

В ходе своей работы мы также попытались создать специальную предметно – пространственную среду для формирования социальных навыков. Для этой цели мы использовали материал М. Монтессори (рамки с пуговицами, клепками, и рамка с замком «молния»).

Реализовав программу, направленную на формирование социальных навыков у детей-сирот с синдромом Дауна, мы получили следующие результаты. В сравнении с результатами предыдущего эксперимента уровень навыков по всем показателям повысился. Дети освоили многие навыки самообслуживания, которыми они не владели ранее. Научились умываться, и мыть руки по подражанию и по инструкции. Навык застегивания и расстегивания пуговиц и клепок остался на низком уровне сформированности у обоих детей.

Самая положительная динамика была выявлена в навыках общения. Они научились играть в простые игры, требующие взаимодействия («ладушки», «Сорока-ворона»); здороваться и прощаться, используя жесты, передавать информацию и просить помощи, используя жесты и звуки; дожидаться своей очереди, играя с другими детьми.

По окончании занятий у одного из детей было замечено формирование речи, что можно объяснить влиянием специально созданных педагогических условий.

В рамках дальнейшей работы по формированию социальных навыков у детей с синдромом Дауна мы планируем предложить разработанные занятия для специалистов, направленные на усовершенствование навыков самообслуживания и навыков обще-

ния, так как особым детям нужна постоянная тренировка поддержка, для того чтобы они смогли в дальнейшем успешно адаптироваться к окружающей его действительности.

Ребенок с синдромом Дауна в условиях дома-интерната будет развиваться лучше, если специалисты будут осуществлять свою работу в рамках индивидуального подхода, учитывать все специфические и неспецифические особенности детей с данным диагнозом, и относиться к ним с терпением и пониманием.

Библиографический список

1. Ковальчук Л.И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка: Пособие для воспитателя дет. сада – 2-е изд., доп. М.: Просвещение, 1985.
2. Мойра Питерси, Робин Трилор. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Книга 3: Навыки общения. Пер. с английского. М.: Ассоциация Даун синдром, 2001.
3. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для учителя. – СПб.: Издательство «Союз», 2004.

Аносова Н.В.

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Научный руководитель: О.В. Козлова, ст.преподаватель

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО СТИЛЯ ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Во второй половине девяностых годов в список заболеваний детей и подростков добавилась еще одно – наркомания.

В отличие от алкоголизма и курения, употребление наркотиков является чисто молодежной проблемой. Большинство пациентов наркологических клиник впервые попробовали наркотики до 21 года. После 20 лет вероятность приобщения к наркотикам резко снижается. Поэтому основной группой риска является молодежь до 20 лет, особенно подростки 14–17 лет.

В науке и практике получили широкое распространение две основные технологии работы с подростками девиантного и делинквентного поведения – профилактическая и реабилитационная.

Нас интересует профилактическая деятельность, так как легче предупредить и предотвратить дальнейшее развитие негативного процесса, чем потом преодолевать его, противодействуя его проявлениям и последствиям.

Эффективным способом профилактики наркозависимости мы считаем повышение мотивации подростков на формирование здорового стиля жизни. Для данного возраста характерно невнимание к своему здоровью. В сочетании с такими особенностями, как подверженность посторонним влияниям, недостаток социального опыта, отсутствие объективных знаний о действии наркотиков, а также стратегий и навыков поведения, препятствующих злоупотреблению наркотиками, эти факторы могут способствовать приобщению подростков к потреблению психоактивных веществ. Развитие данных навыков и осознание подростком важности своего здоровья являются необходимым условием для эффективной профилактики.

В современной педагогической теории и практике проблема формирования здоровья и здорового образа жизни занимает одно из приоритетных мест. Однако масштабность

и относительная молодость этого направления обуславливают и широкий спектр еще не изученных проблем. До настоящего времени не раскрыта содержательная сторона понятия «здоровый стиль жизни», несмотря на его широкое использование разными авторами. Для того чтобы разобраться в структуре данного понятия можно условно поделить его на две составляющие части – здоровье и стиль жизни. Перейдем к их рассмотрению.

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) дает следующее определение понятия «здоровье» – это такое состояние человека, которому свойственно не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и полное физическое, душевное и социальное благополучие.

Стиль жизни рассматривается как составная часть образа жизни и характеризует поведенческие особенности повседневной жизнедеятельности людей.

Таким образом, можно сказать, что здоровый стиль жизни – это особенности повседневной деятельности, которая направлена на сохранение, улучшение, укрепление здоровья.

Для формирования здорового стиля жизни у подростков была разработана программа профилактики.

Однако в рамках этой программы здоровый стиль жизни рассматривается в несколько узком смысле, так как будет включать в себя только те компоненты, которые необходимы для сопротивления приобщению к психоактивным веществам. Эти компоненты были выделены нами на основе принципов построения программ здорового стиля жизни, в частности принципа всесторонности программ, который включает усвоение знаний, навыки социальной компетентности и взаимоотношения со сверстниками.

Согласно данному принципу нами было выделено три компонента здорового стиля жизни:

1. Когнитивный компонент, включающий знание о действии на организм химических веществ, изменяющих состояние сознания, о механизмах развития зависимости; принятие концепции болезни и понимание последствий, к которым приводит зависимость от психоактивных веществ.

2. Психологический компонент, включающий создание благоприятного доверительного климата в коллективе, а именно построение позитивных взаимоотношений со сверстниками, развитие эмпатийных способностей.

3. Социальный компонент, включающий помощь в формировании социальных навыков и умений: уверенности в себе; овладение навыками достойного отказа на предложение психоактивных веществ, навыками самопомощи в преодолении стрессов, навыками целеобразования; обучение способам эффективного разрешения проблем; умению адекватно оценивать проблемные ситуации, противостоять влиянию со стороны, отстаивать собственную позицию.

Индивидуальные жизненные стили многообразны и располагаются в континууме от здорового (оптимального) до нездорового (разрушительного), причем отличия одного от другого будут проявляться во всех составляющих компонентах стиля.

Реализация профилактических мер осуществляется через систему методов. Нами были выбраны следующие. Наиболее распространенным является метод профилактической беседы, который характеризуется взаимным обменом мнений, информацией. В ходе беседы учащиеся имеют возможность высказать свою точку зрения, общаться друг с другом, предлагать идеи, обмениваться знаниями и опытом.

Однако применение только информационного подхода будет малоэффективно. Поэтому мы включили в работу такие методы, как игра, ролевая игра, мозговой штурм, дискуссия, коллаж, социальная реклама.

Программа профилактики включает в себя 4 этапа:

Подготовительный этап. Подготовка к проведению занятий является не менее важным этапом, чем само занятие. Необходимо четко установить время проведения занятий, его продолжительность, определиться с помещением. Возможен вариант проведе-

ния занятий во время классных часов, в течение 30–40 минут. Количество участников от 15–25.

Также необходимо решить, какими методами будет оцениваться эффективность занятий. Нами было выбрано проведение анкетирования до начала занятий и после них, что позволит оценить изменение исследуемых характеристик; беседы, направленной на обобщение материала и выявление изменений. А также проведение игры «Сочинение историй», что позволит установить изменения, произошедшие в группе за время занятий, сравнив с первыми историями.

Диагностический этап. Для определения сформированности у подростков когнитивного и психологического компонентов, было проведено исследование с использованием метода анкетирования. Анкета состояла из 14 вопросов, направленных на выяснение:

1) степени информированности подростков о наркотиках и их действии на организм человека;

2) отношения опрашиваемых к наркотикам и их употреблению, наркомании, больным, страдающим наркотической зависимостью;

3) способов выхода из сложных ситуаций;

4) характера взаимоотношений в группе.

Далее с учащимися была проведена беседа, цель которой дополнить полученные данные анкет при непосредственном контакте с группой.

Для определения сформированности социального компонента была проведена игра «Сочинение историй». Учащимся было предложено несколько различных историй, которые предполагали поиск выхода из сложной ситуации.

В проведенном исследовании приняли участие 44 учащихся 7 классов средней общеобразовательной школы № 17 г. Красноярск, из них 25 мальчиков и 19 девочек в возрасте от 12 до 14 лет.

Основной этап. Основной этап включал в себя девять занятий, которые можно поделить на два блока: информационный и поведенческий, то есть занятия, направленные на получение новой информации в отношении наркомании, а также занятия по усвоению необходимых социальных навыков и умений. Данные занятия способствуют формированию когнитивного и социального компонентов здорового стиля жизни. Психологический компонент формируется в ходе групповой работы, чему способствуют командные упражнения, игры на формирование умения сопереживать другим, оказывать помощь, принимать и уважать чужую точку зрения. Так же во время занятий подростки, высказывая свои мысли, идеи, могут открыться с новой стороны для своих сверстников.

Заключительный этап. После осуществления запланированных мероприятий с целью сравнения результатов первичного исследования были проведены повторное анонимное анкетирование, беседа и игра «Заключительное сочинение историй».

Итак, проанализировав результаты исследований, можно сделать следующие выводы, отражающие динамику изменений:

1. Подростки достаточно осведомлены о вреде наркотиков, последствиях употребления наркотических веществ. Приводят существенные причины отказа от приема наркотиков, имеют представление о механизме формирования зависимости.

2. Если ранее было явно выражено негативное отношение к наркотикам, без веских на то доводов, то теперь появилось более адекватное отношение к проблеме: подростки не просто выражают свое отрицательное отношение, а могут объяснить, почему они так относятся к этому, с учетом полученных знаний.

3. Принятие концепции болезни большинством учащихся. Так 87 % школьников определяют наркоманию как болезнь, тогда как по сравнению с первичным исследованием эта цифра составляла 61 %.

4. Если раньше при сочинении продолжения историй многие учащиеся ориентировались на чужое мнение, то после проведения мероприятий ответы стали более разнообразными, предлагалось несколько вариантов выхода из сложной ситуации. Содержа-

ние ответов стало более емким и направленным на достижение эффективного результата.

5. У большинства сформировались навыки сопротивления давлению: умение обратиться за помощью, умение сказать «нет».

6. Относительно развиты эффективные коммуникации (умение формировать и отстаивать свою позицию, конструктивно решать конфликтные ситуации), у многих подростков возникают трудности в их усвоении.

7. При сочинении историй подростки применяли знания, полученные на занятиях по проблемопреодолевающему поведению (пытались сначала оценить ситуацию, а потом предлагали стратегии ее решения).

Данные выводы свидетельствуют о том, что стиль жизни подростков более предрасположен к здоровому стилю жизни, так как положительные изменения видны во всех его компонентах. При этом важно отметить, что целью работы было определение общей динамики изменений.

Таким образом, можно говорить о том, что программа повышения мотивации подростков на формирование здорового стиля жизни оказалась эффективной.

М.С. Бакулина

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Научный руководитель: Л.П. Рычкова, кандидат философских наук, доцент

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИНТЕГРАЛЬНОГО ТИПА ИНФОРМАЦИОННОГО МЕТАБОЛИЗМА КАК СРЕДСТВО АНАЛИЗА МОЛОДЕЖНЫХ НЕФОРМАЛЬНЫХ ДВИЖЕНИЙ

Организация социально-педагогической работы с молодежью требует учета ее наиболее общих и специфических особенностей. В качестве примера решения данной задачи рассмотрим молодежное неформальное движение (МНД) эмо как соционическую подсистему современного российского общества. Под МНД мы понимаем совокупность просоциальных, асоциальных или антисоциальных объединений людей в возрасте от 14 до 30 лет с морально-идеологическими установками, с гласными и негласными принципами поведения, имеющими в своей основе отрицание общепринятых норм всей системы, либо ее элементов, с особой культурой и символикой. Эмо возникли в 80-х годах XX века в Англии, включают, главным образом, детей и подростков, которые считают эмоции важной составляющей человеческой личности, поэтому стремятся не скрывать как позитивные, так и негативные чувства, быть искренними [1].

Соционика – научное направление, изучающее законы коммуникации как систему типов энерго-информационного обмена, интертных отношений и групп на основе комбинаторно-дихотомического метода [2], ее достоинство в междисциплинарности (социология, информатика, психология, философия, биология) [3] и естественнонаучной строгости. Тип (модель) психики согласно открытой К.Г. Юнгом асимметрии, определяется по четырем дихотомиям:

1. Логика/ этика. *Логика* – объективность, беспристрастность. В соционике она разделяется на деловую – предприимчивость, расчет выгоды, трудозатраты, и структурную – классификация, организация, схема. *Этика* – субъективность суждения или оценки, вовлечённость во внутренний мир людей: эмоций (чувств, волнений, переживаний), и отношений (привычек, тяготений, привязанностей).

2. Интуиция/ сенсорика. *Сенсорика* – конкретное восприятие мира через органы чувств. Силовая означает умение подчинить своей воле, силовой нажим; сенсорика

ощущений – комфорт, вкусовые и телесные ощущения, состояние здоровья. *Интуиция* – отвлеченное восприятие мира в целостных образах и картинах: как возможностей, способностей в виде догадок, открытий, времени – изменчивости, противоречивости бытия, в т.ч., в виде мистических фантазий.

3. Экстраверсия/ интроверсия. *Экстраверсия* – активная, но энергозатратная установка психики, ведущая к расширению, экспансии. *Интроверсия* – пассивная, экономная установка психики, ведущая к освоению и углублению имеющегося.

4. Рациональность/ иррациональность [2].

В качестве предмета изучения в соционике выделяются не только типы людей (ТИМ), но и типы человеческих общностей (*интегральных* типов информационного метаболизма – ИТИМ). Последние связаны с коллективным бессознательным, обусловлены генетикой и воспитанием и лежат в области языка, культуры, социальных отношений, иерархических структур власти и влияют на видопринадлежность поведенческих стратегий [4].

Для определения ИТИМ движения эмо мы выбрали метод контент-анализа. Этот метод изучения письменных коммуникационных сообщений основан на единообразных стандартизированных правилах учета и подсчета количественных показателей, анализируемых характеристик текста [5]: практически каждое слово указывает на какой-либо информационный аспект. Некоторые слова однозначны в интерпретации, другие зависят от контекста [6]. Мы воспользовались открытой перепиской в сети Интернет [7] представителей эмо, учитывая заявленные ими темы и специфику лексики. В результате выявился самый предпочитаемый канал обмена информацией – этика эмоций. Следующим, тенденциозно повторяющимся в переписке, оказался аспект интуиции времени. Была выдвинута гипотеза, что моделью ИТИМ движения эмо, в которой этика эмоций и интуиция времени были приняты в качестве программной и творческой функций, является ЭИЭ – этико-интуитивный экстраверт, рационал (псевдоним – «Гамлет»). Далее последовала проверка гипотезы путем соотнесения функций модели психики ЭИЭ (Гамлет) с характерными для эмо высказываниями.

1 – программная функция (это способ сбора информации о мире, который определяет главные жизненные ценности), соответствует *аспекту: этика эмоций. Особенности ИМ по данному аспекту*: хорошо понимает конкретное позитивное состояние, свое или другого человека на близкой психологической дистанции, различных ситуациях и нормах (понятия добра и зла), «вчера», «сегодня» и т. п.; в негативных состояниях ориентируется плохо, избегает их [6].

Проявление особенностей в ИТИМ эмо. Информация по аспекту встречается чаще всего, сопровождает даже «чисто логические» высказывания. Шутки почти все – экстра-тимно-этические. Эмо получают удовольствие от провоцирования эмоциональных состояний окружающих: «Кстати, смешно было, когда в ответ на эти фразы была столь бурная реакция у людей!!!». Стремятся избегать негативных состояний: «Не мозольте мне глаза, я люблю Вас ещё больше!!!».

2 – творческая функция (обработка информации, создание чего-то нового): *интуиция времени. Особенности ИМ*: старается предугадать, предотвратить глобальные неприятные события, предупредить о них социум, избегает повторения совершенных в прошлом ошибок [6].

Проявление в ИТИМ эмо. Интуиция времени встречается в тексте в малых количествах с относительно стабильной частотой. Чаще встречается предвидение негативных событий, чем позитивных: «Начался естественный отбор) Еще менты стали больше внимания неформалам уделять», «Оо..это <...> будет если хипшари будут в моде». Редки упоминания о конкретных сроках, что говорит о «чувствовании» времени: как прошла мода, теперь, когда, время покажет и др.

3 – ролевая функция (направлена на то, чтобы произвести впечатление): *деловая логика. Особенности ИМ*: общепринятые представления о конкретной деловой активнос-

ти, полезности и целесообразности, эффективных способах работы над конкретным объектом, достоверности информации [6].

Проявление в ИТИМ эмо. Частота использования аспекта низкая, цель – воздействие на собеседников шуткой: «ф на квадратный метор за эти годы было критическим», создания впечатления о себе как о «знатоке»: «Замес такой: те кому ша 14 тока думают об этом, а те кому 15 эти...через год тем 15 и они эти...а этим 16 и они уже передумали...а теперь знак бесконечности...» или для придания собственным чувствам более строгой, серьезной формы: «Вам решать, но, по-моему, то, что я люблю Вас – это хо-рошо».

4 – функция наименьшего сопротивления (особо болезненное восприятие критики): *сенсорика ощущений. Особенности:* ощущение общего дискомфорта (физического, психического, информационного) в психологическом пространстве и уход от дискомфорта только на основе личного опыта, практически независимо от ситуаций, времени и общепринятых норм [6].

Проявление в ИТИМ эмо. Аспект встречается не часто, например: желание потреблять продукты, спиртные напитки, наркотические вещества, заниматься сексом, и является способом ухода от затруднений: «Эмо, думаю, останется не айс как много... время покажд))) запасаемся попкорнам и чимпаси, пивам и воткай)). Слабость данного аспекта эмо пытаются компенсировать насмешками над другими: «Особенно смешно, когда юбка поверх брюк. Бывают и такие».

5 – суггестивная функция (не критическое восприятие информации): *логика отношений. Особенности:* привлекает информация об объективных законах бытия, общих (абстрактных, глобальных) закономерностях, взаимосвязях и соотношениях событий и явлений [6].

Проявление в ИТИМ эмо. Эмо переносят на себя общественное мнение обо всем движении («...позеров как всегда больше, так как просто хотят себя показать...»), пытаюсь оправдать лишь себя (оправдание звучит тоже не убедительно: «я один тру»). Внушаемость по логике отношений не позволяет критически осмыслить позицию общества: «эмо – это только тупая мода хДДДД».

6 – активационная функция (новая информация активизирует человека, если ее нет – сомневается по 4 функции): *волевая сенсорика. Особенности:* хотел бы считать, что умеет сопротивляться волевому давлению, отстоять свою точку зрения, защищать себя и близких, нуждается в позитивной оценке этого умения; при необходимости оказать волевое давление может растеряться [6].

Проявление в ИТИМ эмо. Самый слабо проявленный аспект. Демонстрация функции тесно связана с этикой эмоций и является попыткой заставить собеседника чувствовать определенным образом: «Все, все, расслабься», «Иди вскройсо и сдохни», «Говорите, что делать, а то повешусь пойду, бесчувственные скоты!!!». Склонны переоценивать, хотя бы в форме шутки, собственные волевые качества: «Эмо-армия спасет этот жалкий серый мир».

7 – контролирующая функция (накопление индивидуальных рабочих программ, направлена на удовлетворение основных потребностей): *этика отношений. Особенности:* «уход» от плохих отношений, улучшение (налаживание) любых отношений, в том числе между людьми [6].

Проявление в ИТИМ эмо. Информация по этому аспекту представлена в виде часто употребляемых банальных фраз: «люблю, как друга», «да ты прикольный», «люблю ту, которая меня не любит», что говорит о наличии в индивидуальном опыте ограниченного набора возможных отношений с людьми.

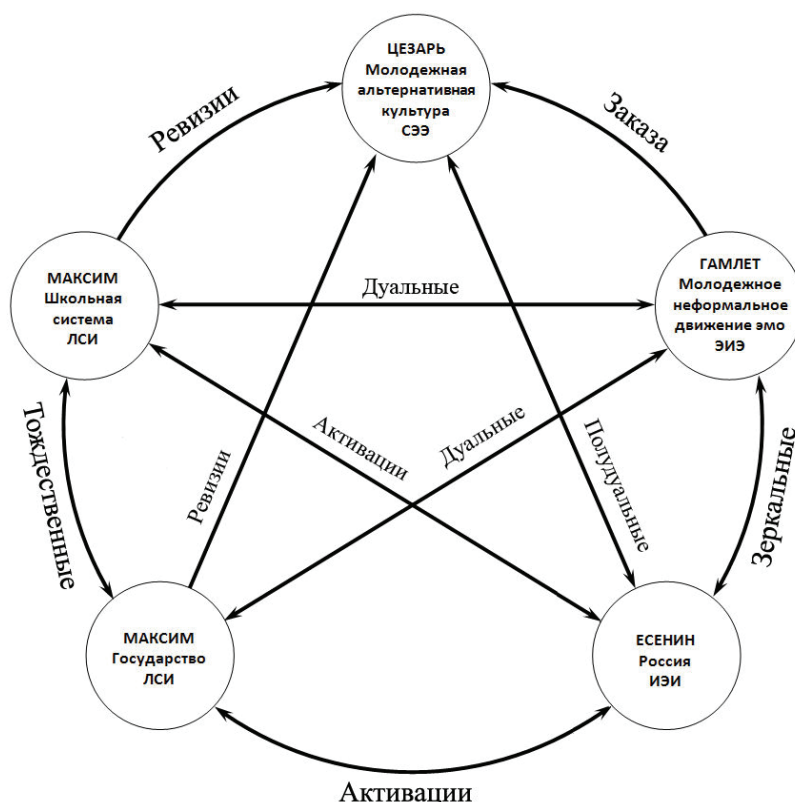
8 – демонстрационная функция (накопление, применение индивидуального «инструментария»): *интуиция возможностей. Особенности:* неосознанный поиск позитивных возможностей для установки и поддержания хороших отношений, «отбор» людей, способных к позитивным отношениям; столкнувшись с негативными возможностями, может проявить жестокость, нетерпимость [6].

Проявление в ИТИМ эмо. Эмо активно демонстрируют свои предчувствия, которые редко основываются на фактах или логике доказательств: «Изначально течение было мало, и станет так же, останутся одиночки, или группы людей, которые подвластны только своей душе, музыке, эмоциям! Из них кто-то скажет: нет! Это все Аццтой, и «ХРЯСЬ» и его больше нету на этом белом свете, остальные будут терпеть пакости от жизни, но буду жить останутся сами собой!», «..ток что остаются только тру», «мне кажется, готы еще будут», «музыкальный жанр будет жить вечно... про псевдо субу я молчу, она изживет себя скоро».

Итак, мы считаем, что «идеология» эмо связана с умением ЭИЭ влиять на эмоции (некоторая наигранность), предвидеть негативные события (иногда их предчувствия необоснованны, так как по логике отношений – воспринимают информацию не критично). Слабость логического анализа не дает движению четко сформулировать свои позиции, и, следовательно, отстаивать их. Эмо стремятся к сильным сенсорным ощущениям для ухода от проблем, маскируя сенсорную некомпетентность насмешками над другими. Для воздействия на ЭИЭ эффективно использование сенсорики ощущений. Ошибки в оценке своей возможности заставить, повлиять на ситуацию (людей) приводят их порой к самонадеянным обещаниям. Организуя работу с эмо, важно учитывать, что они могут найти себя в профессиях: артист, учитель, политик, продавец – это «мастера красноречивых уговоров» и т. п. В качестве руководителя им лучше подходит СЛИ.

Выявление отношений ИТИМ МНД эмо с ИТИМ четырех систем, наиболее тесно взаимодействующих с ним позволит, на наш взгляд, определить социальное самочувствие и риски данного движения. Их ИТИМ уже определены другими исследователями: ИТИМ России – ЭИЭ, Есенин (Букалов А.В., 1998), государства и школьной системы – ЛСИ, Максим [8], молодежная альтернативная культура – СЭЭ, Цезарь [8]. Определим интертипные отношения между ними (см. рис.).

Дуальные – энергетически самые оптимальные: дуалы не могут понять друг друга, но в силах тактично поддержать слабые аспекты. В *полудуальных* партнеры способны плодотворно сотрудничать, но так как полного дополнения нет, много спорят и периодически должны увеличивать психологическую дистанцию. В решении проблем мало могут помочь друг другу. *Зеркальные* – комфортные, партнеры иногда ссорятся в процессе коррекции взглядов и действий сторон, но при этом нет цели обидеть. *Активация* – комфортные, повышают тонус, но тесное длительное общение утомляет. Способны оправдать взаимные ожидания, помочь друг другу. В *тождественных* партнеры предсказуемы друг для друга, имея похожие проблемы, но не могут поддержать. *Ревизия* тяжела для обоих, но партнеры неравноправны: ревизор сокращая психологическую дистанцию, давит на функцию наименьшего сопротивления, а подревизный в его присутствии (дабы не вызвать упреков) боится проявлять инициативу, отсюда – подсознательное желание избавиться от ревизора физически. *Социальный заказ* имеет большое значение для развития общества, в нем передатчик социального опыта, заказчик, соционически выше подзаказного (приемника). Приемник старается выполнить заказ, так как передатчик кажется ему самым умным, красивым, знающим, а заказчику его аргументы видятся как слабо обоснованные, неуместные [8].



Таким образом, на наш взгляд, МНД эмо не только не представляет никакой опасности для государственной системы, но может быть полезно для понимания некоторых этических аспектов жизни общества. То же и со школьной системой, в которой эмо могут бесконфликтно существовать и хорошо учиться. ИТИМ эмо и России очень схожи, что может обусловить его широкое распространение. Эмо критикуют русский менталитет, что типично для зеркальных отношений, однако это не значит, что они этот менталитет не приемлют. Эмо выступает заказчиком по аспекту *интуиция времени* для альтернативной молодежной культуры (СЭЭ, Цезарь). Гамлет предвидит негативные события и «поднимает шум», «заряжает» окружающих своими эмоциями, что почти некритично воспринимается Цезарем.

Библиографический список

1. www.dimko.com.
2. Гуленко В.В. Основные понятия соционики и социоанализа., Киев.
3. Шульман, Г.А. Соционика изнутри. Принципы проведения исследования и преподавания. – М., 2007.
4. Бочкова Е.Е. Христианство на Руси с точки зрения соционики. – М., 2004.
5. Социология. Основы общей теории/ Отв.ред. Осипов Г.В. – М., 2003.
6. Ермак В.Д. Как научиться понимать людей. Соционика – новый метод познания человека – М., 2005.
7. www.mctb.ru
8. Якубовская Т.С. Соционика: как разобраться в себе и в других. – М., 2007.

*Бухарова Н.Ю, Марютина А.А.
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: Черкасова Ю.А., ст. преподаватель*

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА-ИНТЕРНАТА

Актуальность проблемы социальной интеграции детей с ограниченными возможностями определяется устойчивым увеличением в социальной структуре общества числа детей с отклонениями в развитии, с инвалидностью. В настоящее время в России насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями (8 % всей детской популяции), из них около 600 тыс. составляют дети-инвалиды. При этом наблюдается ежегодное увеличение численности данной категории граждан. Это свидетельствует о масштабности проблемы инвалидности и определяет необходимость принятия на государственном уровне комплекса мер по созданию системы социальной защиты и социальной интеграции детей с ограниченными возможностями.[1, с 4].

На протяжении истории всего человечества накоплен огромный опыт взаимодействия с особыми людьми, отношения общества к ним постепенно менялись: от признания и терпимости мы сделали огромный шаг к процессу интеграции. В нашем исследовании мы затрагиваем вопрос социальной интеграции, под которой понимаем процесс включения индивида в различные социальные группы и отношения посредством организации совместной деятельности (прежде всего игровой, образовательной, трудовой). Поэтапное линейно-концентрическое разворачивание процесса социальной интеграции, стабильное участие в его реализации различных социальных институтов позволяет рассматривать включение индивида в общество как систему. Отношения системности наблюдаются в процессе социальной интеграции вследствие взаимовлияния составляющих ее компонентов и структур, их изменения.[1, с19]

В современном гуманном обществе к интеграционному процессу подключены различные государственные и общественные организации, на юридическом уровне закреплены права граждан с ограниченными возможностями.. В Конституции РФ указаны права, обеспечивающие особым людям равенство со всеми, однако они не обеспечивают их равными возможностями (на образование, на медицинское обслуживание и на услуги по трудоустройству), а признание и уважение достоинства каждого человека в независимо от его способностей не всегда соблюдаются. Поэтому можно сказать о том, что все усилия общественных активистов приводят лишь к частичной интеграции, при которой ребенок не может стать полноправным и полноценным членом общества без каких-либо ограничений. Однако и отдельные формы интеграции, их усовершенствование некоторой здоровой частью общества, говорит о том, что в нашем обществе есть люди, которым не безразлична жизнь особых людей, они понимают и уважают «инакость» таких детей и готовы помочь им.

Студентам Красноярского педагогического университета им. В.П. Астафьева была предоставлена возможность познакомиться с такими людьми, они являются работниками Березовского детского дома интерната для умственно отсталых лиц, в котором мы проходили практику. Центр изоляции в прошлом, как и другие дома-интернаты, в настоящее время является центром адаптационным и оказывает не только различную помощь особым детям, но и подготавливает их к жизни в обществе, занимаются их обучением, воспитанием. Расширяя свои социальные связи (сотрудничество с различными организациями), он включает детей в общественную жизнь по средствам проведения

различных мероприятий, участия в фестивалях, выездов в город, так же он занимается разработкой проектов, написанием и изданием методических материалов по различным актуальным проблемам.

При помощи и поддержке специалистов Березовского детского дома интерната были созданы условия для непосредственного участия студентов КГПУ имени В.П. Астафьева в таких формах интеграции, как профессионально-трудова диагностика, с использованием методики НАМЕТ – 2, и сотрудничество с общественной организацией «Открытые сердца», под руководством которой было разработано и проведено спортивное мероприятие по мультиспорту «Дорогою добра».

Это был наш первый опыт взаимодействия с «особыми» детьми, как ни странно, ничего «особенного» в них мы не заметили. Изначально больше всего пугал диагноз умственная отсталость, который давал определенную настрой на то, что дети больны, им нужна, в большей степени медицинская помощь. Было предположение об их неадекватном поведении, которое может носить угрожающий характер окружающим и даже нам. Однако этот стереотип развеялся при организации и проведении диагностического исследования по методике НАМЕТ – 2, направленного на выявление особенностей профессиональных умений у подростков с интеллектуальными нарушениями. В процессе нашей работы мы увидели и поняли, что они как обычные дети, конечно, они ограничены в интеллектуальных возможностях, но можно сказать, что именно этим они уникальны, и это никоим образом не влияет на их личностные качества, не делает их асоциальными.

Сложность при проведении диагностики состояла в том, что среди испытуемых были дети с различными дефектами (речи, слуха, зрения, больные шизофренией и т.д.), а это требовало от нас дополнительных знаний и умений правильно и доходчиво объяснить суть заданий, однако это говорило лишь о том, что особенным детям нужен особый подход.

Мы были удивлены тем, что, несмотря на наше с ними различие, сам процесс взаимодействия выстраивался быстро и легко. Все дети активно шли на контакт и «как губки» впитывали все рассказанное и показанное нами. Можно сказать так же об общих личностных качествах всех детей: они отличаются доброжелательностью, культурностью поведения, готовы помочь в любой ситуации, у них нет того недовольства и злобы, которая присутствует в наших обычных школах. Наверное, это обусловлено теплотой атмосферы, в которой живут дети, однако, воспитывая положительные человеческие качества, это замкнутое пространство ограничивает детей, не давая им возможности полноценной самореализации. Но все же, даже частичная их интеграция, на примере нашей диагностической деятельности с использованием методики НАМЕТ 2, привела к расширению и укреплению межличностных (социальных) связей. Посредством обмена социальным опытом обогащался внутренний мир участников взаимодействия новыми знаниями, умениями, развивались коммуникативные навыки, а так же усваивались некоторые правила поведения. Само исследование дало возможность трудового самоопределения, в ходе которой выявлялась предрасположенность каждого подростка к тому или иному виду деятельности, а это в будущем может помочь в выборе профессии и профессиональном становлении. Процесс проведения методики очень сблизил нас с детьми, у нас появились новые друзья, которые всегда ждут нас в гости и встречают с радостными глазами!

Огромную радость детям подарило спортивное мероприятие: «Дорогою добра». В нем участвовали дети из детского дома-интерната, их родители и воспитатели, а также семьи, воспитывающие детей с различными видами интеллектуальных нарушений. Мероприятие состояло из специально подобранных спортивно-соревновательных конкурсов, в которых принимали участие семь команд.

Внешняя красота обстановки двора, где проходило мероприятие, а так же предвкушение долгожданного праздника, к которому они тщательно готовились сильно мотивировали детей к активному участию в конкурсах. Ко всем предложенным заданиям они относились ответственно и старались безошибочно выполнить. Официальность ме-

роприятия дала почувствовать каждому ребенку себя социально значимым и нужным не только родителям, воспитателям, друзьям, но и своей команде, прибывшим гостям. Видно было, как дети тянутся к незнакомым людям, ведь от них можно узнать что-то новое, интересное, необычное. А самое главное, делающее их счастливыми – это то, что обычные люди, воспринимают их не как детей с недостатками, а как обычных, даже имеющих ряд своих достоинств, талантов, интересных, в чем то даже одаренных, активных, независимых.. Такой же взгляд на детей появился у нас после взаимодействия с ними. Мы увидели каждого ребенка как личность, которая по-своему уникальна и неповторима (один хорошо рисует, другой – поет, третий любит танцевать и т. д.), каждый ребенок самовыражается и самосовершенствуется по-своему исходя из доступных (ограниченных) средств. Дети желают ощущать себя свободными членами общества, иметь некоторую самостоятельность, независимость, не чувствовать, что на них лежит роковая печать. Они готовы к интеграции, все зависит от общества, которому в настоящее время, наверное, не хватает в первую очередь информированности о таких детях, она неполная и искаженная. Странно, что эти ложные представления так устойчивы в нашем обществе и предрасполагают чувствами и поведением людей. Мы не хотим видеть рядом с собой таких детей, взаимодействовать с ними до тех пор, пока у нас не будет случая, который показывает их большую уникальность и ценность. А пока эти случаи частичны, нельзя говорить о полной социальной интеграции, однако даже отдельные ее формы оказывают огромную помощь детям и включают их как полноправных членов в общественную жизнь.

Библиографический список

1. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. – Саратов: Научная книга, 2003 – 255 с.

*О.В. Козлова, М.Б. Пилюгина
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: Т.В. Фуряева, д.п.н., профессор*

ХАРАКТЕР СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧИЛИЩА

Став учащимися профессиональных учебных заведений, ребята считают себя достаточно взрослыми и требуют определенного уважения и понимания их нового социального статуса. За сравнительно короткий срок в профессиональном училище у молодых людей происходит достаточно серьезный психологический скачок в сознании, зависящий во многом от окружающих его людей. Дело в том, что в профессиональном училище происходит формирование профессиональной идентичности, понимания себя в будущей профессии, понимания своего собственного значения в решении производственных и экономических задач. Приход в профессиональное училище, выбор профессиональной деятельности во многом способствуют тому, что человек, выбравший это направление в жизни, стремится к определенной самореализации, выбирает новое поле для реализации в новой для себя деятельности. [1]

Молодым людям приходится адаптироваться к непривычным условиям обучения, а значительной части – к самостоятельному образу жизни и обстановке другого типа поселения. Потеря привычной для учащихся среды обучения и общения, а для некоторых

и проживания – опасное состояние для юной личности, только что вступившей в общественную жизнь. [1]

Недостаточный уровень сформированности социальной компетентности личности в этих условиях может привести к необратимым разрушительным последствиям, которые ставят под сомнение возможности дальнейшего успешного существования человека.

Опираясь на точку зрения В.Н. Кунициной, социальную компетентность следует рассматривать через три основные составляющие. К первой составляющей следует отнести знания, умения и навыки, обеспечивающие эффективную социальную деятельность индивида. Вторая составляющая представлена набором определенных качеств, позволяющих индивиду действовать самостоятельно и ответственно. Третья – определенный уровень духовной культуры, позволяющий жить в многокультурном обществе. [2]

Для того чтобы сформировать социальную компетентность, у человека должна быть сформирована элементарная социальная грамотность, т. е. комплекс психологических, правовых, этических, культурных, социально-экономических знаний, позволяющих ему осознанно выбрать свой способ решения социальных проблем, сделать свой социальный выбор в той или иной ситуации. [3]

Социальная грамотность является основой формирования социального опыта, позволяющего людям активно сосуществовать в обществе, с одной стороны, удовлетворяя собственные потребности жизнедеятельности, с другой – оказывая определенное влияние на свое окружение.

В процессе формирования социальной грамотности происходит освоение и приобретение ценностных ориентаций в смыслах человеческой деятельности, духовно-нравственных норм и эталонов отношений и взаимодействия с людьми, формирование отношения к себе и окружающему миру, воспроизводство всего этого в своем поведении и отношениях с другими. [1]

Непосредственной организацией диагностического обследования характера социальной компетентности учащихся профессионального училища мы занимались в течение одного месяца. В качестве исследовательской базы для реализации диагностического обследования нами было выбрано профессиональное училище № 33 г. Красноярск. Для более качественного выявления особенностей социальной компетентности учащихся исследование было организовано с двумя группами учащихся ПУ 1-го курса. Общее их количество составило 35 человек. Из них: 21 студент является представителем группы со сроком обучения 1 год на базе общего среднего образования и 14 человек со сроком обучения 3 года на базе неполного среднего образования.

За основу реализации диагностического обследования, направленного на изучение социальной компетентности учащихся были взяты признаки развития социальной компетентности, описанные в диагностической технологии ХАМЕТ (М. Дитрих, М. Толь, Г. Пфанфон, Германия). [4] При анализе особенностей социальной компетентности учащихся профессионального училища акцент был сделан на отдельных признаках и их показателях. Одним из первых следует отметить совместную работу с товарищами. В качестве показателей признака выступают такие характеристики, как надежное и ответственное выполнение задания, заинтересованность в достижении общего результата, включение в решение проблем, устранение ошибок и др. Не меньшее значение имеет выделенный отдельно признак – соблюдение правил коммуникации. Он характеризуется использованием адекватных ситуации принятых форм вежливости, умением включиться и поддержать разговор и т. д. Большая роль при проведении диагностических процедур уделяется совместной работе с руководителем. При понимании этого признака имеет значение проявление уважения к начальнику, обращение при появлении проблем, проявление радости в профессии и др. Важное место в общении с товарищами и руководителем отводится отношению к критике (принятие критики и исправление ошибок, конструктивное выражение критики и др.) и внешнему виду.

Помимо перечисленных признаков большое внимание в диагностической технологии ХАМЕТ уделяется ценностным установкам, социальной надежности, неформальным контактам.[4] Но ввиду ограниченности по срокам данные показатели были рассмотрены только частично, поскольку процедура их оценивания более продолжительная и трудоемкая.

При анализе результатов диагностики в разных группах проявились разные, иногда коренным образом отличающиеся данные. Группа учащихся со сроком обучения 1 год характеризуется высокой работоспособностью по достижению общего положительного результата, что объясняется в первую очередь сплоченностью коллектива, стремление бывать вместе, участвовать в выполнении совместных заданий. Наиболее высокие данные группа продемонстрировала в таких характеристиках, как проявление радости в профессии, выражение авторской инициативы, члены группы отмечают, что им очень нравится заниматься профессиональной деятельностью. Но следует отметить, что иногда проявляется конфликтное поведение и неспособность некоторых членов коллектива разрешать конфликты, адекватно (конструктивно) реагировать на критику, иногда новые члены коллектива могут чувствовать себя лишними.

Анализируя результаты второй группы, можно отметить несколько иную картину. Наиболее высоких, заслуживающих внимания результатов данная группа учащихся демонстрирует по признаку совместная работа с руководителем. Особо высокие оценки получили следующие показатели: свободное, дружеское обращение к руководителю, принятие его указаний, мотивированность в профессии, выражение авторской инициативы, выполнение дополнительной работы. Также следует отметить развитую способность членов коллектива разрешать конфликты в группе. При этом наблюдается ряд негативных тенденций. Группа в целом характеризуется как пассивная. Это в первую очередь касается взаимоотношений с членами коллектива, что проявляется в отсутствии стремления общаться, бывать вместе, оказать помощь друг другу, стремления к достижению общего результата есть, но из-за названных причин проявляется слабо. Вторая группа учащихся, принимавших участие в исследовании, продемонстрировала низкий уровень сформированности социальной компетентности.

По результатам выполненных диагностических исследований, можно сделать следующие общие выводы о характере социальной компетентности учащихся профессионального училища. Во-первых, существенная разница в результатах двух групп объясняется возрастом учащихся, если в первой группе это лица в возрасте 17–20 лет, то во второй группе – 15–18. Отсюда второй признак – более богатый социальный опыт. В-третьих, личностные особенности, социальная активность, а также понимание сущности своей профессии, ее значимости для общества, престижности.

Недостаточная профессиональная и социальная компетентность личности в этих условиях может привести к необратимым разрушительным процессам, которые ставят под сомнение возможности дальнейшего существования человеческой цивилизации. Следовательно, информированность о сущности рассматриваемого явления, о факторах, обеспечивающих формирование социально компетентной личности в процессе ее социального становления, о путях и приемах ее наращивания в образовательных учреждениях будет способствовать улучшению качества обучения и воспитания на разных возрастных этапах.

Владение же методиками диагностики степени сформированности социальной компетентности, ориентированность в уже накопленном опыте ее формирования позволяет специалистам более сознательно планировать учебно-воспитательную работу и управлять ею.

Библиографический список

1. Рожков М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика: учебное пособие. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008 – 264 с.

2. Куницина В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – СПб., 1995.
3. Басова В.М. Формирование социальной компетентности сельских школьников: Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Ярославль, 2004. – С. 16.
4. Фуряева Т.В. Педагогическая диагностика: сравнительный аспект; – монография. – Красноярск, 2008 – 256 с.

Костерина Е.С.

*Сибирский федеральный университет, г. Красноярск
Научный руководитель: Немирова А.В.,
кандидат социологических наук, доцент*

ХАРАКТЕРИСТИКА ГЛЯНЦЕВОГО ЖУРНАЛА КАК СОВРЕМЕННОГО МЕДИЙНОГО ИЗДАНИЯ И ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ, ОТРАЖЕННЫХ В ТЕКСТЕ ГЛЯНЦЕВОГО ЖУРНАЛА

Современные глянцевого журналы – один из мощных каналов воздействия, стремительно завоевавший нишу медийного пространства. Данные издания несут не только новостную и информативную функцию о предстоящих событиях, но и содержат в себе сообщения, посвященные тематике взаимоотношений мужчины и женщины, психологии, карьеры, моды, сексуальных отношений, кумиров.

Под глянцевым журналом чаще всего понимают иллюстрированный журнал, адресованный людям с доходами выше среднего уровня. В отношении стилистики языка и архитектуры представленного материала глянцевые журналы содержат статьи, абсолютно субъективные по своему содержанию; присутствует стилевая небрежность и активное визуальное сопровождение, которое зачастую преобладает над текстовым. В процессе работы были поставлены следующие задачи:

характеристика глянцевого журнала как современного медийного издания по следующим параметрам: форма и степень директивности, форма и степень пропаганды, было охарактеризовано и проанализировано содержание сообщений журналов.

Изучить, каким образом в данных изданиях раскрывается тематика взаимоотношений мужчины и женщины

Выявить портрет «глянцевого героя», то есть охарактеризовать персону, которой в глянцевых журналах уделяется наибольшее внимание (были проанализированы интервью и заметки о людях, которым уделяется внимание в данных изданиях)

Охарактеризовать некоторые лингвистические феномены данных изданий, в частности, проанализировать частоту и характер встречаемости иностранных слов

Выявить ведущую цветовую гамму как набор наиболее часто встречаемых цветов в журнале и понять, какую функцию он выполняет

Используемые методы:

1) Контент-анализ (формализованный анализ текста). Данный метод представляется наиболее подходящим для выявления смысловых единиц, отраженных в глянцевых журналах ценностных ориентаций. В частности, с помощью данного метода была выявлена степень директивности журнала (с помощью подсчета единиц анализа) в области межличностных отношений, отношений между мужчиной и женщиной, сила директивности в рекомендациях, советах журнала. Также по частоте встречаемости людей – центральных персонажей, на которых фокусирует свое внимание издание, а точнее, на их характеристиках (сфера занятости, возраст, выделяемые значимые атрибуты) был вы-

явлен типаж «глянцевого героя». К тому же, в данном исследовании была выявлена частота встречаемости определенных цветов (интерпретация сигнала цвета на основе исследования Люшера а также работы М. Купер и А. Мэтью «Язык цвета»).

2) Традиционный анализ текста был использован в отношении иллюстраций журналов. Анализируя визуальную удаленность на иллюстрациях журнала, стало возможным выявить искусственную атмосферу интимности, которая создается в глянцевых изданиях. К тому же, при анализе существенное внимание было уделено расположению фигур людей в пространстве фотографии. Также происходил подсчет количества иллюстраций, на которых присутствует один человек и количества изображений, где запечатлены несколько людей.

К тому же, анализируя глянцевые издания, стало возможным выявить каркас важных с точки зрения издания тем, которые сами по себе, как фокус внимания, создают набор ценностных ориентаций, некоторую стратегию жизни.

Основой для полученных выводов выступили десять журналов: пять журналов «Первый молодежный» и пять журналов «Cosmo Сибирь». «Первый молодежный» ориентирован на более молодую аудиторию: в основном, на подростков, школьников. «Cosmo Сибирь» ориентирован на девушек и женщин примерно от 18 до 40 лет. В количественном отношении проанализированный материал составил 140419 слов и 799323 знаков (без учета пробелов).

В ходе анализа директивность как форма взаимодействия была разделена на слабую, сильную и крайне сильную.

Под слабой директивностью понималась форма коммуникации, характеризующаяся незначительным воздействием на читателя и выражающаяся в описании разных способов выполнения определенного действия, а также в незначительной степени рекомендации («можно», «лучше», «рекомендуем», «совет»).

Сильная директивность характеризуется более явным навязыванием определенных моделей поведения, в частности, в таких словах как «(не) стоит / (не) следует», «(не) важно», «главное», «(не) нужно / (не) надо».

Крайне сильная директивность представляет собой прямое указание на то, что нужно сделать и выражается в словах с побудительным наклонением, а также в словах «(не) необходимо / (не) обязательно», «(не) должен / (не) должна», «нельзя / невозможно».

В результате было выявлено, что глянцевые издания характеризуются высокой степенью директивности (48 % сообщений), преобладающей формой которой является крайне сильная директивность (59 %). Среди форм директивности ведущими являются указание на правильное и неправильное поведение, а также апелляция к конформным тенденциям (так поступают все).

Количественно преобладающим содержанием рассматриваемых изданий являются новости, реклама и интервью со значимыми с точки зрения журнала людьми.

Кроме того, 60 % сообщений журналов содержат в себе те или иные формы пропаганды (под пропагандой в данной работе понимается процесс выделения журналами из общей массы феноменов повседневной жизни тех, которые с точки зрения журнала заслуживают внимания и активно обсуждаются на страницах журналов), лидирующими среди которых выступают мода, известность, популярность, новинки, последние тенденции. Поэтому можно сказать, что глянцевый журнал формирует такие ценностные ориентации (как выделение из всех феноменов жизни наиболее важных, смыслообразующих), которые направлены на социальное одобрение и конформность, так как все преобладающие в глянцевых изданиях формы пропаганды представляют собой поведение, одобряемое большинством.

Тематика взаимоотношений мужчин и женщин ввиду специфики выборки занимает небольшое место (10 % от всего количества знаков без учета пробелов), но и в этой сфере была выявлена высокая степень директивности сообщений (87 % обладали той или иной степенью директивности, ведущей среди которых была сильная директивность).

Был создан портрет «глянцевого героя», который чаще всего является певцом, менеджером-управленцем или актером в возрасте от 20 до 35 лет. Это публичный человек, всегда один. Семья как субъект в данных изданиях не встречалась.

Что касается лингвистического содержания глянцевых изданий, то в ходе анализа выяснилось, что намеренная замена русских слов английскими присутствует в каждом четвертом сообщении глянцевого журнала (такая замена, при которой в русском языке существует аналог иностранному слову, но, не смотря на это, используется иностранное слово). При этом, приблизительно каждое четвертое слово, которое заменено английским, является словом, написанным на русском языке, но со значением английского языка (например, гуд бай, хэлло, тру, хайр, сйел, шопинг, комьюнити, стенд – ап-комеди и т. д.)

Была также выявлена ведущая цветовая гамма глянцевых изданий: красный, желтый, черный, белый, оранжевый, которые являются активными, воздействующими цветами (вызывают самую сильную физиологическую реакцию – учащенное сердцебиение). В ходе анализа также стало понятно, что директивные сообщения напрямую связаны с данной гаммой, что усиливает эффект воздействия (все директивные сообщения сопровождалась данной цветовой гаммой в том же самом количественном отношении: на первом месте по частоте встречаемости – желтый, затем – красный, белый, черный, оранжевый).

Наибольший научный интерес представляет выявленная директивность глянцевых изданий. Планируется дальнейшее исследование с расширением разнообразия и объема выборки и включением в выборку западных глянцевых изданий, чтобы понять, является ли директивность российских глянцевых изданий специфической чертой и нормой взаимодействия в России или же директивность – это универсальная характеристика глянцевых журналов.

Т.С. Лаевская

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Научный руководитель: Черкасова Ю.А., ст.преподаватель

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА-ИНТЕРНАТА

В современном обществе подросток сталкивается в той или иной мере с различными формами отклоняющегося поведения: и по дороге в школу, и во дворе, и в общественных местах, и даже дома и в школе. Особенно благоприятную обстановку для появления отклонений в сфере морали и поведения создает городская среда, с ее анонимностью, с обширным ассортиментом отрицательно влияющих экономических, социальных и культурных факторов. Освобождение от традиционных норм, ценностей, отсутствие твердых образцов поведения и моральных границ, ослабление социального контроля способствуют росту отклоняющегося и саморазрушающего поведения в подростковой среде.

В стране все больше становится детей с нарушениями в развитии. Специалисты склонны относить умственную отсталость к одним из факторов, чрезвычайно повышающим вероятность девиантного поведения.

Из существующих в настоящее время методов работы по снижению уровня проявления девиантного поведения у подростков профилактика является наиболее предпочтительным и действенным.

Актуальность проблемы отклоняющегося поведения у подростков обусловила выбор темы нашего исследования.

На первом этапе экспериментальной работы нами была организована и проведена диагностика уровня проявления девиантного поведения учеников общеобразовательной школы и воспитанников детского дома-интерната для умственно отсталых детей. Общее количество исследуемых составило 24 человека.

Для изучения особенностей девиантного поведения старших подростков была разработана анкета на основе следующих критериев девиантного поведения:

особенности эмоциональной сферы;

агрессия:

физическая,

вербальная;

нарушение правил поведения в социуме.

При этом данные критерии рассматривались по трем уровням проявления: низком, среднем, высоком. Степень проявления критериев девиантного поведения нарастает с каждым уровнем и на последнем этапе достигает своего максимума.

Данные анкетирования показывают, что у школьников наиболее ярко проявляются такие особенности, как нестабильность в эмоциональной сфере и вербальная агрессия в поведении, где высокий и средний уровень наиболее высоки и занимают в совокупности 56 %.

Тогда как у подростков, воспитывающихся в детском доме-интернате для умственно отсталых детей выявлена физическая агрессия и склонность к нарушениям правил поведения в социуме, где высокий и средний уровень наиболее характерны и занимают в совокупности 70 %.

Сравнительный анализ полученных данных показывает, что 50 % подростков с нормальным уровнем развития находятся на высоком и среднем уровне проявления девиантного поведения, тогда как подростки с нарушением умственного развития занимают 80 % на данных уровнях проявления.

В ходе наблюдения было выявлено, что подростки с интеллектуальными нарушениями чаще, чем дети с нормальным умственным развитием оказываются в конфликтных ситуациях. В связи с этим была проведена диагностика тактики поведения в конфликтной ситуации старших подростков детского дома-интерната на основе теста К.Н. Томаса «Как ты поступаешь в конфликтной ситуации».

Согласно К.Н. Томасу существуют следующие способы реагирования в конфликте:

соревнование (соперничество) – неэффективный, однако часто применяемый стиль поведения в конфликтах, это выражается в стремлении добиться своих интересов, не принимая во внимание интересы других.

приспособление – пренебрежение собственными интересами ради других.

компромисс – соглашение между конфликтующими сторонами, которое достигается путем взаимных уступок.

избегание – уклонение, как от кооперации, так и пренебрежение собственными интересами.

сотрудничество – альтернативное решение конфликта, которое полностью удовлетворяет интересы конфликтующих сторон.

Сравнивая полученные результаты по каждой модели поведения, можно выявить, что у подростков с интеллектуальными нарушениями преобладает тактика поведения в конфликте – приспособление, где высокий уровень занимает 60 %, затем следует модель «Соперничество» и «Избегание», соответственно 30 % и 20 %.

Таким образом, результаты диагностики показали высокую степень проявления девиантного поведения у подростков детского дома-интерната, что привело нас к выводу

о необходимости проведения занятий, направленных на снижение проявления и профилактику девиантного поведения у подростков.

На основании этого были определены задачи, реализуемые на занятиях:

снижение агрессивности в поведении;

обучение рациональным способам поведения в конфликтных ситуациях;

формирование и умение управлять собственным эмоциональным состоянием;

ознакомление с нормами и правилами поведения в различных ситуациях.

Форма работы с детьми-сиротами – групповая (открытая), занятия с элементами тренинга, занятия в форме круглых столов. В программе представлены разнообразные занятия, требующие творческой, умственной и физической активности. Занятия проводились 2 раза в неделю.

Целью первого блока занятий стало введение участников в атмосферу тренинга, знакомства в группе, создание доверительных отношений между участниками.

На втором этапе проведения занятий происходит обмен опытом общения в парах и в кругу. Участники, основываясь на своем опыте, вводят правила взаимодействия в группе.

Тема третьего блока занятий «Уверенное и неуверенное поведение. Умение сказать «нет», где подростки учатся различать типы поведения, получают опыт уверенного, неуверенного и агрессивного поведения; происходит повышение мотивации научиться говорить «нет»; проводится тест «Коррекция самооценки».

Четвертый блок занятий учит подростка, как вести себя в конфликтной ситуации и справляться с агрессией.

После проведенной профилактической работы была проведена повторная диагностика с целью определения эффективности данной программы, которая показала, что наиболее ярко проявляется такая особенность делинквентного поведения подростков, как вербальная агрессия, где высокий уровень наиболее высок и занимает 40 %. При этом отсутствует высокий уровень проявления девиантного поведения среди подростков с интеллектуальными нарушениями.

Анализ эффективности занятий по профилактике девиантного поведения подростков с интеллектуальными нарушениями путем сравнения данных, полученных до и после проведения программы показал, что количество подростков на низком уровне возросло на 10 %, т. е. один подросток стал менее склонен к девиантному поведению.

Средний уровень проявления девиантного поведения остался на прежнем уровне и составляет 70 %.

До применения программы подростки прибегали к физической агрессии, уровень которой был высок, то на данный момент они ограничиваются вербальной. Снижился уровень нарушения правил поведения в социуме.

Данные сравнительного анализа говорят об эффективности выбранной программы, так как два подростка под влиянием проведенных способов снижения проявления девиантного поведения изменили тактику своего поведения и научились контролировать агрессивные устремления, выработали правила поведения в социуме и научились настраиваться на положительные эмоции.

Можно сделать вывод, что выбранный способ снижения уровня девиантного поведения действенен и приносит положительные результаты, следовательно, если больше времени проводить подобные занятия и более углубленно работать с подростками с интеллектуальными нарушениями, то результаты возрастут.

Также с целью определения эффективности программы профилактики девиантного поведения подростков с интеллектуальными нарушениями был проведен повторно тест К.Н. Томаса «Как ты поступаешь в конфликтной ситуации».

Сравнивая полученные результаты по каждой модели поведения, можно выявить, что у подростков преобладает тактика поведения в конфликте – приспособление, где высокий уровень занимает 40 %, затем следует модель «Соперничество» и «Сотрудничество», по 30 %.

Меньше всего прибегают к избеганию и компромиссу в качестве выхода из конфликтной ситуации, где отсутствует высокий уровень, а низкий уровень равен 60 и 50 % соответственно.

После проведения программы результаты оказались положительными: негативные тактики поведения в конфликте – избегание и приспособление – снизились на 20 %; относительно эффективные тактики незначительно увеличили свой уровень («соперничество» – без изменений, «компромисс» – увеличение на 10 %). При этом наиболее выигрышная тактика поведения «сотрудничество» увеличилась на 30 %.

Общий вывод после проведенного анализа результатов таков, что предложенная программа по формированию способов снижения проявления и профилактике девиантного поведения подростков с интеллектуальными нарушениями является эффективной и учит подростков контролировать собственные агрессивные устремления или выражать их в формах, приемлемых в обществе, также вырабатывает стратегию поведения в конфликтных ситуациях, правила поведения в социуме. Подростки смогли научиться контролировать свою агрессию, находить выходы из трудных ситуаций и настраиваться на положительные эмоции.

Е.Е. Лысова

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Научный руководитель: Ю.А. Черкасова, ст.преподаватель

РАЗВИТИЕ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ-СИРОТ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ НА ЗАНЯТИЯХ С ЭЛЕМЕНТАМИ МОНТЕССОРИ-ПЕДАГОГИКИ

В связи с приоритетными направлениями социальной политики нашей страны здоровье детей в настоящее время выходит на первый план. Ситуация в здравоохранении позволяет констатировать факт увеличения количества детей с нарушениями в развитии.

Кроме детей, проживающих и воспитывающихся в семье, есть дети, которые воспитываются в интернатах. В условиях проживания в интернатном учреждении возникает объективное противоречие между образом жизни и содержанием деятельности детей и их базовыми потребностями.

К числу общих проблем, детей с особыми образовательными потребностями, относятся социальная дезадаптированность, низкий уровень психических процессов, моторная недостаточность. Многие исследователи, отмечают что, существует тесная связь между становлением двигательной и познавательной сферы. Таким образом, развитие двигательной сферы напрямую влияет на развитие речи, мышления и памяти ребенка. К сожалению, развитию двигательной сферы в целом и моторики в частности уделяется мало внимания со стороны специалистов детских домов-интернатов для детей с ограниченными возможностями. Актуальность проблемы определила тематику и специфику нашей экспериментальной работы.

Исследование проводилось в течение 2008–2009 гг. при участии шести детей-сирот от 9–13 лет со средней степенью умственной отсталости из них двое с нарушением опорно-двигательного аппарата, на базе Краевого государственного учреждения социального обслуживания «Березовский детский дом-интернат для умственно отсталых детей».

В словаре по социальной педагогике Л.В. Мардахаева под моторикой понимается совокупность двигательных реакций, умений и навыков свойственных человеку. Дети с

особыми образовательными потребностями – это дети, нуждающиеся в специальной коррекционной поддержке и специфических методах образования.

Для того, чтобы изучить уровень развития двигательной сферы у детей с особыми образовательными потребностями, мы определили следующие критерии моторики: координация движений тела, тонкая ручная моторика. В своем исследовании мы использовали ряд методов для определения актуального уровня развития моторики детей с особыми образовательными потребностями: наблюдение, беседа.

При использовании первого метода мы применяли разработанную нами карту наблюдений. В качестве диагностического материала, мы использовали Монтессори – материал: рамка с пуговицами, булавками, застежкой-«молнией», ремнями, кнопками, бантами и шнуровкой. Каждому ребенку предлагалось без предварительной презентации работать с материалом, таким образом, это позволило нам диагностировать умения и навыки ребенка. Так же, вместе с этим дети переливали воду из одного сосуда в другой, резали бумагу ножницами по линии, пересыпали ложкой крупу из одной миски в другую.

Нами были получены следующие данные. Низкий уровень развития моторики был выявлен у 34 % подростков, у 50ти % был определен средний уровень, и у 16 % – высокий уровень.

В ходе исследования мы разработали и реализовали цикл занятий, направленных на развитие моторики у детей-сирот с особыми образовательными потребностями, за основу этих занятий мы взяли элементы педагогики Монтессори.

Мы предположили, что благоприятными условиями развития моторики у детей-сирот с особыми образовательными потребностями являются следующие: специально подготовленная развивающая предметно – пространственная среда; занятия будут организованы в форме свободной работы по методу Марии Монтессори; проведение занятий по развитию моторики в индивидуальной и групповой форме.

Нами было проведено 15 занятий. Занятия проводились 5 раз в неделю по 40 мин. Каждое занятие состояло из трех частей. Вводная часть занятия была направлена на мобилизацию внимания, подготовку ребенка к нагрузкам. Основная часть занятия была разбита на два этапа: фронтальная работа – подросткам предлагалась презентация новых развивающих материалов, был показан способ рационального взаимодействия с материалом, способ контроля и исправления ошибок; следующий этап – самостоятельная свободная работа в подготовленной среде со знакомыми материалами. В рамках свободной работы подросток сам определяет время, место и продолжительность своей деятельности, сам выбирает материалы и социальное окружение. Заключительная часть занятия предполагает постепенное снижение нагрузки, здесь могут быть использованы упражнения в тишине, уборка рабочего места. Зачастую последняя часть занятия предполагала индивидуальную деятельность воспитанника.

В наших занятиях использовались элементы Монтессори-педагогики это метод свободной работы в подготовленной среде, предметно-развивающий материал, а многое мы внесли сами: пальчиковые гимнастики, физминутки, игры со счетными палочками, бумагой, раскрашивание различных рисунков, элементы арттерапии – мандалы, выполнение аппликаций.

Особенности организации работы с детьми с особыми образовательными потребностями по методу Марии Монтессори состоят в том, что каждый ребенок может двигаться в своем темпе, здесь происходит учет индивидуальных особенностей детей и уровня развития каждого ребенка.

Созданная развивающая предметно-пространственная среда служит для ребенка неким примером организации жизни, она позволяет детям лучше организовать свою деятельность и спланировать ее заранее. Также решает проблему дисциплины, посредством включения отдельных упражнений в занятия, такие упражнения позволяют детям успокоиться и настроиться на работу.

Специфика разработанных нами занятий состоит и в том, что все занятия по методу М. Монтессори мы адаптировали для детей с учетом их индивидуального уровня развития.

По окончании формирующего эксперимента нами был проведен второй констатирующий эксперимент с целью выявления эффективности организованных и проведенных нами занятий. По итогам диагностического исследования мы получили следующие результаты.

Положительная динамика была выявлена в развитии тонкой моторики рук детей. Низкий уровень понизился с 33 до 17 %, средний остался на прежнем уровне 50 %, высокий повысился с 17 до 33 %.

Наименее был подвержен позитивному изменению уровень развития координации движений тела, это связано с особенностями социального развития испытуемых, так как этим детям заниматься нужно дольше обычного и занятий проводить больше. Тем не менее, динамика наблюдается и она связана с четкой организацией предметно – пространственной среды, в которой находились дети. Низкий уровень понизился с 50 до 17 %, средний повысился с 33 до 66 %, высокий остался на прежнем уровне – 17 %.

Нами были разработаны и предложены рекомендации педагогам по проведению занятий в форме свободной работе по методу Монтессори и организации развивающей предметно-пространственной среды в учреждениях интернатного типа для детей с интеллектуальными нарушениями.

Библиографический список

1. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
2. Психология детей с нарушениями в развитии. Составитель О.В. Запиринская. – СПб., Речь, 2003.
3. Сорокова М.Г. Система М. Монтессори: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.

Е.О. Макеева

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Научный руководитель: Ковалев А.С., канд. ист. наук, доцент

СМИ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ НАСИЛИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Обращение к проблеме насилия в студенческой среде обусловлено тем, что современные учебные заведения являются не только образовательным учреждением, но и местом, в котором подростки, молодежь нередко получают травматический социальный опыт. Каждый человек по-разному вспоминает время, проведенное в школе, колледже, ВУЗе и т. д. Для одних оно связано с радостными моментами, для других – с разочарованиями, обидами и унижениями.

К проблеме профилактики насилия обращались следующие ученые – это Е.В. Гребенкин [1] и В.М. Целуйко [2], но они сосредотачивали свое внимание на других аспектах. Гребенкин изучал профилактику агрессии и насилия в школе, уделяя больше внимания агрессии, так как именно агрессивность ребенка является первым шагом к насилию. Целуйко рассматривала социально-психологические особенности детей испытывающих насилие.

Для изучения склонности студентов к насилию были разработаны две анкеты. Первая анкета была направлена на выявление различных форм и видов насилия, а так же на определение склонности студентов к насилию, вторая анкета была призвана помочь определить уровень насилия на факультете, выявить наиболее часто встречающиеся действия насильственного характера и установить, проводятся ли какие-нибудь мероприятия по профилактике насилия.

В настоящем исследовании приняли участие 70 студентов КГПУ им. В.П. Астафьева, обучающихся по специальности «социальная работа», среди которых 91,42 % девушки и 8,58 % – молодые люди. Возраст респондентов – от 17 до 22 лет.

По итогам анкетирования на тему: «Склонны ли подростки к насилию» были получены следующие результаты.

Большинство опрошенных легко раздражаются (64,35 %), при этом 65,78 % достаточно быстро успокаиваются, а 34,22 % должны приложить усилия, чтобы успокоиться. Раздражение некоторых настолько велико, что они могут кидаться предметами (45,76 %).

Наибольшее количество респондентов не испытывает желание причинить вред другим (65,78 %). Подавляющее большинство способно ударить человека (55,77 %), остальные 44,23 % не имеют таких склонностей. 58,53 % опрошенных могут ударить человека, если разозлятся, 41,47 % не могут ударить человека. При этом 35,75 % студентов применяют физическую силу, а 64,35 % не прибегают к применению физической силы.

Большинству студентов тяжело удержаться от спора (58,53 %), но есть и такие, которые могут легко избежать пререканий – 41,47 %.

В отношении следующего вопроса: «Охватывает ли вас ярость, когда над вами насмеются?», мнения разделились следующим образом: 65,78 % респондентов впадают в ярость, когда над ними насмеются, 34,22 % спокойно относятся к насмешкам. 59,96 % не обращают внимания на провокации, но есть и такие, которые поддаются на провокации – это 40,04 %.

На вопрос, завистливы ли вы, был получен в основном ответ – нет (84,27 %), остальные 15,73 % завистливы.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: 42,9 % опрошенных студентов склонны к проявлению насилия. 65,78 % респондентов предрасположены к раздражению, 58,53 % проявляют физическое насилие, почти половина косвенную агрессию (45,76 %), 58,53 % – вербальную агрессию. 40,04 % опрошенных присущ негативизм, 15,73 % студентов обидчивы.

Результаты второй анкеты были следующими:

78,65 % опрошенных ответили, что уровень насилия на их факультете низкий, 18,59 % считает, что средний и 2,86 %, что высокий.

24,31 % респондентов лично сталкивались с проявлением насилия в ВУЗе, 75,79 % не испытывали насилия в стенах ВУЗа.

Студенты, испытывающие насилие на факультете (это 24,31 % респондентов), отмечают следующие его виды:

Агрессивное поведение и высказывания – 11,44 %;
вербальное насилие (споры, ругательства)–17,16 %;
психическое насилие – 5,72 %.

На вопрос, как часто в КГПУ им. В.П. Астафьева обсуждаются проблемы насилия, были получены следующие ответы:

редко – 45,76 %;
никогда – 54,34 %.

В КГПУ им. В.П. Астафьева наиболее часто встречаются следующие действия насильственного характера:

Драки – 4,29 %;
оскорбления, ругательства – 50,05 %;
мелкое хулиганство – 10,01 %;

воровство – 7,15 %;
игнорирование – 28,6 %;
сексуальные приставания – 1,43 %;
издевательства, преследования – 12,87 %;
вандализм – 4,29 %;
вымогательство – 1,43 %.

На вопрос, какие мероприятия по снижению насилия проводятся на факультете, респонденты ответили:

не знаю – 61,42 %;
никаких – 31,54 %;
тренинги – 1,66 %;
кружки – 1,66 %;
не помню – 3,32 %.

Прежде, чем проводить мероприятия, было решено провести интервьюирование для выяснения общественного мнения на тему – могут ли СМИ использоваться для профилактики насилия и если могут, то какие.

В интервьюировании принимали участие 41 студент КГПУ им. В.П. Астафьева, участвовали как девушки (85,4 %), так и молодые люди (14,64 %), в возрасте от 17 лет до 21 года.

Студенты считают, что СМИ содержат элементы, осуждающие насилие и только 7,32 % не согласились с этим.

Вследствие этого большинство студентов (63,44 %) считают, что СМИ можно использовать для профилактики, так как в них содержатся элементы, осуждающие насилие, наибольшей же популярностью пользуется телевидение – это 68,32 %, на втором месте Интернет – 19,52 %.

После завершения диагностики и выяснения общественного мнения были разработаны и проведены мероприятия по профилактике насилия. Первое с демонстрацией художественных фильмов, и дальнейшим обсуждением такой социальной проблемы как насилие. Закончено мероприятие было сообщением о том, что избежать сцен насилия при просмотре фильмов передач практически не возможно, важно помнить, что необходимо подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику.

Через неделю после первой встречи было проведено второе мероприятие. Основано оно было на демонстрации Интернет-ресурсов, которые можно использовать для профилактики насилия, например, «Дети не для насилия», «Нет насилию над женщинами» и т. п. Цель именно такой подборки сайтов состоит в том, чтобы помочь понять, что же такое насилие, какие формы бывают, подкрепить информацию статистическими данными, которые говорят о том, что эта проблема принимает угрожающие масштабы. Данная информация была для студентов больше полезна и актуальна как для будущих специалистов по социальной работе. Помимо этого был дан адрес сайта, созданного в рамках работы, «Насилие как социальная проблема», посетив который и зайдя на форум можно было оставить собственное мнение о данной проблеме.

После профилактической работы было проведено промежуточное анкетирование среди студентов, для проверки эффективности проведенных мероприятий по профилактике. По полученным результатам можно сделать вывод, что осуществляемые мероприятия оказались эффективными.

Так, после проведения мероприятий по профилактике насилия количество студентов склонных к насилию сократилось (до профилактических мероприятий склонны – 42,9 %; не склонны 57,1 %, после – склонны к насилию 37,18 %; не склонны – 62,82 %).

Убедившись в эффективности работы, было принято решение продолжить начатую деятельность. Следующий блок мероприятий было решено провести в отдельных студенческих группах, чтобы студенты чувствовали себя комфортнее и раскованнее. По ре-

зультатам первичной диагностики были сделаны выводы о том, что многие студенты не считают психологическое давление на личность насилием, об этом можно судить по следующим моментам: На вопрос: «Приходилось ли лично вам быть объектом насилия на факультете», многие отвечали: «Нет». Однако следом шел вопрос: «Если да, то какой вид насилия вы испытывали» и были даны следующие варианты ответа:

- вербальное (споры, ругательства);
- психическое (издевательство, игнорирование, вымогательство);
- физическое (драки, борьба);
- агрессивное поведение и высказывания.

Студенты отмечали психологическое насилие и возвращались к предыдущему вопросу для того, чтобы исправить ответ «нет» на «да».

В связи с этим было решено показать художественный фильм «Чучело» (режиссер Р. Быков), в котором помимо физического и вербального насилия было продемонстрировано и психологическое насилие. В ходе дискуссии акцент был сделан именно на психологические аспекты насилия.

После просмотра аудитории было предложено назвать формы насилия, которые демонстрировались в фильме. Студенты выделили физическое и психологическое насилие. Дальнейшее обсуждение показало, что влияние физического насилия на человека понятно, и никто из студентов не оспаривает его тяжести, и основной упор был сделан на то, насколько пагубно влияет на людей психологическое насилие.

Большинство студентов сказали о том, что психологическое насилие пережить тяжелее, чем физическое, так как физические травмы заживут, а душевная травма может остаться на всю жизнь и повлечь за собой такие изменения, как снижение самооценки, развитие комплексов, замкнутость и как крайний вариант привести к суициду. К такому мнению пришли студенты всех групп.

В ходе интерактивной беседы после просмотра фильма студентам было предложено проанализировать ситуацию, когда результаты анкетирования показали, что респонденты не считают психологическое давление насилием, а после просмотра художественного фильма «Чучело» все группы единогласно сказали о том, что эта форма насилия оказывает наиболее сильное воздействие на человека.

Ответ аудитории сводился к тому, что это осознание пришло после просмотра фильма, так как видеоматериал оказывает максимальное впечатление, дает возможность увидеть все наглядно и прочувствовать происходящее. В ходе беседы было выяснено, что большая часть студентов изменила свое отношение к психологическому насилию.

Завершающим мероприятием стала Организация и проведение мероприятия с демонстрацией Интернет-ресурсов. Студентам не просто показывались странички сайтов, им было предложено самостоятельно отыскать информацию в электронном виде, в которой насилие рассматривалось бы как проблема и негативное явление. Затем из этого материала была сделана презентация, которая была показана на большой перемене в холле. Данная работа содержала несколько блоков:

Насилие как социальная проблема.

Нет насилию над детьми.

Нет насилию над женщинами.

Нет семейному насилию.

В процессе показа презентации студентам раздавались листовки, с просьбой зайти на сайт <http://www.nasilie.vdelo.ru> («Насилие как социальная проблема») и оставить свое мнение о проблеме насилия в студенческой среде на форуме.

По завершению профилактических мероприятий было проведено заключительное анкетирование, которое подтвердило эффективность данных мероприятий:

Первая диагностика – склонны к насилию 42,9 %; не склонны 57,1 %.

Промежуточная диагностика – склонны к насилию 37,18 %; не склонны 62,82 %.

Заключительная диагностика – склонны к насилию 30,03 %; не склонны 69,97 %.

Чтобы закрепить полученный результат в газете «Детский сад Forever» № 4 была опубликована статья «Насилие как социальная проблема».

Библиографический список

1. Профилактика агрессии и насилия в школе: учебно-методический комплекс / Е.В. Гребенкин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006 – 157 с.
2. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004 – 272 с.

А.А. Максак

*Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
Научный руководитель: Соколова Е.В., кандидат социологических наук*

ГРАЖДАНСКИЙ БРАК В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Сейчас в России большой популярностью стал пользоваться гражданский брак. Однако гражданский брак не является порождением нынешнего времени, как думают многие, он существовал и раньше, просто в большинстве случаев к нему прибегали те мужчины и женщины, которые уже побывали в официальном браке.

До 1918 года в России не было института гражданского брака, за исключением случаев, предусмотренных для лиц отдельных вероисповеданий. Поэтому, тем, кто не хотел или не мог заключать брак в рамках религиозного института из религиозных, антирелигиозных или иных соображений, приходилось жить без юридического оформления супружеских отношений.

Чтобы не говорить о себе сомнительных слов «сожительство», живущие в таком сожительстве стали называть его на европейский манер – «гражданским браком», используя термин как прикрытие незаконных отношений.

В России в настоящее время гражданский брак является единственным из заключаемых заново браков, признаваемым государством, и фиксируется в органах ЗАГСа, независимо от места жительства любого из будущих супругов. Тем не менее, современный Семейный кодекс РФ не содержит термина «гражданский брак». В Семейном кодексе РФ только сказано: «Признается только брак, зарегистрированный в органах Записи актов гражданского состояния».

Таким образом, то, что мы называем «гражданским браком», на юридическом языке называется «сожительством». Исторически понятие «гражданский брак» возникло как альтернатива браку церковному, то есть освященному церковью. С точки зрения действующего законодательства гражданский брак – это как раз брак официальный, зарегистрированный в государственных органах записи актов гражданского состояния. Итак, говоря «гражданский брак», мы на самом деле имеем в виду сожительство.

Для того, чтобы исследовать отношение студенческой молодежи к гражданскому браку мы использовали метод анкетного опроса. Нами были опрошены студенты Лесосибирского педагогического института разных факультетов. Анкетирование проводилось с целью выяснения отношения молодежи к гражданскому браку. Результаты нашего исследования показали, что 87 % респондентов понимают гражданский брак как сожительство двух людей без штампа в паспорте. И только 13 % знают, что это брак, зарегистрированный в ЗАГСе. Таким образом, большинство опрошенных студентов понимают гражданский брак как сожительство.

К гражданскому браку именно как сожительству 71 % опрошенных студентов относятся положительно, 18 % студентов – отрицательно, и лишь 13 % студентов еще не оп-

ределились. Возможно, это связано с тем, что некоторые студенты пока не хотят создавать семью.

Несмотря на то, что большинство опрошенных студентов к гражданскому браку относятся положительно, тем не менее, только лишь 52 % респондентов хотели бы жить в гражданском браке. Остальные 48 % студентов не хотят жить вместе без регистрации.

Проанализировав основные причины проживания студентов в гражданском браке, можно сделать следующие выводы. 40 % опрошенных студентов хотели бы проверить свои чувства, прежде чем вступить в законный брак. Часто люди начинают жить вместе потому, что ещё не уверены в своей готовности к браку. В таком случае, главное не затягивать и не обманывать себя и свою половинку. Гражданский брак – это как переход от романтических отношений к семье, как промежуточное звено, как очередной этап развития отношений. 19 % опрошенной молодежи хотели бы избежать трудности при разводе, 10 % – избежать финансовых проблем.

На вопрос о том, почему студенты хотели бы жить в гражданском браке, наиболее распространенным ответом был ответ, что так проще, удобнее в силу определенных обстоятельств. Но, несмотря на то, что большинство студенческой молодежи хотели бы проживать в гражданском браке как сожительстве, в дальнейшем планируют зарегистрировать свои отношения.

Основными причинами регистрации отношений студенческая молодежь называет следующие. 68 % респондентов считают, что уверены в своих чувствах. 43 % респондентов хотели бы зарегистрировать отношения по традиции семейной или религиозной. 17 % респондентов хотят вступить в брак из-за красивой атрибутики.

Однако основной причиной регистрации брака является то, что люди хотят чувствовать себя уверенно, социально защищенными в силу определенных обстоятельств, чтобы была полноценная семья, чтобы дети чувствовали себя комфортно, чтобы при усыновлении детей не возникло проблем. Не регистрируя брак, женщина оказывается в прямой зависимости от более сильного, материально обеспеченного партнера, который, как правило, решает вопросы воспитания и образования детей по своему усмотрению. При желании такой отец даже может не признать детей, родившихся в период совместного проживания, либо оспорить свое отцовство, и женщине придется приложить немалые усилия, чтобы отстоять свои интересы в суде.

Таким образом, изучив отношение студенческой молодежи к гражданскому браку, мы пришли к выводу, что большинство студентов положительно относятся к данной форме совместного проживания.

В.В. Плесовских, Т.А. Растегаева, А.А. Фроленко
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель Черкасова Ю.А., ст. преподаватель

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА

В настоящее время в учреждениях открытого типа для взрослых с интеллектуальными нарушениями существует проблема организации досуговой деятельности. Наши исследования на базе Краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Тинской психоневрологический интернат» показали, что большую часть времени проживающие интернатов предоставлены сами себе. Почти вся работа специалистов по социализации и адаптации проживающих интерната в общество реализуется среди лиц с более сохранным интеллектом и молодого возраста. В связи с этим была

выявлена необходимость организации деятельности с учетом интересов самих проживающих.

Специалисты Тинского психоневрологического интерната в своей деятельности преследуют определенные (основные) цели, к которым относится: оптимальная интеграция молодых людей в социум с минимальной внешней поддержкой, а так же подготовка молодых людей к самостоятельному проживанию (насколько такое возможно) в процессе социально – бытовой и социально трудовой адаптации.

Основными задачами деятельности интерната является:

проведение комплексного психолого-медицинского и социального обследования, выявление индивидуальных особенностей развития;

установление структуры дефекта и компенсаторных возможностей;

прогнозирование развития и возможностей воспитания и коррекции на основе выявленных особенностей развития;

определение наиболее адекватных путей и средств развивающе-коррекционной работы;

вовлечение в трудовую деятельность; формирование положительного отношения и интереса к бытовому труду, привитие навыков культуры поведения, воспитание уважения к труду других людей;

формирование практических умений и навыков, обеспечивающих независимость проживания в быту, их социальную адаптацию и реабилитацию;

реализация собственно психологической развивающе-коррекционной работы на протяжении всего учебно-воспитательного процесса;

развитие коммуникативной стороны речи.

