

Самарский филиал  
Государственного автономного образовательного учреждения  
высшего образования города Москвы  
«Московский городской педагогический университет»

# ДЕНЬ НАУКИ

Сборник статей  
XVII студенческой научной конференции

Самара  
2016

УДК 009  
ББК 72  
Д34

Печатается по решению Ученого совета  
Самарского филиала ГАОУ ВО города Москвы  
«Московский городской педагогический университет»

Д34 **День науки: сборник статей XVII студенческой научной конференции.** – Самара:  
СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2016. – 378 с.

В настоящий сборник вошли статьи студентов, аспирантов и магистрантов Самарского филиала Московского городского педагогического университета, принявших участие в ежегодной студенческой научной конференции «День науки».

Издание адресуется всем, кто занимается научными исследованиями.

**УДК 009  
ББК 72**

## СОДЕРЖАНИЕ

### МАГИСТАНТЫ

<i>Аблеева А. И.</i> К проблеме формирования уравновешенной психики ребенка .....	9
<i>Аванесова И. А.</i> Формирование у российского народа терпимости в историческом контексте. Этнопсихологический аспект .....	10
<i>Агамалиева С. Н.</i> Значение семьи и детского сада в воспитании дошкольников .....	13
<i>Архангельская И. В.</i> Актуальность нейропсихологического подхода в коррекции письменной речи у младших школьников .....	15
<i>Атапин А. А.</i> Организация работы с электронной корреспонденцией в образовательной организации .....	19
<i>Барсукова М. В.</i> Особенности ценностно-смысловой сферы студентов первого года обучения, переживающих психосоматические расстройства .....	21
<i>Беспалова Д. В.</i> Моделирование прецедентных феноменов в системе кинотекста .....	24
<i>Богатырева Т. А.</i> Проблемы определения статуса договора в образовательных отношениях .....	27
<i>Бородулина Е. С.</i> Факторы эффективности работы преподавателей в вузе: теоретический аспект .....	31
<i>Бочкарёва М. И.</i> Проблемы реализации принципа законности в правотворческом процессе .....	34
<i>Бочкова Т. И.</i> Взаимодействие субъектов учебного процесса в системе «человек – компьютер» .....	36
<i>Бучина Д. В.</i> Правовая природа налоговых правонарушений .....	39
<i>Вареник О. А.</i> Аспекты обучения детей иностранному языку в начальной школе .....	41
<i>Видманова О. В.</i> Развитие познавательных действий у детей дошкольного возраста .....	43
<i>Выборнова Т. М.</i> Художественный текст и его специфика .....	47
<i>Гамидова Л. К.</i> Системный подход к обучению чтению на уроках английского языка .....	51
<i>Герасимичев А. С.</i> Совершенствование административно-правовых норм, устанавливающих ответственность за нарушение правил пожарной безопасности .....	53
<i>Глебова Н. А.</i> Социальное развитие детей старшего дошкольного возраста средствами пластилинографии ....	57
<i>Глухов И. С.</i> Основные стратегии и тактики политического дискурса .....	59
<i>Горбачева Е. А.</i> Особенности перевода детской литературы .....	63
<i>Грешнова Е. П.</i> Средства развития у дошкольников основ экологического сознания .....	66
<i>Грибкова Н. И.</i> Педагогические технологии речевого развития детей дошкольного возраста .....	69
<i>Грызлова М. В.</i> Изменение налогового законодательства Российской Федерации в сфере налогового контроля .....	73
<i>Давыдов Д. И.</i> Специфика использования никнейма в электронной коммуникации .....	75

<i>Дубровина О. В.</i>	
Анализ опыта сотрудников аппарата управления по преодолению стресса .....	78
<i>Егоров В. В.</i>	
Понятие и принципы местного самоуправления в Российской Федерации .....	80
<i>Ермолаев К. А.</i>	
Лингвокультурный концепт «Закон» .....	83
<i>Есин Д. С.</i>	
Положительные и отрицательные аспекты использования виртуальных приборов при обучении студентов и школьников .....	86
<i>Ефимова М. Н.</i>	
Идиостиль Вероники Рот .....	89
<i>Журавлева М. В.</i>	
Организация игровой деятельности дошкольников на разных возрастных этапах .....	92
<i>Завьялова М. В.</i>	
Мотивация педагогов ДООУ к инновационной деятельности .....	95
<i>Зайцева Е. С.</i>	
Формирование универсальных учебных действий учащихся: опыт молодого педагога .....	99
<i>Звонарева А. А.</i>	
Степень готовности общеобразовательных школ и школ с углубленным изучением некоторых предметов к полному переходу на ФГОС .....	101
<i>Исаева Ю. В.</i>	
«Я-концепция» как фактор отклоняющегося поведения подростков .....	105
<i>Каврин А. Н.</i>	
Ресурсы инновационного развития образования .....	107
<i>Казаева Н. В.</i>	
Управление профессиональным развитием педагогов в условиях реализации ФГОС ДО .....	109
<i>Карпова А. А.</i>	
Структурно-семантическая классификация фразеологизмов с компонентом-зоонимом .....	112
<i>Катерухина О. В.</i>	
Маркетинговые технологии в образовании .....	114
<i>Кондратьева К. Ю.</i>	
Понятие и сущность института условного осуждения .....	117
<i>Корнилова Т. Р.</i>	
Проблемы оказания международных образовательных услуг .....	120
<i>Коровина А. А.</i>	
Системный анализ процесса управления преемственностью дошкольного и начального школьного образования .....	123
<i>Короткова О. В.</i>	
Особенности взаимоотношений в семье алкоголика .....	127
<i>Красненкова Н. С.</i>	
Развитие стрессоустойчивости банковских работников в профессиональной деятельности .....	131
<i>Кузнецов А. С.</i>	
Сетевые формы развития социальной активности как новое направление воспитательной деятельности вуза .....	134
<i>Куликова М. А.</i>	
Генезис антинаркотического законодательства России дореволюционного периода .....	135
<i>Курушин А. С.</i>	
Противоправность и аморальность поведения потерпевшего как основание для смягчения наказания .....	139
<i>Лыгин А. Н.</i>	
Муниципальная служба в России на современном этапе .....	142
<i>Маёров Е. С.</i>	
Перевод и локализация компьютерных игр: суть, проблемы и решения .....	145
<i>Макашева А. А.</i>	
К вопросу об эффективности деятельности органов местного самоуправления .....	149

<i>Маркачев А. Ю.</i>	
Контрактная система России в сфере закупок товаров, работ и услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд: проблемы определения дефиниции .....	152
<i>Масляева С. В.</i>	
Формирование положительных взаимоотношений со сверстниками у старших дошкольников как проблема научных исследований .....	154
<i>Мельникова О. Ю.</i>	
Способы перевода идиом на примере романа «Литературный призрак» Д. Митчелла .....	157
<i>Митрошина А. В.</i>	
Муниципальные образовательные учреждения как участники контрактной системы в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд .....	160
<i>Морозова О. Г.</i>	
Становление законодательства о страховании в Российской Федерации .....	163
<i>Морозова Т. В.</i>	
Религиозное мировоззрение молодежи как социальное явление .....	167
<i>Нестерова О. А.</i>	
Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на основе обучения творческому рассказыванию .....	173
<i>Никонова М. В.</i>	
К вопросу исследования проблемы гендерной идентификации юношей и девушек .....	176
<i>Носкова А. Г.</i>	
Психолого-педагогическая модель оказания помощи детям с СДВГ .....	180
<i>Павлова Н. С.</i>	
Ревизия как основной метод финансового контроля за деятельностью государственных организаций .....	183
<i>Парамзин И. О.</i>	
Американский театр и кино в Америке 1930-х годов на примере творчества Орсона Уэллса ....	185
<i>Петросян В. А.</i>	
Корпоративный имидж как ресурс развития системы образования .....	187
<i>Плотников С. С.</i>	
Формирование имиджа образовательного учреждения как проблема научных исследований ...	190
<i>Плотникова А. М.</i>	
Социально-педагогическая поддержка педагогов в учреждении дополнительного образования детей как психолого-педагогическая проблема .....	193
<i>Побединская Т. В.</i>	
Актуальные проблемы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей..	196
<i>Полянцева Е. Ю.</i>	
Возможности использования корпоративной культуры для развития компании .....	200
<i>Потапова И. В.</i>	
Особенности полисубъектного взаимодействия педагогов дополнительного образования .....	202
<i>Прохорова Н. В.</i>	
Теоретический анализ психологических аспектов постразводного синдрома .....	205
<i>Рассадина А. Ю.</i>	
Проблемы интерпретации результатов оперативно-розыскной деятельности .....	209
<i>Реуухин А. Ю.</i>	
Правовые особенности налогообложения юридических лиц .....	213
<i>Семёнова Д. А.</i>	
История развития законодательства о мошенничестве .....	214
<i>Сергейчева Н. С.</i>	
К вопросу о методике преподавания английского языка на начальном этапе (дошкольный возраст) .....	217
<i>Сергиенко Т. П.</i>	
О проблеме влияния профессионального выгорания на индивидуальный стиль деятельности педагога .....	220
<i>Серов Д. С.</i>	
Разграничение приговорительных действий и покушения на преступление .....	222

<i>Смирнова Е. А.</i>	
Индивидуально-психологические особенности женщин с избыточным весом .....	225
<i>Снегирева О. И.</i>	
Профессиональная готовность педагогов дошкольных образовательных учреждений как проблема научных исследований .....	228
<i>Солдатова Е. А.</i>	
Формирование основ культуры общения как научная проблема .....	230
<i>Судак А. Д.</i>	
Возрастные особенности переживания болезни онкологическими больными .....	232
<i>Сухомлинова Ю. А.</i>	
Терапия поэзией как средство коррекции кризисных состояний эмоционально-стрессового генеза .....	234
<i>Сыромятников К. А.</i>	
Некоторые вопросы правовой оценки оборота специальных технических средств .....	236
<i>Талипова Е. В.</i>	
Существенные условия договора возмездного оказания образовательных услуг .....	239
<i>Тарасова К. А.</i>	
Проблема мотивации студентов вуза .....	242
<i>Тимагина Т. С.</i>	
Этапы формирования и развития прогрессивного налога в России .....	245
<i>Умярова Ю. Р.</i>	
Гендерные особенности отношения супругов к измене .....	247
<i>Фещенко И. А.</i>	
Правовые основы современной образовательной системы США .....	250
<i>Филимонов Ф. В.</i>	
Психолого-педагогические условия профессионального самоопределения учащихся с последствиями ДЦП: основные трудности и перспективы их решения .....	253
<i>Харитонова Е. А.</i>	
Проблемы обеспечения дорожно-транспортной безопасности подразделениями ГИБДД .....	256
<i>Царицына А. А.</i>	
Социально-психологические факторы развития эмоционального выгорания у студентов .....	260
<i>Чавкина М. М.</i>	
Образовательный проект как ключевой ресурс управления .....	262
<i>Чернов А. В.</i>	
Особенности объекта и предмета мошенничества .....	264
<i>Четверов Р. Г.</i>	
Понятие и виды государственных учреждений в Российской Федерации .....	268
<i>Чумакова М. Г.</i>	
Формирование морально-нравственной сферы старших дошкольников православного детского сада «Жемчужинка» .....	271
<i>Шаруева Е. В.</i>	
Понятие готовности педагогов к полисубъектному взаимодействию .....	274
<i>Этнюкова И. А.</i>	
Корыстные побуждения при квалификации убийства .....	278
<i>Юнусова Э. А.</i>	
Актуальные проблемы мошенничества в системе онлайн-банкинга .....	281
<i>Юрчук Н. Н.</i>	
Роль аэробной двигательной активности в коррекции депрессивно-тревожных расстройств .....	283
<i>Яблочников Ю. А.</i>	
Психосоматические особенности больных одонтогенными гнойно-воспалительными заболеваниями .....	286
<b>АСПИРАНТЫ</b>	
<i>Бугаева Д. Э.</i>	
Подходы к определению понятия «толерантность» в психологии .....	289
<i>Заложных В. В.</i>	
К вопросу о существовании понятия «стиль художественной литературы» .....	291