Деятельность осуществляется в трех направлениях и опирается на индивидуальную программу реабилитации (ИПР) инвалида, выдаваемой федеральными учреждениями медико-социальной экспертизы.

Первое направление – это медицинская реабилитация, в нее входит:

наблюдение врача психиатра;

медикаментозная терапия (нейролептики, корректоры поведения)

немедикаментозная терапия (психо-, физио-, фито-, диетотерапия);

санаторно-курортное лечение;

геронтологическая помощь.

Второе направление – профессиональная реабилитация:

труд в специально созданных условиях под контролем инструктора не более 4 ч\сут.

терапия – занятость (рукоделие, занятия по интересам);

трудовое обучение (рассказ, разъяснение);

профориентация (направлена на осуществление выбора профессии) – наглядное пособие

профориентация с целью интеграции в общество (в условиях ЛТМ (лечебно-трудовая мастерская), в спец.цехах, работа на штатной должности в интернате – повар).

Социальная реабилитация – третье направление, которое включает в себя:

информирование и консультирование по вопросам реабилитации, содействие в решении личных проблем;

адаптационное обучение для осуществления бытовой и общественной деятельности (сохранение навыков самообслуживания);

собственно социокультурная реабилитация (социальное общение, досуг);

художественная самодеятельность;

экскурсии;

«В мире книг» (чтение книг безграмотным и слабовидящим, приучение к самостоятельному чтению) после определенного полугодичного курса занятий пятеро проживающих из группы в составе 15 человек приобрели навыки самостоятельного чтения;

массовый просмотр видеофильмов (художественных и познавательных).

В Тинском психоневрологическом интернате в рамках профессиональной и социальной реабилитации существует множество кружков по интересам, таких как: вязание крючком и на спицах, макраме, вышивание, лоскутное шитье, аппликация, кукольный театр, вокально-танцевальная группа, резьба по дереву, в которых задействованы в основном проживающие с более сохранным интеллектом молодого возраста. Направленности же кружков для более тяжёлых проживающих нет или они мало функционируют в связи с загруженностью специалистов и часто плохим состоянием здоровья самих участников этих кружков. К сожалению, организация кружковой работы осуществляется преимущественно в рабочее время. Специалисты же, которые могли бы организовать досуг после рабочего дня у проживающих как задействованных в трудотерапии, так и отстраненных от нее по состоянию здоровья, отсутствуют. В связи с этим была выявлена необходимость в организации досуга для проживающих с интеллектуальными нарушениями разной степени тяжести в после рабочее время, ориентируясь на их интересы.

Наши исследования проходили на базе обозначенного выше учреждения, в котором проживают лица совершеннолетнего возраста с интеллектуальными нарушениями.

Наша деятельность проходила в три этапа: подготовительный, организационный, результативный.

На первом этапе нашей работы были обозначены основные задачи и цели.

Цель нашей работы: организация досуга людей с интеллектуальными нарушениями в условиях психоневрологического интерната, предоставление возможности для самореализации людей, как пожилого возраста, так и с более глубокими интеллектуальными нарушениями.

Задачи проекта:

Выявление уровня организованности досуга проживающих (занятых на работах и отстранённых от трудовой деятельности);

Организация работы творческой мастерской при интернате для всех желающих;

Организация творческой деятельности по корпусам для «тяжёлых» проживающих;

Обучение новым направлениям деятельности в творчестве;

Подготовка и организация творческой выставки с приглашением гостей.

Во время работы в творческой мастерской и проведения выставки особое значение уделялось проживающим интерната с более выраженными нарушениями психического состояния из-за того, что реализовать свои способности и таланты им сложнее, в связи с отсутствием данной возможности. Так как специалисты интерната уделяют большее внимание проживающим с более сохранным интеллектом (в том числе группе «Иные»).

Знакомство и взаимодействие со специалистами и установление контакта с проживающими Тинского психоневрологического интерната было осуществлено в процессе прохождения первой части производственной практики 4 курса. Для организации работы с проживающими интерната были информированы о предстоящей работе директор интерната, специалист по социальной работе, главный врач и воспитатели, от которых было получено разрешение на проведение данной деятельности. Подготовлен рабочий материал: листы бумаги, краски, кисти, карандаши, ластик, различные иллюстрации для срисовывания картинок. Все проживающие были информированы о начале работы творческой мастерской ежедневно с 19:00 до 22:00 (в связи с занятостью большинства проживающих на работах).

На втором этапе мы проводили ежедневную работу с проживающими интерната, в творческой мастерской. Где проходило обучение различным техникам рисования. В наши обязанности по проведению ежедневных занятий входило обучение новым направлениям, соблюдение порядка в мастерской, режима работы, предоставление материала для творчества.

Занятия с проживающими в творческой мастерской начались с нашей инициативы и желания проживающих, которые начали свою работу в направлении рисование по мокрой бумаге. После стали присоединяться по собственной инициативе и остальные проживающие, которые могли заняться интересующей их деятельностью. Далее занятия

стали усложняться. Нами были включены новые направления в рисовании: с помощью парафиновой свечи; срисовывание (карандашами, ручками, фломастерами, акварелью); раскрашивание заготовленных картинок (техникой штриховка); и как альтернатива работа в компьютерной программе Paint. Таким образом, появилась группа заинтересовавшихся работой в творческой мастерской, проживающие сами стали обмениваться между собой идеями по созданию той или иной картины. После чего их деятельность нами стала направляться в русле сплоченной команды – один срисовывает определенную картину, другой раскрашивает красками или с помощью штриховки карандашами и фломастерами.

В своей работе для обучения новым направлениям в изобразительном искусстве мы использовали как словесные (беседа, рассказ, объяснение, обсуждение), так и наглядные (иллюстрация, демонстрация) методы. По итогу деятельности можно сделать вывод, что наглядные методы были наиболее эффективны в отношении данной категории лиц.

В связи с тем, что наша деятельность была направлена и на проживающих старшего возраста и с более глубокими нарушениями, но по состоянию здоровья они не могли приходить на занятия в мастерскую, то работа была организована в корпусах, где они проживают.

Далее наша задача заключалась в организации и подготовке творческого вечера, который прошел 8 апреля 2009 года в помещении клуба при интернате. Для организации творческого вечера «Ах, вернисаж!» были отобраны наиболее лучшие из работ, проживающих по направлениям: по мокрой бумаге; с помощью парафиновой свечи; срисовывание фломастерами, карандашами, акварелью; раскрашивание картинок (штриховка, восковыми мелками), работы выполненные в Paint. Специалистами интерната были предоставлены рамки, с помощью которых мы оформили работы проживающих. Нами был написан сценарий мероприятия, оформлен выставочный зал, подготовлены и записаны на электронный носитель основные работы проживающих, установлено необходимое оборудование (проектор, DVD), вывешено объявление, о предстоящем мероприятии. Так же в течение недели перед мероприятием проходили репетиции среди участников вечера. Для награждения главных участников творческого вечера нами были созданы Благодарственные письма, а специалистами интерната приобретены поощрительные сладкие призы.

Мероприятие включало в себя не только выставку лучших работ среди всех проживающих, а так же выставку макетов «Старый Красноярск», выполненных проживающим интерната, Борисом Любиным, из штапика. Сопровождался вечер выступлением ансамбля интерната «Ивушка», Аляевой Ольги (проживающие интерната пожилого возраста), отдельными участниками группы «Иные» (Яцеевой Натальи, Любина Бориса, Вауловой Анны) со своими песнями и Плехановой Елены, Чистяковой Ксении со стихотворениями собственного сочинения. Так же наш творческий вечер посетили приглашённые гости: художник В.С. Псарёв, который презентовал своё творчество (картины) с помощью слайд-шоу; а так же поэтесса М.Н. Козлова, исполнившая на концерте песни («Моя Россия», «Новый день», «Жить и любить»).

Как результативный этап можно отметить, что подготовленное нами мероприятие было встречено со стороны проживающих, специалистов учреждения и приглашенных гостей одобрительно и положительно. Пришедшие, на праздник проживающие были заинтересованы происходящим на сцене, особенно им понравились концертные номера и новизна преподнесения лучших работ, а так же творчества художника, с помощью проектора. Конечно, не без удовольствия участники вечера получили свои награды, которыми были отмечены все, кто на протяжении пяти недель занимался в творческой мастерской.

В творческом вечере приняли участие те проживающие интерната, которые занимаются вокалом и другим творчеством, но по состоянию здоровья не имеют возможности в частом выступлении, как на территории интерната, так и за его пределами.

После проведения творческого вечера были организованы выставки работ проживающих по корпусам, которые не вошли в основную выставку вечера.

И как результат всей нашей исследовательской деятельности необходимо отметить, выявление творческих способностей у проживающих интерната и предоставление результатов исследования воспитателю интерната.

И.В. Подвойская

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Научный руководитель: Л.П. Рычкова, канд. филос. наук, доцент

АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИХ СОЦИАЛИЗИРУЮЩЕГО ВЛИЯНИЯ

Анализ деятельности нескольких детских общественных объединений России основывается на следующих теоретических предположениях: взаимное соответствие формы и уровня развития коллектива и уровня и направленности развития образующих его личностей является одним из законов социализации. Чем выше уровень развития личности, чем богаче ее творческая индивидуальность, тем более высокоразвитые формы коллективизма требуются для её дальнейшего развития и самореализации, и такая личность, в свою очередь, способна создавать и поддерживать коллективистские отношения более высокого порядка. И наоборот, более высокоразвитый по творческим, интеллектуальным и нравственным критериям коллектив объективно настойчивее «вынуждает» своих новых членов либо интенсифицировать свой личностный рост, либо добровольно покинуть такой коллектив вследствие взаимного отторжения [1]. Следовательно, *высокоразвитый творческий коллектив* – прочная защита от негативных влияний массовой культуры и условие, как это ни парадоксально сегодня звучит, гуманной социализации.

Прежде чем приступить к анализу деятельности детских объединений, уточним некоторые термины. *Детское объединение* – это формирование, в которое самостоятельно или вместе со взрослыми добровольно объединяются несовершеннолетние граждане для совместной деятельности, удовлетворяющей их социальные потребности и интересы [2]. Детскими признаются объединения, насчитывающие в своём составе не менее 2/3 (70 %) граждан до 18 лет от общего числа участников. *Общественным* считается *детское объединение*, которое: 1) создаётся по инициативе и на основе свободного волеизъявления детей и взрослых и не является непосредственным структурным подразделением государственного учреждения, но может функционировать на его базе и при его поддержке, в том числе материально-финансовой; 2) осуществляет социально-творческую деятельность; 3) не ставит своей уставной целью получение прибыли и распределения её между членами объединения [2]. К детским общественным объединениям могут быть отнесены различные организации, общества, клубы, союзы, команды, отряды, иные формирования, а также ассоциации (федерации, союзы) таких объединений.

Детская организация – это особая разновидность детских общественных объединений, создаваемая для реализации какой-либо социально ценной идеи, имеющая 1) регулирующие её деятельность нормы и правила, зафиксированные в Уставе или ином учредительном документе, 2) определённую структуру и 3) фиксированное членство [2].

Первые детские объединения в России имели строгую военно-патриотическую направленность и были обусловлены социальным заказом государства и общества – воспитать гражданина России, будущего офицера. Сравним их деятельность на основе ана-

лиза, приведённого в таблице 1. Исходя из данных таблицы 1, видно, что скаутские и кадетские организации (сохранившиеся до нашего времени) выполняют схожие воспитательные функции, но организационно отличаются: скаутинг – это внешкольное учебно-воспитательное объединение, а кадетские корпуса – специализированные учебные заведения. Поэтому, на наш взгляд, идеи скаутинга могут быть более широко использованы в качестве основ для создания детских организаций.

Помимо этого обращает на себя внимание, что не всякая детская организация способна пробудить и развить уровень самостоятельного социального творчества подопечных, часть попыток в данном отношении оказалась неудачной (пример ранних «Потешных» отрядов).

Таблица 1

Детские организации в дореволюционной царской России

Параметры для сравнения	Отряды «потешных» [3]	Скаутские отряды [3]	Кадетские корпуса [4]
Дата возникновения в России	1908	1909	1731
Руководители отрядов	Офицеры (низшие чины), чиновники руководства железной дороги, попечители церковно-приходских школ	Офицеры, педагоги	Офицеры, педагоги
Средства массовой информации	«Потешный», с 1910 г.	«Ученик», с 1910 г.	нет сведений
Инициаторы создания	Приказ Николая II об обучении военному делу детей и подростков; реализован Министерством просвещения и Священным Синодом	Генштаб инициировал перевод книги Баден-Пауэла «Юный разведчик». Отряды создавали заинтересованные офицеры и педагоги	Учреждены императрицей Анной Иоанновной
Цели	А. Духовное воспитание и физическое развитие. Б. Подготовка юного поколения как будущих граждан России и, в частности, к войне	Развитие духовно-нравственных, гражданских и индивидуальных качеств личности	Первоначальная подготовка офицеров и гражданских служащих.
Методы	Строевые занятия, беседы по ратной истории России	Длительная военно-патриотическая игра, которая охватывает всё время пребывания в отряде, развитие детско-ско-го самоуправления	Гражданское воспитание, военная подготовка.
Места базирования	Полки, батареи, корабли, пожарные команды, церковно-приходские школы	Училища, гимназии, клубы	Специальные училища, школы-интернаты.
Результаты воспитания	Привыкшие к участию в парадах и смотрах, подростки так и остались не более чем исполнителями чужой воли. С началом первой мировой войны большинство офицеров, занимавшихся детьми, были мобилизованы и ушли на фронт. Потешные не смогли взять инициативу в свои руки, и их дружины распались.	Скауты проявили себя активными хранителями традиций. В послевоенные годы скаутинг стал быстро набирать силы и даже приобрёл черты особой педагогической системы.	Подготовка несовершеннолетних граждан к профессиональному служению Отечеству на гражданском и военном поприще.

Рассмотрим деятельность пионерских организаций, которые появились в СССР в начале 20-х годов XX века и продолжают функционировать по сей день (см. таблицу 2).

Таблица 2

Пионерские организации Советской и постсоветской России

Параметры для сравнения	Всесоюзная пионерская организация им. В. И. Ленина [5]	Союз пионерских организаций (Федерация детских организаций) [6]
Дата возникновения в России	19 мая 1922 г.	осень 1990 г.
Представители	Бывший скаутмастер комсомолец М. Стремяков.	Координатор Московского городского совета пионерской организации Д. Лебедев (2004 г.).
Руководители отрядов	Педагоги (вожатые, классные руководители), комсомольцы.	Инструкторы Пионерии (взрослые члены организации).
Инициаторы создания	Постановление II Всероссийской конференции Российского Коммунистического Союза молодёжи (РКСМ). Государство.	X Всесоюзный пионерский слёт. Общество.
Цели	Воспитать организацию детей, трудящихся, ориентирующихся в своей жизнедеятельности на идеологию и созидательную практику советского государства.	Помочь каждому пионеру познать и улучшить себя и окружающий мир, стать достойным Гражданином своего Отечества.
Методы	Включение в социально значимую деятельность взрослых (20-е гг.). Коллективная творческая деятельность («Коммунарская методика» И.П. Иванова).	Коллективная творческая деятельность («Коммунарская методика» И.П. Иванова).
Места базирования	Во всех территориальных субъектах СССР. В 20-е годы – при клубах, на предприятиях, по месту жительства. С 1932 г. во всех советских школах.	Во всех территориальных субъектах Российской Федерации и во всех без исключения республиках Советского Союза. Неравномерность распространения.
Результаты воспитания	Всесоюзные пионерские экспедиции, участие в поддержке курса на индустриализацию, коллективизацию и «культурную революцию», осуществлявшегося в СССР. Тимуровское движение.	Воспитание творческих личностей, преданных граждан своей страны, коллективистов.

Итак, из данных таблицы 2 видно, что основным отличием современного Союза пионерских организаций от Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина является полностью общественный (никак не связанный с действующим государством) характер организации.

Стоит обратить внимание на то, что выше рассмотренные нами движения бойскаутов, кадетские корпуса, пионерские организации – это формы организации подростковой активности, целиком исходящие от «взрослой» части общества, в то время как по итогам ряда социологических исследований [7] современные подростки предпочитают молодых вожатых в качестве руководителей или сотрудников в детских объединениях (см. таблицу 3).

**Динамика отношения современных подростков к членству взрослых
в детских объединениях (1993–2002 гг.)**

Вопрос: «Какие взрослые нужны в детских объединениях?»	1993 г. (%)	1996 г. (%)	1999 г. (%)	2002 г. школьники (%)	2002 г. члены объединений (%)
Родители	16,6	6,0	12,3	9,4	11,1
Учителя	8,5	4,1	10,5	12,9	4,5
Политические деятели	2,1	0,9	2,0	3,9	2,1
Специалисты в деле, которым занимаешься	9,6	23,0	27,9	32,6	41,6
Молодые вожатые, организаторы*	-	-	-	20,4	48,8
Просто интересные люди	14,2	26,7	27,9	22,8	39,7
Кто-то ещё	-	-	-	1,6	0,5

* В 1993, 1996, 1999 гг. этот вариант вопроса не задавался.

Таким образом, по итогам анализа детских организаций России можно выделить некоторые особенности современного детского общественного движения:

1) социальный заказ, требования к воспитанию детей в общественных организациях, а, следовательно, и финансирование, всё большей мере поступают от общества (в лице родителей, самих детей, заинтересованных лиц, педагогов, молодёжи), чем от государства;

2) наиболее конструктивными методиками воспитания в детских организациях являются, ставшие уже классическими, «Коммунарская методика» И.П. Иванова и длительная военно-патриотическая игра в скаутских отрядах;

3) возрастает потребность детей и подростков (она зафиксирована в социологических опросах) во взаимодействии со старшими товарищами с целью обмена информацией и опытом и получения новых знаний: молодыми вожатыми и организаторами, представителями творческих (во всех сферах: искусство, наука, техника, управление и др.) профессий, студентами высших и средних специальных учебных заведений.

4) Но в то же время вызывает опасения снижение потребности современных подростков взаимодействовать с родителями и педагогами, принимать их ценности, идеалы, доверяя малознакомому, но привлекательному своей успешностью и эрудированностью «молодому специалисту», что, в свою очередь, приводит к разрыву духовных связей между поколениями. Однако есть основания думать, что это вопрос не столько потребностей, сколько мотивации, заметно деформированной влиянием массовой культуры, активно тиражируемой молодежными СМИ. Возможно, что сказывается возросшая занятость, а также частичная деморализация и эгоизация старших поколений в условиях социальной нестабильности семьи и школы, и поэтому подростки стали меньше доверять их опыту.

5) Таким образом, конструктивным воздействием (и взаимодействием) старшей и более опытной молодёжи на подростков будет при условии принятия, творческого восприятия и добросовестной трансляции «молодыми вожатыми» высших норм и ценностей. В ныне сложившихся условиях под ними понимают традиционные, «дедовские» идеалы.

Библиографический список

1. Подвойская И.В. Воспитание в коллективе как условие успешной социализации: исторический опыт и современность// Образование и социализация личности в современном обществе: материалы V Всероссийской научной конференции, посвященной 75-летию КГПУ

- им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, 22–23 марта 2007 г.: в 3 т. / М.И. Шилова (отв. ред.); ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т. им. В.П. Астафьева. – Том 1. – Красноярск, 2007. – С. 229–233.
2. Семёнов Г. Как создать детское общественное объединение// Воспитание школьников. 2004. № 5. с.30–39.
 3. Копылова Т. История детского движения: скауты и потешные// Воспитание школьников. 2008. № 1. с. 50–52.
 4. Шпиньков М. О некоторых аспектах организации учебно-воспитательного процесса в кадетском корпусе// Воспитание школьников. 2006. № 6. с. 12–16.
 5. Лебедев Д. Ретроспектива и современные проблемы пионерского движения. 2004. № 1. с. 48–54
 6. Лебедев Д. Пионеры XXI века – кто они?// Воспитание школьников. 2008. № 7. с.37–44
 7. Максимова И., Фёдорова М. Чего хотят школьники от детских общественных организаций// Воспитание школьников. 2004. № 6. с. 57–62.

А.Г. Понятовская
Омский государственный технический университет
Научный руководитель: Косьмин А.Д., д.э.н., профессор

ПЕНСИОННАЯ СИСТЕМА РФ: ПРОБЛЕМЫ И АЛЬТЕРНАТИВЫ

Пенсионная сфера – одна из важнейших по значению в жизни обществ. Не только потому, что затрагивает интересы практически каждого человека, но и в силу своего исключительного значения для обеспечения в обществе идей социальной справедливости.

В то же время в результате всех реформ последних полутора десятилетий уровень жизни подавляющего большинства наших ветеранов существенно понизился. Более того, есть все основания утверждать, что происходит их относительное и даже абсолютное обнищание.

Относительное обнищание заключается в замедление темпов роста номинального размера пенсий, а также в стремительном отставание пенсий от роста зарплаты.

Абсолютное (т. е. в прямом смысле) обнищание пенсионеров проявляется в катастрофическом отставании индексации пенсий от роста цен на товары первой необходимости.

Вместе с тем, прожиточный минимум растёт значительно быстрее средних пенсий. А потому по отношению к этому прожиточному минимуму средняя пенсия вовсе не увеличивается.

Согласно первой версии программы развития России до 2020 года, даже к этому времени пенсия должна была составить более 30 % от заработка. Согласно Конвенции Международной организации труда № 102, этот показатель должен быть не ниже 40 %, а согласно Европейской Социальной хартии – не ниже 60 %.

Успех пенсионной реформы зависит не от разовых финансовых вливаний, а от способности её творцов создать логичную и сбалансированную систему, способную бесперебойно работать в течение многих лет при хваленной рыночной экономике, периодически сотрясаемой кризисами. Однако плюсы предлагаемых правительством мер во многом обесцениваются сохранением элементов старой системы, которая и породила современный пенсионный кризис.

Пока складывающаяся ситуацию можно обозначить как кризисную. Специалисты доказывают, что в России необходимо как можно быстрее выстроить подлинно страховую пенсионную систему на основе принципов, уже давно признанных мировым сообществом (они, кстати, закреплены в соответствующих международных актах и конвен-

циях), и собственного опыта. В то же время, проекты реформирования, создаваемые в лоне властных структур, не учитывают выводов и рекомендации специалистов.

Результат – низкий уровень жизни пенсионеров, негативная оценка населением мер в области социальной политики и требования пересмотреть их.

Неудовлетворительную оценку российской пенсионной системы дает и Уполномоченный по правам человека в РФ В. Лукин. В своем докладе за 2007 г., он отметил, что абсолютное большинство из 38-миллионной армии российских пенсионеров получают унижительно низкие пенсии.

К концу XX века системы обязательного пенсионного страхования всех развитых стран столкнулись с рядом трудностей, связанных главным образом с нарастающим процессом старения населения. Создавшаяся ситуация потребовала некоторой модернизации систем пенсионного страхования в целях смягчения финансовой нагрузки на занятое население. Однако следует отметить, что за весь период эволюционного развития систем обязательного социального страхования в том числе пенсионного, ни одна из развитых стран не отказалась и не собирается отказываться в дальнейшем от данного основного способа социального с печения наемных работников и членов их семей. Возникшие трудности, которое, кстати, успешно преодолеваются, стали поводом для утверждения инициатор пенсионной реформы в России, проведенной с начала 2002г., о том, что страховая пенсионная система изжила себя и ее потенциал исчерпан. Это, конечно так. Подобные выводы не соответствуют реальной действительности.

Основопологающие принципы организации данного вида социального обеспечения, признанные мировым сообществом: солидарность и взаимопомощь; участников соответствующих общественных отношений, в том числе государе их непосредственное участие в формировании финансовой базы обязательное социального страхования; строго целевое расходование средств и безусловное выполнение обязательств по компенсации страховым обеспечением значительной части утраченного заработка; определение уровня пособий с учетом трудов вклада застрахованных; автономность фондов обязательного социального страхования и управления ими на паритетных началах.

Поиск путей снижения пенсионной нагрузки на занятое население ведется повсеместно. К числу мер, снижающих эту нагрузку, относят в основном некоторое повышение нормативного пенсионного возраста (увеличение возраста границы для выхода на пенсию по старости); повышение продолжительное необходимого трудового стажа для получения полной пенсии по старости; ограничение возможности досрочного выхода на пенсию по старости; сохранен система индексации пенсионных выплат лишь на основе темпов роста цен на потребительские товары и услуги (исключается индексация с учетом роста оплаты труда); некоторое снижение коэффициента замещения; осторожное введение накопительных элементов (в незначительных размерах) в распределительные (страховые) системы; всемерное поощрение личных пенсионных накоплений и т. д.

В современных условиях, и это подтверждается опытом промышленно-развитых зарубежных стран, в отсутствие бюджетного финансирования и недостатка инвестиционных ресурсов у предприятий, одним из способов привлечения значительных по объему и длительных по сроку денежных средств является создание единого отраслевого негосударственного пенсионного фонда. Помимо решения социальных вопросов и закрепления кадровой политики предприятий, создание подобного фонда позволит аккумулировать значительные пенсионные активы с периодом инвестиционной деятельности в 30–40 лет.

К началу нового столетия система негосударственных пенсионных фондов включала примерно 30 отраслевых, 200 корпоративных и несколько десятков открытых фондов. В начале 2002 г. подавляющее большинство участников приходилось на корпоративные негосударственные фонды (85 %), на фонды, работающие по договорам с физическими лицами, – около 15 %.

Самостоятельным типом НПФ можно считать территориальные фонды, работающие по договорам с организациями и предприятиями в определенных пространственных грани-

цах, а также с проживающими в них физическими лицами. Этот тип фондов относится по своей сути к открытым пенсионным фондам, но с ограниченным кругом обслуживаемых участников (в рамках определенной территории).

Еще одна группа НПФ объединяет открытые фонды, заключающие пенсионные договоры как с юридическими, так и с физическими лицами и при этом практически не ограничивающие приток вкладчиков. В их числе могут быть юридические лица – предприятия и организации различных отраслей, считающие нецелесообразным создавать собственные корпоративные пенсионные фонды. Учредителями таких фондов могут быть и промышленные, и финансовые компании. Среди подобных фондов следует выделить немногочисленную группу НПФ, учрежденных одним юридическим лицом и доступным для всех заинтересованных вкладчиков.

Пример открытого пенсионного фонда, имеющего договоры с юридическими и физическими лицами – НПФ Сберегательного банка России. Он заключает договоры с любыми юридическими и физическими лицами. Основная цель его деятельности – улучшение материального положения участников фонда. Для своей работы этот фонд использует сеть филиалов и отделений Сбербанка. Это значит, что вкладчик может заключить договор не только в офисе фонда, но и в филиалах СБР, расположенных на территории 62 субъектов РФ. То есть услуги этого НПФ доступны самым широким слоям населения. Заключено 350 договоров с юридическими лицами; средний размер выплачиваемой дополнительной пенсии – 600 руб.

Таким образом, наиболее перспективными в нашей стране остаются, по всей видимости, корпоративные и отраслевые пенсионные фонды. Им присущ высокий уровень социальной ответственности, прозрачность деятельности и наличие различных форм общественного контроля. Тем не менее, и на региональном, и на национальном уровне объективно необходимы и открытые фонды. По мере повышения благосостояния населения их значение, вероятно, будет увеличиваться.

Библиографический список

1. Пенсионная система. Время реформ. Сборник материалов под ред. Э.В. Карюхина//Фонд «Доброе дело». 2008.

О.Г. Савицкая

Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

*Научный руководитель: К.Я. Ананьева,
кандидат юридических наук, профессор*

ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ЖИЛИЩНЫМ ФОНДОМ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ

Новое тысячелетие ознаменовало свой отчет с переоценки прочно утвердившихся взглядов и представлений. Пытаясь определить, какими будут ориентиры и пути дальнейшего развития человечества, его главные ценности, ученые и политики предлагают самые различные идеи. Одной из наиболее популярных является утверждение, что наступившая эра будет «Эрой качества» [1]. Впервые активное внимание к рассматриваемой категории появилось в странах Западной Европы в 50-е гг. XX века. Это связано с переходом ряда стран к постиндустриальной стадии развития, когда на первый план стали выходить проблемы обеспечения достойного уровня жизни гражданина, гармонизации социальных и экономических ценностей.

Понятие «качество жизни» прошло несколько периодов становления: от публицистического термина конца 50-х гг. XX века до научно – социальной категории, существующей в наши дни. До сих пор ни в зарубежной, ни в отечественной литературе не выработан единый подход к трактовке категории «качество жизни населения». Многообразие в ее определении обусловлено предметами дисциплин (философия, социология, правоведение, экономика и т. д.), которыми занимались исследователи, а также их мировоззренческо – философской позицией. Каждая из наук предлагает свою трактовку данного понятия. Так, например, в философии под «качеством жизни» понимают комплексную интегральную характеристику положения человека в различных социальных системах, выражающую степень его социальной свободы, возможностей всестороннего развития, совокупность культурных и духовных ценностей, представленных в его распоряжение.

С позиции социологических исследований категория «качество жизни» характеризует сущность развитости личности, социальных групп и всего общества страны в увязке со степенью удовлетворенности ими своих потребностей [2].

В рамках правовых дисциплин автор предлагает следующее определение рассматриваемой категории: «качество жизни населения» – уровень социально-экономических и духовных ценностей, удовлетворяющей потребности населения, признаваемый государством и гарантируемый нормами права.

Качество жизни проявляется через структуру, в которую входят такие элементы как качество личности; качество общественного развития; качество инфраструктуры; качество предпринимательской среды; качество безопасности жизни; качество предоставления услуг; качество городского хозяйства; качество жилищного фонда и т. д.

На сегодняшний день существуют два основных подхода к измерению качества жизни населения, каждому из которых присуще множество своих структурных и инструментальных черт: субъективный и объективный.

Субъективный подход предполагает, что истинное значение качества жизни отражено в субъективных оценках, получаемых через социологические исследования. Объективный подход определяет качество жизни через параметры объективных условий и процессов жизнедеятельности. Его цель – как можно более точно измерить качество жизни общества или группы людей на основе разнообразной статистической информации.

Общемировой исторический опыт свидетельствует, что с вниманием к качеству жизни начинается выход из кризисных ситуаций. В Послании Президента России В.В. Путина Федеральному Собранию Российской Федерации 26 апреля 2007 г. отмечено, что «наша страна только тогда займет достойное положение в мире, мы с вами только тогда сможем сохранить нашу государственность, и суверенитет – если наши граждане будут видеть, будут чувствовать, будут уверены в том, что все усилия государства направлены на защиту их кровных интересов: на улучшение их жизни, на повышение их благосостояния и их безопасности, и если они будут гордиться своей страной».

В Послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации 5 ноября 2009 года Д.А. Медведев продолжает мысль своего предшественника: «Основу нашей политики должна составить идеология, в центре которой человек как личность и как гражданин»[3].

Таким образом, повышение качества жизни населения является одной из приоритетных задач, решаемых государством в современных условиях развития экономики, политики, права и общества в целом.

Бесспорно, что одно из основных благ и потребностей, от которого зависит уровень и качество жизни гражданина, является его жилище.

За последние годы большая часть жилищного фонда перешла в частную собственность и, следовательно, бремя содержания жилого помещения полностью легло на его собственника, то есть на гражданина. В связи этим, одним из направлений проводимой в нашей стране реформы жилищно-коммунального хозяйства обозначился переход на

договорные отношения между собственником и организациями жилищно-коммунального комплекса, планомерную стопроцентную оплату жилищно-коммунальных услуг.

На сегодняшний день, реформа жилищно-коммунального хозяйства вступила в завершающий этап, однако качество предоставляемых услуг в сфере городского хозяйства так и не достигло уровня, обеспечивающего достойную жизнь граждан. В регионах неоправданно завышен порог доли совокупного семейного дохода, идущий на оплату содержания жилья и жилищно-коммунальных услуг – почти 22 % совокупного дохода семейного дохода россиян.

Полагаем, что под качеством жизни в сфере содержания и обслуживания жилищного фонда следует понимать степень удовлетворения граждан услугами и работами по содержанию и обслуживанию жилищного фонда, коммунальными услугами, а также соответствие данных работ и услуг нормам действующего законодательства.

В рамках проведенного исследования автор выделяет следующие элементы, определяющие качество жизни населения в сфере содержания жилья и создания достойных условий проживания: соблюдение характеристик надежности и безопасности многоквартирного дома; создание условий для сохранности имущества собственника, пользователя; соблюдение санитарно – эпидемиологических норм и правил; доступность пользования жилыми и нежилыми помещениями общего пользования, а также земельным участком, на котором расположен дом; соблюдение прав и законных интересов собственников и пользователей жилых помещений; право на получение дохода от использования общего имущества многоквартирного дома; качественное и бесперебойное предоставление коммунальных услуг; предоставление услуг по содержанию и обслуживанию жилого дома профессиональными организациями, имеющими соответствующую разрешительную документацию;

«прозрачность» деятельности обслуживающей организации; подотчетность и подконтрольность организаций, предоставляющих услуги по обслуживанию жилищного фонда, коммунальные услуги; гарантированная защита прав, в случае предоставления услуг по содержанию жилья, коммунальных услуг ненадлежащего качества и/или с перебоями; поддержание архитектурного облика дома в соответствии с проектной документацией для строительства или реконструкции многоквартирного дома.

На основании изложенного, одним из эффективных механизмов повышения качества жизни населения в сфере содержания жилья и создания достойных условий проживания, по мнению автора, должно стать профессиональное управление общим имуществом собственников помещений в многоквартирном доме.

Управление многоквартирным домом как категория жилищного законодательства получила свое развитие сравнительно недавно, в связи с чем в процессе реализации управления многоквартирными домами обнаруживаются правовые пробелы и коллизии: отсутствует определение понятий «управление многоквартирным домом», «управляющая жилищная компания», предусмотрен сложный механизм заключения договора управления, не выработан механизм контроля собственника за деятельностью обслуживающих организаций, отсутствует государственный и муниципальный контроль за качеством работы данных организаций.

Только при надлежащим правовом регулировании, пристальном внимании к данной проблеме органов государственной власти и местного самоуправления, управление многоквартирным домом можно рассматривать как эффективный механизм повышения качества жизни населения.

Библиографический список

1. Федоров Д.В. Качество жизни населения: теории и пути повышения// Отечественный журнал социальной работы. 2008. № 4. С. 20.
2. Качество и уровень жизни населения в новой России (1991–2005 гг.)/Под ред. В.Н. Бобкова. М. 2007.С. 163.
3. <http://www.kremlin.ru>.

Сичкарук И.А.
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: Н.А. Старосветская,
кандидат педагогических наук, доцент

ФЕНОМЕН МНОГОДЕТНОЙ СЕМЬИ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ КИНЕМАТОГРАФЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Многодетная семья, по представлению большинства россиян, вообще говоря, не так уж многочисленна. Согласно данным исследований Фонда «Общественное мнение», почти две трети россиян уверены, что три ребенка в семье – это уже много, а в том, что четверо детей – это многодетная семья, сходятся более чем три четверти респондентов. Это в современном обществе, а в прошлом, до 50–60-х годов прошлого века многодетными считались семьи с 5 и большим количеством детей. Эта тенденция четко показана в кинематографе прошлых времен и современного общества.

Традиционная многодетность в русских дворянских и купеческих семьях обуславливалась их прочным материальным статусом, в крестьянских – необходимостью дополнительных рабочих рук, и во всех сословиях освящалась православием. В советском государстве многодетность, хотя и поощрялась морально (ордена, медали) и частично материально, но не была распространена.

Для пропаганды увеличения количества детей в советском государстве использовались книги, статьи, кинематограф. В этот период были созданы такие фильмы как «Дети Дон Кихота», «Однажды, двадцать лет спустя».

Между этими отечественными фильмами пролегает разница в 15 лет. «Дети Дон Кихота» в 1965 году, а «Однажды, двадцать лет спустя» – в 1980. В историю кино оба фильма вошли как комедии, хотя вопросы, звучащие в них, более чем серьезны.

Дон Кихотом соседи и сослуживцы зовут доктора Бондаренко, которого сыграл Анатолий Папанов, долгие годы проработавшего в роддоме и вырастившего троих сыновей.

Образ его жены, которая работает косметологом, в фильме прописан мало, большее внимание уделяется отцу семейства. Кроме того, сюжет поставлен таким образом, что зритель до последней минуты не догадывалась, что все дети – приемные. Более того по тем меркам в фильме описывается стандартная семья с тремя детьми, что тогда не было удивительно: семья врачей, три мальчика: старший, помладше и самый маленький. Все как у всех – дом, семья, работа, проблемы, соседи, планы.

И только в конце фильма оказывается все не так уж просто, как кажется на первый взгляд. Семья Бондаренко не может иметь собственных детей, а все три мальчика семьи – дети приемные, дети, от которых отказались, дети, которые рождались у доктора Бондаренко, но чьих матерей он не смог убедить, не смог удержать, которым не смог объяснить, что будет после, через много-много лет. Которым он потом скажет и уже говорил, что есть ошибки, которые нельзя изменить, вернуть, исправить, и детей нельзя вернуть. А детей в семье врачей станет четверо...

Но главное в этом фильме не пропаганда многодетности, в те годы семья из трех детей еще не считалась многодетной. К этому факту окружающие относились спокойно, более удивительными казались людям нравственные качества отца семейства, из-за которого его прозвали Дон Кихотом, и которые он передал своим приемным сыновьям. В этом и была главная идея фильма – показать, какими качествами должен обладать советский человек и какой должна быть советская семья, многодетная, но обычная.

Главное отличие фильма «Однажды, двадцать лет спустя» как раз в основополагающей идее. Его «снимали по госзаказу – рождаемость падала, люди не хотели иметь

много детей. Было решено снять фильм о многодетной семье, чтобы народ задумался: а может, много детей – это хорошо, может, это и есть счастье».

Двадцать лет спустя выпускники 10-А, учившиеся в элитной школе на Старом Арбате, собираются вместе, чтобы выяснить, чего же они добились от жизни за эти годы и чего ждут от будущего. И среди астрономов, поэтов, героев всеобщая любимица Надежда, которая была в классе старостой, удивляет всех словами, что она «просто мама», которая вроде бы ничего и не сделала в жизни: не совершила научного открытия, не спроектировала города будущего. Провела всю жизнь у плиты, бегала по родительским собраниям, помогала с уроками, штопала и перекраивала детскую одежду. И это не по религиозным соображениям (в то время это было не допустимо), не по национальной традиции, а по велению души и сердца она растит 10 детей. На фоне успешных карьер и научных достижений остальных собравшихся это звучит более чем скромно. Но мало кто знает, что ежедневные заботы матери-героини, воспитывающей десять детей, – это настоящий подвиг женщины, посвятившей себя семье.

Ощущения от просмотра этих двух фильмов – заряд гуманизма, теплое чувство, в основе которого – правильность выбранного пути и принятых решений. Они показывают, что нет на свете ничего важнее любви и семьи.

Советские фильмы показывают советские реалии – в магазинах обвешивают, кругом дефицит, долгострой и разруха. А в семьях большей частью по одному ребенку. Не было популярности многодетности в обществе, не было ее и в мультфильмах и в фильмах. Но очень часто в фильмах показано, что этот один ребенок в семье обычно очень страдает из-за своего одиночества

Российский вариант фильма «Однажды двадцать лет спустя» – фильм Дениса Евстигнеева «Мама». Он создавался в 1999 г. – самое тяжелое для страны время – перестройки, кризиса. Кризис страны вызвал кризис семьи. Семья, а тем более многодетная семья, не была нужна государству. Их бросили на произвол судьбы – государство не могло справиться с другими проблемами.

В основу сюжета фильма «Мама» положена реальная история многодетной семьи Овечкиных, составившей в свое время самодеятельный джаз-бенд и попытавшейся (неудачно) угнать самолет. Д. Евстигнеев не то чтобы приукрасил события и семью Овечкиных, а скорее показал свой вариант развития событий, как могло быть.

В ответ на социальную ситуацию в этом фильме уже не пропагандируется многодетность, наоборот – она как бы ставится в упрек. «Зачем ты столько детей нарожала, мама? – восклицает Ленчик-инвалид. – Почему я поверил тебе, что меня вылечат? Я в классе лучше всех учился ради тебя. Я гордился тобой! Сейчас опять новую счастливую жизнь затеяла? Опять ни у кого не спросив? Ничего мне от тебя не надо, мама! Ничего!»

Образ матери в фильме, внешне похожа на Родину-мать с советского плаката. При чем образ меняется на протяжении фильма. Сначала это красивая цветущая девушка, отличающаяся от других – все красят губы, она сурьмит брови, все кидают цветы, она играет на аккордеоне. А потом усталая женщина, стремительно превращающаяся в брошенную старуху, и непонятно, как к ней относиться в свете её поступка в прошлом и решения начать новую жизнь в настоящем. В финале она просит прощения. Начальник лечебницы для душевнобольных так описывает ее: «Упорная баба. Только такие и выживают». Двумя фразами он характеризует героиню, женщину, которая пойдет на всё ради достижения цели – счастья для своих детей и себя. В каком-то смысле она тоже идеалистка, как и «Дон Кихот» и «мама Надя» – старается создать идеальную жизнь для себя и своих детей. Только «Дон Кихот» и «мама Надя» делали счастливыми своих детей благодаря своим нравственным качествам и делам, то мама Полина пытается добыть себе счастье силой и за счет других.

Сам по себе образ многодетной семьи, который существует в сознании россиян, вряд ли можно однозначно назвать радужным. Такие семьи ассоциируются как со счастливой, полнокровной семейной жизнью, ее радостями, так и с нищетой, беспросветностью,

лишениями. Основные черты этого образа: с одной стороны – это представление о сплоченности, об атмосфере дружбы, доброты, взаимопомощи и уважения, о прививаемой с детства самостоятельности, трудолюбии, ответственности; с другой – представление о бедственном материальном положении, о лишениях во всем (начиная с питания, одежды и бытовых условий и заканчивая возможностями для образования детей, их общего развития и последующего трудоустройства), обделенности родительской лаской и любовью, об изначальной эмоциональной ущербности и отсутствии стартовых возможностей.

Сегодня в российском снова, как и в середине прошлого века государство обратило внимание на низкую рождаемость и общее старение нации. И снова начали приниматься меры для повышения желанности у взрослого населения иметь 2 и более детей. К таким мерам относятся программы «материнского капитала», программы поддержки многодетных семей, но в современных условиях этого стало не достаточно.

Так же, в качестве пропаганды, создаются фильмы, даже сериалы, где описана жизнь семьи с тремя и более детьми.

Сюжет «Папиных дочек» прост: у психолога Сергея Васнецова (Андрей Леонов) – большие проблемы. Жена героя сбежала с хоккеистом, оставив мужу пять дочерей. Но такое обилие детей кажется невероятным для городской русской семьи в нынешние времена. Ссылки на нереальность ситуации не срабатывают. А почему бы и нет? В наше время случается и не такое. Многодетный сюжет позаимствован из множества французских и итальянских комедий на ту же тему – про многодетных брошенных отцов. «Папины дочки» – не первый сериал «с детьми». Но все прочие не выдерживают сравнения с ним. «Люба, дети и завод» – неудачная попытка насадить американские ситуации в русских интерьерах.

«Папины дочки» предложили нам задуматься над огромным количеством проблем. Зрителям убедительно показывают в «Папиных дочках»: много детей – это совсем не плохо, а даже «прикольно». Зачать и родить – дело не хитрое, но волнующее и увлекательное. А удовольствие можно получать не только в процессе зачатия, но и много лет спустя – каждый день общаясь с семьей.

«Люба, дети и завод...» – российская версия популярного и хорошо известного телезрителям американского телесериала «Грейс в огне». Любовь Орлова – мать-одиночка, воспитывающая троих детей. Привлекательная женщина, сохранившая, несмотря на непростую жизнь, и внешний шарм, и душевное очарование. Очень веселая и легкая, что позволяет ей переживать все жизненные неурядицы без зубовного скрежета. Легко сходится с людьми, благодаря неподражаемому умению поддержать разговор и остроумию. В этом фильме дети мало общаются между собой. В основном показаны отношения одинокой матери с детьми, и трудности, возникающие в связи с этим: отсутствие положительного мужского примера, отсутствие материальных средств и т. д.

Современный кинематограф уделяет больше внимания семьям с 3 и более детей. Но зачастую это фильмы, основанные на иностранных сценариях. Тем не менее в них показаны положительные стороны многодетности – отсутствие одиночества у детей, взаимовыручка, когда взрослые справляются с обычными конфликтами детей между собой.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ПРОВЕДЕНИЮ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В современном пространстве высшего профессионального образования все чаще возникают вопросы о профессиональной готовности и компетентности специалиста, работающего в системе «человек-человек». Со стороны общества появляется множество требований как к профессиональным, так и к личностным качествам будущего педагога, психолога, специалиста социальной работы. Между тем, программы государственного стандарта часто ориентируют преподавателей вуза на сокращение часов аудиторной нагрузки в пользу увеличения времени самостоятельной работы студента. В таких случаях вопросы профессиональной этики, компетентности часто остаются нерассмотренными, либо рассматриваются вскользь, а основную часть аудиторного времени педагог посвящает изучению и проработке теоретического материала дисциплины.

Наряду с этим, важной проблемой становится сокращение часов практики студентов. Часто полученные на занятиях знания будущий специалист не имеет возможности применить в практической деятельности, апробировать методы и методики исследования, получить опыт взаимодействия с различными категориями клиентов. Так, например, государственный стандарт высшего профессионального образования подготовки бакалавров педагогики предполагает лишь два вида учебных практик. Впервые студенты выходят на практику в шестом из восьми учебных семестров, данная практика длится в течение двух недель. Затем студенты выходят уже на преддипломную практику, которая своей целью имеет проведение собственного исследовательского эксперимента. Как показывает опыт, сегодняшние студенты и будущие специалисты испытывают большие затруднения в своем профессиональном становлении в связи с обозначенными выше проблемами.

Целью нашего исследования стало формирование диагностических умений у студентов социальных специальностей. Именно в процессе организации и проведения диагностического эксперимента специалист получает возможность решить ряд профессиональных задач. Правильная организация первой встречи, установление позитивного контакта зачастую определяет психологический климат в группе «исследователь-испытуемый» на протяжении всей работы. Умение верно определить цели и задачи диагностического эксперимента, а также рассказать клиенту на доступном ему уровне о предстоящей совместной деятельности, является одним из важнейших условий успешной работы. Необходимо также отметить умение анализировать и адекватно интерпретировать полученные в ходе диагностики результаты, которое позволяет в дальнейшем подобрать эффективные формы и методы помощи, поддержки и сопровождения человека, находящегося в трудной жизненной ситуации. Между тем, анализ учебных программ высшего образования позволяет отметить, что подготовке студентов социальных специальностей к проведению диагностических исследований уделяется мало внимания в процессе вузовского обучения.

Исследование проводилось при участии пяти студентов 3, 4 курсов факультета педагогики и психологии детства КГПУ им. В.П. Астафьева, обучающихся по специальности «Социальная работа» (три человека) и направлению бакалавриата «Социальная педагогика» (два человека). Экспериментальная работа проводилась на базе Краевого государственного учреждения социального обслуживания населения «Березовский детский дом-интернат для умственно отсталых детей». В исследовании приняли участие

воспитанники детского дома-интерната в количестве двадцати человек, в возрасте от 13 до 18 лет.

На первом этапе эксперимента нами была выбрана методика определения сформированности профессионально-трудовых умений НАМЕТ – 2, разработанная специалистами профессионально-технического училища г.Вайблинген (ФРГ) для учащихся, не справляющихся с образовательной программой. В течение тридцати лет методика была успешно апробирована, претерпела ряд изменений и на сегодняшний день представляет собой наиболее эффективную, на наш взгляд диагностическую технологию по определению профессионально-трудовых умений и навыков у людей ограниченными образовательными возможностями.

Знакомство студентов-исследователей с методикой НАМЕТ – 2 и овладение навыками диагностики проводилось на семинарах-практикумах, организованных во внеучебное время на базе КГПУ им. В.П. Астафьева. Особое внимание обращалось на систематизацию знаний из области специальной психологии и педагогики, а также социальной педагогики и технологий социальной работы. Часто знаний из области специальной психологии и педагогики студентам не хватало, они вынуждены были обращаться к самостоятельному поиску информации. На семинарах студенты получили возможность индивидуально отрабатывать навыки работы с диагностическим материалом, а также получить консультацию специалиста по работе с материалом НАМЕТ – 2.

Для реализации задач второго этапа эксперимента студентами была подготовлена комната-лаборатория в детском доме-интернате, где были оборудованы места для работы с различными инструментами и материалами (тиски, верстак, доска для работы на вертикальной поверхности и пр.). Студенты-исследователи имели возможность работать одновременно с разными подростками, не мешая друг другу. Для оптимизации процесса диагностики каждый студент проводил обследование определенных профессиональных умений и навыков у подростков. Таким образом, обследуемые подростки имели возможность взаимодействия с разными людьми, а каждый из студентов стал специалистом в той или иной области диагностики. Параллельно студенты имели возможность попробовать диагностировать различные профессиональные умения и навыки.

При организации первых встреч исследователей с подростками в лаборатории присутствовал преподаватель и представители администрации учреждения, которые проводили наблюдение за работой студентов, оказывали необходимую помощь, следили за эмоционально-психологическим климатом в коллективе, организовывали беседы со студентами по окончании работы.

В своих рефлексивных отчетах все студенты отметили собственный профессиональный рост и динамику. Так, во время знакомства с клиентами исследователи обратили внимание на то, что они сами испытывали страх взаимодействия с подростками, причиной которого, по их мнению, стало отсутствие опыта общения с людьми с ограниченными возможностями развития. Часть студентов испытывали затруднения при объяснении задач работы. Элементарные, с точки зрения обычного человека, понятия, например, прямая, число, угол часто были недоступны подросткам с умственной отсталостью. В таких случаях исследователям приходилось проводить и учебную работу, что во многом вызвало затруднения, студентам вновь пришлось обратиться к помощи специалистов и анализу профессиональной литературы. В целом, этапы установления контакта с клиентами, проведения диагностики прошли успешно.

Особые трудности у студентов вызвал процесс анализа и интерпретации полученных в ходе диагностического исследования данных. Зачастую, это было связано с тем, что студенты не готовы были интегрировать информацию из различных областей гуманитарного знания: специальной психологии, педагогики, диагностики. Часто срабатывал механизм «постановки диагноза» – в представлении молодого исследователя наиболее важным результатом работы становилось выявление недостатков, проблемных областей испытуемого, в то время как наше особое внимание обращалось на выявление потенциала подростка, его возможностей и способностей.

В ходе эксперимента у студентов, проводивших исследование, происходило формирование навыков диагностики профессионально-трудовых навыков у людей с интеллектуальными нарушениями. Было отмечено повышение уровня профессиональной компетентности и профессиональной этики студентов, изменение отношения к людям с особыми потребностями, расширение представлений о возможностях проведения диагностических исследований, методах и методиках диагностики особенностей развития людей с инвалидностью. Более глобальным для будущих специалистов стало рассмотрение вопроса социальной и профессионально-трудовой интеграции в общество людей с ограниченными возможностями развития.

Библиографический список

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М., Издательский центр «Академия», 2006.
2. Мухамедзянова Н.Р., Игнатова В.В. Подготовка будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию с клиентом. – Красноярск: СибГТУ, 2007.
3. Фуряева Т.В. Педагогическая диагностика: сравнительный аспект. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2008.

Секция 6. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Д.В. Петрашина
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: Новоселова Н.А., к.ф.н., доц.

БЫЛИНЫ О ДОБРЫНЕ В ЭПИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

Цель работы: выявить очаги бытования былин в Приенисейской Сибири, определить характер и специфику бытования.

Задачи:

1. Выявить количество былинных сюжетов Приенисейской Сибири;
2. Определить ареал их бытования;
3. Выявить специфику бытования былин о Добрыне Никитиче.

Б.Н. Путилов считает, что национальный фольклор следует рассматривать как совокупность региональных и локальных традиций: «Реальная жизнь элементов фольклорной культуры сосредоточена именно на регионально/локальном уровнях. Здесь ее надо изучать во всей конкретике, многообразии» [1]. Региональные черты фольклорной традиции могут проявляться как в наличии, так и в отсутствии каких-либо жанров и сюжетов. Особенности эпической традиции Красноярского края ранее затрагивались исследователями (Смирнов Ю.И., вступительная статья к «Русской эпической поэзии Сибири и Дальнего Востока»), но не рассматривались подробно, поэтому данное исследование является одним из первых.

Всего на территории нынешнего Красноярского края собирателями сделано 30 записей былин. Из них 11 текстов, где действующим лицом является Илья Муромец, 10 текстов – Добрыня Никитич, 2 текста – Калин-царь, по 1 тексту – Алеша Попович, Здунай Иванович, Ставр-боярин, Суroveň и Суханко.

Проследив географическое распространение былин, мы видим, что большинство текстов записано в Приангарье (20 ед.) и в г. Енисейске (3 ед.), единичные записи сделаны в разных деревнях близ г. Красноярска (3 ед.), в Минусинской котловине (2 ед.) и г. Ужуре (1 ед.).

При этом былины о Добрыне Никитиче записаны в 7 населенных пунктах, которые расположены на берегах р. Ангары (Кежемская Заимка, д. Дворец, п. Богучаны, д. Ярки, д. Манзя) и ее притоке – р. Чуне (д. Выдрино), а также на юге края, на р. Амыл в п. Верхний Кужебар. Зафиксированы сюжеты «Добрыня в отъезде и неудавшаяся женитьба Алеши», «Добрыня и Маринка», «Добрыня и змей», «Бой Добрыни с бабой Горынищем».

Наиболее распространенным сюжетом является «Добрыня в отъезде и неудавшаяся женитьба Алеши». Всего сделано 8 записей этого текста в 6 поселениях: Кежемская Заимка, п. Богучаны, д. Ярки, д. Манзя, д. Выдрино, п. Верхний Кужебар. Как видно при обращении к картографическим источникам, поселения находятся на полюсных терри-

ториях. В связи с этим мы можем говорить о группировании сюжетов на севере в одном ареале и на юге в одном локусе.

По заключению В.Я. Проппа и Б.Н. Путилова, «былина принадлежит к наиболее популярным в эпосе: известно более 100 ее записей» [2]. Есть несколько точек зрения о причинах активного бытования сюжета. Э.В. Померанцева связывает эту популярность с тем, что «старина потеряла свою специфику, перестала быть историей, былью, стала вымыслом» [3]. Исследовательница считает, что «популярны те сюжеты, которые поддерживаются и сказочной и литературной традицией; они занимательны по своей фабуле» [3]. Мы не считаем такой довод достаточно доказательным, так как, по наблюдению той же исследовательницы, былина «Илья Муромец и Соловей-разбойник» еще более популярна, но записей былины в нашем крае только 3.

М.И. Васильев связывает распространение с «разновекторностью» процесса заселения земель: постоянные перемещения населения имели различную направленность – одни уходили еще дальше на север и восток, другие возвращались назад» [4]. Этот аргумент также не объясняет широты бытования былины «Добрыня в отъезде, неудавшаяся женитьба Алеши», так как согласно этой теории должны распространяться все былинны сюжеты, но, как отмечалось выше, многие из них существуют локально.

Нам представляется наиболее правильным мнение Ю.А. Новикова. Он связывает «закрепление специфических элементов былинного сюжета (в нашем случае самого сюжета – П.Д.) с особенностями хозяйственно-бытового уклада в районе» [5]. Действительно, мужское население Приангарья, Причунья и Притубья часто уходило из дома на промыслы (охота, рыбалка, заработки). Условия жизни даже в населенных пунктах были тяжелые, а в тайге еще тяжелее. Охотника мог убить зверь или другой человек, он мог заблудиться, попасть в ловушку, утонуть, мог исчезнуть по какой-либо другой причине и уже никогда не вернуться; а мог по какой-то причине вернуться гораздо позже обещанного срока. Таким образом, ситуация длительных отлучек, ожидания и обусловила распространение сюжета.

Добрыня как эпический персонаж действует еще в двух текстах: «Добрыня и змей», «Бой Добрыни с бабой Горынищем». Оба текста невелики по размеру, имеют отрывочный характер сюжета и обедненную фабулу, их повествование композиционно не завершено. Сюжет былины «Добрыня и змей» обрывается на эпизоде борьбы Добрыни со змеем. Что касается второго сюжета, он в 1904 г. был зафиксирован в прозаическом виде. По мнению Э.В. Померанцевой, такие изменения «заставляют говорить уже не о деградации эпоса, а об его умирании» [3].

Обратимся далее к проблеме исторической жизни сюжета «Добрыня в отъезде и неудавшаяся женитьба Алеши». Тексты, записанные в европейской части, включают следующие мотивы: Сборы Добрыни в отъезд, наказ жене ждать его, свадьба Настасьи и Алеши, приезд богатыря на свадьбу, эпизод узнавания и уход Добрыни со свадьбы вместе с женой. В общерусских былинах с данной сюжетной схемой уход со свадьбы является концовкой. В 5 наших текстах мы видим сходство с данной сюжетной схемой, отличия возникают только на лексическом уровне. По этому поводу И.А. Чеканинский в своих записях приводит слова одного из информантов, который заметил лексические отличия в сюжете: «Ты Вихтурь хошь и говоришь старинку складно, а она у меня поетца другимъ словамъ» [6].

Записи былин в д. Выдрино делались несколько раз: в 1908г. супруги Некошновы обнаружили бытование эпических текстов, а в 1913г. И.А. Чеканинский подтвердил своими повторными записями былинную традицию в д. Выдрино. Но ни один текст И.А. Чеканинского не повторил записи текста Некошновых, что подтверждает изменения на лексическом уровне у сказителей в одном локусе.

Однако творческая жизнь сюжетов не сводима только к лексическим отличиям, есть и другие изменения. Так текст из Кежемской Заимки записанный А.А. Макаренко стилистически небогат, он записан в прозаическом виде, невелик по размеру.

Текст из п. Верхний Кужебар является контаминацией сюжетов «Добрыня в отъезде, неудавшаяся женитьба Алеши» и «Добрыня и Маринка». Ю.А. Новиков по этому поводу говорит следующее: «нередко в сюжет «Добрыни и Алеши» на правах вставного эпизода включаются самостоятельные былины об этом богатыре – «Добрыня и Маринка» (Кен-озеро)» [5]. Этот процесс он связывает с «общерусскими тенденциями к нововведениям в XIX – XX веках». [5]. В основе былины лежит архетипический сюжет о женщине-колдунье, привораживающей мужчин и затем превращающей их в животных. В ряде текстов, записанных на европейском севере, сюжетный ряд вмещает в себя мотивы: Добрыня пускает стрелу в голубей Маринки, затем он приходит к Маринке за стрелой, колдунья сначала обращает его в тура золотые рога, а в конце расколдовывает богатыря по приказу третьего лица, свадьба богатыря и колдуньи, Добрыня убивает Маринку [2].

В записи, сделанной Н.А. Костровым в п. Верхний Кужебар, отсутствует мотив свадьбы и убийства Добрыней Маринки. Но появляется новый эпизод: Маринка отказывается от Добрыни, узнав о его жене. Размышляя по поводу сюжетных вставок, Э.В. Померанцева связывает их с «формальным запоминанием текста, в результате чего возможно твердое знание начала и забвение самого зерна сюжета», в связи с чем рассказчик искажает сюжет нововведениями [3].

Однако нам ближе точка зрения Ю.А. Новикова, который отмечает, что «Сибирь – не кунсткамера, куда древние переселенцы из центра России «сдавали на хранение» свои эпические песни. На протяжении многих столетий здесь продолжались активные творческие процессы, одни былины постепенно исчезали из устного бытования, другие выдвигались на первый план, подвергались существенным переделкам, обрастали новыми подробностями, что приводило к формированию оригинальных версий и редакций традиционных сюжетов» [5]. Таким образом, мы считаем нововведения следствием творческой жизни текста.

Нетрадиционной для русского эпоса является былина из д. Ярки, записанная А.А. Савельевым, в частности, нехарактерна трактовка образа Добрыни, сначала избившего, а затем и жестоко убившего свою жену:

*Бил Добрынюшка жену,
Учил Добрынюшка молоду.
Раскипелось его сердце богатырское –
Спустил он ей кожу с головы до пят.*

Мы объясняем такую концовку влиянием других фольклорных произведений.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы. Былины о Добрыне Никитиче относятся к числу наиболее популярных и имеют широкое распространение в регионе, но группируются в пределах одного ареала (Приангарье) и локуса (южное селение Верхний Кужебар). Мы связываем широту бытования сюжета «Добрыня в отъезде и неудавшаяся женитьба Алеши» с особенностями хозяйственно-бытового уклада и спецификой занятий населения в районе. В местах бытования продолжались активные творческие процессы, с чем связаны явление контаминации, лексические отличия при сохранении единой схемы, переход в прозаический текст. Сюжеты «Добрыня и змей», «Бой Добрыни с бабой Горынищем» занимают факультативное место в репертуаре и отличаются небольшим размером, отрывочным характером сюжета и обедненной фабулой.

Библиографический список

1. Путилов, Б.Н. О региональном аспекте изучения фольклорной культуры [Текст] / Б.Н. Путилов // Актуальные проблемы сибирской фольклористики: Межвузовский сборник научных трудов. – Иркутск, 1991. – с. 19–30.
2. Былины: в 2 т. Т. 1. [Текст] / сост. В.Я. Пропп, Б.Н. Путилов / Былины: в 2 т. / Подгот. текста, вступ. ст. и коммент. В.Я. Проппа, Б.Н. Путилова. – М.: Гос. Изд-во Худож. лит-ры, 1958. – С. 564.

3. Померанцева, Э. Судьбы былевого эпоса в послевоенные годы [Текст] / Э. Померанцева // Русская литература – 1963. – № 4. – С. 119–124.
4. Васильев, М.И. О распространении былин на Русском Севере [Текст] / М.И. Васильев // Этнографическое обозрение – 1993. – № 3, с. 97–109.
5. Новиков, Ю.А. Проблема варианта и региональных традиций в изучении русских былин [Текст] / Ю.А. Новиков // Русская литература – 1984. – № 4. – С. 85–99.
6. Чеканинский, И.А. Былинные старины [Текст] / И.А. Чеканинский // Енисейская мысль – 1914. – № 148–9 июля; № 149 – 10 июля. С. 4.

Н.К. Сиринова

*Лесосибирский педагогический институт,
филиал Сибирского федерального университета
Научный руководитель: Мазурова Н.А. к.ф.н., доцент*

ОБРАЗ ИУДЫ ИСКАРИОТА В СТИХОТВОРЕНИИ А. БЛОКА «ФЛОРЕНЦИЯ»

Стихотворение «Флоренция» вошло в цикл стихотворений «Итальянские стихи». Этот цикл написан почти во время путешествия Блока по Италии летом 1909 года. Основной мотив этих стихов – вечная жизнь искусства, великая миссия художника – «свидетеля», хранителя жизни ушедшей и вновь возрождающейся в его созданиях.

«Итальянские стихи» – это стихи о своей судьбе и судьбах искусства. Образ Иуды появляется в самом начале стихотворения. «Умри, Флоренция, Иуда...». Следовательно, появляется и мотив предательства, который получает завершение в конце стихотворения, когда возникает образ Христовых слез. Таким образом, образ Иуды в начале стихотворения и образ Христа в конце как бы замыкаются в историю предательства Иуды.

Флоренцию очень многое связывает с мировой культурой, и Блок использует «громкие» и о многом говорящие имена: Святой монах – Джордано Бруно, Леонардо Да Винчи.

Флоренция была городом науки, искусства, культуры. Но стала городом, в котором «хрипят автомобили», слышен «гнусавой мессы стон протяжный и трупный запах роз в церквях».

Ты пышных Медичей тревожишь,
Ты топчешь лилии свои,
Но воскресить себя не можешь
В пыли торговой толчеи!

Упоминание имени Медичи и эпитет «торговая толчея» не случайны, ведь Медичи это флорентийский род, игравший огромную роль в средних веках. Они основали торгово-банковскую компанию, одну из крупнейших в XV веке в Европе. Таким образом, Блок показывает, что Флоренция превратилась в город торговый, где можно все купить и все продать, она превратилась в город, где «хрипят автомобили...», автомобиль здесь – знак цивилизации. «Многоэтажные дома» заменили те небольшие живописные особняки, которые, как правило, индивидуальны. Многоэтажные дома – это тоже признак цивилизации, а также признак скученности и однообразия. Это все и стало предательством Флоренцией самой себя, себя прежней. Она превратилась в скопище торговцев.

Лирический герой А. Блока с сожалением смотрит на изменившуюся Флоренцию, он с печалью наблюдает над тем, как под натиском «торговой» цивилизации гибнет классическое искусство. Нынешняя Флоренция – это и есть Иуда, предавший Христа, а тридцать сребреников послужили основой капиталов торгово-банковских кампаний.

Таким образом, мифологема Иуды Искариота, служит основным средством выражения авторской позиции, заключающейся в резком неприятии современной цивилизации, основанной на поклонении золотому тельцу.

Д.А. Старченко

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: Колпаков А.Ю.,
кандидат филологических наук, доцент*

ОБРАЗ НАСТАВНИКА В СБОРНИКЕ РАССКАЗОВ Е. ГРИШКОВЦА «СЛЕДЫ НА МНЕ»

Главная тема всего сборника – становление человека, формирование его личности. В сборнике не показано моментов учебы как таковой – школьных уроков, лекций в университете и других официальных занятий. Школа жизни героя вне стен учебных заведений. Его учат люди, с которыми он встречается, события которые происходят с ним или с его знакомыми. Это его мир, это то, о чем он вспоминает. В названиях рассказов можно увидеть следующую закономерность – часть из них персонифицирована – в название вынесено имя героя. В названия других вынесено событие или место.

Мотив постижения жизни, учебы появляется во всех рассказах. В каждом рассказе герой чему-либо учится, узнает что-нибудь новое о себе и об окружающем мире, о людях. Каждый рассказ – это маленькое персональное открытие героя. Герой узнает и осознает многое. На первый взгляд всё это кажется ясным, понятным и давно знакомым. Но пропущенное через себя, осмысленное на личном опыте, знание обретает новое значение, более глубокий смысл. Это становится важным и новым.

Почти во всех рассказах появляется герой, который становится наставником героя на определенный период времени. Наставниками героя становятся совершенно разные люди, но их условно можно разделить на две категории – первая это те люди, которые по своему социальному статусу и положению должны учить и наставлять новое поколение (декан Данков и другие профессора в университете, руководитель фотокружка). Вторая – это те, кто такого положения не занимает и становится его учителями случайно, сами не того не осознавая (Михалыч, герои рассказа «И было сказано»).

Его учителями становятся те люди, с которыми, кажется, совершенно случайно сводит его судьба. Это и руководитель фотокружка, и соседи, и деревенские жители, и преподаватели филологического факультета и многие другие. Все они совершенно разные по своим жизненным взглядам, опыту. Все они в разное время общались с героем, но каждый из них оставил свой «след» в жизни героя. Будь то человек, с которым герой общался в течение нескольких лет, или человек которого он видел один раз в жизни.

Никому из них герой не отдает предпочтения, все они для него одинаково значимы, ценимы, каждому он благодарен. Для него не существует второстепенных людей, встреч, событий. Через окружающих главный герой приобретает знания о жизни, формирует свое понимание мира, отношения к искусству, науке, работе. Через людей он постигает жизнь.

Этих людей сложно назвать близкими друзьями или наставниками героя в полном и привычном значении этих слов – ведь не из них профессиональные учителя, а даже если герой педагог, то, что узнает от него герой, не укладывается в рамки ни одной учебной дисциплины. Почти никто не занимается с ним целенаправленно, стремясь в течение долгого времени развивать в нем те или иные навыки и качества. Все происходит само по себе, без стремлений героев. Мало с кем из них у героя по-настоящему близкие,

доверительные отношения взаимопомощи и поддержки, Это его знакомые или приятели.

Часто люди, о которых вспоминает герой, появляются в его жизни лишь на короткий определенный период – жизнь в одном доме, служба в армии и т.д. Либо это прерывистые отношения в течение нескольких лет.

Рассмотрим образы нескольких наставников главного героя.

Первый из списка наставников, с кем мы встречаемся в сборнике – декан Данков из одноименного рассказа. Первая встреча его и героя на лекции в университете сразу становится поворотной. Данков вел курс исторической грамматики в университете. Но знания герой от него получает совсем по другой теме. Данков на первый взгляд не старается как-то повлиять на героя или других студентов, но все его слова и поступки дают герою новое представление о жизни, о науке и труде, о честности и обмане. Опыт общения с этим человеком бесценен – он многому научил героя. Данкова боялись и недолюбливали все на факультете, и он сам ни к кому не испытывал любви и привязанности. Для него существовала только наука, только работа. С годами герой понял, как одинок был этот человек, как тяжело ему приходилось. Он не терпел халатности, непунктуальности, распущенности, несерьезного отношения к учебе. Когда Данков заболел, герой сдает экзамен по предмету его заместителю. Сдает на тройку, но понимает, что самому Данкову он бы его не сдал, и ему кажется, что он обманул судьбу.

Владимир Лаврентьевич или Начальник встретился на пути героя когда тому было четырнадцать. Тогда подросток пытался найти себя, понять, что ему нравится, чем он хочет заниматься вне школы. Когда он встретился с Начальником, то сразу попал под обаяние этого человека. Начальник подкупал своим умением с каждым общаться на равных. Он с уважением относился занимающимся у него детям. Начальник стремился в каждом из них развить тонкий эстетический вкус, чувство прекрасного, приобщить их к миру настоящего искусства. Владимир Лаврентьевич каждому из своих учеников стремился внушить, что всё, что ты делаешь, ты должен делать хорошо, с душой с чувством или не делать вовсе. Именно о нем герой вспоминает как о настоящем учителе.

Следующий рассказ – «Над нами, под нами и за стенами». Центр рассказа – вселение жильцов в новый дом, их взаимоотношения. Все они очень разные по образу жизни, складу характера, профессии, социальному положению. Но им приходится общаться между собой, выстраивать отношения. Устраивающий шумные вечеринки милиционер, меломан, включающий на полную громкость магнитофон, бывший агент радиоразведки, семейная пара... Многообразие человеческих характеров и судеб заставляет героя задуматься о том, что каждый человек уникален и неповторим, что каждый – это целая история. История неповторимая, уникальная и потому особенно ценная.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Люди для героя – главный источник знаний. Через общение с людьми, встречи с ними он познает жизнь. Не лекции и уроки, а фразы на улице, в гостях становятся основой его мировоззрения. Не газеты и телевидение дает ему представление о тех или иных профессиях или званиях, а соседи, друзья и коллеги.

2. В жизни не бывает случайных людей, встреч и событий. Каждый человек, с которым ты пообщался, уже стал частью тебя, повлиял на тебя. Любое, даже самое незначительное событие уже стало частью твоей судьбы, изменило тебя.

3. Хотя все наставники и разные, существует сходство между ними на композиционном уровне. Встреча с каждым из них подготавливается – либо он слышит, об этом человеке, либо какое-то событие подготавливает их встречу. Затем подробно описывается первая (и зачастую и последняя встреча), отношения героев и вывод о том, что дала герою эта встреча и этот человек.

4. Тебе на каждом новом этапе жизни встречаются именно те люди, которые могут тебе помочь, дать больше, чем остальные. В сборнике перед нами целая портретная галерея образов, героев, но каждый из них появляется лишь в один момент жизни героя. Они сменяются, передавая героя друг другу. На каком-то этапе герою нужен был такой

человек как Начальник, как Дарвин, а потом, уже на другом этапе его окружают совсем другие люди.

Н.П. Грищенко

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Научный руководитель: Воропанова М.И., д.ф.н., профессор

ОБРАЗ ГАМЛЕТА В ОЦЕНКЕ И ВОСПРИЯТИИ БОРИСА ПАСТЕРНАКА

Образ Гамлета в русской литературе на протяжении всего ее развития привлекал к себе внимание многих поэтов и писателей и подвергался разному истолкованию в различных сферах искусства: в литературе, в критике, на сцене и даже в живописи.

Сегодня в литературоведении бытует устоявшееся и проверенное мнение о том, что творчество Бориса Пастернака впитало в себя большое количество шекспировских аллюзий, а восприятие и оценка образа Гамлета писателем повлияло на его творческое мироощущение. Подтверждение этому является не только перевод Пастернаком трагедии Шекспира «Гамлет», но и одноименное стихотворение из романа «Доктор Живаго».

Образ Гамлета был объектом пристального интереса не только Бориса Пастернака, но и предшествующих ему русских писателей и поэтов таких, как И.С. Тургенев, А.П. Чехов, А. Блок, М. Цветаева и др.

Писателями XIX века давалась отрицательная оценка шекспировскому образу: Тургенев признавал в Гамлете его силу мысли, но не видел в нем полезной для общества личности («...Гамлеты... бесполезны массе»). Чехов разрабатывал идею «лжегамлета».

В XX веке в литературе в этом отношении дело обстоит совсем по-другому: Александр Блок видел в нем сильного героя и расценивал его, как «гения мысли» («Итак, они живут, ибо не дан им от Бога тот гений мысли, который присущ только Гамлету»).

Таким образом, Пастернак воспринимает образ Гамлета в сложившейся традиции русской литературы. Пастернак, как и Блок, акцентирует внимание на силе духа Гамлета, выделяя в нем жертвенность во имя справедливости.

Шекспировский образ вызывал немалый интерес у Пастернака. Как следствие этого явился выполненный Пастернаком перевод пьесы Шекспира «Гамлет» и написание одноименного стихотворения, открывающего семнадцатую, стихотворную главу романа «Доктор Живаго».

Одна из значимых особенностей восприятия писателем шекспировского образа заключается в уподоблении его Иисусу Христу, пришедшего «творить волю пославшего его». В понимании Пастернака пьеса «Гамлет» – это, в первую очередь, драма самоотречения. В таком случае Гамлет выступает как «судья своего времени и слуга заповеданного подвига, вверенного предназначения» [1].

Данное уподобление героя Христу накладывает отпечаток на поэтический план перевода пьесы Пастернаком. В лексическом отношении преобладают слова сакральной семантики (суд, смиряться, забыться и др.), и в заключительной строке монолога «Быть или не быть» Гамлет обращается к Офелии не с целью просить прощения за его отречение от ее любви, а с целью покаяния перед Богом своих грехов.

Посмотрим на примере кульминационного монолога Гамлета «Быть или не быть», сопоставим два варианта: Пастернака и Лозинского.

В оригинале первые четыре стиха звучат следующим образом:

To be, or not to be – that is the question:

Whether 'tis nobler in the mind to suffer

The slings and arrows of outrageous fortune

Or to take arms against a sea of troubles...

Точнее его перевел М. Лозинский, так как он строго следует за английским текстом и передает «истинное» лексическое значение слов. Пастернак же отступает от «исконности» слов и подменяет их другими: слово *suffer* Пастернак переводит, как смиряться, но на самом деле первоначальное значение слова – терпеть. В переводе Лозинского это слово переведено, как покоряться. В общем, смиряться и покоряться близки по семантике и по стилю, но по сфере употребления – нет. Слово «покоряться» употребимо в высокой патетической речи, но оно не характерно для Священного Писания. Ибо в самом Евангелии Иисус Христос говорил о смирении в значении духовного согласия и принятия того, что сеть («Гордым Бог противится, а смиренным дает благодать»). И одна из заповедей Бога заключалась в смирении и радости от того, что дает Бог человеку.

Дословно строчка «...Or to take arms against a sea of troubles...» переводится следующим образом: *или взять оружие против моря проблем (бед)*. В варианте Пастернака это звучит так: «...И в смертной схватке с целым морем бед...». У Шекспира не заявлено здесь мотива смерти, а Пастернак же преобразует текст именно так, то есть уже здесь намекает, что это «море проблем» можно преодолеть только ценою смерти. Добавочный мотив смерти, который вносит Пастернак, свидетельствует об отношении писателя к тому тексту, а вернее к словам героя, переводимого произведения.

Дальше следуют строки:

To die, to sleep – no more –

And by a sleep to say we end ...

И здесь Лозинский не отступает от оригинала в отличие от Пастернака, переводит так: «Умереть. Уснуть – и только; сказать, что сном кончаешь...».

У Пастернака: «Умереть. Забыться. И знать, что этим обрываешь цепь...». Пастернак «отбрасывает» a sleep. Но Шекспир, вкладывая это слово в уста своего героя, придавал значение тому, что то сонное состояние человека, про которое говорит Гамлет, овладевает им, и он становится неспособен к борьбе, нравственному противостоянию существующим бедам. Сон как некое застывшее состояние, которое парализует личность и являющееся «укрытием» от духовной борьбы.

На наш взгляд, причина выбора Пастернаком глагола забываться (хотя правильнее было бы избрать уснуть, как это сделал Лозинский) обусловлено тем, что писатель стремился придать этому глаголу значение унывать, и по лексическому значению забываться и унывать схожи. А как мы помним, что уныние – это один из грехов по Евангелию. Одна русская пословица гласит: «Тот не унывает, кто на Бога уповаet». Если есть уныние в сердце человека, то, значит, нет и Бога в нем. И Гамлет говорит как раз именно о таком унынии, в котором нет надежды на помощь Божью у людей, о их безверии, которое подменяется простым сном у Лозинского.

Интересен и перевод строки «When we have shuffled off this mortal coil...». Дословно она переводится так: «Когда мы не замечаем бренность...». Очевидно, что данная фраза трудна для точного перевода, и рассматриваемые переводчики по-разному выходят из этого положения: М. Лозинский предлагает «Когда мы сбросим бранный шум...». В целом, его перевод близок по смыслу, т. к. «кровное» здесь предполагает Шекспиром то, что человека обременяет, то, что он носит с собой и никак не может избавиться. Следовательно, употребление слова переводчиком «бренное» оправданно.

Борис Пастернак дает совсем другой вариант: «Когда покров земного чувства снят?». Глаголы снять и сбрасывать имеют некую смысловую общность, также как земное и бренное. Но лексическую близость сложно найти между шумом и покровом. Трудно определить причину предпочтения переводчиком Лозинским именно варианта шум, а выбор Пастернака возможно был обусловлен влиянием новозаветного текста, т. к. в нем упоминает о том, что «Иисус – Покров во время бури...». Давид, воспевая Божью милость в псалмах, также говорит: «...не убоюсь я ничего, ибо имею покров Божий...».

Пастернаковский Гамлет, произнося «Когда покров земного чувства снят?», имеет в виду, что люди, живущие на земле, забывают о том, что должно являться в их жизнях

опорой и защитой, что упущено ими. После этой фразы героя Пастернак, на наш взгляд, намеренно уходит от подлинного текста пьесы: «Вот в чем разгадка...». Хотя у Шекспира совсем иное («Must give us pause...»). Лозинский в данном случае практически дословен: «Вот что сбивает нас...». Таким образом, Пастернак стремится усилить смысловую значимость предшествующей фразы, акцентируя внимание на том, что как раз в отсутствии Божьей защиты у людей заключается проблема их «моря бед».

Далее герой Шекспира произносит:

There's the respect
That makes calamity of so long life.
For who would bear the whips and scorns of time,
Th' oppressor's wrong, the proud man's contumely
The pangs of despised love, the law's delay,
The insolence of office, and the spurns
That patient merit of th' unworthy takes,
When he himself might his quietus make
With a bare bodkin?

Пастернак переводит этот фрагмент монолога следующим образом:

Вот что удлиняет
Несчастьям нашим жизнь на столько лет.
А то кто снес бы униженья века,
Неправду угнетателя, вельмож
Заносчивость, отринутое чувство,
Нескорый суд и более всего
Насмешки недостойных над достойным,
Когда так просто сводит все концы
Удар кинжала!

Сравнивая перевод с оригиналом, можно увидеть некоторые неточности в переводе, но в общем смысл отрывка передан верно. Хотя любопытен один момент: в этом фрагменте Пастернак упоминает о «нескором суде». В тексте у Шекспира нет даже намека о каком-то предстоящем суде, он лишь говорит о «задержке судей» («the law's delay»). Лозинский, не отступая от подлинника, переводит: «судей медлительность».