<i>Кухно И. Ю.</i>	
Свойства термина и его функциональные особенности .....	294
<i>Шурыгин Е. В.</i>	
Анализ подходов к профилактике зависимостей .....	298
<b>СТУДЕНТЫ</b>	
<i>Антонюк В. В.</i>	
Следователь как участник уголовного судопроизводства .....	302
<i>Аркаева Е. А.</i>	
Разграничение находки и кражи .....	303
<i>Бай И. С., Комарова И. В.</i>	
Некоторые проблемные аспекты управления и защиты муниципальной собственности .....	306
<i>Волошина А. В., Кулагина П. А., Олеценко А. С.</i>	
Разработка и реализация проекта «Энциклопедия современного детства» .....	309
<i>Герасименко Л. С.</i>	
Стратегия развития страховых агентов на основе реализации личной бизнес-модели .....	312
<i>Гурдяева К. Н.</i>	
Арт-техники как средство коррекции агрессивности и страхов в старшем дошкольном возрасте .....	315
<i>Ефимова А. К.</i>	
Система адаптации персонала организации .....	317
<i>Железнякова А. Д.</i>	
Лексические ошибки в переводе с английского языка .....	319
<i>Залялиева С. И.</i>	
Взаимосвязь психологических особенностей студентов с определенным типом суеверий .....	322
<i>Зотьева Е. А.</i>	
Поуровневый анализ искусственных языков (на материале трилогии «Властелин Колец» Дж. Р. Р. Толкина) .....	324
<i>Калинчева В. В.</i>	
Примерение с потерпевшим как основание для отбоявления от уголовной ответственности ..	328
<i>Компаниец Ю. В.</i>	
ВТЛ-реклама как инструмент интегрированных маркетинговых коммуникаций (на примере ТЦ «Амбар») .....	332
<i>Конина О. Н.</i>	
Геймификация как метод мотивации персонала .....	335
<i>Кочетова А. А.</i>	
Коммуникативная деятельность на занятиях по английскому языку в многоязычной студенческой группе .....	337
<i>Кудинова Д. К.</i>	
Корпоративная культура организации (на примере АО «Тандер») .....	339
<i>Ларионова Д. А.</i>	
Восприятие красоты с позиции нейроэстетики .....	342
<i>Ларионова Д. А.</i>	
Современное детство и литература (на материале опроса сельских школьников) .....	344
<i>Могунова И. А.</i>	
Проблема возникновения права собственности на находку .....	349
<i>Пантюхина О. В.</i>	
Роль фольклора в развитии связной речи у детей раннего возраста .....	351
<i>Садыхова А. Н.</i>	
Социально-психологические факторы конформности в подростковом возрасте .....	354
<i>Селягина Е. И.</i>	
Психолого-педагогические особенности эмоционального развития старших дошкольников .....	357
<i>Семьнина М. В.</i>	
Система обучения персонала организации .....	360
<i>Терский Е. П.</i>	
Чему современное образовательное учреждение может научиться у образовательных онлайн-платформ? .....	363

<i>Халбад С. А.</i>	
Проблемы наследования выморочного имущества .....	364
<i>Холодков И. А.</i>	
Психологический портрет потенциального адепта деструктивного культа .....	367
<i>Цымбалова А. В.</i>	
Сравнительный анализ переживания экзистенциального вакуума у студентов-первокурсников различных факультетов .....	368
<i>Чувашева Д. Г.</i>	
Совершенствование мотивации персонала организации .....	371
<i>Шелякина Е. В.</i>	
Воспитание детей начинается с воспитания родителей .....	374



## МАГИСТРАНТЫ

*Аблеева Алена Ивановна,  
психолого-педагогическое образование, 1-й год обучения*

### **К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ УРАВНОВЕШЕННОЙ ПСИХИКИ РЕБЕНКА**

В середине XX столетия английский психоаналитик Дональд Вудс Винникотт предположил, что ребенок ощущает себя единым целым с матерью и ощущение этого единства сохраняется в течение нескольких месяцев после рождения ребенка [2]. Дальнейшие исследования в этом направлении подтверждают это предположение.

Миром ребенка, его вселенной является его мать. Это утверждение остается справедливым и после рождения ребенка.

После рождения ребенок попадает совершенно в другой мир. Не случайно психологи с актом рождения прочно связывают кризис новорожденности: коренное изменение среды, влекущее за собой физические и психологические изменения. Когда малыш находится на руках у матери или лежит рядом с ней, он попадает почти что в прежнее состояние. Только тогда он чувствует себя в состоянии комфорта и безопасности.

По мнению Д. В. Винникотта, новорожденные дети, «оставленные надолго (речь идет не только о часах, но и о минутах) без привычного человеческого окружения», «переживают опыт, который можно выразить вот такими словами:

- распад на куски
- бесконечное падение
- умирание... умирание... умирание...
- утрата всякой надежды на возобновление контакта» [2, с. 64].

Многие родители считают, что не нужно «приучать ребенка к рукам» и «плач развивает легкие». Это величайшая ошибка, последствия которой весьма плачевны.

Разделяя мать и дитя, мы не используем возможности мозга, запрограммированного на непрерывное развитие, ограничиваем их.

Для маленького ребенка характерен преимущественно поверхностный, неглубокий сон. Необходимое условие развития здорового мозга – большая доля поверхностного сна. Ученые физиологи доказали, что мозг продолжает расти и развиваться только в фазе поверхностного сна [3].

Во время поверхностного сна ребенок контролирует, где находится его мама, рядом ли она. Если мамы рядом нет, ему страшно долго находится в этой фазе одному, малыш засыпает глубже или просыпается. Имея достаточный по продолжительности поверхностный сон, дети имеют более богатый потенциал для дальнейшего развития.

Для формирования уравновешенной психики, для создания уверенности в окружающем мире и, прежде всего, в собственной матери, для устойчивого чувства безопасности ребенку необходим совместный сон с матерью.

В том случае, если мама и ребенок спят отдельно, у малыша может появляться продолжительный глубокий сон, который является защитной реакцией на стресс. Стрессом для новорожденного является сон отдельно от матери.

Во время совместного сна с матерью малыш получает тактильную стимуляцию, необходимую для полноценного развития нервной системы. Ребенку мало прикосновений матери, получаемых во время бодрствования. В полной мере получить необходимое ребенок может только во время совместного сна.

Поверхностный сон можно назвать также защитным механизмом малыша.

Тактильная стимуляция, идущая от матери, это и напоминание ребенку, что он жив и нужно дышать. Тактильная стимуляция необходима ребенку для безотказной работы дыхательного центра [1]. Мамы должны знать, что желание сосать ночью и спать рядом с матерью – это не дурные привычки, а психологические и физиологические потребности, и не должны с ними бороться.

Для продолжительного и успешного грудного вскармливания матери также нужен совместный сон с ребенком. Мама, получающая постоянно сигналы от теплой кожи своего малыша может не беспокоиться о количестве молока – ее гормональная система всегда имеет мощный дополнительный стимул [3].

Если мама приучила своего ребенка спать одного, он, как правило, относительно безболезненно переносит это до 1,5 лет. В 1,5 года появляется первый осознанный страх темноты, и недостаток опоры на мать обязательно дает себя знать. Ребенок боится засыпать один, он тянет родителей к себе, зовет их, плачет, учится манипулировать ими. К двум годам во многих семьях проблема засыпания, а с ней и со-

вместного сна превращается в целую битву. Легче только тем, кто уже спит вместе с ребенком, поэтому разумнее решать проблему до исполнения ребенку этого возраста.

Дети, которые всегда спали с родителями, обычно легко и безболезненно проходят свои первые ночные страхи, и перекладываются в свою отдельную кровать после 3 лет. Конфликты возникают только там, где уже успел сформироваться комплекс, потому что родители не сразу смирились с присутствием ребенка в их кровати или попытались его отложить в отдельную кровать слишком рано, и он это запомнил [2].

Как показывает статистика, дети, которые в свои 5–6 лет, все еще спят вместе с родителями, чаще всего имели опыт отдельного сна, и больше половины из них пришлось в родительскую кровать после 1,5 лет! То есть, когда родители не спят с ребенком пяти месяцев, нет никакой гарантии, что им не придется этого делать после 1,5 лет, а вот нереализованный комплекс и неблагоприятные психологические последствия своему ребенку они уже обеспечили!

Потребность в совместном сне есть у всех детей, независимо от типа вскармливания. У тех детей, которым не дали ее реализовать, она временно угасает, как будто бы ее и не было.

Психологи утверждают, что неудовлетворенная потребность перерастает в комплекс, который ждет своей реализации. Если сложится определенная жизненная ситуация, обстоятельства, в которых может реализоваться этот комплекс, человек перестает действовать разумно, рационально. Взрослый с упрямством ребенка, ведет себя совершенно алогично, только потому, что выполняет программу, им руководит застарелый комплекс [3].

Страх ночного одиночества заставляет людей терпеть неудачных спутников жизни, жить вместе с давно надоевшими родственниками, заводить лишних домашних животных и т. д. Ни одна мама, стремящаяся «не избаловать» своего малыша, не пожелает ему в дальнейшем такой печальной судьбы. Но каждой маме вполне по силам «смягчить» протекание кризиса новорожденности у своего малыша во избежание появления необоснованных и ненужных страхов, профилактики плохой социально-психологической адаптации, для наиболее гармоничного личностного развития и полной реализации личностного потенциала.

#### *Литература*

1. Белопольский Ю. А. Педиатрия. – М.: Эксмо, 2009.
2. Винникотт Д. В. Маленькие дети и их матери. – М.: Класс, 1998.
3. Сапин М. Р. Анатомия и физиология человека (с возрастными особенностями детского организма). – М.: Академия, 2008.

## **ФОРМИРОВАНИЕ У РОССИЙСКОГО НАРОДА ТЕРПИМОСТИ В ИСТОРИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ. ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Аванесова Илона Артуровна,  
психолого-педагогическое образование, 2-й год обучения*

Одним из первых продуктов жизнедеятельности человека стала его культура – явление, рожденное из истории его прошлого. Человечество обрело историю, открыв в себе историческую память и, тем самым, развил способность к историческим поступкам и стремлению к историческим целям. У любой цивилизации обнаруживаются отличительные особенности, обусловленные множеством разных факторов и нашедшие отражение в ее истории.

Россия всегда была страной с уникальным положением в мире. Располагаясь на границах двух континентов – Европы и Азии, она вместила в себя элементы культуры двух сторон света. С одной стороны, Российская культура соприкасается с культурой прошлых веков, накопив многовековой опыт, а с другой стороны, впитала и переработала тенденции мировой культуры в целом, будучи ее частью. Поэтому мы пришли к выводу, что для глубокого понимания и осмысления вопросов межкультурного общения и этнопсихологических особенностей нашей страны необходимо проанализировать историю русской культуры вкупе с ее интеграцией в мировую культуру. Для этой цели мы выбрали наиболее значимые (с нашей точки зрения) события, которые повлияли на формирование менталитета русского человека.

Во времена зарождения истории России человечество было крайне неравномерно рассеяно по земле. Народы заселяли горы, степи, берега морей и лесов, тем самым создавая особые культуры, связанные с особенностями их ландшафтов. Отечественный историк и этнолог Л. Н. Гумилев [2, с. 23], основываясь на своих исследованиях влияния ландшафта обитания народов, а также темпа миграции в незнакомые

земли, вводит термин «пассионарность», характеризуя этнические особенности народа. В том числе, славянского народа. Пассионарность – яркое описание этноса и нации с психологической точки зрения: способность народа в ситуациях повышенной опасности активизировать все свои энергетические резервы и достичь поставленных целей. В результате исторических событий, ставших успешными для славянских народов в смысле их национального становления, народ начал укрепляться и сотрудничать с миром, однако укрепление и других этносов сыграла не малую роль в дальнейшей истории нашего народа.

Постепенно славянские народности становятся «оседлыми», а в результате деление земель между наследниками и набегами соседних городов друг на друга, славяне, с одной стороны, отличаются готовностью к отстаиванию интересов всего государства, а с другой, развивается корыстная логика, движущая ими в отстаивании собственных интересов и земель. На тот момент достаточно серьезной угрозой для народа стала Монгольская империя, которой двигала общая цель завоевания земель. У славян же таковая общая идея (пассионарность) была в состоянии крайней ослабленности. Александр Невский, оказавшись перед выбором союзника в лице монгола или в лице западных соседей, смог разобраться в этнополитической обстановке и встать выше своих эмоций ради спасения всей Родины. Лишенный пассионарности народ негативно принял решение Александра о новом союзнике в лице монголов, твердо придерживаясь проевропейской ориентации, опыт с которыми уже был приобретен и казался более привлекательным и перспективным, чем с их врагом, но цели правителя стояли выше его авторитета в народе, поэтому дальнейший период характеризовался налаживанием отношений с востоком и подавлением локализованных внутри государства бунтов против выплаты дани. Заложенные князем традиции союза с народами Азии, основанные на терпимости к их обычаям и традициям, до сих пор привлекают к России народы, жившие и живущие на сопредельных территориях. Отсюда берет начало такое явление, как терпимость к нравам и обычаям других народов. Однако не стоит подобную терпимость связывать с толерантностью: князем и его наследникам было необходимо в первую очередь заботиться о сохранении безопасности собственного княжества, однако ситуация сложилась таким образом, что понимание чужой культуры и ее проникновение в исконно славянскую стало необходимым условием для сохранения безопасности. Данное обстоятельство учитывалось и другими князьями, которые продолжали политику А. Я. Невского до момента, когда они обрели достаточно сил и сменили курс своей внешней политики.

История своей страны научила их осознавать уникальность образа жизни тех народов, с которыми приходилось сталкиваться князьям Московского и близлежащего с ним княжеств.