Пастернак уделяет большее внимание тому, что будет суд, но он произойдет не здесь и не сейчас. А где и когда тогда? На небесах и по окончанию жизни человеческой. Выходит, что Пастернак обожествляет семантическую целостность словосочетания «the law's delay», придает ей несколько иной смысл, нежели Лозинский. Вернее М. Лозинский передает тот бытийный смысл, который и предполагал сам Шекспир при написании своего произведения. Пастернаковский Гамлет, как и Христос, намекает на тот Страшный Суд, который ждет каждого на небесах.

Оба рассматриваемых перевода точны в передаче мысли отрывка монолога, но поразному передана идея о спасении от царящего в мире зла.

М. Лозинский только лишь намечает этот выход, оставляя для читателя домысливание ответа на поставленный вопрос:

Когда бы страх чего-то после смерти –
Безвестный край, откуда нет возврата
Земным скитальцам, – волю не смущал,
Внушая нам терпеть невзгоды наши
И не спешить к другим, от нас сокрытым?

Причем вопрос почти дословно воспроизводит вопрос Шекспира: «*Than fly to others that we know not of?*».

Пастернак данный вопрос преобразует в восклицание, тем самым утверждает выраженную мысль, избегает недосказанности:

Когда бы неизбежность после смерти,
Боязнь страны, откуда ни один

Не возвращался, не склоняла воли
Мириться лучше со знакомым злом,
Чем бегством к незнакомому стремиться!

Таким образом, учитывая предшествующие высказывания пастернаковского Гамлета, ясно, что в переводе он хочет выразить то, что люди имеют ложные взгляды: вместо того, чтобы приобретать пусть «незнакомое», но все-таки истинное стремление к Богу, они мирятся с той несправедливостью, которая царит в мире, тем самым их «в трусов превращает мысль», и «так погибают замыслы с размахом, вначале обещавшие успех, от долгих отлагательств».

Стихотворение «Гамлет» продолжает эту линию восприятия шекспировского образа. В стихотворение задана ситуация осмысления внутреннего монолога Гамлета в пьесе. Также здесь заявлена тема игры на сцене, которая имеет подтекстовое значение – быть достойным своей роли в жизни, своему предназначению в этом мире.

Однако в современной литературной критике возникла тенденция отрицательной оценки трактовки Гамлета Пастернака. В.И. Сафонов пишет о несостоятельности уподобления им Гамлета Иисусу Христу: «пастернаковская затея совместить образы Христа и Гамлета – это очевидная ошибка поэта». Христос-Гамлет «играет роль по принуждению, так внутренне и не согласившись с нею». В стихотворении, подчинившись воле Отца, «Христос не воспрял духом, он продолжать сетовать на навязанную ему Отцом трагическую судьбу».

*Но продуман распорядок действий,
И неотвратим конец пути.*

Последние слова становятся «отречением от Бога»: «Я один. Все тонет в фарисействе». Закономерен вывод: Пастернак представил в неприглядном свете Бога Отца, «приписав ему маниакальное стремление к жертвенному закланию», и унизил Сына, «превратив его в играющего актера». При этом вторая и четвертая строфы стихотворения свидетельствуют, что «в роли Гамлета действует Христос», а «первая строфа и последняя строчка четвертой противоречат этому»[1].

На наш взгляд, В.И. Сафонов делает весьма смелое, но спорное утверждение относительно восприятия Пастернаком шекспировского образа.

Библиографический список

1. Кржижановский Н.И. Феномен голого короля// Наш современник, № 3, 2008. – С. 280
1. Пастернак Б. Собраний сочинений в пяти томах. Т.3. – М., 1991, с. 652

Е.Н. Маслова

*Лесосибирский педагогический институт,
филиал Сибирского федерального университета
Научный руководитель: Мазурова Н.А. к. ф. н., доцент*

МИФОПОЭТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОВЕСТИ И.С. ШМЕЛЁВА «НЕУПИВАЕМАЯ ЧАША»

Повесть И. Шмелева «Неупиваемая чаша» отражает размышления писателя о судьбе России, в ней опосредованно отражены наиболее значимые события русской истории первой четверти XX века. За внешними событиями повести, действие которой происходит в середине XIX века, скрывается второй план, связанный с национальными судьбами России.

Центральной темой повести является тема судьбы русского художника. Для автора одной из важных составляющих является имя героя. У главного героя в произведении

И.С. Шмелёва имя – Илья. Илья – имя пророческое (Илья – пророк IX века до н.э.), сообщающее её обладателю черты, отличающие его от других людей.

Краткий жизненный путь Ильи Шаронова – путь к Богу и путь в бессмертие. Автор избегает прозаической прямолинейности и строгой однозначной мотивировки этого пути. Становление Ильи – художника происходило в обстановке всеобщей любви, но любовь явится к Илье и как соблазн, как грех. В конечном итоге Илья придет к созданию необыкновенного портрета и чудотворной иконы, которые дарят людям радость и открывают вечную красоту, где красота, – созидающая доброта, в конечном итоге Благодать Божия. И. Шмелев понимает божественную природу творчества, для него творчество – восхождение души из мира дольного в мир горний (ср. стихотворение А.С. Пушкина «Пророк»).

Церковь утверждает, что человек как духовное существо – вечен. Тайна грехопадения человека заключается в том, что преодоление греха является одним из необходимых условий восхождения человека к Богу. Роспись на монастырской стене, где молодой Георгий на белом коне победно разил поганого Змея в броне с головой человека, не просто эпизод из жизни святого, она передает психологическое состояние самого художника, его борьбу, в конечном итоге победу светлых сил. Согласно древнейшей русской редакции жития Георгия, он одерживает победу над змеем с помощью молитвы, а не воинской доблестью. Бескровно победив врага, Георгий обращается к освобождённым людям с поучением. Поучение олицетворяет не столько судьба Ильи, а скорее итог его жизни – икона «Неупиваемая чаша». Таким образом, герой И. Шмелева, преодолевая испытания, впадая в бездны отчаяния, но обращаясь к Богу, находит в себе силы для творческого порыва. Тема пути ко Христу развернулась от личного к бытийному, воплощая мысль о сложности и вместе с тем о просветленности и истинности этого пути. При чем этот путь – не только жизнь отдельного человека, но и вся история человечества.

Ю.С. Котюкова

КГПУ им. В.П. Астафьева

*Научный руководитель: Ю.Г. Новикова,
кандидат филологических наук, доцент*

«РЮИ БЛАЗ». ТРИУМФ РОМАНТИЧЕСКОЙ ДРАМАТУРГИИ В. ГЮГО

Выдающийся французский гуманист, писатель, поэт и драматург Виктор Гюго (1802–1885) является одним из тех блестящих умов, которые дали будущее французской литературе, а в особенности драматургии.

Все новые и новые поколения людей во всем мире читают романы «Отверженные», «Девяносто третий год», «Собор Парижской богородицы» и другие. К сожалению, театральные пьесы пера Гюго гораздо менее известны. Однако, именно в драматургии В. Гюго оставил свой наиболее глубокий след. В предисловии к «Кромвелю» В. Гюго провозгласил войну старым основам и рамкам классицизма. В течение следующих восьми лет с 1830 по 1838 год из под его пера вышли семь драматических произведений.

Драма «Рюи Блаз» становится наиболее успешной драмой Виктора Гюго, самой уравновешенной и одновременно самой громкой, той драмой, где Гюго наиболее четко демонстрирует, к чему он стремится в романтической драматургии. Это история лакея, влюбленного в королеву Испании. Любовью лакея решает воспользоваться в целях мести его хозяин дон Саллуст, впадший в немилость королевы. Он выдает лакея Рюи Блаза за своего кузена, оказываясь при дворе короля, тот добивается взаимности королевы,

становится могущественным министром Испании, но тут появляется дон Саллюст с целью завершить свой план мести и раскрыть ранее созданный им обман.

Сюжеты романтических драм Гюго можно рассматривать с трех точек зрения. Так в драме «Рюи Блаз»:

исторический сюжет – картина Испании конца XVII века;

человеческий сюжет – это история любви мужчины и женщины;

драматический сюжет – лакей, влюбленный в королеву.

Такой тройной взгляд на произведение позволяет Гюго привлечь разного зрителя. Всех зрителей В. Гюго делит на три «прослойки»: дам, восхищающихся в драме страстями; мыслителей, ценящих изображение характеров; и толпу, требующую от драмы интриги. Таким образом, Гюго удовлетворяет потребности всех трех «прослоек» зрителей одним произведением.

В. Гюго вывел правила, которыми, по его мнению, необходимо следовать при создании именно романтической драмы. Некоторые правила создания романтической драмы Гюго заимствовал из мелодрам:

Сюжет, как и в мелодрамах необычный, почти невероятный. В «Рюи Блазе» история любви между королевой и слугой, запутанный и продуманный до мелочей план мести дона Саллюста.

Сложная, запутанная интрига, подчиненная случаю. Множество непредвиденных ситуаций, случайных совпадений, которые в результате оказывают большое влияние на действие. Внешнее сходство Рюи Блаза и дона Сезара; служанка, случайно подслушавшая договоренность о дуэли между Рюи Блазом и доном Гуританом; внезапное возвращение дона Сезара.

Персонажи ограничены определенными «типами»:

Злодей, который внушает ужас, сильный мира сего жестокий, гнусный предатель, поглощенный жаждой мести и не гнушающийся никакими средствами для ее осуществления. В «Рюи Блазе» это дон Саллюст.

Благотетели – это невинная героиня, жертва злодеев и предателей, вызывающая жалость и сочувствие и главный герой, прекрасный, молодой, умный, смелый, вызывающий восхищение, он спасает героиню. Благотетелями в «Рюи Блазе» являются влюбленные, то есть Рюи Блаз и королева.

Шут – это простак, пугливый, прожорливый, комический персонаж. Он вызывает смех. В этой пьесе таких характера два, но они не полностью идентичны, это два характера «шута» – дон Гуритан (глупый влюбленный гранд, полный бравады) и дон Сезар (опустившийся на дно жизни, разорившийся, тем не менее, гордый своей бродячей жизнью и свободой, но сохранивший честь и достоинство граф).

Воссоздание определенной исторической атмосферы. В. Гюго требует реалистического представления исторического момента, точного воспроизведения декораций (материального окружения), языка. Атмосфера монархической Испании проявляется во всем. А для наибольшей точности Гюго постоянно использует примечания, где детально описывает обстановку и одежду героев, костюмы, титулы, обращения, наименования денежных единиц.

Использование приемов, служащих для нагнетания атмосферы (создания интриги): в «Рюи Блазе» это секретное убежище и немые рабы, служащие в нем, переодевание и представление другим именем, чисто случайные, но существенные для дальнейшего хода событий, неожиданные появления персонажей в данном месте, в данное время; неожиданно возникающие намерения, и диктуемые внезапными импульсами поступки; резко сменяющиеся друг друга ссоры и примирения и т. п.

Но Виктором Гюго были так же выведены многочисленные правила жанра романтической драмы, созданные в противоречие классицизму:

Отказ от трех единств. В своих пьесах Гюго всегда остается безразличным к единству время и места. Он называет их «клеткой единств» («la cage des unités»). В «Рюи Блазе» действие разворачивается в течение более чем шести месяцев. Что касается места, мы

оказываемся то во дворце дон Саллюста, то в королевском дворце, то в тайном убежище. Но Гюго сохраняет единство действия.

Отказ от благопристойностей («bienséances»). Он считает приемлемым изображение сцен убийств, дуэлей, самоубийств на сцене. Позволяя героям погибать на сцене, тем самым Гюго обесценивает роль посланников классицистического театра, которые сообщали о смерти. В данной драме мы находим, например, сцены дуэли дон Гуритана и дон Сезара, убийства дон Саллюста и самоубийства Рюи Блаза. Любопытно, что, являясь принципиальным противником смертной казни, Гюго в «Рюи Блазе» оправдывает правый суд, совершаемый его героем над негодяем и государственным преступником доном Саллюстом.

Вариативность тона. Трагический, комический, эпический, лирический, непринужденный, тривиальный и другие тоны могут сменять друг друга на протяжении всей пьесы. В «Рюи Блазе» мы наблюдаем комический тон в сценах с участием дон Сезара, лирический в сценах между Рюи Блазом и королевой, эпический в обвинительном монологе Рюи Блаза, обращенном к министрам и грандам Испании, трагический тон звучит, разумеется, в конце драмы, в момент трагической развязки.

Смешение комического и трагического. Гюго позволяет себе смешивать трагедию и страсть, все самое низменное и самое возвышенное. В «Рюи Блазе» можно вспомнить дон Сезара, его положение должно бы быть трагично, он разорен, связан с разбойниками и носит краденый камзол, при этом он весел, беззаботен, а его речь и поведение часто комичны. А также сцена вызова на дуэль Рюи Блаза доном Гуританом, это не должно звучать иронично, но благодаря созданному Гюго характеру дон Гуритана сцена вызова на дуэль приобретает комический тон, напоминает комедию и даже фарс.

Упрощенные и преувеличенные характеры. В «Рюи Блазе» характеры ярко выраженные и однородные, либо это концентрированное зло, либо добро. Идеальная драма Гюго не знает людей средних и половинчатых: она дает либо концентрированное злодейство, либо концентрированную героичность, она представляет пороки (точно так же, как и добродетели) в намеренно преувеличенных размерах, чтобы глубже взволновать сердца.

Свобода в языке драмы. Язык драматических произведений классицизма был тесно связан с «салонным» языком французского дворянства. В него не допускалась простая речь народа. Гюго стремился к тому, чтобы языком искусства стал широкий и общепотребительный язык всей нации. А порой он вводит в свои произведения и просторечные, фамильярные слова для создания эмоционального настроения и реалистичности. Например, в «Рюи Блазе» мы встречаем: пренебрежительные «la donzelle», «une créature», обозначающие девушек, «un drôle» по отношению к мужчине.

Избавление от консерватизма александрийского стиха. Александрийский стих – двенадцатисложник с цезурой посередине являлся необходимым элементом в классицизме. В романтических произведениях Гюго освобождается от четкости александрийского стиха. Так «Je vous ai fait venir, c'est pour vous être utile» – классический стих с цезурой посередине, а «Et l'a suivi. – Le page allait chez Guritan.» – цезура перемещена на два слога к началу строки.

Итак, мы можем заключить, что В. Гюго сделал огромный вклад в историю драматургии, смело дал начало новому течению, пришедшему на смену классицизму и наиболее совершенно воплотил свои идеи в последней из ряда своих драм 30-х годов – драме «Рюи Блаз».

ВАРИАЦИИ НА ТЕМЫ ПЬЕСЫ ВИЛЬЯМА ШЕКСПИРА «ГАМЛЕТ» В ДРАМАТУРГИИ XX ВЕКА

Проблемы, затронутые Шекспиром в пьесах, в частности в трагедии «Гамлет», носят общечеловеческий и вневременной характер. Для своих произведений драматург брал сюжеты из греческих мифов, датских легенд, переосмысляя их в традициях своего времени. Спустя века, творчество Шекспира само явилось своеобразным источником для целого ряда произведений.

Характерной особенностью литературы XX века стало объединение в рамках одного произведения разных тем, стилей, мотивов и приемов, заимствованных из различных эпох, что обуславливалось стремлением включить в современное искусство весь опыт мировой художественной культуры. В первом романе «потока сознания» XX века Джеймса Джойса «Улисс» (1922 г.), уже содержались размышления о героях трагедии «Гамлет, принц датский». В дальнейшем, к шекспировскому «Гамлету» обратятся английский писатель Том Стоппард в пьесе «Розенкранц и Гильденстерн мертвы» (1966 г.) и болгарский драматург Недялко Йорданов в пьесе «Убийство Гонзаго» (1990 г.).

Т. Стоппард и Н. Йорданов берут для своих пьес один из самых важных моментов сюжета шекспировского «Гамлета» – сцену «мышеловки». У Шекспира эта сцена занимает особое место: Гамлет вкладывает в постановку пьесы «Убийство Гонзаго» огромную обличительную функцию, желая убедиться, является ли Клавдий убийцей. Кроме того, спектакль (особенно пантомима) является своеобразной предысторией всей трагедии, произошедшей в Эльсиноре.

Пьеса Стоппарда включает в себя целые отрывки из шекспировского «Гамлета». Но Стоппард не просто дополняет пьесу английского драматурга, а показывает жизнь датского королевства глазами приезжих друзей Гамлета. Шекспир оставляет открытым вопрос о судьбе, постигшей двух однокашников принца, после их отплытия в Англию, поскольку Розенкранц и Гильденстерн являются второстепенными персонажами его трагедии. В пьесе Стоппарда они играют главные роли. Писатель изображает их совершенно несамостоятельными и беспомощными людьми. Они пытаются разобраться в многочисленных вопросах, тревожащих их, но все усилия героев тщетны – им остается только слепо следовать обстоятельствам. Значительное место в пьесе отведено игре героев в «орлянку», в которой в выигрыше постоянно остается Розенкранц, что наводит Гильденстерна на мысль о беспомощности человека перед какими-то высшими, таинственными силами, которые управляют его жизнью («Мы во власти сверхъестественных сил», – говорит он). Именно с этого момента у героев и появляется предчувствие, что их судьбой кто-то или что-то управляет.

Важную роль у Стоппарда играют актеры, которым известен конец пьесы. При первой же встречи с Розенкранцем и Гильденстерном Актер намекает на некий «шанс», который получают герои, чтобы узнать истинное свое положение и, быть может, возможность миновать свою судьбу. Несколько раз Актер предлагает Розенкранцу и Гильденстерну примерить на себя какие-нибудь роли в их спектаклях, но они отказываются от предложения, сами того не осознавая, что уже вступили в политическую игру, жертвами которой станут в конце пьесы.

Сама действительность в пьесе то и дело превращается в спектакль, в котором трудно отличить актера от реального человека. Так, Гильденстерн и Розенкранц обнаружи-

вают среди актеров двоих, одетых в точности, как они, а в начале следующего акта меняются местами с ними, доигрывая их роли. И только к концу действия Розенкранц с Гильденстерном приходят к восприятию жизни, как одной большой игры, где каждый действует по чьему-то чужому сценарию. А тот, кто вздумает плыть против течения, у него один выход из игры – смерть. Мотив «входа-выхода», возникает в пьесе несколько раз, справедливо предполагать, что Стошпард заостряет на этом мотиве особое внимание. Важно заметить и то, что Актеру были известны «все входы и выходы», так как он стоял вне игры, заранее зная сценарий, а вот Розенкранцу и Гильденстерну, упустившим свой «шанс», никак не удавалось достичь «выхода». Ничего уже не может спасти героев – чувство безнадежности, беспомощности «маленького человека», являющегося лишь винтиком в огромной государственной машине постепенно одолевает их. И теперь они могут только следовать «инструкциям» Клавдия до тех пор, пока «все не кончится само собой». Лишь один раз Розенкранц предлагает сделать для Клавдия что-нибудь «конструктивное», чтобы оправдать, возлагаемые на них ожидания. На что Гильденстерн отвечает: «Маленькую плоскую пирамиду из человеческих тел?». Действительно, сущность той политической игры, в которую они попали, «кровавая», о чем не раз предупреждал их Актер («кровь обязательна»).

В пьесе Иорданова история датского королевства показана глазами актеров. Они вступают в игру, не зная ни правил, ни причин, по которым она была развязана («...мы всего лишь артисты...в политику не вмешиваемся,...великие игры оставим великим мира сего...мы – маленькие люди...»). Актеры уже не в силах что-либо изменить, так как игра мгновенно захватывает их. Единственный, кто догадывается об истинном положении вещей, директор труппы Чарльз, убеждающий своих коллег, что актерство – это своего рода, миссия, которую он и его собратья должны исполнить во имя правды и искусства. Постепенно все актеры начинают осознавать, что их роли в этом спектакле, как и в их жизни, последние. Выбора нет, возможно, нет и будущего, так как представление, в котором они будут участвовать, должно в корне изменить ход политической игры. Однако не от страха и не от безысходности играют они свой последний спектакль. Иорданов возводит своих персонажей до осознания сокровенных истин бытия, что бороться необходимо до конца, следуя своему истинному призванию.

В «Убийстве Гонзаго» действуют почти все главные герои шекспировского «Гамлета», такие как Клавдий, Полоний, Офелия и Горацио, причем, Иорданов перерабатывает их образы. Так, шекспировский преуспевающий царедворец Полоний из недалекого, хотя и по-житейски мудрого придворного, превращается во властолюбивого политического «игрока», усилия которого направлены на завладение трон Дании. Кардинально переработан Иордановым и образ Офелии, ведущей двойную игру: с отцом она благовоспитанная дочь, с актерами и слугами – дерзкая, смелая, мечтающая стать актрисой. Горацио, во многом разделяющий мысли принца и остающийся жить в трагедии Шекспира в качестве носителя идей нового поколения людей, у Иорданова не является другом Гамлета, ибо ищет везде и всюду свои личные выгоды. Горацио важно лишь успеть примкнуть к сильнейшей стороне, дабы «не остаться за бортом», его главный принцип: «У каждого человека на этом свете есть только один друг – он сам». В пьесе ни Гамлет, ни Клавдий на сцене не появляются: мы слышим только голоса героев, которые становятся голосом самой судьбы для актеров.

Счастливым финал пьесы выглядит несколько неестественным и неправдоподобным, хотя и в традиции Шекспира. В мрачное подземелье, где актеров пытаются за представление, заставляя их признаться в шпионаже, спускается Горацио и объявляет об амнистии в связи с воцарением нового владыки Дании – Фортинбраса.

Рассмотрев две пьесы и сопоставив с шекспировской трагедией «Гамлет», мы пришли к следующим выводам:

в основе сюжета рассмотренных произведений лежит одна и та же шекспировская сцена постановки спектакля «Убийство Гонзаго», являющаяся ключевой в шекспировской трагедии. И у Иорданова, и у Стошпарда эта сцена изображена с позиций второстепенных шекспировских персонажей;

важное место оба писателя в своих пьесах уделяют роли актеров. Актеры у Стоппарда обладают знанием «истины», поэтому они стоят как бы вне игры, заранее зная сценарий. У Иорданова актеры главные герои произведения, через их ощущения и чувства изображена писателем жестокая политическая игра «сильных мира сего», ломающая и коверкающая жизни «маленьких людей»;

перед героями, как Иорданова, так и Стоппарда, изначально находящимися вне политической игры, стоит выбор вступить в игру или уйти, однако ни те, ни другие не осознают в полной мере возможности, предоставляемого выбора. Возникает мотив «выхода», получаемого героями в обеих пьесах. Однако ни в одной из этих пьес персонажи не используют этот «шанс». В пьесе Шекспира у этих героев нет такого выбора;

своеобразным лейтмотивом в двух пьесах становится, так же, как и в «Гамлете», мотив игры;

неоднозначны финалы двух пьес: у Иорданова механический «счастливый конец» наводит на совершенно мрачные мысли о судьбе бродячих актеров, ставших дворцовой труппой. Розенкранцу и Гильденстерну в пьесе Стоппарда грозит казнь, о которой они знают, но не могут избежать.

Таким образом, два драматурга, обращаясь к шекспировской трагедии, не меняют ни трактовки политической обстановки в Дании, ни основного конфликта, ни расстановки персонажей, но они показывают все происходящее с другой точки зрения, а именно с точки зрения «маленького человека», судьба которого полностью зависит от игр «сильных мира сего». Так Т. Стоппард и Н. Иорданов через судьбы шекспировских героев смогли раскрыть одну из главных проблем XX века, а именно, разрушительное влияние политической системы на судьбу человека, который в результате испытывает чувство безнадежности и беспомощности перед реальной жизнью.

Библиографический список

1. Западное искусство XX века: Классическое наследие и современность. – М., 1992.
2. Козловский П. Культура постмодернизма. – М., 1997.
3. Модернизм и постмодернизм. Философия и культура. Семинар при участии М. Поповича. <http://www.ji-gazine.lviv.ua/seminary/2002/sem19-09.htm>
4. Фридштейн Ю. Парадоксы Тома Стоппарда // Иностранная литература. –1990. – № 4 – С. 36.

Секция 7. ЛИНГВИСТИКА

Е.В. Гасенко

*Красноярский государственный педагогический
университет, им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: Колесова Н.В., к.ф.н., доцент*

НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМАЯ РЕЧЬ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ К. МЭНСФИЛД

Тема несобственно-прямой речи и проблема ее выделения в тексте привлекает пристальное внимание языковедов со времен М.М. Бахтина. Писатели часто прибегают к несобственно-прямой речи для того, чтобы более четко и выразительно передать мысли и чувства героя.

Целью данной статьи является попытка систематизации признаков и особенностей несобственно-прямой речи в тексте художественного произведения на основе изучения рассказов К. Мэнсфилд в сборниках «Bliss and other stories» и «The garden party».

В текстах рассказов мы обнаружили 214 примеров внутренней речи, из которых на долю несобственно-прямой речи приходится 176 примеров, а остальные представляют собой большие или малые вкрапления внутреннего монолога. При этом преобладает изображенная речь, не вводимая ни графическими, ни лексическими средствами. Исходя из этих данных, можно сделать вывод, что несобственно-прямая речь является одним из ведущих стилистических приемов К. Мэнсфилд.

Несобственно-прямую речь К. Мэнсфилд старается вводить в повествование, не используя каких-либо графических или лексических средств, что позволяет вовлечь читателя во внутренний мир персонажа незаметно и погрузить его в действительность с точки зрения персонажа. Все это создает эффект достоверности, автор как бы позволяет читателю самому делать выводы о героях и ситуации, в которой они находятся.

В целом, в произведениях К. Мэнсфилд нами были выделены следующие способы введения несобственно-прямой речи:

1) Графические способы введения несобственно-прямой речи, такие как двоеточие, точка с запятой, тире, кавычки и полукавычки. Е.g. Finally they did escape, and she led him the way to her stateroom. But – *confound it!* – the stewardess was there on the floor, strapping up the rugs. (Stranger)

2) Введение несобственно-прямой речи с помощью вводных слов, ремарок, обозначающих вербальный акт (косвенно-прямая) или ментальный акт (изображённая речь). Е.g. *She is like St. Anne. Yes, the concierge is the image of St. Anne, with the black cloth over her head, the wisps of grey hair hanging, and the tiny smoking lamp in her hand. Really very beautiful, I thought*, smiling at St. Anne, who said severely: «Six o'clock. You have only just got time. There is a bowl of milk on the writing table.» I jumped out of my pajamas... (An indiscreet journey)

3) Введение несобственно-прямой речи подготовлено логикой авторского повествования. E.g. *And now the silence put a spell upon them like solemn music. It was anguish – anguish for her to bear it and he would die – he'd die if it were broken...* (Psychology)

Кроме того, в тексте произведений были выделены характерные признаки и особенности несобственно-прямой речи, которые можно разделить на следующие виды:

1. Грамматические признаки, которые заключаются в транспозиции в форме глагольных времен и личных местоимений. E.g. *Well, I have had a job with that oven,*» said she. «I can't get nothing to brown."

«Really!» said Beryl.

But no, she could not stand that fool of a girl. (Prelude)

2. Лексические признаки, которые подразумевают использование различных разговорных выражений и клятв, которые сигнализируют о появлении плана персонажа и характеризуют его. E.g. *Ah! The train had begun to move.* (An indiscreet journey) *Hang it all! They weren't getting along very fast. Pat had put the brake on again. Ugh! What a brute of a thing it was.* He could feel it in the pit of his stomach. (Prelude)

3. Модальные признаки, которые заключаются в том, что модальность высказывания исходит не от автора, а от персонажа. Признаками этого в тексте рассказа выступают:

а) слова *yes/no*, соотносимые с точкой зрения персонажа, поскольку они являются частью внутреннего монолога: E.g. *Yes, everything had come alive down to the minutest, tiniest particle, and she did not feel her bed, she floated, held up in the air. Only she seemed to be listening with her wide open watchful eyes, waiting for someone to come who just did not come, watching for something to happen that just did not happen.* (Prelude)

б) модальные наречия оценки, предположения, сомнения. E.g. *After a long long time (or perhaps ten minutes) had passed in that black gulf her bell rang a sharp quick jingle. It was he, of course.* (Psychology) E.g. *After a long long time (or perhaps ten minutes) had passed in that black gulf her bell rang a sharp quick jingle.* (Psychology)

4. Синтаксические признаки, которые были выделены в тексте, можно характеризовать наличием:

а) вопросительных предложений или риторических вопросов: E.g. *She said breathlessly, «I come down from London every evening.»*

«You – you – you do – really?» His eagerness frightened her. He was quick to curb it. *Shall we or shall we not shake hands?* raced through his brain. (Something childish but very natural) «H'm, going to have a band, are you?» said another of the workmen. He was pale. He had a haggard look as his dark eyes scanned the tennis-court. *What was he thinking?*(The garden party)

б) восклицательных предложений: E.g. «Yes, everything outside the house is supposed to go,» said Linda Burnell, and she waved a white hand at the tables and chairs standing on their heads on the front lawn. *How absurd they looked! Either they ought to be the other way up, or Lottie and Kezia ought to stand on their heads, too.* (Prelude)

в) эллиптических предложений: E.g. *That Burberry was very significant. It did not belong to me. I had borrowed it from a friend. My eye lighted upon it hanging in her little dark hall. The very thing! The perfect and adequate disguise – an old Burberry.* (An indiscreet journey)

г) повторов E.g. *But then it was only because she was so miserable – so miserable. If she had been happy and leading her own life, her false life would cease to be. She saw the real Beryl – a shadow... a shadow.* (Prelude)

д) перечисления и параллельных конструкций: E.g. *Two soldiers leaned out of the window, their heads nearly touching <...>*

Is there really such a thing as war? Are all these laughing voices really going to the war? These dark woods lighted so mysteriously by the white stems of the birch and ash – these waterly fields with the big birds flying over – these rivers green and blue in the light – have battles been fought in places like these? (An indiscreet journey)

What beautiful cemeteries we are passing! They flash gay in the sun. They seem to be full of cornflowers and poppies and daisies. How can there be so many flowers at this time of the year? But they are not flowers at all. They are bunches of ribbins tied on to the soldiers' graves. (An indiscreet journey)

Следует отметить, что в несобственно-прямой речи сохраняются основные характеристики разговорной речи персонажей, а также можно проследить различные интонационные оттенки, которые выражаются наличием восклицательных и вопросительных предложений. Все вышеперечисленные признаки несобственно-прямой речи в любой ее разновидности встречаются в тексте произведений комплексно. Проанализировав признаки несобственно-прямой речи, которые одновременно являются ее элементами в тексте, можно прийти к выводу, что их основная стилистическая функция – характеризовать точку зрения персонажей, т. е. создать их речевую характеристику и передать психологическое состояние и, тем самым, сделать содержание текста более эмоциональным и выразительным. Анализ использования несобственно-прямой речи в рассказах К. Мэнсфилд показывает, что автор продуктивно использует данный стилистический прием, что позволяет придать тексту психологическую глубину и убедительность и формирует неповторимый авторский стиль.

Библиографический список

5. Katherine Mansfield «Selected stories», Oxford, 1990.
6. Katherine Mansfield «The Garden Party & Other Stories», Penguin Books Ltd, 2001.

И.А. Скородумова

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: Дятлова В.А.,
доцент, кандидат филологических наук*

КОРПУСНАЯ ЛИНГВИСТИКА И НЕМЕЦКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ДИАЛЕКТОЛОГИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИАЛЕКТОВ СИБИРСКИХ НЕМЦЕВ)

Корпусная лингвистика – раздел языкознания, занимающийся разработкой, созданием и использованием текстовых (лингвистических) корпусов. Данный термин введен в употребление в 60-х годах XX века. [1] Созданию текстовых корпусов, начиная с 80-х годов, способствовало интенсивное развитие вычислительной техники. В корпусной лингвистике исследуется, преимущественно, естественная речь в ее реальном функционировании и проявлении в ней организационных черт языка. [2] В центре внимания корпусной лингвистики оказалась языковая личность, т. е. её речевая деятельность, а вместе с ней и проблема её описания.

Важным понятием корпусной лингвистики является понятие корпус текстов, которое требует глубокого научного описания как объект филологического изучения. Лингвистический, или языковой, корпус текстов – большой, представленный в электронном виде, унифицированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных лингвистических задач. Иногда корпусом («корпус первого порядка») называют просто любое собрание текстов, объединённых каким-то общим признаком (языком, жанром, автором, периодом создания текстов). Корпусы текстов обладают рядом свойств, как-то: пригодность для машинной обработки, стандартизованный вид представления языкового материала на машинном носителе, позволяющий применять стандартные программы автоматизированной обработки данных, отбор материала корпуса с соблюдением спе-

циальных процедур для обеспечения репрезентативности. [3] Впервые большой корпус текстов на машинном носителе был создан в 60-е годы в Брауновском университете (США). Его авторы У. Френсис и Г. Кучера спроектировали данный корпус как набор из пятисот двухтысячсловных прозаических печатных текстов американского варианта английского языка. [4]

В настоящее время в корпусной лингвистике разработано большое количество способов систематизации корпусов, при этом выделяются различные основания и критерии для их классификаций. В зависимости от поставленной цели различают следующие типы корпусов:

По форме хранения: в звуковой форме, письменные, смешанные;

По языку представления текстов; одноязычные, многоязычные;

По жанровой принадлежности: литературные, диалектные, разговорные, публицистические, смешанные;

По способам доступа: свободно доступные, коммерческие, закрытые;

По назначению: исследовательские, иллюстративные;

По динамичности: динамические (мониторные), статистические;

По наличию дополнительной информации: аннотированные (размеченные) и неразмеченные. [1]

Целью исследования данной статьи являются диалектные тексты сибирских немцев. Корпус диалектных текстов необходим сразу по нескольким причинам: во-первых, он позволит легко сравнивать диалекты с литературным немецким языком. Во-вторых, лексико-грамматический поиск способствует анализу материала для изучения грамматических форм диалектов. Наконец, задавая корпус по своему желанию, можно сравнивать разные диалекты или разные тексты между собой. На сегодняшний день создан ряд отдельных корпусов диалектных текстов на базе русского языка, объединяющих дифференцированный подход к диалекту, направленный на выделение элементов, отличающих диалект от литературного языка. Диалектологические корпуса, построенные на дифференцированной основе, демонстрируют территориальное варьирование национального языка, но дают ограниченное представление о традиционном сельском (диалектном) общении как о целостном культурно-коммуникативном феномене.

Среди диалектных корпусов на материале немецкого языка стоит упомянуть созданный в Германии корпус Cosmas 1, включающий письменные, разговорные и диалектные тексты, некоторые из которых классифицированы по социальному положению авторов. [5]

Основная задача создания диалектного корпуса – изучение вопросов, связанных с морфологией и словоупотреблением. С помощью корпусов можно также исследовать различные синтаксические явления и конструкции, сравнивать частотность лексических или грамматических вариантов, выявлять нетипичные грамматические явления, конструкции.

Исследуемый в данной статье корпус представляет собой затранскрибированный текст компьютерной записи. По поручению Регионального диалектологического центра исследований языка немцев Сибири при КГПУ им. В.П. Астафьева автор статьи участвует в международном проекте совместно с университетом г. Гётеборга в Швеции по созданию корпуса диалектных текстов сибирских немцев. Записи диалектных текстов на тему «Биография. Факты из жизни» (Lebenslauf) сделаны в 1984 году в деревне Березовка Омской области. Информантом является Амалия Беллер, носительница верхненемецкого диалекта, 1909 года рождения.

Следует подчеркнуть, что одной из проблем работы с диалектным текстом является пунктуация. Пунктуация в диалектных текстах необязательно следует литературным правилам – она служит, прежде всего, для того, чтобы дать некоторое представление о членении диалектной речи и облегчить читателю восприятие текстов. [5]

Проведенное исследование позволило зафиксировать следующие лингвистические особенности диалекта.

На синтаксическом уровне в немецких диалектах имеются отклонения от литературной нормы, например, неправильный порядок слов. В литературном немецком языке

на втором месте всегда стоит сказуемое. В данных текстах примерно 24,2 % от общего количества предложений (всего исследуется 223 предложения) и 87 % от общего количества неправильных предложений – это предложения с неправильным порядком слов, то есть сказуемое стоит на первом месте: *un hén iç dort gevaunt- und/un habe/hen ich dort gewohnt; hat kolxoze õngfoje – hat kolchose angefangen, a также vi: mir dort zin gelouwe – wie/wenn wir dort sind gelaufen; zo gevoint hat zi: – so geweint hat sie; var iç zo vi: ta:blfi:rer – war ich so wie tabelführer.*

Характерной особенностью данного диалекта является отсутствие вспомогательного глагола *sein* или *haben* в перфекте. Количество таких предложений составляет 3,1 % от общего количества предложений и 1,6 % от количества неправильных предложений: *iç gehairat – ich geheiratet; di: šon loje gštorbe – die schon lange gestorben; iç zogar ma: kinr mitgenome – ich sogar meine kinder mitgenommen.*

Еще одна специфическая черта верхненемецкого диалекта – это неправильное употребление вспомогательного глагола при образовании перфекта. Например, вместо глагола *haben* употреблен глагол *sein*. В исследуемом корпусе было найдено такое отклонение от нормы: *dort ist nēt gza:t vort bigadi:r – dort ist nicht/net gesagt wort brigadier.*

Также при исследовании диалектных текстов был выявлен случай, когда отделяемая приставка глагола стоит не в конце предложения, как нужно в литературном немецком языке, а на предпоследнем месте: *nun foje sie jetzt an bau – nun fangen sie jetzt an bau.*

Так как тема анализируемых текстов – это описание случаев из жизни, то отдельные слова имеют особую значимость для информанта. В связи с этим был проведен анализ частоты употребления некоторых словоформ, например, «kinr», что в литературном немецком языке обозначает слово «Kinder». В результате получились такие данные: всего в этом тексте 3814 словоформ, из них 14 – «kinr», то есть 0,36 % от всего текста составляет словоформа «kinr». Это доказывает, что в жизни этой женщины дети играют значительную роль, она дорожит ими.

Данные подсчеты и анализы проводят обычно с помощью специальных компьютерных программ, которые существенно облегчают работу, различные подсчеты и т. д. (например, программа EXMARaLDA). Но в нашей стране еще нет опыта работы с такими программами в немецкой диалектологии.

В заключение хотелось бы сказать, что анализ корпусов текстов, методы и наработки корпусной лингвистики являются перспективным направлением в области диалектологии. [6] Корпус диалектных текстов сибирских немцев дает возможность получать комплексную информацию о говоре и условиях его бытования. Электронный диалектологический корпус, моделирующий традиционную сельскую коммуникацию на диалекте, является принципиально новым источником изучения диалектной речи, соответствующим современным требованиям науки о диалектах немецкого языка. Создание текстовых диалектологических корпусов будет способствовать приобщению диалектологии к современной научной лингвистической парадигме. [7]

Библиографический список

1. <http://corpora.iling.spb.ru/theory.htm>
2. Фильченко А.Ю., Лемская В.М. Корпусная лингвистика и использование корпусов при документации исчезающих языков, лингвистических исследованиях и преподавании иностранных языков. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2007 – 60с.
3. <http://company.yandex.ru/class/courses/zakharov.xml>
4. Рыков В.В. Курс лекций. <http://rykov-cl.narod.ru/t.html>
5. Летучий А.Б. Корпус диалектных текстов: задачи и проблемы// http://sarteorlingv.narod.ru/dialekt/elektr_korpus.html
6. <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
7. <http://www.dialog – 21.ru/dialog2008/materials/html/41.htm>

В.В. Марсова
*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*
*Научный руководитель: Игнатьева Т.Г.,
доктор филологических наук, профессор*

РОЛЬ КРЕСТОВЫХ ПОХОДОВ В ОБОГАЩЕНИИ ЛЕКСИКИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Говоря о роли какой-либо эпохи в истории государства, важно упомянуть о том, какой вклад внесла эта эпоха в формирование национального языка; ведь ни для кого не секрет, что язык – это отражение менталитета народа, его миропонимания, обусловленного многими факторами исторического развития данного государства. В таком случае ученые говорят о диалектическом единстве внутренней и внешней истории языка (А. Доза, Становая Л.А., Скредина Л.М.). В истории каждого государства есть события, оставившие значительный след в его культуре и языке. Таковыми в истории Франции являются крестовые походы [2].

Крестовые походы не решили ни одной из долгосрочных проблем, стоявших перед средневековой Францией. Тем не менее, они оказали значительное влияние на ее дальнейшее развитие. Они позволили на определенный период ослабить демографическую, социальную и политическую напряженность в стране. Это способствовало укреплению королевской власти и созданию национального централизованного государства во Франции. Крестовые походы привели к временному усилению католической церкви: она существенно укрепила свое финансовое положение, расширила сферу своего влияния, создала новые военно-религиозные институты – ордена, сыгравшие важную роль в последующей европейской истории (иоанниты в защите Средиземноморья от турок, тевтонцы в немецкой агрессии в Прибалтике). Папство подтвердило свой статус лидера западно-христианского мира. В то же время они сделали непреодолимой пропасть между католицизмом и православием, углубили конфронтацию между христианством и исламом, обострили непримиримость европейцев к любой форме религиозного инакомыслия.

Считалось, что крестовые походы дали толчок развитию производственных технологий и обусловили расширение культурного потенциала за счет заимствований с Востока. Новейшие исследования, однако, не подтверждают подобные утверждения. В то же время крестовые походы не прошли бесследно для всей экономики и культуры. Разорение заморских стран стало катализатором имущественного расслоения и прогресса товарно-денежных отношений. Крестовые походы способствовали социальной мобильности европейцев, преодолению их страха перед неизведанным; в психологическом плане они подготовили Великие географические открытия. И, наконец, крестоносное движение и крестоносный дух явились катализатором развития средневековой литературы (рыцарский роман, поэзия трубадуров, историография). Среди наиболее значительных произведений – историографические и биографические труды Вильгельма Тирского, Жоффруа де Виллардуэна, Робера де Клари и Жана де Жуанвиля, поэмы *Песнь об Антиохии* и *История священной войны* [7], [8].

По мнению исследователей, крестовые походы оказались «вершиной экспансионизма средневекового христианского мира», «первым опытом европейского колониализма» [8].

Мы выбрали темой исследования творчество и особенности языка наиболее известного историографа Средневековья Жоффруа Виллардуэна. Нами изучен фрагмент его *Хроники* под названием «Хроника отъезда из Корфу, завоевания Андроса и Ави» [1].

Жоффруа Виллардуэн (Geoffroy de Villehardouin) один из известнейших французских хронистов, он поведал о четвертом крестовом походе, который имел целью освобождение Иерусалима, но закончился завоеванием Константинополя (в 1204 г). Будучи полководцем из Шампани, в данном походе он играл ведущую роль – военачальника и дипломата.

В своей *Хронике* Виллардуэн пытается оправдать идею четвертого похода, действия его инициаторов и предводителей; подробно останавливаясь на причинах их выбора, он оставляет без внимания мнения и интересы противника. Некоторые историки XIX века критиковали труды хрониста, заявляя, что тот искажает исторические события, их причины и следствия. Это заявление вызвало сильное недовольство ученых т. к. история крестовых походов и структура старофранцузского языка изучались большей частью по описаниям Виллардуэна.

Ж. Виллардуэна можно назвать выдающимся писателем и одним из первых историков Франции. Он устраняет элементы сверхъестественного, делает попытку анализа фактов. Военную кампанию 1198–1207г.г. хронист описывает с большой точностью и объективностью. В его трудах не встречаются ни гротеск, ни лирические отступления. Автор использует достаточно официальные формулировки, зачастую повторяющиеся, исключая средства художественного своеобразия. Изучаемое произведение, носит не только художественный, но и документальный характер и остается одним из самых значительных литературных памятников Средневековья.

Хронику Виллардуэна можно считать началом французской прозы.

Она была написана в XIII веке на старофранцузском языке. Нами было проанализировано пятьдесят две строки произведения, что составляет 1092 языковых знака.

Мы рассматривали лексический состав произведения. На основе лексико-грамматического критерия были отобраны слова, выраженные именами существительными и отражающие лексику, связанную с организацией и проведением крестовых походов, а именно: I. Религиозные понятия, II. Военная терминология, III. Дворянская титулатура, IV. Топонимы.

Анализ материала показал следующий состав выделенных лексико-семантических групп. Религиозные понятия: *bien* – добро, благо, *gent* – 1.а) народ, нация б) семья, род; 2. благородный изящный прекрасный, *volonté* (*volontier*) – добрая воля, добровольец, *conseil* – мнение, решение, *mestier* – долг (священный), *avoir mestier* – быть должным, обязанным, *dieu* – Бог, *seignor* – господин, Господь, *claimre cuite* – *abandoner* – покидать; военная терминология: *nef\nés* – тип парусного судна, *Galie* – тип военного судна, *uissier* – транспортное судно для перевозки кавалерии, *estoire* – флот, ВМФ, *ost* – армия, *s'armer* – вооружиться, *bialtez* – битва. Дворянская титулатура: *empereor* – император, *sir* – господин (позднее только о короле), *seignor* – господин / Господь, *dux* – герцог (*Dux de Venise*) – герцог венецианский, *conte* – граф, *baron* – барон, *marchaus* – полководец (маршал), *serjant* – младший воинский чин (прототип сержанта). *Constantinoble* – Константинополь *Surie* – Сирия, *Corfol* – Корфу, остров греческого архипелага, *Andre\Andros* – Андре, остров в Эгейском море, *Boche d'Avie* – Залив Абидоса, аход в пр. Дарданеллы, *Braz-Saint-George* – в XIII в. Пролив Босфор, *Saint-George* – аббатство на проливе Босфор, *Saint-Estine* – аббатство в окрестностях Константинополя.

Наиболее частотной в тексте является группа религиозной лексики, что, очевидно, объясняется тем, что автор уделяет особое внимание религиозно-идеологической идее, служащей для вдохновения и оправдания крестовых походов. Лексика хроник Ж. Виллардуэна свидетельствует об активном словарном обогащении французского языка в старофранцузский период.

Библиографический список

1. Степанова О.М. Пособие по курсу истории французского языка для студентов педагогических институтов и факультетов иностранных языков. [Текст]/ О.М. Степанова – М., Высшая школа, 1975–168с.
2. Скрелина Л.М., Становая Л.А. История французского языка: Учебник. [Текст]/ Л.М Скрелина – М.: Высшая школа, 2001–463с.
3. Григулевич И.Р. Инквизиция. [Текст]/ И.Р. Григулевич – М.: Политиздат, 1976–463с.
4. Шишмарёв В. Словарь старофранцузского языка. [Текст]/ В. –Шишмарёв – М., Л.: Издательство Академии Наук СССР, 1955–278с.

5. Chaurand J. Nouvelle histoire de la langue française. [Текст]/ J. Chaurand – Edition de Seuil, 1999–816с.
6. Duby. G. Histoire de la France [Текст]/G. Duby. – Paris : Larousse, 1995–1216р.
7. История ордена Храма [Электронный ресурс]/ <http://www.templiers.info/>
8. Крестовые походы [Электронный ресурс]/ <http://www.hrono.info/1200krest.html/> www.hrono.ru

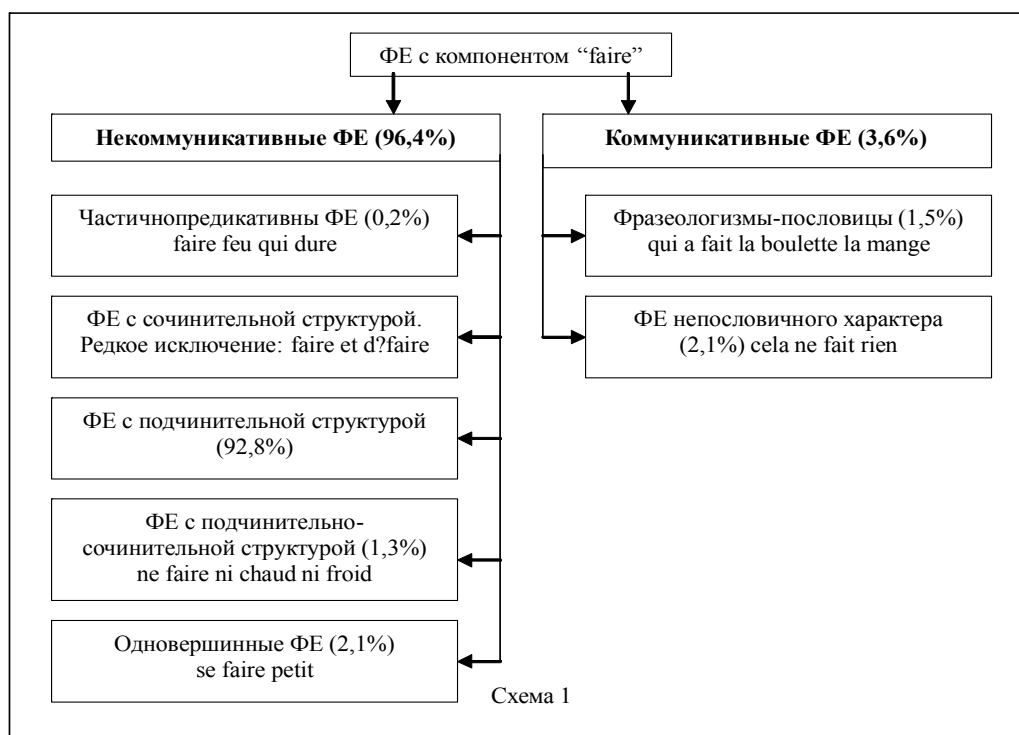
Ю.В. Шарова
*Красноярский государственный педагогический
 университет им. В.П. Астафьева*
*Научный руководитель: Новикова Ю. Г.,
 кандидат филологических наук, доцент*

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ФРАНЦУЗСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «FAIRE»

Изучение фразеологической парадигмы единиц, содержащих компонент «faire» предполагало выявление основных функциональных, структурно-грамматических, семантических, стилистических особенностей фразеологических единиц (далее ФЕ) данной группы, определение их источников происхождения и установление соответствующих классов. Материал для исследования был выбран методом сплошной выборки из французско-русского фразеологического словаря под редакцией В.Г. Гака [4], а также этимологических словарей Клода Дюнетона «La ruse à l'oreille» [7] и «Bouquet des expressions figurées» [6]. Теоретической базой нашей работы послужили труды таких языковедов, как В.В. Виноградов [1], А.С. Назарян [3], Г.Г. Соловьева [5], В.Г. Кунин [2] и др. Корпус выявленных ФЕ составляет 825 единиц.

Коммуникативные и некоммуникативные ФЕ (классификация Назаряна) были подразделены на основные структурные типы и грамматические модели.

В схеме 1 представлен итог нашей структурно-грамматической классификации.



Семантический анализ исследуемой группы опирался на классификацию В.В. Виноградова, согласно которой ФЕ делятся на три типа:

Фразеологические сочетания (в которых компоненты могут выступать в своем прямом значении) составили 26,6 % от изучаемой группы. Faire du bruit – шуметь, поднимать шум

Фразеологические единства (имеющие одностороннюю смысловую зависимость компонентов) имеют наибольший удельный вес – 59,4 %. Faire un bout de toilette – немного принарядиться, приодеться.

Фразеологические сращения (обладающие двусторонней смысловой зависимостью компонентов). Faire un coup de sa tête – действовать на свой страх и риск.

Следующим этапом нашего исследования стала стилистическая классификация ФЕ с компонентом «faire», в результате которой было выделено пять стилистических категорий: нейтральные (594 ФЕ), разговорно-фамильярные (154 ФЕ), жаргонные (46 ФЕ), просторечные (27 ФЕ) и книжно-поэтические (4 ФЕ) фразеологизмы. Faire l'andouille – разг. валять дурака; faire flanelle – прост. бить баклуши, отлынивать от работы; un amphî-школ. жаргон читать лекцию, разглагольствовать; faire un doux larcin- поэт. сорвать поцелуй.

Важной частью нашей работы является классификация по источникам происхождения. Среди ФЕ терминологического происхождения было выделено 8 групп: ФЕ, связанные с военным делом; ФЕ морского происхождения; ФЕ, связанные с охотой; ФЕ спортивного происхождения; ФЕ, связанные с различными играми; ФЕ, связанные с юриспруденцией и судопроизводством; ФЕ, связанные с медициной и ФЕ, связанные с искусством. Например, происхождение фразеологизма «se faire de la bile» связано с медициной. Он означает «расстраиваться, портить себе кровь (букв. выделять желчь)» фразеологизм «faire diversion» относится к ФЕ, связанным с военным делом. Еще в древности существовало мнение, согласно которому любое расстройство и волнение приводит к выделению желчи у человека. Другой фразеологизм – faire (un) four (разг.) – связан с театральной жизнью. Он означает «провалиться (о театральной постановке, литературном произведении и т. п.); потерпеть неудачу, погореть». В прошлом, если сборы не покрывали расходов на спектакль, он отменялся. В зале гасили свет, и становилось «темно, как в печке» (т. е. noir comme dans un four).

ФЕ нетерминологического происхождения были также разделены на несколько групп: ФЕ, связанные с историческими фактами или событиями; ФЕ, связанные с народными поверьями и преданиями; ФЕ, взятые из литературных источников; ФЕ, связанные с названиями частей человеческого тела и ФЕ, образы которых связаны с природой. Например, в виде литературной цитаты вошел в язык следующий фразеологизм: Qu'allait-il (que diable allait-il) faire dans cette galère – разг. И угораздило же его! Зачем он ввязался в это дело! (букв. Что же ему нужно было делать на этой галере?). Источник данного выражения – комедия Мольера «Плутни Скапена» (Les Fourberies de Scapin). В одной из сцен второго действия Скапен, слуга молодого дворянина Леандра, старается выманить деньги у Жеронта, отца своего хозяина. С этой целью он сообщает Жеронту, что его сын задержан на турецкой галере и для его освобождения немедленно требуется выкуп. Прежде, чем уплатить немалую сумму, раздосадованный Жеронт семь раз повторяет это выражение, ставшее крылатым. Другой фразеологизм – faire des cris de Mélusine (кричать благим матом) – связан со средневековой легендой и феей Мелузине, которая страшным криком предсказала смерть сеньоров Лузиньяна.

На основании проведенного комплексного анализа ФЕ с компонентом «faire» мы пришли к следующим выводам:

Удельный вес некоммуникативных ФЕ значительно превышает удельный вес коммуникативных ФЕ как в масштабе данного исследования, так и на уровне фразеологического фонда современного французского языка.

Наибольший удельный вес во фразеологической парадигме с глаголом «faire» имеют фразеологические единства характеризующиеся односторонней смысловой зависимостью компонентов.

Фразеологизмам с компонентом «faire» наиболее характерны нейтральный и разговорно-фамильярный стили речи.

Этимология ФЕ с глаголом «faire» связано с различными сферами материально-культурной и общественно-экономической жизни, что усложняет их историко-этимологическую классификацию. Однако все же можно выделить то, что большинство ФЕ данного типа имеют французское происхождение.

Преобладание исконно французского элемента в изученных нами ФЕ и их структурно-грамматические, стилистические, семантические особенности подтверждают национальный характер французской фразеологии. Не подлежит сомнению, что большинство французских фразеологизмов возникло на национальной основе и явилось плодом многовековой умственной и духовной созидательной деятельности французского народа и его творческого гения.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. / В.В. Виноградов. – Собрание сочинений. – М.,—1998
2. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. / А.В. Кунин. – М., Высшая школа, 1989 – 336 с.
3. Назарян А.С. Фразеология современного французского языка. / А.С. Назарян. – М., 1976 – 318 с.
4. Новый большой французско-русский фразеологический словарь. / В.Г. Гак, Л.А. Муравьева; под ред. В.Г. Гака. – М.: Рус.яз. – Медиа, 2005 – 1625 с.
5. Соколова Г.Г. Unités phraséologiques, leur transposition conversionnelle. // Актуальные проблемы французской фразеологии. Сб. научных трудов. Вып. 1. – М., МПГУ, 2001. – с.58–63
6. Duneton C. Bouquet des expressions figurées. – P., Editions du Seuil, 1990 – 1375с.
7. Duneton C. La puce à l'oreille. – Nouvelle edition, revueet augmentée. – P., 1990

Т.В. Масляникова

*Южный институт менеджмента
Научный руководитель: Санарова Е.Г.,
кандидат филологических наук, доцент*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОЛОРИТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Перевод играет огромную роль в процессе сближения и взаимопонимания различных культур и народов. Он – один из древнейших видов человеческой деятельности. После появления на нашей планете разноязычных человеческих общин появилась потребность в людях, при помощи которых могли бы происходить контакты между представителями разных племен, обмен духовными ценностями. Поскольку с тех пор, как существует человечество, имеет место данная форма социальной деятельности, то перевод можно рассматривать как одну из социокультурных универсалий.

Важным методом исследования в лингвистике перевода служит сопоставительный анализ перевода, т. е. анализ формы и содержания текста перевода в сопоставлении с формой и содержанием оригинала. Эти тексты представляют собой объективные фак-

ты, доступные наблюдению и анализу. В процессе перевода устанавливаются определенные отношения между двумя текстами на разных языках (текстом оригинала и текстом перевода). Сопоставляя такие тексты, можно раскрыть внутренний механизм перевода, выявить эквивалентные единицы, а также обнаружить изменения формы и содержания, происходящие при замене единицы оригинала эквивалентной ей единицей текста перевода. Сопоставительный анализ переводов дает возможность выяснить, как преодолеваются типовые трудности перевода, связанные со спецификой каждого из языков, а также какие элементы оригинала остаются непередаваемыми в переводе. В результате получается описание «переводческих фактов», дающее картину реального процесса.

Оригинал текста и перевод не могут быть абсолютно тождественными (или эквивалентными). Абсолютная тождественность содержания оригинала и перевода не только невозможна, но и не нужна для осуществления тех целей, ради которых создается перевод. Для создания полноценного перевода переводчик должен принимать во внимание характерные особенности автора сообщения (источника информации) и тех получателей (рецепторов) информации, для которых предназначалось это сообщение, их знания и опыт, характер и особенности восприятия людей, которым адресуется перевод, и все прочие аспекты межъязыковой коммуникации, влияющие на ход и результат переводческого процесса.

Эквивалентность – это не фиксированная величина, так как степень близости перевода и оригинала может быть различной. Она зависит от многих факторов: от особенностей сопоставляемых языков и культур, эпохи создания оригинала и перевода, способа перевода, характера переводимых текстов, мастерства переводчика и других факторов [1].

Достаточно интересно анализировать эквивалентные единицы в ПЯ и ИЯ при переводе фольклорных произведений.

Фольклор – художественное творчество широких народных масс, преимущественно устно-поэтическое творчество. Термин впервые был введен в научный обиход в 1846 английским ученым Вильямом Томсом. Фольклор – виды и роды когда-либо существовавшего и продолжающего существовать в народном быту устного непрофессионального эпоса, лирики и драмы. Фольклор непосредственно включен в быт и практическую жизнь: к примеру, под пение колыбельных песен укачивают ребенка. Фольклорное творчество носит коллективный характер. Сказочники, певцы, сказители передают услышанное ранее. При многократном повторении произведений сохраняются только наиболее удачные. Процессу коллективного создания произведений способствует устная форма творчества. Коллективное творчество народа выражает вкусы, склонности, интересы людей, отражает те черты народа, которые выработаны у него трудовым образом жизни [2].

В буквальном переводе Folk-lore означает: народная мудрость, народное знание. К фольклорным произведениям относятся песни, заговоры, легенды, мифы, обрядовая поэзия, плачи, частушки, пословицы, поговорки, прибаутки, былины, сказки. Фольклор, национальный и культурный колорит тесно связаны друг с другом.

Национально-культурный колорит – национальный отпечаток в культуре, совокупность культурных особенностей, свойственных определенному народу.

Колорит создается с помощью групп слов с ограниченной сферой применения: с помощью архаизмов, историзмов, неологизмов и модных слов [3].

Архаизмы используются в произведении для того, чтобы определенными сигналами в виде отдельных архаических слов дать речевую окраску среды. Например, слово «воз» в сказке «Лиса и Волк» и слово «горница» в сказке «Вороватый мужик» – архаизмы.

Историзмы, являясь единственными наименованиями давно ушедших из нашего обихода предметов, помогают воссоздать колорит эпохи, придают описанию прошлого черты исторической достоверности. Например, из русских сказок можно привести следующие историзмы:

1. Сусека (отгороженное место в амбаре или овощехранилище для хранения зерна, овощей и др. в виде неподвижного ларя – «Колобок»);
2. Лапти («Горе»);
3. Соха («Горе»).

Неологизмы и модные слова, соотносясь с конкретной эпохой, вызывают определенные ассоциации у читателя. Однако в сказках используются крайне редко либо не используются совсем.

Подавляющее большинство ученых наиболее важным средством создания национально-культурного колорита считают слова-реалии, под которыми понимаются предметы материальной культуры.

В плане содержания отличительной чертой слов-реалий является характер их предметного содержания, т. е. тесная связь обозначаемого словом-реалией предмета, понятия, явления с народом или страной с одной стороны и историческим отрезком времени – с другой. Большая часть слов-реалий – имена существительные. Слова-реалии – это названия присущих только определенным народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ и т. п. Это слова, обозначающие предметы быта, названия обычаев, обрядов, объектов, характерных только для определенных условий и народностей.

Характерными для русской культуры являются такие реалии как: кадка, дубрава, аршин, барыня, избушка на курьих ножках, Кощей Бессмертный, Баба-Яга, Жар-птица, Соловей разбойник и т. д.

Виноградов В.С. [4] выделяет 5 способов перевода слов-реалий:

1. Транскрипция/транслитерация (Баба-Яга – Baba-Jaga);
2. Уподобление (воз – der Schlitten (сани));
3. Гипо-гиперонимический перевод – родо-видовые отношения между реалиями ИЯ и ПЯ (горлица – der Vogel);
4. Калькирование (Кощей *Бессмертный* – *Kotschej der Todgefeite* (досл. неуязвимый смертью));
5. Перифрастический.

При переводе сказок перифрастический перевод, как правило, не используется, так как для детей восприятие реалии и ее обозначения было бы трудным и ненужным. При переводе имен собственных, таких как Баба-Яга костяная нога (Baba-Jaga, die Hexe Knochenbein), Кощей Бессмертный (*Kotschej der Todgefeite*) и т. д. прием транскрипции/транслитерации используется с приемом калькирования.

Некоторые реалии русской культуры полностью или частично утрачивают свой колорит при переводе. Например, «сусека» в переводе сказки «Колобок» заменена ящиком, «дубрава» («Медведь и мужик») – рощей.

Библиографический список

1. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. – М.: ЭТС, 2002 – 424с.
2. Афанасьев А.Н. Народ – художник. Миф. Фольклор. Литература. – М.: Сов. Россия, 1986 – 367с.
3. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. Под ред. Вл. Россельса. – М.: Междунар. отношения, 1980 – 352с.
4. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Изд-во инст. общ. средн. обр-я РАО, 2001 – 224с.

А.В. Крикунова
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: Дятлова В.А.,
доцент, кандидат филологических наук

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С ЯДЕРНЫМ КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ КАК ЭЛЕМЕНТЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ НЕМЕЦКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА

Человек познаёт себя через другого. Ещё издревле он заметил, что человеческое тело имеет очень близкий аналог – животное. Аналогия человека с животным получило отражение в понятии *зооморфизм*.

В Словаре иностранных слов зооморфизм определяется как представление богов в образе животных, предшествовавшее, а иногда и сопутствовавшее антропоморфизму (наделение человеческими свойствами явлений природы, животных, предметов, а также представление богов в человеческом образе) (= зооним) [1]. В Большом толковом словаре русского языка тоже говорится о представлении богов и духов в образе животных, но в первую очередь указывается, что зооморфизм – это наделение чертами животных реальных и воображаемых объектов [2]. В ЛЭС указывается, что зооморфизм один из способов метафоризации [3]. Однако важно отметить то, что до настоящего времени у исследователей нет единства мнений по поводу терминологии, используемой в данной области. Но наиболее употребительным среди известных в литературе определений является термин «*зооним I*». Отдельные ученые употребляют его, имея в виду слово, обозначающее животное, живое существо, относящееся к животному миру [4].

В данной статье за основу принят термин «*зооним*» – словарная единица, которая, с одной стороны, может принимать «облик» зоосемизма, собственно названия животного (млекопитающих, птиц, рыб, насекомых и т. д.), с другой стороны – зооморфизма, своего переносного, метафорического варианта, проецируемого на человека, характеризующего и оценивающего его под разными углами зрения.

По нашему мнению, фразеологизмы² – это лексика, наиболее благоприятная для извлечения информации о культуре, ментальности, образе мышления, национальной картине мира, в связи с тем, что они фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы, т. е. являются непосредственным отражением культуры. Таким образом, фразеологические единицы (ФЕ) с ядерным компонентом-зоонимом стали объектом нашего изучения.

Практическое исследование базируется на сопоставительном анализе немецких и русских ФЕ с ядерным компонентом-зоонимом. *Цель данного анализа* – подтвердив

-
- 1 *Зооним* – одна из разновидностей имён, наряду с собственными именами людей, топонимами (именами географических объектов), теонимами (именами божеств), астронимами (именами небесных тел), хрононимами (собственными именами отрезков времени, связанных с историческими событиями) и т. д. Зооним понимается также как кличка животного или как собственное имя [3].
 - 2 *Фразеологизм (фразеологическая единица)* – общее название семантически связанных сочетаний слов и предложений, которые, в отличие от сходных с ними по форме свободных синтаксических структур, не производятся в соответствии с общими закономерностями выбора и комбинации слов при организации высказывания, а воспроизводятся в речи в фиксированном соотношении семантической структуры и определённого лексико-грамматического состава [3].

значимость зоонимов (животного мира) в культуре и в языковой картине мира немецкого и русского языков, выявить универсальные способы перевода немецких и русских фразеологизмов с ядерным компонентом-зоонимом; на этом основании выяснить, в какой мере различны сопоставляемые языки и что переводчику необходимо учитывать при переводе фразеологизмов с ядерным компонентом-зоонимом.

Исследование проведено на основе сплошной выборки из словарей. Объем выборки составил 255 примеров.

Проанализировав отобранный материал, мы сделали следующие выводы:

Животный мир занимает важное место в жизни человека, что получило отражение и богатое употребление в обоих языках. Об этом свидетельствует то, что для анализа было найдено большое количество ФЕ.

Названия животных используются в качестве средства оценочной характеристики того, к кому обращена или о ком идет речь, и свойственны, как правило, разговорной речи. Некоторые семантические признаки, т. е. негативные и положительные качества, представлены в семантической структуре имени животного по-разному: эксплицитно, «*er ist gesund [stark] wie ein Bär*», «*sanft wie ein Schaf*», «*du [dummes, blödes] Schaf*»; имплицитно (можно выделить лишь при анализе ФЕ из словарей), например, из ФЕ с именем животного *Fuchs* «*лиса*» можно вычлениить следующие семантические признаки: + alt – старый, опытный; + Klugheit – ум; толковость, смышлённость; благоразумие; + Schlauheit – ловкость, изворотливость; + Vorsichtigkeit – осторожность, предусмотрительность, осмотрительность; – Falschheit – лицемерие; двуличие; – List – хитрость, коварство, лукавство; уловка; – Hinterlist – коварство, хитрость, вероломство. Это, по нашему мнению, необходимо учитывать при переводе при подборе правильного эквивалента фразеологизма с данным животным в качестве ядерного компонента.

В результате сопоставительного анализа немецких и русских фразеологизмов с ядерным компонентом-зоонимом были выделены следующие виды устойчивых сочетаний и способы их перевода, базирующиеся на концепции В.В. Виноградова [5]:

Способ перевода	Кол-во примеров	Процентное соотношение
I. Лексические фразеологизмы (семантически соотносимы со словами, понятийно аналогичны им): например, стреляный воробей, синий чулок, козел отпущения		
1. Полный фразеологический эквивалент eine melkende Kuh – дойная корова graue Maus – серая мышь	11	14, 3 %
2. Неполный фразеологический эквивалент mit den Hühnern aufstehen – вставать с петухами kein Schwein – ни одна собака	7	9, 1 %
3. Описательный перевод j-m einen Bären aufbinden – рассказывать небылицы [сказки], надуть weiße Mäuse sehen – напиться, галлюцинировать спьяна [со страху]	36	46, 7 %
4. Калькирование er ist ein richtiger Bär – он настоящий медведь	2	2, 6 %
5. Отсутствие к-л эквивалента	21	27, 3 %
II. Предикативные фразеологизмы (как правило, законченные предложения, закрепившиеся в языке в виде устойчивых формул, а именно пословицы, поговорки, приговорки, афоризмы, крылатые выражения: лучше синица в руках, чем журавль в небе; на чужой стороне и орел – ворона)		
1. Полное пословичное соответствие (эквивалент) Wenn die Maus satt ist, schmeckt das Mehl bitter – Сытую мышь мукой не соблазнишь.	83	53, 9 %
2. Частичное пословичное соответствие Wie die Katze, so die Kätzchen – За что батько, за то и детки.	38	24, 7 %

Способ перевода	Кол-во примеров	Процентное соотношение
3. Калькирование Die Katze fängt die Mäuse nicht in Handschuhen – [Кошка мышей не в перчатках ловит].	12	7, 8 %
4. «Псевдопословичное» соответствие	0	0
5. Пересказ фразеологизма Wir werden ja sehen, wie der Hase läuft – Посмотрим по ходу дела.	9	5, 8 %
6. Отсутствие к-л эквивалента	12	7, 8 %
III. Компаративные фразеологизмы (закрепились как устойчивые сравнения: хитрый как лиса, красный как рак)		
1. Подбор соответствующего фразеологизма laufen wie eine gesengte Sau – мчаться как угорелый	12	44, 4 %
2. Калькирование sich wie ein Schwein benehmen – вести себя как свинья	9	33,4 %
3. Отсутствие к-л эквивалента	6	22, 2 %

Если говорить о фразеологическом, нефразеологическом переводах ФЕ и об отсутствии эквивалента в принципе, то нужно стремиться к переводу фразеологизма фразеологизмом – в нашем исследовании это почти 60 % отобранного материала.

Фразеологизмы с ядерным компонентом-зоонимом не являются лишь «мертвой» словарной лексикой, а относятся к общеупотребительной лексике. Так, они часто встречаются в художественной литературе:

..., weil vorausgesetzt wird, dass man sich zu Hause wie ein Schwein benimmt, dass man sich nur wohlfühlt... – ...так как предполагается, во-первых, что дома ты ведешь себя по-свински, ... [6, 7]

In meinem Bus bin ich keine grau Maus mehr, sondern als eine Art Stewardess verkleidet... – Но у себя в автобусе я уже не выгляжу серой мышкой, здесь я одета как стюардесса... [8, 9]

Auf diese Weise schlichen wir eine Weile wie die Katzen um den heißen Brei herum. – После этого заявления мы долгое время ходили вокруг да около. [8, 9]

В заключение хотелось бы сказать, что поставленная цель исследования выполнена. Результаты проведенного анализа можно использовать для выявления универсальных способов перевода ФЕ с ядерным компонентом-зоонимом в художественной литературе. Данная область, по нашему мнению, еще недостаточно изучена.

Библиографический список

1. Комарова Л.Н. Современный словарь иностранных слов – 2-е изд., стер. – М.: «Русский язык», 1999.
2. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2003.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева – 2-е изд., дополненное. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
4. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Изд-во Эксмо, 2005.
5. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001.
6. Белль, Г. Глазами клоуна: Книга для чтения на немецком языке / Подготовка текста, примечания и словаря В.И. Барановой. – СПб.: КОРОНА принт, КАРО, 2004.
7. Бёлль, Г. Глазами клоуна / Генрих Белль; пер. с нем. Р. Райт-Ковалева. – М., 1988.
8. Noll, I. Die Häupter meiner Lieben. – Diogenes Verlag AG, Zürich, 1994.
9. Ноль, И. Головы моих возлюбленных: [роман] / Ингрид Ноль; пер. с нем. С.Л. Фридлянд. – М.: АСТ: ЛЮКС, 2005.

Н.С. Потылицина
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева»
Научный руководитель: доктор филол. наук,
профессор, Т.Г. Игнатьева

ЯЗЫКОВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТА «ДВИЖЕНИЕ» В СТАРОФРАНЦУЗСКИХ ЭПИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Наш научный интерес сосредоточен на изучении языковых средств выражения концепта «движение» во французском героическом эпосе.

Концепт «движение» относится к параметрическим концептам категориального характера, т. е. представляет собой ментальное образование, с помощью которого мы храним в памяти наш опыт, и, которое характеризуется наиболее высокой степенью абстрактности [2, 2005:3]. Как показывают специальные исследования на материале современного французского языка, основу данного концепта составляет физическое движение, включающее такие смысловые компоненты как перемещение, изменение положения в пространстве и времени. Данный вид движения является базовым для метафорического отражения аспектов жизнедеятельности человека, происходящих на эмоциональном, ментальном и социальном уровнях [1, 2005; 3, 2007].

Содержание концепта «движение» не статично, но изменяется вместе с изменением как личности, так и общества, и потому существует необходимость его осмысления с точки зрения механизмов отражения внеязыковой действительности в языковой картине носителей языка в историческом аспекте и изучения этой действительности в её языковой репрезентации в диахронических текстах, относящихся к прототипическому периоду становления французского языка, каковым является старофранцузский период: IX-XIII века.

«Песнь о Роланде», «Нимский обоз» и «Осада Барбастра» относятся к произведениям, созданным в XII веке и являются репрезентативными образцами героического эпоса.

Сюжеты данных поэм построены на движении: выдвижение армии, описание походов, битвы с язычниками, возвращение из походов. Движение является лейтмотивом этих жест. Очень показателен, например, финальный эпизод «Песни о Роланде», когда Карл, на смертном ложе, помышлял только о покое, архангел Гавриил был к нему ниспослан богом с вестью:

«Карл, собирай без промедленья войско
и в Бирскую страну иди походом...»,
3992 *Culcez s'est li reis en sa cambre voltice.*
Seint Gabriel de part Deu li *vint* dire :
«Carles, sumun les oz de tun emperie !
Par force *iras* en la tere de Bire,...».

Движение не может быть остановлено, поскольку вся жизнь главных героев эпических поэм состоит из походов во имя торжества христианской идеи, ценою самопожертвования и самопреодоления.

По мнению М.К. Сабанеевой, в эпических поэмах существует стабильная формула для мотива пути, она предельно сжата: сразу после указания на начало пути говорится об отсутствии остановок вплоть до места назначения. [5, 2001: 85]. Скупое описание пути в героическом эпосе естественно, так как центром повествования являются действия героя, его поступки. Однако, путь – это движение, перемещение из одной точки пространства в другую, и эти перемещения, постоянно перемежающиеся событиями, в которых герой проявляет себя, являются канвой сюжета, его неперменной составляющей.

Основным средством языкового выражения концепта «движение» являются глаголы с семантическим значением движения. По нашим данным, насчитывается 980 случаев употребления таких глаголов в указанных выше произведениях. По частоте употребления они распределены следующим образом: (*s'en*) *aler*, *venir*, *chevalcher*, (*a*-, *em*-, *de*-, *re*-) *porter*, *munter*, *descendre*, *repairier*, (*tres*-, *de*-) *turner*, (*tres*-) *passer*, (*s'en*) *fuir*, *geter*, *chedeir*, (*a*-, *de*-) *mener*, *guider*, (*se*) *culcher*, (*se*) *lever*, (*se*) *drecer*, *enveier*, (*ac*-) *curre*, *cunduir*, *issir*, *avenir*, *tramettre*, *revenir*, *tendre*, *sivre*, *tirer*, *parvenir*, *aproismer*, *traire*, *entrer*, *lancer*, *voler*, *tresaler*, *demener*, *baissier*, *enchalcier*, *mettre*, *acheminer*, (*en*-, *de*-) *cliner*, *avalier*, *amonter*, (*re*-) *muer*, *aprocher*, *trebucher*, *chacier*, (*s'e*) *asoir*.

В большинстве случаев все эти глаголы употребляются для обозначения только физического движения, исключение составляют несколько случаев метафорического употребления глаголов *aler*, *venir*, *entrer*, *passer*, *revenir* в некоторых сочетаниях. Так, например, злорадство, чувство, входит в человека как живое существо: 747 *El cors vos est entree mortel rage* (в вас вошла смертельная злорадство).

Наши исследования показывают, что концепт «движение» является непременной составляющей старофранцузского эпического текста. Основными языковыми средствами выражения являются глаголы, обозначающие физическое движение. Ядро номинативного поля концепта составляют глаголы *aler* и *venir*. Материал исследования позволяет сделать вывод, что данные глаголы приобретают в прототипический период некоторые значения, свойственные современному языку. Речь идёт, в частности, о значении импедиментности, т. е., по определению Э.М. Рянской, «приближающегося вступления в процесс» [4, 2002: 95], и о метафорическом их использовании для передачи значений в ментальной и эмоциональной сферах.

Библиографический список

1. *Димитренко, Л.Ю.* Макроконцепт «Mouvement» во французской языковой картине мира: структура и лексическая объективация [Текст] / Л.Ю. Димитренко Автореферат кандидатской диссертации. Воронеж, 2005 – 21 с.
2. *Карасик В.И.* Категориальный оценочный концепт «подлинность» [Текст] / В.И. Карасик. – Концептуальные сферы «Мир» и «Человек»: Коллективная монография / отв. ред. М.В. Пименова. – Кемерово: ИПК «Графика», 2005 – 313 с. (Серия «Концептуальные исследования»). Выпуск 6, с.3–14.
3. *Круговец, В.С.* Функционально-семантические особенности категории движения во французском языке. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук [Текст] / В.С. Круговец. Санкт-Петербург, «Издательство «ЛЕМА», 2007 – 19с.
4. *Рянская, Э.М.* Способы действия в когнитивном аспекте: Монография [Текст] / Э.М. Рянская – Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2002 – 191 с., ISBN 5–89988–143–7.
5. *Сабанеева, М.К.* Художественный язык французского эпоса: Опыт филологического синтеза [Текст] / М.К. Сабанеева – СПб.: Изд-во С. – Петерб. ун-та, 2001 – 296 с., ISBN 5- 288–02165–1.
6. Список источников примеров
7. *La chanson de Roland.* Texte établi d'après le manuscrit d'Oxford, traduction, notes et commentaires par Gérard Moignet [Текст] / Edité par Fernand Angué, Bordas, Paris-Bruxelles-Montréal, 1969 – 320 p.
8. *Le charroi de Nîmes.* Chanson de geste du Cycle de Guillaume d'Orange [Текст] / Edition bilingue présentée et commentée par Claude Lachet. Paris : Gallimard, 1999 – 246p. ISBN 2–07–038769.
9. *Le siège de Barbastre.* Chanson de geste du XIIe siècle [Текст] / Editée par J. L. Perrier. Paris : Librairie ancienne Honoré Champion, éditeur, 1926 – 231 p.

В.А. Чупина
Красноярский государственный педагогический
университет им.В.П. Астафьева
Научный руководитель: Дятлова В.А., доцент,
кандидат филологических наук

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НА ОСНОВЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

В лингвистической литературе неоднократно указывалось на исключительную важность фразеологии для науки перевода, ведь фразеологические единицы (ФЕ) играют важную роль в общении, а также имеют неразрывную связь с национальной культурой и менталитетом народа. Однако именно поэтому они представляют особую сложность при переводе, что, несомненно, показывает актуальность выбранной темы исследования, целью которого стало выявление наиболее универсальных приёмов практики перевода немецких соматических фразеологизмов на русский язык на основе литературных произведений.

Для передачи информации мы используем знак, т. е. заместитель всего того, о чём сообщается в процессе коммуникации [1].

Язык как сложная система знаков характеризуется двукратным означиванием (или наименованием) её единиц, которое формируется первично в системе средств и вторично в речи.

Термин «номинация» имеет два толкования. С точки зрения С.С. Масловой-Лошанской [2], Н.Д. Арутюновой [3] и В.Н. Телия [4], под первичной номинацией понимается языковое означивание, первообразное слово, а под вторичной номинацией – использование фонетического облика первообразной языковой единицы для нового обозначаемого. Следуя данной концепции, один из способов вторичной номинации, а именно семантическая транспозиция, приводит к образованию фразеологизмов различных типов.

Основными признаками ФЕ являются: переосмысление лексико-грамматического состава, устойчивость, несвободность и слитность значения. Кроме того, это фрагмент языковой картины мира.

Перевод как процесс сам по себе сложен, а «непереводимость» фразеологии отмечается всеми специалистами в числе характерных признаков устойчивых единиц [5].

Ряд лингвистов предлагают особые правила работы над фразеологизмами, критерии и приёмы их перевода в целом [6, 7].

Классификация одного из них, а именно В.С. Виноградова, послужила теоретической основой исследования. Учёный выделил приёмы перевода ФЕ, подразделив их на лексические, предикативные и компаративные [7].

Прежде чем непосредственно провести исследование, потребовалось изучить определенную группу фразеологии, а именно *соматические фразеологические единицы (СФЕ)*, т. е. отдельно оформленные соединения слов различных структурных типов и единичной сочетаемостью компонентов, один из которых обозначает определенную часть тела, например:

- sich etwas hinter die *Ohren* schreiben – мотать себе что-либо на *ус*;
- die Angst lähmte j-m die *Zunge* – кто-либо лишился *языка* от страха;
- den *Kopf* in den Sand stecken – прятать *голову* в песок;
- j-m den *Daumen* aufs *Auge* drücken – взять за *горло* кого-либо.

Из-за общечеловечности психических процессов и основных функций частей тела многие СФЕ самых разных народов имеют точки соприкосновения, однако существуют

и многочисленные СФЕ, характерные только для данного языка, что вызывает интерес к данному корпусу фразеологии с точки зрения перевода.

Материалом для исследования послужили 314 ФЕ, отобранные путем сплошной выборки из литературных произведений немецких авторов и их переводов на русский язык (всего 4 немецкоязычных источника и 4 соответствующих им русскоязычных источника [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15]).

В итоге исследование показало следующие результаты:

Возможность фразеологического перевода немецких СФЕ достаточно высока – 82 % всей выборки, что, на наш взгляд, прежде всего, объясняется общечеловечностью исследуемой сферы, например, Herr Lehman *wurde ein bißchen flau um den Magen herum* – У господина Лемана *засосало под ложечкой*. Соответственно, фразеологичность была утеряна при передаче лишь 18 % найденных фразеологизмов, например, Du must vorher noch die Ostmark *auf den Kopf hauen* – Сначала нужно *потратить* восточногерманские марки.

Наиболее распространённым типом немецких СФЕ, нашедшим своё употребление в литературных произведениях, являются *лексические фразеологизмы*, т. е. семантически соотносимые со словами – 99,1 % (aus vollem Halse schreien – кричать во всё горло, freie Hand geben – развязывать руки, einen Zahn zulegen – прибавить ходу). Наиболее универсальным приёмом их перевода является подбор эквивалентного русского фразеологизма – 30 % (mit müden Knochen *schleppte* Herr Lehman *sich* an den Tisch – господин Леман *опустил свои усталые кости* на стул рядом с маленьким столиком), причём переводчики, как правило, частично опираются на словарный перевод; реже всего встречается нефразеологический приём – калькирование (1 %), например, das [Café Kranzler] *in seinen Augen für alles stand, was den Kudamm so unerträglich machte* – кафе «Кранцлер», которое *в его глазах* было воплощением всего, что делало Кудамм такой невыносимой.

Всего 0,3 % всей выборки составили *предикативные СФЕ*, т. е. устойчивые словосочетания, поговорки и пословицы; единственно найденный пример был переведён частичным пословичным соответствием, которое не является кодифицированным в русских словарях, но тем не менее устоялось в речи, доказательством чему служит его неоднократное употребление в различных интернет-источниках (Du solltest nicht die Hand beißen, die dich rettet – Не нужно кусать кормящую руку).

В силу своей специфики соматические фразеологизмы едва ли могут иметь форму устойчивого сравнения, поэтому не удивительно, что в ходе анализа были найдены всего два примера *компаративных ФЕ* – 0,6 %, переведённых соответствующими фразеологизмами, которые также не закреплены в словарях, хоть и являются устойчивыми: Bevor ich den Brief auf den Kontaktpunkt legte, wo er ... *wie von Zauberhand weggenommen verschwinden würde...* – Прежде, чем положить письмо на условленное место, откуда оно ... должно было *исчезнуть как по мановению волшебного жезла*; Wie von Geisterhand bewegen sich hoch oben die Geräte vom Gewicht eines ganzen Hauses hin und her – Далеко вверху проплывают еще механизмы весом и величиной с целый дом, *будто влечкомые невидимой рукой*.

В целом, авторы переводов в 1/3 случаев склонны руководствоваться словарным вариантом, однако достаточно часто (в 23 % случаев) их перевод полностью рознится с рекомендуемым словарём. Данная тенденция не могла не вызвать интерес, поэтому одной из составляющей исследования стала собственная критика перевода СФЕ. В 72 % случаев перевод был оценен как оптимальный, однако в 16 % случаев авторский перевод вызвал сомнение, а в 12 % вообще показался неудачным. Причины критической оценки были следующими:

- перевод не соответствует узусу русского языка;
- потеряна образность, когда на наш взгляд можно было либо сохранить наличие фразеологизма, либо даже соматическую ФЕ;
- перевод не вполне соответствует смыслу оригинала;

- перевод полностью перефразирует смысл оригинала;
- стилистическая окраска перевода не соответствует стилистической окраске оригинала.

К каждому из таких примеров был предложен собственный вариант перевода, что можно проследить по предложенной ниже схеме, отражающей критическую сторону работы над переводом:

удачный перевод 72 %				
	= словарь 29 %	≈ словарь 13 %	≠ словарь 12 %	нет в словаре 18 %
При- мер	Der Herr Vorsteher befürchtet, dass Sie ... etwas Unbedachtes <i>auf eigene Faust</i> tun → Господин староста опасается, как бы вы ... необдуманно не предприняли чего-нибудь <i>на свой страх и риск</i>	Schuldiener wie Landvermesser, es ist <i>eine Last an unserem Halse</i> → Что землемер, что сторож – <i>одна обуза нам на шею.</i>	Dann ging er weiter, <i>behielt</i> aber die Tür immer <i>im Auge</i> → Потом он проходил дальше, <i>не спуская,</i> однако, <i>глаз</i> с той двери	eine Glocke, die ... <i>das Herz erbeben ließ</i> → ... и от этого колокольного звона на миг <i>вдрогнуло сердце</i>
подлежит сомнению 16 %				
	= словарь 2 %	≈ словарь 6 %	≠ словарь 6 %	нет в словаре 2 %
При- мер	Die ganze Zeit <i>liegt</i> sie mir schon damit <i>in den Ohren</i> ...: Hat der Frank eigentlich eine Freundin? → Она мне <i>все уши прожужжала</i> ...: «А у Франка есть девушка?»	... während er rauchte, was ihm schon <i>nicht so schwer von der Hand ging</i> wie vor vier Wochen ... → ... куря сигарету, что у него <i>получалось уже гораздо непринуждённее,</i> чем месяц назад ...	Berühmte Beispiele <i>schossen</i> ihm <i>durch den Kopf</i> → У него <i>в памяти всплыли</i> известные случаи	Wird Zeit für ein bißchen Matrazenhorchdienst, <i>technischer Dienst am Auge</i> und so → У нас наряд по матрасам, <i>солдат спит, служба идёт</i>
Соб- стве- ный пе- ре- вод	липла с распросами, приседала на уши с вопросом	давалось ему не так трудно как четыре недели назад	У него в голове промелькнуло несколько известных случаев	пост в царстве Морфея
неудачный перевод 12 %				
	= словарь 2 %	≈ словарь 1 %	≠ словарь 9 %	нет в словаре 0 %
При- мер	statt dass wir uns weinend vor Glück <i>in den Armen liegen</i> → ... вместо того, чтобы нам с тобой <i>обняться,</i> плача от счастья	Herr Lehman hatte ihn ... <i>aus tiefstem Herzen gehasst</i> → господин Леман ... <i>ненавидел</i> его <i>от всего сердца</i>	Ich <i>behalte</i> Sie <i>im Auge</i> → Вы всегда <i>под</i> моим <i>контролем</i>	
Соб- стве- ный пе- ре- вод	сжать друг друга в объятиях, заключить друг друга в объятия	ненавидел всем сердцем	Я с вас глаз не спущу	

Итак, была затронута только отдельная группа фразеологии, но, даже, являясь лишь разновидностью фразеологии в целом, данная группа представляет свойства всего разряда и позволяет сделать вывод о стратегии перевода ФЕ в целом.

Библиографический список

1. Белова Е.Н. Знаковая природа языка. – Красноярск: 1999, с. 12.
2. Маслова-Лашанская С.С. О процессе наименования. – В: Скандинавский сборник. XVIII. – Таллин: 1973.
3. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М.: 1976.
4. Телия В.Н. Языковая номинация. Виды наименований. – М.: 1977.
5. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. – М.: 1980, с. 179.
6. Казакова Т.А. Практические основы перевода. – СПб.: 2002.
7. Виноградов В.С. Введение в переводоведение. – М.: 2001, 180–181.
8. Noll, I. Die Häupter meiner Lieben. – Zürich: Diagonales Verlag AG, 1994.
9. Regener, S. Herr Lehman. – München: Wilhelm Goldmann Verlag, 2003.
10. Rosendorfer, H. Briefe in die chinesische Vergangenheit. – München: Herbig Verlagbuchhandlung GmbH, 1995.
11. Кафка, Ф. Замок: книга для чтения на немецком языке. – СПб.: КОРОНА принт, КАРО, 2004.
12. Кафка, Ф. Замок / Франц Кафка; пер. с нем. Р. Райт-Ковалева. – М.: Радуга, 1989.
13. Ноль, И. Головы моих возлюбленных: [роман] / Ингрид Ноль; пер. с нем. С.Л. Фридлянд. – М.: АСТ: ЛЮКС, 2005.
14. Регенер, С. Берлинский блюз / Свен Регенер; пер. с нем. В. Серов. – СПб.: Азбука-классика, 2006.
15. Розендорфер, Г. Письма в древний Китай / Герберт Розендорф; пер. с нем. Е. Колесов. – М.: 2005.

И.В. Мысягина
КГПУ им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: Бабак Т.П.,
кандидат филологических наук, доцент

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНАУГУРАЦИОННЫХ РЕЧЕЙ ДЖОРДЖА ВАШИНГТОНА И ТОМАСА ДЖЕФФЕРСОНА, ОТЦОВ-ОСНОВАТЕЛЕЙ США

Среди функциональных стилей – научного, официально-делового, разговорного и стиля художественной литературы – публицистический стиль отличает то, что важнейшей его функцией является убеждение. Данный стиль встречается в статьях газет, журналов, в репортажах на телевидении.

Теоретической базой исследования являются работы Арнольд [1], Гальперина [2], Мороховского [3] и ряда других лингвистов. Некоторые ученые придерживаются точки зрения, что выступления ораторов принадлежат официально-деловому стилю, но большинство специалистов считает, что ораторские речи – это пример функционирования публицистического стиля. Так, по мнению Потебни [4], ораторская речь не только направлена на понимание слушателями заключенных в ней идей, но в то же время нацелена на создание определенного настроения у публики, призывая ее к действию, что свойственно в большей степени публицистическому стилю.

Воздействующая функция текстов в публицистике реализуется через систему средств эмоционального воздействия. Несомненно, в плане своей четкой аргументации публицистический стиль схож с официально-деловым: это логичность синтаксических структур, доказательность приводимых в высказывании аргументов. Таким образом, публицистический стиль постоянно сочетает экспрессивность и стандартизованность, в которых ключевая роль отводится стилистическим средствам. В этом плане яркими примерами являются инаугурационные выступления американских президентов.

Цель данной работы: определить особенности употребления средств выразительности в инаугурационных речах американских президентов Джорджа Вашингтона и Томаса Джефферсона, «отцов-основателей», стоящих у истоков зарождения независимого американского государства США во второй половине XVIII века.

Необходимо вдохновить людей на новую жизнь, убедить их в правильности сделанного выбора, преподнести, обобщив, идеалы, которыми в будущем должны руководствоваться все граждане. Для того чтобы наиболее полно выразить в своих речах эти моменты, избранные президенты стремятся сделать свою речь метафоричной, насыщенной свежими образами, изобилующей именно теми средствами выразительности, которые более свойственны публицистическому стилю, так как основная цель инаугурационной речи воздействовать на слушателей и побудить их к определенным действиям, а не осветить лишь те пункты, что касаются политического курса президента.

На данном этапе исследования особое внимание при анализе было уделено таким лексическим средствам выразительности как метафора и эпитет, и синтаксическим средствам – антитеза, параллелизм, повтор, в основном анафорического типа, стилистическая инверсия и риторический вопрос.

Для примера обратимся лишь к четырем предложениям из инаугурационных речей.

Инаугурационная речь Джорджа Вашингтона отличается красотой и точностью выражения мысли.

On the other hand, the magnitude and difficulty of the trust to which the voice of my country called me, being sufficient to awaken in the wisest and most experienced of her citizens a distrustful scrutiny into his qualifications, could not but overwhelm with despondence one who ought to be peculiarly conscious of his own deficiencies. In this conflict of emotions all I dare aver is that it has been my faithful study to collect my duty from a just appreciation of every circumstance by which it might be affected. All I dare hope is that if, in executing this task, I have been too much swayed by a grateful remembrance of former instances, or by an affectionate sensibility to this transcendent proof of the confidence of my fellow-citizens, and have thence too little consulted my incapacity as well as disinclination for the weighty and untried cares before me,...

Незабываемые образы создаются при помощи метафор: «the voice of my country», «this conflict of emotions», встречающиеся в начале выступления. The voice of my country повторяется два раза, что дает право сделать определенный вывод: Вашингтон подчеркивает тот факт, что страна сама призвала его к руководству, значит, она нуждается в нем. Метафора «this conflict of emotions» помогает нам сильнее ощутить, насколько сильно волнение оратора. Более того, метафора употреблена в самом начале предложения. С целью большего воздействия на аудиторию была применена стилистическая инверсия. Автор речи подводит соотечественников к мысли, что президент приложит все усилия, дабы воздержаться от необдуманных поступков при решении важных государственных дел.

Описывая американскую землю в начале своей речи, третий президент США Т. Джефферсон наделяет ее и народ, ее населяющий, эмоционально-насыщенными эпитетами. Президент любит Америку, что выражено через эпитет «любимая, возлюбленная» (определение, часто относящееся к человеку, т. е. к одухотворенному существу).

A rising nation, spread over a wide and fruitful land ... – when I contemplate these transcendent objects, and see the honor, the happiness, and the hopes of this beloved country...

Для того чтобы справиться со всеми трудностями, стоящими на пути достижения благосостояния нации, американский президент нуждается в руководстве и помощи со стороны законодательной власти. Для выделения значимости законодательной ветви власти в дальнейшей работе президента, Джефферсон использует прием стилистической инверсии. В том же предложении для развития этой идеи автор прибегает к развернутой метафоре, смысл которой заключен в том, что все ветви властей, все руководство страны вместе с народом находится на одном «судне», на которое все они когда-то «взошли». Судном этим нужно «править», вот здесь и понадобится содействие властей. Один президент не в силах справиться, нужна работа целой команды!

To you, then, gentlemen, who are charged with the sovereign functions of legislation, and to those associated with you, I look with encouragement for that guidance and support which may enable us to steer with safety the vessel in which we are all embarked amidst the conflicting elements of a troubled world.

Сравнение речей Томаса Джефферсона и Джорджа Вашингтона приводит к выводу, что две инаугурационные речи Джефферсона более метафоричны, отличаются большей образностью и эмоциональностью. Автор чаще прибегает к многочисленным повторам. В то же время для стиля Вашингтона в двух его инаугурационных речах характерно употребление приема стилистической инверсии при игнорировании таких стилистических средств как анафорический повтор и риторический вопрос. Таким образом, речь Джефферсона звучит ярче и убедительнее и легче воспринимается на слух за счет использования повторов и риторических вопросов.

Сводная таблица количества средств художественной выразительности в инаугурационных речах Дж. Вашингтона и Т. Джефферсона

Средства худ. выразит.	имя президента			
	Томас Джефферсон (1 инауг. речь)	Томас Джефферсон (2 инауг. речь)	Джордж Вашингтон (1 инауг. речь)	Джордж Вашингтон (2 инауг. речь)
Эпитет	88	63	83	5
Метафора	21	17	12	-
параллелизм, в т.ч. анафора	5 3	5 1	4 -	-
антитеза	4	4	4	-
Повтор	14	4	3	-
Стилист. инверсия	6	2	11	2
Риторич. вопрос	1	1	-	-
Всего:	139	96	117	7

Библиографический список

16. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования). Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2103 «Иностранные языки». Издание второе, переработ. Л., «Просвещение», 1981. 295 с.
17. Galperin I. R. Stylistics. Second edition, revised. – М.: «Higher school», 1977.
18. Мороховский А.Н., Воробьева О.П., Лихошерст Н.И., Тимошенко З.В. Стилистика английского языка. – Киев: Вища школа, 1984. 247 с.
19. Потебня А.А. Собрание трудов: Мысль и язык. – М.: Лабиринт, 1999.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО СТИЛЯ

Задумывается ли человек о выборе стиля речи в повседневной жизни? И имеет ли это какое-нибудь значение? В процессе обычной жизнедеятельности выражение мысли не представляет особой сложности, ее речевое оформление происходит автоматически. Тем не менее, знание других стилей, отличных от разговорного, приобретает и усваивается значительно труднее. Оно предполагает конкретную осознанную деятельность.

Традиционно, наряду с разговорным, ученые выделяют еще четыре стиля речи: стиль художественной литературы, газетно-публицистический, научный и официально-деловой. Со стилем художественной литературы дети знакомятся благодаря книгам. Газетно-публицистический стиль, обладая своими своеобразными чертами, относительно легок для понимания. С научным стилем среднестатистический человек сталкивается не настолько часто, но, разбираясь в данной теме, он понимает его содержание.

Тексты официально-делового стиля становятся знакомыми человеку в процессе его сознательной жизнедеятельности. Контракты, договоры, справки, заявления – лишь малая доля жанров этого стиля. Данные тексты легко опознаются, их содержание шаблонно. Это часто приводит к тому, что человек не вчитывается в них, полагаясь на порядочность составителей. В то же время особенности составления текстов официально-делового стиля знакомы не каждому и предполагают строгое соответствие всем нормативным правилам.

Основными стилевыми чертами официально-деловых текстов являются: 1) точность, 2) детальность, 3) стереотипность, 4) стандартность, 5) долженствующе-предписывающий характер изложения, 6) официальность, 7) строгость выражения мысли, 8) объективность и 9) логичность.

Официальный документ выполняет свое назначение, если его содержание тщательно продумано, а языковое оформление безупречно. Четкое языковое оформление подразумевает в свою очередь владение множеством канцелярских штампов, профессиональных терминов, словосочетаний с ярко выраженной функционально-стилистической окраской, стандартных словосочетаний, устойчивых словосочетаний атрибутивно-именного типа, глагольно – именных словосочетаний, словосочетаний с отыменными предложениями и др.

Перед переводчиком стоит более сложная задача. Во-первых, он должен знать терминологические эквиваленты и принятые в языковой культуре составления данных текстов словосочетания, а также разбираться в той предметной области, которую отражает переводимый документ. Во-вторых, он должен уметь перевести документ так, чтобы последний не был нелепой копией оригинала на другом языке.

Для иллюстрации некоторых трудностей, представляется необходимым привести пример с употреблением канцелярских штампов. В русскоязычной культуре принято говорить: *заслушивать отчет, выступать в поддержку предложения*. Возможные в языке варианты *выслушать отчет, поддержать предложение* не несут необходимой стилистической окраски и указывают на непрофессиональный подход к составлению документа. Корректным переводом рассматриваемых штампов на английский язык будут *to hear the account* и *second the motion* соответственно. В этой ситуации переводчик сталкивается с еще одной трудностью – выбором правильного эквивалента. Это обус-

ловлено тем, что на английский язык данный штамп можно также перевести по-разному: *to listen to the account, to support the proposal* и др.

Еще одной ошибкой является неразличение слов-паронимов. Имея различное значение, в тексте эти слова сочетаются с разными словами. Например, *гарантийный талон*, но *гарантированный успех; исполнительный лист*, но *исполнительская дисциплина; выборный орган*, но *выборочный материал*. Переводчику необходимо знать паронимы, присущие еще одному языку, и уметь их различать: *an alternate director* (*исполняющий обязанности директора*) и *an alternative budget* (*альтернативный бюджет*), *erroneous conjecture* (*ошибочное предположение*) и *political conjuncture* (*политическая конъюнктура*), *contiguous property* (*расположенная по соседству недвижимость*) и *continuous control* (*непрерывное регулирование*), *to accede to a treaty* (*присоединиться к договору*) и *to exceed the limit* (*превысить лимит*) и т. д.

Это лишь несколько проблем, возникающих при переводе текстов официально-делового стиля. В теоретическом смысле они оторваны от контекста. Ситуация усложняется, когда отдельные слова и словосочетания оформляются грамматически и синтаксически, образуя единый текст. Это свидетельствует о том, что вопросу перевода текстов официально-делового стиля необходимо уделять особое внимание.

В.И. Сагина
КГПУ им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: Дятлова В.А.,
кандидат филологических наук, доцент

ИЗ ИСТОРИИ ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКОГО СПОСОБА СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ДИАЛЕКТНЫХ СЛОВАРЯХ

Этноязыковая ситуация, сложившаяся в среде российских немцев за последние десятилетия, свидетельствует, к сожалению, не в пользу сохранения немецких диалектов. В таких обстоятельствах необходимо попытаться искусственно «затормозить» происходящие этнические и языковые процессы. Одним из способов может стать создание словарей диалектов российских немцев. Эти словари должны быть построены таким образом, чтобы давать наиболее полное представление о материальной и духовной культуре немецкого народа.

В диалектах российских немцев сохраняется та часть лексического состава, которая отражала некогда актуальные явления действительности: слова, связанные со старыми формами ведения сельского хозяйства, с названиями сельскохозяйственных орудий, хозяйственных построек, одежды, обуви, предметов быта, ремесленная терминология, обрядовая лексика, названия обычаев, игр, поверий, жилищ, надворных построек, кушаний, особенностей рельефа, специальных действий и процессов и др.

Раскрыть значение многих из этих слов с помощью традиционных способов семантизации: перевод (однословный, многословный, пофразовый), наглядная семантизация (демонстрация предметов, рисунков, картинок, жестов, движений), языковая семантизация (с помощью контекста, иллюстративного предложения, антонимов и синонимов), дефиниция (описание значения нового слова с помощью уже известных слов) – часто оказывается невозможно. В этом случае на помощь приходит энциклопедический (развёрнутый) способ толкования значений.

Семантическая разработка упомянутой выше диалектной лексики связана с необходимостью проникновения в мир духовной и материальной культуры народа. Значение слова (которое уже само по себе хранит знания о действительности) «не может быть све-

дено к лексическому понятию, оно включает в себя так называемый лексический фон, который должен учитываться при семантизации определённых разрядов лексики в словарях» [1].

Авторы-составители современных диалектных словарей часто сознательно отказываются от энциклопедического (а в нашем случае – этнографического) подхода к описанию слов в словаре. А между тем, если мы обратимся к истории лексикографии, то увидим, что раньше, в XIX – начале XX века, диалектный словарь был полностью энциклопедией крестьянской жизни. Подобно историческому словарю, диалектный словарь выполнял задачу отражения и закрепления достижений материальной и духовной культуры народа, описывая для этого картину объективного мира вещей и явлений, характеризующих жизнь и быт народа. Определения значений слов становилось определениями самих предметов и явлений. Толкование в этом случае неизбежно переходило от определения значений слова к раскрытию, описанию идей, понятий, предметов и явлений реального мира. Таким образом, происходило тесное переплетение принципов толковых (филологических) и энциклопедических словарей, причём это переплетение и сближение являлось неизбежным, теоретически оправданным и практически целесообразным. Такой подход к семантической характеристике слов указанных классов был продиктован принципиальным положением о том, что «словари областных наречий должны быть, вместе с тем, и словарями этнографическими» [1].

Необходимо отметить, что вторжение элементов энциклопедической разработки слов в диалектный словарь ни в коем случае не является результатом недостаточно чёткого разграничения задач энциклопедических и филологических словарей, а представляет собой осознанный, необходимый приём.

Задачи диалектологии (лингвистические) и этнографии (поначалу носившие характер накопления знаний о материальной и духовной культуре народа) переплетались. Не случайно первые областные словари русского языка (поскольку приоритет создания теории лексикографии, в том числе диалектной, принадлежит российской науке, то в данной работе мы будем ссылаться, прежде всего, на труды представителей отечественной лексикографической школы) носили соответствующие названия: «Словарь областного архангельского наречия в его бытовом и этнографическом применении» А.О. Подвысоцкого (1885 г.), «Словарь областного олонецкого наречия в его бытовом и этнографическом применении» Г.И. Куликовского (1898 г.).

Чтобы представить в словаре сложную систему народных мировоззрений на природу и человека, А.О. Подвысоцкий использует удачный лексикографический приём: он прибегает к расширенным словарным статьям обобщающего типа, которые подкрепляются частными статьями, дополняющими информацию основных.

Г.И. Куликовский, учёный-этнограф, даёт толкование диалектных слов – особенно тех, которые представляются ему важными для понимания жизни крестьян, – в свободной форме. Словарь включает статьи, имеющие характер научно-этнографических очерков. Он вносит в словарные статьи богатый материал устного народного творчества: анекдотические рассказы о жителях края, былички, предания, легенды и другие фольклорные тексты, часто раскрывающие смысл того или иного диалектного названия [цит. по 2].

Ещё больше (по сравнению с лексикографическими трудами А.О. Подвысоцкого и Г.И. Куликовского), углублён фольклорно-этнографический аспект в словаре В.Н. Добровольского. Привлечение легенд, преданий, сказок, былин и лирических песен, народных поверий, примет, сведений об обычаях и обрядах для толкования слов делает словарь важным этнолингвистическим источником [цит. по 3].

Энциклопедический способ толкования значений используется и при разработке научных концепций современных словарей лингвокультурологического типа. Идея создания диалектных словарей культурологической направленности впервые была высказана О.И. Блиновой в 1991 г., а в 1993 г., намечая перспективы развития диалектной лексикографии, она подчеркнула мысль о преимуществах словарного способа представ-

ления народной культуры. Лингвокультурологические словари, согласно идеям О.И. Блиновой, «должны охватывать максимальное количество материала, объединять разносторонние характеристики слов: семантические, энциклопедические, этнографические; толкование заглавного слова должно сочетать филологический и энциклопедический способ семантизации» [4].

Существует множество различных вариантов реализации энциклопедического способа толкования значений в диалектных словарях. Так, например, Т.Б. Банковой в качестве главного способа толкования лексической единицы предложен лингвокультуроведческий комментарий, «стремящийся к целостному описанию лексемы и устанавливающий связи между всеми уровнями значения слова, раскрывающий логику представления, закреплённого за словом в сознании носителей языка» [4].

На подобных принципах строится также «Этноидеографический словарь говоров Среднего Урала». Лексические единицы группируются в несколько тематических разделов: быт, труд, человек, природа, духовная культура и общество, – что, по мнению составителей, отражает структуру жизнедеятельности диалектоносителей. В комментариях к разделам и подразделам приводятся этнографическая информация и фольклорные тексты, сведения этнографического характера содержатся также в собственно языковых примерах – иллюстрациях к словарным статьям. Авторы словаря считают, что «такой способ подачи материала позволяет увидеть мир человека традиционной народной культуры таким, каким он предстает в сознании самих носителей этой культуры» [5].

Таким образом, сама история диалектной лексикографии обуславливает необходимость соединения филологического и энциклопедического способов толкования значений в диалектном словаре, что, в свою очередь, способствует популяризации данного типа словаря не только среди лингвистов, но и среди этнографов, историков, социологов, а также всех тех, кто интересуется языком и культурой российских немцев.

Библиографический список

1. Сорокалетов Ф.П. Способы семантической разработки слов в областных словарях // Диалектная лексика, 1982 (сборник научных трудов). – Л.: Наука, 1985 – 208 с.
2. Сорокалетов Ф.П. Словарь русских народных говоров (итоги и перспективы) // Диалектная лексика, 1982 (сборник научных трудов). – Л.: Наука, 1985 – 208 с.
3. Плотникова А.А. Диалектный словарь – энциклопедия крестьянской жизни // Русская речь. – М.: Наука, 1990. – № 5.
4. Томская диалектологическая школа: Историографический очерк / Под ред. О.И. Блиновой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2006 – 392 с.
5. Феоктистова Л.А. Этнолингвистические исследования в уральском университете // <http://www.rastko.org.yu/rastko/delo/11736>

Е.С. Шерхонова

*Красноярский государственный аграрный университет
Научный руководитель: Т.Г. Игнатьева,
доктор филол. наук, профессор*

СЕМАНТИКА ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В КУРТУАЗНОМ РОМАНЕ

Куртуазный, или рыцарский, роман появился в северной части Франции в первой половине XII века и примерно до середины XIII века являлся ведущим жанром французской литературы.

Старофранцузский период (IX по XIII вв.) – эпоха расцвета рыцарской замковой культуры. Важность этого периода для изучения обусловлена тем, что в это время появляются первые тексты на французском языке и происходят важные языковые изменения: устанавливается фонетическая система, в грамматике синтетизм постепенно сменяется аналитизмом, появляется аналитическое слово, в словаре выделяются слова из латинского фонда, кельтского субстрата, германского суперстрата, заимствования из греческого, арабского, итальянского и провансальского языков. Семантическое разнообразие старофранцузской лексики обусловлено различием жанров и стилей старофранцузской письменности. Выделяются многочисленные синонимы в разных лексико-грамматических классах слов [1].

Каждый период истории во многом формирует мировоззрение людей. Знания о мире, полученные человеком в процессе жизнедеятельности, существуют в его сознании в виде картины мира, которая в самом общем виде понимается как «отражение реальной картины через призму понятий, сформированных на основе представлений человека, полученных с помощью органов чувств и прошедших через его сознание, как коллективное, так и индивидуальное» [2]. Л.П. Прокофьева делает вывод о «существовании комплексного «триединства» универсального, национального и индивидуального в описании картины мира, включающей в себя ассоциированные понятия цвета и звука» [3].

Термин лингвоцветовая картина мира описывает часть общей цветовой картины мира, реализуемой в форме цветообозначений в отдельных лексемах, словосочетаниях, идиоматических выражениях и других вербальных средствах [4]. Она органично входит в лексическую систему языковой картины мира.

История изучения цвета восходит к Платону. Этой проблемой занимались Леонардо да Винчи, Гете, И. Ньютон и многие другие. В настоящее время она исследуется в физике, нейрофизиологии цвета, хроматике, колористике, психологии. Лингвистика изучает не сам цвет, его онтологическую природу, а слова, обозначающие то или иное цветное ощущение. В наши дни лингвистика цвета переживает бурное развитие. В.Г. Кульпина выделяет такие направления исследования цветообозначений, как эволютивное, психолингвистическое, когнитивное, сопоставительное, лингвокультурологическое, онтологическое, институциональное и терминоведческое [5]. Однако в большинстве случаев исследователи совмещают несколько аспектов изучения цветообозначений.

Специфика цветообозначений зависит от текста, из которого их выделили, его жанровых особенностей, авторского стиля, исторического периода и т. д. П. Зюмтор отмечает, что в куртуазном романе внутренние мотивировки поступка у субъекта или же результаты этого поступка в его объекте часто передаются с помощью указания на жест или обозначение цвета. При этом речь почти всегда идет о клишированных или символических образах. Детали описания наделены изобразительным смыслом лишь постольку, поскольку отсылают некоей идее, например, богатства и справедливости [6].

Материалом нашего исследования послужил один из самых известных куртуазных романов великого французского поэта XII века Кретьена де Труа «Ланселот, или рыцарь телеги» (между 1176 и 1181). Текст романа написан попарно рифмующимся восьмисложником. Объем текста составляет 7 112 лэсс, примерно 43 200 слов. Примеры цветообозначений были выделены из текста методом сплошной выборки. Количество примеров цветообозначения составляет 84. Цветообозначения представлены преимущественно именами прилагательными, но присутствуют также существительные, причастия, глаголы и раздельно оформленные лексические единицы.

Мы проанализировали цветовую палитру одного из самых известных куртуазных романов знаменитого французского поэта Средневековья Кретьена де Труа «Ланселот или рыцарь телеги». Обнаруженные нами цветообозначения с точки зрения лексико-семантического критерия можно разделить на 4 группы:

1) прямые цветообозначения, к которым относятся *blanc* 'белый', *vermeil* 'алый', *neir* 'черный', *vert* 'зеленый', *bis* 'темный', 'темно-коричневый', *chenu* 'седой', *rosine* 'розовый',

jaune 'желтый', *sor* 'желтоватый', 'рыжеватый', *azur* 'лазурный', *fauve* 'рыжеватый', *si-nople* 'красный';

2) метафорические, референциально соотнесенные с такими веществами, как *sanc* 'кровь' и *or* 'золото';

3) лексемы, обозначающие свечение, насыщенность цвета: *cler* 'светлый', *luire* 'сиять', *oscure* 'темный', *ardant* 'пылающий', 'яркий', *flanbeant* 'пылающий', *taint* 'бледный'.

В данной работе мы опишем наиболее репрезентативные цветообозначения, обнаруженные в тексте.

Blanc 'белый' употребляется при описании цвета ткани: *une molt blanche chemise* 'очень белая рубашка' (4579); *au covertur et as dras blans* 'на покрывале и простынях белых' (518); при описании внешности – *la char blanche* (1146). При описании доспехов и оружия *blanc* выражает значение «блестящий» – *les hiaumes et les haubers blans* 'мечи и доспехи блестящие' (3613). *Blanc* может передавать прозрачность, светлый оттенок вина – *Et li autres de fort vin blanc* 'и другой с крепким белым вином' (991).

Vermeil 'алый' употребляется при описании внешности, передает цвет кожи с румянцем от смущения – *[la reine] hont en ot, si devint vermeille* 'стала красной' (4778); доспехов и рыцарского снаряжения: *ses armes vermeilles bailliees* 'его доспехи алые пода-ла' (6063); *cil qui porte l'escu vermeil* 'тот, кто носит алый щит' (6026); *li chevaliers verma-iz* 'красный рыцарь' (5714).

Noir 'черный' используется при описании ночи: *la nuiz molt noire et oscure* 'ночь очень черная и темная' (4543); воды: *et voient l'eve felenesse, noire* 'и видят воду, коварную, черную' (3009), при описании душевного состояния *noir* употребляется в переносном смысле: *molt en ai le cuer triste et noir* 'очень сердце грустное и черное' (1108), *Sa cruelté, sa felenie la fet molt tainte et molt nercie* 'ее жестокость и коварство ее делают очень бледной и почерневшей' (4191–4192).

Sanc 'кровь' вызывает образ красного цвета, в тексте выражает значение «испачканный кровью», используется при описании ткани. В тексте встречаются прилагательные *ansaignes*, *sanglante* и причастие *ansanglanté*. *Li drap sont tachié et taint del sanc* 'простыни запачканы и окрашены кровью' (4700–4701); *Les dras et la coute sanglante* 'простыни и подушка окровавленные' (4824).

Or 'золото' ассоциируется с золотым цветом, желтым, блестящим, обладает яркой положительной коннотацией, при описании рыцарских доспехов и оружия косвенно указывает на богатство и могущество, а при описании предметов обихода – на красоту и изысканность. *Les escuz ou reluist li ors* 'щиты, где сияет золото' (860); *Et sor les hiaumes d'or barrez* 'и на шлемы, золотом украшенные' (7057); *Un covertor d'or estelé* 'покрывало с золотыми звездами' (507); *Un peigne d'ivoire doré* 'гребень из позолоченной слоновой кости' (1351).

Cler 'светлый' в сочетании с названием оружия передает значение «блестящий», животного – «светлой масти», воды – «прозрачный», человека – «светловолосый». Также сочетается со словом *jor* 'день', обозначая «ясный, светлый». *Au costé ot l'espee ceinte trenchant et flanbeant et clere* 'меч острый и сверкающий, и блестящий' (2394–2395); *Li chevaux voit et bel et cler* 'лошадь видит красивую и светлую' (738); *Tant que li jorz cler aparut* 'день ясный наступил' (1280); *Sort une clere fontenele* 'журчит светлый фонтан' (6991); *Godefroiz de Leigni, li clers*, a parfinee *La Charrete* 'Годфруа де Лени, светловолосый, закончил «Телегу»' (7102–7103).

Обобщая материал, самые частотные цветообозначения в романе – это *blanc*, *vermeil*, *sanc*, *or*. В тексте обнаруженные цветообозначения обладают положительной либо отрицательной коннотацией. Положительной коннотацией обладают цветообозначения *blanc*, обозначающее дорогую ткань, блестящие мечи и доспехи, *or*, передающее значение могущества при описании щитов и доспехов, изысканности при описании дорогой ткани и гребня, *vermeil*, указывающее на исключительность героя с алым щитом. *Sanc* выражает отрицательное значение: в тексте окровавленные простыни служат доказа-

тельством измены. Цветобозначения не только указывают на цветовой признак, но и выполняют аксеологическую и эмотивную функции.

Универсум французского куртуазного романа XII века предстает перед нами как сказочный мир, где каждый предмет и событие наполнены особым, скрытым смыслом. Текст романа представляет собой некий код, чтобы понять замысел, вложенный автором в описание чувств и поступков героев, нам следует понимать язык символов, ассоциативные, коннотативные значения цветов в том числе.

В заключение приведем слова В.Г. Кульпиной: «Символика цветобозначений – это форма проявления культуры. Цветобозначения, выступая как средство систематизации и классификации явлений внеязыковой действительности, выполняют также функции установления связи между явлениями языка и культуры, способствует выявлению особенностей этноязыковой картины мира» [7].

Библиографический список

1. *Скрелина Л.М., Становая Л.А.* История французского языка: Учебник. [текст] / Л.М. Скрелина, Л.А. Становая – М.: Высшая школа, 2001. – С. 287–288.
2. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация [текст] / С.Г. Тер-Минасова – М., 2000 – С. 41
3. *Прокофьева Л.П.* Цвето-звуковая картина мира: к постановке проблемы [текст] / Л.П. Прокофьева // Вопросы филологии, 2006. № 1 (22). – С. 91–98.
4. *Андреева К.А., Тимофеева А.М.* Лингвоцветовая картина мира и диалог культур [текст] / К.А. Андреева, А.М. Тимофеева – <http://www.utmn.ru/frgf/№11/text07.html>
5. *Кульпина В.Г.* Изучение социоментальной детерминированности терминов цвета в современном русском языке [текст] / В.Г. Кульпина // Теория и история языкознания [Текст] В.Г. Кульпина // Русский язык в современном обществе: (функциональные и статусные характеристики): Сб. обзоров. 2000. – С. 197.
6. *Зюмтор П.* Опыт построения средневековой поэтики / Пер. с фр. И.К. Стаф. [текст] / П. Зюмтор – СПб.: Алетейа, 2003. – С. 366–367
7. *Кульпина В.Г.* Изучение социоментальной детерминированности терминов цвета в современном русском языке [текст] / В.Г. Кульпина // Теория и история языкознания / Под ред. Е.О. Опариной. Рус. яз. В соврем. обществе: (функциональные и статусные характеристики): Сб. обзоров. – С. 197–227.

Источники

8. Chretien de Troyes Le chevalier de la charrette [текст] / Paris: Honoré Champion Editeur, 1997 – 256 p.
9. Вербализация концепта «любовь» в военной прозе В.П. Астафьева (на примере повести «Пастух и пастушка»)

Ю. Гетт
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: Ревенко И.В.,
кандидат филологических наук, доцент

ЦЕЛЬ ДАННОЙ РАБОТЫ СОСТОИТ В ВЫЯВЛЕНИИ ПРОТОТИПИЧЕСКИХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРИЗНАКОВ КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» И СРЕДСТВ ИХ ЯЗЫКОВОГО ВЫРАЖЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Концепт – базовое понятие одного из перспективных направлений в лингвистике – когнитивного, изучающего процессы хранения и передачи знаний посредством языка. [1:3].

Когнитивная лингвистика – новое направление в языкознании. В России в русле когнитивной лингвистики работают А.Н. Баранов, А.Е. и А.А. Кибрик, И.М. Кобозева, Е.С. Кубрякова, Е.В. Рахилина, Н.Д. Арутюнова, В.З. Демьянков, В.Б. Касевич, А.В. Кравченко, З.Д. Попова, И.А. Стернин, В.А. Маслова и др. Из зарубежных авторов следует отметить имена Дж. Лакоффа и Г. Томпсона, Р. Лэнакера (Лангакера), Л. Талми, У. Чейфа, Р. Джэкендоффа, Ч. Филлмора, М. Джонсона, Э. Рош, Л.А. Вержбицкой, Т. Гивон.

Термин «концепт» появился в 1928 году, когда С.А. Аскольдов опубликовал статью «Концепт и слово», где концепт понимался как ментальное образование, замещающее в процессе мысли некое множество однородных объектов, но еще долгое время данное понятие не рассматривалось в научной литературе как термин. [2:31].

К настоящему времени исследователями разработано несколько методик изучения и описания концептов. Это теория профилирования, предложенная Е. Бартминским, теория вертикальных синтаксических полей С.М. Прохоровой, теория концептуального анализа, разработанная Л.О. Чернейко и В.А. Долинским, и теория вертикального контекста О.С. Ахмановой и И.В. Гюббенет [2: 44–45].

Концепт обладает сложной структурой. Обобщенно ее можно представить в виде круга, состоящего из ядра и периферии. Ядро концепта – основное понятие, семы, зафиксированные в словарных статьях, периферия – те коннотативные и ассоциативные приращения, которые привносятся культурой и реализуются при определенном наборе слов-репрезентантов [2:43–44]. Ядро концепта составляют зафиксированные в словарях дефиниции.

Обобщенный прототип, семантическая модель любви, построенная на основе анализа представлений о ней в сознании человека, отраженного в толковых лингвистических словарях, выглядит следующим образом. Любовь возможно понять как сердечную привязанность друг к другу, как непосредственное, глубокое и интимное чувство, предметом которого выступает, прежде всего, человек (но может быть и объект, имеющий особую жизненную значимость).

«Пастух и пастушка» – повесть о любви. В произведении воссоздан образ чистой, но трагичной любви, которую можно определить как «любовь в грохоте войны».

Средства выражения концепта «любовь» всегда в высшей степени метафоричны, что объясняется принадлежностью любви к разряду эмоциональных концептов. В повести мы можем встретить такие метафорические конструкции в диалогах главных героев-влюбленных (*рождены друг для друга, слышу твою музыку, слышу тебя* [3:270] – *эти конструкции отражают такой прототипический признак любви как сердечная привязанность друг к другу; *мягкой, плюшевой делалась душа*).

Концепт «любовь» воплощается в повести с помощью как универсальных, так и специфических коммуникативных и стилистических приемов и средств. Специфическими приемами и средствами, участвующими в реализации концепта «любовь», являются: преобладание притяжательного местоимения «*моя*»; переход в общении со стадии «*Вь*» на стадию «*ты*», как показатель поэтапного развития любовного чувства; преобладание уменьшительно-ласкательных форм имени в обращении, способствующих интимизации общения («*маленькая моя*» [З:272], «*Боренька*» [З:277], «*лейтенантик*» [З:281]); наличие шутливо-игровых диалогических конструкций, используемых для выражения любовного чувства («*Борька, не балуй!*», «*Ах, какой ты!*», «*Смерти или живота?!*», «*Ох, Борька!.. Балованный ты!*» [З:271], «*Какая вы красивая, мадам!*» [З:283]), часто встречающиеся в тексте формы обращения героини к своему возлюбленному: «...*товарищ командир*» и «*ты у меня*», несущее интимную окраску и передающее ощущение душевного счастья и гордости за право обладания предметом своего воздыхания («*Умница ты у меня, товарищ командир!*», «*Жутко умный ты у меня, товарищ командир!*», «*Э-эй, товарищ командир, проспишь войско-то!*» [З:282]).

Описание интимного чувства передается имплицитно и с помощью лексем соответствующей семантики. Нежность к возлюбленной заключена в лексеме «*милая...*», а местоимение «*моя*» отражает чувство счастья от безраздельного обладания любимой. Робость, нерешительность мужчины перед женщиной передается синтаксически (прерывистые и неполные предложения) и с помощью лексем «*прошептал / пролепетал*», «*беззащитно*», «*тихо*». Лексемы «*мутилось*», «*скользило*», «*укатывалось*» [З:263], а также синтаксические конструкции «*не владея собой*», «*дышать нечем*», «*разрастающееся в груди стучание и все ускоряющийся бег*» [З:263] являются средствами выражения полового влечения – одной из составляющих концепта «любовь».

Любовь определяется в повести как «*всесильная власть*» [З:263], «*бредовая темень*», «*горячий испепеляющий огненный вал*» [З:264]. Трагическое ощущение любви передается через описание природы («*скорбно шелестели*», «*пустынная тишина*» [З:195], «*призрачная тяжесть*», «*дикое, нехоженое поле*», «*немая степь*» [З:194], «*немошные травы*» [З:195] – * состояние женщины, потерявшей любовь), а также имплицитно.

Итог любви в повести – разлука и смерть любимого. Средством передачи этого трагического исхода служит описание глаз героини Люси: «...*в глазах ее возник переменчивый блеск, ... сделались они пустотельми*» [З:290].

Таким образом, на основе проведенного анализа, можно сделать выводы о том, что в повести В.П. Астафьева «Пастух и пастушка» средства вербализации концепта «любовь» отличаются высокой метафоричностью. Этот концепт репрезентуется как с помощью универсальных, так и специфических коммуникативных и стилистических средств. Специфическими приемами и средствами являются преобладание притяжательного местоимения «*моя*», преобладание уменьшительно-ласкательных форм имени в обращении, способствующих интимизации общения, наличие шутливо-игровых диалогических конструкций, используемых для выражения любовного чувства. Описание интимного чувства передается имплицитно и с помощью лексем соответствующей семантики.

Библиографический список

1. Кравченко А.В. Когнитивная лингвистика и новая эпистемология // Известия академии наук. Серия лит. и яз – 2001 – № 5, с.3–5
2. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: Учебное пособие. Мн.: Тетрасистемс, 2004.
3. Астафьев В.П. Так хочется жить. – М.: Книжная палата, 1996–447 с.

П.И. Лалетина
Красноярский государственный педагогический
университет имени В.П. Астафьева
Научный руководитель: Ревенко И.В.,
кандидат филологических наук, доцент

СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ИНТЕНСИВНОСТИ В ПОВЕСТИ В.П. АСТАФЬЕВА «ПАСТУХ И ПАСТУШКА»

Для современной лингвистики характерен интерес к проблемам категоризации и к изучению различных типов категорий. К числу наиболее изучаемых категорий относится категория интенсивности.

Категория интенсивности (КИ) по определению А.Н. Трошкиной «репрезентирует количественную характеристику качества в виде шкалы, которая строится относительно точки отсчета и охватывает все градации проявления действия от самого крайнего ослабления до самого большого усиления». [1: 10]

При рассмотрении категории интенсивности важным является понятие нормы.

Е.В. Бельская отмечает, что «семантика интенсивности видится в субъективной интерпретации несоответствия какого-либо признака, процесса по степени (силе) своего проявления некоторой общепринятой «норме». [2: 48]. Т.о., под нормой нами понимается некое стандартизированное, усредненное представление о степени проявления признака, действия, состояния.

Категория интенсивности по характеру функционирования в языке и структуре близка функционально-семантическим категориям, которые представляют собой объединения разноуровневых языковых средств, организованных по полевому принципу. Но в отличие от ФСК, ядро которых представлено морфологическими средствами, ядерная зона КИ образована лексическими и грамматическими средствами, поэтому рассматриваемая нами категория является полицентрической: ядерную зону образует лексическое ядро, что характерно для всех семантических категорий, и грамматическое ядро, куда входя глаголы и адъективные формы. Периферийную зону образуют единицы фонетического, словообразовательного и синтаксического уровней.

Поскольку описанию ядерных средств выражения КИ посвящено значительное количество работ, нам представляется интересным рассмотреть периферию данной категории, а в частности – синтаксические ее средства.

На основе анализа повести В.П. Астафьева «Пастух и пастушка» нами выявлены следующие средства выражения КИ.

На уровне словосочетания в качестве репрезентантов КИ выступают наречия-интенсификаторы. Они могут быть разделены на два класса, отличающихся друг от друга содержанием. Первый класс формируют наречия *очень, чуть-чуть, совершенно, крайне* и т. п., лишенные своего собственного лексического значения, они не раскрывают содержания качественного и количественного признака, но указывают на проявление динамического количественного признака определенного в стержневом компоненте. Второй класс включает обстоятельства степени *до изнеможения, до отвала, до неузнаваемости, чудовищно*, которые обладают качественно определяемым лексическим значением.

Наречия-интенсификаторы могут выражать усиление степени проявления признака, указывать исчерпывающую степень проявления признака (*Ветер вовсе утих* [3: 239]) и указывать на малую или очень малую степень проявления признака, которая может быть подчеркнута и усилена контекстом (*Казалось, еще маленько, чуть-чуть еще продлить тот кошмар, и сердце его, голова, душа его и то, что зовется душой, не*

выдержат, возопят и разорвутся в нем, разнесут в клочья всю его плоть, все, в чем помещается эта сама человеческая душа. [З: 260]). Наречие *чуть-чуть* указывает на уменьшение степени признака протяженности действия. В контексте присутствует наречие *маленько*, выступающее усилителем данного значения.

Наречий-интенсификаторов второго класса в повести не обнаружено.

Наиболее частотным средством выражения интенсивности в повести В.П. Астафьева «Пастух и пастушка» является повтор.

В лингвистической литературе описаны многочисленные разновидности повтора (чистый, с усилением, с нарастанием, повтор-отрицание и др.).

В повести «Пастух и пастушка» нами обнаружен чистый повтор: контактный (*Полосатый столбик, скорее острый кол, порябил-порябил и утвердился перед нею* [З: 194]) и дистантный (- *Возьму раненых, возьму, – и начал звонить куда-то по телефону* [З: 209]), а также повтор-инкрустация (- *Насчет Ланцова потом. Говорить не хочу. Я долго молчал. Я все думал, думал и молчал. – Взводный чуть заметно улыбнулся солдатам: пусть, мол. Потешится человек. – Я сегодня думал. Вчера молчал. Думал. Ночью, лежа в снегу, думал: неужели такое кровопролитие ничему не научит людей?* [З: 220]). В приведенном контексте повторяющиеся глаголы образуют семантического ядро высказывания, а при помощи их повтора происходит выдвижение этого семантического ядра на первый план.

Еще одним часто используемым средством выражения интенсивности являются СПП, в которых в главной части обозначен предмет и его признак, подвергаемый оценке по степени интенсивности, а в придаточной части содержится указание на очень высокую степень:

Пепельным тленом отливала предзимняя степь, угрюмо нависал над нею древний хребет, глубоко вдавшийся грудью в равнину, так глубоко, так грузно, что выдавилась из глубин земли горькая соль, и бельма солончаков, отблескивая холодно, плоско, наполняли мертвенным льдистым светом и горизонт, и небо, спаявшееся с ним. [З: 195];

– И вы живы! – тоже радостно отозвался Карышев и потянул воздух носиком так, что тесемка развязанной шапки влетела в ноздрю. [З: 203].

Значение интенсивности в повести передается также при помощи компаративных оборотов:

Чем гениальнее произведение искусства, тем сильнее тянутся к нему головорезы! [З: 226].

Таким образом, в повести В.П. Астафьева «Пастух и пастушка» категория интенсивности на уровне синтаксиса выражается четырьмя способами: наречиями-интенсификаторами, повторами, сложноподчиненными предложениями и компаративными оборотами. Проведенный нами анализ позволяет сделать вывод, что в синтаксическом выражении категории интенсивности автор отдает предпочтение наречиям-интенсификаторам и повторам.

Библиографический список

1. Трошкина А.Н. Номинативный аспект категории интенсивности действия в разноструктурных языках (на материале русского и английского языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук, 2001 – 19 с.
2. Бельская Е.В. Интенсивность как категория лексикологии (на материале говоров Среднего Приобья). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Томск, 2001 – 20 с.
3. Астафьев В.П. Так хочется жить. – М.: Книжная палата, 1996–447 с.

Е.Н. Разгон
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: Ревенко И.В.,
кандидат филологических наук, доцент

РЕАЛИЗАЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ПЕРСОНАЛЬНОСТИ В РАССКАЗЕ А.П. ЧЕХОВА «ПАЛАТА № 6»

«Функционально-семантическая категория представляет собой систему разнородных языковых средств, способных взаимодействовать для выполнения определенных семантических функций (например, функции выражения темпоральных или модальных отношений)». [1: 18]

Как любая языковая категория, функционально-семантическая категория имеет план содержания и план выражения. «Семантическое содержание категорий, аналогично (с точки зрения принадлежности с одной и той же «семантической зоне») значению морфологических категорий (таких, как вид глагола, время, лицо, наклонение). План выражения образуют языковые средства, относящиеся к разным уровням и сторонам (аспектам) языка – морфологические, синтаксические, словообразующие, лексические, различные комбинации средств контекста». [2:36]

«Персональностью», по мнению А.В. Бондарко, можно назвать категорию, опирающуюся на глагольные и местоименные формы лица, а также включающую в себя иные – синтаксические и лексические средства выражения семантики лица [1].

При этом грамматические средства реализации семантики персональности относятся к ядерной зоне, а средства других языковых уровней – к периферии.

Категория персональности является полицентричной. Ее ядерная зона представлена грамматическими формами местоимений которые образуют одно ядро, и личными формами глагола, образующими второе ядро.

В исследуемом произведении мы встречаем реализацию категории лица посредством местоимения: 1-е лицо ед. ч.: *Я служу вредному делу и получаю жалованье от людей, которых обманываю, я нечестен* (197с.). 1-е лицо мн. ч.: *Никита помогает ему делать это, и в какое смятение приходят больные всякий раз при появлении пьяного улыбающегося цирюльника, мы говорить не будем* (185с.). 2-е лицо ед. ч.: *Как приятно лежать неподвижно на диване и сознавать, что ты один в комнате!* (212с.). 2-е лицо мн. ч.: *Если вы не боитесь ожечься о крапиву, то пойдёмте по узкой тропинке, ведущей к флигелю, и посмотрим, что делается внутри* (176с.). 3-е лицо ед. ч.: *День и ночь он грустит, покачивая головой, вздыхая и горько улыбаясь* (207с.). 3-е лицо мн. ч.: *Они много гуляют и спят* (200с.).

В тексте преобладают формы второго лица множественного числа указывающие на собеседника – *вы*.

Также в тексте реализуются личные формы глагола: 1-е лицо ед. ч.: *Конечно, ум тоже не вечен и преходящ, но вы уже знаете, почему я питаю к нему склонность* (192с.). 1-е лицо мн. ч.: *Мы же не видим и не слышим около себя ума, – значит, мы лишены наслаждения* (191с.). 2-е лицо ед. ч.: *А ты пойдёшь и принеси!* (206с.). 2-е лицо мн. ч.: *Видите вы, например, как мужик бьёт жену* (204с.). 3-е лицо ед. ч.: *Утром Иван Дмитрич поднялся с постели в ужасе, с холодным потом на лбу, совсем уже уверенный, что его могут арестовать каждую минуту* (212с.). 3-е лицо мн. ч.: *Раньше Иван Дмитрич очень часто встречал арестантов, и всякий раз они возбуждали в нем чувства сострадания и неловкости, теперь же эта встреча произвела на него какое-то особенное, странное впечатление; ему вдруг почему-то показалось, что его тоже могут заковать в кандалы и таким же образом вести по грязи в тюрьму* (180с.).

В тексте преобладают глагольные формы третьего лица единственного числа указывающие на того, о ком говорят, или на то, о чем говорят – *он*.

Околоядерная зона реализуется с помощью грамматических средств, которые выражают значение лица опосредованно, например, притяжательные (его, мой и др.) и неопределенные местоимения: *Через год в городе уже совершенно забыли про Ивана Дмитрича, и книги его, сваленные хозяйкой в сани под навесом, были растасканы мальчишками (192с.). Мой отец был крутой, геморроидальный чиновник, с длинным носом и с желтой шеей (192с.). Он знает, что в то время, когда его мысли носятся вместе с охлажденною землей вокруг солнца, рядом с докторской квартирой, в большом корпусе томятся люди в болезнях и физической нечистоте; быть может, кто-нибудь не спит и воюет с насекомыми, кто-нибудь заражается рожеей или стонет от туго положенной повязки; быть может, больные играют в карты с сиделками и пьют водку (187с.).* А также вопросительные местоимения: *О чем я? (196с.); С кем я говорил о Диогене? (197с.); Но вы-то на каком основании проповедуете это? (193с.).*

Преобладает в тексте притяжательные местоимения, указывающие на признак предмета по его принадлежности – *его*.

Периферийная зона реализуется в безличных предложениях, например:

Было страшно (223с.). Уже смеркалось (219с.).

Безличные предложения не связаны с семантикой субъекта (лица), поэтому они могут рассматриваться как своеобразные показатели отсутствия субъекта.

Очевидно, А.П. Чехов, экспериментируя, пытался соединить в «Палате № 6» прямую субъективированность с ее возможностями непосредственного самовыражения автора, условную субъективность обращения к читателю и объективное повествование. Субъективная манера охватывает лишь четыре первые главы и начало пятой. Это своеобразный пролог, в котором автор оставляет место для самовыражения рассказчика и одновременно вовлекает абстрактно-обобщенного собеседника в трагическую обыденность, объективную обыденность и неизбежность происходящего, что выражается соответствующим модальным и аспектуальным содержанием некоторых высказываний. Последующие главы, написаны уже в традиционной объективной манере.

Объективная манера отстраненного повествования – от 3-го лица – становится основным и принципиальным приемом персональной организации художественного текста, однако писатель пользуется этой манерой своеобразно, сознательно нарушая грань между объективным повествованием рассказчика и субъективной позицией персонажа.

Библиографический список

1. Бондарко А.В. Грамматическая категория и контекст. – Л., 1971.
2. Бондарко А.В. Теория морфологических категорий. – Л., 1976.
3. Чехов А.П. Рассказы. – Ростовское книжное издательство 1973.

Г.П. Рукосуева

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: Ревенко И.В.,
кандидат филологических наук, доцент*

ЭМОТИВНАЯ ЛЕКСИКА В ПОВЕСТИ В.П. АСТАФЬЕВА «ЗВЕЗДОПАД»

Лишь во второй половине XX века лингвисты обратили пристальное внимание на проблему отражения эмоций в языке. В своей монографии «Лингвистическая теория эмо-

ций» доктор филологических наук В.И. Шаховский пишет: «...Эмоции стали важнейшими компонентами разума, мышления и языкового сознания современного человека, принадлежащего к любой лингвокультуре» [1: 5].

В настоящее время в эмотиологии сложился целый комплекс теоретических подходов, составляющих основу лингвистических исследований. Проблематика данной научной области активно разрабатывается в трудах отечественных лингвистов: В.И. Шаховского, Л.Г. Бабенко, В.И. Болотова, С.Г. Воркачева, Н.Н. Панченко, И.И. Чеснокова и др. В лексикографическом аспекте эмотиологией занимаются Ю.Д. Аперсян, В.Ю. Аперсян. За рубежом внимание эмоциональному аспекту языка уделяют А. Вежбицкая, Б. Волек, Дж. Эйчисон и др.

В нашей статье будут рассмотрены особенности функционирования эмотивной лексики в повести В.П. Астафьева «Звездопад».

Вслед за В.И. Шаховским, под эмотивностью мы понимаем отраженность эмоций в слове, обуславливающую его семантическую способность выражать эмоции. Соответственно под эмотивным компонентом семантики слова подразумевается то ее структурное подразделение, которое специально предназначено для адекватного выражения эмоциональных отношений всеми говорящими на данном языке. Слов с таким компонентом в его семантике мы называем эмотивным словом, или эмотивом [1: 69].

Категория эмотивности подвергается разностороннему лингвистическому описанию. В частности, выделяют следующие подходы к её описанию: лексикоцентрический, коммуникативный, психолингвистический подходы, а также концепция эмотивности, разрабатываемая в рамках когнитивной лингвистики. В нашем исследовании ведущим является лексикоцентрический подход. В целом, признавая словарные единицы основным средством вербализации эмоций, и, ориентируясь на разные их характеристики, лингвисты относят к эмотивному фонду следующие группы лексем: 1) междометия и примыкающие к ним аффективы (бранные слова, ругательства, обращения к Богу); 2) названия эмоций; 3) слова с суффиксами субъективной оценки; 4) слова, в семантической структуре которых содержится эмоционально-оценочный компонент [2: 72–78].

В ходе анализа повести В.П. Астафьева нами было обнаружено, что для выражения эмоций автор использует различные группы лексем:

Междометия и примыкающие к ним аффективы. Эмотивы этой группы передают эмоции непосредственно в момент их ощущения. Рассмотрим несколько примеров.

– *Э-э-эх!* – *просто нал старшина Гусаков. – Везет мужикам!* [3: 11];

В данном примере эмотив не содержит элемента оценочности, а лишь отражает эмоциональное состояние старшины Гусакова: зависть к соседу по палате. Глагол «просто нал» уточняет представление об эмоции Гусакова, придает оттенок жалостливости его голосу и в то же время элемент комичности этому персонажу – он завидует соседу, которому «баба приснилась».

Наряду с междометиями в составе эмотивной лексики мы рассматриваем названия эмоций (ассоциативно-эмотивная лексика). Эмотивами в данной группе будут являться все лексеммы, независимо от частеречной принадлежности, при условии, что они называют эмоциональное состояние персонажа. Такие слова обозначают уже пережитую эмоцию, часто герой сам определяет свое эмоциональное состояние.

В повести эмотивы этой группы представлены различными частями речи: существительными, глаголами, наречиями, прилагательными, категориями состояния.

Часто автор использует имена существительные, которые являются наименованиями различных эмоций и психологических состояний человека. «*Ты что?*» – *с ужасом, придавлено спросил кто-то наконец.* – «с ужасом» [3: 13] – абстрактное существительное, прямо называет эмоцию персонажа – ужас. Дополнительно состояние персонажа выражает в данном примере также наречие «придавлено», которое находится как бы на границе между психологической и физиологической характеристикой состояния человека.

Особенность эмотивов заключается в том, что, как правило, они не только называют определенное эмоциональное состояние, но и дают оценку. В частности, на взаимодействие категорий эмотивности и оценочности указывают следующие лингвисты: Шаховский В.И., Бабенко Л.Г., М.В. Петрушина и др.

Эмотивы, содержащиеся в своей семантической структуре эмоционально-оценочный компонент представлены в повести довольно широко.

Рассмотрим следующие микроконтексты:

Охламон! – ругается Рюрик.[3:17]

– Дурында! – взъелся и подскочил Рюрик.[3:17]

В подобных примерах наиболее сильно прослеживается связь категории эмотивности с оценочностью. В данных микроконтекстах лексемы «охламон», «дурында» совмещают в себе значения: 1) эмоция «негодование»; 2) оценка интеллектуальных способностей собеседника.

В качестве средства уточнения, усиления эмоционального состояния персонажа в одном микроконтексте могут использоваться различные по грамматической принадлежности и семантической наполняемости эмотивы.

Говоря о художественном тексте, следует учитывать такой его параметр, как эмотивный фон, который определяется исходя из преобладающей эмоции. В тексте анализируемой повести мы нашли 116 микроконтекстов, выражающих эмоции персонажей, которые были объединены нами в три обобщенные группы:

1. Приятные эмоции: А) эмоции, близкие к радости/ радость/ счастье (*Кто-то последние известия слушать будет! – возрадовался Рюрик [3:28]*);

Б) восхищение/ восторг (*«Вот это девка! – восхитился я. – Вот что значит культурное воспитание! Хочет есть и ест, а коснись деревенщины – изжеманится вся: «Да что вы! Да я не хочу! Да я вообще винегрет не употребляю...»[3:61]*);

2. Неприятные эмоции: А) досада/осуждение себя, других/обида (- *Ничего... – Сказал и проклял себя за то, что никаких других слов на ум больше не приходило [3:64]*);

Б) снижение эмоционального состояния/грусть/печаль/горе (*И я сразу скис [3:16]*);

В) раздражение/злость/ярость (- *Грубиян несчастный![3:57]*);

Г) опасение/испуг/страх/ужас (-*Н-не! – испугался я. – Ну его![3:15]*);

Эмоции, окраска которых меняется в зависимости от микроконтекста: А) удивление/интерес (- *Ну-у!!! Дальше-то чего?! Дальше?..[3:11]*).

Б) жалость (*И так пошла, что вот хоть верьте, хоть нет, я едва не разревелся: такая она была худенькая, усталая, такая жалостная – ну спасу нет никакого![3: 23]*);

В) неуверенность / смущение/стеснение / стыд (*Медленно унималась дрожь и мне становилось все стыдней и стыдней, а Лида снова принялась икать.[3:46]*).

Эти группы мы выделили, опираясь на семантику и отнесенность изображаемых эмоций к отрицательным или положительным. Состав подгрупп также был определен по степени близости значений эмоций.

Чтобы выяснить, какой эмоциональный фон является доминирующим в повести, мы провели количественный анализ всех эмотивных микроконтекстов. Выяснилось, что в повести преобладают отрицательные эмоции (73 микроконтекста, выражающие отрицательные эмоции и 43 микроконтекста, выражающие положительные эмоции). Однако, опираясь на собственное читательское восприятие можно сказать, что в данном случае возникает несоответствие между эмоциональным фоном текста и реакцией на него у читателя: после прочтения повести остаются очень светлые ощущения, с легкой ноткой грусти.

Библиографический список

1. Шаховский, В.И. Лингвистическая теория эмоций: монография. – М., 2008.
2. Калимуллина Л.А. Современные трактовки категории эмотивности. Филологические науки, 2006. – № 5.
3. Астафьев, В.П. Звездапад: повести. – Кемерово: «Современник», 1990.

А.Н. Епанчинцева
Красноярский государственный педагогический
университет имени В.П. Астафьева
Научный руководитель: Ревенко И.В.,
кандидат филологических наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНО – СЕМАНТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ КОЛИЧЕСТВЕННОСТИ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Количественность, являющаяся одной из сложнейших семантических категорий, давно привлекает внимание исследователей. Она представляет собой языковую интерпретацию мыслительной категории количества, отображающей «совокупность свойств, указывающих на величину вещи, на ее размер», а также «объективную определенность предмета, в силу которой его можно разделить на однородные части». [1: 312]

В лексике есть целый разряд слов, выражающих количественность в широком смысле. Нужно отметить, что, вслед за Бодуэном де Куртенэ, мы придерживаемся широкого понимания количественности как всеобъемлющей категории, включающей числовые, размерные характеристики предметов, а также понятия интенсивности и степени. [1] Понятие функционально- семантического поля отражает взаимодействие элементов разных языковых уровней, в полной мере раскрывающееся при их функционировании в речи.

Функционально-семантическое поле количественности «опирается, с одной стороны, на категорию числа (прежде всего имен существительных), а с другой – на имена числительные, количественно-именные сочетания адъективные и адвербиализованные показатели квантитативных отношений, наконец, особый тип количественности представлен в сфере глагольных предикатов». [2: 7]

При традиционном для функциональной грамматики взгляде на структуру категорий относительно функционально-семантической категории количественности следует отметить, что ее ядерная зона представлена именами числительными, а также числовыми грамматическими формами субстантивов. Категориальные значения, составляющие ядро грамматической семантики, тесно связаны с её периферийными элементами, в частности, с лексемами, реализующими количественное значение, например, существительные типа *море, буря, тьма*; наречия типа *много, мало, немного, немало*; неопределенные местоимения *сколько, столько, несколько*, кроме того, к периферийной зоне исследуемой категории следует относить случаи метафорического «количественного» употребления лексических единиц.

В свете изучения категории количественности и её лексико-семантического выражения в языке представляется важным проанализировать функционирование интересующих нас лексем в языке художественной литературы, а особенно – в поэзии, поскольку «хорошо известно, что для языка поэзии ведущими дифференциальными признаками являются: образность лингвистического плана, многоплановость использования потенциальных семантических характеристик слова и, весьма часто, – необычные сочетания» [3; 18].

Поэтические тексты Г.Р. Державина дают возможность составить обширный список репрезентантов функционально-семантической категории количественности, а их использование в тексте отличается яркой метафоричностью, поэтому именно на примере его творчества нам хочется раскрыть данную тему.

Особенность представления количества у Державина связана с преобладанием периферийных средств. Ядерная зона в анализируемых текстах представлена единичными случаями употребления числительных *един, одно, одного*:

*Единый час, одно мгновенье
Удобны царствы поразить.* («Водопад»).

К этой группе словоупотреблений примыкают и случаи использования лексикализованных форм множественного числа имен числительных в значении огромного, неизмеримого количества. Интересный случай в этом плане представляет употребление лексемы *тьма*, числительного с конкретным значением (десять тысяч), ставшего впоследствии существительным, выражающим семантику неопределенно большого количества:

*Здесь тонут зиждущих плотину
Работников и зодчих тьма* («О удовольствии»).

Проявлением того, что в современном русском языке у слова *тьма* доминирующим является субстантивное употребление, следует считать во-первых, то, что количественное значение не является основным, а также то, что в при реализации этого значения, особенно в художественном тексте, используется

форма мн.ч., что характерно для существительных:

*...В ужасные вступали бои
И тьмы поделали чудес* («Развалины»).

Наиболее частотными для языка произведений Г.Р. Державина оказывается употребление таких лексем, как *тысяча*, *миллион*. Например:

*Где блещет стол серебром и золотом,
Где тысячи различных блюд* («Фелица»);
*Где сорок тысяч вдруг убитых,
Вкруг гроба Вейсмана лежат.* («Водопад»);
*На небеса воздели руки
Младенцев миллионы вдруг* («Изображение Фелицы»).

Слова типа *тысяча*, *миллион*, *миллиард* находятся на стыке имени существительного и числительного. Так, количественное значение в приведенных контекстах становится главным. Например, в слове *миллионы*, множественное число свидетельствует о том, что в данном контексте анализируемая лексема является существительным.

К числу периферийных средств реализации категории количественности в поэзии Г.Р. Державина следует отнести использование лексем неколичественной семантики в их переносном и символическом значении. Например:

*Идут в молчании глубоком
Во мрачной, страшной тишине* («На взятие Измаила»)
(то есть в полном, совершенном молчании);
*Пусть боги свыше посылают
Жестокый зной иль лютый мраз* («На ворожбу»)
(то есть очень сильный);

*...Чтоб я за каждую каплю крови,
За всякую бы каплю слез
Тебе ответствовать могла* («Изображение Фелицы»).

В последнем примере лексема *капля*, обладая количественным значением, является, по определению В.П. Жукова, «символически маркированным компонентом», характеризующимся устойчивой, символически значимой ассоциацией с общей идеей минимального количества (подобный смысл данной лексемы реализуется в многочисленных устойчивых сочетаниях русского языка: *ни капли*, *капля за каплей* и др.) [4]

Для поэтического языка Г.Р. Державина характерно использование лексем со значением большого, неисчислимого количества как пространственной, так и временной характеристики. Например: *вечность*, *безмерно*, *бесконечно* и др. Такие словоупотребления выполняют особую функционально-поэтическую нагрузку, являясь по сути гипер-

болизирующими, а гипербола, как известно, распространенный прием создания образности: «...преувеличивая то или иное качество или количество, можно лучше выявить особенности явления, представить его более наглядно» [3; 51].

Особое место в поэзии Г.Р. Державина, на наш взгляд, занимают метафорические выражения количественной семантики. В языковом плане они представляют собой, как правило, генитивные конструкции, в которых первый компонент является лексемой с конструктивно обусловленным количественным значением. Наиболее часто в этой функции у Г.Р. Державина выступают слова *река, дождь, туча, гора*. Например:

*Стремятся слез приятных реки
Из глубины души моей («Фелица»);
Там тучи журавлей стадаются,
Валторн с высот пуская гром («Благодарность Фелице»).*

Здесь, как мы видим, также посредством использования плюральных форм реализуется семантика усилительности, большей интенсивности количественной характеристики, что указывает, на наш взгляд, на тесное взаимодействие лексического и грамматического плана выражения категории количественности.

В поэзии Г.Р. Державина количественные лексемы участвуют в создании ярких, выразительных антитез, являясь основой художественно-поэтического и смыслового противопоставления. Например:

*Мне миг покоя моего
Приятней, чем в истории веки («Вельможа»).*

Таким образом, анализ употребления лексем количественной семантики в поэзии Г.Р. Державина показывает, что указанные лексемы ярко проявляют свои семантико-стилистические свойства в художественно-поэтической речи, участвуя в создании особой смысловой и экспрессивной организации поэтического произведения. Наблюдения показывают, что в языке произведений Г.Р. Державина количественные лексемы часто претерпевают процессы семантической трансформации, употребляясь в метафорическом, образном значении, участвуют в создании выразительных художественно-поэтических средств, выполняют экспрессивную функцию, неотъемлемо присущую поэтическому языку.

Библиографический список

1. Бодуэн де Куртене И.А. Количественность в языковом мышлении // Избранные труды по языкознанию. – М., 1963. – Т. 2. – С. 311–324.
2. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. – М., 2003.
3. Гальперин И.Р. Об анализе языка и стиля писателя // Язык и стиль писателя в литературно-критическом анализе художественного произведения. – Кишинев, 1977. – С. 13–24.
4. Жуков В.П. Русская фразеология. – М., 1986.

А.Э. Мезит

КГПУ им. Астафьева В.П.

Научный руководитель: Бебриш Н.Н., к.ф.н., доцент

ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ ФОНЕТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

К книге «Затеси» В.П. Астафьев шел долгим путем: она писалась почти четверть века. В первое издание «Затесей» (1972) вошло небольшое количество рассказов – миниатюр. «Короткие рассказы» – не совсем точно определил ее жанровый состав автор. Это небольшие по объему произведения – социально-философские рассказы и миниатюры.

В.П. Астафьев так объясняет название этой книги: «... затесь – сама по себе вещь древняя и всем ведомая – это стёс, сделанный на дереве топором или другим каким острым предметом. Делали его первопроходцы и таежники для того, чтобы белеющая на стволе дерева мета была видна издалека...» [1; 7]

Характерной особенностью «Затесей» В.П. Астафьева является сочетание в них широких философских обобщений с демократичностью их содержания и формы. От осознания величия закономерностей и тайн зарождения жизни, начала начал в природе – к мысли о современности, о будущем, к пониманию высшего смысла человеческой жизни – таково движение философского сюжета «Затесей» – книги – романа о Земле, о жизни, о цели человеческого бытия. «Затеси» В.П. Астафьева – это философская поэма о природе и человеке.

Звуковая сторона речи является одним из значимых элементов стиля, участвует в воплощении художественного замысла писателя. Фонетическая организация художественной речи должна быть ёмкой и точной, чтобы не отвлекать внимание читателя, не мешать образному восприятию текста. Одним из составных элементов художественной формы является фоника, которая служит наиболее полному, яркому воплощению замысла поэта, писателя, усиливая другие экспрессивно-выразительные средства речи. Различные соответствия звуков (аллитерация, ассонанс) возникают иногда случайно, иногда по замыслу поэта происходит их сосредоточение в тексте. Однако чрезмерная звуковая насыщенность может «заглушить» семантическую информацию.

По мнению исследователей, в частности И.Б. Голуб, звукопись выполняет несколько функций: 1) звукоподражательную; 2) выразительно-изобразительную; 3) эмоционально-экспрессивную; 4) смысловую; 5) композиционную [2; 152].

В работе рассматриваются выразительные фонетические средства, использованные в миниатюрах В.П. Астафьева, помещенных в книгу «Затеси». Для анализа мы взяли миниатюры «Паутина», «Голос из-за моря», «Лунный блик», «Синий свет» и «Предел».

Обратимся к анализу звукообраза в миниатюре «Паутина». Здесь развиваются два основных звукообраза: паутины и разрушения, которые постоянно пересекаются в тексте, тем самым, объединяя его в одно целое.

Образ паутины создается при помощи аллитерации звуков [п], [т], [н]: *паутина* [п т н], *нить* [н т], *тонкий* [т н], *паучий* [п], *паук* [п], *путаясь* [п]. Отголоски этого созвучия слышатся и в других словах: *липнет*, *лапок*, *хитросплетения*, *многолапый*, *многорукый*, *предосень*. Это так называемые размытые звучания. Следует также отметить, что звукообраз паутины заявлен автором уже в названии миниатюры.

Повторение звуков [р], [з] связанного со словами *разорвать*, *рухнул*, *разорвало*, *звено* создает звукообраз разрушения.

Нарушился [р] *порядок* [р]. *Не стало гармонии* [р]. *Рухнул* [р] *паучий мир* [р], *выпало звено* [з] *из природой* [р р] *отлаженной жизни* [з], *лопнула еще одна ее тонкая струна* [р]. [3; 69]

Звукопись в этой миниатюре выполняет несколько функций. Это и эмоционально-экспрессивная, заключающаяся в создании определенного эмоционального фона: легкой грусти, нежности, тоски по засыпающей природе. Это и смысловая функция, состоящая в выделении с помощью звуковых повторов ключевого слова в миниатюре. Звукопись в этом тексте выполняет также композиционную функцию.

В миниатюре «Голос из-за моря» есть два основных звукообраза: море и печаль.

Образ моря автор создает при помощи аллитерации звуков [м], [р] и ассонанса звуков [а], [о], что подчеркивает простор, бескрайность пейзажа.

Жил я [а] *на юге у старого* [а р] *друга и слушал радио* [р а], *наверное* [р], *турецкое* [р'], *а может* [м], *и арабское* [р а]... *Был тих голос* [о] *женщины, говорившей* [р'] *за морем* [м о р']; *тихая грусть* [р] *доносилась до меня* [м' а] *и была* [а] *мне* [м] *понятна* [а], *хотя* [а] *и не знал* [а] *я* [а] *слов* [о] *чужого* [о] *языка* [а]. [4; 115]

Миниатюра пронизана грустью и тихой печалью, что в первых строчках передается ассонансом – скоплением звука [у]. Затем появляется аллитерация звуков [ч], [х], [ш], которые приглушают слова, придавая им философский смысл.

Потом, тоже тихая [х], словно бы бесконечная [ч], звучала [у ч] музыка [у], жаловалась, ныла всю [у] ночь [ч], и незаметно вступал [у] певец, и тоже вел и вел жалобу [у] на одной ноте, делался совсем неразделим с темнотою [у] неба, с твердью [у] земли, с накатом морских волн и шумом [ш у] листвы за окном – все-все сливалось вместе. Чья-то [ч] боль становилась моей болью [у], и чья-то [ч] печаль [ч] – моей печалью [ч у]. [5; 115]

В этой миниатюре звукопись выполняет композиционную и выразительно-изобразительную функцию: сообщает сходное звучание смысловым отрезкам и отличает фонетически каждый новый поэтический образ. Повторение звуков

[р-а-у] в первой части миниатюры объединяет слова, связанные с образом моря. Звуки [ч-х-ш] помогают автору создать образ печали.

Особую роль в этом тексте играет ритм, используемый автором: не-начальные такты текста содержат примерно одинаковое количество слогов, что создает впечатление равномерности, некоторой монотонности. Все это настраивает читателя на авторскую волну, на размышление о вечных проблемах, судьбе мира. Поэтому заключительное предложение является своеобразным выводом, к которому приходит автор.

В такие минуты совсем явственно являлось сознание, что мы, люди, и в самом деле едины в этом поднебесном мире [6; 115].

Наиболее часто в миниатюрах встречаются приемы аллитерации, которые создают соответствующие звукообразы, в меньшей степени ассонанс, еще реже анафора и звукоподражание.