Сейчас мы можем посмотреть на этот процесс с позиции концепции коллективного бессознательного К. Г. Юнга [4, с. 5–9]. Под коллективным бессознательным, К. Г. Юнг понимал ту часть психики, которая, в отличие от личного бессознательного, не является элементом личного опыта, осознаваемого когда-либо, но в какой-то момент позабытого, но это та ее часть, которая никогда не была в сознании и существовала лишь благодаря наследственности, в качестве архетипов. Архетип понимается как форма без содержания, как возможность определенного поведения. Выходит, необходима лишь ситуация, которая способна вызвать отклик коллективного бессознательного, чтобы побудить и выстроить свое поведение целой нации или этноса, вопреки воле. В таком случае, архетип можно назвать аналогом инстинкта, который работает по схожей схеме, однако имеет другую природу. Количество архетипов может ограничиться лишь количеством типичных жизненных ситуаций. Их бесконечное повторение со временем переходит в психическую форму, т. е. архетип. Ситуация, сложившаяся на тот период истории народа, вызвала определенную перестройку взглядов в отношениях с соседними, что создало определенные формы в коллективном бессознательном, впоследствии приведшими к стереотипам по типу «широкой русской души», «гостеприимства», «доброжелательности» и т. д.

Период «царствования» на Руси характеризуется не междоусобными мысленными княжескими боями, а процветанием государства в целом. Настроения, царившие у народа в связи с общим унынием и гнетом суеверий о конце света, вызванные такими событиями, как затмения, мнимые чудеса и эпидемии, грозили падением общего духа, требовали перемен и поэтому политика начинает ориентироваться на единую религию (христианство), расширение земель, а также союзнические связи с другим миром, а конкретно с западным, что способствовало как развитию внешней политики, так и общему обогащению народа.

Ф. М. Достоевский, рассуждая об особенностях разных народов страны, отметил у русских уникальную характеристику, а именно – понимание и принятие нравов других народов. Действительно, россиянин понимает европейца лучше, чем европейец может понять россиянина. История древних предков научила россиян осознавать уникальность образов жизни тех народов, с которыми им приходилось сталкиваться или сосуществовать. Терпеливость россиян отмечалась и торговцами с Запада и Востока, которые также отмечали в своих компаньонах и склонность к лихоимству, которое, впрочем, не считалось постыдным делом и лишь требовало умеренности, как писал об этом Н. М. Карамзин [3, с. 201–210].

Роль, которую сыграл Иван IV Грозный в истории, подвергалась множеству критики, мы рассмотрим вклад этого царя в историю с точки зрения его влияния на этнопсихологические аспекты российской культуры. Прежде всего, следует отметить, что царь придерживался глубокой веры, и вся его политика исходила из положений, которым он был верен. Он часто в переписках с другими царями проводил цитаты из Библии, а значит, был хорошо знаком с текстом и понимал, что не в нем, как в человеке, кроется «Дух Божий», а что он «лишь один из многих в чреде поколений». На Руси существовало исключительное правило, гласившее о том, что «помазанником Божиим» может стать только представитель исключительного рода, происхождение которого связано с тайными судьбами всего мира, а Рюриковичи воспринимались, тогда как последняя монархическая династия, существовавшая с момента нового времяисчисления. Следовательно, считалось, что государям только этой династии предстоит подготовить народ к «вознесению». Как «богоизбранному», царю необходимо заботиться о чистоте веры, становясь исполнителем Божьей кары, а также защитником справедливости. Карательная функция необходима, так как человеческая природа, по Библии, с одной стороны, изначально осквернена грехом, с другой – наделена свободой выбора и ответственности за него; следовательно, чтобы сохранить порядок, царю необходимо сдерживать свободы и направлять потенциал народа в правильное русло. При такой политике царские репрессии носят спасительный характер. Жертва же царя заключается в принятии ответственности за своих подданных, то есть он рискует жертвовать личным спасением, ради царствия. Если использовать теорию Л. Н. Гумилева, то можно предположить, что Иван Грозный проявляет достаточно высокий уровень пассионарности. Однако не только в этом выражалась его миссия, но и во внедрении в сознание общества, что сам царь так же должен отвергнуть все человеческие привязанности во имя общего блага. К концу своей жизни, как и положено верующему человеку, Иван Грозный, переосмыслив свою нравственно-религиозную доктрину, кается в своих деяниях, пишет потомкам, что путь, избранный им, завел его в тупик. Своим наследникам он советует не проявлять чрезмерную суровость, такую губительную для души, и опасаться быстро принятых собой решений. Подобная позиция в отношении политики царя делает его фигурой столкновения и постоянной борьбы добра и зла, о результатах которому нельзя судить «смертному человеку», а перспектива нераскаянного греха слишком очевидна. С подобным трагизмом Древняя Русь еще не сталкивалась. Такого единства противоречий, психологически и нравственно глубоких древнерусское самосознание еще никогда не достигало. Что же касается народа, то, несмотря на многочисленные реформы и военные решения, которые смогли расширить и укрепить державу, внутренние душевные ресурсы народа были истощены, а вся активная часть страны практически уничтожена. Установленная жесткая регламентация духовной жизни препятствовала возможности свободного мышления, и тем самым осложняла развитие культуры, замедляла темп прогресса. Поэтому задачей последующих правителей стало возвращение к политике, которая была прервана Иваном Грозным, ее более масштабное развитие, решение которых и перешло следующей династии – династии Романовых. Петр I, яркий представитель новой династии, открыто и считая Россию невозможно отсталой страной и видя прогресс только в привнесении в нее цивилизации из Европы, стремился к переходу к светскому образу жизни [1, с. 7–8]. Однако большая часть народа болезненно реагировала на эти реформы и расценила это как раскол русской культуры, в которой особо почиталась вера и, связанные с ней ремесла, что привело к бунтам и гражданским войнам, а в дальнейшем и к социальному взрыву, вызванным духовным и системным кризисом. Этот период истории являет трепетное отношение к собственной самобытности народа, который не желал быть подавлен культурой Запада, как в более ранние времена – культурой Востока.

Изначально культура российского народа носила коллективистский характер и характеризовалась самоотдачей, подчинением личных интересов общим целям всей страны, всего государства, готовностью к мобилизации всех сил. С другой стороны, тесно соприкасаясь не только с культурой Востока, но и с культурой Запада, она начинала обретать и индивидуалистические черты, становясь достаточно терпимой к самобытности разных народов и стремясь к обмену культурным опытом. Однако насильственные методы обретения этой терпимости, привели к подавлению свободного мышления и принятию непоколебимости политических решений. На это обращал внимание в своих исследованиях Л. Гумилев. С другой стороны, если вопрос касается нарушения границ собственной культуры и попыток видоизменить и растворить ее в другой, вызывает жесткое противление и отстаивание собственных ценностей.

#### *Литература*

1. Бочкова Л. В. Династия Романовых как исторический феномен. – М., 2008.
2. Гумилев Л. Н. От Руси к России. – М.: Айрис-пресс, 2003.
3. Карамзин Н. М. История государства Российского. – М.: ЭКСМО, 2007.
4. Юнг К. Г. Концепция коллективного бессознательного. – М., 1991.

## ЗНАЧЕНИЕ СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА В ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Агамалиева Светлана Николаевна,  
психолого-педагогическое образование, 2-й год обучения*

На протяжении всех периодов развития общества функцию воспитания постоянно осуществляла семья. Воспитательная роль семьи основывалась и основывается на инстинктивных стремлениях и действиях человека. Естественность тесной семейной жизни, удовлетворение потребностей, общность интересов старших и младших членов семьи заключают в себе неограниченные и бесценные возможности в воспитании подрастающего поколения. Именно в семье се богатство жизненного опыта, знаний, навыков и умений передавалось от одного поколения к другому, от родителей к детям с помощью живого примера старших, уважения предков и их обычаев.

Семейное воспитание (то же самое – воспитание детей в семье) – общее название для процессов воздействия на детей со стороны родителей и других членов семьи с целью достижения желаемых результатов. Социальное, семейное и дошкольное воспитание осуществляется в неразрывном единстве. Определяющая роль семьи обусловлена ее глубоким влиянием на весь комплекс физической и духовной жизни растущего в ней человека [5]. Семья для ребенка является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой. Влияние семьи особенно в начальный период жизни ребенка намного превышает другие воспитательные воздействия. По данным исследований, семья здесь отражает и учреждения образования, и средства массовой информации, общественные организации, трудовые коллективы, друзей, влияние литературы и искусства. Это позволило педагогам вывести довольно определенную зависимость: успешность формирования личности обуславливается, прежде всего, семьей. Чем лучше семья и чем лучше влияет она на воспитание, тем выше результаты физического, нравственного, трудового воспитания личности. За редким исключением, роль семьи в формировании личности определяется зависимостью, какая семья, такой и выросший в ней человек.

Эта зависимость давно используется на практике. Опытному педагогу достаточно посмотреть и пообщаться с ребенком, чтобы понять, в какой семье он воспитывается. Точно так же не составляет труда, пообщавшись с родителями, установить, какие в их семье вырастают дети. Семья и ребенок – зеркальное отражение друг друга.

Важный фактор становления личности – осознание себя как представителя определенного пола и овладение соответствующим ролевым поведением. Ученые называют это формированием психологического пола и отмечают особую роль семьи в данном процессе. Ребенок видит пример поведения родителей, их взаимоотношений, трудового сотрудничества, строит свое поведение на основе подражания, сообразуясь со своим полом [2].

Если семья так сильно влияет на процессы и результаты становления личности, то, естественно, именно семье должны уделять первостепенное значение общество и государство в организации правильного воспитательного воздействия. Крепкие здоровые, духовные семьи – мощное государство. Семья стоит у колыбели формирования личности в самом прямом смысле, закладывает основы отношений между людьми, формирует ориентации на всю оставшуюся трудовую и социальную жизнь человека. Очень важно, чтобы воспитание ребенка в семье отвечало тем требованиям, которые предъявляет человеку общество.

Большинство семей сознает свою ответственность перед обществом за воспитание детей. Но еще не во всех семьях детей воспитывают правильно. Это объясняется различными причинами: незнанием родителями основ педагогики, недостаточным культурным уровнем части семей, влиянием пережитков прошлого. Немалое значение имеют трудности в установлении между отцом и матерью ребенка единства воспитательных воздействий, наличие которых чрезвычайно важно для полноценного развития ребенка, формирования его личности.

За тысячелетнюю историю человечества сложились две ветви воспитания подрастающего поколения: семейное и общественное. Каждая из этих ветвей, представляет собой социальный институт воспитания, обладает своими специфическими возможностями в формировании личности ребенка.

Издавна ведется спор, что важнее в становлении личности: семья или общественное воспитание (детский сад, школа, другие образовательные учреждения). Одни великие педагоги склонялись в пользу семьи, другие отдавали пальму первенства общественным учреждениям. Так, Я. А. Коменский назвал материнской школой ту последовательность и сумму знаний, которые получает ребенок из рук и уст матери. Уроки матери – без перемен в расписании, без выходных и каникул. Чем многообразнее и осмысленнее становится жизнь ребенка, тем шире круг материнских забот. Я. А. Коменскому вторит другой педагог-гуманист И. Г. Песталоцци: семья – подлинный орган воспитания, она учит делом, а живое слово только дополняет и, падая на распаханную жизнью почву, оно производит совершенно иное впе-

чатление [3]. А вот социалист-утопист Роберт Оуэн считал семью одним из зол на пути формирования нового человека. Его идея о необходимости исключительно общественного воспитания ребенка с ранних лет активно воплощалась в нашей стране с одновременным низведением семьи до положения «ячейки» с «отсталыми» традициями и обычаями. В течение многих лет, словом и делом подчеркивалась ведущая роль общественного воспитания в формировании личности ребенка.

Между тем современная наука располагает многочисленными данными, свидетельствующими о том, что без ущерба для развития личности ребенка невозможно отказаться от семейного воспитания, поскольку его сила и действенность несравнимы ни с каким, даже очень квалифицированным воспитанием в детском саду или школе.

Типичным для современной семьи является стремление сочетать семейное воспитание с общественным, правильное понимание воспитательных функций общественных учреждений. Единство в воспитании, осуществляемое детским садом и семьей, обеспечивает определенную системность работы организма ребенка, выработку динамических стереотипов.

Уникальный воспитательный характер семьи выражается в том, что здесь происходит интенсивный контакт ребенка с родителями и другими взрослыми членами семейной группы. Теория и практика ухода за детьми доказывает: «для нормального развития ребенку необходимо активное общение с физически и социально зрелыми человеческими существами. Дети, изолированные от мира взрослых и самое главное – от родителей, отстают в своем развитии». По силе, глубине своего специфического воздействия на ребенка семья – важнейший фактор, необходимое условие правильного развития и формирования малыша как человека. Но для воспитания полноценной личности ребенку необходимо и детское сообщество, которое он имеет в дошкольном учреждении.

В детском саду ребенок получает образование, приобретает умение взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, организовывать собственную деятельность. Насколько эффективно ребенок будет овладевать этими навыками, зависит от отношения семьи к дошкольному учреждению. Гармоническое развитие дошкольника без активного участия его родителей в образовательном процессе вряд ли возможно [4].