Чаще всего в миниатюрах встречаются повторы звуков [р], [м], которые подчеркивают простор, бескрайность пейзажа (миниатюра «Голос из-за моря»), передают ощущение атмосферы разрушения, хаоса (миниатюра «Паутина») и создают звукообразы: «моря», «разрушения».

Различные ассоциации возникают при повторе звуков: [ч – х – ш] – образ тишины, тихой печали, [з – ж] – оживление жизни, [п – т – н] – паутины, [л – н – б] – образ движения лунного блика, [л-м-н] передают звучание музыки, неспешность, медлительность, плавность, что-то нежное, светлое, мягкое (миниатюра «Лунный блик»).

Характерный для лирической прозы В.П. Астафьева прием – создание нескольких звукообразов одновременно, которые могут развиваться самостоятельно, параллельно как в рассказе «Паутина» (звукообразы паутины и разрушения постоянно пересекаются в тексте, тем самым, объединяя его в одно целое), или сливаться, переплетаться между собой в тексте миниатюр, например, «Голос из-за моря» (звукообразы моря и печали).

Использование приемов звукописи позволяет автору добиться большей выразительности текста, передать различные эмоциональные состояния: радость, грусть, тревогу, печаль, тоску, их динамику, смену одного состояния другим.

Другим составным элементом художественной формы является звукоцвет, который устанавливает соответствие между природой цвета и звуковым устройством языка. При анализе звукоцвета в миниатюрах В.П. Астафьева была использована методика А.И. Журавлева. [7; 117].

Анализ звукоцветовых соответствий в миниатюре «Лунный блик» представлен в таблице.

Анализ материала показал явное преобладание звукобукв О+Ё в тексте миниатюры «Лунный блик» (81 употребление), достаточно высокую частоту употребления звукобукв И (35 употреблений) и Э+Е Я (53 употребления). Звукобуквы О+Ё обозначают желтый цвет – цвет луны.

Звукобуквы	Количество звукобукв в тексте	Доли звукобукв в тексте	Нормальные доли для звукобукв	Отношение долей звукобукв в тексте к норме	Места звукобукв по их преобладанию над нормой	Цвет преобладающих звукобукв
Э+Е	53	0,097	0,085	1,141	3	Желто-зеленый
О+Ё	81	0,148	0,109	1,36	1	жёлтый
Ы	9	0,016	0,018	0,89	4	
У+Ю	23	0,042	0,056	0,75	5	
И	35	0,064	0,056	1,142	2	синий
А+Я	46	0,084	0,117	0,72	6	

Если попробуем проследить движение в тексте лунного блика, выраженного звукобуквами О+Ё, то можем увидеть такую картину:

НОчью впереди теплОхОда, на гладкОй вОде, рОсчеркОм играл лунный блик. Он серебрился, фОсфОрнО зеленел, ширился, извивался змейкОй, прыгал гОлОвастикОм, убегал шустрОй ящеркОй.

ВерилОсь, с нетерпение ждалОсь: вОт-вОт настигнет теплОхОд живую тень луны, сОмнЁт еЁ, срежет плугОм нОса.

НО прОхОдили минуты, прОшЁл час, другОй, а отблеск далекОй луны всЁ бежал и бежал перед теплОхОдом, без усилия опережая напряжЁннО работающую машину.

И былО в этОй нОчнОй картине чтО-тО пОхОжее на жизнь, казалОсь, вОт-вОт поймаешь, ухватишь смысл еЁ, разгадаешь и пОстигнешь вечную загадку бытия.

Звукобуква И обозначает синий цвет ночного неба и глади воды, в которой отражается желто-зеленый отблеск лунного блика. В соответствии с звукоцветом желто-зеленый цвет обозначает звукобуквы Э, Е.

Цветопись миниатюры «Синий свет» не полностью соответствует восприятию, читателя, т. к. после прочтения преобладающим кажется синий цвет, значимость которого отражена в названии миниатюры, однако анализ показал, что доминирует черный цвет – символ летней ночи, причем норма превышена почти в два раза. Образы зарождающейся осени, «крупных ночных звезд», «обильных рос» представлены белым и желто-зеленым цветами.

Доминирующим красным цветом В.П. Астафьев в миниатюре «Предел» передает ощущение тревоги, душевных переживаний. Желтый цвет – цвет перехода, перемены, он подготавливает читателя к восприятию зеленого цвета – жизненно необходимого цвета умиротворения и успокоения. Таким образом автор передает читателю удивительно е ощущение тревоги, но тревоги смягченной.

В.П. Астафьев придавал большое значение звуковой выразительности текста, он писал: «Слова без звука нет. Прежде чем появиться слову, возник звук. Так и прозе: прежде чем возникнет сюжет, оформится замысел, вещь должна «звучать», то есть родиться в душе «звуком», слиться в единую мелодию, навеянную внутренней потребностью и самой жизнью.

И горе, если во время работы обстоятельства уведут от письменного стола надолго и мелодия вещи начинает увядать в душе, рваться, – тогда вы замечаете сбои в прозе, видите, как пишущий заметался, у него появилась разностильность, что-то сломалось, что-то «оглохло» в прозе – она не «звучит!» [8;133]

Библиографический список

1. Астафьев В.П. Затеси: Миниатюры. Короткие рассказы. – Красноярск: Кн. Изд-во, 1982.
2. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. – М., 2001
3. Астафьев В.П. Указ.соч.

4. Там же
5. Там же
6. Там же
7. Журавлев А.П. Звук и смысл. – М., 1991
8. Яновский Н.Н. Астафьев. Очерк творчества. – М., 1982

Федюлина М.С.
КГПУ им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: *Ворошилова Е.В.*,
кандидат филологических наук; ст. преподаватель

НАИМЕНОВАНИЯ ПАРКОВ, СКВЕРОВ, ПЛОЩАДЕЙ, АЛЛЕЙ ГОРОДА КРАСНОЯРСКА

Исследование посвящено семантическому анализу наименований парков, скверов, площадей, аллей города Красноярск.

За основу взята классификация по принципам номинации, предложенная А.М. Мезенко [1].

Среди наименований ПАРКОВ выделяем следующие группы.

По именам выдающихся лиц: *парк им.А. М. Горького* – писателя русской литературы, им.Ю. Гагарина – первого космонавта, совершившего полет вокруг Земли.

По внешним и внутренним характеристикам объекта: *парк «Флоры и фауны Роев ручей»*, *Фан-Парк «Бобровый лог»*.

Следует отметить, что существует несколько версий происхождения названия «*Бобровый лог*». Считается, что элемент *ФАН* мог произойти как от слова «фантастический», так и от слова «фанаты». Также существуют две точки зрения на причины именованья лога *Бобровым*. Во-первых, от близлежащего объекта – лога, и, во-вторых, от имени купца Боброва, который прежде на этом месте имел свою заимку.

По близлежащим объектам: *парк Флоры и фауны «Роев ручей»*. На карте города Красноярск в районе парка «Флоры и фауны» отмечена река Роева, поэтому наименование парка также можно отнести и к этой семантической группе. [2].

Интересный факт: в городе Красноярске В.И. Сурикову посвящены как три выставочных зала, так и три сквера, два из которых расположены на одной улице – в районе «Дома Быта», третий – по улице им. Ленина, где находится художественная школа имени В.И. Сурикова. [3].

Среди наименований СКВЕРОВ мы выделяем следующие группы.

По именам выдающихся лиц: *Им. В.И. Сурикова* – великого русского художника, *Им. А.С. Пушкина* – писателя русской литературы XIX века, *Им.Феликса Эдмундовича Дзержинского* – участника польского и российского революционного движения, советского партийного и государственного деятеля, члена Коммунистической партии с 1895 года, профессионального революционера.

По профессии: *Космонавтов*.

По близлежащим объектам: *сквер Дворца ТРУДА*, расположенного напротив Дворца Труда в районе ул. Щорса.

ПЛОЩАДИ Красноярск названы по следующим признакам.

По именам выдающихся лиц: *Ивана Ярыгина* – выдающегося спортсмена, неоднократного победителя соревнований по вольной борьбе, в честь которого назван Институт Спортивных Единоборств (ИСЕ) и стадион Ивана Ярыгина, Андрея Дубенского – основателя Енисейского острога (в 1628 году), который впоследствии стал городом – Красный Яр – ныне Красноярск.

По близлежащим объектам:

площадь ГорДк названа по расположенному рядом Городскому Дворцу Культуры по проспекту «Свободный» в железнодорожном районе,

площадь ЖД Вокзала расположена напротив здания железнодорожного вокзала, на пересечении улиц Богграда и Революции,

Театральная площадь (на карте сокращенно обозначается *ТоиБ*), находится напротив здания оперного театра в центральном районе,

Предмостная площадь находится перед Коммунальным мостом, соединяющим левый берег города Красноярска с правым,

площадь Большого Концертного Зала (сокращенно *БКЗ*) расположена на улице Мира, напротив этого здания. На этой площади в 2008 году был установлен памятник командору Н.П. Рязанову,

площадь Культурно-Исторического Центра (сокращенно *КИЦ*), находится напротив здания Культурно-исторического Центра, где в 2007 году был установлен памятник Виктору Петровичу Астафьеву-писателю мирового масштаба, в честь которого названо также Профучилище № 19, в котором учился писатель и Красноярский государственный педагогический университет,

площадь Правосудия расположена напротив здания Арбитражного суда по проспекту Мира. На ней установлен памятник Фемиде- древней богине правосудия.

По свойствам, качествам объекта названы площади *Красная, Революции, Победы*. Эти названия достались городу «в наследство» от советской эпохи. Такие символические имена площадей были достаточно традиционны в то время.

Аллея в Красноярске одна. На карте она обозначена следующим образом: *К Часовне* [4]. Словообразовательной особенностью является именование единственной значимой аллеи города – «К Часовне» – с предлогом «К», требующим родительного падежа.

Данное исследование показывает, что в каждой группе наименований парков, скверов, площадей, аллей города Красноярска есть объекты, названные по лицу и по близлежащим объектам. Парки и скверы, как правило, посвящены выдающемуся людям. Большинство площадей названы по близлежащим объектам, также немало названий, содержащих обозначение свойства, качества объекта.

Библиографический список

1. Мезенко А.М. Урбанонимия Белоруссии: дис....доктора филол. наук / А.М. Мезенко. – Минск, 1991. – С. 31.
2. Карта ФГУП «Госцентр «Природа» при участии ИИЦ. – Красноярск: «Ориент», 2006.
3. Интерактивная справочная система «YarMap» www.yarmap.ru
4. Интерактивная справочная система «2Гис» (ДУБЛЬГИС)

Ю.В. Фель

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель: Замыслова В.Н., кандидат филологических наук, доцент

ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ЖИТЕЛЕЙ СЕЛА КРАСНАЯ СОПКА НАЗАРОВСКОГО РАЙОНА КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ.

Владение произносительными нормами – важная составляющая коммуникативной успешности любого человека. Произношение в соответствии с литературной нормой обеспечивает благоприятное восприятие говорящего слушающими. В наше время чело-

веку просто необходимо уметь налаживать коммуникативный контакт с разными людьми, в различных речевых ситуациях, а, соответственно, иметь представление об орфоэпической норме русского языка.

На протяжении многих столетий шло установление и изменение норм произношения. Каждая эпоха порождала свои языковые явления, которые непосредственно оказывали влияние на становления орфоэпической нормы. Норма, в свою очередь, есть нечто постоянно изменяющееся, подвижное, характерное для определенного периода времени. «Норма – это принятые на данном этапе развития литературного языка правила словоупотребления, словообразования, словоизменения, произношения, правила построения минимальной коммуникативной единицы – предложения, а также правила правописания» [1].

Для каждой языковой эпохи существует своя произносительная норма, характеризующаяся особенными признаками. Несмотря на фиксированный характер, норма произношения предполагает наличие определенных орфоэпических вариантов. Варианты произношения, в свою очередь, также претерпевают некоторые движения и изменения. Результатом этого является преобладание того или иного варианта на разных этапах становления орфоэпической нормы. Это свидетельствует о том, что в обществе, в определенный период времени, возникает потребность произношения, отличная от фиксированной нормы. В связи с этим складывается новый орфоэпический вариант.

Данное явление может происходить как в период между двумя разными языковыми эпохами, так и внутри одной эпохи. Если имеет место последний случай, то следует говорить о делении носителей языка на старшую и младшую произносительные группы. Панов отмечает, что с середины XX века сложились две системы языка: алая и оранжевая. Алая является воплощением произношения старшего поколения, оранжевая – младшего. Эти системы не отграничены жестко друг от друга: оранжевая система развивает и укрепляет те явления, которые получили свое начало в алой системе [2].

Помимо этого интерес представляют различные региональные особенности произношения на фоне общероссийских орфоэпических тенденций. Территориальное варьирование в произношении является важным фактором в выборе произносительных вариантов. В зависимости от того, в какой зоне определенной региосистемы проживают носители современного литературного языка, зависят их произносительные особенности. Это имеет важное значение для лингвистических исследований. Различные территориальные особенности произношения в речи жителей Красноярского края изучались лингвистами нашего университета Т.П. Жильцовой, Н.Н. Бебриш, В.Н. Замысловой. Для выявления особенностей произношения в нашей работе была изучена реализация отдельных групп сочетаний согласных в речи носителей современного русского литературного языка, проживающих в маргинальной зоне Красноярского края – с.Красная Сопка Назаровского района Красноярского края.

В нашей работе лингвистическим объектом исследования являются произносительные варианты [ж:] – [ж,:]; [шч] – [ш,:]; [шн] – [ч,н]. Чтобы исследовать особенности реализации названных орфоэпических вариантов и дать полную характеристику их употребления в речи информантов необходимо большое количество времени. Мы планируем продолжить начатую работу, расширив область исследования – проанализировать орфоэпические варианты гласных звуков на аналогичном материале и в той же речевой среде. В данной статье представлен фрагмент исследования, посвященный изучению распространения орфоэпических вариантов в речи жителей Красноярского края.

При произношении орфографических сочетаний жж, жж в словах *забр^езжил, выезжать, жжет, съезжаем, брызжет, разъезжаются, дрожжах* более последовательно прослеживается в речи информантов с.Красная Сопка твердый вариант [ж:]. Такова и общая тенденция в отношении данных сочетаний согласных: мягкий произносительный вариант, характеризующий старшую произносительную норму, вытесняется вариантом [ж:] – младшая произносительная норма. Однако данный процесс замены одного варианта другим распространен неодинаково в речи носителей современного русского

литературного языка, проживающих в разных городах России, о чем свидетельствуют социолингвистические исследования, отраженные в монографии «Русский язык по данным массового обследования» (РЯДМО) [3]; а также в работах, о которых говорилось ранее. Поэтому орфоэпические варианты [ж:] – [ж,:], возникающие на месте орфографических сочетаний жж, жж в корне слова, могут и в настоящее время называться одной из «напряженных точек орфоэпии» [4].

При выборе вариантов [ш,:] – [ш,ч,] при произношении орфографических сочетаний шч, сч, здч прослеживается прямая связь выбора варианта с конкретным словом, т. е. от того, какое место занимает данное сочетание в слове. Так, в слове *объездчик*, где сочетание здч находится на стыке корня и суффикса; в словах *считает*, *исчезает*, в которых сочетание сч представляет собой трудновыделимую приставку, рекомендовано произношение [ш,:] [5]. В речи информантов преобладает именно этот произносительный вариант. Вариант [ш,ч,], употребляемый информантами характеризует ленинградскую норму. В слове *веснушчатый*, с орфографическим сочетанием шч, рекомендуется произносить вариант [ш,ч,]. Но в речи информантов более последователен мягкий вариант [ш,:] в данном слове.

Для выявления особенностей произношения орфографического чн были рассмотрены слова *скучно*, *конечно*, *пустячный*, *нарочно*. В настоящее время для данных слов фиксирован вариант [шн], так как это слова книжного происхождения [6]. В словах *скучно*, *пустячный* информанты отдавали предпочтение варианту [ч,н], что является отступлением от произносительной нормы. В словах *конечно*, *нарочно* более последователен в употреблении вариант [шн], являющийся нормативным. Помимо этого были рассмотрены слова *достаточно*, *гречневая*, для которых вариант [шн] является устаревшим [7]. Таким образом, можно отметить употребление информантами обоих вариантов [шн] – [ч,н] на месте орфографического чн.

Таким образом, при изучении речи жителей с.Красная Сопка Назаровского района Красноярского края было обнаружено следующее: на месте орфографических сочетаний жж, жж, чаще встречается вариант [ж:]. Варианту [ш,:] отдается большее предпочтение при произношении сочетаний здч, сч, шч в разных морфемных позициях (начало слова с трудновыделимыми приставками, на стыке корня и суффикса). Данное наблюдение не противоречит общерусской тенденции вытеснения одних орфоэпических вариантов другими на определенном временном срезе. При выборе вариантов [шн] – [ч,н] на месте орфографического чн информанты предпочитали в некоторых случаях побуквенное чтение, что является отступлением от нормы в таких словах, как *нарочно*, *пустячный*. На данном языковом этапе произношение имеет такие тенденции в выборе орфоэпических вариантов информантами, проживающими в с.Красная Сопка Назаровского района Красноярского края. Возможно, через несколько лет, орфоэпические предпочтения окажутся другими, что будет свидетельствовать о подвижности произносительной нормы.

Библиографический список

1. Ганиев Ж.В. Русский язык. Фонетика и орфоэпия. – М., 1990.
2. Панов М.В. История русского литературного произношения XVIII – XX веков – М.: Наука, 1990 – 456 с.
3. РЯДМО/ Под ред. Л.П. Крысина. – М.: Наука, 1974.
4. Панов М.В. История русского литературного произношения XVIII – XX веков – М.: Наука, 1990 – 456 с.
5. Аванесов Р.И. Русское литературное произношение. 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1984 – 384 с.
6. Борунова С.Н., Воронцова В.Л., Еськова Н.А. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические нормы./ Под ред. Р.И. Аванесова. – М.: Рус. яз., 1983 – 704 с.

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В ДОРОЖНОЙ РЕКЛАМЕ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ГОРОДА

Одним из наиболее распространенных типов рекламы в настоящее время является дорожная реклама. В рамках данной статьи мы остановимся на игровых приемах, используемых в текстах дорожной рекламы провинциального города Лесосибирска. Под дорожной рекламой мы понимаем большеформатную щитовую печать, рекламы-расстяжки, располагающиеся вдоль автомобильной трассы и ориентированные на пешеходов и людей, пользующихся автомобильным транспортом. Рекламные тексты – одна из сфер, в которой языковая игра используется наиболее активно. Что же такое «языковая игра»? Под языковой игрой на современном этапе понимают сознательное нарушение языковых норм, правил речевого общения, а также искажение речевых клише с целью придания сообщению большей экспрессивной силы. Иногда языковая игра служит для создания комического эффекта, но это необязательно, игра может просто использоваться для построения необычных, выделяющихся из массы, фраз и текстов. Такое понимание языковой игры и её функций согласуется с широким подходом к интерпретации игровых элементов культуры и межличностных отношений предложено в трудах Й. Хейзинга и Э. Берна.

Реклама – наша реальность. С каждым днём она занимает в жизни всё более заметное место. У. Дуглас писал: «Об идеалах нации можно судить по её рекламе». Сегодня в рекламных текстах можно увидеть слоганы типа: «Удовлетворяю по всем позициям! 18690 руб.» (реклама компьютерной техники IRBIS в магазинах Эльдорадо), «Сосу за копейки» (реклама пылесоса там же) и т. д. Говорит ли это о падении нравственности? Сложно ответить однозначно, но шутки, построенные на игре цензурно – нецензурно, прилично – вульгарно пользуются особой популярностью у молодых людей. Ещё поэт Жан Поль утверждал: «Свобода даёт остроумие, а остроумие даёт свободу». Хочется добавить, что не всегда человек готов принять свободу и может потеряться в её потоке. Указанные выше рекламные тексты наверняка запомнились многим, причем реклама провисела на щите не больше недели, после чего её сняли и это говорит о нетерпимости горожан к подобным скабрёзностям. Историк Дэниел Бурстин отмечал, что реклама затронула сокровенные чувства людей, сила её слова и образов затмила собой всю мощь литературы. Создателям современной рекламы следует учитывать это и не создавать таких «кричащих слоганов».

В текстах рекламы многозначность служит для передачи максимального количества информации на минимальном отрезке текста. Текстовый анализ позволяет обнаружить в этом высказывании следующие смыслы (уровни): 1) прямой (буквальный): исполнить чьи-нибудь требования, желания (*Удовлетворить потребности потребителя по доступной цене и при том лучшем качестве*); 2) метафорический: оказаться вполне отвечающим чему-нибудь (*Проект удовлетворил всем требованиям*); 3) обиходно-нецензурный, вводящий апелляции к сексуальному. Сексуальный образ полифункционален: он привлекает внимание потребителя, ослабляет критическое восприятие, создает вокруг товара соответствующий эмоциональный фон (потребитель словно становится объектом обольщения). Юмористический и риторический эффект достигается при сиюминутном наложении этих смыслов. Важно, чтобы возможный потребитель обладал чувством юмора и мог их «прочитывать», ведь только в этом смысле реклама запомнится в позитивных красках. Следует также заметить, что «разгадка» острот повышает само-

оценку потребителя, т. к. он сумел разгадать код игровой составляющей рекламного сообщения.

Нарушение норм графики, орфографии в текстах рекламы применяется как приём создания ситуации «неожиданности», которая привлекает внимание потребителя. Посредством шрифтового выделения можно не только обыгрывать различные значения языковой единицы и извлекать из нее дополнительный смысл, можно акцентировать внимание на определенном слове. А.П. Сковородников называет это явление графоном, определяя его как стилистическую фигуру, представляющую собой стилистически значимое отклонение от графического стандарта и/ или орфографической нормы.

Часто нарушение графического образа слова происходит за счет использования элементов иноязычной графики. Такие приемы используются в названиях и позволяют создать уникальный графический образ. Примером может служить рекламный текст мебельной фирмы «Шкафф Встроенные кухни, шкафы-купе, окна ПВХ, двери. ул. Дзержинского, 2, тел. 2-30-24» и более поздний «ШКАФФ//SHKAFF Мы воплощаем вашу индивидуальность! Встроенные кухни, шкафы-купе, окна ПВХ, двери. ул. Дзержинского, 2, тел. 2-30-24». Написание латинским буквами создаёт особый образ фирмы, как способной создать, при помощи мебели, лёгкий, утончённый, единственный в своём роде стиль в любом доме, офисе. Употребление латинских букв можно считать оправданным и потому, что сегодня модно делать ремонт, покупать мебель по зарубежным образцам (евроремонт, феншуй). Второй вариант рекламы этой фирмы более удачен: многообразие шрифтов (курсив, жирный, словно оттененный) у возможного потребителя может связываться с многообразием предлагаемого ассортимента (т. е. в продаже имеется мебель различных стилей); полная транслитерация названия в результате даёт слова с орфографической ошибкой «шкафф» – явное нарушение языковой нормы обращает на себя внимание, запоминается. Поэтому рекламная компания этой фирмы может считаться весьма удачной. Плохо то, что неподготовленная часть аудитории – младшие школьники – не только могут усвоить, а часто усваивают (это подтверждают учителя начальной школы) данное написание как норму.

Интересен в этом отношении текст рекламы: «Сеть магазинов болТ.ун. Закрепим всё, что болтается. тел.89130343124». Здесь сочетается несколько видов графонов: 1) включение в графический облик слова элементов иных знаковых систем (буква «о» заменена изображением гайки, буква «т» – изображением болта, точка – головка болта, причем эти элементы выделены и красным цветом), что позволяет создать своеобразное указание на ассортимент предлагаемых товаров, а цвет – на особую значимость (интересно, что в нашем городе замена отдельных букв на изображение предлагаемых услуг достаточно частотное явление: «Солярий. Подари себе лето» – буква «о» изображена в виде солнца, «Спасские ворота» – буква «п» как ворота, «Магазин колесо» – буква «о» в виде колеса и т. п.); 2) употребление курсивного написания; 3) употребление прописной буквы «Т» внутри текста написанного строчными буквами, с целью – выделить изображение символа (болт) товара. Эта реклама интересна и с точки зрения словообразования. Центральное слово в рекламе – название магазина «болТ.ун.», представляющее собой сокращение – болт универсальный. Из беседы с продавцом стало известно, что многие посетители магазина приходили в него «из интереса: что продают для болтунов?». Значение слова «болтаться» (разг. «двигаться, будучи недостаточно прочным прикрепленным к чему-либо») подкрепляется и его пространственным расположением на щите (оно наклонено по отношению к остальному тексту).

Иноязычная графема в данном случае просто повторяет в графическом образе слова его семантику, тем самым план выражения получает дополнительную смысловую мотивацию: «SMS. Салон мобильной связи» – своеобразная аббревиатура с расшифровкой, которая вызывает у людей ассоциации эсэмэски – мобильные телефоны (ориентация на продукт): это обозначение пришло к нам вместе с мобильными телефонами и их возможностью передавать короткие сообщения (в обиходе «эсэмэски»): Short Message Service – «сервис коротких сообщений». Такую рекламу можно считать весьма удачной, пос-

кольку, ориентируясь на молодёжную аудиторию потребителей, авторы учитывают интересы данной социальной группы. Положительную оценку получает эта реклама и с точки зрения большой информативной ёмкости.

Используется и такая форма игры как ритмизованная проза (внутренняя рифма): «Чай кофе Лучший кофе Лучший чай приходи и покупай». Интересно отметить, что текст этой рекламы «не обременён» знаками препинания.

Создается языковая игра и с опорой на омонимию слов: «Везёт, кому везёт! МТК центр». Здесь каламбурная ситуация создаётся за счёт употребления омонимов: везти 1 (кого? Что?) – перемещать, доставлять куда-нибудь на себе (также о транспортных средствах) и везти 2 (кому? в чем? или с кем / чем?) – об удаче в делах. В развёрнутом виде текст рекламы можно прокомментировать следующим образом: 1) «Предлагаем услуги перевозки тому, кому сопутствует удача»; 2) «Удача сопутствует тому, кому МТК центр оказывает услуги по транспортировке грузов, перевозке пассажиров» – с помощью каламбура косвенным путем устанавливается причинно-следственная связь, важная для рекламиста. Как видим, данный текст рекламы может трактоваться по-разному, причем в каждом случае – свой смысл. Возникает вопрос: что хотел сказать рекламода-тель?

Таким образом, элементы языковой игры стали активно использоваться в рекламных текстах и в провинциальном городе. Как правило, приём игры основывается на явлении многозначности, омонимии слов, приёмах графического выделения, а также апелляции к всеизвестным реалиям.

Грищенко Н.П.

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Научный руководитель: Ворошилова Е.В., к.ф.н., ст.преп

ЭККЛЕЗИОНИМЫ ГОРОДА КРАСНОЯРСКА (ПРОТЕСТАНСКАЯ, КАТОЛИЧЕСКАЯ И МУСУЛЬМАНСКАЯ ЦЕРКВИ)

В последнее десятилетие в связи с изменением отношения к духовной культуре начали появляться работы, посвященные анализу отдельных групп лексики, номинирующей места религиозного культа: храмы, соборы, часовни.

В ономастической литературе собственные имена мест совершения религиозного обряда называются экклезионимами (от греч. *ecclesia* – собрание, место для собрания, церковь) [1].

Цель исследования – выявить особенности номинации мест проведения религиозных обрядов протестантской, католической и мусульманской церквей города Красноярск.

Актуальностью исследования можно считать культурологический подход, отраженный в принципах анализа номинации разных церквей, который помогает осознать менталитет людей разных религий, что становится необходимостью для многоконфессиональной России и, в частности, для нашего города.

В Красноярске протестантство как религиозное течение существует более 50 лет. За это время прихожанами церкви было воздвигнут *Дом Молитвы*. В культуре протестантов нет такого понятия «церковь», или оно не имеет широкого употребления. Все храмы именуются *домами молитвы*. Это традиция возникла как результат понимания слов Иисуса Христа: «*Ибо дом Мой назовется домом молитвы для всех народов...*».

В результате развития протестантского течения на сегодняшний день насчитывается более 9 баптистских церквей. Дом молитвы непосредственно имеет название «*Благо-*

дать». В семантику названия было положено одно из качеств Бога (в Послании к Ефесянам говорится: «*Бог, богатый милостью, дающий благодать...*») и концепция спасения, отличающаяся от концепции спасения в православии. Протестанты культивируют мысль о том, что каждый человек, верующий в Иисуса Христа, имеет спасение, т. е. вечную райскую жизнь после смерти, и это, по их мнению, дар от Бога – благодать, данная Им просто так, не требуя ничего взамен (в Послании к Ефесянам также говорится: «*И вас, мертвых по преступлениям, оживотворил со Христом, – благодатию вы спасены*»).

Остальные восемь церквей расположено в разных точках города, для удобства прихожан. Они не представляют собой в архитектурном плане подобие Дому Молитвы. Это разного рода помещения, которые выполняют все те же функции, что и главная церковь, отличаясь лишь численностью паствы.

В районе левого берега города расположены протестантские церкви со следующими названиями: «*Благовестие*», «*Спасение*», «*Преображение*», «*Воскресение*». Все четыре названия отражают ту или иную ипостась личности Иисуса Христа. Иисус принес благо на землю («*Благовестие*»), спас людей от ада, будучи распят на кресте («*Спасение*»), преобразился, что подтверждает его божественную сущность («*Преображение*») и воскрес, т. е. ожил после распятия («*Воскресение*»).

Данные примеры иллюстрируют частотность словообразовательного компонента – суффикса –ени-. Данная словообразовательная модель (соединение инфинитива с –ени-, дающее отглагольное существительное) пополняет лексику абстрактными существительными с процессуальным признаком, что способствует выражению духовной доминанты христианства – человек должен стремиться к подобию образа Христа, и в мировоззрении протестантов это время, длительность, а не одноактный момент.

Правобережные протестантские церкви носят следующие названия: «*Надежда*», «*Благая весть*», «*Солнце правды*», «*Новая жизнь*». Данный ряд представлен как однословным названием, так и двусловными.

В Библии слову *надежда* соответствует слово-синоним *упование*, которое более широко употребляется в протестантских кругах (в Псалтыри говорится: «*Господь упование*») и обозначает одну из сторон жизни христианина: во всем надеяться на Бога.

Евангелие в переводе с греческого языка означает *благая весть* (хорошая новость). Дословный перевод был взят для названия. В градации книг в Библии Евангелие занимает главенствующее место, т. к. в нем изложены христианские принципы и повествует об Иисусе Христе как о Сыне Бога.

«*Солнце правды*» и «*Новая жизнь*» – слова из Библии, отражающие состояние человека, который принял Иисуса Христа как личного спасителя. В Послании к Римлянам есть слова: «*Ибо, если мы соединены с Ним подобием смерти Его, то должны быть соединены и подобием воскресения*». Христианин, после принятия решения «жить с Богом», обретает новую жизнь: его прежний уклад жизни, прежние ценности «умирают», и он начинает жить «заново», с Богом.

Беря во внимание вышеуказанные примеры, можно утверждать, что двусловные названия являются прямыми аналогами слов, взятых из Библии. Они отсылают к явлениям, производимые Богом в жизни верующего человека. Будь то благая весть о спасении, перерождение свыше, получение источника истины, все, в понимании протестантов, дано Богом человеку после уверования.

Учитывая тот факт, что отличительной чертой протестантской концепции является некое абстрагирование личности Бога, отсутствует любая визуализация Бога, там, например, нет икон, это прослеживается в названиях церквей. Так как зачастую используются существительные с абстрактным значением, не выводятся имена святых и названия праздников, что является принципиальным отличием в номинации по сравнению с православными храмами.

В традиции католичества также понятие церковь не приобрело широкого употребления, принято обозначение «приход». Красноярский католический приход получил наз-

вание одного из основных праздников – «Преображение Господне». Для католиков Рождество и Преображение Господне по степени значимости равнозначны, так, например, в протестантстве Преображение Господне занимает несколько второстепенную роль.

В Красноярске помимо прихода находится 2 конгрегации. Конгрегация, или Священная Конгрегация, является центральным органом управления Римско-католической Церковью и Ватиканом.

Конгрегация Сыновей Непорочного Сердца Марии св. Антония Марии Кларета выражает отношение католиков к Марии, а именно то, что она богородица, т. е. мы все дети Божии, следовательно, все верующие мужчины также являются ее сыновьями. Название также носит персонифицированный характер, выведено название католического святого – *св. Антония Марии Кларета*, который получил призвание благодаря своей активной миссионерской деятельности и написанием многочисленных богословских трудов.

Конгрегация Сестер Милосердия св. Карла Борромео – указание на половую принадлежность не только членов, но и род деятельности (уход за больными и воспитание беспризорных детей). Опять обозначается имя католического святого, прославившегося своим уникальными лечебными способностями и необычайным милосердием к больным людям, при жизни его сравнивали с Иисусом Христом.

Стоит отметить, что библейские слова не имеют отношения к названиям, словосочетания, положенные в основу, придуманы людьми, т. е. искусственно созданы, не являются «прямыми выражениями Бога» из Библии. Здесь проявляется персонифицирующее начало католичества, а не абстракция протестантизма.

Интересно, что выбрано не имя *Мария* или слово *Богородица*, а именно *Мадонна*, в результате чего обеспечивается благозвучие. Вероятно, это можно объяснить тем, что торжественная месса, написанная Бетховеном, содержит в себе многократно содержащейся звук до. Эта месса исполняется на служениях не только во время праздников, но и по случаю какого личного события в жизни Дома, например, венчание или крещение. Видимо, эта музыкальная особенность отражается в названиях.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что приоритеты католической церкви находят отражение в номинации в отношении праздников, почитания Девы Марии и святых. Характерной особенностью католических названий является то, что они всегда многословные и не являются прямыми цитатами из Библии. В этом видится различие по сравнению с протестантизмом.

Красноярская мечеть носит название «*Мунира*», что означает на арабском языке просветляющая. В Коране главенствующее место играет лексема «свет», под которой понимается, что все мусульмане – свет Аллаха на земле. И мечеть в мусульманском сознании всегда подразумевается как обитель, т. е. женского рода. Поэтому в номинации преобладают женские абстрактные имена, показателем которого в данном случае является окончание –а.

Таким образом, во всех названиях отражены вечные духовные ценности, которые так или иначе близки каждому человеку.

Библиографический список

1. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская. – М.: Наука, 1988. – С. 180.

ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ ОБРАЩЕНИЯ К НЕПРЯМЫМ СРЕДСТВАМ КОММУНИКАЦИИ

Непрямой коммуникацией, согласно определению Дементьева, называют содержательно осложненную коммуникацию, в которой понимание высказывания включает смыслы, не содержащиеся в собственно высказывании, и требует дополнительных интерпретативных усилий со стороны адресата.[1] Что же заставляет человека в процессе коммуникации использовать такие осложненные формы высказывания, требующие как от адресанта так и от адресата дополнительных усилий? Какова необходимость осуществления «одного иллокутивного акта опосредованно, путем осуществления другого»? В данной статье мы попытаемся представить обзор причин, по которым говорящий предпочитает косвенные средства коммуникации прямым.

Дж.Р. Сёрль, рассматривая косвенные речевые акты, полагает, что наиболее явной мотивировкой косвенного выражения просьб является вежливость. Он отмечает, что зачин высказывания *Can you pass the salt?* Вежлив, по меньшей мере, в двух смыслах. Во-первых, адресант не предполагает, что информация о способности адресата (выполнить просьбу) известна заранее, как было бы в случае высказывания повелительного предложения; во-вторых, эта форма предоставляет (или по крайней мере она выглядит таким образом) адресату возможность отказа, поскольку вопрос, требующий положительного или отрицательного ответа, допускает и отрицательный ответ. Тем самым согласие выполнить просьбу может быть представлено как некий свободный акт, а не как подчинение некоторому предписанию.[2]

Дебора Таннен среди причин обращения к косвенным средствам коммуникации называет:

1. Во-первых, стремление установить гармоничные взаимоотношения. Человеку много приятнее получить желаемое, не называя, чего он хочет. Собеседники как бы находятся на одной волне. Достаточно произнести пару слов или вообще ничего, чтобы быть понятым.

2. Во-вторых, косвенность может быть использована в качестве защиты. В случае если наши желания или мысли не встречают положительной реакции, мы можем от них безболезненно отказаться, или объявить, что мы имели в виду нечто совсем иное. Непрямые высказывания позволяют человеку «прощупать почву», выяснить отношение собеседника к определенной проблеме, прежде чем развивать свои мысли дальше.

3. Непрямая коммуникация позволяет сказать что-либо, имея ввиду что-то другое иногда прямо противоположное сказанному. Для этих целей служат такие стилистические фигуры как ирония, сарказм, метафора, языковая игра.

4. Косвенность способна доставлять эстетическое удовольствие. Загадочной особенностью человека является то, что все, что мы умеем, мы стремимся научиться выполнять в еще более сложной, искусной форме – нырять еще глубже, вязать еще более замысловатые узоры, строить еще более совершенные компьютеры, добиваться еще лучшего качества фотографий. Нам скучно просто выражать наши мысли большим количеством слов! Много интереснее, если мы скажем то же самое более оригинально, более скрытно, более рафинированно, более совершенно. Если другой понимает шутку, скрытые смыслы – распознает код сообщения – это доставляет обоим удовольствие, на метауровне создается сообщение о гармонии и взаимном согласии.

5. Кроме того, даже если мы захотели бы выразаться только прямо и открыто, мы не смогли бы этого достичь по следующим причинам: решение сказать правду оставляет нерешенным вопрос, какой из многочисленных аспектов правды должен быть открыт; во-вторых, искренности недостаточно, все, что мы говорим или слышим, основывается на бесчисленном количестве предпосылок, нам не придет в голову точно выразить все эти предпосылки, уже хотя бы потому, что они являются именно предпосылками; в третьих очень часто мы можем обидеть других людей, если станем просто говорить, что мы думаем; и в четвертых, принимая во внимание то, что люди используют различные стили общения сама возможность искренности кажется весьма сомнительной. [6]

В.В. Дементьев исходит из выделенных В.В. Виноградовым «важнейших общественных функций языка: общение, сообщение и воздействие» и полагает, что «для реализации этих функций используются как прямые (языковые), так и непрямые средства; соответственно можно говорить о непрямом общении, непрямом сообщении и непрямом воздействии».

Среди важнейших причин обращения к неопределенным средствам воздействия он называет следующие:

1. Непрямые средства воздействия могут использоваться начальниками при обращении к подчиненным. Применяемые в таких случаях намеки, эллиптические конструкции, некие коды могут служить для изощенной демонстрации власти вышестоящего нижестоящим. Для восприятия побуждения, выраженного средствами не прямой коммуникации адресат вынужден прилагать дополнительные умственные усилия, иногда значительные.

2. Адресант может обращаться к неопределенным средствам воздействия, чтобы не быть уличенным в побуждении совершить неблаговидный поступок.

3. Адресант отдает приказ, дающий возможности для двоякого толкования, надеясь на исполнение всех явных и неявных аспектов выраженного таким образом пожелания. Заменить одно неопределенное побуждение несколькими более точными приказами он не хочет из соображений экономии речи или по другим причинам.

4. Наиболее часто происходит обращение к непрямым средствам воздействия с целью соблюсти вежливость.

Среди языковых средств непрямого сообщения Дементьев называет лексические и грамматические средства языка: *эвфемизмы*, цель которых в затемнении, прикрытии неприглядных явлений жизни или нескромных мыслей, намерений; *тропы*, цель которых связана с образным представлением действительности; *непрямая номинация*, при которой с новыми целями используются уже существующие в языке номинативные средства и правила их комбинаторики. Наиболее распространенным синтаксическим средством непрямого сообщения Дементьев называет *косвенную речь* (при этом он, однако, отмечает, что «отношения синтаксических формул прямой/косвенной речи и не прямой коммуникации являются неоднозначными»). Явление косвенной речи служит интериоризации грамматикой фундаментальной языковой категории «Другого».

Рассматривая не прямое общение, Дементьев особое внимание уделяет причинам обращения к неопределенным средствам индикации партнера. Среди таких причин он выделяет:

1. большую вежливость формально неопределенных средств индикации партнера;
2. использование их начальником при обращении к подчиненным (например, для изощенной демонстрации своей власти);
3. чтобы не быть уличенным в самом факте обращения к партнеру по общению;
4. соображения экономии речи;
5. обращение одновременно ни к кому и ко многим (используются в надежде, что на них откликнется как можно больше людей, распространены в массовом общении).

Кроме того, он также отмечает, что обращение к не прямой коммуникации в некоторых случаях может быть продиктовано ритуалом, игрой, социальной дистанцией между

коммуникантами, требованием вежливости (например, непрямое общение типа small talk, светская беседа).[1]

Выбор прямой или не прямой формы речи может быть связан с национально-культурными стереотипами, ценностями, системами концептов. Дементьев приводит в качестве примера исследования английского антрополога Кейта Фокса (Fox K.), согласно которым, в Великобритании человек, вступая в контакт с другими людьми, испытывает социальный дискомфорт, вызванный опасением нарушить автономию личности. Этот дискомфорт заставляет англичан скрывать, вуалировать свою потребность в общении, маскировать эмоции и чувства. Такой социальный дискомфорт и стремление его преодолеть заставляет представителей данной наднациональной культуры быть осторожными, говорить не то, что на самом деле они имеют в виду. Отражение этого явления Фокс видит в английском юморе, лицемерии, в сдержанности и т. д.[1]

Ю. Рот и Кристоф Кёк (J. Roth, Ch. Köck) указывают на то, что во многих восточных культурах (Япония, Таиланд, Китай) в высшей степени невежливыми являются прямое выражение критики или отказа. Даже простое отрицание высказывания «Сегодня хорошая погода, не так ли?» может быть воспринято как личное оскорбление. Вместо этого используются «смягчающие формулировки «я не знаю», «иногда так, иногда нет» и др., косвенно указывающие партнеру на критику или отказ. Авторы отмечают также, что критику принято выражать в неодинаковой степени прямо в Соединенных Штатах Америки и в Германии. Так выражение «You might want to look at your paper again» может быть расценено немцем как вежливое предложение. В действительности речь здесь идет о значительной доле критики по отношению к качеству предоставленных бумаг и распоряжении их доработать.[5]

Г. Малецке (Maletzke) подчеркивает, что паузы и молчание могут неоднозначно интерпретироваться в различных культурах. В качестве доказательства он приводит следующий пример. Американский профессор, превосходно владеющий японским языком, присутствовал на заседании факультета в одном японском университете. После завершения заседания, он в разговоре с японским коллегой упомянул, что на заседании пришли к такому-то решению X. Японский коллега вежливо согласился, отметил, однако: «Все это могло бы быть так, однако вы заблуждаетесь. Заседание пришло к противоположному решению. Вы правильно поняли все сказанное, не поняли Вы, однако, молчания между словами».[4]

В книге Д. Таннен мы находим следующий пример использования не прямых высказываний в культуре Греции. Одна гречанка так описала ее общение с отцом (а позднее и с мужем). Если она, например, собиралась пойти на танцы, она должна была спросить разрешение у отца. Он никогда не отвечал отказом. Но по способу, как он формулировал свое согласие, она могла понять одобряет он ее желание или нет. Например, когда он говорил: «Да, разумеется, иди», – она знала, что он не был против. Если же он высказывал что-то вроде: «Если ты хочешь, ты можешь пойти», ей было ясно, что эта идея ему не нравится, и оставалась дома. Интонация, выражение его лица и все прочие особенности его речи указывали ей на то, как он относится к ее желанию.[6] Тенденцию к предпочтению не прямых средств коммуникации в социальном взаимодействии в Греции отмечают и другие авторы (Blum-Kulka, A. Вежбицкая)[1]

Национально обусловленной причиной обращения к не прямой коммуникации может стать табуированность определенных тем. Прохоров Ю.Е., Стернин И.С. подчеркивают, что характерные для русского коммуникативного поведения табу носят скорее мягкий характер. Среди табуированных в России тем они называют обсуждение секса в присутствии детей, обсуждение проблем с желудком за столом, психические и сексуальные заболевания знакомых людей, смех и шутки в присутствии людей, у которых есть какие-то тяжелые проблемы (крупные неприятности, проблемы со здоровьем – собственным или близких).[3]

Библиографический список

1. Дементьев В.В. Непрямая коммуникация. – М.:Гнозис, 2006
2. Сёрль Дж. Косвенные речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.17. М., 1986
3. Прохоров Ю.Е. Русские: коммуникативное поведение / Ю.Е.прохоров, И.А. Стернин – 3-е изд., испр. – М.:Флинта:Наука, 2007
4. Maletzke, Gerhard: Interkulturelle Kommunikation: zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen:Westdt.Verl., 1996
5. Roth, J., Köck Ch.Culture Communication skills – Interkulturelle Kompetenz. Bazerischer Volkshochschulverband e.V.; München, 2004
6. Tannen, Debora:Das hab' ich nicht gesagt! Kommunikationsprobleme im Alltag. Mosaik bei GOLDMAN, 1999

Е.С. Коробейникова

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Научный руководитель: А.В. Михайлов, канд. филол. наук, доцент

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ В СМЫСЛОВОМ ПОЛЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СМИ (НА ПРИМЕРЕ СОВРЕМЕННОЙ ГАЗЕТНОЙ ПЕРИОДИКИ)

Оценочное значение отражает весьма важную особенность человеческого сознания, человеческой деятельности. Сталкиваясь в реальной жизни с конкретными предметами, лицами, явлениями, событиями, человек вынужден определять их соответствие идеальному представлению, которое существует в сознании человека.

Е.М. Вольф считает, что «в мире оценок действует не истинность относительно объективного мира, а истинность относительно концептуального мира участников акта коммуникации» [1].

Знания о мире, социальные стереотипы, личностные предпочтения и вкусы, прагматика общения, цели речевых актов и многие другие факторы сведены оценкой в единый фокус.

Материалами исследования послужат отдельные высказывания, текстовые фрагменты, взятые из современной газетной периодики («Независимая газета», «Известия», «День», «Красноярская газета» и некоторые другие).

Актуальность исследования заключается не только в том, что оценка – явление неоднозначное и многогранное.

Парадокс оценки, по мнению Н.Д. Арутюновой, заключается в том, что аксиологические концепты одновременно зависят от внешнего мира и независимы от него [2].

Особый интерес исследователя вызывает противопоставление позиций «оппозиционный» и «демократический». За сравнительно небольшой временной промежуток произошло существенное смысловое изменение данных сторон. И все это самым непосредственным образом отразилось на оценочных высказываниях.

Существующие работы, посвященные средствам выражения оценки, созданные по материалам современной периодики, отражают, в основном, противопоставление «демократический» – «оппозиционный» (в значении «коммунистический, левый»). Однако, такая дифференциация уже неактуальна. Причем в конце 1980-х это противоположение было реальным (в оппозиции находились «демократы»). В 1990-е оно нужно было власти («демократической», а в оппозиции значились коммунисты (социалисты) и правые). В 2000-е данное противопоставление скрыто (оппозиция создана искусственно, а

тех, кто находится у власти, нельзя с абсолютной уверенностью отнести к представителям демократии). В этот момент народ находится в молчаливой оппозиции всему, что «бурлит», «шумит» (в том числе, и в СМИ). Система оценок на всех перечисленных этапах будет разной.

Произвести анализ средств выражения оценки личности необходимо для того, чтобы определить соответствие предмета его функциональному предназначению, характер влияния события на жизнь человека, возможные последствия совместной деятельности с каким-либо лицом и т. п.

Библиографический список

1. Вольф, Е.М. Функциональная семантика оценки/Е.М. Вольф – М.: Наука, 1985.
2. Арутюнова, Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт/Н.Д. Арутюнова – М.: Наука, 1988.

А.С. Рудакова, Д.М. Ахтямова

КГПУ им В.П. Астафьева

Научный руководитель: Ворошилова Е.В.,

кандидат филологических наук, ст. преподаватель

НАИМЕНОВАНИЯ ПРЕДПРИЯТИЙ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ Г. КРАСНОЯРСКА

Мы провели работу по изучению наименований предприятий общественного питания города Красноярска.

Цель работы – выявить специфику и основные тенденции образования и употребления названий предприятий общественного питания города Красноярска (пиццерий, кафе, ресторанов, баров и т. п.).

Задачи:

- составить перечень названий предприятий;
- классифицировать их по тематическим группам;
- выявить специфику каждой группы;
- исследовать основные тенденции в выборе названий.

Предмет изучения – эргонимы города Красноярска.

Объект изучения – семантика названий предприятий общественного питания города Красноярска.

Методы исследования:

- метод анализа;
- сравнения;
- обобщения;
- классификации;

Лингвистическая наука дает слову «эргоним» следующее определение – «собственное имя делового объединения людей» [1]. Это названия фирм, предприятий и организаций. Эргонимы представляют собой имена собственные, не имеющие непосредственной связи с понятием, но вызывающие различные ассоциации. Например, название магазина «*Буратино*» (продажа детских игрушек) заставляет вспомнить героя известной сказки А. Толстого – деревянную куклу Буратино. Потому, заходя в данный магазин, мы не удивляемся, обнаружив залы, полные детских игрушек. Эргонимы формируются на базе функционирующего в данной местности языка или языков и культуры.

Эргоним в условиях конкурентной экономики приобретает очень важное значение. Ведь для предпринимателя важно привлечь всеми способами как можно большее чис-

ло клиентов, побудить покупателя сделать выбор именно в пользу своего предприятия. Например, название магазина «БИС» образовалось от первых букв фамилии, имени и отчества хозяина – Баранов Илья Сергеевич, получилось известное всем слово-поощрение «бис», имеющее положительную семантику.

Многие исследователи эргонимов рекомендуют, чтобы последние отвечали следующим требованиям:

- были постоянными (допустим, магазины расширяются, но, сделав однажды себе имя, не меняют вывеску, потому что название служит отличной рекламой);
- ассоциировались с выпускаемой продукцией;
- содержали указание на местоположение организации;
- были короткими, благозвучными, эстетичными;
- адекватно воспринимались иностранцами (если магазин ориентирован на возможное посещение туристов – это могут быть магазины сувениров, подарков и т. п., – нужно внимательно и аккуратно подходить к выбору наименования. Эргоним не должен обозначать на другом языке какое-то вульгарное, грубое слово).

Мы выявили следующие тематические группы.

I. Название-антропонимы:

1) названия, фиксирующие имена исторических личностей: *Кусто, Гадаловъ, Иван Васильевич, Братья Гримм, Цезарь*;

2) названия, связанные с именами хозяев, личностей родных, близких и т. д.: *Алиса, Андреевское, Лидия, Любава, Мария*;

3) персонажи литературных произведений, сказок: *Али-Баба, Ассоль, Колобок, Робин Бобин, Робинзон*;

II. Названия географических объектов: *Атлантида, Даллас, Колорадо, Невское, Одесса-Мама*;

III Названия, связанные с флорой и фауной: *Белый Медведь, Божья Коровка, Кедр, Медвежонок*;

IV. Названия, связанные с бытом человека: *Самовар, У камина, Гараж, Масленица, Изба*;

В отдельную группу можно выделить иноязычные названия. Среди них:

1) названия, имеющие русское написание: *Аэро-Холл, Микс Патио, Якудза, Бон-жур, Панелац Блюм*;

2) названия, имеющие иноязычное написание: *A1, Y – 35, Pre patio, Irish Steak House, Shanti, Malina*.

Таким образом, мы выявили следующее. Было проанализировано 110 эргонимов.

Процентное соотношение названий следующее:

23,1 % названия географических объектов;

18,7 % имена литературных персонажей;

17,6 % иноязычные названия, имеющие иностранное написание;

15,4 % иноязычные названия, имеющие русское написание;

14,3 % антропонимы (имена хозяев, их близких людей);

13,2 % названия, связанные с бытом;

9,9 % названия, связанные с флорой и фауной;

7,7 % антропонимы (имена исторических лиц).

Больше всего названий связано с географическими объектами и с именами литературных героев, что говорит о стремлении хозяина предприятия заинтересовать и заинтриговать потребителя, вызвать положительные ассоциации и побудить его посетить именно это заведение.

Библиографический список

1. Словарь лингвистических терминов (Л.А. Брусенская, Г.Ф. Гаврилова, Н.В. Малычева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005);

2. Шимкевич Н.В. Русская коммерческая эргонимия: прагматический и лингвокультурологический аспекты: Автореф. дис.... канд. филол. наук: 10.02.01 / Н.В. Шимкевич; Урал. гос. ун-т им.А. М. Горького. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002 – 22 с. – Библиогр.: с. 21
3. Суперанская А.В. Теория и методика ономастических исследований. Издание 2-М: Из-во ЛКИ, 2007 – 256с.
4. Русская ономастика и ономастика России: Словарь. – М., Школа-Пресс, 1994, 288 с.
5. 5. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного: Имя и общество; Статус имени собственного; Ономастическое пространство и классификация имен и др. Изд. 2-е, испр: Изд-тво: ЛКИ, ,2007 – 238 с.

Ю.А. Ефименко,
*Красноярский государственный педагогический
 университет имени В.П. Астафьева*
Научный руководитель: Ворошилова Е.В.,
к.филол.наук, ст. преподаватель

ЭРГОНИМИЯ ПОСЁЛКА КОЗУЛЬКА

Целью данного исследования является выявить соответствие наименований магазинов и продаваемой в них продукции, а также классифицировать наименования магазинов посёлка Козулька по семантическому признаку.

Объект изучения – эргонимия п. Козулька. В качестве предмета выступает семантика эргонимов.

Аспекты исследования: логический (выяснение соответствия имени собственного с понятием или именуемым объектом), семантический (определение особенностей семантики наименований).

Методы исследования: дескриптивный (описательный) – последовательное описание имён собственных и различных ономастических явлений изучаемого региона, социума, памятника письменности.

Эргонимия – совокупность имен собственных – деловых объединений людей, в том числе предприятий. Эргонимы – собственные наименования деловых объединений людей в производственной, научной, политической, культурной и других сферах.

Б.Я. Шарифуллин в исследовании «Языковая политика в городе: право языка vs. языковые права человека (право на имя)» определяет, что основная проблема языковой политики в сфере городской ономастики – прежде всего вопросы наименования и переименования как самих городов, так и внутригородских объектов. В период «переломных» социально-экономических и политических реформ естественным образом проявляется тяготение и к языковому реформированию.

Особо важный и актуальный вопрос – языковая политика и планирование в области так называемых «новых» наименований городских объектов: названия коммерческих, торговых, финансовых, образовательных и т. п. структур, распространившиеся с конца 80-х – начала 90-х гг. «Новые» наименования (по большей части, эмпоронимы) представляют особый интерес с двух точек зрения: в плане выявления и изучения мотивов номинации (заметьно отличающихся от традиционных «советских») и в аспекте экологии языка и культуры речи, что связано с рядом особенностей образования и функционирования эмпоронимов. Такие наименования отражают новые явления и тенденции в ономастическом пространстве города (или поселка). Стихийный характер наименования отражает стремление номинанта (владельца магазина, фирмы и т. п.) «выделиться» на фоне однотипных названий, опереться на собственные («частные») эстетические вкусы, потребности, собственное языковое чутье [1].

Несколько слов о поселке Козулька. Это поселок городского типа, поселковый центр. Находится между Ачинском и Красноярском, в 118 км. от Красноярска. В 2007 году нашему поселку исполнилось 115 лет. У поселка есть особый эпитет – «аккуратненькая станция».

В ономастическом пространстве посёлка не так много эргонимов. Для исследования выбраны названия магазинов. За основу классификации магазинов взяты 4 принципа номинации, выделяемые А.М. Мезенко [2].

1. По связи с человеком. В эту группу вошли наименования магазинов в честь хозяев, их детей: «*Катрин*», «*У Олеси*» и др.

2. По своим свойствам, качествам.

2.1. Метонимические названия: А) Названия, связанные с временем возникновения магазинов: «*Юбилейный*».

Б). По продаваемой продукции: «*Цветы*», «*Мебель*», «*Книги*».

В) По бренду: «*GJ*»

Г). По особенностям месторасположения: «*Центр*», «*Окраина*».

2.2. Метафорические названия:

А) Благозвучные по мнению хозяев магазина: «*Виразж*».

Б) Эмоционально-оценочные: «*Маяк*», «*Браво*».

В) Названия явлений природы: «*Радуга*», «*Солнышко*».

Г) Названия цветов: «*Василек*», «*Жасмин*».

3. По отношению к другим объектам: «*Сибирь*», «*Каспий*».

4. *Отвлеченные названия*: «*Номинал*».

Отдельно выделяется пятая группа – наименования с затемненной семантикой (т. к. неизвестны мотивы наименования магазинов): «*Ани*», «*Демис*».

Итак, в исследовании проанализированы 34 названия магазинов. Большинство из них не содержат обозначения обозначению продаваемой в них продукции. Не соответствуют этому принципу метафорические названия. Но, по мнению покупателей, такие названия более интересные, необычные, они привлекают внимание и, соответственно, выполняют рекламную функцию.

В названиях, построенных по метонимическому принципу, есть обозначение соответствующей продаваемой в них продукции, но эти названия покупатели считают неинтересными, слишком простыми и неудачными.

Библиографический список

1. Шарифуллин Б.Я. Языковая политика в городе: право языка vs. языковые права человека (право на имя) / Б.Я. Шарифуллин // Юрислингвистика – 2: русский язык в его естественном и юридическом бытии. – Барнаул, 2000. – С. 172–181.
2. Мезенко А.М. Урбанонимия Белоруссии: дис...доктора филол. наук / А.М. Мезенко. – Минск, 1991. – С. 31.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОЛОРАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ СОЗДАНИИ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В ТВОРЧЕСТВЕ Б. АКУНИНА (НА ПРИМЕРЕ ЦИКЛА «ПРИКЛЮЧЕНИЯ ЭРАСТА ФАНДОРИНА»)

Человек познает мир всеми органами чувств, поэтому цветообозначения играют важную роль в лингвистической картине мира, которая органично входит в лексическую систему языковой картины мира.

Цветовая лексика как объект языкознания наиболее активно начинает изучаться в 60-х – 70-х годах XX века. Отметим работы по исследованию семантического поля цветообозначений, в которых в сопоставительном плане приводится и материал русского языка, например, работы В.А. Москвича, Н.Ф. Пелевиной, В.А. Юрика [1: 9]. Большое число работ посвящено анализу цветообозначений в творчестве русских писателей, например, *желтый* у Куприна, *красный* у Горького, *определения* у Бунина, *пейзаж* у Паустовского. Интересные по материалу, они являются необходимым этапом в изучении истории русской литературной цветописи. В такого рода работах более убедительными кажутся исследования, построенные на сопоставлении материала хотя бы двух авторов, например, работа И.С. Куликовой.

Цвет имеет большое значение в жизни человека. Поэтому цветообозначение – одна из наиболее популярных лексических групп. Именно через восприятие цвета и через отношение к нему проявляется психофизическое отношение человека к миру. Цветообозначения составляют относительно устойчивую замкнутую группу русской лексики. Как пишет Р.М. Фрумкина: «...данному фрагменту лексики был как бы придан особый статус...» [2: 4].

«Мир цвета» [2: 6] – феномен чисто психический, поскольку, как известно, в природе существует только световые волны, а цвет есть порождение нашего глаза и мозга. Каким-то образом эта феноменология «мира цвета» отражена в языке и, вероятно, каким-то образом в языке структурирована. Это должно проявиться на уровне разных психических процессов, связанных с узнаванием цвета, запоминанием слов, обозначающих цвет, номинацией, категоризацией и т. п.

Цвет может существовать в нашем сознании как таковой, сам по себе. Слова «красный», «синий», «зеленый», «оранжевый» вызывают в нашем сознании «образ цвета» – некое цветовое пятно. В то же время в окружающем нас мире цвет не существует вне цвета конкретных объектов. Он всегда привязан к какому-либо типу/классу объектов и не существует как самостоятельный денотат. Он растворен в природе, является ее частью. Небо *синее* (или *серое*), лиса *рыжая*, земля *черная* (или, например, *бурая*), снег *белый*, заяц *белый* (или *серый*) и т. д. и т. п. Какие-то группы объектов живой и неживой природы получают цветообозначения, в то же время у целого ряда объектов цвет лингвистически не выражен.

В сознании рядового носителя языка (то есть человека, чья деятельность не связана с языком) существуют так называемые «основные» цвета и «другие».

В русском языке «наивная картина мира цвета включает «семь цветов радуги», а также розовый, коричневый и так называемые ахроматические цвета – черный, белый и серый. Эти цвета носители русского языка считают основными» [2: 38].

Как отмечает Н.Б. Бахилина, в русской культуре существует традиция цветоупотребления.

Так, например, зеленый цвет, часто употребляемый при характеристике березы, – это цвет растительности. Но он может символизировать и молодость (это видно в употреблении *зеленый* в значении «молодой»).

Этот цвет символизирует также и красоту, веселье (весна называется светлой, блестящей и веселой; кстати, слова *веселый* и *весна* созвучны, и, согласно данным этимологических словарей, даже состоят в родстве). Вывод А.А. Потемби о том, что *зеленый* – обозначает *веселый* подтверждается и на материале германских языков.

День имеет два устойчивых эпитета в народной культуре – красный и белый, и оба, оказывается, в начале были равны, так как оба восходят к богу Яриле, покровителю солнца и огня. Белый и красный – символы красоты, но белый еще и символ любви – *мысль бело* значит «любить». Красный – не только красивый, но и яркий, связанный с огнем.

Черный цвет, происходя от огня, символизирует ненависть, печаль, смерть, т. е. противоположную свету символику. Ночь тоже символ горя, потому что она черна, темна.

Белый цвет используется как оценочное определение «хорошее, красивое» и находится в одном ряду со словами яркий, яркий. По родству со светом белый должен был бы иметь те же значения, что и свет. Все, связанное с солнцем, светом, воспринималось как положительное, красивое.

Способность цветовой лексики выражать различные символы и значения делает ее значимым элементом художественного стиля.

Цель нашей работы – проанализировать особенности использования колоративной лексики при описании женских образов в романах Б. Акунина.

Материалом для исследования послужили тексты первой части цикла романов «Приключения Эраста Фандорина» Б. Акунина, в которую входят 5 романов: «Азазель», «Турецкий гамбит», «Левиафан», «Смерть Ахиллеса», «Особые поручения».

Лексика Б. Акунина насыщена словами, обозначающими различные цвета и оттенки цветов. Однако само по себе выявление цветовой гаммы еще не может раскрыть индивидуальных особенностей писателя. Существенно то, как именно распределяется цветовая лексика, какими красками автор наделяет своих героев и почему.

В каждом из пяти романов изображаются героини, сопровождающие главного героя, Эраста Фандорина.

Все героини не похожи друг на друга. У каждой свой статус, обстоятельства появления в романе, свои взаимоотношения с главным героем. Поэтому и цвета, которыми наделяет их автор, различны.

Лизанька, героиня романа «Азазель», – юная семнадцатилетняя девушка, возвышенная, романтическая, влюбленная. Для такого типа героя характерен белый цвет – символ чистоты и молодости: *«В комнату влетела светловолосая барышня с очаровательно раскрасневшимся личиком. Ее серые глаза с живейшим любопытством взорзились на молодого чиновника»* или *«Лизанька Эверт-Колокольцева и вовсе казалась неземным существом. И белое облакообразное платье, и невесомая вуаль, и венчик из саксонских роз – все было именно такое, как нужно»*. Белый – один из важнейших цветов при создании положительного женского образа в русской культурной традиции.

Кларисса Стамп – женщина, которая намного старше Фандорина, но, несмотря на возраст, остается романтической и возвышенной. Автор подчеркивает эти детали также с помощью белого и розового цветов: *«парижское платье цвета слоновой кости; розовая пуговица, украшавшая ее жакет»*.

Однако, так как Стамп – уже другой тип героини, появляются и новые цвета: *«Чтобы успокоиться, надела самое дорогое из дневных платьев, еще ни разу не опробованное (белый китайский шелк, сзади на талии бледно-зеленый бант), на шею – изумрудное ожерелье»*. Здесь колоративы *бледно-зеленый* и *изумрудный* обозначают возрождение и надежду, хотя и запоздалую, поэтому дается указание на бледность, недостаточную яркость этого цвета, он может указывать и на некоторую незрелость, инфантильность, что также характерно для этого цветообозначения [3: 132]

Ангелина – героиня, ушедшая в монастырь. Остальные персонажи сравнивают ее с ангелом, поэтому внешность у нее соответствующих светлых оттенков: *«светло-русые волосы сплетены в пышную косу, уложенную на затылке сдобным кренделем, лицо чистое, белое, большие серые глаза смотрят серьезно»*. В.Г. Кульпина в своей работе «Лингвистика цвета» пишет, что «...входя в состав определенных словосочетаний, такие глаза могут ассоциироваться с серьезностью их обладателя, спокойствием и рассудительностью» [3: 116]. У Лизаньки глаза также серые, что подчеркивает если не ее серьезность, то определенно ум и рассудительность.

Варвара Суворова – героиня, которая находится рядом с главным героем на протяжении всего романа, но она не любит и не увлечена им, в отличие от остальных героинь. Поэтому автор наделяет ее нейтральными цветами: *«бледно-лиловая шляпа с муаровой лентой и вуалью, фиолетовое дорожное платье с вышивкой по корсету и умеренным шлейфом, черные ботинки на перламутровых пуговках»*.

Адди – *«дама в красном, шелковом халате до пола. Пышные темные волосы у красавицы были уложены в замысловатую прическу, стройная шея обнажена, белые, сплошь в кольцах руки скрещены на высокой груди»*. Героиня близка к Фандорину – они принадлежат к одному сословному кругу, в ней тоже присутствует двойственность, яркость, страсть. Поэтому автор наделяет ее цветами главного героя: белый, черный, красный, которые являются наиболее употребительными в данном цикле романов.

Таким образом, анализ цветообозначений показал, что Борис Акунин в своем употреблении колоративов опирается на русскую культуру и традицию, складывавшуюся на протяжении нескольких столетий. Он видит окружающую действительность в многообразном и всегда новом сочетании красок. Б. Акунин стремится воздействовать на чувства и воображение читателей не каким-либо определенным цветом, но гаммой цветов, чтобы наиболее полно передать характер своих героинь, их взаимоотношения с главным героем, мотивы поступков.

Библиографический список

1. Бахилина Н.Б. История цветообозначений в русском языке. – М.: «Наука», 1975 – 285 с.
2. Фрумкина Р.М. Цвет, смысл, сходство (аспекты психолингвистического анализа). – М.: Наука. 1984 – 174 с.
3. Кульпина В.Г. Лингвистика цвета: Термины цвета в польском и русском языках. – М.: Московский Лицей, 2001 – 470 с.

А.О. Тойтукова
*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель С.П. Васильева,
доктор филологических наук, профессор*

НЕОЛОГИЗМЫ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ПИЩА В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Появление неологизмов в языке всегда обусловлено появлением новых реалий или понятий. Постсоветский период характеризуется как период активизации межкультурных, общественно-политических и экономических контактов. Вследствие этого активно пополняется лексикон. Эта ситуация охарактеризована С.И. Алаторцевой как «неологический взрыв»[1].

В нашей статье мы сосредоточили внимание на неологизмах семантической группы *Пища*, неологизмы которой подразделяются на две подгруппы: 1) номинация новых

блюда и приспособлений для их приготовления, 2) заимствование названий. Цель нашей статьи – структурно-семантическое описание неологизмов семантической группы *Пища*.

Источниками сбора материала послужили периодическая печать, Интернет, торговая реклама, устная речь. Неологизм понимается нами как слово, обладающее психологическим и стилистическим эффектом новизны, отсутствующее в толковых словарях, зафиксированное в письменной или устной речи в хронологических рамках 2000 – 2008 гг.

В результате семантического анализа выявлены следующие подгруппы по семантике:

Способ приготовления: *барбекю* англ. barbecue, или ВВQ «способ приготовления мяса или др. продуктов (рыба, птица, овощи) на гриле». В широком смысле «барбекю» — это все возможные виды приготовления продуктов на тепле угля — и шашлык, и армянский хоровец, и южноафриканский браай, и немецкий гриль, и японское якинику [Googl: Википедия. Свободная энциклопедия].

Блюда из рыбы: *суши* – блюдо японской кухни, правильнее суси – это разнообразные сочетания сырой и слегка проваренной рыбы с рисом, овощами, водорослями, а иногда и с морепродуктами, от креветок до икры летучей рыбы (Гилярова Суши, сашими, роллы 2006); Бум японской кухни прошел по Европе и Америке ещё 20 лет назад. У нас суши-бары уже снимают под свадьбы! (КП 15-22 мая 2008, с. 7); *сашими* – блюдо японской кухни из сырой рыбы, иногда даже живой (Гилярова Суши, сашими, роллы 2006); *роллы* – суши-рулетки, скрученные слоёные рулетки из риса, водорослей, морепродуктов, промазанные японскими специями васаби (Гилярова Суши, сашими, роллы 2006). *Роль* из нем. Rolle «цилиндрический сверток из листов или ленты к.-л. материалов. напр., бумаги», в англ. roll «вертеть, скручивать» (НСИС 2007).

Блюда из сыра: *фондю*, фр. fondue, «расплавленный». «Фондю из сыра покажется особенно вкусным после веселой игры на воздухе» - (об отдыхе в горах Швейцарии – ж. Лиза. Мой уютный дом, фев. 2008). Фондю – семейство швейцарских блюд, обычно готовят из смеси швейцарских сыров с добавлением вина. В полученную массу макают насаженные на специальные длинные вилочки кусочки хлеба, картошки и др. [Google: Википедия. Свободная энциклопедия].

Мучные изделия: *чизкейк* – пирог из творога (этикетка на коробке). Уже не несет эффекта новизны название *чизбургер*, из англ. cheeseburger «булка с запеченным сыром, соусом, зеленью и овощами». В русском языке также уже привычным стало слово *кекс* из англ. cake, мн.ч. cakes «сдобное сладкое печенье в виде хлебца или пирожного, обычно с изюмом» (НСИС 2007). *Кофикейк* пирожное с маком и шоколадом (Супермаркет «Красный Яр»). Как видим, одновременное заимствование названий целого ряда блюд из английской или американской кухни привел к образованию целого словообразовательного гнезда из заимствований в русском языке. *Новбургер* бутерброд с ветчиной. (Супермаркет «Красный Яр»). На фоне привычного уже *гамбургера* из англ. hamburger < ham «ветчина, окорок» + булочка с начинкой – булка с запеченным мясом, соусом, зеленью, новообразование *новбургер* создано по модели сложного слова с заменой первого компонента русским корнем *нов-*; *мельфон* фр. булочка с маком, орехом (Супермаркет «Красный Яр»); *штрудель* – *стийк* рожок с различным джемом (Супермаркет «Красный Яр»), *штрудель* нем. *Strudel* — австрийский десерт в виде *рулета* из слоеного теста с фруктовой начинкой (из яблока или вишни). Штрудель также популярен в венгерской, немецкой, чешской кухнях. *Steaks* англ. (*куски*); *маффин элит* англ. muffin кекс, пирог с различными начинками (Супермаркет «Красный Яр»); *бейгл* булочка с джемом (Супермаркет «Красный Яр»). *Бейгл* англ. *bagel/beigel* от *идиш* בײַגל, бейгл, мн. בײַגלעך, *бейгелех*, *бейгелах* — разнообразные закрученные изделия из обыкновенно начинённого теста) — *выпечка* в форме *торта* из предварительно обваренного *дрожжевого теста*, американский аналог *бублика*, культовое нью-йоркское блюдо. Это слово вошло из английского в другие западноевропейские языки, а теперь и в русский.

Напитки: *отвертка* – «алкогольный напиток, коктейль, состоящий из апельсинового сока и водки» – новое существительное от глагола *отвернуть*, у которого возникло

переносное значение «снести голову, сознание», в результате чего в языке появился омоним слову *отвертка* в значении «инструмент»; *гожалка* («Оказалось, что польская «гожалка» (первоначальное название водки в Польше почти на сто лет моложе русской водки)» (КП 15.21) (Польск. *gorzalka* (устар.)). Можно сравнить с укр. *горилкой*; *Мосто* сок из сахарного тростника («Лиза», №13, 2006, с.90)

Супы: *мисо* – японский супчик («Медведь», фев.-март, 2002, с.95); *таратор* национальное болгарское блюдо («Крестьянка», июнь, 2008, с.143); *гаспаччо* томатный суп, национальное испанское блюдо («Крестьянка», июнь, 2008, с.143); *лагман* национальное блюдо киргизской кухни.

Закуски: *снеки*, *мн.* англ. *snack* легкая сухая готовая закуска (сухарики, чипсы, орешки и т. п.). Настойчивые призывы к здоровому образу жизни звучат .. гласом вопиющего в пустыне, особенно если речь идет опять же о детях и подростках, жующих все свое свободное время шоколадно-чипсово-кар-тофельные снеки у экранов компьютеров и телевизоров и не желающих бежать от грозящего в будущем инфаркта. (УГ, 09.03.04).

Приспособление для приготовления: слово *барбекюшница* «решетка для барбекю» образовано по активной модели с суффиксом -ниц (ср.: *салатница*, *мыльница*) - Ты барбекюшницу не забыл? (из устной речи); *йогуртница* устройство для приготовления йогурта в домашних условиях. Главная ценность йогурта — в его натуральности и качестве. Такой продукт можно приготовить и в домашних условиях с помощью специального аппарата — йогуртницы. Готовить йогурт в йогуртнице достаточно просто, но долго — 8-12 часов. (Штрих универсам, 2004, № 36).

В результате проведенного наблюдения в семантической группе *Пицца* выявлено: из 20 слов данной группы 4 образованы на базе русского языка, 16 являются лексически заимствованиями при, этом доминируют заимствования из английского.

Среди новообразований на базе русского языка актуализированы модели: суффиксальная (*барбекюшница*, *йогуртница*), сложение «русский+английский» (*новбургер*), семантический перенос (*отвертка*).

Среди неологизмов-заимствований 7 слов неадаптированы в русском языке, нечленимы и неизменяемы (*барбекю*, *суши*, *сашими*, *фондю*, *мосто*, *мисо*, *гаспаччо*), 9 неологизмов грамматически адаптированы, изменяются по грамматическим типам русских существительных (*роллы*, *чизкейк*, *кофিকেйк*, *мельфон*, *струдель-стейк*, *маффин*, *гожалка*, *таратор*, *снеки*).

Библиографический список

1. Алаторцева С.И. Проблемы неологии и русская неография. – Дисс. ...докт. филол.н. – 1999. – С. 16.

Н.В. Храмова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

*Научный руководитель: Н.В. Колесова,
кандидат филологических наук, доцент*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ

Целью данной статьи является изучение функций прецедентных феноменов в романе Джулиана Барнза «История мира в 10 ½ главах».

Джулиан Барнз является одним из самых читаемых писателей современности и хорошо известен широкому кругу читателей как автор ряда запоминающихся и известных произведений. Самым известным его произведением можно назвать роман «Исто-

рия мира в 10 ½ главах», где автор представил собственное видение ряда исторических событий.

В лингвистике широкое распространение получили концепты, денотатом которых является максимально конкретный отрезок действительности (исторические деятели, события, литературные произведения и т.п.). И эти явления называются прецедентные. В своей работе мы рассматриваем понятия прецедентное имя, прецедентное высказывание, прецедентный текст, прецедентная ситуация и прецедентная тема с точки зрения их функционирования в текстах Дж. Барнза. Центральным для данного исследования послужило понятие прецедентный текст.

В каждой культуре существуют такие тексты, отличительными особенностями которых является известность их автора и многократное повторение этих текстов в речи. Для описания феномена этих текстов Юрий Николаевич Караулов ввёл понятие "прецедентный текст". Он называет прецедентными тексты, "значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая её предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности" [1 : 65].

В ходе исследования в романе Дж. Барнза нами были выделены следующие функции прецедентных текстов: номинативная и персуазивная.

Основной особенностью номинативной функции является название и вычленение фрагментов действительности и формирование понятий о них. В основе некоторых рассказов романа лежат библейские сюжеты, исторические события. Так, например, первый рассказ "The Stowaway" написан Дж. Барнзом на основе библейского повествования о Ноевом ковчеге. Более того, на протяжении всего романа автор использует большое количество прецедентных феноменов. Автор апеллирует к фоновым знаниям читателя, который знает библейские истории и при чтении может без особых трудностей представить ситуацию, провести параллель между реальностью и прецедентными высказываниями из Библии. Например:

Noah, Ham, Shem – Ной и его сыновья [2 : 6].

The Flood, the Deluge – всемирный потоп [2 : 21].

Simurgh – в Персидской мифологии - птица, живущая вечно. Она вила гнезда на дереве познания добра и зла в Эдемском саду [2 : 6].

Прибегая к компрессивной номинации, автор передает определенный исторический колорит, что усиливает достоверность повествования. Столь существенный вес номинативной функции способствует свободному и разнообразному отражению исторических событий на страницах художественного произведения, создает особый колорит.

Замена прецедентных номинаций в данном тексте лишила бы его важной логической и семантической целостности, повлияла бы на информационно коммуникативную функцию. Прецедентные тексты данной группы представлены в рассказе многогранно (имя, ситуация, высказывание), они известны подготовленному, грамотному читателю.

Прецедентный текст, как правило, - текст, обладающий определенным культурным авторитетом и вызывающий к себе уважение (иногда поклонение) у носителей языка. Этим обуславливается возможность использования прецедентного текста в персуазивной функции, т.е. с целью убеждения коммуникативного партнера в своей точке зрения (ссылка на авторитет).

Например:

"Like Ulysses against Ajax I shall fight the procurator for the bestioles, who has produced before you many arguments as bedizened as Jezebel" [2 : 30].

Источниками данных прецедентных высказываний стали древнегреческий миф о Троянской войне и об Одиссее и библейская история об Иезавель – жене израильского царя Ахава. Во время суда над личинками древооточца прокурор приводит примеры в начале своего обращения к присяжным, задавая, таким образом, тональность своей речи, стараясь убедить суд и всех присутствующих, что он борется за справедливость, как боролись вышеперечисленные герои – мать за сына, Одиссей против Эйджакса.

Персуазивная функция является менее используемой автором в данном произведении. Прибегая к прецедентным текстам и высказываниям в романе, автор передает не только особую историческую атмосферу, но и характер героев, использующих данные высказывания в своей речи. Их использование рассчитано на подготовленного, грамотного, эрудированного читателя, который знает и это высказывание, и конкретную ситуацию, ставшую источником. Герои данного произведения ссылаются на вышеупомянутые библейские истории и древнегреческие мифы, на известные личности древности с целью убеждения слушателей в своей правоте.

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что прецедентные феномены создают характерный, неповторимый, индивидуальный авторский стиль. Это подтверждается многими исследователями. Более того, их использование усиливает прагматическую направленность текста, поскольку автор ориентируется на определенного читателя. Это позволяет экономить языковые средства, т.к. автор апеллирует к фоновым знаниям читателя.

Анализ прецедентных феноменов в романе Дж. Барнза показал, что введение прецедентных феноменов в структуру текста используется автором и для актуализации фоновых знаний читателей и повышения экспрессивности содержания. Более того, прецедентные феномены используются не только в авторской речи, но и выполняют характерологическую функцию.

Ссылка к прецедентным текстам ориентирована не на обычную коммуникацию, она имеет прагматическую направленность, выявляя глубинные свойства языковой личности, обусловленные целями, мотивами, ситуационными интенциями.

Сегодня прецедентные феномены очень часто используются не только в художественной литературе, но и практически во всех видах дискурса.

Исследователи прецедентных текстов едины в том, что это явление не есть нечто раз и навсегда застывшее. Многообразие возможностей их распространения свидетельствует об их жизнеспособности, многофункциональности.

Библиографический список

1. Караулов Ю.Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности. Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. - М., 1986. 215 с.
2. Barnes J. A History of the World in 10 ½ Chapters. UK.: Picador, 2005

Секция 8.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.Г. Балоян
*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель; Вербанова О.М.,
к.биол.н., доцент кафедры психологии детства*

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В эмоциях и чувствах отражается непосредственное переживание человеком жизненного смысла предметов и явлений действительности. Чувства сопровождают все виды деятельности и поведения человека. Для маленького ребенка характерно находиться в «плелу эмоций», потому что он не может управлять ими. Его чувства быстро возникают и так же быстро исчезают. Главное направление развития эмоциональной сферы у дошкольника – это появление способности управлять чувствами, то есть произвольность поведения. Постепенно, когда ребенок усваивает нормы морали и соотносит с ними свои поступки, чувства становятся более рациональными, подчиняются мышлению.

Одну из главных ролей в формировании личности играют эмоции и переживания, пережитые в детстве. Детская психика очень специфична. Дети в дошкольном возрасте обладают особым воображением, мышлением, они более впечатлительны в отличие от взрослых.

Предполагается, что процесс понимания характера эмоций детьми дошкольного возраста, имеет специфические возрастные особенности. В процессе развития происходят изменения в эмоциональной сфере ребенка. Меняются его взгляды на мир и отношения с окружающими. Способность ребенка сознавать и контролировать свои эмоции возрастает. Но сама по себе эмоциональная сфера качественно не развивается, ее необходимо развивать.

Поэтому, зная возрастные особенности понимания эмоций детьми дошкольного возраста, мы сможем благоприятно повлиять на развитие личности ребенка.

Целью исследования является, выявление возрастных особенностей понимания характера эмоций детьми дошкольного возраста (4–6 лет) собственных эмоциональных состояний и эмоций других людей.

Исследование было проведено при помощи следующих методик:

1. Изучение восприятия детьми эмоциональных состояний людей по графическим изображениям эмоций.

Изучение восприятия детьми эмоциональных состояний людей по фотографиям.

3. Изучение особенностей демонстрации эмоциональных состояний.

4. Изучение понимания детьми смысла эмоциональных состояний людей.

В исследовании приняли участие 45 детей трех возрастных групп дошкольного периода: 15 детей 4-х летнего возраста, 15 детей 5-ти летнего возраста, 15 детей 6-ти летнего возраста. Во время исследования работа велась в индивидуальном порядке. В исследовании были приняты во внимание 5 основных эмоций, такие, как радость, грусть, страх, гнев, удивление.

Дети 4-х, 5-ти и 6-ти летнего возраста лучше всего распознают, такие эмоции, как радость, грусть и гнев. Хуже всего дети распознают эмоции страха и удивления.

Дети 4-х летнего возраста лучше всего демонстрируют эмоции радости и грусти. Хуже всего демонстрируют такие эмоциональные состояния, как страх, гнев и удивление. Дети 5-ти и 6-ти летнего возраста, хорошо передают все 5 основных эмоций (радость, грусть, страх, гнев и удивление).

Дети 4-х и 5-ти лет хорошо осознают эмоцию радости, страха, гнева. И хуже всего осознают эмоции грусти, и удивления. Дети 6-ти лет осознают все 5 основных эмоций (радость, грусть, страх, гнев и удивление).

Л.Л. Москаева

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

*Научный руководитель: О.В. Груздева,
к. психол. н., доцент кафедры психологии детства*

ВЛИЯНИЕ ТИПА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА ПОЯВЛЕНИЕ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ

Современная нестабильная ситуация в стране, особенно учитывая наступивший глобальный экономический кризис, возможно негативным образом сказывается на качестве жизни всего общества в целом, в том числе и на ее ячейке – семье. Члены семьи, в связи с этим испытывают эмоциональное напряжение, стресс. Все чаще время на общение с ребенком родители вынуждены тратить на работу, продвижение по карьерной лестнице. Как следствие, современному ребенку достается меньше внимания и ласки родителей, так необходимые малышу особенно в дошкольном возрасте.

Многие специалисты по семейной психологии отмечают, что неэффективный (неблагоприятный) тип родительского отношения в первую очередь отражается на эмоциональном развитии ребенка, поскольку психика ребенка отличается обостренной восприимчивостью, ранимостью, неспособностью противостоять неблагоприятным воздействиям.

Родительское отношение понимается нами, вслед со Столиным В.В. как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в отношении с ним, особенностей воспитания и понимания характера и личности ребенка, его поступков [4;с. 26].

Доминирующий тип родительского отношения будет во многом определять каким вырастет ребенок: оптимистом или пессимистом, инициативным или предпочитающим остаться в тени, смелым или боязливым.

Мы сочли необходимым обратить внимание на проблему влияния влияния типа родительского отношения в полных семьях на появление страхов у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования – полные семьи и страхи детей 5–6 лет.

Предмет исследования – влияние типа родительского отношения в полных семьях на появление страхов у детей 5–6 лет.

Была выдвинута следующая гипотеза – существует зависимость между типом родительского отношения (в полных семьях) и появлением страхов у детей старшего дошкольного возраста.

Для определения типа родительского отношения мы использовали тест-опросник родительского отношения (ОРО), под авторством А.Я. Варга, В.В. Столина [2; с. 538].

Для выявления страхов у детей воспользовались методикой М.А. Панфиловой «Страхи в домиках».[3; с. 10–12]

Исследование проводилось на базе ДОУ № 268, а также на базе ДОУ № 272 г. Красноярска.

Объем выборки составил 30 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет), а также 30 родителей данных детей.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

1. Преобладающий тип родительского отношения у большинства современных родителей – «кооперация» (32 %), что является эффективным (благоприятным) типом родительского отношения. В меньшей степени представлены такие типы родительского отношения как «симбиоз» (20 %), «маленький неудачник» (18 %), «принятие-отвержение» (17 %), в наименьшей степени представлен тип родительского отношения «авторитарная гиперсоциализация» (13 %)

2. Наиболее выражены у детей старшего дошкольного возраста витальные страхи (22,5 %), менее выражены архаические (20,1 %), магические (19,2 %) пространственные (14,2 %) школьные (12,4 %) социальные (11,6 %).

3. Было решено сопоставить полученные данные.

Выявлены высокие количественные показатели страхов при таких типах родительского отношения как «симбиоз» (71 %) и «маленький неудачник» (69 %), средние количественные показатели – «принятие-отвержение» (54 %), «авторитарная гиперсоциализация» (51 %) и низкие количественные показатели – «кооперация» (20 %).

При типе родительского отношения «принятие-отвержение» наиболее выражены витальные, школьные и магические страхи, при «кооперации» – витальные страхи, при «симбиозе» – школьные, архаические и витальные страхи и при таком типе родительского отношения как «маленький неудачник» – школьные и витальные.

Ответ на вопрос: является ли семья (в частности тип родительского отношения) действительно причиной детских страхов станет целью нашего следующего этапа исследования.

Библиографический список

1. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. Серия «Психология ребенка» – СПб.: Издательство «Союз», 2000 – 448с.; ил.
2. Основы психологии Практикум Ред. – сост. Л.Д. Столеренко. Ростов на Дону: изд-во «Феникс». 2000 – 576с.
3. Панфилова М.А. Страхи в домиках. Диагностика страхов у детей и подростков// «Школьный психолог». 1999. № 8
4. Столин В.В. Семья как объект психологической диагностики// Семья и формирование личности. – М., 1981. – с. 26–38
5. Степанов С.С. Азбука детской психологии. – М.: ТЦ Сфера, 2004 – 128с.

И.В. Блиновских
*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*
Научный руководитель: И.А. Яценко,
к.п.н., доцент кафедры педагогики детства

ОСОБЕННОСТИ МАРКЕТИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В настоящее время на государственном уровне признается, что вклады в раннее детское развитие и дошкольное образование являются наиболее результативными с точки зрения долгосрочных социальных и образовательных эффектов. Как отмечается в программе «Российское образование – 2020», необходимо, поддерживая жизнеспособные традиции отечественного образования, осваивая все лучшее, что сложилось в мировой практике, вырастить принципиально новую систему образовательных институтов, соответствующую требованиям постиндустриальной экономики и общества XXI в.

Поэтому первым шагом нашего исследования стало выявление ведущих тенденций развития системы дошкольного образования в современный период. К таким тенденциям можно отнести:

- приоритеты государственной политики в сфере образования, направленные на обеспечение общедоступности дошкольного образования и равных стартовых возможностей для всех детей дошкольного возраста, совершенствование организационно-правовых форм дошкольного образования;

- недостаточное финансирование образовательных учреждений, что обуславливает необходимость привлечения дополнительных средств, в частности, за счет оказания дополнительных образовательных услуг;

- предоставление субъектам образовательного процесса свободы выбора образовательного учреждения, программ, что является предпосылкой к развитию рынка образовательных услуг.

Предполагаем, что реализация выделенных тенденций обеспечит появление новых дошкольных учреждений и родители смогут выбирать тот детский сад, который сможет в полной мере удовлетворить их потребности относительно воспитания и сопровождения ребенка. Таким образом, современные реалии свидетельствуют о необходимости освоения и реализации маркетинговой деятельности в ДООУ. Все это определило выбор темы настоящего исследования.

Целью исследования стало теоретическое обоснование необходимости осуществления специально организованной маркетинговой деятельности в дошкольном образовательном учреждении, предполагающей разработку и продвижение образовательных услуг на рынок.

Методы, использовавшиеся в исследовании:

- анализ нормативно-правовых актов, педагогической документации в области образования;

- беседа с руководителями дошкольных учреждений;

- анализ и синтез, теоретическое моделирование.

Для реализации обозначенной цели была проанализирована научная литература в области образовательного менеджмента и установлено, что в сфере производства выделяют материальные товары и услуги. *Услуги* имеют следующие отличительные характеристики:

- 1) Неосвязаемость услуг – услуги невозможно потрогать, взять в руки, услышать, увидеть или попробовать на вкус до момента приобретения.

2) Неотделимость, неразрывность производства и потребления услуги – услуги предоставляются и потребляются одновременно, т. е. могут быть оказаны только при поступлении заказа.

3) Непостоянство качества, изменчивость – качество услуг может существенно изменяться, в зависимости от того, когда, кем и при каких условиях они были предоставлены.

4) Недолговечность, неспособность услуг к хранению – услуги не могут быть сохранены для дальнейшей продажи или использования.

5) Отсутствие владения – потребитель услуги, как правило, пользуется ей на протяжении ограниченного количества времени.

Согласно статье 45 Закона «Об образовании», *образовательная услуга* – это система знаний, информации, умений и навыков, которые используются в целях удовлетворения многоликих потребностей человека, общества и государства.

Видами образовательных услуг являются услуги логопеда и психолога, спортивно-оздоровительные мероприятия, музыкальные занятия, кружки по интересам и т. д.

Образовательные услуги, которые не предусмотрены соответствующими (основными) образовательными программами и государственными образовательными стандартами и которые, соответственно, необходимо «продвигать» для внедрения, обозначаются как *дополнительные платные образовательные услуги*.

Маркетинг услуг – это процесс разработки, продвижения и реализации услуг, ориентированный на выявление специфических потребностей клиентов. Знание маркетинга услуг позволяет определиться с тем, что и как необходимо продавать для достижения максимальной прибыли, каким образом часть этой прибыли направить на совершенствование производства и качества обслуживания.

Большое внимание в работе уделено изучению покупательского поведения родителей при принятии решения о приобретении услуг ДООУ. Действительно, родители являются главным покупателем предоставляемых услуг и от их удовлетворенности во многом зависит престиж дошкольного учреждения.

В экспериментальной части исследования была сделана попытка изучить реальное состояние маркетинговой деятельности в дошкольных образовательных учреждениях. Для этого были разработаны вопросы беседы с заведующими ДООУ, раскрывающие представления руководителей о сущности маркетинга образовательных услуг, его назначении, о способах осуществления маркетинговой деятельности. В опросе приняли участие три заведующих ДООУ г. Красноярска. Обработка полученных данных показала, что:

1. в дошкольных учреждениях присутствуют некоторые элементы маркетинговой деятельности, но эта деятельность не организуется системно. Некоторая информация об образовательных услугах доводится до потребителей в виде объявлений, листовок, плакатов, на собраниях;

2. в ДООУ не проводятся исследования, позволяющие оценить востребованность услуги (до оказания и после);

3. цены на услуги не варьируются, не учитывается материальное состояние потребителей и их мнение о желаемой стоимости услуг; отсутствует определенный алгоритм по внедрению и оказанию новой услуги.

4. руководители полагают, что проблем в процессе оказания дополнительных образовательных услуг нет;

Таким образом, можно заключить, что отсутствие маркетингового подхода в данных учреждениях не стимулирует к проведению маркетинговых исследований относительно удовлетворенности потребителей образовательным продуктом, к повышению качества образования, так как это требует больших усилий и организационных преобразований.

Для устранения выделенных недостатков следующим шагом нашей работы стала разработка пакета рекомендаций по созданию маркетинговой службы в дошкольных образовательных учреждениях.

Структура рекомендаций представлена следующими разделами:

1. Основные положения маркетинговой службы, включающие цель и задачи деятельности; направления работы; методы и формы работы службы.
2. Алгоритм действий *по созданию* дополнительных образовательных услуг;
3. Алгоритм действий *по внедрению* дополнительной образовательной услуги в ДООУ;
4. Алгоритм *оказания* платных дополнительных услуг;
5. Алгоритм *оформления документации* при создании и оформлении дополнительных образовательных услуг;
6. Формирование коммуникативной политики дошкольным учреждением в процессе реализации в ДООУ дополнительных образовательных услуг (PR).

Предполагаем, что использование руководителями предложенных рекомендаций будет эффективно способствовать организации маркетинговой деятельности в ДООУ, а следовательно, появлению рынка образовательных услуг, здоровой конкуренции за потребителя образовательных услуг, что в целом приведет к повышению качества дошкольного образования.

Т.Н. Чуева

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: О.В. Груздева,
к.психол.н, доцент кафедры психологии детства*

О ВЛИЯНИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА РАЗВИТИЕ РОДНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На сегодняшний день большинство людей в мире владеют больше, чем одним языком. За последние 5–6 лет число людей, изучающих английский язык резко возросло. Обучение иностранным языкам в настоящее время приобретает массовый характер. Возраст начинающих изучать иностранный язык значительно изменился. Если до сих пор методика обучения иностранному языку ориентировалась прежде всего на школьников, то теперь родители стремятся как можно раньше начать обучение детей [7].

Вопросы обучения иностранному языку дошкольников, а также влияния изучения второго языка на личность ребенка дошкольного возраста в своих работах затрагивали Л.С. Выготский, К.Д. Ушинский, А.Н. Гвоздев, С.Н. Карпова, Э.И. Труве, Е.И. Негнивицкая и другие.

Дошкольный возраст считается наиболее благоприятным, сенситивным периодом для овладения иностранным языком. И, несмотря на наличие противоречивых мнений по данному вопросу, большинство исследователей все же полагают, что овладение более чем одним языком полезно для детей как в лингвистическом и культурном, так, вероятно, и в когнитивном отношении. При изучении иностранного языка в дошкольном возрасте исследователями отмечается следующее его положительное влияние: формирование у детей металингвистических способностей, языковой интуиции, творческое развитие, [1], продвижение речевого развития на родном языке в зависимости от овладения иностранным, положительное влияние изучения иностранного языка на личность в целом: формирование навыков общения, динамика изменения самооценки – в сторону более позитивной [5].

Множество различных мнений можно отметить по поводу оптимального возраста для начала изучения иностранного языка.

Исследователи проблемы усвоения иностранного языка считают, что в полном объеме усвоение языка возможно, только если оно начнется до 12–14 лет [2]. Легкость усвоения иностранного языка в дошкольном возрасте отмечает Л.С. Выготский [3]. К.Д. Ушинский говорит, что обучение иностранному языку, и при том не более, чем одному следует начинать, когда ребенок уже усвоил свой родной язык, т. е. в 7–8 лет [7].

Большинство авторов не рассматривают возможность обучения трехлетних детей, так как в этом возрасте ребенок лишь начинает овладевать грамматически оформленной речью на родном языке, диалогическая речь только зарождается. Словарный запас ребенка до трех лет обогащается почти исключительно путем накопления отдельных слов, и лишь после трех лет начинает быстро расти за счет овладения слово- и формообразования. Ни коллективная, ни учебная деятельность им пока недоступны. Именно поэтому, некоторые исследователи выделяют возраст 3 лет как наиболее продуктивный для начала изучения второго языка. К 3 годам дети имеют уже достаточный запас слов, владеют многими формами родного языка, употребляют множественное число имен существительных и местоимения, начинает формироваться планирующая функция речи, резко возрастает способность подражать, воспроизводит слышимое [1].

Подводя итог, можно сказать, что возраст, в котором ребенок восприимчив к иностранному языку, определяется индивидуальными особенностями ребенка. Обучение языку желательно начинать не раньше четырех лет, когда малыш уже усвоил фонетику, грамматику и возможности родной речи.

Поскольку, с одной стороны дошкольный возраст – сенситивный период развития родной речи, а с другой – это возраст оптимального начала изучения иностранного языка, мы в своем исследовании предполагаем, что изучение иностранного языка в старшем дошкольном возрасте положительно влияет на развитие родной речи детей.

Цель исследования: выявить влияние изучения иностранного языка в старшем дошкольном возрасте на особенности развития родной речи ребенка.

Объект исследования: развитие родной речи детей старшего дошкольного возраста

Предмет исследования: особенности развития родной речи детей старшего дошкольного возраста, изучающих иностранный язык.

Исследование проводилось на базе МДОУ № 263 г. Красноярска.

В ходе исследования была использована методика диагностики уровня развития речи детей старшего дошкольного возраста, разработанная лабораторией О.С. Ушаковой (1997г) [4]. Были обследованы 30 детей старшего дошкольного возраста. Из них: 14 детей, изучающих английский язык в течение года, полутора лет (занятия велись 1 раз в неделю, продолжительность занятий – 30 мин) и 16 детей, не изучающих английский язык.

Результаты исследования показали следующее.

Развитие словаря и грамматики как в группе детей, изучающих английский язык, так и в группе детей, не изучающих английский язык, находится на высоком уровне. Однако дети, не изучающие английский язык, имеют более высокие показатели. Дети, изучающие английский язык чаще, чем дети, не изучающие иностранный язык, допускали ошибки в употреблении сослагательного наклонения, но при этом они демонстрировали лучшее знание названий детенышей домашних животных.

Развитие звуковой стороны речи как в группе детей, изучающих английский язык, так и в группе детей, не изучающих английский язык, находится на высоком уровне, но более высокие показатели имеют дети, изучающие английский язык. Дети, не изучающие английский язык, хуже дифференцируют звуки «р», «рь», «с», «ш», «ж», «з».

Развитие связанной речи как в группе детей, изучающих английский язык, так и в группе детей, не изучающих английский язык, находится на среднем уровне, более высокие результаты имеют дети, изучающие английский язык. Дети, изучающие английский язык демонстрировали более высокие показатели при составлении связанного рассказа по серии картинок, а так же при составлении связанного рассказа (сказки) на самостоятельно выбранную тему. Сюжеты рассказов детей, изучающих английский

язык, отличались наличием логики изложения (трех структурных частей), использованием сложных предложений, эмоциональностью изложения. Сочиняя рассказы, дети с удовольствием демонстрируют знание иностранных слов. («... и пришла к нему в гости собака. А вы знаете, как по-английски будет собака? А я знаю...»)

Таким образом, дети старшего дошкольного возраста, изучающие английский язык имеют более высокие показатели уровня развития звуковой стороны речи и уровня развития связанной речи, но уступают по показателям развития словаря и грамматики детям, не изучающим английский язык. Дети, изучающие английский язык, лучше идут на контакт, более ком муникабельны, эмоциональны, инициативны, с удовольствием и интересом выполняют задания. (Спрашивают: «А когда с нами будут заниматься?», «А сегодня будут новые задания?»).

В процессе проведения диагностики наблюдались некоторые различия в поведении детей, изучающих английский язык и детей, не изучающих английский язык, поэтому в дальнейшем планируется более глубокое исследование влияния изучения иностранного языка в дошкольном возрасте на развитие родного языка, а так же на личность дошкольника в целом; разработка рекомендаций по поводу оптимального возраста начала изучения иностранного языка.

Библиографический список

1. Белокурова А. Обучение малышей иностранному языку: можно, нельзя, нужно?// Дошкольное воспитание.2006. № 4
2. Белянин В.П. Психолингвистика./В.П. Белянин. М.,2004
3. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Лекция № 2. Память и ее развитие в детском возрасте. СПб., 1997
4. Груздева О.В. Соматически больной ребенок: факторы речевого развития. Красноярск, 2004
5. Майер А. Раннее обучение иностранному языку. // Дошкольное воспитание.2004.№ 10
6. Протасова Е. Двуязычный детский сад: организация жизнедеятельности // Дошкольное воспитание.2003.№ 11
7. Тихеева Е.И. развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста)/ под ред. Ф.А. Сохина. М.,1981

В.А. Афонина

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

И.А. Яценко, к.п.н., доцент кафедры педагогики детства

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В соответствии с современным рассмотрением образования как системы формирования интеллектуального капитала нации, особо актуальными становятся вопросы о его реструктуризации, повышении качества образовательной деятельности на всех уровнях системы образования, в том числе и дошкольном.

Проблема управления качеством образования освещена в работах многих современных отечественных и зарубежных исследователей, однако конкретных механизмов ее решения на уровне дошкольного образования пока не разработано. Таким образом, обозначилось противоречие между значимостью исследуемой проблемы для образовательной практики и недостаточной разработанностью многих ее аспектов. Данное противоречие послужило основой для выбора темы исследования.

Целью исследования стало определение механизмов, лежащих в основе программы развития, эффективно способствующих повышению качества образовательной деятельности в ДОУ.

В работе использовались методы исследования:

теоретический анализ философской, социологической, педагогической, управленческой литературы по проблеме управления качеством образования;

анализ педагогической документации, нормативно-правовых документов в области образования;

теоретическое моделирование.

Исследование проводилось в период с ноября 2007 года по апрель 2009 года.

На первом этапе был осуществлен анализ современного состояния отечественной системы дошкольного образования. Было установлено, что приоритетными направлениями ее развития являются:

– обеспечение общедоступности дошкольного образования и равных стартовых возможностей для всех детей дошкольного возраста;

– усиление внимания государства к раннему развитию детей, имеющее целью повышение качественных результатов начального образования.

Все это обуславливает необходимость тщательной проработки проблемы качества образования, а именно осмысления сущности данного феномена, его компонентного состава, способов оценивания качества образовательной деятельности применительно к системе дошкольного образования.

В современной научной литературе не достигнуто единого понимания относительно того, что следует понимать под качеством образования. Поэтому ему приписываются разнообразные, часто противоречивые, значения:

с точки зрения детей, качество образования – это обучение в интересной, увлекательной для них игровой форме;

с точки зрения родителей – эффективное обучение их детей по программам, сохраняющим здоровье детей (как психическое, так и физическое), поддерживающим интерес у детей и желание учиться, обеспечивающим возможности беспрепятственного поступления в школу;

с точки зрения воспитателей – положительная оценка их деятельности руководителями ДОУ и родителями, с одной стороны, успешные результаты обучения, здоровье и индивидуальный прогресс их воспитанников, с другой;

с точки зрения руководителя ДОУ – эффективность деятельности воспитателей и ДОУ, как организационной структуры, высокая оценка деятельности руководителя и ДОУ со стороны управляющих органов образования;

с точки зрения руководителя микро-, макроуровня – эффективность функционирования и повышения жизнестойкости управляемой подсистемы.

Подобное мнение высказывают авторы-создатели Национального каталога критериев качества дошкольного образования В. Титце, Х. – Г. Россбах, И. Дитрих, К. Греннер (ФРГ). Они полагают, что однозначного ответа на вопрос, что же представляет собой качество, не существует. Ответ будет каждый раз меняться в зависимости от позиции рассмотрения.

В ряде исследований качество дошкольного образования рассматривается, как интегративное понятие, включающее в себя следующие компоненты:

условия осуществления образовательного процесса;

его организацию и содержание;

результативность образования его оценку;

цену достижения результативности.

Так же было выявлено, что не существует единой точки зрения относительно того, что может являться объектом диагностики при оценивании качества образования. Авторы полагают, что измерить качество образования возможно через выделение его компонентного состава.

Интересным также представляется подход, в котором к результатам дошкольного образования, подлежащим оцениванию, относят:

Показатели личностного развития, в частности креативность, мотивация, произвольность, любознательность, смекалка, степень нравственной развитости и т. д.

Уровень готовности ребенка к школе, что является основанием преемственности со школой и обеспечивает подготовку к освоению программы первой ступени общего образования.

Знания, умения и навыки, полученные ребенком в рамках образовательной программы.

С опорой на теоретические положения в области менеджмента было доказано, что средством обеспечения качества деятельности любой организации, а в нашем случае образовательного учреждения, является стратегическое планирование. Применительно к дошкольному образованию стратегическое планирование может быть представлено программой развития ДОО. Программа развития ДОО – это один из видов прогнозирования, который позволяет руководителям осуществить перевод дошкольного образовательного учреждения из режима развития в режим развития.

Далее был проведен анализ существующих программ развития дошкольных образовательных учреждений. Он позволил выявить типичные ошибки, допускаемые при составлении программы развития ДОО руководителями, в частности:

неоправданное расширение информационной справки, что свидетельствует о непонимании разработчиками назначения данного раздела;

подмена проблемного анализа констатацией фактов, не позволяющей правильно составить дальнейший план действий;

подмена целей развития учреждения образовательными целями.

Следующим шагом нашей работы было создание методических рекомендаций для руководителей дошкольных учреждений, в которых детально прописан каждый этап составления разделов рассматриваемого нормативного документа. Предполагаем, что данные рекомендации позволят преодолеть выявленные недочеты в оформлении программы развития учреждения, а, следовательно, будут способствовать повышению качества образовательной деятельности ДОО.

А.В. Турова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

*Научный руководитель: Г.Г. Вылегжанина,
к.психол.н., доцент кафедры психологии детства*

ПУТИ И СПОСОБЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБЩЕНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема общения в связи с ее значимостью во всех сферах жизнедеятельности человека находится в центре внимания не только зарубежных, но и отечественных психологов. Человек без общения не может жить среди людей, полноценно развиваться и творить. По мнению Е.О. Смирновой общение является главным условием и основным способом жизни человека (Смирнова Е.О., 2000). Только в общении и в отношениях с другими людьми человек может понять себя, найти свое место в мире.

Общение имеет большое значение в формировании психики человека, развития и становления разумного, культурного поведения. Через активное общение с развитыми личностями человек сам превращается в личность.

М.И. Лисина определила общение, как взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование, объединение усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата (Лисина М.И., 1986).

Психическое развитие ребенка начинается с общения. Это первый вид социальной активности, который возникает в онтогенезе и благодаря которому младенец получает необходимую для его индивидуального развития информацию.

В общении сначала через прямое подражание, а затем через словесные инструкции приобретает основной жизненный опыт ребенка. Люди, с которыми он общается, являются для ребенка носителями этого опыта, и никаким другим путем, кроме общения с ним, этот опыт не может быть приобретен.

Рассматривая становление и развитие общения ребенка, выделяют два вида контактов с другими людьми: общение со взрослым и общение со сверстником. Каждый из этих видов контактов влияет на различные стороны развития ребенка. Наиболее интенсивно эти виды контактов ребенка с другими людьми развивается в дошкольном детстве.

В психологии существует большое количество методик, позволяющих выявить особенности общения дошкольников как со взрослыми, так и со сверстниками. Для того чтобы сориентироваться в их многообразии, следует разобраться в специфике параметров изучения общения.

Общение по своей сути является сложным, многоплановым явлением. Авторы, изучающие данную проблему, выделяют в качестве основных параметров диагностики различные аспекты общения.

Е.О. Смирнова, опираясь на исследования М.И. Лисиной, выделяет в качестве приоритетных критериев при изучении особенностей общения ребенка со взрослым инициативность, чувствительность и интерес (Смирнова Е.О., 2000). Инициативность – это стремление вызывать интерес собеседника, привлекать к себе внимание. Чувствительность к партнеру по общению – это изменение своей активности (настроения, слов, действий) под влиянием отношения партнера, готовность ответить на его предложение, способность услышать и понять другого. Интерес к собеседнику выражается во внимании к словам и действиям собеседника, взгляд в глаза. Данные критерии легли в основу методики изучения активности ребенка в общении со взрослым при совместной деятельности.

Немаловажным, по мнению Е.О. Смирновой, является изучение форм общения со взрослыми. Всего в дошкольном детстве у ребенка последовательно проявляются три формы общения со взрослым: ситуативно-деловая, внеситуативно-деловая, внеситуативно-личностная. Ситуативно деловая форма общения направлена на совместную со взрослым предметную деятельность. Внеситуативно-деловая форма общения направлена на познание окружающего мира при помощи взрослого. Внеситуативно-личностная форма общения направлена на познание социальных норм, мира людей при помощи взрослого. Эти формы последовательно появляются в онтогенезе, но каждая новая форма не отменяет предыдущей. Автором разработана методика, позволяющая выявить преобладающую форму общения ребенка дошкольного возраста со взрослым (Смирнова Е.О., 2000).

М.И. Лисина одним из основных компонентов общения называет мотивы. Она выделила три группы мотивов к общению ребенка со взрослым: познавательные, деловые и личностные (Лисина М.И., 1986). Познавательные мотивы определяются потребностью ребенка в новых впечатлениях. Деловые мотивы связаны с той деятельностью, которую реализует ребенок. Личностные мотивы ориентированы на личность взрослого и имеют целью непосредственное общение (общение ради общения). М.И. Лисиной была разработана методика, позволяющая выявить преобладание мотива к общению со взрослыми у детей дошкольного возраста.

Т.А. Репина рассматривает детскую группу как первое социальное объединение детей, в котором они занимают различное положение. Автор определяет общение как

коммуникативную деятельность, процесс специфического контактирования лицом к лицу, которое может быть направлено не только на эффективное решение задач совместной деятельности, но и на установление личностных отношений и познания другого человека. Т.А. Репиной была разработана методика одномерных срезов структуры групп детского сада, позволяющая изучить свободное общение детей (Репина Т.А., 1988).

Ряд авторов (Коломенский Я.Л, Кантат Л, Кашляк М., Репина Т.А.) рассматривают общение как один из элементов межличностных отношений, которой можно изучить с помощью социометрии. Данный метод позволяет определить не только статус ребенка в группе ровесников, но и особенности взаимодействия с окружающими детьми, избирательное отношение (желаемое общение) и мотивацию общения со сверстниками.

В психолого-педагогической литературе встречается достаточное количество диагностических методик, позволяющих изучить особенности общения дошкольников как со взрослыми, так и со сверстниками. Некоторые методики представлены в таблице.

Т а б л и ц а

Обзор диагностических методик, позволяющих изучить особенности общения ребенка дошкольного возраста

Название методики	Цель	Возрастная категория	Содержание	Источник
Изучение активности ребенка в общении со взрослым	Выявление компонентов активности в общении со взрослым	3–7 лет	Проводится анализ активности ребенка в общении по критериям: инициативность, общительность, интерес	Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. – М, 2000
Изучение форм общения ребенка со взрослым	Изучение форм общения ребенка со взрослым	3–7	Создаются ситуации, в которых можно проследить формы общения	Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. – М, 2000
Изучение мотивов к общению со взрослым	Выявление преобладание мотива к общению со взрослыми	2–7	Ребенку предлагается выбрать телепрограмму, которая соответствует одному из мотивов	Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М, 1986
Методика одномерных срезов структуры группы детского сада	Изучение свободного общения	5–7 лет	Фиксация действий детей по заданным параметрам	Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. – М, 1988.
«Секрет»	Изучение мотивов к общению со сверстниками, особенности взаимодействия с окружающими детьми, избирательное отношение (желаемое общение)	3–7 лет	Ребенку предлагается сделать выбор партнера по общению, подарив ему «по секрету» картинку и объяснить свой выбор	Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск, 1997.

ВЛИЯНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ НА РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Развитие самооценки – это одно из центральных звеньев становления личности. Известно, что дошкольный возраст является периодом активного формирования личности ребенка (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.) [4].

Довольно часто тревожные дети имеют заниженную самооценку (М.С. Неймарк, Н.В. Имедадзе, Е.К. Лютова, Г.Б. Моница и др.). В последнее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью [2].

В отечественной науке значительно возрос интерес к психической сфере детей, страдающих различными соматическими заболеваниями [3]. В психологической литературе приводятся некоторые данные, указывающие на отличие часто болеющих детей от их здоровых сверстников по ряду индивидуально-психологических характеристик. Так, для них характерны выраженная тревожность, боязливость, неуверенность в себе, быстрая утомляемость, зависимость от мнения других (Г.А. Арина, Н.А. Коваленко и др.).

Исходя из актуальности проблемы исследования, целью исследования является изучение влияния тревожности на развитие самооценки часто болеющих детей старшего дошкольного возраста, а также разработка рекомендательной программы по снижению тревожности часто болеющих детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования – тревожность и уровень самооценки часто болеющих детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – влияния тревожности на развитие самооценки часто болеющих детей старшего дошкольного возраста.

В основу исследования легло предположение о том, что тревожность часто болеющего ребенка будет способствовать низкому уровню развития его самооценки.

Для реализации цели исследования и подтверждения гипотезы был проведен констатирующий эксперимент. В нем участвовало 14 часто болеющих детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе ДООУ № 162 г. Красноярск.

Для изучения наличия признаков тревожности использовался метод наблюдения, а также диагностическая методика «Рисунок человека».

Метод наблюдения позволяет определить наличие тревожности по следующим признакам: постоянное беспокойство, невозможность сконцентрироваться на чем-либо, мускульное напряжение в области лица, шеи, живота, раздражительность, нарушение сна. Основанием для предположения о наличии у ребенка тревожности может быть только постоянное проявление в его поведении хотя бы одного из перечисленных критериев. О наличии повышенной тревожности у ребенка говорит присутствие нескольких выше перечисленных критериев.

Методика «Рисунок человека» позволяет выявить проявление признаков тревожности. К ним можно отнести: частое обращение к психологу за поддержкой и одобрением, очень сильный нажим на карандаш, «тревожные линии», исправление рисунка, штриховка, подчеркнутая прорисовка глаз, их преувеличенный размер, особенно если глаза зачеркнуты, чрезмерное внимание к деталям.

Только в том случае, если наблюдается большинство из перечисленных особенностей в процессе рисования, можно говорить, что ребенок склонен тревожиться.

Для изучения уровня самооценки использовались методики: «Какой Я?» (Р.С. Немов) и «Лесенка» (В.Г. Щур).

В ходе констатирующего эксперимента были получены следующие результаты по выявлению признаков тревожности у детей. Так, по итогам наблюдения было выявлено, что у 79 % часто болеющих детей (11 человек) наблюдаются проявления признаков тревожности. Данные дети испытывают постоянное беспокойство в течение дня, на занятиях не могут сконцентрироваться, долго засыпают во время дневного сна, плохо просыпаются, в играх наблюдается раздражительность и т. д.

По результатам диагностической методики «Рисунок человека» у 10 детей (71 %) проявляются признаки тревожности. Так, в рисунках данных детей отмечается сильный нажим на карандаш, преувеличенный размер глаз человека, размашистая штриховка, выходящая за контур, чрезмерное внимание к деталям. Такие дети часто обращаются за поддержкой к экспериментатору.

Для определения уровня самооценки детей старшего дошкольного возраста были проведены методики: «Какой Я?», «Лесенка». Так, по итогам проведенной методики «Какой Я?» были получены результаты: (36 %) детей имеют низкий уровень самооценки и (36 %) детей очень низкий уровень. Данные дети оценивают свои качества личности низко (н-р: неумный, иногда хороший, иногда злой и др.).

Данные, полученные с помощью методики «Лесенка» демонстрируют в основном низкий (43 %) и очень низкий (20 %) уровень самооценки детей, такие дети низко оценивают себя по ряду параметров (умный – глупый, красивый – некрасивый и т. п.).

Для нашего исследования важно выявить влияние тревожности на уровень самооценки часто болеющих детей старшего дошкольного возраста. Была составлена таблица, в которой были соотнесены тревожность и самооценка (таблица 1).

Таблица 1

Влияние тревожности на уровень самооценки ЧБД старшего дошкольного возраста

№	Экспериментальная группа	Наличие признаков тревожности		Уровень самооценки	
		Метод наблюдения	Методика «Рисунок чел.»	Методика «Лесенка»	Методика «Какой Я?»
1	Алеша С.	+	+	Низкая	Очень низкая
2	Амалия П.	+	+	Очень низкая	Очень низкая
3	Андрей Ф.	+	+	Низкая	Низкая
4	Аня Ш.	+	+	Низкая	Низкая
5	Богдан К.	+	+	Очень низкая	Очень низкая
6	Гена Т.	+	+	Низкая	Низкая
7	Данил Л.	+	–	Средняя	Средняя
8	Данил П.	+	+	Очень низкая	Очень низкая
9	Егор М.	–	–	Высокая	Высокая
10	Илья К.	–	–	Высокая	Высокая
11	Паша К.	+	+	Низкая	Низкая
12	Света Т	–	–	Высокая	Высокая
13	Семён Г.	+	+	Низкая	Низкая
14	Таня К.	+	+	Очень низкая	Очень низкая

По итогам констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа, в которую вошли дети с наличием признаков тревожности в количестве 11 человек часто болеющих детей старшего дошкольного возраста.

Для данной группы детей были разработаны рекомендации. Целью, которых является снижение тревожности часто болеющих детей. Рекомендации были разработаны для

родителей и педагогов. Для часто болеющих детей старшего дошкольного возраста были подобраны игры и упражнения для снижения мышечного и эмоционального напряжения, повышение самооценки, уверенности в себе. Так в рекомендациях для родителей мы предлагаем оптимальные способы взаимодействия родителей с детьми. Для педагогов была разработана лекция на тему «Кто такой тревожный ребенок?». В которой были раскрыты признаки детской тревожности, виды и причины тревожности, влияние тревожности на ребенка. В качестве рекомендаций предлагаются способы взаимодействия педагога с ребенком.

Библиографический список

1. Арина Г.А., Коваленко Н.А. Часто болеющие дети. Какие они? // Школа здоровья – 1995. Т.2. – № 3. – С. 116–124.
2. Дубовик Е.Ю. Тревожность у детей дошкольного возраста: учебное пособие по спецкурсу «Тревожность дошкольника»; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2006 – 100 с.
3. Ковалевский В.А. Развитие личности соматически больного дошкольника, школьника и подростка: Учебное пособие. Красноярск: Изд-во КГПУ, 1997г – 124с.
4. Чекрякова С.В. Самооценка ребенка дошкольного возраста: учебное пособие к спецкурсу / С.В. Чекрякова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2008 – 144 с.

С.В. Алибекова

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

М.А. Кухар, к.филол.н., доцент кафедры педагогики детства

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С НАРОДНЫМИ ВОЛШЕБНЫМИ СКАЗКАМИ

К вопросам развития связной речи на протяжении длительного времени не угасает интерес исследователей различных наук: педагогов, психологов, лингвистов, методистов. Развитие связной речи детей дошкольного возраста является одной из важнейших задач работы педагога дошкольного образовательного учреждения.

Речь ребенка, будучи несвязной, создает определенные проблемы в общении его с окружающими, не способствует пониманию, не приносит желаемого результата. По мнению ряда исследователей эффективным средством для развития связной речи является художественная литература, а также детский фольклор, осуществляющие ряд воспитательных и развивающих задач: расширение знаний и представлений о структуре текста; развитие умения тонко чувствовать форму, ритм и образный строй родного языка; приобщение к словесному искусству и развитие хорошей разговорной речи; ориентация ребенка на собственное словесное творчество через прототипы, данные в художественных текстах; воспитание культуры чувств и переживаний [1], [2].

В рамках данной исследовательской работы предпринята попытка теоретически обосновать возможность использования волшебной сказки в качестве средства развития связной речи детей старшего дошкольного возраста и разработать программу развития связной речи.

На первом этапе исследования с целью определения уровня развития связной речи детей старшего дошкольного возраста был осуществлен констатирующий эксперимент, который проводился на базе ДОУ № 328 г. Красноярска. В эксперименте принимали участие дети старшей группы в количестве 26 человек. Для обследования использовалась диагностическая методика, направленная на выявление уровня развития связной

речи детей старшего дошкольного возраста О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной [3]. Для определения уровней развития связной речи детей авторы предлагают три типа заданий на выявление следующих умений:

- 1) составлять описание, повествование или рассуждение;
- 2) развивать сюжетную линию в серии картин, соединяя части высказывания разными типами связей;
- 3) интонационно передавать диалог действующих лиц, характеристику персонажей при пересказывании литературных произведений.

Развитие связной речи детей обследуемой группы оценивалось по специальным критериям, характеризующим основные качества связного высказывания: содержательность, композицию высказывания, грамматическую правильность построения предложений, разнообразные способы связей между ними, разнообразие лексических средств, звуковое оформление высказывания.

Оценка выполнения всех заданий определялась после подсчета общего количества баллов. Авторы выделяют три уровня развития связной речи в зависимости от количества набранных баллов:

- I – Высокий уровень – от 45 до 54 баллов;
- II – Хороший уровень – от 27 до 44 баллов;
- III – Средний – от 18 до 26.

Уровень развития связной речи детей, набравших менее 18 баллов определяется авторами как ниже среднего.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у детей преобладает средний уровень развития связной речи (77 %), гораздо меньше детей с хорошим уровнем (23 %) и отсутствуют дети с высоким уровнем развития связной речи и уровнем ниже среднего. Это наглядно продемонстрировало актуальность данной проблемы и необходимость ее решения.

На втором этапе исследования была разработана программа занятий по повышению уровня связности речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления их с волшебными сказками.

В основу программы были положены некоторые особенности поэтики народной волшебной сказки. В частности, было определено, что, обладая педагогической направленностью и соответствуя возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста, сказка, кроме того, является прекрасным средством развития связной речи, благодаря особенностям своего композиционно-стилистического строя, который характеризуется однотипностью сюжетных линий разных сказок. Именно эта особенность способствует развитию у детей повествовательной речи, так как неоднократное прослушивание текста с одинаковой структурой помогает ребенку усвоить последовательность структурных компонентов текста, осознать его композицию (начало, середина, конец), его логику, и, опираясь на усвоенный образец, строить собственные высказывания. Усвоить последовательность структурных компонентов сказки помогают и сказочные стиливые формулы, типичные для всех волшебных сказок. Существуют формулы, указывающие на начало сказки, ее середину, конец: «...и я там был», «по усам текло, а в рот не попало», «стань передо мной, как лист перед травой». Запоминание детьми стиливых формул ведет и к обогащению речи детей. Развитию повествовательного типа речи будет служить также повествовательный характер сказки и повторяемость сказочных событий в одной сказке (утроение: у родителей 3 сына, у царя 3 дочери, царевна задает 3 задачи, трижды происходит бой со змеем и т. д.). Все вышесказанное наряду с утроением позволяет развить тип повествовательного высказывания у детей.

Помимо этого, волшебная сказка насыщена художественно-образными средствами (метафорами, эпитетами, сравнениями, олицетворениями). Они позволяют обогатить речь ребенка, что также способствует развитию связной описательной речи.

Диалоги, происходящие между главным героем сказки и другими сказочными персонажами, а также беседы педагога с детьми в ходе анализа сказки будут способствовать развитию диалогической формы речи и речи-рассуждения.

Предлагаемая программа состоит из 11 занятий, направленных на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста, в процессе которых запланирована работа с 3-я сказками: «Неосторожное слово», «Никита Кожемяка», «Кулик». Предполагаемая их продолжительность 20–25 мин. Важным положительным моментом всех занятий является возможность проведения их не только в первую половину дня в виде занятия, но и во вторую половину дня в качестве промежуточного этапа между разными видами деятельности.

При составлении программы использовались игры из сборника О.А. Белобрыкиной [4], которые были подобраны с учетом выделенных в структуре занятий линий работы с детьми по развитию у них связной речи:

- 1) обсуждение сюжета сказки, ее идеи и героев;
- 2) воспроизведение сказки по картинкам;
- 3) самостоятельное сочинение детьми сказки.

Есть предположение, что данная программа работы с детьми старшего дошкольного возраста, внедренная в практику, позволит повысить уровень развития связной речи детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Аникин В.П. К мудрости ступенька. – М.: «Детская литература», 1988.
2. Ушакова О.С., Смольникова Н.Г. Развитие структуры связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста./ Сост. Алексеева М.А., Яшина В.И. – М.: Изд. Центр «Академия», 2000, С. 439–444.
3. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Развитие речи и речевого общения // Диагностика речевого развития дошкольников / под ред. О.С. Ушаковой. – М., 1997. – с.37–45.
4. Белобрыкина О.А. Речь и общение. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: «Академия развития», «Академия К°», 1998.

А.Л. Лежнина

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
И.В. Василькевич, ст. преподаватель*

МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИЕ ДВИЖЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дошкольный возраст – важный период в жизни ребенка, в котором происходит первоначальное формирование личности, развитие личностных механизмов поведения. Необходимым условием для этого является общение ребенка со взрослыми и сверстниками.

В последнее время педагоги и родители все чаще с тревогой отмечают, что многие дошкольники испытывают серьезные трудности в общении с окружающими, особенно со сверстниками. Такие дети не умеют по собственной инициативе обратиться к другому человеку, порой даже стесняются ответить соответствующим образом, если к ним обращается кто-либо. Они не могут поддержать и развить установленный контакт; не умеют согласовывать свои действия с партнерами по общению или адекватно выразить

им свою симпатию, сопереживание, поэтому часто конфликтуют или остаются в одиночестве. В то же время общительность, умение контактировать с другими людьми – необходимая составляющая саморегуляции человека, его успешность в различных видах деятельности, расположенности и любви к нему окружающих людей. Развитие этой способности – важное условие нормального психического развития ребенка, а также одна из основных задач подготовки его к дальнейшей жизни.

Из этого следует, что на современном этапе развитие умений общения должно являться приоритетной задачей ДОУ и для ее решения необходимо применять как можно больше различных методик, направленных на развитие данной сферы.

Актуальность изучения музыкально-ритмических движений как средства развития умений общения детей дошкольного возраста со сверстниками в том, что данному направлению дошкольного воспитания не уделяется должного внимания, как в теоретической научной базе, так и на практике в дошкольных учреждениях. А между тем, некоторые ученые, такие как Э. Жак-Далькроз, С.Д. Руднева, М.Л. Палавандишвили в своих трудах неоднократно подчеркивали значимость музыкально-ритмических движений в развитии дошкольников и доказали, что данное средство воспитания дает педагогам богатый инструментарий для всестороннего развития детей дошкольного возраста.

Цель исследования – теоретически обосновать возможность использования музыкально-ритмических движений как средства развития умений общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования – умения общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – музыкально-ритмические движения как средство развития умений общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: предполагается, что систематические занятия с использованием музыкально-ритмических движений будут эффективно способствовать развитию у детей старшего дошкольного возраста умений общения со сверстниками.

Умения общения – это осознанные коммуникативные действия детей и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.

На протяжении периода дошкольного детства у детей развиваются различные умения общения со сверстниками.

В первом ряду умений общения можно выделить:

- умение использовать речевые этикетные формулы (например, приветствие, прощание, благодарность);
- умение устанавливать контакт при помощи речевых и неречевых средств;
- умение выражать свое настроение.

Особый интерес, на наш взгляд, представляют умения второго ряда, более сложные, требующие проявления волевых усилий, выполнение нравственных норм и правил. К ним относят: умения внимательно относиться к собеседнику, понимать его эмоциональное состояние.

В старшем дошкольном возрасте происходит разделение детей на популярных и непопулярных. В группе сверстников первые из них пользуются уважением и симпатией. Они легко вступают с ними в контакт и достаточно свободно общаются. Другие же дети (застенчивые, замкнутые, с нарушением самооценки) стараются держаться в стороне от ровесников, они никогда не предлагают игру первыми. Таким образом, возникает симпатия и антипатия, которые глубоко переживаются детьми. Внутриличностные переживания детей могут привести к агрессивным, негуманным проявлениям эмоций: грубости, зависти, несправедливости, отчуждению.

Ведущим условием и средством развития общения, по мнению многих педагогов и психологов (М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой, А.Г. Рузской, Л.С. Выготского, Т.А. Репиной, Е.Е. Кравцовой и др.), является совместная деятельность, когда детей объединяет

общая цель, совместные положительные переживания, необходимость ориентации на партнера.

В нашем исследовании ведущим средством развития умений общения были выбраны музыкально-ритмические движения (ритмика).

Ритмика – отмечает М.Л. Палавандишвили – один из видов музыкальной деятельности, в котором движения являются средством более глубокого восприятия и понимания музыки. Основой ритмики является музыка, а разнообразные физические упражнения, танцы, сюжетно-образные движения передают ее содержание, характер, образы.

Во время занятий ритмикой в коллективе ребенок проявляет свои индивидуальные особенности, учится подчинять свои действия общим задачам. Музыка, воздействуя на чувства ребенка через эмоционально-образное содержание музыкального произведения, побуждает ребенка к сопереживанию, формированию его внутреннего мира. Музыка, с которой ребенок соприкасается в дошкольном возрасте, формирует его поведение и регулирует эмоциональные проявления в коллективе.

После анализа психолого-педагогической литературы на базе ДОУ № 31 г. Красноярска был проведен констатирующий эксперимент с целью выявления уровня развития умений общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста.

В эксперименте принимали участие 26 детей старшего дошкольного возраста.

Констатирующий эксперимент проводился в два этапа:

I этап – экспериментальная игра «Секрет» (Т.А. Репиной), выявляющая систему существующих между детьми избирательных отношений;

II этап – метод наблюдения за парным общением, выявляющий уровень сформированности умений межличностного общения ребенка со сверстниками.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что в группе:

1) преобладает ситуативное общение со сверстниками, а коэффициент взаимности показывает, что основная часть детей не имеют дружеских отношений;

2) не достаточно развиты умения внимательно относиться к собеседнику и понимать его эмоциональное состояние, что негативно влияет на взаимоотношения детей.

Таким образом, уровень развития умения общения со сверстниками в данной группе недостаточно высокий.

После констатирующего эксперимента были разработаны методические рекомендации по развитию умений общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста посредством музыкально-ритмических движений.

В методических рекомендациях предложены различные виды музыкально-ритмических движений: музыкально-ритмические упражнения, танцы, пляски, хороводы, музыкальные игры (сюжетные, несюжетные, игры под пение) в сочетании со словом. Также в методические рекомендации были включены упражнения, целью которых является тренинг психофизики детей – музыкальный аутотренинг.

Все они направлены на развитие следующих умений общения со сверстниками:

развитие динамической стороны общения: легкости вступления в контакт, инициативности, готовности к общению, согласованию своих действий с действиями партнера;

развитие эмпатии, сочувствия к партнеру, эмоциональности и выразительности невербальных средств общения;

развитие позитивного самоощущения, что связано с состоянием раскрепощенности, уверенности в себе, собственного эмоционального благополучия, своей значимости в детском коллективе, сформированной положительной самооценки.

Таким образом, можно говорить о том, что систематические занятия с применением музыкально-ритмических движений способствуют развитию умений общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста. Следовательно, гипотеза исследования теоретически обоснована.

М.Н. Лукинцева
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: С.В. Чекрякова, ст. преподаватель

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Старший дошкольный возраст является предметом пристального внимания ученых и практиков как важный и ответственный момент в жизни человека. Ребенок становится более самостоятельным, независимым от взрослого, расширяются и усложняются его отношения с окружающими. Так же в этот период активно развивается самосознание, самооценка, которая определяет социальную адаптацию личности, по мнению А.А. Реана (2005), и так же определяют жизненные позиции человека, уровень его притязаний и всю систему оценок. Самооценка влияет на формирование стиля поведения и жизнедеятельность человека.

Проблема развития самооценки, как наиболее значимого структурного компонента и Я-концепции человека с давних пор находится в центре внимания самосознания в отечественной и зарубежной науке. Вклад в изучение этой проблемы внесли такие исследователи как Р. Бернс (1986), И.С. Кон (1984), М.И. Лисина (1974), Е.О. Смирнова (1977), И.И. Чеснокова (1977), А.И. Липкина (1976) и др.

Отечественные авторы самооценку выделяют как составной компонент самосознания. По определению И.И. Чесноковой (1977) самооценка – результат интегративной работы в сфере самопознания с одной стороны, и в сфере эмоционально-ценностного самоотношения – с другой. Это субъективное и очень личностное образование нашей психики. Она формируется при более или менее активном участии самой личности, несет на себе отпечаток качественного своеобразия ее психического мира.

Л.И. Божович отмечает, что самооценка ребенка формируется под влиянием оценки взрослого и в процессе собственной деятельности. Для того чтобы правильно научиться оценивать себя, ребенок должен сначала научиться оценивать других людей, на которых он может смотреть со стороны. А это происходит именно в общении со сверстниками. Но сначала оценивание других проявляется в оценке поступков персонажей рассказов, сказок. Постепенно оценка поступков и качеств персонажей отделяется от общего отношения к ним, и начинает строиться на той ситуации, которая имеет значение. Умением оценивать себя с другими ребенок овладевает к старшему дошкольному возрасту, что служит основой правильной самооценки.

Подтверждено, что период дошкольного возраста характеризуется высокой заболеваемостью детей острыми респираторными инфекциями, такие дети составляют группу часто болеющих. Изучением психологических особенностей данной категории детей занимались такие ученые, как В.Н. Касаткин (1998), А.А. Михеева (1999), Е.Е. Смирнова (1999), Г.А. Арина (1995), Н.А. Коваленко (1995) и др.

По определению В.Н. Касаткина и А.А. Михеева часто болеющие дети – феномен специфически возрастной. Эту группу составляют преимущественно дети дошкольного возраста, которые болеют различными респираторными заболеваниями более 4 раз в год.

По данным И.Г. Киян и И.В. Равич-Щербо больные дети понятие «Я» соотносят с отрицательным образом, за ним скрывается неприятие себя, недовольство своей внешностью и низкая самооценка.

Цель дипломного исследования заключалась в выявлении специфики самооценки часто болеющих детей старшего дошкольного возраста.

Объектом исследования стала самооценка детей дошкольного возраста, предметом – особенности самооценки часто болеющих детей старшего дошкольного возраста. Мы предположили, что самооценка часто болеющих детей по уровню будет ниже, нежели у здоровых детей. Так как это обусловлено спецификой эмоционального отношения к себе, к своей болезни, изменением социальной среды ребенка из-за частого непосещения образовательного учреждения, дефицитностью общения, что будет влиять на развитие личности ребенка в целом, следовательно, на самооценку ребенка.

Исследование проводилось на базе ДООУ № 313 города Красноярск. В эксперименте участвовало 24 ребенка старшего дошкольного возраста из них 12 часто болеющих и 12 здоровых детей.

По результатам констатирующего эксперимента было выявлено:

1. Анализ полученных результатов (методика «Нарисуй себя») свидетельствует, что у часто болеющих детей выражены показатели по симптомокомплексам как «неудовлетворенность и неуверенность в себе» (51,4 %), «конфликтность» (26,4 %). Тревожность и агрессивность выявлена в равной степени как у часто болеющих детей, здоровых сверстников (19,4 %). У здоровых детей выражены показатели по симптомокомплексам следующие: «интеллектуальное развитие» (20,9 %), «общительность» (46,5 %), «заинтересованность и уверенность в себе» (48,6 %)

Таким образом, по результатам методики «Нарисуй себя» у часто болеющих детей старшего дошкольного возраста выявили двойственное эмоционально-ценностное отношение к себе. Так у них достаточно высока степень выраженности таких симптомокомплексов как «интеллектуальное развитие», «общительность», но наряду с этими показателями явно выражены такие показатели как «неудовлетворенность и неуверенность в себе», «конфликтность» в сравнении со здоровыми сверстниками.

2. Анализ полученных результатов (методика «Какой Я?») свидетельствует, что у часто болеющих детей преобладает заниженная самооценка (41,7 %), а у здоровых детей завышенная самооценка (66,7 %). Адекватную самооценку выявили у здоровых детей 25 %, а у часто болеющих 33,3 %.

3. Анализ полученных результатов (методика «Лесенка») свидетельствует, что у часто болеющих детей выражена заниженная самооценка (41,6 %), когда у здоровых детей преобладает завышенная самооценка (50 %). Адекватная самооценка одинаково выражена как у часто болеющих детей, так и у здоровых сверстников (33,3 %).

Данные констатирующего эксперимента дают основание полагать, что у часто болеющих детей в сравнении с их здоровыми сверстниками преобладает заниженная самооценка, следовательно стоит проводить формирующие мероприятия, так как самооценка влияет на развитие личности в целом, на успешность адаптации ребенка к новым условиям, на всю систему оценок ребенка и успешность его деятельности.

В своей работе использовали сказкотерапию как метод коррекции заниженной самооценки часто болеющих детей старшего дошкольного возраста. Сказкотерапия в настоящее время разрабатывается многими исследователями: Н.А. Сакович, Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева, А.Ю. Капская, Т.Л. Мирончик, О.В. Хухлаева.

Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева, дает понятие сказкотерапии, как процессу образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни. Это процесс переноса сказочных смыслов в реальность, процесс активизации ресурсов, потенциала личности, и еще процесс объективизации проблемных ситуаций.

В основу коррекционно-развивающей работы положили рассказывание сказок детям, так, по мнению Т.Д. Зинкевич – Евстигнеевой, читая ребенку сказку, мы создаем в его бессознательном запас жизненной прочности, символический «банк жизненных ситуаций». Сказочный урок проводится в реальную жизнь и направляет ребенка к осознанию происходящим с ним событий.

Цель комплекса занятий: коррекция заниженной самооценки часто болеющих детей старшего дошкольного возраста. Задачи: развитие уверенности в себе, развитие интереса к себе, формирование позитивного отношения ребенка к своему «Я», углубление иденти-

фикации себя со своим именем, коррекция нежелательных черт характера и поведения, развитие позитивного самоотношения к себе.

Занятия проводились в течении двух месяцев с часто болеющими детьми два раза в неделю, время проведения – 20–25 минут.

По результатам предварительной обработки проведение комплекса занятий показало эффективный результат. Так у часто болеющих детей старшего дошкольного возраста самооценка повысилась, стала адекватной, соответствующей возрасту.

Т.Н. Буфтык

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

Научный руководитель: И.В. Василькевич, ст. преподаватель

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ЗАНЯТИЙ БУМАЖНОЙ ПЛАСТИКОЙ

Одними из самых важных человеческих качеств являются способность к творчеству и свобода воображения. Именно они позволяют своему обладателю считаться неординарной личностью, умеющей принимать нестандартные решения. Среди самых интересных и загадочных явлений природы творческие способности детей, несомненно, занимают одно из ведущих мест.

Целью нашего исследования является развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста посредством занятий бумажной пластикой.

Объект исследования: творческие способности детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: влияние занятий бумажной пластикой на развитие творческих способностей и личности детей.

В теоретической части нашего исследования была проанализирована психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме. Было изучено понятие «творческие способности», особенности и средства их развития у детей старшего дошкольного возраста.

По мнению Н.А. Аминова, творческие способности – индивидуально-психологические способности, отличающие одного человека от другого и предопределяющие успешность овладения определенной деятельностью и совершенствование в ней.

Старший дошкольный возраст является наиболее удачным для развития творческих способностей, так как ребенок к этому возрасту, с одной стороны, готов к социализации, а с другой стороны, – еще не социализирован. Ребенок с легкостью использует предметы в нестандартном ему применении.

Для формирования творческих способностей необходимо:

отсутствие регламентации предметной активности, точнее – отсутствие образца регламентированного поведения;

наличие позитивного образца творческого поведения;

создание условий для подражания творческому поведению и блокированию проявлений агрессивного и деструктивного поведения;

социальное подкрепление творческого поведения.

Для развития творческих способностей существуют разнообразные средства. К числу этих средств ученые относят и бумажную пластику.

Наряду с пластилином, проволокой и природным материалом бумага является незаменимой при работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Бумага – один из самых простых, доступных и легко обрабатываемых материалов.

После анализа психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме была проведена опытно – экспериментальная работа с целью развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста.

Опытно – экспериментальная работа включала в себя проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

Экспериментальной базой для исследования особенностей развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста был МДОУ № 31 Железнодорожного района г. Красноярска.

С целью выявления уровня развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста был проведен констатирующий эксперимент.

В констатирующем эксперименте использовались две диагностические методики: модификация теста «Дорисуй фигуру» (О.М. Дьяченко, А.И. Кириллова); модификация теста «Несуществующее животное» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

Контрольную и экспериментальную группы составляли по 10 детей старшего дошкольного возраста. В ходе констатирующего эксперимента были получены следующие результаты:

1) модификация теста «Дорисуй фигуру»:

В контрольной группе: 5 уровень – нет ни одного ребенка, 4 уровень – 1ребенок, 3 уровень – 4 ребенка, 2 уровень – 3 детей, 1 уровень – 1 ребенок, 0 уровень – 1ребенок.

В экспериментальной группе: 5 и 4 уровни – 0 детей, 3 уровень – 3 ребенка, 2уровень – 3 ребенка, 1 уровень – 2 детей, 0 уровень – 2 ребенка.

2) модификация теста «Несуществующее животное»:

В контрольной группе: Очень высокий уровень – 0 детей, высокий уровень – 1 ребенок, средний уровень – 5 детей, низкий уровень – 3 ребенка, очень низкий уровень – 1 ребенок.

В экспериментальной группе: Очень высокий уровень и высокий уровень – 0детей, средний уровень – 4 ребенка, низкий уровень – 4 ребенка, очень низкий уровень – 2 ребенка.

Анализируя полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты, можно сделать следующие заклучения:

Творческие способности у детей обеих групп недостаточно сформированы, слабо развиты качества творческого мышления, наблюдается низкий уровень творческого воображения.

После констатирующего эксперимента была разработана и реализована программа формирующего эксперимента, способствующая развитию творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста посредством занятий бумажной пластикой. В программу вошли 9 сюжетно-тематических занятий с элементами творческих самостоятельных заданий. Занятия рассчитаны на 25–30 минут для детей экспериментальной группы в количестве 10 человек.

Далее проводился контрольный эксперимент, включающий в себя повторное проведение диагностических методик в двух группах. Результатами эксперимента стало выявление увеличения доли детей с повышением уровня развития творческого мышления и воображения.

1) модификация теста «Дорисуй фигуру»:

В контрольной группе: 5 уровень – нет ни одного ребенка, 4 уровень – 5детей, 3 уровень – 2 ребенка, 2 уровень – 2 ребенка, 1уровень – 1 ребенок, 0 уровень – 0 детей.

В экспериментальной группе: 5 уровни – 2 ребенка, 4 уровень – 5 детей, 3 уровень – 3 ребенка, 2, 1 и 0 уровни – 0 детей.

2) модификация теста «Несуществующее животное»:

В контрольной группе: Очень высокий уровень – 0 детей, высокий уровень – 4 ребенка, средний уровень – 4 ребенка, низкий уровень – 2 ребенка, очень низкий уровень – 0 детей.

В экспериментальной группе: Очень высокий уровень – 1 ребенок, высокий уровень – 5 детей, средний уровень – 4 ребенка, низкий и очень низкий уровни – 0 детей.

Проанализировав результаты проведенного нами исследования, мы пришли к выводу о том, что к концу нашего исследования развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста увеличилось. Это говорит о том, что программа формирующего эксперимента кардинально повлияла на развитие творческих способностей детей старшей группы.

Результаты теоретического исследования и опытно – экспериментальной работы подтвердили выдвинутую нами гипотезу, согласно которой: развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста будет более успешным в процессе занятий бумажной пластикой.

*Ерошкина Е.В., Смирнова М.С.
Красноярский государственный педагогический
университет им.В.П. Астафьева*

К ПРОБЛЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Курс «Теории и технологии художественного развития детей дошкольного возраста» предусматривает управление учебно-познавательной деятельностью студентов в процессе ознакомления с основами художественного развития детей. Предполагается, что выпускники факультета педагогики и психологии детства по специальности «Управление дошкольным образованием» должны знать не только историю становления и развития художественной педагогики, системы художественного воспитания в мире, виды художественной деятельности, способы создания художественного образа средствами разных видов искусств, но и приобрести научно-педагогические навыки создания условий художественного развития ребёнка в дошкольном детстве, научиться рекомбинировать содержание и формы художественной деятельности, направленной на реализацию цели курса.

Внедрение новых Государственных стандартов высшего профессионального образования вызвало пересмотр содержания курсов, связанных с обучением дошкольников. Незначительное количество учебных часов, отводимых на изучение этой дисциплины, заставляет искать пути интенсификации учебного процесса. Новое поколение стандартов по дисциплине «Теории и технологии развития дошкольников» не раскрывает содержание учебного курса, оставляя свободу выбора за преподавателями. В связи с этим разработана программа курса для студентов бакалавриата – «Теории и технологии художественного развития дошкольников». Исходя из того, что освоение художественных видов деятельности предполагает разную профессиональную подготовку специалистов-преподавателей, нами был предложен интегрированный подход к решению этой проблемы. Курс ведут два преподавателя. Тематика курса составлена таким образом, что взаимодействие преподавателей в процессе изучения курса четко скоординировано и дополняет друг друга. Заканчивается курс «Теории и технологии художественного развития дошкольников» экзаменом. Экзамен включает ответ на теоретический вопрос и выполнение практического задания. Теоретическим обоснованием программы послужили исследования М.Б. Зацепиной, И.Н. Зуйковой, Р.М. Чумичёвой, Б.М. Юсова и др. учёных об использовании комплекса искусств в воспитательно-образовательном процессе.

Цель курса: формирование профессиональной компетентности бакалавра педагогики в области современной теории и практики художественного развития дошкольника.

Задачи курса:

сформировать знания о сущности современных концепций и технологий художественного развития детей дошкольного возраста;

сформировать умения проектировать, конструировать и диагностировать процесс художественного развития дошкольников;

содействовать развитию профессиональной направленности и творчества в решении задач художественного развития дошкольников.

Принципы отбора содержания и организации учебного материала

В основу отбора содержания учебного курса положены следующие принципы:

принцип интегративности, предполагающий рассмотрение содержания теории и технологий художественного развития ребенка в тесной взаимосвязи с одной стороны с науками – философией, эстетикой, психологией, педагогикой, искусствоведением, а с другой стороны видов искусств – музыки и изобразительного искусства;

принцип целостности, обеспечивающий освоение всех разделов дисциплины во взаимосвязи и преемственности идей с другими педагогическими дисциплинами.

В содержании учебного курса условно выделены 5 модулей.

Модуль 1. Теория и технология художественного развития детей как научная и учебная дисциплина.

Модуль 2. Становление педагогических систем художественного развития в отечественной и зарубежной педагогике

Модуль 3. Теории и технологии развития детей в изобразительной деятельности.

Модуль 4. Теории и технологии развития детей в музыкальной деятельности.

Модуль 5. Теории и технологии художественного развития детей в условиях интеграции и взаимодействия разных видов художественной деятельности.

Данная программа курса «Теории и технологии художественного развития дошкольников» апробирована на факультете педагогики и психологии детства по специальности «Управление дошкольным образованием». Анализ результатов тестирования студентов показал достаточно высокий уровень сформированности профессиональной компетентности бакалавра педагогики в области современной теории и практики художественного развития дошкольника.

Библиографический список

1. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика: Учебное пособие \Под редакцией Г.М. Цыпина. – М., 2003.
2. Бонфельд М.Ш. Музыка как искусство. Основная проблема музыкальной эстетики // Введение в музыковедение. – М., 2001.
3. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2000.
4. Казакова Т.Г. Теория и методика развития творчества дошкольников. – М., 2006.
5. Савенков А.И. Детская одарённость: развитие средствами искусства. – М., 1999

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Дошкольный возраст – один из наиболее ответственных периодов в жизни каждого человека. Именно в эти годы закладываются основы здоровья и физического развития ребёнка, формируется личность человека.

Формирование позитивного самосознания не только у детей, но и семьи, в которой они живут, воспитание потребности в здоровом образе жизни, реализации идей жизнестроительства и жизнестроительства – главная идея на которой основывается деятельность наш детский сад. Коллектив находится в постоянном творческом поиске новых подходов и путей к достижению намеченных целей.

В МДОУ № 269 сформирована система физкультурно-оздоровительной деятельности включающая различные виды физической активности, закаливания и оздоровления. Разработана модель организации оптимальной двигательной деятельности в течение дня. Но общеизвестно, что картина состояния здоровья детей зависит от множества факторов, которые мы не в силах исключить.

В период от 3 до 7 лет ребёнок интенсивно растёт и развивается, движения становятся его потребностью, поэтому физическое воспитание особенно важно в этот возрастной период. В возрасте 4 лет у детей начинает формироваться свод стопы, осанка. Стабилизация стопы, профилактика плоскостопия влияет на формирование всего опорно-двигательного аппарата ребёнка.

Плоскостопием страдают от 40 до 60 % населения земного шара (данные А.А. Очерет). В Красноярском крае при обследовании детей п. Туры, г.г. Канска, Красноярска специалистами кафедры детской хирургии Красноярской государственной медицинской академии выявлено плоскостопие у каждого восьмого *обследованного* ребёнка. У каждого двадцатого ребёнка на фоне плоскостопия возникает сколиоз (данные А.А. Николаевой, Москва).

При обследовании детей в нашем детском саду было выявлено, что 1 группа здоровья составляет 10 %, 2 группа – 86 %, 3- группа здоровья 4 % при этом больше всего нарушений в здоровье с искривлением у детей осанки и свода стопы.

В процессе оценки здоровьесохраняющей деятельности в д/саду, учёта аналитических показателей здоровья детей, тенденции наиболее частых нарушений, возникла идея оптимизировать деятельность в заданном направлении современной физкультурной технологией комплексного воздействия и применять степ-аэробику, как один из видов оздоровления и физического развития дошкольников в условиях ДОУ.

Аэробика в данном случае является оптимальным средством комплексного воздействия, она тренирует дыхательную систему (дыхательный аппарат шестилеток ещё не совершенен, в связи с этим дыхание поверхностное и учащённое, не обеспечивающее должного потребления кислорода), способствует обеспечению организма ребёнка необходимым количеством кислорода, а также помогает решать вопросы профилактики плоскостопия и нарушения осанки. Сочетание же аэробики с использованием степ-платформ усиливает этот эффект. Ярусное устройство платформы позволяет регулировать высоту, а следовательно и физическую нагрузку. С её помощью, возможно, одновременно проводить занятия с контингентом различной подготовленности, т. е. индивидуализировать процесс. В итоге занятия степ – аэробикой кроме оздоровительного и развивающего имеют стойкий профилактический эффект.

В этой связи следует отметить, что возможность овладения дошкольниками степ-аэробикой как способом оздоровления, физического развития и средством приобщения к здоровому образу жизни имеет вполне реальные трудности.

Связаны они с тем, что данная технология имеет свою специфику, определённые требования к условиям освоения, и в Красноярске осваивается сегодня только в специальных студиях, кружках, спортивных комплексах.

Необходимо наличие специального оборудования степ-платформ.

Программы специальных комплексов для дошкольников.

Владение педагогом технологией исполнения и обучения упражнениям.

Оценивая же ситуацию в целом:

Данные о нарушениях в здоровье детей

Необходимость ДОУ оптимизировать здоровьесохраняющую деятельность современными видами направлений физической культуры способствующими профилактике сколиоза и плоскостопия.

Педагогический коллектив принимает решение начать работу по воплощению идеи и решению возникших трудностей и проблем.

Цель: Обеспечение доступности и содействие овладению детьми старшего дошкольного возраста МДОУ № 269 технологией степ-аэробики, как способом оздоровления и средством приобщения к здоровому образу жизни; оптимизация деятельности ДОУ по укреплению здоровья дошкольников.

Задачи:

Создать развивающую предметно-пространственную среду способствующую овладению технологии степ-аэробики.

Организовать обучение старших дошкольников технологии степ-аэробики.

Вовлечь родителей в образовательный процесс как активных участников.

Укрепить здоровье детей посредством применения в работе современной спортивно-танцевальной технологии

Ожидаемые результаты:

Овладение детьми технологией степ-аэробики.

Использование детьми полученных умений и навыков, как средства оздоровления.

Родители оказывают активное содействие в организации занятий, конкурсов и выступлений по степ-аэробике.

Положительная динамика показателей здоровья и физического развития дошкольников.

В итоге коллективом педагогов был разработан план реализации намеченных целей и задач, организовано взаимодействие специалистов ДОУ, к активной деятельности привлечены родители.

Непосредственно для родителей педагогами был проведён блок консультаций, ряд интерактивных бесед, анкетирование, что позволило вызвать заинтересованность и простроить эффективное взаимодействие. С участием семей было изготовлено специальное оборудование степ-платформы, разработаны эскизы и сшиты костюмы для выступлений и занятий. Инструктор по физической культуре прошла курс подготовки по фитнес-аэробике и получила сертификат в составе творческой группы педагогов разработала программу комплексов для дошкольников, подобрала фонотеку для музыкального сопровождения занятий. С целью обогащения в данном направлении предметно-средового пространства в групповые «Центры здоровья» воспитателями был внесён иллюстративный материал с изображением комбинаций различных танцевальных движений на степе, аудиокассеты для музыкального сопровождения двигательной деятельности. Внесены степ-платформы, атрибуты для выполнения индивидуальных творческих заданий, элементы костюмов для подготовки и постановки детьми шоу, мини-праздников «Весёлых движений», «Быть здоровыми хотите, мы научим вас – смотрите», «Танцуйте вместе с нами», «Мама, папа, радость, смех-аэробика для всех». Таким

образом, взрослый поддерживает интерес ребёнка, направляет его и помогает ему активно использовать среду в решении обозначенных задач.

В течение учебного года дошкольники овладели технологией использования на занятиях специального оборудования: степ-платформ. У детей появился устойчивый интерес к занятиям физической культурой, поскольку в них были введены элементы степ-аэробики. В ДОО снизилась заболеваемость на 2,4 %, на 3 % уменьшилось количество детей с лёгким нарушением осанки. Позиционируя деятельность ДОО, в мае 2007 года коллектив детей детского сада № 269 вместе с мэром города принял активное участие в открытии традиционного сезона оздоровительной гимнастики. Дети презентовали новую спортивно танцевальную композицию «Весёлая фитнес-аэробика». (В течение 3 летних месяцев наши воспитанники вместе с мамами, папами и другими красноярцами приходили на спортивную площадку города для весёлых оздоровительных занятий) Репортаж о данном событии транслировался в программе «Время» 1 канала Центрального телевидения (Москва) и всем каналам телевидения Красноярск.

Физкультурно-оздоровительная деятельность в нашем детском саду давно является одним из приоритетов. На счету не мало побед. Каждый год для детского сада знаменуется новыми достижениями в здоровье и спорте, но самое главное для педагогического коллектива успех в обеспечении восхождения дошкольников к культуре здоровья.

Библиографический список

1. «Здоровьесберегающие технологии в ДОО» Москва 2008г Л.В. Гаврюшина.
2. «Валеологическое воспитание детей дошкольного возраста» 2007г Москва А.Е. Терпугова.
3. «Физическая культура –дошкольникам» Москва 1999 Л.Д. Глазырина.

Е.Е. Мироненко
МДОУ № 295, г. Красноярск

ПРОФИЛАКТИКА ЗАБОЛЕВАНИЙ ОРВИ В ДЕТСКОМ САДУ С ПОМОЩЬЮ ДЫХАТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ

По анатомическому строению дыхательная система ребенка достигает завершенности к 8–12 годам, однако функциональное развитие продолжается до 14–16 лет. В дошкольном возрасте отмечается меньшая растяжимость легочной ткани и относительно большая работа дыхания, слабость дыхательной мускулатуры, приводящая при повышенных требованиях к ее истощению. Физиологические приспособительные механизмы функциональной системы нестойки, а резервы недостаточны. У детей преобладает поверхностное и учащенное дыхание.

Важную роль физических упражнений в развитии дыхательного аппарата и лечении его заболеваний играет тесная функциональная связь мышечной деятельности и дыхания. Несмотря на произвольное регулирование дыхания, дыхательная функция тонко приспособляется к меняющимся потребностям организма за счет наличия богатого рецепторного аппарата функциональной системы дыхания и ряда возможных путей регуляции дыхания.

При одинаковых физических нагрузках стандартного характера у детей по сравнению со взрослыми наблюдается значительно больший прирост легочной вентиляции.

Существует мнение, что дыхание должно быть произвольным, то есть проводится так, как удобно организму. Это спокойные, бесшумные вдохи и выдохи, плавно переходящие один в другой. Но ритм дыхания должен доставлять удовольствие. В то же время ритмичное дыхание позволяет снять возбуждение, усталость, поднять работоспособ-

ность. Ритмическое дыхание – это своеобразное упражнение, преследующее определенную цель, связанную с нормализацией дыхания, т. е. уменьшение числа дыханий в минуту. Использование ритмического дыхания самостоятельно позволяет ребенку избежать стрессовых ситуаций, предупредить различные фобии, в дальнейшем перерастание их в неврозы.

При выполнении физических упражнений на улице важно научить ребенка дышать равномерно через нос, так как в носовой полости воздух согревается, увлажняется и через гортань попадает в трахею и далее в бронхи. Если же дыхание происходит через рот, то холодный воздух, попадающий непосредственно в гортань, может вызвать длительные респираторные заболевания. (ангина, трахеит, аденоидит, ОРВИ).

Проводя анализ заболеваемости простудными заболеваниями в детском саду № 295, было обнаружено что дети даже старшей и подготовительной групп страдают ОРВИ не менее 4 раз в год. У 74 % часто болеющих детей ОРВИ проходит вместе с сопутствующими заболеваниями, такими как аденоидит и трахеит.

Было решено (с апреля 2008г) регулярно проводить дыхательную гимнастику и закаливающие процедуры. Благодаря этому мы добились снижения частоты заболевания ОРВИ и другими простудными заболеваниями. Следует отметить, что у детей страдающих аденоидитом 3 степени (направляются на оперативное решение проблемы) благодаря дыхательным техникам в 7 % случаев удалось избежать оперативного вмешательства. Степень аденоидов снизилась до 2.

Для достижения положительных результатов очень важно правильное выполнение дыхательных упражнений:

1. Упражнения выполняются в проветриваемом помещении или на свежем воздухе (в теплое время года).

2. Перед выполнением упражнений воспитатель проверяет состояние носоглотки детей (ребенок должен высморкаться, если у него насморк). А также контролирует, чтобы перед началом упражнений у детей был освобожден кишечник и мочевого пузырь.

3. Любое дыхательное упражнение начинается с энергичного выдоха. Воспитатель следит, чтобы выдох был хотя бы в два раза длиннее вдоха.

4. Перед упражнениями необходимо разогреться несколькими плавными движениями или выполнить плавное потягивание:

«Поза горь» – сидя на коленях, соединить руки в замок над головой. Вывернуть кисти ладонями вверх и как следует потянутся. Спина прямая. Стараться почувствовать, как растет, вытягивается позвоночник.

Развернуть грудную клетку, шею не напрягать.

Дыхание спокойное, произвольное.

1. Выполняя дыхательные упражнения вместе с детьми, воспитатель следит, чтобы они не напрягали мышцы лица, ноздрей и всего тела.

2. Позвоночник должен быть ровным. Голова, шея и позвоночник на одной прямой линии.

3. Воспитатель контролирует, чтобы дети дышали только через нос, кроме тех упражнений, которые требуют выдоха или вдоха через рот.

4. Дыхание животом, грудной клеткой («гармошка») можно выполнять лежа, сидя или стоя. Остальные дыхательные упражнения выполнять сидя за столом или сидя на полу в удобной позе. (по-турецки)

Комплексы дыхательных упражнений.

ВОРОНЫ

Вот под елочкой зеленой вдох

Скачут весело вороны- *Прыжки на одной ноге*

Кар-Кар-кар!! *Прыжки на другой ноге*

Целый день они летали, *Дети кричат на выдохе*

Спать ребятам не давали- *бег на месте со взмахами руками вверх-вниз*

Кар-кар-кар! *Дети кричат на выдохе*

Только к ночи умолкают, *ходьба на месте*.
Вместе с ними засыпают- *Присед с выдохом*.
Ш-ш-ш....
НАСОС
Это очень просто- *Вдох. Наклон вперед*. Прокачай насос ты! *Назад. Выдох*.
Налево-направо,
Руками скользя, *вдох при выпрямлении туловища*.
Назад и вперед *наклоны влево – вправо*,
Наклоняться нельзя!! *Произнося «вжик-вжик»*.