Главная задача воспитателя в работе с семьей – разрушить ныне существующий барьер между детским садом и родителями. Взаимодействие должно строиться на принципах совместной деятельности и предусматривать координацию педагогического взаимодействия на ребенка. При этом целью семейного воспитания, так же, как и общественного дошкольного, должно быть развитие личности ребенка. Родители и воспитатели объединяют свои усилия и обеспечивают малышу двойную защиту, эмоциональный комфорт, интересную и содержательную жизнь в детском саду и дома, что, в свою очередь, стимулирует развитие его основных способностей, умение общаться со сверстниками и обеспечивает подготовку к школе. Однако на это взаимодействие влияет ряд факторов, и прежде всего то, что родители и педагогический коллектив ожидают друг от друга.

Хотя в последнее время и наметились новшества, перспективные формы сотрудничества, которые предполагают подключение родителей к активному участию в педагогическом процессе детского сада, чаще всего работа с родителями ведется только по одному из направлений педагогической пропаганды, при которой семья является лишь объектом воздействия. И в результате обратная связь с семьей не устанавливается, а возможности семенного воспитания не используются в полной мере.

Современные отечественные и зарубежные исследователи рассматривают проблему помощи родителям с точки зрения взаимодействия семьи и дошкольного учреждения. В педагогической литературе по проблемам взаимодействия семейного и общественного воспитания выделяют три вида связи между семьей и детским садом [1].

К первому виду относятся связи, которые направлены на то, чтобы активизировать влияние семьи на ребенка через повышение педагогической культуры родителей, оказание им помощи.

Второй вид характеризует включение родителей в воспитательно-образовательный процесс детского сада.

Третий вид связи возникает тогда, когда родители и педагоги становятся партнерами и совместно реализуют свои специфические возможности в воспитании детей.

В процессе установления партнерских отношений между дошкольным учреждением и семьей педагогам необходимо руководствоваться в своей деятельности следующими принципами:

- Привлекать родителей к участию в жизни дошкольного учреждения, принимать решения совместно с родителями и детьми. Использование знаний родителей о своих детях и их способностях является одним из способов признания за ним права участвовать в обучении своих детей.
- Поощрять сотрудничество и партнерские отношения внутри сообщества дошкольной группы. Обучение в сотрудничестве дает детям возможность приобрести новые знания и навыки межличностного взаимодействия.

- Обеспечивать удобный доступ семей к игровой деятельности детей и участию в жизни группы.

Анализ опыта семейного воспитания и данные психолого-педагогических исследований свидетельствуют, что нередко родители понимают, к каким целям в воспитании своего ребенка нужно стремиться, какие качества в нем развивать. Однако они не всегда знают, как это сделать, какие методы и средства выбрать. Причинами педагогических ошибок родителей являются их неподготовленность к воспитательной работе, непонимание сложного процесса развития ребенка, а иногда и отсутствие чувства ответственности перед обществом за воспитание ребенка. Поэтому родителям недостаточно одной любви к ребенку и желания его вырастить, необходимо еще знать, как строить отношения с ним, основываясь на возрастных физических и психических особенностях дошкольников [5].

Работа детского сада с семьей была и остается одним из наиболее активных и вместе с тем сложных аспектов педагогической деятельности практически в каждом дошкольном учреждении.

#### *Литература*

1. Арнаутова Е. Методы обогащения воспитательного опыта родителей // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 9.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 2009.
3. Гуз А. А. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования. – Мозырь: Белый ветер, 2007.
4. Денисенко Н. Г. Ваш ребёнок познаёт мир // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 1.
5. Доронова Т. Н. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития / Т. Н. Доронова, Е. В. Соловьева. – М.: Линка-Пресс, 2007.

### **АКТУАЛЬНОСТЬ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Архангельская Ирина Владимировна,  
психолого-педагогическое образование, 1-й год обучения*

Начальная школа – это особый этап в жизни ребёнка, связанный:

- со сменой ведущей деятельности ребёнка (переход к учебной деятельности при сохранении значимости игровой), имеющей общественный характер и являющейся социальной по содержанию;
- с освоением новой социальной позиции, расширением сферы взаимодействия ребёнка с окружающим миром, развитием потребностей в общении, познании, социальном признании и самовыражении;
- с принятием и освоением ребёнком новой социальной роли ученика, выражающейся в формировании внутренней позиции школьника, определяющей новый образ школьной жизни и перспективы личностного и познавательного развития;
- с формированием у школьника основ умения учиться и способности к организации своей деятельности: принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности; планировать свою деятельность, осуществлять её контроль и оценку; взаимодействовать с учителем и сверстниками в учебной деятельности;
- с изменением при этом самооценки ребёнка, которая приобретает черты адекватности и рефлексивности;
- с моральным развитием, которое существенным образом связано с характером сотрудничества со взрослыми и сверстниками, общением и межличностными отношениями дружбы, становлением основ гражданской идентичности и мировоззрения

(из пояснительной записки к Примерной основной образовательной программе начального общего образования).

Все перечисленные особенности данного периода, требуют повышенного внимания к развитию детей в этом возрасте, которое должно проходить комплексно и системно.

Одной из проблем в этой системе выступает формирование письменной речи младших школьников, выступающее в качестве социализирующего фактора.

Письменная речь является основой школьного обучения всем предметам, так как получение информации (чтение), обмен ею с учителем (письменные работы) – важные аспекты школьного обучения.

Однако в начальной школе имеют место речевые патологии, нарушающие письмо, а вместе с тем, и обмен информацией. Возникает противоречие между необходимостью формирования у детей интерактивных навыков и затрудненностью этого процесса по причине нарушения письменной речи из-за рече-

вых патологий. Вышесказанное обусловило актуальность нашего исследования и стало предметом его изучения.

Отметим, что проблема речевого расстройства и поиск путей ее решения, в отечественной логопедии не новая. На современном этапе освещены вопросы симптоматики, механизмы дисграфии, структура этого речевого расстройства, разработаны методологические подходы, направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии (И. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова, Е. Ф. Собонович, О. А. Токарева, С. Б. Яковлев и др.) и т. д.

Однако проблема не теряет своей актуальности. По данным Л. Г. Парамоновой, количество детей с дисграфией в младших классах массовой школы достигает 30 %, по данным Национального исследования качества образования (НИКО) в 2015 году 7,8 % обучающихся четвертых классов, получившие отметку «2», не продемонстрировали владение материалом даже на уровне базовой подготовки.

За этим стоит целый ряд новых трудностей:

- трудности в формировании личности ребенка на всех уровнях его развития (эмоциональном, когнитивном, поведенческом);
- снижение успеваемости и качества обученности младших школьников;
- нарушения интерактивных навыков;
- трудности в формировании общеучебных универсальных действий;
- социальная дезадаптация обучающихся.

Несформированность устной и письменной речи и особенности невербальной психической сферы, характерные для детей с общим недоразвитием речи, исследовались многими ведущими учеными (А. С. Винокур, Г. А. Каше, Н. А. Никашина, Р. Е. Левина, З.А. Репина, Г. В. Чиркина и др.). Так, Р. Е. Левина успешное овладение письменной речью связывает с нормальным состоянием предпосылок данного вида деятельности, т. е. со сформированностью произносительных навыков, определенным уровнем развития фонематического слуха, морфологических и синтаксических обобщений, достаточным объемом лингвистических знаний.

Согласно работам Н. И. Жинкина, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия и др., письменная речь – это особая деятельность субъекта, рассматриваемая с психологической и физиологической точек зрения. В нейропсихологии, в соответствии с принципом системного строения высших психических функций, письменная речь, рассматривается как сложные функциональные системы, в состав которых входят компоненты, опирающиеся на работу различных участков мозга. Каждый из этих компонентов играет свою особую роль, и недоразвитие любого из них ведет к специфическим затруднениям формирования всей функции в целом. В соответствии с принципом динамической организации высших психических функций по мере формирования состав функциональных звеньев меняется – максимально развёрнутая функциональная система становится все более свернутой, часть компонентов, которые ранее принимали участие в реализации функции, переходят в латентное состояние, однако при необходимости они вновь могут стать действующими [4].

Вместе с тем все предложенные технологии не дают должного положительного результата. А именно:

- плохо изучены особенности речепорождающего механизма младшего школьника (Л. С. Выготский, В. В. Виноградов);
- нет конкретики в описании технологий для развития коммуникативных и познавательных интересов детей;
- мало изучен вопрос социализации во время обучения младшего школьника;
- отсутствует планомерная научно обоснованная технология коррекции и развития письменной речи учащихся младшего школьного возраста с системным недоразвитием языковых средств.

В связи с этим одной из актуальных задач логопедии остается поиск оптимальных путей коррекции дисграфии. Психолингвистический анализ процесса продуцирования письменной речи (А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Е. Ф. Собонович) позволяет выявить его многоуровневую структуру, представленную следующими уровнями: мотивационным, языковым, уровнем моторной реализации зрительных образов букв. Каждый из этих уровней осуществляется с участием многих мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования [3].

Тесную взаимосвязь мыслительных операций и речи подчеркивают в своих исследованиях Л. Р. Аносова, В. П. Белоус, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия, Я. А. Пономарев, А. Н. Соколов и др., анализ трудов которых показал, что формирование мыслительных операций способствует становлению как учебной деятельности в целом, так и овладению процессом письма.

В исследованиях, посвященных изучению особенностей мыслительной деятельности детей с нарушениями речи (И. Т. Власенко, А. Гермаковская, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова, Е. Ф. Собонович, О. Н. Усанова и др.) отмечается, что у детей с речевой патологией часто имеет место слож-



ное сочетание нарушений речи и познавательной деятельности. В ряде работ указывается, что у детей с дисграфией наблюдаются нарушения познавательной деятельности, в частности, мыслительных операций.

Таким образом, значимость данного вопроса для совершенствования логопедической работы по коррекции дисграфии и недостаточная его изученность определяют актуальность проблемы.

С целью найти правильный путь, мы изучили много подходов к проблеме формирования у детей с трудностями в овладении письмом и чтением. Среди них: логопедический (Л. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, А. В. Ястребова, И. Н. Садовникова, Л. Г. Парамонова, Л. М. Козырева, И. В. Прищепова, А. Н. Корнев); нейропсихологический (Т. В. Ахутина, Н. Н. Полонская, Н. М. Пылаева, М. Ю. Максименко, Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, О. Б. Иншакова); психолого-педагогический (А. К. Маркова, Г. А. Цукерман, Н. П. Локалова, Н. И. Костромина, М. М. Безруких); коррекционно-педагогический (Г. Ф. Кумарина, О. А. Степанова и др.).

Представители данных направлений по-разному оценивают механизмы возникновения у учащихся трудностей усвоения письменной речи и как следствие предлагают разные пути коррекции и профилактики. Однако практически все сходятся в том, что большая часть школьных трудностей связана с особенностями раннего развития ребенка. Именно поэтому нельзя оценивать актуальное состояние ребенка без учета того, каким оно было «вчера».

Грамотное формирование в дошкольном возрасте операционального, функционального и личностно-го базиса, необходимого для освоения школьных предметов и учебной деятельности, является пропедевтикой возникновения нарушений чтения и письма. Поэтому комплексное определение уровня готовности ребенка к началу систематического школьного обучения становится главным для понимания причин возникновения трудностей усвоения письменной речи. Так Л. Г. Парамонова пишет: «Дисграфия никогда не возникает «из ничего»! Понимание этого обстоятельства указывает на наиболее рациональный, единственно правильный путь «борьбы» с данной формой речевой патологии. Эта «борьба» должна начинаться не в школе, а в дошкольном возрасте, еще задолго до начала обучения ребенка грамоте. И основные усилия здесь должны быть направлены на «выравнивание западающих звеньев» [5].

Применительно к младшим школьникам точнее говорить не о расстройстве, а о трудностях овладения письменной речью. Основными симптомами при этом являются специфические (т. е. не связанные с применением орфографических правил) ошибки, которые носят стойкий характер, и возникновение которых не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка или с нерегулярностью его школьного обучения.

Традиционно при анализе данного вида нарушений выделяют их разные варианты, в основе которых такие механизмы, как трудности фонематического анализа, трудности овладения зрительным образцом буквы и пространственным расположением ее элементов. На качестве письменной деятельности могут отражаться дефекты устной речи ребенка, трудности языкового анализа и речевого внимания и др. Полон ли этот перечень механизмов трудностей письма? О. Б. Иншакова пишет: «Сегодня перед специалистами ставится задача, в которую включается комплексный анализ не только патогенетической структуры имеющегося у ребенка дефекта с учетом генетических и экзогенных факторов, но и особенностей его воспитания, обучения, взаимодействия в семье и ближайшем окружении с оценкой взаимодействия мать – ребенок, отец – ребенок, семья – ребенок. Такой подход позволяет осуществить правильный выбор наиболее эффективных коррекционных мероприятий и обосновать дифференцированные программы обучения» [2].

Оптимизация системы начального образования требует психологизации развивающей среды учащихся, широкого применения новых подходов:

а) личностно ориентированное развивающее образование (В. Д. Шадриков, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская), ставящее своей целью обеспечить развитие каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и личностного профиля;

б) смысловая педагогика вариативного развивающего образования (А. Г. Асмолов, В. В. Рубцов, В. Е. Клочко, Е. А. Ямбург, В. Э. Мильман, 1987, И. В. Абакумова, 2003), имеющая целью многомерное системное развитие смыслового сознания, обретение учащимися личных смыслов, направленность на формирование мотивационно-смысловой стороны учебной деятельности;

в) культурно-исторический, системно-деятельностный подход, основывающийся на теоретических положениях концепции Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса обучения и структуру учебной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития детей и подростков;

г) нейропсихологический подход (Т. В. Ахутина, Н. Н. Полонская, Н. М. Пылаева, М. Ю. Максименко, Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, О. Б. Иншакова).

Существует много подходов к формированию письменной речи, в нашей работе мы придерживаемся точки зрения нейропсихологического подхода.

Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, показали, что высшие психические функции имеют системное строение. Например, функция письма у первоклассника включает следующие компоненты:

- переработка слуховой информации (восприятие слов продиктованного предложения, переход от звучания слова к его значению, запоминание предложения на слух, фонематический анализ слова);
- переработка кинестетической информации, т. е. ощущение от двигающихся органов;
- переработка зрительной информации;
- переработка зрительно-пространственной информации;
- серийная организация движений;
- программирование, реализация и контроль произвольных действий;
- поддержание оптимального уровня активации мозга при письме [6].

Недоразвитие любого из компонентов письма ведет к трудностям письма в целом, но каждый раз эти трудности специфичны и зависят от того, какой компонент пострадал, при этом нарушение одного компонента влияет на функционирование других звеньев.

В настоящее время наблюдается тенденция к повышению качества образования и воспитания, своевременно выявляются причины дезадаптации отдельных школьников, а следовательно, происходит и выбор наиболее эффективных путей коррекции тех или иных нарушений.

В дальнейшем определение методологических подходов к преодолению нарушений письма строилось на изучении психологического строения речевой функции в целом и процесса письма. В основу понимания механизмов письма и организации коррекционно-логопедической работы были положены учения о функциональных системах, представления о психических процессах как функциональных системах, о деятельности мозга в процессе психической деятельности [5].

Для понимания механизмов речевых нарушений и выявления закономерностей коррекционного процесса важными являются знания о мозговой организации речи.

С введением ФГОС начального общего образования, встал вопрос о специфике усвоения детьми с ОНР Основной образовательной программы (ООП) и об успешности достижения результатов в обучении учащимися этой категории. Именно сейчас для общеобразовательного учреждения особо актуальной становится проблема поиска новых эффективных форм оказания коррекционно-развивающей помощи детям с речевыми нарушениями (в частности, с общим недоразвитием речи) в условиях общеобразовательной школы и обеспечения условий освоения детьми с такой речевой проблемой ООП.

В настоящее время остро стоит вопрос о создании коррекционно-развивающих программ, реализующих нейропсихологический подход. В комплексном решении проблем организации образовательного процесса примером может служить авторская программа по формированию письменной и читательской деятельности у младших школьников с нарушениями речи «Путешествие в Грамотеево царство», основанная на использовании нейропсихологического подхода. Проектной базой выступила МБОУ СОШ № 167 г. о. Самара, где с 2010 года функционируют логопедические классы для детей с ОНР – различными сложными речевыми расстройствами, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. *Новаторским решением проблемы* оказания комплексной коррекционно-развивающей помощи обучающимся с ОНР стал подход, интегрирующий психолого-педагогическую и коррекционно-развивающую логопедическую составляющую в сопровождении развития речи у учащихся с ОНР в урочной и внеурочной деятельности. Данный подход был учтен при создании комплекса авторских дидактических пособий для четвероклассников с ОНР «Путешествие в Грамотеево царство» И. В. Архангельской. Логопедическая практика показывает, что для преодоления конкретных трудностей прежде всего необходимо выявить их причину. Нейропсихологический анализ дает нам такую возможность. Нейропсихологический подход важен не только в диагностическом плане, но и в создании коррекционной развивающей программы [1]. Необходимость введения программы «Путешествие в Грамотеево царство» обусловлена принятием нового образовательного стандарта, который предусматривает создание различных образовательных факультативных курсов. Для того чтобы повысить технику и сознательность чтения, в программе используются упражнения, которые дают возможность задействовать те участки мозга, которые раньше не участвовали в учении. Глазодвигательные, дыхательно-координационные упражнения и методы быстрого чтения (МБЧ) помогут решить проблему неуспешности в обучении. Особый акцент в программе сделан на использование очерков и легенд о Самаре. Предлагая эти тексты для прочтения, мы формируем нравственные качества и закладываем основы духовной культуры, так необходимые для развития гармоничной, всесторонней, целостной личности. В период обновления начального образования значительно возрастает роль народной культуры как источника развития творческого потенциала детей и взрослых.

Использование специальных упражнений, предложенных в программе, способствует скорейшей автоматизации навыка чтения коротких слов. Данная программа имеет цель повысить интерес младших школьников к учебе, раскрыть те возможности, которые заложены в человеке, повысить скорость чтения, но без насилия над ребенком, а на основе развития интереса к чтению, интереса к родному краю. К программе созданы четыре рабочие тетради, каждый урок строится по единому конструктору, отличающемуся от традиционного, с использованием методов нейрокоррекции. Домашние задания, которые содержатся после каждого урока, построены по тому же алгоритму, что и уроки. Это позволяет детям без усилий, но с интересом работать дома и закреплять навыки, полученные на занятиях. При проведении коррекционно-развивающих занятий учитывается три компонента:

1. Важно понимать логику развития выделенной «слабой» функции в онтогенезе, чтобы ранжировать выбранные задания по сложности.

2. Владеть некоторым набором заданий, направленным на развитие/компенсацию выделенной «слабой» функции.

3. Подобрать и адаптировать / разобрать подходящую систему помощи, которая обеспечит постепенный переход к более сложным заданиям.

Пособие включает в себя 4 рабочих тетради, в каждой из которых описано занятие-путешествие, построенное по единому алгоритму, отличающемуся от традиционного использованием элементов нейропсихологической гимнастики, методики обучения скорочтению и коммуникативных приемов. Особый акцент в тетрадях сделан на использовании лингвокраеведческого материала (очерков и легенд о Самарской области и России). Результаты внешнего мониторинга выпускников логопедических классов начальной школы, проведенные Городской психолого-медико-педагогической комиссией г. о. Самара, показали, что 95 % обучающихся достигли возрастной нормы речевого развития. Психолого-педагогическая диагностика успешности в обучении выявила высокие образовательные результаты обучающихся 4-х логопедических классов. Таким образом, результаты нашего исследования показали, что формирование письменной речи будет проходить более успешно, если этот процесс будет выстроен в соответствии с нейропсихологическим подходом и направлен на формирование навыков скорочтения, коммуникативных умений. При этом материал, подлежащий усвоению, должен быть выстроен на основе лингвокраеведческого материала.

#### *Литература*

1. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика. – М., 2001.
2. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – П., 2008.
3. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии. – М., 2005.
4. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.
5. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – М.: Союз, 2004.
6. Соболева А. Е. Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом / А. Е. Соболева, Е. Н. Емельянова. – П., 2008.
7. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005.

### **ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ЭЛЕКТРОННОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Атапин Алексей Александрович,  
педагогическое образование, 1-й год обучения*

Рассмотрен эффективный и бюджетный метод организации учета и управления в образовательном учреждении входящей корреспонденцией, обеспечивающий повышение продуктивности работы администрации школы.

В современном мире информационные технологии все больше и больше проникают в нашу жизнь, не обошли они и систему современного образования с её возросшим количеством поступающих документов, в том числе и всевозможных отчетов.

С возросшим количеством получаемой документации в школе возросла и занятость административного состава школы: всю полученную почту необходимо распечатать и довести до её непосредственного получателя или исполнителя.

В последнее время в рамках информатизации образования все больше говорят об электронном документообороте. Ни одна организация в современном обществе не может существовать безграмотно организованной системы электронного документооборота. Но до недавнего времени школы это не затрагивало. Согласно распоряжению Правительства Российской Федерации от 25 апреля 2011 г. № 729-р г. Москвы, школы должны предоставлять ряд информации в электронной форме, начиная от образовательных программ и заканчивая отчетностью по результатам аттестации и экзаменов [3].

В связи с возрастанием количество запрашиваемой информации от образовательного учреждения с каждым отчетным периодом был поставлен вопрос: «Как же быстро доводить получаемую почту до заинтересованных лиц?» и не просто доводить до непосредственного исполнителя, но и получить возможность удаленного мониторинга выполнения сотрудником полученного задания.

Систем, которые способны предоставить нужный функционал для школ немало, начиная от готовых площадок, где ОУ просто регистрируется на сайте конкретной системы, например, Дневник.ру, Баллов.Net, Школьная жизнь, Класс Инфо, и заканчивая полноценными информационными системами, устанавливаемыми на отдельный сервер, со своим доменом, например, Netschool, КМ-Школа. В школах Челябинска переход осуществлен централизованно, все школы используют одну и ту же площадку – систему Netschool Сетевой город: Образование. Данная система позволяет вести электронный журнал, вносить планирование уроков, составлять различные отчеты (более 40 видов), организовывать дистанционное обучения [1].

Почему же стала необходима такая система:

- возрастает количество необходимых отчетов;
- необходимо сокращать время реагирования на полученное письмо;
- руководителю необходим инструмент мониторинга выполнения поставленных задач;
- актуальна проблема сокращения «расходных материалов» (экономическая/экологическая составляющая).

На просторах Интернета предложено несколько возможных путей внедрения электронного документооборота в школу. Д. А. Ковалев предлагает вариант с использованием файлохранилища в локальной сети. Суть проста: на локальном сервере создается общая папка с доступом со всех компьютеров. Пользователи копируют нужные файлы в соответствующие папки [2].

Суть данного метода распределения входящей электронной корреспонденции в ОУ заключается в следующем: входящие письма не распечатываются, а изучаются непосредственно руководителем школы в электронном виде, который и принимает решение о направлении документа для выполнения ответственным лицу, выставляя соответствующий ярлык с фамилией. После ознакомления сотрудник выставляет ярлык действия «Выполнено» или «Не участвуем», чем и подтверждает свое участие в решении данного вопроса. Причем все ярлыки имеют соответствующие цветовые метки, что позволяет легко ориентироваться во входящих письмах.

Из предложенной выше схемы работы вытекает и её логичное продолжение – сбор внутришкольных отчетов в электронном виде, что ускоряет и упрощает дальнейшую их обработку. Формирование отчетов по школе или иных статистических данных значительно ускоряется и упрощается.

Использование сервисов Google можно расширить и получить систему электронного документооборота, основанную на Google-документах, где есть возможность как простого обмена файлами, так и совместного создания документов, что неоспоримо удобно при создании сводных отчетов и других многоотраслевых отчетов школы.

Например, при сдаче отчета ОШ-1 необходимо координировать работу нескольких исполнителей, ответственных за «свой» раздел отчета, создается единый документ с доступом заинтересованных лиц, что позволяет сформировать необходимый отчет в кратчайшие сроки, а руководителю школы проконтролировать процесс создания отчета.

При работе с классными руководителями и учителями-предметниками так же существует возможность использования сервиса Google-документы, а именно планирование работы, мониторинг, анализ и др.

Схема распределения входящей корреспонденции и работы электронного документооборота в ОУ представлена на рис. 1.

В результате применения данной системы работы с получаемой корреспонденцией зафиксированы следующие результаты:

- уменьшилось необходимое время на сбор данных;
- упростился контроль за выполнением работы сотрудником;
- снизилось количество писем, оставленных без внимания;
- появилась четкая система координации действий администрации ОУ;
- возросла прозрачность контроля при составлении отчета в Google-документах.