Д.Н. Кипель
*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*
Научный руководитель: В.О. Штумф, ст. преподаватель

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Старший дошкольный возраст является сенситивным периодом для развития творческого воображения. Проблема творческого воображения у здоровых детей старшего дошкольного возраста представляет собой достаточно полную, изученную картину. Но с каждым годом увеличивается количество часто болеющих детей в ДОУ.

В отечественной медицине к часто болеющим детям (ЧБД) относят детей, страдающих острыми респираторными инфекциями четыре и более раз в году. Нередко ребёнок болеет не так часто, но длительно (более 10–14 дней одно ОРЗ), что также относит его к категории часто болеющих [1]. Частые заболевания не могут не сказаться на психических процессах ребёнка: мышление, восприятие, память, внимание и творческое воображение. Часто болеющие дети нуждаются в серьёзной и продолжительной психолого-педагогической реабилитации.

Объектом исследования являются часто болеющие дети старшего дошкольного возраста.

Предметом исследования являются особенности творческого воображения часто болеющих детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: предполагается, что творческое воображение у часто болеющих детей старшего дошкольного возраста отличается от творческого воображения у их здоровых сверстников.

По мнению В.А. Ковалевского, одним из основных приобретений в развитии воображения старшего дошкольника выступает овладение активным воображением, которое является не только важной формой самовыражения ребёнка, но и становится необходимым условием развития самосознания ребёнка, его образа мира.

В то же время, как показывают исследования внутренней картины болезни часто болеющих дошкольников заболевание начинает осознаваться ими через разрушение ведущего вида деятельности – игры, в которой реализуется двигательная потребность ребёнка. Как следствие – у часто болеющих детей этого возраста должна наблюдаться задержка развития творческого воображения [2].

Для подтверждения выдвинутой гипотезы была осуществлена экспериментальная работа в подготовительных группах детских садов № 264 Ленинского района и № 246 Советского района г.Красноярска (выборка включала по 12 здоровых и 12 (часто болеющих детей 5–7 лет).

Для оценки развития творческого воображения были использованы методики «Дорисуй фигурки» (создана Е. Торрансом и адаптирована О.М. Дьяченко) и «Скульптура».

Методика «Дорисуй фигурки» позволяет определить оригинальность воображения и уровень развития творчества. Полученные результаты позволяют выделить уровни творческого воображения: низкий уровень – ребёнок изображает схематично, контурно; средний уровень – отдельный объект, но с разнообразными деталями; высокий уровень – ребёнок изображает несколько объектов по воображаемому сюжету, фигура используется качественно по новому.

Методика «Скульптура» позволяет определить оригинальность и уровень развития творческого воображения. Результаты позволяют определить следующие: низкий уровень; средний уровень; высокий уровень творческого воображения.

Полученные при выполнении методики «Дорисуй фигурки» результаты указывают, что у часто болеющих детей был выявлен низкий (25 %) и средний уровни (75 %) творческого воображения, высокий уровень не выявлен; тогда как у здоровых детей наблюдался средний (83,3 %) и высокий уровни (16,7 %) творческого воображения, низкий уровень не выявлен.

Результаты по методике «Скульптура» показали, что творческое воображение у часто болеющих детей развито ниже, чем у их здоровых сверстников: низкий уровень творческого воображения наблюдается у ЧБД – 50 % от экспериментальной выборки, тогда как у здоровых детей низкий уровень не выявлен; средний уровень у ЧБД – 41,7 %, у здоровых детей – 66,6 %; высокий уровень у ЧБД составил 8,3 %, у здоровых детей – 33,4 %.

Таким образом, полученные результаты позволяют утверждать, что творческое воображение часто болеющих детей отличается от творческого воображения их здоровых сверстников, что подтверждает гипотезу исследования.

В следствии этого, можно предложить коррекционные мероприятия для повышения уровня творческого воображения посредством арттерапии для родителей и воспитателей в ДОУ:

а) для воспитателей в ДОУ – комплекс ритмической гимнастики, направленные на развитие творческого воображения «В гостях у сказки».

Взрослый: Слушай сказочный народ,/ Собираемся на сход./Поскорее в строй вставайте/И зарядку начинайте!

– упражнение «Потягивание»: Потягушка, потянитесь!/Поскорей, скорей проснитесь!/День настал давным – давно,/ Он стучит в твоё окно.

– упражнение «Прыжки»: Вот лягушка на дорожке – / У неё озябли ножки. / Чтобы ей помочь быстрее, / Мы попрыгаем на ней. / Будем вместе с ней играть, / Чтобы ей царевной стать.

– упражнение «Дровосек»: Чтобы лучше мне шагать, / Сделаю зарядку: / Помахая топором / Я для вас, ребятки, / Ноги в стороны поставлю, / Вниз и вверх махну руками.

– упражнение «Выпадъ»: Иван – Царевич, вот герой! / Смело он вступает в бой, / Волшебным он взмахнёт мечом, / И Змей – Горыныч нипочём. / сделал выпад раз и два – / Отлетела голова. / Ещё выпад три – четыре – / Отлетели остальные.

– упражнение «Наклоны»: буратино потянулся, / раз прогнулся, два нагнулся, / Зашагал и по порядку / Начал делать он зарядку.

– упражнение «Царя Гороха», или упражнение для мышц шеи и туловища: Давным-давно жил царь Горох / И делал каждый день зарядку. / Он головой крутил-вертел / И танцевал вприсядку. / Плечами уши доставал / И сильно прогибался, \ Он руки к небу поднимал, / За солнышко хватался.

б) для родителей, примеры упражнений на развитие творческого воображения посредством сказок.

– рассказывание сказок. Ребёнку или группе детей предлагается рассказать сказку от первого или от третьего лица. Например, как сказку о Колобку рассказала бы лиса, Ба-

ба Яга или Василиса Премудрая. «давайте попробуем рассказать историю колобка глазами Бабы Яги, лисы, Василисы Премудрой или пенька, на котором сидел Колобок»[3].

– анализ сказок. Для анализа выбирается известная сказка, например, о Красной Шапочке. При этом ребёнку предлагается ответить на ряд вопросов: «Как вы думаете, о чём эта сказка?»; «Кто из героев больше всего понравился и почему?»; «Почему герой совершил те или иные поступки?», а также другие вопросы [3].

– «знакомые герои в новых обстоятельствах». Главные герои известных сказок попадают в совершенно другие обстоятельства. Они могут быть частично фантастическими (лиса и заяц вместо своих ледяных и лубяных избушек обитают в летающих тарелках), а могут быть близкими к жизни детей (лиса, заяц и петух с помощью волшебной палочки оказались в одной клетке городского зоопарка).

– названия детских сказок перепутались («Снежная Королева», «Бременские музыканты», «Красная шапочка», «Серебрянное копытце», «Три медведя»). Попробуйте вместе с ребёнком придумать сказку, у которой теперь такое название: «Красные медведи», «Снежные музыканты», «Три королевы», «Бременское копытце», «Серебрянная шапочка».

– «сказки из мусора». На первых парах такие сказки придумывает взрослый, постепенно подключая ребёнка. Например: «Случай произошёл зимой, взбунтовался мусор, холодно и скучно лежать ему на свалке. И решили они друг другу помочь: пустые коробки превратились в театр, цветные мелки – в человечков, пластмассовые коробочки стали зверятами. Начался при на весь мир...»

– «придумай сказку». Сначала предлагается только начало сказки, затем – тема сказки, потом – название сказки и, наконец, даётся задание придумать сказку на свободную тему [2].

Библиографический список

1. Арина Г.А., Коваленко Н.А. Часто болеющие дети. Какие они – // Когнитивная психология. М., 1986.
2. Ковалевский В.А. Развитие личности соматически больного дошкольника, школьника и подростка: Учебное пособие. Красноярск: Изд-во КГПУ, 1997г – 124 с.
3. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ Сфера, 2005 – 512 с.

Секция 9.

ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ

А.В. Андрианов

*Красноярский государственный педагогический
университет имени В.П. Астафьева
Научный руководитель: А.А. Соколовский,
кандидат экономических наук*

ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Согласно «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике [1]. Это обуславливает необходимость существенных изменений в системе образования, так как развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью и динамизмом.

В концепции отмечается, что устаревшее и перегруженное содержание школьного образования не обеспечивает выпускникам общеобразовательной школы фундаментальных знаний, в частности, социальных дисциплин, к которым относится экономика. В условиях динамичного развития экономики, роста конкуренции, сокращения сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда и глубоких структурных изменений в сфере занятости планируется осуществить модернизацию образования и усилить роль дисциплин, обеспечивающих успешную социализацию учащихся, в частности, экономики. В процессе подготовки важно не только сформировать у молодежи определенную сумму знаний, но и дать им общие основы экономической грамотности, понятие о конкуренции, природе рыночных отношений, способах организации и ведения малого и среднего бизнеса, принятия самостоятельных решений, учитывая сегодняшнюю обстановку в мире и регионе.

Анализ теории и практики школьного экономического образования позволяет сделать вывод о существовании ряда противоречий: между потребностью общества в современной экономически грамотной личности и недостаточной экономической грамотностью выпускников; между инновационными процессами в обществе и образовании, и наличием стереотипов экономического поведения учащихся; между повышающимися требованиями к уровню подготовки учащихся и ее существующим содержанием в школьном образовании. Сформулированные противоречия позволяют выделить в качестве одной из важных в современном среднем общем образовании проблему формирования экономической грамотности молодежи, в частности учащихся.

Попробуем раскрыть содержание понятия «экономическая грамотность». Прежде всего, обратимся к слову «грамотность». В широком смысле авторы и редакторы словарей определяют грамотность, как обладание необходимыми знаниями, сведениями в какой-нибудь области [2; 3]. Предположим, что одной из областей знаний является экономика. Тогда, опираясь на это определение, в широком смысле понятие «экономической грамотности» можно сформулировать как определенный уровень экономических знаний, умений, опыта экономической деятельности, обеспечивающий принятие рациональных решений, служащий основой для непрерывного совершенствования своих экономических знаний и качеств личности.

Л.Л. Любимов отмечает, что экономическое образование – это процесс формирования у каждого учащегося, во-первых, вытекающих из экономического знания ценностных ориентаций и установок, ведущих к консолидации общества на основе усвоения общечеловеческих ценностей и традиционных ценностей россиян; во-вторых, компетенций, достаточных для ориентации своего поведения и защиты своих интересов при соприкосновении с различными видами экономической деятельности (понимание своей роли как потребителя, вкладчика, соискателя рабочего места, налогоплательщика и т. д.); в-третьих, собственных представлений и установок, позволяющих адекватно судить о событиях, действиях властей и экономических агентов, информации.

Содержание экономического образования, по мнению Л.Л. Любимова, должно включать следующие темы: что такое фирма; как работает рынок; что такое деньги; банковская система; страховые организации; рынок ценных бумаг; долг и банкротство; налоги; собственность; государство как экономический институт [4].

Но каким образом успеть осветить столько сложных тем по столь важному предмету, да еще, чтобы у учеников сформировались какие-то практические навыки? Модернизация российского образования открыла для нашей школы новый вид дифференциации обучения – элективные курсы. Элективный курс (от лат. *electus* – избирательный) – это обязательный курс по выбору учащегося. Такие курсы опробованы в современной образовательной практике в рамках предпрофильной подготовки в 8–9-х классах и в профильном обучении в 10–11-х классах средней школы. Перед ребенком стоит выбор – пойти на тот или иной курс, он учится делать ответственный выбор, что будет хорошим опытом для него в дальнейшей жизни, в общем, и его экономической деятельностью в частности (т. к. учиться выбирать, можно только выбирая на самом деле). Далее, с помощью курсов можно «поддерживать» изучение основных профильных предметов на заданном профильным стандартом уровне. Например, элективные курсы «Математическая статистика», «Моя фирма», «Основы менеджмента», «Основы экономики региона», «Основы бухгалтерского учета» помогут ученикам получить знания, как по отдельным экономическим дисциплинам, так и по экономике, в общем. Занятия по курсам могут проходить не только в классе, но и в библиотеке, информационном центре, где ученикам, как и в жизни, придется самостоятельно работать с источниками, искать необработанную специально (как в учебниках) информацию, использовать при принятии решений свой собственный жизненный опыт.

Элективные курсы могут и должны стать тем местом, где ученик не боится получить плохую оценку. Он начинает свободно высказывать свои мысли, раскрепощается, приобретает опыт успешной деятельности. Повышается эффективность работы, как учителя, так и ученика. Организация учебных практик, проектов, исследовательской деятельности на занятиях, выполнение творческих заданий, которые часто являются итогом обучения по курсу, поможет сформировать тот уровень экономических знаний и умений, по которому о них можно будет судить как о экономически грамотной личности. Личности, обладающей знаниями экономических законов и понятий, умеющей выбирать варианты решения экономических проблем, совершающей экономически грамотные поступки, способной на защиту своих экономических интересов, и выстраивания своей собственной позиции и установок, позволяющих адекватно судить о событиях, происходящих в экономике страны и мира.

Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.
2. Лопатин В.В. Русский толковый словарь: ок. 35000 слов / В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина. – М.: Рус.яз., 1994. – 832 с.
3. Ожегов СИ. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / Под ред. чл. – корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус.яз., 1987. – 797 с.
4. Любимов Л.Л. Концепция структуры, содержания и организации экономического образования в полной средней школе / Л.Л. Любимов // Экономика в школе. – 2002. – № 3. – С. 14–29.

Е.С. Виличинский

*Красноярский государственный педагогический
университет имени В.П. Астафьева*

*Научный руководитель: М.В. Прохорчук,
кандидат географических наук, доцент*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТРАН АТР В СФЕРАХ ЭКОНОМИКИ, ПОЛИТИКИ, КУЛЬТУРЫ

Азиатско-Тихоокеанский регион (АТР) – один из наиболее активно развивающихся регионов мира. На основе культурно-исторического и географического аспектов возможно выделения следующего состава региона: Сингапур, Гонконг, Тайвань, Таиланд, Вьетнам, Филиппины, Индонезия, Малайзия, Бруней, Мьянма, Камбоджа, Лаос, Китай, Япония, Южная Корея.

Взаимодействие стран носит интеграционный характер, но в целом говорить о едином социально-экономическом пространстве рано. Особенностью региона является то, что процессы объединения протекают главным образом в субрегионах: Северо-Восточной (СВА) и Юго-Восточной Азии (ЮВА), что проявляется, прежде всего, в постепенном развитии регионального рынка.

Упрощается порядок допуска зарубежных инвесторов на национальные рынки. Осуществляется кооперационное взаимодействие Японии с Китаем и Южной Кореей по линии центральных банков для обеспечения стабильности национальных валютных рынков. Снижается зависимость Южной Кореи и Китая от решений МВФ, к примеру, при изменении положения с «плохими долгами». Пересматривается антимонопольная, лицензионная, налоговая и таможенная нормативные базы. Предусмотрены дополнительные меры по льготному налогообложению производств, связанных с деятельностью технологических парков, разрешена передача прав интеллектуальной собственности исполнителям НИОКР, которые финансировались из государственного бюджета. Технопарки успешно развиваются в Японии, Южной Корее, Таиланде, Индонезии, Малайзии, Сингапуре. Ускорение обмена капиталом, технологиями, информацией во многом происходит благодаря привлечению частного капитала.

Основными препятствующими факторами объединения являются: значительный разрыв в экономическом плане между странами АТР, зависимость от глобальных рынков (США, ЕС). При глобализации возможно и последующее «растворение» границ, в рамках которых будут выделяться только ключевые страны (формально политическая карта может и не меняться).

Для АТР характерно преобладание конфуцианской культуры. Ее проводниками является китайское национальное меньшинство – хуацяо. Они отличаются высокой экономической активностью, часто занимая ведущие позиции в экономике некоторых стран, таких как Малайзия, Таиланд, Индонезия, Сингапур.

Необходимо эффективное многоуровневое взаимодействие – как структур власти, так и бизнеса, а также общественных организаций. Действия по координации, выработке и

осуществлении решений могут выполняться и на межстрановом уровне и на уровне министерств, тем более что политическая интеграция не ставится главной целью.

Интеграция может проходить по модели взаимодействия двух «ядер» АТР – Китая и Японии. Первый располагает природными, людскими ресурсами; вторая – технологиями, капиталом. Финансовым центром могут быть также Китай и Гонконг, информационно-технологическим – Южная Корея, которая в свою очередь претендует и на значительную роль в транзитных авиаперевозках.

Глобальный кризис в экономике, негативно отразится на АТР. Необходимо формирование вполне самостоятельного рынка, исключая политику изоляции, иначе говоря, быть и оставаться конкурентоспособными на региональном и мировом рынках. Сегодня у развивающихся стран есть хороший шанс для качественного роста, когда нет стабильного системного давления (ослабление США, противоречия между США – Китая и Японии).

Библиографический список

1. Социально-экономическая география зарубежного мира, Вольский В.В., М.: Дрофа 2005. – 557 с.
2. <http://www.geopolitics.ru>
3. <http://www.m-economy.ru>
4. <http://www.mezhdunarodnik.ru>
5. <http://www.krugosvet.ru>
6. www.vostokoved.ru
7. <http://www.rau.su/observer>

Н.А. Донченко
*Красноярский государственный
торгово-экономический институт*

БИФУРКАЦИЯ И СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЭВРИСТИК

Дидактическая эвристика в настоящее время является наименее изученной областью знаний, это связано с тем, что данное направление развивается на стыке нескольких смежных наук: педагогики, психологии, эвристики и кибернетики. Исходя из этого обстоятельства, логично предположить, что исследования каждой из перечисленных областей, с одной стороны, сдерживаются уровнем развития сопряжённых наук, а с другой стороны, стимулируются их достижениями. Следовательно, наиболее продуктивным может быть параллельное продвижение взаимосвязанных направлений.

Эвристики как объекты научных исследований были установлены учёными-педагогами при анализе психологических аспектов приёмов обучения, развивающих творческие способности учащихся. Исследователи обнаружили в их мыслительной конструкции дополнительные дидактические операции, которые получили название эвристик, но точное определение этих понятий пока отсутствует. Более того, в связи с тем, что данные категории самым непосредственным образом связаны интеллектом человека, они сразу же оказались предметом пристального внимания учёных нескольких областей, ориентированных на его изучение. Это создаёт дополнительные трудности для исследователей, так как любая из наук может продуктивно изучать свои объекты, только выделив их из общей совокупности родственных категорий. Следовательно, бифуркация эвристик является назревшей задачей исследователей в этом направлении.

Рассмотрим предлагаемый на основе выполненного теоретического исследования вариант классификации эвристик как объектов изучения взаимосвязанных наук. Для этого сначала определим ориентиры бифуркации родственных категорий по научным областям, а затем проанализируем структуру каждой выделенной совокупности.

Учитывая, что педагоги обнаружили эвристики, рассматривая психологические аспекты дидактических методов, в данном исследовании отправным моментом группировки родственных категорий был избран аналогичный ориентир, то есть элементы, изучаемые психологией мышления, из которых образуются мыслеформы. Причём, современной наукой рассматриваются два типа мыслительных конструкций: логические и эвристические комбинации элементов мыследвижения. В составе последних выделяются два основных класса рассматриваемых категорий: эвристические стратегии и эвристические операции. К первой группе элементов мыследвижения относятся перебор возможных вариантов или стратегия последовательных приближений, дедукция, сравнение, редукция, индукция и аналогия. Эти эвристики сначала осваиваются как поисково-мыслительные операции, затем принимают на себя доминирующую нагрузку и превращаются в мыслительные стратегии, а далее по необходимости выполняют в мыслеформе либо операционную, либо стратегическую функцию. Вторая группа эвристик всегда выступает в мыслительной конструкции только как операционные элементы интеллектуального движения. К этой категории изучаемых объектов В.Н. Соколов относит: симметрию, инверсию, специализацию, суперпозицию, обобщение, анализ и синтез, – но по его же мнению две последних операции занимают особое место в творческом поиске человека, так как участвуют и в эвристических, и в логических умозаключениях [1]. Поэтому мы склонны рассматривать анализ и синтез как третий вид мыследвижения, промежуточный между логическими и поисковыми составляющими интеллектуальных конструкций. На этом основании последние две операционные категории мы исключили из состава изучаемой совокупности, но дополнили её операцией ассоциации как редко используемый, но максимально приближенный к интуиции элемент мыслительной энергии. В результате обозначился состав эвристик, изучаемых психологией мышления, в него вошло шесть поисковых стратегий и шесть эвристических операций.

Далее на основе педагогических наблюдений обозначенная совокупность категорий была построена по очередности их освоения ребёнком в процессе развития его мышления. В результате чего обнаружена закономерность: сначала человек приобретает навыки реализации трёх стратегических эвристик, затем – трёх операционных, потом – снова трёх стратегических и, наконец осваиваются последние три эвристические операции [2]. В современной научной литературе эвристики приводятся в порядке, построенном либо по частоте использования их в мышлении человека, либо по случайной последовательности рассмотрения. Выстроенный же в данном исследовании ряд эвристик ориентирован на естественные процедуры развития системы мышления. Обнаруженная закономерность была принята за основу классификации эвристик, изучаемых психологией мышления, она включает в себя четыре основных разряда родственных категорий:

- базовые стратегии (последовательных приближений, дедукция, сравнение);
- сущностные операции (специализация, суперпозиция, обобщение);
- динамичные стратегии (аналогия, индукция, редукция);
- высшие операции (симметрия, инверсия, ассоциация).

Каждые шесть элементов классификации последовательно объединяются в два класса категорий: простые и сложные эвристики. Все остальные родственные категории представляют собой не элементы мыследвижения, а достаточно крупные интеллектуальные конструкции, представляющие собой соединения нескольких вышеперечисленных эвристик. Поэтому объекты, изучаемые психологией, мы называем элементарными категориями, а состоящие из них образования – синтетическими, из которых наиболее исследованными оказались эвристики, изучаемые педагогикой, их мы называем дидактическими.

В этой совокупности рассматриваемых объектов наиболее изученными являются эвристические правила. В.И. Андреев в своих работах выделил ещё две категории – фра-

зы наведения, широко используемые педагогами на занятиях, и эвристические предписания, состоящие из «цепочки» взаимосвязанных фраз наведения [2]. Е.И. Скафа в качестве наиболее сложных эвристик рассматривает такие мыслительные конструкции как классификация, систематизация и абстрагирование [3]. Последние категории мы называем мегаэвристиками, так как они включают в себя комбинации эвристических правил и фраз наведения, но считаем, что перечень их шире. К числу самых сложных дидактических эвристик мы предлагаем дополнительно относить установление причинно-следственных связей, дихотомический анализ, экстраполяцию и гармонию, а классификацию мы рассматриваем как упрощённый вариант систематизации и не выделяем как самостоятельную мегаэвристику.

Таким образом, определены четыре основных разряда дидактических эвристик, как и в составе элементарных категорий. Они располагаются по степени возрастания их разрешительной способности и по очерёдности их освоения человеком в своём развитии. По сложности мыслительных конструкций эта совокупность объектов исследования также подразделена на два класса – простые и сложные дидактические эвристики. В результате две построенные классификации по своей организации оказались полностью симметричными, хотя заключённые в них категории изучаются разными научными областями. Кроме того, по нашему мнению обнаруженная симметричность двух классификаций неслучайна. Анализ организации мыслительных конструкций категорий, входящих в каждый из разрядов дидактических эвристик, показал, что в арсенале педагогов используются мыслеформы, управляемые каждой из шести известных науке поисковых стратегий.

Гораздо проще была исполнена классификация объектов, изучаемых кибернетикой, так как программы для интеллектуальных машин создавались по аналогии с дидактическими эвристиками. Эти категории мы называем техническими эвристиками, они также подразделяются на два класса – простые и сложные, каждый из которых состоит из двух разрядов: локальные и развёрнутые команды, тематические и системные программы.

Симметричность трёх исполненных классификаций навела на предположение, что и четвёртая совокупность родственных категорий, изучаемая наукой о творчестве – эвристикой, должна иметь подобную структуру. Более того, мы пришли к выводу, что этот вид синтетических категорий только предполагался, но ещё не изучался. Последняя совокупность рассматриваемых объектов генерируется бессознательной психикой человека, то есть почти не поддаётся осмыслению арсеналом сознания, где процессы управляемы волею человека и упорядочены. В области же подсознания бушуют неподконтрольные, тёмные, взрывоподобные силы, анализировать которые невозможно, но именно там и возникают новые идеи и рождаются нестандартные решения.

В то же время, дидактические эвристики планируются преподавателем, отслеживаются на занятиях, учащиеся побуждаются мыслить более продуктивно, в процессе обучения им прививаются навыки генерирования всё более и более сложных и высокоэффективных мыслеформ. Значит, дидактические эвристики не являются продуктом бессознательной психики, они – порождение области сознания и представляют собой промежуточный вид интеллектуального движения между логическими мыслительными конструкциями и поисковыми категориями, генерируемыми в подсознании, они – своеобразные «транспортёрчики» идей из области бессознательного в сознание. Мы полагаем, что спонтанные эвристики, рождаемые подсознанием, имеют организацию, подобную дидактическим. Именно поэтому наука о творчестве, изучая поисковый арсенал области сознания (дидактические аналоги своих объектов), в XX-м веке достигла заметных успехов, но способ движения бессознательных мыслеформ прямо противоположный дидактическим эвристикам, поэтому наука о творчестве до сих пор не может ответить на вопрос как и когда приходит озарение. Известно только, что ему могут предшествовать годы напряжённого интеллектуального труда, а открытие происходит молниеносно. В обоснование такого заключения мы использовали косвенные аргументы исследования, без которых невозможно приоткрыть завесу подсознания. В бухгалтерском учёте используются прямо противоположные друг другу категории – активные и пассивные счета, предназ-

наченные для отражения движения экономической информации. Они имеют абсолютно идентичное строение таблиц, но движение фиксируется на них как в зеркальном отражении – прямо противоположно. Бухгалтерский учёт представляет собой абстрактную систему, порождённую интеллектом человека. Поэтому принцип подобности организации и противоположности способа движения основных категорий мог быть привнесён в экономическую науку из природы человеческого мышления. Если данная гипотеза верна, то учитывая, что материальное и интеллектуальное являются противоположностями единого целого, движение энергий в этих сферах должно быть противоположным. Если в мире материи разноимённые заряды притягиваются, а одноимённые – отталкиваются, то в интеллектуальном движении должно быть всё наоборот: одноимённые заряды притягивают к себе подобные. Косвенно это подтверждается опытом личностных отношений. Следовательно, генерированные в области сознания дидактические эвристики могут притягивать к себе подобные по организации спонтанные мыслеформы из подсознания и получать от них решения на поставленные задачи. Тогда они действительно являются «транспортёрщиками» идей из подсознания. В этом случае привитие прочных навыков генерирования сложнейших дидактических эвристик означает обучение творчеству и гениальности. По крайней мере, открытия совершают неслучайные люди, а интеллектуально продвинутые.

Опираясь на симметричность и убедительность первых трёх классификаций родственных категорий, была исполнена систематизация самых скрытых от исследователей спонтанных эвристик, генерируемых в подсознании человека. Они так же подразделяются по разрешительному потенциалу на простые и сложные. Каждый выделенный класс состоит из двух разрядов: импульсы самонаведения, самоориентировки, спонтанные построения и озарения как наиболее эффективные генераторы новых знаний. Результаты выполненного теоретического исследования представлены в предлагаемой схеме бифуркации и систематизации эвристик (рис. 1).

Т а б л и ц а

Схема бифуркации и систематизации эвристик

Научные области	Психология	Педагогика	Эвристика	Кибернетика
<i>Сфера реализации</i>	Подсознание	<i>Сознание</i>	<i>Подсознание</i>	<i>Сознание</i>
Виды эвристик	Элементарные	Дидактические	Спонтанные	Технические
<i>1-ый класс эвристик</i>	<i>Простые элементарные эвристики</i>	<i>Простые дидактические эвристики</i>	<i>Простые спонтанные эвристики</i>	<i>Простые технические эвристики</i>
1-ый разряд эвристик (стратегический)	Базовые мыслительные стратегии	Фразы наведения	Импульсы самонаведения	Локальные команды
2-ой разряд эвристик (операционный)	Сущностные мыслительные операции	Эвристические предписания	Самоориен – тировки	Развёрнутые команды
<i>2-ой класс эвристик</i>	<i>Сложные элементарные эвристики</i>	<i>Сложные дидактические эвристики</i>	<i>Сложные спонтанные эвристики</i>	<i>Сложные технические эвристики</i>
3-ий разряд эвристик (стратегический)	Динамичные мыслительные стратегии	Эвристические правила	Спонтанные построения	Тематические программы
4-ой разряд эвристик (операционный)	Высшие мыслительные операции	Мегаэвристики	Озарения	Системные программы

Таким образом, в результате теоретического исследования, выполненного на стыке четырёх научных областей, удалось не только исполнить бифуркацию родственных категорий, рассматриваемых учёными разных специальностей, но и классифицировать каждую из выделенных совокупностей эвристик. Это позволило установить основные признаки самых неопределённых объектов, характеризующих человеческий интеллект.

На основе этого можно сформулировать определения каждого конкретного вида описанных категорий.

Библиографический список

1. Соколов В.Н. Педагогическая эвристика / В.Н. Соколов. – М.: Аспект-пресс, 1995. – 225 с.
2. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития: учебное пособие / В.И. Андреев. – Казань, 1994. – 247 с.
3. Скафа Е.И. Разновидности эвристик и их классификация / Е.И. Скафа // Дидактика математики: проблемы и исследования: Междунар. сб. науч. работ. – Донецк: ТЕАН. – 2002. – № 18.

В.А. Еремина

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: А.Н. Фалалеев,
член-корр. РАО, д.э.н., профессор*

МИРОВОЙ ФИНАНСОВЫЙ КРИЗИС И РОЛЬ НАЛОГОВ В ПРЕОДОЛЕНИИ ЕГО НЕГАТИВНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ

Нынешний финансовый кризис отличается как глубиной, так и размахом – он, пожалуй, впервые после Великой депрессии охватил весь мир. «Спусковым крючком», приведшим в действие кризисный механизм, стали проблемы на рынке ипотечного кредитования США. Однако в основе финансового кризиса лежат более фундаментальные причины, включая макроэкономические, микроэкономические и институциональные. Ведущей макроэкономической причиной оказался избыток ликвидности в экономике США. По оценкам Бюджетного управления конгресса США, представленным в «Перспективах экономики и бюджета в 2009–2019 гг.», в 2009 г. США ожидает сильное сокращение экономической активности. Реальный ВВП без учета программы стимулирования экономики снизится на 2,2 %, а реальное потребление – более чем на 1 %. В 2010 г. возможно медленное восстановление экономики: реальный ВВП вырастет на 1,5 %. Ожидается, что бюджетный дефицит в США в 2009 г. будет самым крупным со времен Второй мировой войны. По прогнозам Бюджетного управления конгресса США, он составит 1,2 трлн. долл., или 8,3 % ВВП. Вступление в силу программы стимулирования экономики увеличит бюджетный дефицит, но в 2010 г. он снизится до 4,9 % ВВП.

Накануне кризиса российская экономика демонстрировала очень хорошие макроэкономические показатели: значительный профицит бюджета и счета текущих операций, быстрый рост золотовалютных резервов и средств в бюджетных фондах. Вместе с тем в последние годы было допущено некоторое ослабление денежно-кредитной и бюджетной политики. В экономике сформировались устойчиво низкие процентные ставки, фактически отрицательные в реальном выражении, что привело к бурному росту кредитования. Естественным результатом стал «перегрев» экономики. С одной стороны, это способствовало усилению инфляционного давления, а с другой – быстрому наращиванию внешних заимствований. Быстрый рост государственных расходов и импорта маскировался повышением цен на нефть и другие товары российского экспорта. Однако фактически описанные процессы делали российскую экономику уязвимой к воздействию глобального кризиса.

Кризис вызвал шок у мировой экономической и политической элиты. Никто не ожидал ни подобной его глубины, ни столь быстрого развертывания. В рейтинге Doing Business за 2008 г. Россия опустилась со 112-го на 120-е место.

Российское Правительство предложило широкий набор стимулов, прежде всего налоговых, для развития реального производства, включая снижение налогов, таких как: снижение ставки налога на прибыль с 24 до 20 % (294,0 млрд. рублей выпадающие доходы, в т.ч. в федеральный бюджет—330,9 млрд. рублей); осуществление с 1 января 2010 года переноса ряда основных средств в амортизационные группы с меньшим сроком полезного использования (34 млрд. рублей выпадающие доходы); субъектам РФ дано право уменьшать ставку с 15 % до 5 % от суммы дохода при применении упрощенной системы налогообложения (36 регионов приняли решение о снижении дифференцированных ставок, в 27 регионах соответствующие проекты нормативных правовых актов находятся на различных стадиях рассмотрения) и другие мероприятия. Меры по поддержке малого бизнеса – снижение административных барьеров при осуществлении предпринимательской деятельности: закрепление с 1 июля 2009 г. уведомительного порядка начала предпринимательской деятельности для 13 видов деятельности преимущественно для малого и среднего предпринимательства; ограничение с 1 января 2010 г. количества проверок малых компаний, не чаще трёх раз в год, внепланово – только с санкции прокурора; государственная поддержка субъектов малого и среднего предпринимательства путем увеличения выделяемых средств на 6,2 млрд. руб., суммарно составит 10,5 млрд. руб., реализация программы финансовой поддержки Внешэкономбанком России—30,0 млрд. руб. и проведение других мероприятий. При этом учитывается важность поддержки малого бизнеса, как по экономическим, так и по социальным соображениям, поскольку этот сектор способен внести существенный вклад в снижение безработицы.

Основные параметры федерального бюджета и прогноза социально-экономических показателей России на 2009 год по данным Минэкономразвития следующие: прогноз среднегодовой цены на нефть марки Urals – за баррель 41,0 доллар; доходы федерального бюджета—6,7 трлн. рублей; расходы федерального бюджета—9,7 трлн. рублей; дефицит—2,98 трлн руб., (7,4 % ВВП); падение доходов бюджета 2009 г. по сравнению с бюджетом 2008г. – 27,6 %; рост расходов бюджета 2009 г. по сравнению с бюджетом 2008г. – 28,0 %; темпы падения экономики (ВВП)—2,2 %; среднегодовой курс рубля к доллару—35,1 рублей за один доллар; темпы падения промышленного производства в целом—7,4 %; темпы падения обрабатывающей промышленности—9,7 %; снижение объема инвестиций—13,0 %; рост торговли—0,3 %; падение объема добычи нефти—1,2 %; безработица—6,0 млн человек; чистый отток капитала—80,0 млрд. долларов.

Правительство Российской Федерации выделило семь приоритетов в программе антикризисных мер на 2009 год: публичные обязательства государства перед населением будут выполняться в полном объеме; промышленный и технологический потенциал будущего роста должен быть сохранен и усилен; основой посткризисного восстановления и последующего поступательного развития должен стать внутренний спрос; кризис – не повод отказаться от долгосрочных приоритетов модернизации страны; бизнес должен быть освобожден от давления чиновников; экономика должна опираться на мощную национальную финансовую систему; Правительство и Центральный Банк будут реализовывать ответственную макроэкономическую политику.

Председатель Правительства Российской Федерации Владимир Путин, выступая в Государственной Думе с отчетом Правительства Российской Федерации о результатах его деятельности за 2008 год, отметил: «Все мы хорошо знаем, в какой ситуации находимся. Вся мировая экономика, а вместе с ней и российская, переживают, мягко говоря, нелегкие времена. Угроза развала банковской системы отступила, а она стояла на пороге, была, к сожалению, вполне реальной. На реализацию антикризисных мер предусмотрено 1 трлн. 400 млрд. рублей. Основной эффект от снижения налогов мы рассчитываем получить в этом, текущем 2009 году. По нашим оценкам, в экономике дополнительно останется порядка 600 млрд. рублей. Мы с вами понимаем, что эти деньги бюджет недополучит, но мы идем на это сознательно. Правительство и дальше будет заниматься вопросами оптимизации налоговой нагрузки. Нужно создавать максимально

благоприятные условия для предпринимательства. Среди возможных мер поддержки – льготная аренда, пониженные тарифы на подключение к коммунальным сетям, квоты на госзакупки для малых и средних предприятий». Ведомствам на согласование направлен законопроект, предусматривающий замену ЕСН на страховые взносы, совокупная ставка которых достигнет 34 %, вместо нынешних 26 %.

Налогам принадлежит очень важная роль в вопросах смягчения последствий кризиса, а также в экономической и, что также важно, в социально-психологической поддержке отечественных налогоплательщиков. В Правительстве признают, что ясности, когда российская экономика вспомнит о росте, нет. Следовательно, нынешняя антикризисная программа может оказаться не последней.

Библиографический список

1. Брызгалин А.В., Головкин А.Н., Аникеева О.Е., Перфильева С.В., Берник В.Р., Федорова О.С., Архипов А.А., Проняева Л.И., Щербакова С.А., Никифорова С.Т. Новое в налогообложении в 2009 году. Учетная политика предприятия для целей бухгалтерского учета на 2009 год // *Налоги и финансовое право*. – 2009. – № 1.
2. Кудрин А. Мировой финансовый кризис и его влияние на Россию // *Вопросы экономики*. – 2009. – № 1.
3. Мау В. Драма 2008 года: от экономического чуда к экономическому кризису // *Вопросы экономики*. – 2009. – № 2.
4. Официальный сайт Министерства экономического развития РФ. – Режим доступа: <http://www.economy.gov.ru>.
5. Программа антикризисных мер Правительства Российской Федерации на 2009 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.premier.gov.ru/anticrisis/>.
6. Суворов А.В. Глобальный финансовый кризис и антикризисные меры // *Международные банковские операции*. – 2008. – № 6.
7. Суэтин А. О причинах современного финансового кризиса // *Вопросы экономики*. – 2009. – № 1.

Е.А. Зарайкина

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: Т.А. Рудзитис,
кандидат экономических наук, доцент*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОЦЕНКИ ОСТАТОЧНЫХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕРВЫХ КУРСОВ ПО ЭКОНОМИКЕ

Система образования России претерпевает изменения, и изменения эти происходят не только в школьном образовании, но и в системе высшего образования. В основном это связано с подписанием Болонского соглашения. Наиболее актуальными вопросами развития современного российского высшего профессионального образования, связанные с реализацией основных положений Болонской декларации в деятельности образовательных учреждений являются:

- переход на двухуровневую систему высшего профессионального образования;
- введение академических кредитов и системы зачетных единиц в образовательный процесс;
- переход на компетентностно-ориентированное образование;
- системное развитие инноваций в высшем профессиональном образовании;

практическая подготовка обучающихся в вузе и формирование их компетенций;
уменьшение аудиторной нагрузки и увеличение часов самостоятельной работы студентов.

Помимо проблем, появившихся относительно недавно, в высшем профессиональном образовании существуют давние проблемы. Одной из самых острых и актуальных остается проблема преемственности образования. Если по мере обучения в школе ученик проходит три ступени, между которыми имеются определенные отличия, но при этом сохраняется основной набор характеристик образования, то поступая в высшее учебное заведение, бывший ученик попадает в другую реальность: значительно повышается степень его самостоятельности и ответственности. Особую роль играет начальный этап обучения в вузе ведь, чем эффективнее пройдет адаптация студентов к вузовскому обучению, тем выше будет учебная мотивация и направленность учебной деятельности на старших курсах. Что может помочь студенту быстрее адаптироваться к новым условиям? На наш взгляд, это учебная деятельность и взаимодействие с преподавателями, возможность не только узнать что-то новое, но и показать полученные знания.

В то же время и перед преподавателями университетов стоят сложные проблемы: за достаточно небольшой период времени установить уровень подготовки студентов для того чтобы скорректировать свой курс, сделать его более адаптированным к уровню знаний студентов. Особое значение это имеет для курса экономики. Уже давно действует государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, утвержденный постановлением Правительства Российской Федерации. В нем сформулированы требования к минимуму содержания и уровню подготовки студента, в том числе по социально – экономическим дисциплинам и экономике, в частности. И, казалось бы, уже давно должны быть разработаны курсы экономической теории согласно этому стандарту и студенты всех специальностей (а экономическая теория или основы экономики, есть в стандартах для любой специальности) должны изучать его. Но тут встает проблема различного уровня школьной подготовки студентов начальных курсов по экономике.

Объясняется это просто – сегодня в старшей школе изучение экономики может происходить по нескольким схемам:

Экономика изучается как раздел интегрированного учебного предмета «Обществознание»

Экономика изучается как самостоятельный учебный предмет на базовом уровне

Экономика изучается как самостоятельный учебный предмет на профильном уровне

В школе могут преподаваться элективные курсы с экономическим уклоном, которые учащиеся могут посещать. Помимо общеобразовательных школ, есть гимназии и лицеи, в том числе и с экономическим уклоном (например, гимназия № 14 г. Красноярска), в которых курс экономики ведется на более высоком уровне. Все эти факторы и порождают разницу в уровне подготовки студента.

Самым простым и одновременно самым эффективным способом оценки уровня начальных знаний является предварительное тестирование, которое следует проводить в самом начале изучения курса. Основными преимуществами данного вида оценки знаний является объективность и оперативность, особенно это относится к компьютерным вариантам тестирования. Важным качеством именно для предварительного контроля знаний является то, что применение теста дает возможность студенту вспомнить материал, который он изучал в школе, этому должно способствовать построение теста. Тестирование позволит оценить знания по всему школьному курсу экономики, а не по отдельным темам как при обычном опросе.

Для построения такого теста нами были выделены следующие требования:

Динамичность теста. Вопросы из базы выбираются в случайном порядке для каждого студента, что позволит свести к минимуму возможность списывания;

Задания теста разного уровня. В предлагаемых тестовых вопросах должны быть как простые, выявляющие знание определений, понимание формулировок законов и про-

чее, так и сложные, ответы на которые подразумевают проведение анализа ситуации, некоторых расчетов;

Задания теста разных видов. Часть заданий однозначно предполагает один правильный ответ, более объемные и сложные задания – несколько верных ответов, а также задания на определение соответствия и верной последовательности. Тестируемый должен знать, какого характера вопрос ему дается.

Изучение курса экономики в ВУЗе зависит от специальности, если будущая профессия не связана напрямую с экономической деятельностью, то изучается только экономическая теория, если же студент учится по экономическим специальностям, то помимо экономической теории изучаются и другие дисциплины экономического цикла, например: история экономических учений; статистика; финансы, денежное обращение и кредит; маркетинг; менеджмент; бухгалтерский учет, анализ и аудит; экономика отрасли и т. д. Первоначальные знания по экономике, необходимые студенту экономических специальностей, должны быть лучше, чем у студента неэкономической специальности, и эти знания необходимо проверять еще при поступлении, однако ЕГЭ по экономике не существует. Основными экзаменами для абитуриентов экономических специальностей является математика и обществознание, и надо отметить, что в ЕГЭ по обществознанию включены отдельные вопросы экономики, но этого мало для поступления в ВУЗ на экономическую специальность.

Таким образом, необходимо два варианта тестирования – один для студентов неэкономических специальностей, второй для студентов, обучающихся специальностям связанных с экономикой.

Проведение предварительного тестирования студентов перед изучением курса экономической теории, позволит не только скорректировать программу с учетом особенностей данной группы, но и сделать обучение дифференцированным за счет разработки индивидуальных заданий для самостоятельной работы с учетом результатов тестирования. И поскольку большое внимание уделяется именно самостоятельной работе студентов, то при сокращении аудиторных часов, зная пробелы в их экономической подготовке проще направлять учебно-познавательную деятельность и добиваться высоких результатов обучения.

Студенты после прохождения тестирования, смогут не только освежить в памяти школьный курс экономики, но и определить темы, вызывающие у них затруднения, что особенно важно для студентов экономических специальностей.

С.В. Коломиец, И.А. Стоянов
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КОМПАНИЙ: КОНТЕКСТ КРИЗИСА

Происходящие в мировой экономике изменения оказывают значительное воздействие на работу предприятий самых разнообразных отраслей. На стадии спада продолжают эффективно работать лишь те предприятия, которые способны гибко реагировать на внешние изменения, приводя собственные внутренние особенности в соответствие с требованиями рынка. Однако даже при отсутствии специальных мер, направленных на внутренние преобразования, в ситуации кризиса можно наблюдать и анализировать многогранные изменения, происходящие внутри компаний, в частности, изменения в ее корпоративной культуре.

По сути, корпоративная культура рассматривается сегодня как один из важнейших факторов конкурентоспособности предприятия [1]. Следовательно, понимание специ-

фики корпоративной культуры компаний в ситуации кризиса и – тем более – прогнозирование изменений в данной области позволяют обсуждать пути повышения эффективности работы предприятий.

Корпоративная культура компании представляет собой комплексный феномен, аккумулирующий специфические характеристики организации, представленные на разных уровнях. Э. Шейн выделил несколько уровней, на которых проявляется корпоративная культура [4]. Первый составляют видимые культурные артефакты, к которым можно отнести такие ее проявления, как формально-иерархическая структура организации, система лидерства, технология, устойчивые способы отношений со средой, поведение членов организации. Второй уровень – уровень ценностей. В отличие от культурных артефактов, обнаружение ценностей требует достаточно серьезной исследовательской работы (с использованием глубинного интервью, контент-анализа и т. д.). Третий уровень составляют базовые, неосознаваемые представления, присущие членам организации. Эти базовые представления определяют то, как члены группы воспринимают окружающее, что они думают, делают и чувствуют. Особенности этих представлений – априорность и ультимативность.

Ввиду изменения экономической ситуации в мире, определенные (применительно к отдельным компаниям и отраслям – существенные) преобразования коснулись многих фирм. Исходя из логики исследования корпоративной культуры, принятой в современных исследованиях, можно предположить, что данные изменения, с одной стороны, происходили во многом в зависимости от существующей корпоративной культуры (относительно ее второго и третьего уровней), а с другой – сами эти преобразования непосредственно влияют на особенности последней (преимущественно на первом, отчасти на втором уровне). Причем, наблюдать и анализировать непосредственно мы можем первый и второй уровни представленности, третий – глубинный, ввиду сложности внутри-организационных процессов, ему присущих, может обсуждаться на базе более общих посылок, выдвинутых в отношении корпоративной культуры в России в целом.

Важно отметить, что данная статья включает в себя лишь наиболее общие предположения в отношении корпоративной культуры, нуждающиеся в эмпирической проверке и детализации.

Чтобы компетентно отследить особенности корпоративной культуры отечественных компаний в ситуации кризиса, необходимо выделить специфику русского бизнеса, поскольку истоки корпоративной культуры страны, как отмечают практически все экономисты, исследовавшие данный феномен, следует искать в областях национальной культуры. Обобщив материалы по данной теме [1–3], характеристики отечественной корпоративной культуры правомерно представить следующим образом.

1. Доминирование личных отношений над профессиональными. Особенно интересно, что данную характеристику обсуждают как отечественные, так и зарубежные ученые. Так, например, Эберхард фон Ленайзен отмечает: «Личные отношения играют в России гораздо более важную роль, чем в типичной западной организации. Такое положение можно было считать вполне нормальным на этапе, когда компании только формировались и преданность была важнее профессионализма, но характер личных отношений с принимающими решения людьми, а не профессионализм или наличие лидерских качеств и по сей день остается во многих компаниях важнейшим фактором продвижения по карьерной лестнице» [1, с. 61]. Для сравнения приведем высказывание Шихерева П.Н.: «Люди различаются, они делятся в основном на два типа: те, кто ориентирован на результат и не обращает внимания на то, как складываются отношения в процессе его достижения; и те, кто ориентирован не столько на дело, сколько на отношения между людьми, когда они заняты делом. Исторический анализ свидетельствует, что российская культура в целом и деловая культура в частности является отношенческой» [2, с. 67].

2. Доверие – критерий кадрового отбора и оценки персонала. Как отмечает Шустерман [3], руководители в России склонны опираться в большей степени на чувства, субъ-

ективное восприятие, собственное впечатление, эмоциональный комфорт, нежели на объективные факты.

3. Неумение работать в команде. Десятилетиями советская система управления держалась на строгой иерархичности, отчего многие руководители, несмотря на свои индивидуальные достоинства, не умеют работать в команде и формировать командный подход в организации в целом.

4. Чрезмерный контроль и нечеткое распределение обязанностей. Для многих отечественных компаний по-прежнему актуальна проблема хищений и коррупции на разных уровнях, поэтому руководство внедряет механизмы тотального контроля.

5. Отсутствие опыта и культуры развития персонала. Сравнительно с западными компаниями для отечественных характерно отсутствие широкого взгляда на проблему развития персонала, современные знания и навыки в этой области востребованы лишь частично. К примеру, российские компании делают упор на финансовые способы стимулирования сотрудников (которые и в самом деле важны), но не всегда уделяют достаточно внимания другим, не менее действенным факторам мотивации – причастность к миссии компании, эмоциональная привязанность к работе, образованию и т. д.

6. Приоритет коллективизма по сравнению с индивидуализмом. Несмотря на влияние западной культуры, ученые по-прежнему отмечают ценность для отечественных компаний сопричастности коллективу, а не ценность индивидуального успеха (являющуюся вторичной для предприятий в России).

7. Открытость новому – сквозная характеристика русской национальной культуры, предполагающей развитие, приобщение к новому, интерес к иностранному опыту.

Влияние кризиса на работу компаний в России вариативно: от сокращения расходов на текущие нужды сотрудников (отмена оплаты такси, отказ от корпоративного питания и т. д.) до снижения заработной платы и массовых увольнений.

Принимая во внимание отмеченные выше особенности отечественной корпоративной культуры, сопоставим их с организационными эффектами кризиса.

Традиционный акцент на материальном стимулировании персонала в ситуации кризиса стал сходиться на нет. То есть, фактически многие предприятия лишились существенного инструмента влияния на мотивацию сотрудников. Кроме того, стало происходить усиление контроля и ужесточение требований к персоналу. Сложилась специфическая парадоксальная ситуация, когда сотрудники, с одной стороны, лишились материальных стимулов, а с другой, были наделены дополнительными обязанностями. Как следствие, можно констатировать наличие мотивации избегания неудач (основанной на страхе быть сокращенным и т. д.), но никак не мотивации достижения успеха, что позволяет говорить о демотивированности персонала как о лейтмотиве кризиса.

В качестве ключевой характеристики влияния кризиса на корпоративную культуру можно выделить усиление присущих ей черт, экспликацию присущих отечественному бизнесу особенностей. При этом, совершенно очевидно, что помимо утилизации сугубо кризисных явлений, необходима долгосрочная стратегическая работа по развитию корпоративной культуры в отечественных компаниях.

Библиографический список

1. Корпоративная культура и лидерство: Пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 160 с.
2. Шихирев П.Н. Деловая культура – это культура получения и распределения прибыли//Управление персоналом. – № 11. – 2000 г.
3. Шустерман Д.М. В культуре России очень много магического//Управление персоналом. – № 11. – 2000 г.
4. Shein E. H/ Organization Culture and Leadership//Sloan Management Review. – V. 11. – № 3.

В.В. Копачинская
*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*
Научный руководитель: А.А. Соколовский,
кандидат экономических наук

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА В БАНКОВСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Правительство России уже неоднократно заявляло о необходимости повышения конкурентоспособности российской экономики. Трудно поверить в то, что конкурентоспособность отечественной экономики может повыситься без повышения качества управленческой деятельности. Работа же руководителя не будет эффективной, если он не может добиться максимальной отдачи от своих подчиненных, если он не может управлять их мотивацией. Но слов здесь намного больше, чем реальных дел. Сколько бы мы не восклицали «рынок», «конкурентоспособность», «эффективность» ничего не произойдет, пока не будут предприняты конкретные шаги, ведущие к намеченным целям. Повышение конкурентоспособности компании, рост производительности или качества труда, сокращение издержек невозможны при недостаточной мотивации персонала.

Как известно, работники могут активно способствовать росту, развитию организации, а могут с безразличием относиться к деятельности или совсем ей противодействовать. Только заинтересованный и удовлетворённый своей работой человек может по настоящему эффективно работать и приносить пользу организации и обществу. В этом – главная задача продуманной системы мотивации труда.

Проблемы, связанные с мотивацией находятся на особом счету в быстроразвивающейся финансово-кредитной сфере. Методологическая база мотивации труда в финансово-кредитных организациях на данный момент ещё недостаточно сформирована и требует комплексного исследования её теоретических и прикладных аспектов.

Банк – финансовое предприятие, основной функцией которого является собирание или аккумуляция временно свободных денежных средств и превращение их в капитал, кредитование предприятий, государства и населения, регулирование денежного оборота, а также выпуск, покупка, продажа, учет, хранение и иные операции с ценными бумагами, подтверждающими привлечение средств во вклады и на банковские счета.

Для банка интенсивное развитие выражается:

в экономии времени затрачиваемом на выполнении каких-либо банковских операций;

в разработке и внедрении новых видов услуг повышающих конкурентоспособность;

в улучшении качества обслуживания клиентов;

в применении более эффективных средств и технологий для проведения банковских операций (например, программного и компьютерного обеспечения);

в совершенствовании организации труда и подготовки кадров.

Большое значение имеет совершенствование и повышение эффективности управления персоналом банка. Для этого необходимо изучить и проанализировать особенности банковской работы.

В табл. 1 представлены особенности содержания и организации труда персонала коммерческого банка и приоритетные направления управления его персоналом.

**Особенности содержания и организации труда в банке
и связанные с ними особенности управления персоналом**

Особенности содержания и организации труда в банке	Специфика мотивации труда и управления персоналом
<i>А. Непосредственно влияющие на мотивацию труда и управление персоналом</i>	
Практически все операции и услуги невозможно осуществить одним специалистом. Труд в банке носит изначально коллективный характер.	Стремление каждого работника к осознанию, что собственное благополучие и уверенность в завтрашнем дне зависят от финансового состояния банка, его клиентов, имиджа.
Относительное сокращение зарплаток основной массы работников по сравнению с недавним периодом их деятельности.	Необходим поиск новых методов мотивации, а также совершенствование и усиление стимулирующей роли материального вознаграждения.
Влияние специфических (особых и экстраординарных) факторов в процессе труда	Сильная мотивация необходима как фактор достижения целей банка и как инструмент повышения психологической устойчивости
Высокая степень ответственности за проведенные операции и принятые решения (работа связана с деньгами клиентов)	Повышение заинтересованности в безошибочном проведении операций и максимально взвешенном принятии решений
Постоянное обновление (усложнение) спектра проводимых операций, внедрение новых компьютерных технологий и т. д.	Необходим постоянный контроль уровня квалификации и соответствия рабочему месту и выполняемым функциям работников (проведение тестирований и аттестации)
<i>Б. Косвенно влияющие на мотивацию труда и управление персоналом</i>	
Переориентация рынка банковских услуг с «рынка продавца» к «рынку покупателя»	Желательно повышение конкурентоспособности и качества обслуживания клиентов работниками
Наличие в рамках одного банковского учреждения совершенно разных по функциям и отраслевой принадлежности секторов, отделов, подразделений	Различны подходы к управлению персоналом в зависимости от конкретного отдела, подразделения, вида деятельности и т. д.
Высокий уровень внутрибанковской специализации	Целесообразно развитие и поддержание горизонтальных связей между подразделениями банка – формализованных и неформальных
В основе банковской работы – квалифицированный интеллектуальный труд, который является определяющим фактором, обеспечивающим успех в конкурентной борьбе	Необходимы механизмы, стимулирующие не только достижение конкретных результатов труда, но и мотивирующие творческую, интеллектуальную активность работников
Большинство банков практикуют закрытость информации об оплате труда посредством зачисления зарплаты и прочих доплат и надбавок на пластиковые карточки или лицевые банковские счета	с одной стороны, это даёт большую свободу администрации в оплате; с другой стороны, необходимы механизмы, чтобы материальное вознаграждение (или переменная его часть) были открыты для ознакомления с ними коллектива для повышения стимулирующей роли.

Источник: [1, с.3]

Из таблицы видно, что менеджеры по работе с персоналом должны учитывать все особенности работы персонала банка, напрямую влияющие на мотивацию труда персонала, и связанные с ней косвенно. Рассмотрим эти факторы более подробно.

Факторы, непосредственно влияющие на мотивацию

Изначально труд в банке носит коллективный характер. Почти все операции и услуги невозможно осуществить одним специалистом. Следует стимулировать каждого работника таким образом, чтобы он осознавал, что собственное благополучие, уверенность

в завтрашнем дне зависит от финансового состояния банка и его клиентов. Для этого необходимо усиление групповой мотивации с сочетанием индивидуальной.

Недостающие знания и профессиональные навыки следует дополнить обучением сотрудников, в которое будут входить различные семинары, тренинги, тестирование, стажировки, обучение в сторонних организациях, прорабатывание конкретных практических задач и ситуаций, где дополнительные знания и умения можно приобрести, общаясь с более опытными и квалифицированными сотрудниками. Как показывают исследования, успех программы обучения на 80 % зависит от её подготовки и только на 20 % от желания и способностей обучающихся. Помимо всего перечисленного обучение призвано передавать работникам также информацию о текущем состоянии дел в компании и способствовать развитию понимания перспектив банка и основных направлений его стратегии.

Характерной особенностью сотрудников банка является высокая ответственность, поэтому стимулирование сотрудников для безошибочного проведения операций является одной из важных задач руководства, так как ошибки и «недочеты» могут отразиться почти на всей работе банка.

Работа в банке требует большой стрессоустойчивости. Самым негативным фактором у сотрудников является неравномерная загруженность в течении дня (месяца). Примером может послужить составление таблиц рабочего графика персонала или подведение финансовых и экономических итогов. Ещё одной негативной особенностью является длительная работа на компьютере и монотонность. У операционистов в дни выдачи пенсий, зарплат и последних дней срока для выплаты коммунальных платежей, рабочий день может увеличиваться на несколько часов и завершить работу можно только тогда, когда подведены все итоги и сведены балансы своего подразделения. Каждый день сотрудники банков обслуживают десятки, а то и сотни человек. Каждый человек личность, но не все личности выражают доброжелательность. Периодически это выражается и в агрессии по отношению к операционистам, неудовлетворенности их работой, и в негативном настрое в целом.

Персонал банка это такие же люди как и мы с вами. Помимо факторов связанных с работой на них давит общие стрессовые явления, такие как, угроза потери работы, рост цен, социальная незащищенность, повышение преступности, проблемы личного характера. Вследствие чего может увеличиться уровень заболеваемости, психическая напряженность, эмоциональные срывы и отразиться на организации снижением показателей качества работы, появлением конфликтов, увеличением числа ошибок.

«Акмеологический подход к данной проблеме предполагает, что резервные возможности должны быть функциональными, т. е. связанными с запасом умений, навыков, знаний, не опредмеченными в живом труде, но используемыми в чрезвычайных ситуациях» [2, с. 19–20].

Путь к эффективному управлению персоналом лежит через понимание его мотивации. Только зная, что движет человеком, что побуждает его к работе, какие мотивы лежат в основе его поведения и какими способами они могут быть приведены в действие, можно разработать эффективную систему мотивации.

Факторы, косвенно влияющие на мотивацию труда

В связи с конкурентной средой банки вынуждены бороться за каждого клиента. Любой сотрудник, работающий в банковской сфере, должен быть заинтересован в качественном обслуживании клиентов, поскольку это повышает конкурентоспособность, а значит и увеличивает благосостояние персонала и банка.

Высокий уровень внутрибанковской специализации затрудняет комплексное решение проблем, координацию деятельности отделов ввиду узкой сферы ответственности. Поэтому следует помимо формальных, также поддерживать и развивать неформальные отношения между подразделениями банка, поскольку они обладают не меньшей значимостью. Плюсами таких отношений может являться поддержка и помощь в решении трудных задач, общие интересы и ценности (которые можно применить в командной ра-

боте), защита со стороны коллег, возможность обсудить негативные моменты работы не доводя ситуацию до конфликта. Помимо этого, регулярный обмен аналитической и прогностической информацией может помочь банку так же в управлении операциями, балансом и т. д.

В основе банковской работы лежит квалифицированный интеллектуальный труд, который обеспечивает успех в конкурентной борьбе и поэтому необходимо проводить подготовку, переподготовку и повышение квалификации персонала, чтобы максимально эффективно использовать этот самый ценный и важный ресурс. Кроме традиционных форм обучения банкам следует использовать и непрерывное профессиональное обучение персонала, такое как телеобучение, плюсами которого являются переподготовка и повышение квалификации, выбор приемлемых форм обучения и установление минимальной продолжительности сроков получения дополнительного профессионального образования для определенных групп работников. К тому же оно позволит:

существенно сократить расходы финансовых средств (отсутствие командировочных, транспортных расходов, расходов на питание, проживание обучаемых и т. п.);

экономить рабочее время персонала банков на обучение и на решение производственных вопросов;

повысить качественный уровень образования;

получить в сторонних организациях (в том числе зарубежных) дополнительное профессиональное образование по профилю деятельности без отрыва от работы.

Поскольку в банке имеются совершенно разные по функциям отделы и подразделения, не стоит забывать, что это предполагает применение соответствующей системы оценки персонала и методов мотивации.

Сильная мотивация труда, с одной стороны, – залог процветания и развития банка; а с другой стороны – фактор психологической устойчивости работника на достаточно высоком уровне продуктивности.

Библиографический список

1. Волгина, О.Н. Мотивация труда персонала финансово-кредитных организаций / О.Н. Волгина. – М.: Экзамен, 2002.
2. Деркач, А.А. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях (Психолого-педагогические основы) / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – М.: МААА, 1998. – С. 19–20.

А.И. Макаренко, А.В. Самарцева
Сибирский государственный аэрокосмический университет им. ак. М.Ф. Решетнёва, Красноярск
Научный руководитель: И.А. Мисинёва,
кандидат экономических наук, доцент

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ КОМПАНИИ

Современное эффективное управление компаниями связано с формированием и поддержанием системы корпоративных ценностей. Специалисты определяют ценности компании как совокупность правил, принципов, которые декларирует и культивирует менеджмент, а также поддерживает большинство персонала [1]. Данная совокупность является результатом, как спонтанного воздействия внешних сил, модификации личных, общих для большинства сотрудников ценностей, так и одновременно, результатом сознательных усилий менеджмента.

Проведенное нами исследование показало, что ряд авторов считает, что формирование ценностей компании происходит только спонтанно, в процессе развития организации. Для этого могут использоваться: постепенная кристаллизация общих ценностей на основе опыта взаимодействия работников; принятие членами организации ценностей неформальных лидеров и авторитетов; копирование впечатляющих моделей поведения других людей; почти незаметное изменение ценностей, как следствие изменения отношений, мотивации, жизненных перспектив [2]. Также существует мнение, высказываемое рядом авторов, о том, что деятельность по формированию организационных ценностей должна включать и специальную, целенаправленную работу менеджмента компании [3].

Политика менеджера, по формированию ценностей в современной компании должна включать: 1) разработку стратегически важных организационных ценностей; 2) пропаганду их, с использованием слов и действий, не противоречащих личностным и групповым ценностям; 3) оказание поддержки носителям ценностей; 4) стимулирование копирования и тиражирования поведения, соответствующего организационным ценностям [2].

Ценности компании должны быть формализованы и выражаться в организационных правилах, нормах, стандартах и традициях, которые регламентируют поведение работников, включая поведение по выполнению должностных обязанностей и заданий. Так в ситуации, представленной в современном издании, когда рабочие предприятия АО «Хлебный дом» после окончания смены ушли, бросив аварийную печь и на другой день на собрании заявили: «Не нравится – мы уволимся» директор, Федоренко В. ответил: «Увольнитесь!» [2] После этого безответственность была преодолена в организации, и дисциплина установлена. Мы считаем, что этому способствовало именно реакция менеджера по поддержке желаемых норм поведения сотрудников. Поведение по осуществлению делового взаимодействия также является составной частью формируемой системы ценностей компании. Анализ показал, что в компаниях Кока-Кола, Хьюлет Паккард, многих японских предприятиях дистанция между начальником и подчиненным минимальна; они работают, как правило, в одних помещениях, за соседними столами. [4]. Поведение в рамках межличностного общения работников также в эффективных компаниях должно быть предметом внимания менеджера – должно быть описано, мотивировано и адекватно контролироваться. Так, по отзывам специалиста компании «ПепсиКо», Островской М., руководство предприятия внедряет следующие принципы в работу: «Мы учим сотрудников позитивному отношению к делу и людям. Отношения между людьми внутри компании строятся по принципу «чем я могу Вам помочь?». Фразы типа «у меня много работы, отстаньте от меня» здесь никогда не произносятся. Мы все клиенты по отношению друг к другу внутри компании» [5].

По мнению некоторых ученых управление ценностями предполагает решение трех взаимосвязанных проблем [1]: 1) достижение полной ясности относительно ключевых факторов успеха организации; 2) вычленение общих ценностей организации, достижение их полного понимания и признания работниками; 3) достижение согласия и ясности относительно того, что каждый работник должен делать изо дня в день для успешной работы. Для решения данных проблем менеджменту организации необходимо выделить стратегически значимые ценности подразделений и отдельных работников, и интегрировать эти ценности в культуру организации. Также среди задач менеджмента специалисты отмечают культивирование ценностей, соответствующих стратегии организации, посредством планомерной политики управления человеческими ресурсами. В числе возможных направлений решения проблем формирования организационной культуры, поддерживающей эффективное развитие организации, ученые называют и изменение ценностей, которые служат барьером эффективной деятельности организации.

Менеджерам следует решить вопрос, о том какие именно работники ценны, о ком компания будет проявлять особую заботу. Некоторые компании среди своих ценностей

отмечают, что: «Мы ценим работников, обладающих высоким профессионализмом, кто может внести весомый вклад в организацию» или «Мы проявляем заботу о человеке, поощряя взаимоуважение и доверительные отношения между сотрудниками, создающие оптимальную атмосферу на работе».

Выполненный нами анализ показал, что стратегические приоритеты фокусируют внимание менеджмента на тех ценностях, которые имеют критическое значение для успеха организации и позволяют минимизировать нежелательное влияние противоположных ценностей.

Изучение показало, что среди наиболее эффективных методов и приемов воздействия менеджмента на ценности компании и отдельных работников специалисты отмечают: 1) Метод морализирования, который представляет собой разъяснение того, что есть «хорошо» и «плохо». Профессионализм управления ценностями при этом непосредственно определяется способностями менеджеров правильно напоминать персоналу о моральных устоях своей компании и разъяснять действующие в ней правила и нормы [3]. 2) Личный пример менеджера. На практике действие данного метода сводится к последовательности менеджмента, соответствия слов и поступков менеджеров, во всех ситуациях и по отношению ко всем группам сотрудников. 3) Поддержка, культивирование доброжелательной социально-психологической атмосферы в компании, основанной на толерантности к инакомыслию и различиям работников, включая социокультурные, физические, гендерные, расовые и др. Это способствует утверждению общечеловеческих ценностей, которые не противоречат успешной деятельности компании, в современных условиях. При этом российским управляющим следует принять во внимание успешный опыт управления ценностями ряда западных и американских компаний, которые принципиально отказываются от давления и излишней регламентации менеджментом поведения персонала. И где для руководителей существуют программы по управлению разнообразием. Глава корпорации Microsoft, Билл Гейтс, так высказался по этому вопросу: «Наша корпоративная культура призвана создавать благоприятную атмосферу для творчества и для полной реализации потенциала каждого сотрудника. Притом, что Microsoft – огромная компания, активно использующая огромные ресурсы, она сохраняет структуру небольших динамичных групп, где каждый чувствует, что от него многое зависит. Идеи генерируются конкретными людьми, и Microsoft делает все, чтобы дать этим творческим людям возможность довести дело до реального результата» [5], [6]. 4) Методы совершенствования внутренней коммуникации одновременно способствуют совершенствованию возможностей управления ценностями компании. Расширение возможностей диалоговых отношений между менеджментом и персоналом, совершенствование обратной связи позволяют менеджменту прояснять личностные ценности работников и пропагандировать ценности компании.

Для руководителей российских предприятий, многие из которых ещё не до конца осознали или только планируют работы по развитию организационной культуры, мы считаем необходимым, знать о последствиях отсутствия внимания менеджмента к проблеме ценностей. Так, если ценности не находят достойного подтверждения в деловых и межличностных отношениях внутри компании, деятельности по реализации стратегии, то менеджмент теряет инициативу в использовании потенциала общих ценностей, которую могут перехватить неформальные лидеры, деструктивно настроенные в отношении целей и политики менеджмента. Если работники не имеют ясного представления относительно основных критериев оценки своей деятельности, то это отражается на степени удовлетворенности условиями труда и его стимулирования, приводит к развитию завышенных ожиданий и разочарованиям. Проведенное специалистами исследование в АНО СКО «Союзные курорты и здравницы» показало, что 47 % работников считают, что зачастую оценка их труда происходит на основе эмоций и поверхностных наблюдений, многие отметили, что не знают, по каким критериям оценивается их работа [7]. Если менеджеры среднего и линейного звена дезориентированы относительно поощряемых и не поощряемых руководством моделей поведения, то это закономерно приводит

к попыткам внедрения на своем уровне управления системы оценок, основанных на индивидуальных культурных ценностях. Это приводит к противоречиям и конфликтам между менеджментом и неформальными лидерами. Если проблеме формирования и развития системы ценностей уделяется мало внимания, то происходит усиление индивидуалистических мотивов деятельности, которые не всегда соответствуют организационным интересам. Развитие этой тенденции закономерно ведет к падению авторитета руководства.

Выполненное нами исследование позволяет заключить, что проблему формирования и развития корпоративных ценностей, в российских компаниях, необходимо решать, начиная с профессиональной подготовки в данной области руководителей всех уровней, как в системе высшего профессионального образования, так и в корпоративных центрах обучения. Также необходимо особо отметить важность выстраивания системы поддержки этой деятельности службами управления персоналом предприятий.

Библиографический список

1. Яхонтова, Е.С. Управление ценностями как элемент управления человеческими ресурсами компании / Е.С. Яхонтова // Менеджмент в России и за рубежом. – 2003. – № 4. – С. 23–35.
2. Яхонтова Е.С. Эффективность управленческого лидерства / Е.С. Яхонтова. – М.: ТЕИС, 2002.
3. Соломанидина Т. Организационная культура и климат: взаимосвязь и влияние на эффективность работы компании / Т. Соломанидина, В. Кишenea // Управление персоналом. – 2005. – № 4. – С. 55–58.
4. Машегов А.П. Как повысить эффективность культуры / А.П. Машегов // Деловой квартал. – 2006. – № 5. – С. 23–27.
5. Стоянова В.А. Оценка влияния организационной культуры предприятия на эффективность производственной деятельности / В.А. Стоянова // Менеджмент в России и за рубежом. – 2005. – № 1. – С. 3–9.
6. Фей К. Организационная культура и эффективность: Российский контекст / К. Фей, Д. Денисов // Вопросы экономики. – 2005. – № 4. – С. 61–66.
7. Криволицкий А.М. Модель организационной культуры / А.М. Криволицкий // Управление персоналом. – 2005. – № 5. – С. 36–43.

А.С. Поздняков

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: О.Ю. Лютых,
кандидат исторических наук*

РОССИЯ И ГЛОБАЛИЗИРУЮЩИЙСЯ МИР: ШАНСЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ

В виду формата работы не хотелось бы рассуждать на тему, глобализация – это хорошо или плохо? Данное явление имеет место быть, а выжить и развиваться в сложившихся условиях России возможно, на взгляд автора, двумя способами: уйти назад в закрытый рынок или найти себя в реально сложившейся ситуации. В данной работе автор попытался сделать упор на второй вариант развития событий, то есть показать реально возможные пути интеграции России в мировой рынок.

Хочется начать со слов видного российского академика Федоренко Н.П. «Глобализация мировой экономики оценивается в научных и политических кругах неоднозначно. Эти расхождения, на мой взгляд, связаны с тем, что глобализация таит в себе широкий ряд преимуществ – для одних и одновременно угроз для других. То, чем она обернется для России – зависит только от того, с какой стороны «глобального окопа» мы окажем-

ся» [4, с. 140]. С одной стороны «окопа» Федоренко приводит страны, концентрирующие у себя фундаментальные и прикладные исследования, передовые производственные и информационные технологии, а с другой стороны – развивающиеся страны с традиционной экспортной корзиной, спрос на товары (продовольствие, металлы, минеральное сырьё и топливо) которых будет постоянно снижаться. Россия всё отчётливее выбирает последний путь развития своей экономики, вопреки всему реальному потенциалу страны. И именно сегодня перед страной стоит серьёзная задача – определить своё место в сети глобальной интеграции экономик мира и слияния их в единый «мировой завод».

Россия сегодня воспринимается развитым Западом как страна – поставщик всего необходимого, то есть, преимущественно, сырьевых ресурсов, для развития и функционирования их экономик. И это не пустые слова, ведь доля экспорта энергоресурсов есть основа формирования бюджета нашего государства. И от того, как «прыгают» мировые цены на энергоресурсы зависит и «самочувствие» России. Государство тем самым накрепко связывает себя с рыночной конъюнктурой цен на энергоносители, а не секрет, что рыночная стоимость сырья, являющаяся примерно одинаковой для всех стран не даёт преимущества странам с заведомо высокими производственными издержками, каковой и является Россия. Тем не менее, экспорт нефти и газа перевалил в общих доходах федерального бюджета за 40 %-ную отметку [4, с. 5]. Крупной проблемой, вытекающей из дальнейшей специализации на экспорте энергоносителей, помимо нарастающего отставания от Запада и превращения России в специализированный сырьевой придаток мира, как само собой разумеющееся, является и проблема занятости населения, ввиду низкой трудоёмкости и высокой стоимости трудового места в добывающей промышленности. Так же не стоит скидывать со счетов нарастающий кризис традиционной энергетики и его возможные последствия для России.

А тем временем, за последние 15 лет в России объём запаса знаний в целом стремительно снижается. Около 300 современных технологий в аэрокосмической промышленности, производстве высокочистых материалов, промышленных роботов, биотехнологиях и других утрачено окончательно. Не менее 80 % станкостроительных предприятий изменило свой профиль. Инновационная активность предприятий близка к нулю [4, с. 126]. К 2004 г. доля предприятий не планирующих делать капитальных вложений достигла 25 % [3]. В связи с этим, более пристальное внимание необходимо обратить на такое направление, как всестороннее развитие образования. Живым показателем плачевного состояния интеллектуальной составляющей капитала на российских предприятиях является такой показатель, как коэффициент Тобина, то есть отношение рыночной капитализации компании к восстановительной (на практике часто – к балансовой) стоимости её активов. В настоящее время для большинства компаний развитых стран коэффициент составляет от 5 до 10 [2]. Для наукоёмких фирм коэффициент ещё выше. В России же значение коэффициента достигает лишь 9,9. А на менее наукоёмких предприятиях гораздо ниже.

Ведётся не мало споров по поводу присутствия России на арене мирового рынка вообще и конкурентоспособности российских товаров в частности. Здесь необходимо рассмотреть реальные затраты на единицу произведенного товара.

Россия во многих случаях просто не может конкурировать на равных условиях со множеством других стран, ибо основной критерий конкурентоспособности произведённого товара рассчитывается исходя из реальных издержек на его производство и реальной цены, при которой этот товар будет пользоваться высоким уровнем потребительского спроса. Исходя из элементарных расчётов, становится понятным, что экспорт Российским государством продукции, которую наравне с ней может предложить и множество других государств, с заведомо лучшими условиями для производства (т. е. себестоимость произведённого товара позволяет свободно конкурировать на мировом рынке и получать прибыль) – путь ошибочный и затратный. По крайней мере, он будет являться таковым, пока процесс производства в нашей стране будет идентичен странам с более благоприятными производственными условиями.

Отсюда есть два вывода: мы должны наладить производство такой продукции, в которой будем иметь статус абсолютного лидера или что – то около того; второй вариант – выходить на мировой рынок с той же продукцией, но с условием, что производственный цикл будет реально отвечать потребностям нашего производства (то есть, учитывать все реалии производства товара применимо к нашим условиям).

Касательно первого варианта развития событий, давно известно, что не всё то, что ново и прогрессивно с распротёртыми объятиями встречается обществом, а тем более производителями, которым в крайне сжатые сроки приходится перенаправить работу своего предприятия на выпуск другого вида товара (а того требует конкуренция!), ведь капиталист, в первую очередь нацелен на получение максимальной прибыли и минимизации затрат на производство товара. Если не брать вышесказанное во внимание то, таким товаром может выступить экономика знаний, то есть производство знаний (развитие науки, развитие закрывающих технологий), где немаловажную роль должен сыграть такой ресурс, как человеческий капитал. Последний подразумевает создание человека всесторонне развитого – универсального. И именно этот аспект начинает играть одну из главных ролей уже сегодня, а завтра станет основополагающим. И от того будет ли он развиваться сегодня в России зависит и наша завтрашняя картина. Сегодня крайне необходимо сократить научно – техническое отставание от развитых стран, путём инвестиций в наукоёмкие сферы деятельности производств. Необходима поддержка отделений РАН и НИОКР, максимальное сокращение времени между рождением новых технологий и их реального воплощения в жизнь, повышение качественного уровня человеческого капитала. Но здесь сразу и повсеувидение встают острые вопросы сегодняшнего образования и уровня финансирования образовательных и научных отраслей.

Второй вариант развития, подразумевающий критический пересмотр сегодняшнего сектора реального производства и модернизацию, также наталкивается на ряд проблем, связанных с необходимостью системной перестройкой уже имеющихся производственных комплексов и, что более существенно, созданием таких комплексов с нуля там, где это необходимо. Этот путь потребует немало времени и финансовых вливаний, обеспечить которые пока некому: государство держится в стороне, сидя на «нефтяной игле» и снимая сливки с того, что мы называем невозобновимыми ресурсами; а частный бизнес за подобную перестройку попросту не возьмётся, ввиду не скорой отдачи от вложений и огромных инвестиционных рисков. Так или иначе, но стоит признать сегодняшнюю роль государства, как направляющей силы в экономической жизни общества. Государство должно задавать вектор развития с учётом всех плюсов и минусов сегодняшнего положения России. Но, крайне не допустимой остаётся специализация такой богатой страны как Россия, на экспорте энергоносителей. Эта мера может признаваться в данных условиях исключительно как временная. А за счёт средств, получаемых от этой временности необходимо в кратчайшие сроки и с полной выкладкой формировать сектор реальной экономики, который отчасти был потерян за время болезненного реформирования. Необходимо привлечь так же и средства стабилизационного фонда. Необходимо более серьёзное финансирование жизненноважных секторов экономики, среди которых наиболее приоритетной (как уже говорилось выше) следует считать экономику знаний, как фундамент дальнейшего уверенного развития. Данная мера также должна приостановить «утечку умов» из государства, так как появится реальная возможность реализации научного потенциала внутри страны, что, в свою очередь, непременно приведёт к положительным веяниям и непосредственно в экономической жизни. Итак, проблемы схождения с «нефтяной иглы» и возрождение и активная поддержка сферы НИОКР – являются первоочерёдными и стратегически важными задачами России. Именно от того как мы решим этот комплекс проблем и решим ли вообще зависит будущее положение России в мировом экономическом сотрудничестве.

Библиографический список

1. Билимович А.Д. Экономический строй освобождённой России / А.Д. Билимович. – М.: Наука, 2006.
2. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2004 г.
3. Российский экономический барометр // Квартальный бюллетень. – 2005. – № 3.
4. Россия в глобализирующемся мире: модернизация экономики. – М.: Наука, 2007.
5. Перспективы свободного рынка России. – М.: Наука, 2007.

М.Д. Польшцева

*Красноярский государственный аграрный университет
Научный руководитель: Ю.М. Коршунова, ст. преподаватель*

МИРОВОЙ ФИНАНСОВЫЙ КРИЗИС. ЕГО ПРИЧИНЫ И РАЗВИТИЕ

В настоящее время мир вступает в новую эру. Её можно охарактеризовать как эру небывалого финансового кризиса. Многие обеспокоены по поводу масштабов влияния финансового кризиса на малые страны и развивающиеся страны с рыночной экономикой. Очевидно, что именно из-за естественного делового цикла экономическая ситуация в мире уже не вернется в нормальное русло. Это означает, что необходимо принять своего рода искусственные экономические и даже политические меры.