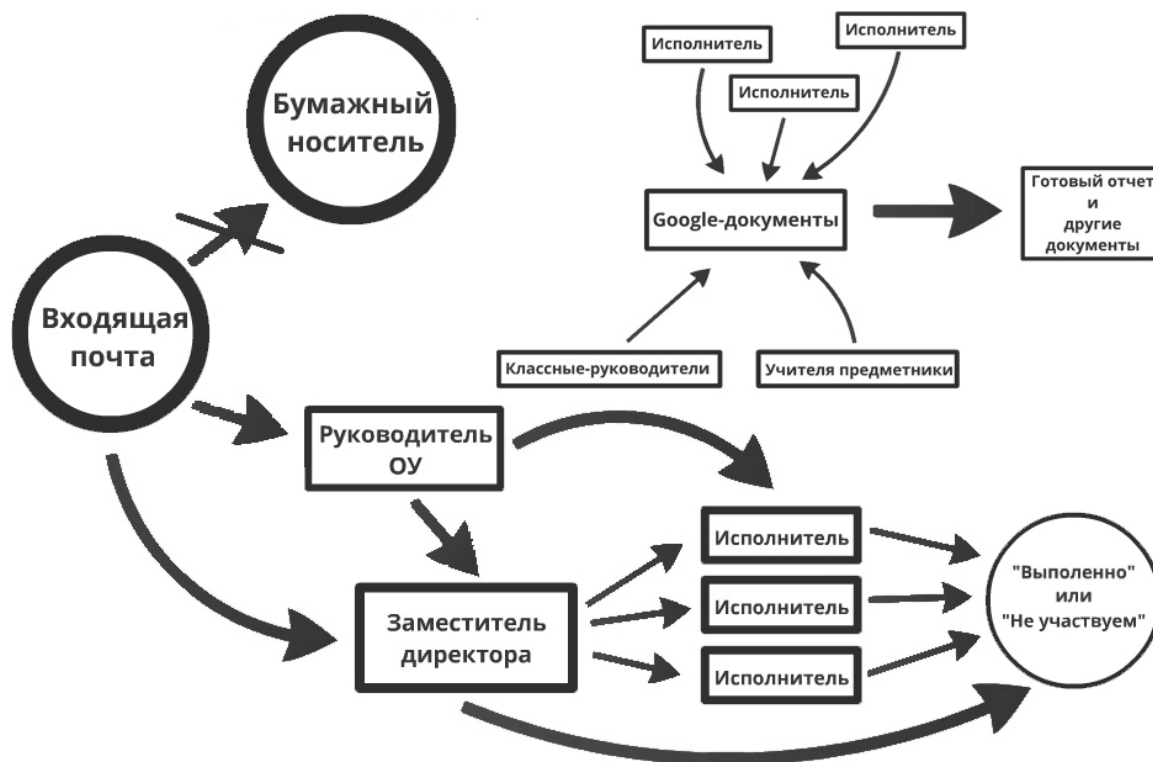


Рис. 1. Принципиальная схема распределения входящей корреспонденции и работы электронного документооборота ОУ

Таким образом, предлагаемая внутришкольная система работы с документами эффективна, т. к. позволяет достичь высоких результатов при сокращении затрат ресурсов, в первую очередь временных и материальных. Предлагаемая модель организации документооборота может быть использована в образовательных организациях различного уровня.

#### Литература

1. NetSchool – электронный журнал, дневник, управление школой, мониторинг качества обученности, тестирование, учебные курсы, дистанционное обучение. – Режим доступа: <http://www.net-school.ru>. – Загл. с экрана.
2. Ковалев Д. А. Внутришкольный электронный документооборот и информационное взаимодействие // Директор школы. – 2007. – № 6. – С. 37–41.
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 апреля 2011 г. № 729-р г. Москва. – Режим доступа: <http://rg.ru/2011/04/29/perechen-dok.html>. – Загл. с экрана.

### ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ РАССТРОЙСТВА

Барсукова Мария Владимировна,  
психология, 1-й год обучения

Я убежден, что приближается важный этап человеческой мысли, когда физиологическое и психологическое... действительно сольются.

И. П. Павлов

Проблема исследования ценностно-смысловой сферы является одной из наиболее широко и активно изучаемых в психологии. Ценностно-смысловая сфера представляется как центральное образование личности, ее «ядро», задающее направленность жизнедеятельности человека и определяющее отношение «человек – мир». Система ценностных ориентаций является одним из показателей сформированности личности, смысловая сфера определяет личностное отношение к объектам, ради которых осуществляется деятельность. Основной функцией ценностных ориентаций является регулирование внешней и внутренней активности личности в определенных социальных условиях [11].

Потеря личностного смысла приводит к возникновению внутриличностного конфликта. Кроме этого, нарушения ценностно-смысловой сферы могут сопровождаться психосоматическими нарушениями [7, с. 64]. Проблема психосоматики – это проблема взаимовлияния души и тела. Данная проблема имеет клинический аспект. На появление психосоматики также оказывает влияние длительное переживание стресса [8, с. 36]. Наличие негативных эмоций, их подавление и невысказанность провоцируют появления психосоматических заболеваний. В настоящее время в медицине описано более 10 000 симптомов и нозологических форм. Практически каждая скрытая негативная эмоция может найти выход именно в психосоматическом проявлении.

Термин «психосоматическое расстройство» означает соматическое заболевание, которое вызвано психологическими факторами или проявления которого обострились в результате их воздействия [6, с. 27]. Происхождение психосоматических состояний – это сложный, многофакторный процесс, который включает в себя: наследственную предрасположенность к психосоматическим состояниям; врожденную патологию, приводящую к поражениям лимбических структур головного мозга; перенапряжение в нейрогуморальной системе; личностные особенности человека; неблагоприятные социальные факторы.

Ученые выделяют копинг-стратегии, которые помогают человеку справиться со специфичными внешними или внутренними требованиями. Копинг-поведение определяется, как форма поведения, отражающая готовность индивида решать жизненные проблемы [8, с. 132]. Выделяются следующие способы совладающего поведения: разрешение проблем; поиск социальной поддержки; избегание. Применение той или иной копинг-стратегии зависит от ресурсов личности и среды. В случае деструктивного выхода из ситуации происходит проявление психосоматических нарушений.

Одной из причин появления психосоматических расстройств могут быть также нарушения целостно-смысловой сферы. Ценностно-смысловая сфера в отечественной психологии исследуется многими авторами и рассматривается как функциональная система, формирующая смыслы и цели жизнедеятельности человека и регулирующая способы их достижения (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. С. Братусь, Н. И. Непомнящая, А. Г. Асмолов, А. Г. Здравомыслов и др.). По мнению Р. Х. Шакурова, источниками образования смысла являются ценности и деятельность человека, причем аффективный их аспект, который выражает отношения субъекта, его эмоциональную напряженность.

Ценностно-смысловая сфера регулирует поведение личности, является критерием выбора, нравственной оценкой поступков. Данная сфера является ядром личности и включает в себя: личностные ценности, ценностные ориентации, систему личностных смыслов. Согласно А. Н. Леонтьеву понятие «ценность» содержит в себе две категории: личностный смысл и значение. Личностный смысл мы рассматриваем как, индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность. А значение – это смысл, то, что данный предмет значит.

Несформированность ценностно-смысловой сферы порождает фрустрацию, дискомфорт, который человек может пытаться преодолеть, ища новые стимулы и состояния [13, с. 31].

Одним из источников дискомфорта может стать необходимость приспосабливаться к изменившимся условиям жизнедеятельности. А. М. Розенберг трактовал социально-психологическую адаптацию как «сложный и внутренне противоречивый процесс приспособления личности к социальной среде, к различным структурным элементам среды для выполнения определенных социальных функций в коллективе» [12, с. 13]. Расстройства адаптации значительно затрудняют жизнедеятельность человека.

Проблему адаптации в своих работах рассматривают множество авторов, такие как: И. П. Павлов, С. Д. Артемов, А. Н. Розенберг, А. Л. Журавлев, Б. Ф. Ломов и другие. И. П. Павловым было отмечено, что психологическое состояние человека, его «тяжёлые чувства», возникающие в ходе разнообразных адаптационных процессов при изменении обычного образа жизни, при прекращении обычных занятий, при потере близких людей, не говоря уже об умственных кризисах и ломке верований, имеют своё физиологическое основание [10, с. 47]. Отечественные учёные С. Д. Артемов и А. Н. Розенберг были одними из первых современных представителей рассматриваемого направления, изучавших процесс адаптации человека в условиях производства с философских и социологических позиций.

Особенно остро проблема адаптации может проявиться в юношеском возрасте. При поступлении в вуз молодой человек сталкивается с такими проблемами, как: знакомство с новым коллективом, установление контакта с преподавателями, адаптация к учебному процессу и новым условиям жизни. На первом году обучения в вузе у более восприимчивых студентов адаптация может протекать болезненно [5, с. 78]. Из-за этого страдают отношения с коллективом, человеку может стать не интересна выбранная профессия, рассеяно внимание на занятиях и т. д.

Различные аспекты проблемы адаптации студентов в вузе исследовали В. Н. Грибов, О. Н. Казакова, Т. И. Каткова, Г. П. Кузина, С. А. Рунова, Ю. В. Стафеева и др. Например, Г. П. Кузина и С. А. Рунова

изучали, как проходила адаптация студентов, с которыми в старших классах проводилась профориентационная работа. В работах Т. И. Катковой, Ю. В. Стафеевой рассматривается процесс адаптации студентов в вузах конкретного типа. В. Н. Грибов рассматривал адаптацию молодежи малого города на этапе обучения в филиале вуза и при переходе студентов на учебу в базовый вуз.

Адаптация – приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами [9, с. 23]. Последствия дезадаптации могут быть разные: неуспеваемость по предметам, прогуливание занятий без уважительных причин, замкнутость, конфликтность.

Изучением юношеского возраста занимались: И. С. Кон, Л. С. Выготский, Э. Эриксон, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, Х. Решмидт, В. И. Слободчиков, Р. Хавигхерст и др. И. С. Кон определяет юность, как период завершения физического созревания человека, бурного роста его самосознания, формирования мировоззрения, выбора профессии и начала вступления во взрослую жизнь. Поскольку процессы физического, психического и социального созревания протекают неравномерно и одновременно, хронологические границы, отделяющие юность от подросткового возраста и от взрослости, весьма подвижны и определяются учеными по-разному. Л. С. Выготский отмечал существование кризиса 17 лет, подразумевающий выход человека в самостоятельную жизнь. Основным критерий развития центральное новообразование переходного возраста социальное сознание, перенесенное во внутренний план, это и есть самосознание [3, с. 192].

Э. Эриксон определял юность, как самый глубокий жизненный кризис. Завершение этого большого этапа жизненного пути характеризуется формированием первой цельной формы **эго-идентичности**. К этому кризису приводят три линии развития: бурный физический рост и половое созревание; озабоченность тем, «как я выгляжу в глазах других», «что я собой представляю»; необходимость найти свое профессиональное призвание, отвечающее приобретенным умениям, индивидуальным способностям и требованиям общества. Юношеский возраст – наиболее важный период развития, на который приходится основной кризис идентичности. За ним следует либо обретение «взрослой идентичности», либо задержка в развитии. Э. Шпрангер считал, что в юности происходит вращение индивида в культуру, в объективный и нормативный дух данной эпохи.

Юношескому возрасту свойственны смена настроения, чувствительность к оценке другими своей внешности, способностей, умений. В таком возрасте у человека встречается сочетание полярных качеств: черствость и ранимость, желание быть принятым другими и независимость, застенчивость с развязностью. Все эти причины могут вызвать проявление психосоматических расстройств.

В то же время, эффективность, успешность обучения во многом зависит от возможностей студента освоить новую среду, в которую он попадает, поступив в вуз. Развитие дезадаптации студентов на первом курсе может сопровождаться нарушением ценностно-смысловой сферы, что неизбежно ведет к формированию внутриличностного конфликта, одного из факторов развития психосоматических расстройств. Таким образом, необходимо разработать систему психологического сопровождения студентов-первокурсников с целью профилактики внутриличностных конфликтов. Психологическое сопровождение будет направлено на развитие ценностно-смысловой сферы студентов, так как ценностно-смысловая сфера определяет направленность жизнедеятельности человека.

#### *Литература*

1. Анцупов А. Я. Конфликтология: учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 496 с.
2. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92–100.
3. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: хрестоматия: учеб. пособие для студ-в пед. вузов / сост. и науч. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. – М.: Академия, 2003. – 624 с.
4. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. – 2-е изд. – СПб., 2000. – 1024 с.
5. Кон И. С. Психология юношеского возраста (проблемы формирования личности): учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
6. Куликов С. А. Основы психосоматики. – СПб., 2003. – 288 с.
7. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 2-е изд., испр. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
8. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика: справочник практического психолога. – М.: Эксмо, 2005. – 992 с.
9. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – 3-е изд. – М., 2002. – 672 с.
10. Павлов И. П. Полн. собр. соч. В 5 т. – М.; Л., 1951. – 429 с.

11. Поляков Т. А. Ценностно-регулятивные механизмы менталитета личности / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко // Аналитика культурологии: электронное научное издание. – Режим доступа: <http://analiculturolog.ru/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=79/>. – Загл. с экрана.

12. Розенберг А. М. Условия труда и социальная адаптация работника на социалистическом предприятии: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Свердловск, 1970. – 22 с.

13. Серый А. В. Ценностно-смысловая сфера личности: учебное пособие / А. В. Серый, М. С. Яницкий. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В СИСТЕМЕ КИНОТЕКСТА

*Беспалова Дарья Владимировна,  
лингвистика, 1-й год обучения*

Моделирование – метод научного познания, основанный на изучении каких-либо объектов посредством их моделей. Модель – это упрощенное представление о реальном объекте, процессе или явлении. Появление этого метода вызвано тем, что иногда изучаемый объект или явление оказываются недоступными для прямого вмешательства познающего субъекта или такое вмешательство по ряду причин является нецелесообразным. Таким образом, сущность моделирования заключается в замещении объекта исследования моделью, причем в качестве модели могут быть использованы объекты как естественного, так и искусственного происхождения [6, с. 445].

Модель обладает следующими свойствами:

– каждому объекту-оригиналу может соответствовать множество моделей, связанных с определёнными задачами (при этом реализация задачи также предполагает вариативность), потому модель всегда лишь приблизительно соответствует оригиналу;

– модель/моделирование обязательно предполагает наличие активного субъекта-творца, воспроизводящего в своём творении черты реальности, существующей или потенциальной, гипотетической;

– в результате использования и интерпретации модели возникает выводное знание, имеющее прогностический характер.

В процессе моделирования сложно говорить об окончательности результата, и вместе с тем, это достаточно точный метод познания. В данном случае уместно сослаться на А. Ф. Лосева: «Модель – это порождающая структура – она может генерировать потенциальные смыслы» [7, с. 17].

Метод моделирования находит широкое применение в лингвистических исследованиях, т. к. язык, будучи практически непредставимым во всей его сложности, выделяется как идеальный тип материала для описательных, объяснительных, интерпретационных, математических, компьютерных и других разнообразных по форме и содержанию моделей. В лингвистике под моделью не всегда подразумевается строго формализованная система. Это может быть некоторое концептуальное построение, которое можно представить в виде достаточно четкого описания, типологии или отобразить в виде определенных схем, таблиц, диаграмм.

В лингвометодологии языковые модели классифицируются в зависимости от области применения: фонологические (В. З. Демьянков, Е. А. Кузьменков и др.), деривационные (Е. А. Земская, В. Н. Немченко, А. Н. Тихонов и др.), морфологические (Т. В. Булыгина, В. З. Демьянков, И. А. Мельничук и др.), синтаксические (Т. П. Ломтев, Н. Ю. Шведова, В. А. Белошапкова, Г. А. Золотова и др.), семантические (Л. А. Кудрявцева, Г. И. Кустова, Е. В. Падучева, Н. П. Тропина и др.) [2]. Следовательно, модели в лингвистике используются с целью выявления и изучения структур, лежащих в основе разнообразных языковых явлений, что способствует уточнению тех или иных лингвистических понятий и связей между ними при описании языка.

Рассмотрим некоторые примеры применения метода моделирования лингвистических явлений. Интересны исследования в области метафорического моделирования семантики языка. Метафорическая модель понимается как существующая в сознании носителей языка схема вербализации коррелятивных в аналогово-ассоциативном плане понятий [3, с. 186]. Параметры модели должны четко отражать сущность процесса метафорической номинации, характеризуя основные его стадии: мотивация (основание) метафоризации – источник метафоризации – цель метафорической проекции (собственно метафора). В соответствии с этим метафорическая модель представляет собой трехкомпонентную структуру, включающую исходную и новую денотативно-понятийные сферы и семантико-когнитивный формант (к примеру, «физические свойства человека → атмосферные явления > звук»). Так, метафорическая модель «физические свойства человека → атмосферные явления > звук» может реализоваться в следующих субмоделях: речь → атмосферные осадки > сила звука: дождевые голоса; снегов молчанье (З. Гип-



пиус); дождь прошептал (В. Инбер); речь → атмосферные осадки > сила звука + качество звучания: боротание вьюги; дождь пролепетал (В. Инбер); лепеты дождя (З. Гиппиус); речь → воздушный поток > сила звука: голос ветра (А. Ахматова, М. Цветаева, А. Белый); крик ветра (М. Цветаева) и др. В свою очередь, данная метафорическая модель входит в состав мегамодели «Человек → Неорганический мир» [3, с. 187].

Лингвистическому моделированию подвергаются и речевые единицы. Так, стратегия языкового поведения в диалогическом взаимодействии, как и стратегия любого действия, может быть представлена в виде модели и, более того, имеет сама «модельную структуру». В логике ее рассматривают как «древовидную модельную структуру, которая репрезентирует течение времени со всеми альтернативными возможностями развития событий» [7, с. 52]. Коммуникативную стратегию, если использовать термин теории фреймов, можно представить в виде фреймоподобной структуры, которая представляет собой схему ранжирования высказываний, потенциально возможных в конкретных коммуникативных обстоятельствах, обусловленных влиянием определенных социокультурных факторов [1]. Эта структура не является собственно типичным фреймом, так как объединяет несколько классов возможных смыслов, логик развертывания стратегии, а внутри этих классов выделяются более мелкие подсистемы, которые могут опять же отражать альтернативные смыслы или представлять множество синонимичных единиц.

Мы при анализе собственного материала, извлеченного из кинотекста «Шерлок» – британского сериала 2010–2015 гг. режиссеров Марка Гэтисса и Стивена Моффата, широко применяем моделирование в виде типологии прецедентных феноменов, их сфер-источников, а также графические модели для наглядного представления статистических данных и результатов классификации.

Д. Б. Гудков и В. В. Красных под прецедентными понимают феномены: хорошо известные всем представителям национально-лингво-культурного сообщества, актуальные в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане, обращение (апелляция) к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингво-культурного сообщества [4, с. 44–45].

В сериале было выделено 512 межкультурных прецедентных феноменов (ПФ). В лингвистической литературе обычно выделяют четыре типа прецедентных феноменов: прецедентные ситуации, тексты, высказывания и имена. Самой многочисленной группой в проанализированном кинотексте стали прецедентные имена (86 %). Это имена известных личностей, названия географических объектов, улиц, исторических и культурных достопримечательностей, учебных заведений и т. д. Например, The Thames – название реки в Великобритании, Guy Fawkes – герой Порохового заговора 1605 года, Dan Brown – американский писатель, автор «Кода да Винчи», Tan Lun – политический деятель Китая.

На втором месте стоят прецедентные высказывания (6,7 %), единицы дискурса, сумма значений которых не равна их смыслу. Это – цитаты, названия произведений, полное воспроизведение текста, представленное одним или несколькими высказываниями, «крылатые слова», пословицы и поговорки и др. Например, цитата “Remember, remember, the fifth of November, Gunpowder Treason and Plot” – цитата из стихотворения, известного в Великобритании как стихотворение-баллада для празднования Дня Гая Фокса (5 ноября). В кинотексте также используются такие прецедентные высказывания, как “The game is on”, “Time to play/time to choose”, “Merry Christams and Happy New Year”, “Bingo!”, “God Save the Queen” и др. В тексте сериала используются пословицы: “A fly in ointment”, “A book is like a magic garden carried in your pocket”.

Высказывание “chercher la femme”, которое впервые употреблено в романе Александра Дюма «Могикане Парижа», означающее “ищите женщину”, т. е. вините во всем женщину, перефразировано в серии “The Hounds of Baskerville” как “chercher le chien” – «вините во всем собаку». Высказывание из фильма Апполон 13 “Houston, we have a problem”, перефразировано как “Houston, we have a mistake”, когда Шерлок пытается доказать полиции ошибочность их мнения насчет самоубийства женщины. В последней серии Мориарти говорит: “Sherlock, your big brother and all the king’s horses couldn’t make me do a thing I didn’t want to”. Здесь используется прием разложения фразеологизма “all king’s horses, all king’s men” из популярного детского стишка “Humpty Dumpty”, которое было использовано в произведении Льюиса Кэрролла для создания персонажа Шалтай-Болтай.

Humpty Dumpty sat on a wall,  
Humpty Dumpty had a great fall;  
All the king’s horses and the king’s men  
Cannot put Humpty Dumpty together again.  
Шалтай-Болтай сидел на стене.  
Шалтай-Болтай  
Свалился во сне.  
Вся королевская конница,  
Вся королевская рать

Не может  
Шалтая,  
Не может  
Болтая,  
Шалтая-Болтая,  
Болтая-Шалтая,  
Шалтая-Болтая собрать!  
(пер. С. Маршака) [3].

Высказывание Мориарти “Wrong day to die” является антонимической прецедентной фразе “It is a good day to die”, являющейся призывным кличем к бою выдуманной расы клингонов из вселенной кинотекста «Звёздный путь». Им воины выражают свое бесстрашие и готовность к смерти в битве.

Далее по частотности в сериале употребляются прецедентные тексты (4,2 %). Они представлены в основном текстами песен, музыкальными треками и текстами стихотворений, вплетенными в сюжет. Среди текстов песен можно назвать, во-первых, песню Staying Alive группы The Bee Gees. Она звучит в очень напряженный момент, когда Мориарти хочет убить Шерлока, но звонок телефона заставляет его внезапно передумать. Мелодией звонка и является данная песня. Текст песни переключается с данной ситуацией, подчеркивая важность концепта жизни. Во-вторых, песня Sinnerman певицы Нины Симон (Nina Simone). Она звучит тогда, когда Шерлок едет на заседание суда, в котором обсуждается дело Мориарти. Текст песни способствует пониманию того, что Мориарти – грешник, и даже если человеческий суд на него не оказывает действия, он заплатит по своим счетам на Божеском суде. Таким образом, песня намекает также и на всем известный прецедентный текст – Библию.

Последнее место по распространенности занимают прецедентные ситуации (2 %). К прецедентным ситуациям в сериале относятся: погоня за преступником; заседание суда; чайная церемония; допрос преступника; военные действия; казнь преступника в мусульманском мире путем отрубания головы; пресс-конференция; ситуация встречи известного лица вспышками фотокамер папарацци; клуб «Диоген», участники которого обязаны хранить молчание; поиск шифра к сейфу; кодирование мобильных телефонов; свадебная церемония; смена караула перед Букингемским дворцом.

Ситуация «кодирование мобильного телефона» представлена в серии “A scandal in Belgravia”. Мобильный телефон здесь можно назвать одним из главных героев, т. к. вся серия построена на действиях с этим телефоном. В нем хранится важная информация и компрометирующие фотографии. Эта ситуация разрешается, когда Шерлок Холмс разгадывает пин-код, выражающийся высказыванием “I am Sherlocked”, оригинальность которого заключается в игре слов, образование глагола от слова Sherlock и в то же время “Sher” (от фр. «дорогой») является кодом, а “locked” глаголом «закрыть, запереть». Типология проанализированных прецедентных феноменов и их процентное соотношение представлены на рис. 1.

Рассмотренные виды прецедентных феноменов, с одной стороны, являются трансляторами культурно значимой информации, выражающими систему оценок и ориентаций лингвокультурного сообщества, что позиционирует их как часть межкультурной компетентности. С другой стороны, они задают определенную систему ценностей, регулируя, таким образом, социальное поведение представителей данного лингвокультурного сообщества, осуждая одни образцы поведения, поощряя другие и побуждая к определенным действиям, что свидетельствует о том, что ПФ являются важным фактором, влияющим на эффективность межкультурной коммуникации.

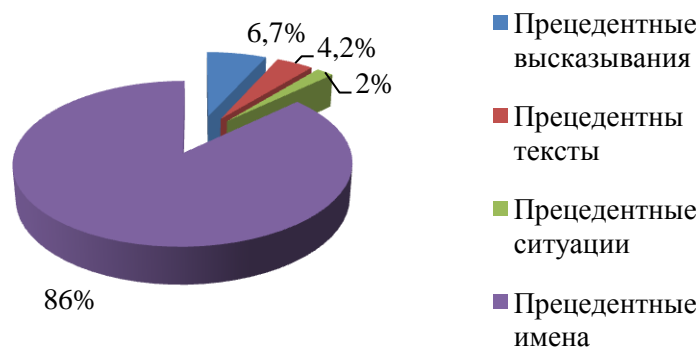


Рис. 1. Процентное соотношение типов прецедентных феноменов в системе кинотекста

Кинотекст обладает такой характеристикой как интермедиальность. Интермедиальность – это особый тип внутритекстовых взаимосвязей в художественном произведении, основанный на взаимодействии художественных знаков различных видов искусств. Ю. Лотман обозначал это явление как полиглотизм [9]. По Ю. Лотману, это явление языкового «многоголосия» или «интерсемиотичности», так как в полихудожественном произведении взаимодействуют разные семиотические ряды. По его мнению, произведение, прежде чем войти в «сознательную сферу» мышления и воплотиться в каком-либо дискурсе, первоначально пребывает, или рождается, в иной семиотической структуре [9].

В связи с интермедиальным или полисемиотичным характером кинотекста прецедентные феномены в нем имеются как вербального, так и невербального характера, в связи с этим их можно разделить на аудиальные, визуальные, вербальные и смешанного типа, в которых есть и вербальные и аудиовизуальные компоненты. Примером презентации одного прецедентного феномена как в вербальной, так и визуальной форме является, в частности, и визуальный общий план кошек, приносящих удачу в китайском магазинчике, и прямая их номинация как “golden cats”.

Исследовав прецедентные феномены, представляется возможным сделать вывод об эффективности метода моделирования при исследовании разных конкретных единиц языка на разных уровнях исследования.

#### *Литература*

1. Вохрышева Е. В. Коммуникативные стратегии реагирования на вопрос в английском языке. – Самара, 2003. – 137 с.
2. Комарова З. И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике: учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2012. – 818 с.
3. Кравцова Ю. В. Моделирование в современной лингвистике // Вісник Житомирського державного університету. – 2014. – Випуск 5 (77). Філологічні науки. – С. 181–189.
4. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика і лінгвокультурологія: курс лекцій. – М.: Гнозис, 2002. – 284 с.
5. Кухаренко В. А. Комментарий // Warren R. P. All the King's Men. – М.: Прогресс, 1979. – С. 395–447.
6. Лебедев С. А. Философия науки. – М.: Академический проект, 2007. – 731 с.
7. Логический анализ языка: модели действия. – М.: Наука, 1992. – 163 с.
8. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Аристотель и поздняя классика. – М.: Искусство, 1979. – 776 с.
9. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. – М.: Гнозис: Прогресс, 1992. – 273 с.