Аналитики объясняют коренные причины текущего кризиса следующим образом: в текущем десятилетии, в условиях быстрого глобального роста, увеличивавшихся потоков капитала и длительной стабильности, участники рынка, стремясь к получению высоких прибылей, не учитывали должным образом имеющиеся риски и действовали без надлежащего предварительного анализа. В то же время, такие факторы как слабые нормы в отношении гарантий, непродуманные методы управления рисками, растущая сложность и непрозрачность финансовых продуктов и вытекающее из этого чрезмерное использование кредитов для биржевой игры – в своей совокупности привели к появлению в этой системе уязвимых мест. Политики, а также регулирующие и контрольные инстанции в ряде развитых стран должным образом не учитывали и не боролись с нарастающими рисками на финансовых рынках, не шли в ногу с финансовыми инновациями и не принимали во внимание системных мер регулирования, осуществляемых на национальном уровне.

К числу ключевых факторов, лежащих в основе сложившейся ситуации, относятся, в частности, непоследовательная и недостаточно скоординированная макроэкономическая политика, неадекватные структурные реформы, приведшие к нестабильным глобальным макроэкономическим результатам. Сочетание этих обстоятельств породило эксцессы и в конечном итоге привело к глубоким потрясениям на рынке.

Правительства ведущих стран убеждены, что по мере продвижения вперед, при наличии партнерства, сотрудничества и многостороннего курса, они преодолеют стоящие перед ними проблемы и восстановят стабильность и процветание мировой экономики. Для этого необходимо в рамках сотрудничества реализовать следующее:

- 1) Повысить степень прозрачности и подотчетности.
- 2) Улучшить регулирование платежеспособности.
- 3) Обеспечить согласованность на финансовых рынках.
- 4) Укрепить международное сотрудничество.
- 5) Реформировать международные финансовые организации.

Меры по преодолению текущего кризиса разрабатываются экономистами и аналитиками. Время покажет насколько они будут эффективны.

Ю.В. Резенкова
*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*
Научный руководитель: Т.А. Рудзитис,
кандидат экономических наук, доцент

БИРЖА И ЕЁ ЭВОЛЮЦИЯ

Торговля, довольно широкое понятие, основа которой заключается в обмене товарами, услугами, ценностями и деньгами. Но для совершения данных сделок необходимо не только желание людей, но и место, где будет происходить обмен. Таким местом и стала биржа. Биржа – это учреждение, в котором осуществляются операции с ценными бумагами, валютой или массовыми товарами, продаваемыми по стандартам или образцам.

Где и когда начинается история биржевой торговли, сказать точно невозможно, т. к. биржа – это не авторское изобретение, а общественное. Однако историки утверждают, что название биржа родилось в начале XIV века во фламандском городе Брюгге, который оказался тогда в точке пересечения европейских торговых путей. В кипящих бойкой торговлей кварталах средневекового города можно было легко услышать слова *borsa, boursa, boerse, beurs*. Так купцы со всей Европы называли большой дом в Брюгге, принадлежавший некоему горожанину из знатного рода Ван дер Бурсе. В этом особняке с 1309 года начали проводиться регулярные встречи купцов. Там они узнавали последние новости, обсуждали свои дела и заключали сделки.

Биржа стала формой организованных рынков, появление которых объясняется тем, что европейская экспансия сместила ось экономического пространства Европы. Венеция утратила свои позиции, а в центр попали порты Пиренейского п-ова и северной Европы. Путешествия Васко да Гамы и Колумба совершили переворот в европейской торговле. Сначала торговля экзотическими товарами из Индии, Америки, центральной и Южной Африки находилась под полным контролем королей Португалии и Испании. Но к концу XVI в. их место заняли Голландия и Англия. В центре европейской торговли начала XVI в. оказался фламандский город Антверпен.

В XVIII в. мировым центром торговли и кредита становится Амстердам. Основы для этого были заложены ещё в середине XVI в. – в эпоху наивысшего могущества Антверпена. Т.к. в это время Амстердам сконцентрировал в своём порту 60 % мировых грузовых перевозок – каждый день в гавани одновременно находилось от 1000 до 8000 судов сл всего мира. Главное отличие Амстердама от Брюгге и Антверпена заключалось в том, что он обладал огромным торговым флотом, и голландцам принадлежала ключевая роль в европейском товарообмене. Биржа в Амстердаме впервые получила важное дополнение – склад, где хранились все поступающие в город товары. Амстердамская биржа характеризовалась невиданными до этого объёмами торгов на рынке ценных бумаг, ликвидностью, открытостью и возможностью спекулятивных операций.

Центр мировой биржевой торговли всегда смещался следом за стандартом мирового экономического и политического доминирования. И следующей остановкой значится Лондон, а за ним Нью-Йорк.

Однако и в Лондоне, и в Нью-Йорке биржи станут организованными институтами только в начале XIX в.

Официальной датой появления первой в мире регулируемой биржи считается 3 марта 1801 года, когда в результате реорганизации появилась Лондонская фондовая биржа. Её участниками могли быть лишь прошедшие формальную регистрацию брокеры. Само здание биржи было заложено в мае 1801г. Развитию фондового рынка способствовал выпуск новых долговых обязательств английского казначейства. Управляющие

Лондонской биржи стремятся увеличить число членов биржи, а действующие члены биржи, опасаясь конкуренции, не желали расширения состава участников торгов. Конфликт интересов был разрешён уставом правил биржи, утверждённым в 1812 г. Сбалансированная и гибкая система управления, закреплённая в этом уставе, стала основой успешной работы биржи в XIX в.

Устав Нью-йоркской биржи был утверждён в 1817 г., он получил статус конституции биржи, во главе которой стоял выборный президент.

В условиях промышленного переворота резко возрос интерес инвесторов к ценным бумагам железных дорог и пароходных компаний, а также горнодобывающих и машиностроительных предприятий.

В 1845 г. железнодорожная лихорадка в Лондоне достигает своего пика, что потребовало строительства более просторного здания биржи.

Совет управляющих Нью-йоркской биржи ввёл лимит на число участников торгов. В 1866 г. был проложен трансатлантический телеграфный кабель, связавший Лондон и Нью-Йорк, что расширило масштаб торгов ценными бумагами. Начинается практика торговли через биржевых специалистов. На Нью-йоркской торговой площадке в 1878 г. Появляется первый телефон, а концу XIX в. учреждается клиринговая палата. В 1896 г. газета Wall Street Journal впервые публикует индекс Don Jones Industrial Average, который рассчитывался на основе курсов акций 12 американских компаний, в том числе General Electric.

На Лондонской бирже вводятся новые биржевые практики, что увеличивало затраты, поэтому собственники биржи стали увеличивать размер членского взноса. И теперь все новые участники торгов были обязаны быть акционерами биржи.

Благодаря первой мировой войне на ведущие роли начинает выходить экономика США и Нью-йоркская фондовая биржа.

В начале XX в. правительства не вмешиваются в процесс рыночного ценообразования и поощряют создание новых бирж. Однако первая мировая война стала причиной введения контроля над биржами, в которые прекращался доступ иностранных участников, устанавливался минимальный уровень комиссий, но эти изменения остались постоянными.

После 1918 г. Нью-Йорк захватывает ведущую роль. Миллионы американцев стали участниками фондового рынка вплоть до кризиса 1929 г., когда обвал рынка лишил его участников не только доходов, но и самой надежды компенсировать убытки. Программа оздоровления экономики страны, принятая президентом Т. Рузвельтом означала решительное вмешательство государства в управление экономикой. В рамках этой программы в 1933 г. была создана Комиссия по ценным бумагам и биржам, которая действует и по сей день. С 1938 г. начинается реорганизация Нью-йоркской фондовой биржи. Она завершается в 1941 г. поправками в конституцию биржи, которую наделили большими правами президента биржи и его помощников. В годы второй мировой войны на биржи происходит активный оборот военных облигаций американского правительства, обладателями которых к концу войны стали 85 миллионов американцев.

Во второй половине XX в. золото и нефть стали товарными идолами, которые сместили с первых мест сельскохозяйственную продукцию и металл и стали основными инструментами спекуляций на товарных рынках.

Рынок фьючерсных контрактов на золото начал функционировать на товарной бирже в Нью-Йорке.

Самыми крупными рынками золота являются Нью-йоркская и Токийская товарные биржи, но золото в годы взлёта рынка акций уступает этим ценным бумагам, но при первом появлении мировой политической и экономической нестабильности золото вновь становится лидером, считается, что цена золота – это цена страха.

Во второй половине XX в. соперником золота выступает нефть, которая по существу является тем стратегическим ресурсом, который необходим для нормального существования и развития экономики.

Фьючерсы на нефть начали торговаться на Нью-йоркской товарной бирже в 1983 г. и в настоящее время цены контрактов являются ориентиром для севера Американского рынка. В Европе таким индикатором выступают контракты на нефть, торгуемые на межконтинентальной бирже в Лондоне.

Популярность золота и нефти как объектов биржевой торговли с течением времени не снижается. Стремясь соответствовать данным тенденциям и не уступать в конкурентной борьбе, биржи предлагают новые продукты, наиболее полно отвечающие современным потребностям.

Большие перемены в работе европейских бирж связаны с возникновением европейского экономического сообщества. Европейская экономическая интеграция резко усилила их роль в перенаправлении глобальных финансовых потоков. В 1995 г. Лондонская фондовая биржа открыла площадку для торговли акциями небольших компаний, получившую название «Рынок альтернативных инвестиций». Франкфуртская фондовая биржа превратилась в финансовый институт мирового масштаба, чему в немалой степени способствовала электронная торговая система, которая позволила существенно увеличить долю иностранных участников торгов. В настоящее время биржа в Цюрихе переходит к использованию новых информационных технологий и претендует на статус международной торговой площадки.

Развитие европейских бирж определяется сравнительно низким уровнем валютного риска, что увеличивает количество инвесторов и спрос на зарубежные активы. Для удовлетворения этого спроса в Европе происходит объединение бывших конкурентов. Так, в 2000 г. на основе бирж Парижа, Амстердама и Брюсселя была создана панъевропейская биржа, работавшая внутри Евросоюза. К 2003 г. она приобрела акции Лондонской Биржи опционов и фьючерсов и поглотила Лиссабонскую биржу.

Огромный потенциал европейского рынка привлекает внимание американских конкурентов, поэтому борьба за передел мирового биржевого рынка продолжается.

Участие России в этом переделе пока не отличается активностью, т. к. в нашей стране идёт процесс возрождения биржевого дела, который потребует значительных затрат времени и ресурсов. До тех пор, пока торговая практика и организационно-правовые основы российских бирж не будут приведены в соответствие с общемировыми стандартами, биржи России не будут представлять собой серьёзных соперников для иностранных биржевых институтов.

Библиографический список

6. <http://www.k2kapital.com>
7. <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%BE%D1%80%D0%B3%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D1%8F>
8. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/575491>
9. <http://dictionaries.rin.ru/cgi-bin/see?word=%E1%E8%F0%E6%E0&sel=fin>
10. <http://bibliotekar.ru/finance-3/76.htm>
11. Васильев Г.А. Товарные биржи / Г.А. Васильев, Н.Г. Каменева. – М.: Высшая школа, 1991.
12. Иващенко А.А. Товарная биржа / А.А. Иващенко. – М.: М.О., 1991.
13. Медведев В.А. Биржа / В.А. Медведев. – М., 1991.
14. Остапенко В.В. Акционерное дело и биржевые операции / В.В. Остапенко. – М.: Экономика, 1992.
15. Торопов Д.А. Биржевая торговля ценными бумагами, золотом, валютой / Д.А. Торопов. – М.: ТОО «Община», 1992.

Т.М. Рыжкова
Красноярский государственный педагогический
университет имени В.П. Астафьева
Научный руководитель: Т.А. Рудзитис,
кандидат экономических наук, доцент

УЧЕБНОЕ ЭЛЕКТРОННОЕ ПОСОБИЕ ПО «ЭКОНОМИКЕ» КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В ходе изучения и анализа литературных источников по экономике, выделения компонентов и факторов формирования экономической культуры, а также при выявлении уровня экономической культуры и уровня информатизации в образовательных учреждениях на уроках «Экономики», можно выделить основную задачу школьного экономического образования. На наш взгляд, таковой является формирование у учеников навыков экономического мышления. В соответствии с требованиями современного общества важно сформировать у школьника представление о мире, адекватное рыночным принципам организации хозяйственной жизни, добиться понимания ее основных закономерностей и взаимосвязей. Формирование у учащихся экономической культуры проявляется также в осознании ими себя полноценными членами общества с определенными правами и обязанностями.

При таком подходе основным критерием качества преподавания является не способность школьника решить ту или иную задачу, а наличие у него багажа знаний и представлений о мире, умение старшекласников познавать мир и совершенствоваться в нем.

В соответствии с вышесказанным можно выделить следующие основные цели преподавания экономики в современной школе:

1. формирование общей экономической культуры учащихся;
2. привитие им функциональной экономической грамотности;
3. формирование их способности к развитию;
4. формирование системы ценностей и развитие личности;
5. выработка практических навыков хозяйственной деятельности.

Реализация первых двух целей формирует представления школьников о мире, третья – делает возможным их развитие, четвертая – закрепляет эти представления в их сознании, формирует систему ограничений, а реализация последней, пятой цели позволяет молодежи определить свое место в окружающем мире и обеспечить своё существование в нем путем применения имеющихся знаний и способностей.

Для осуществления означенных целей, для повышения эффективности учебного процесса необходимо наличие у школьников познавательного интереса, т. е. глубокого внутреннего мотива, основанного на свойственной человеку врожденной познавательной потребности [1].

Наличие интереса является одним из главных условий успешного проведения учебного процесса и свидетельством его правильной организации.

Познавательный интерес, другими словами направленность личности подростка на овладение всей совокупностью знаний, изучаемых в школе, выступает, прежде всего, как мотив учебной деятельности.

Поэтому одной из главных задач и одновременно целью и средством при проведении уроков экономики в школе является организация индивидуальной и коллективной познавательной деятельности, а также внедрение активных форм обучения учеников старших классов. Проведение на занятиях деловых и экономических игр позволяет старшекласникам «примерить» на себя различные роли и «пропустить» через себя различ-

ные экономические ситуации, в результате чего старшеклассники получают прочные знания и формируют практические навыки экономической деятельности.

Изучение курса экономики в школе позволит старшеклассникам усвоить основы поведения в экономической сфере и поможет осознанно выбрать будущую профессию.

Анализ учебников и методической литературы, собственные наблюдения и проведение анкетирования среди старшеклассников по выявлению экономической культуры подростков и информатизации на уроках экономики, показали, что школьному курсу «Экономика» необходимо разнообразие практической деятельности и наглядности.

Исходя из вышеперечисленных аспектов, мы решили разработать электронное пособие по экономике, которое помогло бы учителям объяснять, а старшеклассникам изучать экономику приближенно к жизни.

Применение электронных пособий поможет сделать изучение экономики более интересным и творческим, лучше освоить и осмыслить изученное, расширить экономический кругозор учеников и помочь им быстрее адаптироваться к взрослой жизни.

Кроме того, с электронными пособиями легко работать и организовывать уроки. Они помогают учителю экономики при объяснении нового материала и при его закреплении; позволяют осуществлять контроль знаний как при фронтальной работе с классом, так и индивидуальной и групповой деятельности; с ними удобнее и проще организовывать интересные, познавательные и разнообразные формы обучения, что способствует эффективности усвоения, восприятия и запоминания материала.

С помощью электронного пособия старшеклассники могут самостоятельно повторять и обновлять знания по экономике. Используя на занятиях интересные и нестандартные задания разной сложности, ученики смогут убедиться в необходимости изучения курса экономики, понять степень важности ее в нашей жизни и научиться решать задачи, связанные с конкретными экономическими ситуациями.

В старшем школьном возрасте возникает потребность и возможность совершенствования своей учебной деятельности, что проявляется в стремлении к самообразованию и самопознанию, выходу за пределы школьной программы. При этом познавательные мотивы закрепляются за счет того, что интерес к знаниям затрагивает закономерности учебного предмета и основы наук; совершенствуется интерес к методам теоретического, практического и творческого мышления, к разным методам работы. Все это как раз и способствует применению на уроках компьютерной техники, различных электронных пособий и учебников.

Таким образом применение электронных пособий на уроках экономики в старших классах поможет обеспечить индивидуализацию и дифференциацию обучения, а также повысить самостоятельность старшеклассников и их экономическую культуру, что является значимым фактором при новой парадигме образования и формировании «информационного» общества.

Библиографический список

1. Берман Л.Э. О перспективах и проблемах преподавания экономики в школе / Л.Э. Берман. – Электронный ресурс. Режим доступа <http://vmoisto.narod.ru/ber.htm>

А.П. Скакунов
*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П Астафьева*
Научный руководитель: О.Ю. Лютых,
кандидат исторических наук

МЕРЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСА ОТЕЧЕСТВЕННОГО НАУЧНО-ПРОИЗВОДСТВЕННОГО КОМПЛЕКСА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЗАКАЗ

В нынешних условиях нашей стране предстоит решить две весьма сложные задачи в контексте развития отечественного научно-производственного комплекса. Первой задачей является разрешение сугубо внутреннего кризиса, застоя отечественной науки и промышленности. Второй задачей является проведение таких мер, направленных на развитие российской промышленности, которые позволили бы ей успешно действовать на мировых рынках, даже с учётом всех ныне наблюдаемых кризисных процессов мировой экономики.

В настоящее время мировая экономика находится в серьёзном упадке, обусловленном глобальным финансовым кризисом. Особенно остро данный кризис отразился на промышленности, поскольку упала платёжеспособность фирм и частных лиц. Для стабилизации экономической ситуации и преодоления последствий ныне наблюдаемых кризисных явлений правительства большинства стран мира вынуждены применять специальные, порой и чрезвычайные меры, входящие в особую деятельность государственного механизма – государственного регулирования экономики. Одной из таких мер, исходя из исторического опыта, является субсидирование особенно важных, приоритетных отраслей промышленности и научно-производственного комплекса. Но кроме финансовых вливаний в форме кредитов, субсидий, обеспечивающих поддержание «на плаву» указанных отраслей, активно применяются также программы закупки государством продукции, выдача заказов на определённые научные разработки.

Таким образом, в современных экономических условиях государственное регулирование экономики приобретает особую актуальность, в том числе и для России, что обусловлено спецификой её исторического развития. Интеграция отечественной экономики в мировое глобальное экономическое пространство без должной проработки возможных потерь и рисков именно для производственных и научных структур, многолетнее катастрофическое недофинансирование отдельных, приоритетных отраслей научно-производственного комплекса, преимущественно экспортно-сырьевые статьи доходов государственного бюджета особенно тяжело отражаются на состоянии современной российской экономики в условиях общемировых кризисных процессов. Исходя из сложившихся объективно неблагоприятных условий, одной из эффективных антикризисных мер следует считать государственный заказ.

В нашей стране имеется значительное число научно-производственных отраслей, существование и деятельность которых затруднительна без прямой государственной поддержки и управления вследствие особой специфики, например, малой инвестиционной привлекательности, обусловленной износом оборудования. В ряде случаев имеет место быть ценовой сговор структур, который неизбежно ведёт к увеличению материальных издержек, временных и финансовых, на производствах. В особую категорию следует выделять инновационные производства, вследствие своей специфики они не могут эффективно развиваться без государственной поддержки, хотя бы на уровне государственной пропаганды. В свою очередь, спецификой деятельности данных производств является ориентированность их продукции на будущее, с опережением уровня технических идей нынешнего времени.

Отечественная научная база в основной своей части пока ещё сумела сохранить определённый научный потенциал [1, с. 27]. Наша страна по-прежнему сохраняет ведущие мировые позиции по ряду направлений научно-технического прогресса. В сложившихся условиях мировой экономики и глобализационных процессов крайне важно на государственном уровне проработать меры и проекты по поддержанию отечественных производств и научных разработок в ряде отраслей, наиболее важных для устойчивого экономического развития России на современном этапе. К указанным отраслям относятся: энергетика, средства связи, транспорт, геофизика, геология, исследования космического пространства, и т. д. [2, с. 311].

Одной из таких мер следует считать государственный заказ и государственные закупки. Данная мера позволит удерживать цены на отдельные группы товаров, эффективно сдерживать инфляцию путём установления более чёткой, строгой системы регулирования цен [2, с. 36]. Подобные меры должны способствовать решению проблемы монополистических сговоров ряда структур с целью получения ими сверхприбылей. Кроме того, государственный заказ будет способствовать сохранению критичных технологий внутри страны. В данном случае механизм будет следующим: при достаточной степени загруженности заказами российский научно-производственный комплекс сможет развиваться более эффективно вследствие того, что данные технологии будут работать, применяться прежде всего в интересах России, а не в интересах зарубежных ТНК. К сожалению, наша страна имеет подобный печальный опыт в годы «демократических реформ». При соблюдении условия наличия достаточно высокого числа заказов также будет обеспечена трудовая занятость высококвалифицированных кадров; таким образом, удастся уменьшить отток ценных специалистов-производственников и учёных за рубеж.

Исторической особенностью преодоления кризиса является кардинальное техническое переоснащение предприятий. Такая мера реализуется за счёт государственных субсидий, кредитов. Крайне необходимо также создавать условия для привлечения к процессу переоснащения производств внутренних средств предпринимателей. В свою очередь, это предполагает создание системы взаимодействий между государственными и частными секторами экономики. Задача функционирования такой системы – недопущение злоупотреблений и нецелевых использований частными фирмами бюджетных средств, выделенных на их поддержку, с одной стороны, и форма некоего особого контроля со стороны бизнеса над государственной деятельностью по распределению государственного заказа, выделению финансовой либо иной помощи. Дополнительный плюс от успешного функционирования такой системы – взаимодействие государственных институтов и бизнеса по вопросу подготовки новых высококвалифицированных кадров для научной и производственной деятельности [1, с. 29].

Исходя из вышеизложенного, при соблюдении ряда условий и приложении определённых совместных усилий со стороны как государственных, так и частных бизнес-структур складываются предпосылки для реализации пути инновационного развития отечественной науки и промышленности. При реализации государственной программы инновационного развития промышленности в рамках государственного заказа должно обеспечиваться условие максимально возможного применения в продукции промышленных предприятий так называемых закрывающих, энергосберегающих технологий.

Привлечение фирм к такой программе должно осуществляться путём гарантирования различных гибких налоговых льгот при условии активного внедрения и применения тех технологий, которые ещё не получили по различным причинам достаточно широкого распространения как в нашей стране, так и в мире.

Соблюдение данного фактора позволит существенно повысить конкурентоспособность отечественных товаров для успешного их выхода на мировые рынки. В комплексе указанных мер должно также происходить импортозамещение по различным группам товаров, в том числе и потребительским.

Учитывая исторические особенности развития научно-производственного комплекса России, особый приоритет в формировании и размещении государственного заказа следует отдать военно-промышленному комплексу [2, с. 312]. В рамках использования задела разработок научно-исследовательских коллективов в интересах вооружённых сил вполне возможно реанимировать программу «Воздушный старт». Успешная реализация данной программы выведет нашу страну на позиции мирового лидера в новой отрасли науки и техники – воздушной космонавтике. Эта программа при её грамотном продвижении на мировых рынках, несомненно, будет пользоваться достаточно большим спросом, особенно среди стран Азиатско-Тихоокеанского региона. Данные страны активно ведут работы по насыщению космического пространства своими спутниками связи. Указанная российская программа благодаря более низкой стоимости выведения полезной нагрузки на орбиту будет являться уникальным и соответственно, конкурентоспособным продуктом высокотехнологичного мирового рынка.

Учитывая современные военно-политические угрозы, текущее состояние материальной компоненты отечественных Вооружённых сил для поддержания обороноспособности России на необходимом уровне необходимо проводить программы масштабного переоснащения Российской Армии. В ходе реализации указанной программы госзаказ также, несомненно, будет способствовать загрузке производственных мощностей, их развитию.

При размещении государственного заказа также необходимо проведение эффективных мероприятий по организации различных тендеров и конкурсов во избежание монополизации отдельных сегментов рынка. Другими словами, крайне необходима политика активных конкурентных процессов [1, с. 28]. Также необходимо формирование перечня продукции по программе государственного заказа с учетом использования в данной продукции максимально возможного числа компонентов и комплектующих именно отечественного производства. Только при данных условиях отечественные предприятия и научные центры получат возможность максимально возможно реализовать свой потенциал.

Библиографический список

1. Голиченко О.Г., Национальная инновационная система России: состояние и пути развития / О.Г. Голиченко. – М.: Наука, 2006.
2. Россия в глобализирующемся мире: модернизация российской экономики. – М.: Наука, 2007.
3. <http://www.perspektivy.info/>
4. Особенности воспроизводства национального богатства в начале XXI века / Отв. ред. Л.И. Нестеров. – М.: Наука, 2006.

В.А. Соломина

*Красноярский государственный аграрный университет
Научный руководитель: Л.Ю. Айснер, ст.й преподаватель*

ПУТИ ВЫХОДА ИЗ ГЛОБАЛЬНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА

(НА ПРИМЕРЕ ОДНОЙ ИЗ ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН)

Федеральное правительство Германии, реагируя на финансовый и экономический кризис, приняло крупнейший в истории ФРГ пакет мер по поддержке конъюнктуры. Меры, призванные помочь в преодолении финансового кризиса, объединены в конъюнктурные пакеты I и II, которые оцениваются в более чем 80 млрд. евро. Данная конъюнктурная программа должна в 2009–2010 гг. смягчить последствия экономического спада, сохранить рабочие места и создать новые. В основе программы – сокращение налогов и сборов и инвестиции в инфраструктуру. Конъюнктурный пакет I, на общую сум-

му 32 млрд. евро, включает в себя дюжину отдельных мер, начиная от обеспечения кредитами предприятий со стороны госбанка Германии и кончая помощью наемным работникам и работодателям, призванной сбалансировать конъюнктурные колебания на рынке труда. Конъюнктурный пакет II, на сумму 50 млрд. евро, должен оптимизировать первый пакет. Он предусматривает, прежде всего, дополнительные инвестиции в инфраструктуру и сокращение подоходного налога для частных домашних хозяйств. Кроме того, уменьшаются взносы в больничные кассы, и оказывается поддержка отдельным отраслям.

Спад конъюнктуры в Германии – прямое следствие финансового кризиса, корни которого надо искать на рынках недвижимости США. С 2007 года он все больше распространялся на реальный сектор экономики. Все важные промышленные страны переживают сегодня спад. Многочисленные индикаторы говорят о том, что 2009 г. будет годом негативного развития. Так, ориентированные на экспорт германские предприятия ожидают сокращения экспорта почти на 9 %. В целом же, показатели мировой экономики в 2009 г., как предполагают, сократятся более чем на 1 %, в еврозоне ожидается уменьшение реального ВВП на 2,25 %.

Побудительные мотивы принятия конъюнктурной программы заложены в ее перспективах на успех. Центральным вопросом остается: когда придет в себя финансовый сектор и как должна выглядеть международная финансовая архитектура в будущем, чтобы подобные кризисы не повторялись.

Предложенный пакет мер по спасению банков предусматривает три возможности: 1. Государство выступает в качестве гаранта. 2. Государство делает финансовые инъекции (рекапитализация). 3. Государство берет на себя рискованные позиции – но только на определенных условиях: проверка бизнес-политики, ограничение окладов и плата за меры поддержки. Общий объем выделенных средств – 500 млрд. евро. Пакет мер по спасению банков не является частью конъюнктурного пакета.

А.Ю. Трифонов

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

*Научный руководитель: А.Н. Фалалеев,
член-корр. РАО, д.э.н., профессор*

КОРРУПЦИЯ КАК СДЕРЖИВАЮЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИКИ

В марте 2009г. президент РФ Д.А. Медведев сообщил, что все чиновники и члены их семей, включая президента, должны отчитываться перед налоговыми службами о своих доходах. Через несколько недель после данного заявления на официальных сайтах президента и правительства РФ появилась информация о доходах президента и председателя правительства за 2008 г.

Озвученная мера стала очередным шагом по искоренению коррупции в России. Борьба с коррупцией объявлена правительством и президентом как одна из основных задач во внутренней политике. Для достижения данной цели при президенте РФ создан Совет по борьбе с коррупцией и по противодействию коррупции. Данный Совет подготавливает меры по противодействию коррупции в федеральных органах государственной власти, органах государственной власти субъектов Российской Федерации и органах местного самоуправления, представляет ежегодно доклад Президенту РФ о результатах своей работы. Основными задачами Совета по противодействию коррупции являются: подготовка предложений Президенту РФ, касающихся выработки и реализа-

ции государственной политики в области противодействия коррупции и контроль за реализацией мероприятий, предусмотренных Национальным планом противодействия коррупции.

Национальный план противодействия коррупции документ программного характера, утверждённый Президентом РФ 31 июля 2008 г. В документе констатируется, что «несмотря на предпринимаемые меры, коррупция, являясь неизбежным следствием избыточного администрирования со стороны государства, по-прежнему серьёзно затрудняет нормальное функционирование всех общественных механизмов, препятствует проведению социальных преобразований и повышению эффективности национальной экономики, вызывает в российском обществе серьёзную тревогу и недоверие к государственным институтам, создаёт негативный имидж России на международной арене и правомерно рассматривается как одна из угроз безопасности Российской Федерации» [1].

Сегодня коррупции подвержены все области государственного аппарата: от дачи взяток для поступления ребёнка в детский сад, откупа от службы в вооружённых силах, до мздоимства на уровне высших государственных чиновников. Коррупция является привычной составляющей для всех социальных слоёв. К сферам деятельности, которые в наибольшей степени подвержены коррупции в России, относятся:

таможенные службы: пропуск через границу запрещённых к перевозке товаров; возврат конфискованных товаров и валюты; занижение таможенных пошлин; необоснованные отсрочки таможенных платежей;

медицинские организации: закупка оборудования и лекарств по завышенным ценам; выдача несоответствующих действительности медицинских заключений; приоритетное обслуживание одних граждан за счёт других;

автоинспекции: необоснованное предоставление лицензий (водительских прав, справок о прохождении техосмотра); отсутствие законного наказания для нарушителей правил дорожного движения; фальсификация сведений и выводов о дорожно-транспортных происшествиях в пользу заинтересованных лиц;

судебные органы: предвзятое рассмотрение обстоятельств дела; принятие неправосудных решений; нарушение процессуальных норм; противоположные решения различных судов по одному и тому же делу; использование судов в качестве инструмента рейдерства; предвзятое отношение к уголовным делам.

налоговые органы: взимание налогов не в полном объёме; возвращение НДС; вызванная конкурентами проверка и остановка производства;

правоохранительные органы: возбуждение и прекращение уголовных дел, а также направление их на дополнительное расследование; отсутствие законного наказания за правонарушения различной тяжести;

бюрократия: взятки за оформление справок, разрешений, прочих документов;

борьба с коррупцией: фактически является прикрытием для распилки средств, выделенных на ее реализацию;

ВУЗы: покупка и продажа дипломов; завышение результатов экзаменации; поступление в ВУЗ людей с недостаточным уровнем знаний.

В конце 2008 года организация Transparency Int. опубликовала свой очередной рейтинг состояния коррупции в мире. Россия занимает в нём 143 место из 180 с рейтингом 2,1 балла. По мнению руководителя российского отделения организации Елены Панфиловой, на сегодняшний момент в России существует «коррупционная стабилизация», вследствие чего позиции России в рейтинге не сильно меняются (см., табл. 1). Наилучший результат в 2004–м – 2,8 балла.

Corruption Perceptions Index по России

1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
2,58	2,27	2,4	2,4	2,1	2,3	2,7	2,7	2,8	2,4	2,5	2,3	2,1

Источник: www.TransparencyInternational.com

Согласно оценкам фонда ИНДЕМ объём рынка коррупции превышает 240 млрд. долларов США: только в деловой сфере России объём коррупции вырос в 2001–2008 гг. примерно с 33 до 316 млрд. долларов США в год (не включая коррупцию на уровне политиков федерального уровня и бизнес-элиты). При этом средний размер взятки, которую российские бизнесмены дают чиновникам, вырос с 10 до 136 тыс. долларов. Более половины взрослого населения страны имеют личный опыт дачи взяток [2].

Государственная коррупция существует постольку, поскольку государство вмешивается в частную, общественную, экономическую жизнь. Проблема в том, что государство, реализуя свое предназначение, обязано осуществлять это вмешательство, и в том, насколько эффективно оно осуществляется. Таким образом, коррупция – это, прежде всего, сигнал, указывающий на непрофессиональные, неоправданные, неэффективные действия государства.

Несомненно, что коррупция оказывает разлагающее влияние на все стороны жизни. Рассмотрим негативные экономические последствия коррупции, описанные в докладе Регионального общественного фонда ИНДЕМ, которые на наш взгляд в большей или меньшей степени проявляются в России:

1. Расширяется теневая экономика. Это приводит к уменьшению налоговых поступлений и ослаблению бюджета. Как следствие – государство теряет финансовые рычаги управления экономикой, обостряются социальные проблемы из-за невыполнения бюджетных обязательств;

2. Нарушаются конкурентные механизмы рынка, поскольку часто в выигрыше оказывается не тот, кто конкурентоспособен, а тот, кто смог получить преимущества за взятки. Это влечет за собой снижение эффективности рынка и дискредитацию идей рыночной конкуренции;

3. Замедляется появление эффективных частных собственников, из-за раздутого государственного бюрократического аппарата;

4. Неэффективно используются бюджетные средства, в частности – при распределении государственных заказов и кредитов. Это еще больше усугубляет бюджетные проблемы страны;

5. Повышаются цены за счет коррупционных «накладных расходов». В итоге страдает потребитель;

6. Теряется доверие агентов рынка к способности власти устанавливать и соблюдать честные правила рыночной игры. Ухудшается инвестиционный климат и, следовательно, не решаются проблемы преодоления спада производства, обновления основных фондов;

7. Расширяются масштабы коррупции в неправительственных организациях (на фирмах, предприятиях, в общественных организациях). Это ведет к уменьшению эффективности их работы, а значит, снижается эффективность экономики страны в целом.

В последние годы Правительство РФ объявило развитие малого бизнеса в стране одним из приоритетов государства. Были приняты законы, направленные на оказание помощи в развитии среднего и малого бизнеса, приняты решения на высшем уровне по снижению налоговой нагрузки, либо предоставлению отсрочек и послаблений для представителей бизнеса, особенно для предприятий и предпринимателей, которые только начинают коммерческую деятельность.

Но все предпринимаемые шаги и начинания руководства страны натолкнулись на раздутый бюрократический аппарат, количество согласований и разрешений, необходимых предпринимателям, для того чтобы начать свое дело создает для многих непреодолимую преграду. Согласно признаниям самих бизнесменов, помимо большого количества бюрократических проволочек они сталкиваются с коррупцией в общении с государственными чиновниками. Все это ведет не к развитию малого бизнеса, а, наоборот, к сокращению действующих предприятий и бизнесменов и как следствие уменьшению поступлений налогов, потери рабочих мест и снижению развития экономики отдельных регионов и страны в целом. Эти потери напрямую перекладываются на рядовых покупателей и клиентов малого бизнеса, поскольку потраченные на взятки деньги закладываются в цену товаров и услуг.

Подводя итог, следует отметить, что проблема коррупции в современной России является одной из главных и требует серьезного вмешательства государства. В настоящее время количество чиновников в России превышает их количество в СССР. Как результат в стране действует огромная бюрократическая система, которая усложняет и увеличивает срок принятия и осуществления законов и решений, направленных на улучшение экономического положения страны и улучшения уровня жизни граждан.

Правительство выделяет огромные средства в ходе антикризисных программ на борьбу с мировым финансовым кризисом и во многом успех принимаемых мер зависит от того, дойдут ли данные деньги до реального сектора экономики. Необходимо, чтобы данные средства не разворовывались и не распределялись в зависимости от личных интересов чиновников, а направлялись тем участникам российской экономики, которым они действительно нужны и для кого выделялись. Только в этом случае российской экономике удастся выйти из кризиса с минимальными потерями.

Важно отметить, что органы государственной власти понимают всю серьезность сложившейся ситуации и предпринимают шаги по исправлению положения. Постоянно принимаются законы, призванные снизить налоговую и административную нагрузку на малый и средний бизнес. Существенно снижен список разрешений, которые необходимо получить бизнесменам для начала своего дела, а также уменьшен перечень государственных служб, которые имеют полномочия проверять и по результатам проверок накладывать штрафы на предпринимателей. В условиях мирового финансового кризиса звучат предложения предоставить малому бизнесу «налоговые каникулы» – время, за которое предпринимателям не нужно будет платить налоги, а также существенно сократить государственный аппарат чиновников. В ответ Президент и Правительство РФ обещало принять новые меры по созданию благоприятных условий для малого бизнеса и в частности отмену обязательного использования кассовых аппаратов, а также продолжение сокращения списка проверяющих органов и уменьшения штрафов за различные нарушения.

Следует отметить, что на данный момент, несмотря на все принимаемые законы, а также заверения высшего руководства, давление на малый бизнес со стороны проверяющих государственных служб только усиливается, что приводит к усилению коррупции в стране. Остается надеяться, что принимаемые меры приведут к снижению коррупции и поспособствуют развитию среднего и малого бизнеса, что приведет к развитию экономики страны в целом и снизит зависимость уровня жизни граждан от мировых цен на энергоресурсы и добываемые полезные ископаемые.

Библиографический список

1. www.wikipedia.ru
2. Исследование фонда ИНДЕМ Доклад – «Информатика для демократии 2007 г.».

А.А. Черных
*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*
Научный руководитель: А.Н. Фалалеев,
член-корр. РАО, д.э.н., профессор

ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ, КАК ОСНОВНАЯ ПРОБЛЕМА ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ

В 1998 году Российской Федерацией была ратифицирована «Европейская Хартия местного самоуправления». Этот документ является основополагающим для формирования взаимоприемлемой для современных развитых государств системы демократического управления и самоуправления. Ратификация Хартии потребовала от России принятия ряда федеральных и региональных законодательных актов в сфере местного самоуправления, в системе выборов, в бюджетной системе, в социально-экономической сфере.

Прежде всего, в 1999 году Президентом РФ Б.Н. Ельциным был издан Указ № 1370 «Об утверждении основных положений государственной политики в области развития местного самоуправления в РФ». С этого момента в России началось обсуждение проблематики развития местного самоуправления. Новая редакция Закона «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации», принятая в 2003 г., осуществила масштабные преобразования, затрагивающие практически все аспекты функционирования муниципальных образований. Закон № 131-ФЗ вступил в силу с 1 января 2006 г., отдельные его положения вступили в силу с 1 января 2009 года. Основная идея реформы, состояла в том, чтобы четко и однозначно сформулировать в законодательстве структуру и функции муниципальных образований, исходя из этого, определить их расходные полномочия и закрепить за ними на постоянной основе доходные источники. Основные преобразования, последовавшие за принятием Закона, с точки зрения экономических преобразований предполагали следующее:

- регламентировать передачу на местный уровень отдельных государственных полномочий и предусмотреть возможность их финансового обеспечения из бюджетов вышестоящих уровней;
- ограничить перечень имущества, которое может находиться в муниципальной собственности; объекты, не подпадающие под законодательно установленные ограничения, подлежат репрофилированию либо отчуждению;
- закрепить за муниципальными образованиями доходные источники, принципы и механизмы предоставления финансовой помощи муниципалитетам жестко отрегулировать федеральным законодательством;
- предусмотреть возможность временного осуществления органами государственной власти отдельных полномочий органов местного самоуправления.

Указанные преобразования предусматривали постепенную реализацию важных для социально-экономического развития местного самоуправления (МСУ) задач:

1. Создание условий для реализации органами местного самоуправления своих конституционных полномочий, в том числе в области формирования финансово-экономической базы местного самоуправления.

2. Обеспечение государственных гарантий местного самоуправления, что предполагает, в том числе защиту муниципальной собственности и обеспечение стабильной нормативной правовой базы экономической деятельности муниципальных образований.

Самые важные изменения должны были коснуться бюджетных денег и налогообложения. До начала реформы в бюджет муниципального образования поступала незначительная часть налогов, а некоторые средства муниципальные образования получали

в виде федеральных дотаций. В планах реформы было следующее: бюджет муниципальных образований будет складываться большей частью из внутренних налоговых отчислений и, частично, из прямых федеральных дотаций. Нововведением явилось то, что бюджет и вопросы управления в муниципальном образовании должны были стать независимы от вышестоящих органов власти.

В первоначальной редакции Закона была предпринята попытка жесткого разделения расходных полномочий МСУ, однако, начиная с 2004 г., федеральный законодатель принял ряд федеральных законов существенно расширив перечень вопросов местного значения без закрепления достаточных налоговых доходов. В результате самостоятельность органов МСУ осталась под вопросом, зависимость местных бюджетов от внешних источников финансирования продолжает возрастать.

В решении проблемы самофинансирования МСУ предпринята попытка изменения системы «управления» муниципальной собственностью. Современное законодательство определяет «допустимое» муниципальное имущество как перечень его видов по целевому назначению (ст. 50 ФЗ № 131). Однако такой подход представляется спорным.

Прежде всего, вызывает сомнения достаточность перечня для функционирования и развития муниципалитетов. До последнего времени перечень, в частности, сужал или даже сводил на нет возможности использования элементов муниципальной собственности для целей поддержки предпринимателей и инвесторов, развития производства, расширения рынка услуг, в том числе тех, за оказание которых отвечают органы местного самоуправления.

Например, значительные объемы муниципального имущества, переданного в аренду, обеспечивали деятельность тысяч субъектов малого предпринимательства, что прямо (арендные платежи) и косвенно (через дополнительные налоги) выгодно муниципалитетам. Однако такая практика, по сути, не соответствовала закону, поскольку все «лишнее» имущество муниципалитеты должны сдавать. Проблема усугубляется тем, что в ходе принудительной приватизации муниципальной собственности малый бизнес будет в основном не в состоянии выкупить арендуемое имущество. Он способен выкупить его лишь через долговременную аренду, на которую в новых условиях не остается времени. Таким образом, ускоренный процесс изъятия «излишков» муниципального имущества грозит лишить органы местного самоуправления важных рычагов поддержки своего хозяйственного и социального развития.

Принятый Закон № 159-ФЗ от 22.07.2008 года предоставил субъектам малого и среднего предпринимательства возможность льготной приватизации, но значительную часть квалифицирующих признаков недостаточно уточнил, оставив на усмотрение законов субъекта и практики местных чиновников, что, собственно, сводит на нет многие благие намерения законодателя.

Федеральный закон от 18 октября 2007 г. № 230-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием разграничения полномочий» внес существенные изменения в состав муниципального имущества. В нем содержатся поправки к ст. 50 Федерального закона «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» № 131-ФЗ, дополнившие перечень «допустимого» муниципального имущества имуществом, предназначенным для содействия развитию малого и среднего предпринимательства на территории муниципального образования, в том числе для формирования и развития инфраструктуры поддержки субъектов малого и среднего предпринимательства. Однако неясно, о каком имуществе идет речь: обо всем муниципальном имуществе, переданном в аренду малому и среднему бизнесу, или только о том, которое занято специализированными структурами поддержки малого предпринимательства на муниципальном уровне.

В целом, учитывая множественность противоречий федерального законодательства, можно сделать вывод, что формирование экономической базы местного самоуправления до сих пор не завершено, так как законодательство не содержит четких механизмов, побуждающих органы муниципального управления активизировать деятельность

по умножению и эффективному использованию своего производственного и налогового потенциала. Кроме того, не внесена определенность в принципы и механизмы регулирования передачи (изъятия) муниципальной собственности. Остаются предельно суженными возможности ее альтернативного использования на хозяйственные цели, а также цели социально-экономического развития территорий муниципалитетов.

Таким образом, остается актуальной проблема укрепления экономической самостоятельности муниципальных образований. Реализация Законов и подзаконных актов в сфере местного самоуправления несомненно привела к стабилизации и унификации ряда взаимоотношений. Но унификация в масштабе огромной страны неспособна учитывать уникальные особенности территорий. Стабилизация же, помимо позитивного влияния привела к стагнации в области развития муниципальной сферы экономики и городского хозяйства на огромном количестве территорий.

Органы местного самоуправления подвержены жесткой регламентации и мелочной опеке со стороны органов государственной власти. При этом не создано экономической основы, достаточной для выполнения элементарных функций местного самоуправления.

Реализация непосредственных прав граждан на местное самоуправление серьезно ограничена по сравнению с принципами, установленными Европейской Хартией о местном самоуправлении.

О.О. Чудинов

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева*

*Научный руководитель: А.А. Соколовский,
кандидат экономических наук*

РАВЕНСТВО VS. ЭФФЕКТИВНОСТЬ

Оптимальное соотношение между эффективностью и равенством – трудноразрешимая проблема рыночной экономики.

В экономической науке сложились следующие взгляды на социальную справедливость:

1. Эгалитарный (уравнительный), в соответствии с которым все получают поровну.
2. Роулсианский (Дж. Роулс, ам. философ), при котором максимизируется полезность наименее обеспеченных слоев населения.
3. Утилитарный (И. Бентам, англ. экономист), по которому должна максимизироваться общая полезность всех членов общества: «обеспечение счастья для возможно большего числа людей – главная функция государства».
4. Рыночный, в соответствии с которым признается справедливым рыночное распределение [1].

Критически важным с политической точки зрения является вопрос о том, какой может быть оптимальная степень неравенства. Поскольку общепринятого ответа на этот вопрос нет, имеет смысл ознакомиться и проанализировать аргументы за и против усиления равенства доходов.

Основной аргумент в пользу *равного распределения доходов* состоит в том, что равенство доходов необходимо для максимизации удовлетворения нужд потребителя, или повышения предельной полезности, т. е. повышения дополнительной полезности, которую извлекает потребитель из одной дополнительной единицы товара или услуги [2].

Казалось бы равенство между всеми стратами населения решает все проблемы. Однако равный доход предполагает постоянный объем распределения дохода, в то время как именно способ распределения доходов является важным фактором, определяющим объем производимых и распределяемых доходов, а это в свою очередь доказывает, что необходимо сохранять стимулы для производства и получения доходов, а следовательно-

но и *сохранять неравенство распределения между слоями населения доходов*, иначе можно сказать, что неравенство в доходах обеспечивает экономическую эффективность, но сопровождается имущественной дифференциацией.

Мало того, равенство доходов влечет за собой не только отсутствие стимулов к работе, развития, но отсутствие вкладов материальных и моральных, нет стимулов к рискованным действиям и стремлению вперед, что может привести к довольно тяжелым последствиям не только для общества, но и для государства в целом [3].

Но в то же время следует помнить, что в условиях нашего государства без существенного повышения заработной платы и роста внутреннего спроса на основе эффективной занятости, связанной со структурной перестройкой экономики и активизацией инвестиций и инноваций, повышение социально-экономической эффективности невозможно. Низкая оплата труда рассматривается как тормоз экономического развития, поскольку не только влияет на уровень жизни населения, но и ослабляет трудовые мотивации, сужает внутренний спрос, снижает стимулы роста производительности труда и инноваций, усугубляет действие негативных демографических тенденций [4].

Выбор между равенством и неравенством доходов – это выбор между несправедливой экономической эффективностью и неэффективной социальной справедливостью, а, следовательно, государству нужно найти тот вариант, при котором будет оптимальное соотношение равенства доходов и эффективности. Разработка стратегии требует высочайшего профессионализма, четкой и продуманной организации работы, эффективного развития федеральных отношений. Она должна быть инициирована политическим руководством страны и четко выражать интересы и ожидания большей части российского общества. Только в этом случае возможен успех. Таким образом, для общества, стремящегося к равноправию, проблема заключается в том, как перераспределить доход, чтобы свести к минимуму его негативное влияние на экономическую эффективность.

Библиографический список

1. Белокрылова О.С. Институциональные особенности распределения доходов в переходной экономике / О.С. Белокрылова, В.В. Вольчик, А.А. Мурадов. – Ростов-н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 2000.
2. Макконнелл К.Р. Экономикс / К.Р. Макконнелл, С.Л. Брю. – М.: Инфра-М, 2004.
3. Стратегический ответ России на вызовы нового века. – М.: Экзамен, 2004.
4. Шкаратан О.И. Российский порядок: вектор перемен / О.И. Шкаратан. – М.: Вита-пресс, 2004.

А.И. Шадрина

*Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель: А.А. Соколовский,
кандидат экономических наук*

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ОСНОВЫ МАРКЕТИНГА» ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 10–11 КЛАССА СОЦИАЛЬНО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Новой реальностью для российского образования становится переход средней школы на профильное обучение, которое является этапом модернизации нашего образования в целом. Выпускник новой школы должен быть подготовлен в соответствии с требованиями современного информационного общества. Для того чтобы найти свое место в ней, молодому человеку необходимо, прежде всего, достигнуть понимания самого себя и окружающей среды, разобраться в социальных и профессиональных запросах, в потребностях рынка труда, пройти конкурс по интеллектуальной, культурной, моральной и эстетической подготовке, проявить свои возможности и таланты, весь творческий потенциал для дальнейшего развития, образования, становления, роста и совершенствования.

ния будущей профессиональной деятельности. Этот результат и является главной задачей реформированной школы.

Для ее решения концепция профильного обучения предлагает различные комбинации базовых, профильных и элективных курсов. В свою очередь мы считаем, что для старшекласников, выбравших социально-экономический профиль, необходима подготовка по основам исследования рынка, что позволит сделать введение в программу элективного курса «Основы маркетинга» для учащихся 10–11 класса.

Методическая система обучения отражает целостную модель педагогической деятельности и выступает в качестве методологии [1, с.??]. Под методической системой обучения учебной дисциплине понимается совокупность взаимосвязанных элементов – содержания, форм, методов и средств учебной деятельности, направленную на удовлетворение социально-индивидуальных, корпоративно-индивидуальных, и индивидуальных потребностей в знаниях, умениях и навыках по учебной дисциплине индивидуумов при диалектическом взаимодействии субъектов образовательного процесса.

К основным этапам проектирования методической системы обучения В.М. Жучков относит следующие [4, с. 158]:

- 1) Анализ структуры и содержания учебных планов;
- 2) Проектирование содержания;
- 3) Проектирование форм обучения;
- 4) Проектирование методов обучения;
- 5) Проектирование средств обучения;
- 6) Формулировка требований к организации учебного процесса.

При разработке методической системы обучения для элективного курса «Основы маркетинга», были выделены следующие элементы:

1. Цели: Формирование у учащихся представлений о маркетинге, как одного из элементов экономической системы, освоение учебного материала, формирование навыков практической работы, разработка и создание собственных проектных заданий.

2. Содержание: содержание научно-исследовательской деятельности; содержание деятельности по формированию способа исследовательской деятельности (в учебном процессе; в учебно-познавательном процессе; в процессе познания).

3. Методы: методы познания; методы активного обучения; словесные, наглядные, практические методы, метод проблемного изложения, исследовательский метод, самостоятельная работа, метод интегративного обучения и познания.

4. Формы: лекции, семинары, спец.практикумы, консультации, защита творческих заданий и др.

5. Средства: дидактические: задания исследовательского характера; технические; информационные.

6. Способы контроля: текущий; итоговый; самоконтроль как элемент содержания исследовательской деятельности; рецензирование: обсуждение результатов творческой деятельности.

7. Способы коррекции: уточнение формулировки творческого задания.

Тем самым, разработанная нами методическая система элективного курса поможет учащимся развить творческий потенциал и коммуникативные способности, определиться с профессиональной ориентацией, повысить свой интеллектуальный уровень, развить самостоятельность, умение работать с информацией.

Библиографический список

1. Бороненко Т.А. Методика обучения информатике. Теоретические основы: Учебное пособие / Т.А. Бороненко. – СПб., 1997.
2. Брановский Ю.С. Методическая система обучения предметам в области информатики студентов нефизико-математических специальностей в структуре многоуровневого педагогического образования: Автореф. дисс. доктора пед. наук. – М., 1996.
3. Готская И.Б. Маркетинговое проектирование методической системы обучения экономических специальностей: Монография / И.Б. Готская. – СПб., 1999.
4. Жучков В.М. Теоретические основы концепции предметной области «Технология» для педагогических вузов: Монография / В.М. Жучков. – СПб., 2001.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА В РФ

В законе Российской Федерации «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» туризм определяется как «временный выезд (путешествие) гражданина с постоянного места жительства в любых целях, но без занятия оплачиваемой деятельностью в месте временного пребывания» [1]. Сфера образовательного туризма охватывает все виды обучения и просвещения, которые осуществляются вне постоянного места жительства.

Ещё в конце XVIII века молодые люди из богатых английских семей в целях продолжения или завершения образования стали совершать так называемые гранд – туры, 2–3-летние путешествия в континентальную Европу. Их можно считать первыми образовательными турами.

В России формирование традиции ознакомительных путешествий связано с именем Петра I, пославшего дворян в Европу на учебу [4].

XX век приносит в образовательный туризм массовость. В настоящее время наиболее популярными стали следующие виды образовательного туризма:

учебные поездки с целью изучения иностранного языка или тех или иных общеобразовательных или специальных предметов;

ознакомительные поездки в учреждения, организации и предприятия;

научные и учебные стажировки в учреждениях, организациях и на предприятиях;

участие в семинарах, конференциях, съездах, конгрессах, творческих мастерских и мастер-классах, цель которых – обмен опытом и получение новой профессионально важной информации;

экскурсионно-ознакомительные путешествия по различным городам, природным зонам и странам.

Объективно возникает вопрос, почему образование за рубежом мы относим к туризму. Дело в том, что здесь тоже приходится полностью формировать туристический пакет (получение визы, бронирование авиабилетов, приглашение из учебного заведения).

При составлении программы необходимо продумать, сколько часов студент эффективно может заниматься, сколько может посвятить отдыху.

Низшей формой организации образовательного туризма являются летние детские и молодежные лагеря. В подобных лагерях для детей предусмотрено какое-то количество часов преподавания языка, как правило, это английский язык.

Следующая форма – краткосрочные языковые курсы, которые в основном приурочены к каникулярным датам. Это курсы от 2 недель и более. При выборе подходящего курса, страны, учебного заведения, варианта проживания (либо кампус – студенческий городок, либо проживание в семье – полное погружение, при котором никто не говорит на родном языке студента) учитываются возраст, уровень владения языком и личностные характеристики обучаемого.

Ещё одна форма образовательного туризма – это долгосрочные языковые курсы – от 1 семестра и более. Далее идет академический курс – не обязательно языковые курсы, сроком обучения от года и более.

Формой образовательного туризма можно назвать и стажировку и работу за рубежом. Каждый студент имеет возможность работать или пройти стажировку, что является дополнительным и немаловажным элементом обучения и помогает усовершенствовать язык в реальной обстановке. Обычные занятия предполагают обучение в группе по 10–12. Если же человек хочет получить максимум пользы от индивидуальных занятий, и в то же время, считает необходимым практиковаться в общении с группой людей, большинство школ разрабатывают специальные комбинированные программы [2].

По данным Всемирной Молодежной, Студенческой и Образовательной Туристической Конфедерации (WYSTC), за последние 5 лет общее число студентов, готовых совместить приключения и отдых с пользой для собственного развития, возросло на 40 % [3]. По статистике, большинство молодых людей в мире склоняются в сторону «полезного отдыха» и свободного стиля путешествия. Возраст 57 % таких путешественников составляет 20–25 лет, а пропорция молодых людей от 25 до 35 лет за пять лет возросла с 23 % до 31 % [5].

Сегодня Россия занимает 9-е место в мировом рейтинге по количеству молодых людей (не старше 25 лет), выбирающих образовательный туризм, как вид отдыха, по сравнению с 15-м в 2007 году [4]. Самый востребованный иностранный язык среди россиян – английский. Его стремятся выучить до 79 % молодых туристов. При этом, «полезный отдых» в нашей стране – прерогатива самых молодых путешественников: около 70 % из них – школьники и иногда сопровождающие их родители, 25 % – студенты, и только 5 % – люди старше 25 лет [6].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы: образовательный туризм является одним из самых массовых и быстроразвивающихся видов туризма; самый востребованный язык изучения как во всём мире, так и в России – английский язык; образовательный туризм – вид «полезного отдыха» с молодым лицом. Его предпочитают путешественники в возрасте 20–25 лет;

Наиболее распространёнными видами образовательного туризма в настоящее время являются ознакомительные туры, научные и учебные стажировки, а также экскурсионно-ознакомительные путешествия по различным городам, природным зонам и странам.

Библиографический список

1. Закон Российской Федерации «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации»
2. www.traveltours.ru
3. www.wystc.org
4. Алексеев А. Туризм в России: проблемы становления и развития / А. Алексеев // Туристические фирмы. – 2004. – вып. № 31. – с. 83–86.
5. Квартальнов В.А. Туризм как вид деятельности / В.А. Квартальнов, И.В. Зорин и др. – М.: ФиС, 2005.
6. Ушаков Д.С. Технологии продаж в туристском бизнесе / Д.С. Ушаков. – Ростов-на-Д.: Феникс, 2007.

Содержание

Секция 1. ПСИХОЛОГИЯ	3
<i>С.С. Бондаренко, О.И. Неборский, Е.К. Первышина</i> АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ГОУ ВПО «КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ» К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ	3
<i>О.Г. Бутонакова</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ БКФМ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ И СТАРШИХ КЛАССОВ	5
<i>К.А. Гладышева</i> РАЗВИТИЕ МОРАЛЬНЫХ СУЖДЕНИЙ С ПОМОЩЬЮ СЛОВЕСНЫХ МЕТОДОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	9
<i>Ю.В. Живаева</i> ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗИ СТРУКТУРНОЙ И СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРОЯВЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	11
<i>Т.Г. Иконникова</i> ДЕЛОВАЯ ИГРА И ДИСКУССИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	13
<i>Т.В. Казакова</i> ПСИХОЛОГО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «САМООСУЩЕСТВЛЕНИЕ».....	16
<i>Е.В. Камашева</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЗАМКНУТОСТИ КАК ЧЕРТЫ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	19
<i>М.В. Копытовская</i> КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНФЛИКТОВАНИЯ И ЕЕ ЗНАЧИМОСТЬ В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ.....	21
<i>К.А. Куперман</i> ПРОБЛЕМА ТОЛЕРАНТНОСТИ В ГЛАЗАХ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	22
<i>Н.С. Литвиненко</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБУЧАЕМОСТИ СО СТРАТЕГИЕЙ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ	24
<i>И.А. Медведева</i> РОДИТЕЛЬСКИЙ ПЕРФЕКЦИОНИЗМ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ РЕБЕНКА	27
<i>Е.А. Мильчакова</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК УСЛОВИЕ БЛАГОПРИЯТНОГО ПРОЖИВАНИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ ПОТЕРИ БЛИЗКОГО	29
<i>Е.А. Никонова</i> ПСИХОРЕГУЛЯТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ВЫСТРАИВАНИЕ ОТНОШЕНИЙ СУБЪЕКТОВ ОБУЧЕНИЯ.....	31
<i>Т.В. Субботина</i> ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА СУБЪЕКТАМ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	33
<i>А.А. Сугак</i> К ПРОБЛЕМЕ САМООТНОШЕНИЯ ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА, ПЕРЕЖИВШИХ РАЗВОД....	34
<i>Е.Н. Сухорукова</i> ПРОБЛЕМЫ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ.....	37
<i>Г.С. Трофименко</i> ВОЗМОЖНОСТИ ПОРТФОЛИО В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	39
<i>Ю.С. Тулинова</i> ПОНЯТИЕ «ЖИЗНЕННЫЕ СТРАТЕГИИ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ	42
<i>А.А. Федорова</i> ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПАНТОМИМИКИ.....	45
<i>О.В. Якубович</i> ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....	48
<i>Е.В. Яркова</i> ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЖИЗНЕННОГО САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА.....	50

Секция 2. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	53
<i>В.Н. Агафонникова</i> РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	53
<i>Т.В. Вихарева</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.	56
<i>К.А. Гладышева</i> РАЗВИТИЕ МОРАЛЬНЫХ СУЖДЕНИЙ С ПОМОЩЬЮ СЛОВЕСНЫХ МЕТОДОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	59
<i>Грачёва О.С.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАНОВЛЕНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ.....	61
<i>Громова А.Е.</i> АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ИНТЕНСИВНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК	64
<i>Даник Т.В., Хихол К.Б</i> ОЦЕНКА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	65
<i>Дресвянкина М.В.</i> К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА (НА ПРИМЕРЕ НАПИСАНИЯ ДОКЛАДА ПО ПРИРОДОВЕДЕНИЮ).....	67
<i>О.Д. Дьячковская</i> К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ».....	69
<i>Иванова Я.И.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЗАСТЕНЧИВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	70
<i>Камашева Е.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЗАМКНУТОСТИ КАК ЧЕРТЫ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.	75
<i>Лукьянова Т.В.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.	77
<i>И.В. Михеева</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, ЦОР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ УЧАЩИХСЯ	79
<i>Е.М. Плеханова, А.А. Никитина</i> ПЕВЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЕЕ РАСПРОСТРАНЕНИЕ И РАЗВИТИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ.....	82
<i>А.А. Палкина</i> ВОСПИТАНИЕ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ИГРОВЫХ ЗАДАНИЙ	83
<i>Е.М. Плеханова, Ю.Ф. Черемнова</i> К ВОПРОСУ О ПОПУЛЯРИЗАЦИИ МАССОВЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЖАНРОВ В СОВРЕМЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ	85
<i>Е.Т. Родина</i> ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	87
<i>А.К. Семёнова</i> КРУГ ЧТЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....	90
<i>Терещенко А.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦОР В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА	92
<i>Г.С. Трофименко</i> ВОЗМОЖНОСТИ ПОРТФОЛИО В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	96
<i>А.А. Федорова</i> ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПАНТОМИМИКИ.....	99
<i>О.В. Шадрина</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» (СИСТЕМА РО Л.В. ЗАНКОВА).....	102

Секция 3. ИСТОРИЯ	105
<i>Д.А. Бакирт</i> ВМЕШАТЕЛЬСТВО РОССИИ В ТУРЕЦКО-ЕГИПЕТСКИЙ КОНФЛИКТ 1832–1833 ГГ. В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ	105
<i>Т.Г. Верхотурова</i> ЕНИСЕЙСКАЯ ГУБЕРНСКАЯ АДМИНИСТРАЦИЯ: ИСТОРИОГРАФИЯ ВОПРОСА.....	109
<i>Ю.М. Жила</i> ВОПРОС О ПРЕЕМНИКАХ ОКТАВИАНА АВГУСТА	113
<i>Д.В. Зайцев</i> РОДОССКАЯ КЛЕЙМЕНАЯ КЕРАМИКА КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК.....	116
<i>Н.Н. Машинская</i> БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ СИБИРСКИХ КУПЦОВ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА	120
<i>Понарин А.В.</i> ПРИЧИНЫ СНИЖЕНИЯ РОЛИ ОППОЗИЦИИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ РОССИИ В 2000-Х ГГ.	122
<i>Е.М. Слаутина</i> ПРОБЛЕМА ГИБЕЛИ КЛАССИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МАЙЯ	125
<i>А.П. Харламов</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СТАЛИНСКОГО ТОТАЛИТАРИЗМА	128
<i>Д.Ю. Хоменко</i> К ВОПРОСУ ОБ ИЗМЕНЕНИЯХ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ КОРЕННОГО НАСЕЛЕНИЯ ЮГА ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX ВВ.).....	130
<i>В.А. Лопатайте</i> ЖЕНСКАЯ МОДА КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН В РОССИИ XIX В.	132
<i>И.А. Черкасов</i> ИЗ ИСТОРИИ ВЫБОРОВ ВО ВТОРУЮ ГОСУДАРСТВЕННУЮ ДУМУ В ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ: ИСКЛЮЧЕНИЕ СОЦИАЛ-ДЕМОКРАТА Ф.М. НИКИТИНА ИЗ ЧИСЛА ВЫБОРЩИКОВ ОТ Г. КРАСНОЯРСКА (ФЕВРАЛЬ 1907 Г.)	135
<i>Н.Р. Юмаева</i> ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ РОЛИ ОККУЛЬТИЗМА ВО ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКЕ ТРЕТЬЕГО РЕЙХА.....	137
<i>П.В. Юрлов</i> ИЗ ИСТОРИИ ГРАДОСТРОИТЕЛЬСТВА 1920–1930 ГГ. (НА ПРИМЕРЕ КРАСНОЯРСКА).....	140
Секция 4. РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ	143
<i>Е.Э. Дерягина</i> К ПРОБЛЕМЕ ТРАДИЦИОННОСТИ ВАЙШНАВИЗМА НА ЗАПАДЕ И В РОССИИ	143
<i>И.В. Копылов</i> ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН «О СВОБОДЕ СОВЕСТИ И РЕЛИГИОЗНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ» 1997 Г. КАК ОСНОВА СИСТЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННО- КОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	145
<i>Савлюк А.В.</i> «НОВАЯ ЖИЗНЬ»: ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ ЕВАНГЕЛЬСКИХ ХРИСТИАН-БАПТИСТОВ НА ТЕРРИТОРИИ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ	148
<i>Д.А. Табакаев</i> НЕОРЕЛИГИОЗНОЕ ДВИЖЕНИЕ САНТ МАТ В Г. КРАСНОЯРСКЕ: СТРУКТУРА ОРГАНИЗАЦИИ, СОЦИАЛЬНЫЙ СОСТАВ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	151
<i>И.Н. Тетерин</i> СПЕЦИФИКА РАСПРОСТРАНЕНИЯ ВЕРОУЧЕНИЯ ОЦ ХВЕ СРЕДИ КОРЕННОГО НАСЕЛЕНИЯ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ	155
<i>Т.В. Излученко</i> ЕВРОИСЛАМ: НАПРАВЛЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ В НАЧАЛЕ XX В.	159
<i>Илларионов Г.А.</i> РЕЛИГИЯ И КУЛЬТУРА: КЛАССИФИКАЦИЯ МОДЕЛЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	163
<i>Павлюкевич Р.В.</i> ПОСОЛЬСТВО ЕПИСКОПА МЕЙНХАРДА В ПОЛОЦК 1185Г. ЦЕЛИ И РЕЗУЛЬТАТЫ	166
<i>И.В. Скоробогатова</i> СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ХАРИЗМАТИЧЕСКИХ ЦЕРКВЕЙ (НА МАТЕРИАЛАХ ЦЕРКВЕЙ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ).....	168

Секция 5. СОЦИАЛЬНАЯ НАУКА И ПРАКТИКА В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ.....	172
<i>М.Г. Аллаярова</i> НОВЫЕ ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА..	172
<i>Аносова Н.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО СТИЛЯ ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ.....	174
<i>М.С. Бакулина</i> ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИНТЕГРАЛЬНОГО ТИПА ИНФОРМАЦИОННОГО МЕТАБОЛИЗМА КАК СРЕДСТВО АНАЛИЗА МОЛОДЕЖНЫХ НЕФОРМАЛЬНЫХ ДВИЖЕНИЙ	177
<i>Бухарова Н.Ю., Марютина А.А.</i> ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА-ИНТЕРНАТА	182
<i>О.В. Козлова, М.Б. Пилюгина</i> ХАРАКТЕР СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧИЛИЩА.....	184
<i>Костерина Е.С.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ГЛЯНЦЕВОГО ЖУРНАЛА КАК СОВРЕМЕННОГО МЕДИЙНОГО ИЗДАНИЯ И ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ, ОТРАЖЕННЫХ В ТЕКСТЕ ГЛЯНЦЕВОГО ЖУРНАЛА.....	187
<i>Т.С. Лаевская</i> ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА-ИНТЕРНАТА	189
<i>Е.Е. Лысова</i> РАЗВИТИЕ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ-СИРОТ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ НА ЗАНЯТИЯХ С ЭЛЕМЕНТАМИ МОНТЕССОРИ-ПЕДАГОГИКИ	192
<i>Е.О. Макеева</i> СМИ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ НАСИЛИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ	194
<i>А.А. Максак</i> ГРАЖДАНСКИЙ БРАК В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ.....	198
<i>В.В. Плесовских, Т.А. Растегаева, А.А. Фроленко</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА	199
<i>И.В. Подвойская</i> АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИХ СОЦИАЛИЗИРУЮЩЕГО ВЛИЯНИЯ.....	203
<i>А.Г. Понятовская</i> ПЕНСИОННАЯ СИСТЕМА РФ: ПРОБЛЕМЫ И АЛЬТЕРНАТИВЫ	207
<i>О.Г. Савицкая</i> ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ЖИЛИЩНЫМ ФОНДОМ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ.....	209
<i>Сичкарук И.А.</i> ФЕНОМЕН МНОГОДЕТНОЙ СЕМЬИ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ КИНЕМАТОГРАФЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ.....	212
<i>Ю.А. Черкасова</i> ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ПРОВЕДЕНИЮ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	215
Секция 6. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ.....	218
<i>Д.В. Петрашина</i> БЫЛИНЫ О ДОБРЫНЕ В ЭПИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ	218
<i>Н.К. Сиринова</i> ОБРАЗ ИУДЫ ИСКАРИОТА В СТИХОТВОРЕНИИ А. БЛОКА «ФЛОРЕНЦИЯ»	221
<i>Д.А. Старченко</i> ОБРАЗ НАСТАВНИКА В СБОРНИКЕ РАССКАЗОВ Е. ГРИШКОВЦА «СЛЕДЫ НА МНЕ»	222
<i>Н.П. Грищенко</i> ОБРАЗ ГАМЛЕТА В ОЦЕНКЕ И ВОСПРИЯТИИ БОРИСА ПАСТЕРНАКА.....	224
<i>Е.Н. Маслова</i> МИФОПОЭТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОВЕСТИ И.С. ШМЕЛЁВА «НЕУПИВАЕМАЯ ЧАША»	227
<i>Ю.С. Котюкова</i> «РЮИ БЛАЗ». ТРИУМФ РОМАНТИЧЕСКОЙ ДРАМАТУРГИИ В. ГЮГО	228

<i>М.С. Шуккина</i> ВАРИАЦИИ НА ТЕМЫ ПЬЕСЫ ВИЛЬЯМА ШЕКСПИРА «ГАМЛЕТ» В ДРАМАТУРГИИ XX ВЕКА	231
Секция 7. ЛИНГВИСТИКА	234
<i>Е.В. Гасенко</i> НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМАЯ РЕЧЬ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ К. МЭНСФИЛД	234
<i>И.А. Скородумова</i> КОРПУСНАЯ ЛИНГВИСТИКА И НЕМЕЦКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ДИАЛЕКТОЛОГИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИАЛЕКТОВ СИБИРСКИХ НЕМЦЕВ)	236
<i>В.В. Марсова</i> РОЛЬ КРЕСТОВЫХ ПОХОДОВ В ОБОГАЩЕНИИ ЛЕКСИКИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА	239
<i>Ю.В. Шарова</i> КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ФРАНЦУЗСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «FAIRE»	241
<i>Т.В. Масляникова</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОЛОРИТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ	243
<i>А.В. Крикунова</i> ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С ЯДЕРНЫМ КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ КАК ЭЛЕМЕНТЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ НЕМЕЦКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА	246
<i>Н.С. Потылицина</i> ЯЗЫКОВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТА «ДВИЖЕНИЕ» В СТАРОФРАНЦУЗСКИХ ЭПИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ	249
<i>В.А. Чупина</i> СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НА ОСНОВЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ	251
<i>И.В. Мысягина</i> СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНАУГУРАЦИОННЫХ РЕЧЕЙ ДЖОРДЖА ВАШИНГТОНА И ТОМАСА ДЖЕФФЕРСОНА, ОТЦОВ-ОСНОВАТЕЛЕЙ США	254
<i>М.А. Алексеева</i> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО СТИЛЯ	257
<i>В.И. Сагина</i> ИЗ ИСТОРИИ ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКОГО СПОСОБА СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ДИАЛЕКТНЫХ СЛОВАРЯХ	258
<i>Е.С. Шерхонова</i> СЕМАНТИКА ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В КУРТУАЗНОМ РОМАНЕ	260
<i>Ю. Гетт</i> ЦЕЛЬ ДАННОЙ РАБОТЫ СОСТОИТ В ВЫЯВЛЕНИИ ПРОТОТИПИЧЕСКИХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРИЗНАКОВ КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» И СРЕДСТВ ИХ ЯЗЫКОВОГО ВЫРАЖЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ	264
<i>П.И. Лалетина</i> СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ИНТЕНСИВНОСТИ В ПОВЕСТИ В.П. АСТАФЬЕВА «ПАСТУХ И ПАСТУШКА»	266
<i>Е.Н. Разгон</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ПЕРСОНАЛЬНОСТИ В РАССКАЗЕ А.П. ЧЕХОВА «ПАЛАТА № 6»	268
<i>Г.П. Рукосуева</i> ЭМОТИВНАЯ ЛЕКСИКА В ПОВЕСТИ В.П. АСТАФЬЕВА «ЗВЕЗДОПАД»	269
<i>А.Н. Епанчинцева</i> ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНО – СЕМАНТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ КОЛИЧЕСТВЕННОСТИ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ	272
<i>А.Э. Мезит</i> ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ ФОНЕТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ	274
<i>Федюлина М.С.</i> НАИМЕНОВАНИЯ ПАРКОВ, СКВЕРОВ, ПЛОЩАДЕЙ, АЛЛЕЙ ГОРОДА КРАСНОЯРСКА	278
<i>Ю.В. Фель</i> ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ЖИТЕЛЕЙ СЕЛА КРАСНАЯ СОПКА НАЗАРОВСКОГО РАЙОНА КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ	279
<i>Н.В. Золотухина</i> ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В ДОРОЖНОЙ РЕКЛАМЕ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ГОРОДА	282

<i>Грищенко Н.П.</i> ЭККЛЕЗИОНИМЫ ГОРОДА КРАСНОЯРСКА (ПРОТЕСТАНСКАЯ, КАТОЛИЧЕСКАЯ И МУСУЛЬМАНСКАЯ ЦЕРКВИ)	284
<i>Н.Г. Бурмакина</i> ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ ОБРАЩЕНИЯ К НЕПРЯМЫМ СРЕДСТВАМ КОММУНИКАЦИИ.....	287
<i>Е.С. Коробейникова</i> СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ В СМЫСЛОВОМ ПОЛЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СМИ (НА ПРИМЕРЕ СОВРЕМЕННОЙ ГАЗЕТНОЙ ПЕРИОДИКИ).....	290
<i>А.С. Рудакова, Д.М. Ахтямова</i> НАИМЕНОВАНИЯ ПРЕДПРИЯТИЙ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ Г. КРАСНОЯРСКА	291
<i>Ю.А. Ефименко</i> ЭРГОНИМИЯ ПОСЁЛКА КОЗУЛЬКА.....	293
<i>А.В. Николенко</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОЛОРАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ СОЗДАНИИ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В ТВОРЧЕСТВЕ Б. АКУНИНА (НА ПРИМЕРЕ ЦИКЛА «ПРИКЛЮЧЕНИЯ ЭРАСТА ФАНДОРИНА»).....	295
<i>А.О. Тойтукова</i> НЕОЛОГИЗМЫ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ПИЩА В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ	297
<i>Н.В. Храмова</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ.....	299
Секция 8. ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	302
<i>А.Г. Балоян</i> ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ...	302
<i>Л.Л. Москаева</i> ВЛИЯНИЕ ТИПА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА ПОЯВЛЕНИЕ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ.....	303
<i>И.В. Блиновских</i> ОСОБЕННОСТИ МАРКЕТИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	305
<i>Т.Н. Чуева</i> О ВЛИЯНИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА РАЗВИТИЕ РОДНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	307
<i>В.А. Афонина</i> ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	309
<i>А.В. Турова</i> ПУТИ И СПОСОБЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБЩЕНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	311
<i>О.М. Зарипова</i> ВЛИЯНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ НА РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	314
<i>С.В. Алибекова</i> РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С НАРОДНЫМИ ВОЛШЕБНЫМИ СКАЗКАМИ	316
<i>А.Л. Лежнина</i> МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИЕ ДВИЖЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	318
<i>М.Н. Лукинцева</i> ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	321
<i>Т.Н. Буфтяк</i> РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ЗАНЯТИЙ БУМАЖНОЙ ПЛАСТИКОЙ.....	323
<i>Ерошкина Е.В., Смирнова М.С.</i> К ПРОБЛЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	325
<i>М.В. Троян, М.С. Трещилова</i> НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	327

<i>Е.Е. Мироненко</i> ПРОФИЛАКТИКА ЗАБОЛЕВАНИЙ ОРВИ В ДЕТСКОМ САДУ С ПОМОЩЬЮ ДЫХАТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ.....	329
<i>Д.Н. Кипель</i> ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	331
Секция 9. ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ.....	334
<i>А.В. Андрианов</i> ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	334
<i>Е.С. Виличинский</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТРАН АТР В СФЕРАХ ЭКОНОМИКИ, ПОЛИТИКИ, КУЛЬТУРЫ.....	336
<i>Н.А. Донченко</i> БИФУРКАЦИЯ И СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЭВРИСТИК.....	337
<i>В.А. Еремина</i> МИРОВОЙ ФИНАНСОВЫЙ КРИЗИС И РОЛЬ НАЛОГОВ В ПРЕОДОЛЕНИИ ЕГО НЕГАТИВНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ	341
<i>Е.А. Зарайкина</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОЦЕНКИ ОСТАТОЧНЫХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕРВЫХ КУРСОВ ПО ЭКОНОМИКЕ	343
<i>С.В. Коломиец, И.А. Стоянов</i> КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КОМПАНИЙ: КОНТЕКСТ КРИЗИСА.....	345
<i>В.В. Копачинская</i> ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА В БАНКОВСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	348
<i>А.И. Макаренко, А.В. Самарцева</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ КОМПАНИИ	351
<i>А.С. Поздняков</i> РОССИЯ И ГЛОБАЛИЗИРУЮЩИЙСЯ МИР: ШАНСЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ.....	354
<i>М.Д. Польшцева</i> МИРОВОЙ ФИНАНСОВЫЙ КРИЗИС. ЕГО ПРИЧИНЫ И РАЗВИТИЕ	357
<i>Ю.В. Резенкова</i> БИРЖА И ЕЁ ЭВОЛЮЦИЯ.....	358
<i>Т.М. Рыжкова</i> УЧЕБНОЕ ЭЛЕКТРОННОЕ ПОСОБИЕ ПО «ЭКОНОМИКЕ» КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	361
<i>А.П. Скакунов</i> МЕРЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСА ОТЕЧЕСТВЕННОГО НАУЧНО-ПРОИЗВОДСТВЕННОГО КОМПЛЕКСА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЗАКАЗ.....	363
<i>В.А. Соломина</i> ПУТИ ВЫХОДА ИЗ ГЛОБАЛЬНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА (НА ПРИМЕРЕ ОДНОЙ ИЗ ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН).....	365
<i>А.Ю. Трифонов</i> КОРРУПЦИЯ КАК СДЕРЖИВАЮЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИКИ	366
<i>А.А. Черных</i> ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ, КАК ОСНОВНАЯ ПРОБЛЕМА ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ	370
<i>О.О. Чудинов</i> РАВЕНСТВО VS. ЭФФЕКТИВНОСТЬ	372
<i>А.И. Шадрина</i> МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ОСНОВЫ МАРКЕТИНГА» ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 10–11 КЛАССА СОЦИАЛЬНО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	373
<i>Г.В. Юшков</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА В РФ	375

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА
XXI ВЕКА

Материалы X Всероссийской
научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых,
посвященной 85-летию со дня рождения В.П. Астафьева
и 100-летию со дня рождения Л.В. Киренского

Красноярск, 28–29 мая 2009 г.

Том 1

Верстка М.Л. Гукайло

Подписано в печать 21.05.09. Формат 60x84 1/8.
Печ. л. 48,25. Бумага офсетная.
Тираж 200 экз. Заказ 2266/1. Цена договорная

Отпечатано ИПК КГПУ,
т. 211-48-00