### **ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТАТУСА ДОГОВОРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЯХ**

*Богатырева Татьяна Анатольевна,  
юриспруденция, 1-й год обучения*

Правовое регулирование образовательных отношений обладает определенной спецификой, обусловленной в первую очередь образовательной публичной функцией государства, возложенной на образовательные учреждения.

Поскольку в данной области затрагиваются общественные интересы, нормы, регулирующие образовательные отношения пронизаны элементами публично-правового характера, с помощью которых и обеспечивается выполнение публичных обязанностей образовательных учреждений и социальная защищенность обучающихся [4, с. 76].

С этой точки зрения распространенность платных форм образования диктует необходимость более тщательного анализа природы договорных конструкций, используемых в сфере образования.

Однако прежде чем обратиться непосредственно к договорным конструкциям необходимо, как представляется, исследовать характер отношений, складывающихся в данной области.

Так, согласно п. 30 ст. 2 ФЗ РФ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее Закон об образовании) под названными отношениями следует понимать, во-первых, отношения по реализации права граждан на образование, а, во-вторых, отношения, связанные с образовательными отношениями, целью которых является создание условий для реализации прав граждан на образование [5].

При этом первый тип отношений связан непосредственно с организацией и управлением образовательной деятельностью, то есть собственно образовательные отношения в главном значении термина «образование», включающие психолого-педагогические, организационно-управленческие, нравственно-

воспитательные и иные отношения, которые прямо и непосредственно связаны с процессами обучения и воспитания. С известной степенью условности данные отношения можно назвать первичными, поскольку именно обучение и воспитание выступают ведущими целями и задачами любой образовательной деятельности.

Участниками этих отношений являются обучающиеся, их законные представители, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность.

Второй тип отношений в сфере образования, подлежащих урегулированию правом, связан с необходимостью материального, кадрового, финансового и иного рода обеспечением деятельности по достижению образовательных целей и задач.

Поэтому отношения данного типа могут рассматриваться как вторичные, обусловленные наличием первого типа отношений и регулируются нормами соответствующих отраслей права: трудового – в части приема на работу, установления режима рабочего дня и трудовых функций педагогических работников и вспомогательного персонала; гражданского – в части установления организационно-правовых форм образовательных учреждений, заключения различного рода хозяйственных договоров и т. д.; финансового – в части установления системы оплаты труда, установления размера оплаты за обучение и др.; налогового – в части установления налогового режима деятельности образовательных учреждений, определения вида и размера налоговых льгот и вычетов и др.

В соответствии с законодательством (п. 32 ст. 2 Закона об образовании) субъектами этих отношений выступают участники образовательных отношений, федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления, работодатели и их объединения.

Из сказанного следует вывод, что используемые законодателем понятия «образовательные отношения» и «отношения в сфере образования» существенно различаются как по своему содержанию, так и по объему, а следовательно, и характеру правового регулирования.

При этом, как отмечается в специальной литературе, необходимо отграничивать образовательные отношения от отношений по оказанию платных образовательных услуг [12, с. 33].

Суть обозначенной проблемы заключается в отсутствии единых подходов к определению правовой природы образовательных отношений, во многом не учитывающих специфику анализируемых отношений, и, как результат, отсутствии наиболее оптимального механизма их регулирования.

Между тем игнорирование особенностей образовательных правоотношений на практике приводит к существенным затруднениям.

Как представляется, наиболее существенной особенностью образовательных правоотношений, является тот факт, что обязанная сторона – образовательное учреждение, педагоги, воспитатели – обладает властными полномочиями по отношению к управомоченному субъекту (обучающемуся, воспитаннику). Это обстоятельство исключает действие принципа равенства сторон, определяемое как основной признак гражданского правоотношения. Кроме того обучающийся – управомоченный субъект правоотношений – для реализации своего права на образование должен совершить собственные активные действия по освоению образовательной программы соответствующего уровня, без которых невозможно овладение необходимыми знаниями, навыками и умениями.

Помимо сказанного следует отметить, что ни Гражданский кодекс РФ [3] (далее ГК РФ), ни законодательство о защите прав потребителей не регулируют образовательные отношения, а специальный закон в сфере образования тактично обходит вниманием характер регулируемых им отношений, определяя механизм правового регулирования как договор об образовании (ст. 54).

Между тем комплексный анализ соответствующих норм законодательства позволяет заключить, что договор об образовании – это договор между организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и лицом, зачисляемым на обучение (его представителями) либо физическим или юридическим лицом, обязующимся оплатить обучение лица, зачисляемого на обучение, заключаемый в письменной форме, по поводу единого целенаправленного процесса воспитания и обучения, являющегося общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупности приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Вместе с тем, в целях анализируемого закона под воспитанием понимается деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, а под обучением – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и ком-

петенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни.

Таким образом, следует, что предметом регулирования образовательных отношений выступают совместные действия сторон, направленные на достижение определенного нематериального (неимущественного) результата в виде духовных благ – знаний, навыков, умений, опыта и т. д.

Между тем заметим, что предметом регулирования в гражданском праве являются, прежде всего, имущественные и только потом, связанные с ними личные неимущественные отношения.

Сказанное выше обосновывает вывод, что образовательное правоотношение не является по своей природе гражданско-правовым в чистом виде, поскольку оно не имеет имущественного характера, а одна из сторон (причем обязанная) наделена властными полномочиями по отношению к другой.

Подобный взгляд на характер исследуемых правоотношений нашел отражение и в трудах ведущих специалистов в области гражданского и образовательного права.

Так, например, Т. А. Сошникова считает, что деятельность образовательных учреждений ошибочно отождествляется с деятельностью по предоставлению образовательных услуг, под которыми понимается одна из разновидностей гражданских услуг. Подобная точка зрения приводит к тому, что образовательные отношения сводятся к обычным гражданским правоотношениям, в отношении которых применимы нормы ГК РФ и законодательства о защите прав потребителей [8, с. 190].

Профессор Е. А. Суханов также отвергает гражданско-правовой характер отношений по оказанию образовательных услуг, объясняя свою позицию тем, что образовательные правоотношения всегда содержат элементы властных отношений, отношений неравенства, подчинения, проявляющихся как на стадии поступления гражданина в образовательное учреждение, так и на всех стадиях обучения. Неравенство положения образовательного учреждения и обучающегося предполагает конкурсный отбор наиболее достойных претендентов на обучение, проведение вступительных испытаний до заключения договора, обязанность обучающегося освоить учебную программу, пройти итоговую аттестацию, возможность одностороннего расторжения договора с обучающимся [9, с. 62].

Определяющим фактом, исключающим гражданско-правовую природу образовательных отношений, по мнению указанного автора, необходимо считать несоответствие прав и обязанностей сторон образовательного правоотношения условиям договора возмездного оказания услуг. Например, если допустить, что между студентом и вузом существует договор на оказание возмездных образовательных услуг, то это означает, во-первых, что на соответствующие отношения должен распространяться Закон РФ от 7 февраля 1992 г. № 2300-1 «О защите прав потребителей» (далее Закон о защите прав потребителей), согласно которому клиент может требовать возмещение морального вреда; во-вторых, профессор, читающий лекцию с кафедры, – уже не профессор в привычном понимании этого слова, а всего лишь услугодатель; в-третьих, студента уже нельзя отчислить за неуспеваемость административным актом – приказом ректора или декана, потому что это будет односторонним расторжением гражданско-правового договора, т. е. вузу придется в суде требовать расторжения договора, ссылаясь на его грубое нарушение другой стороной [9, с. 62].

Аналогичного взгляда на проблему правовой природы образовательных отношений придерживается и В. М. Сырых, рассматривающий отношения по оказанию платных образовательных услуг в качестве самостоятельных педагогических, которые, по мнению ученого, не регулируются ни гражданским, ни административным, ни трудовым правом [11, с. 30].

Свою позицию, отрицающую гражданско-правовой характер платных образовательных услуг данный автор объясняет следующим причинам: во-первых, в договоре на оказание образовательных услуг от заказчика требуется совершение ряда активных действий (посещение лекций, семинаров, выполнение учебного плана и т. д.), тогда как согласно ст. 779 ГК РФ от заказчика требуется лишь оплата за оказанные услуги; во-вторых, обучающийся обязан подчиняться указаниям органа управления образовательным учреждением, претерпевать меры дисциплинарного взыскания, что не соответствует принципу равенства и независимости в гражданских отношениях; в-третьих, договор на оказание платных образовательных услуг считается обязательным не с момента его заключения (ст. 425 ГК РФ), а с момента оплаты обучения; в-четвертых, прекращение образовательного правоотношения происходит не по правилам ст. 408 ГК РФ; и, наконец, в-пятых, обучающийся лишен традиционного для гражданских правоотношений права оспаривать качество образования и взыскивать понесенные убытки [11, с. 30].

Другие авторы, не определяя правовую природу договора на оказание возмездных образовательных услуг, отмечают, что 1) характерной чертой договора о платном обучении в государственном вузе является сочетание власти и равноправия [2, с. 339]; 2) по содержанию прав и обязанностей сторон такой договор не соответствует договору на оказание возмездных услуг. В то же время подобные взаимоотно-

ношения нельзя назвать чисто административно-правовыми, так как во многом они носят взаимный характер [1, с. 124].

Иное дело – правоотношения по оказанию платных образовательных услуг, которые имеют гражданско-правовую природу, поскольку являются правоотношениями имущественного характера. Порядок предоставления платных услуг установлен Постановлением Правительства РФ от 15.08.2013 г. № 706 «Об утверждении правил оказания платных образовательных услуг» [6] (далее Постановление). При этом под платными образовательными услугами законодатель предлагает понимать образовательную деятельность по заданиям и за счет средств физических и (или) юридических лиц по договорам об образовании, заключаемым при приеме на обучение. Определенное законодателем понятие «платные образовательные услуги» свидетельствует о возмездности данных отношений и их необязательности.

Из сказанного следует как минимум два существенных вывода: во-первых, платные образовательные услуги не предусмотрены ни образовательными программами, ни государственными стандартами, поэтому не являются обязательными, т. е. дополнительными, а, во-вторых, носят возмездный характер, что вполне соответствует предмету гражданского права и подпадает под действие гражданского законодательства.

Соответственно к правоотношениям по оказанию образовательных услуг применяются нормы гражданского права, в том числе положения главы 39 ГК РФ «Возмездное оказание услуг» и установленные законодателем правила о защите прав потребителей. Более того, заметим, что в упомянутом Постановлении специально оговариваются критерии недостатка и существенного недостатка предоставляемых платных образовательных услуг.

При предоставлении платных образовательных услуг педагогический работник, работающий как в государственном (муниципальном), так и в частном образовательном учреждении, вступает не в образовательные, а в гражданско-правовые отношения, в которых он не наделяется властными полномочиями. Поэтому оказывая такие услуги, он не вправе требовать от обучающегося выполнения учебного плана, он не имеет полномочий по привлечению обучающегося к дисциплинарной ответственности, не проводит итоговой аттестации и т. д.

Подобная позиция отражена и в трудах В. М. Сырых. Отрицая гражданско-правовой характер отношений между образовательным учреждением и обучающимся по поводу оказания возмездных образовательных услуг в рамках государственного образовательного стандарта, он в то же время не отрицает гражданско-правовую природу договора на оказание возмездных услуг в рамках дополнительного образования.

Отличие между этими видами договоров он видит в том, что в первом случае в договоре идет речь об образовании (которое включает как обучение, так и воспитание); во втором случае – только об обучении [10, с. 69].

В то же время образование отличается от обучения в форме дополнительного образования тем, что: во-первых, оно осуществляется в соответствии с государственным образовательным стандартом; во-вторых, носит целенаправленный и системный характер; в-третьих, воспитание в образовательном процессе имеет самостоятельное значение наряду с обучением; в-четвертых, обязательным компонентом образовательного процесса предстает итоговая аттестация обучающихся; в-пятых, образование завершается выдачей диплома о соответствующем образовании и (или) квалификации.

Неоднозначность позиций в определении правовой природы исследуемых отношений нашла отражение и в судебной практике. В данном случае приведем Постановление Федерального арбитражного суда Северо-Западного округа от 21 января 2012 г. № А56-21085/01, согласно которому признано, что систематическое толкование норм Закона об образовании, предусматривающих заключение договора между обучающимся и образовательным учреждением, а также норм ГК РФ «позволяет определить правовую природу договора о подготовке специалиста с высшим образованием как комплексного договора, включающего в себя элементы как гражданских, так и административных правоотношений. Таким образом, условия данного договора не должны противоречить нормам гражданского законодательства и нормам, регулирующим отношения в области образования [7].

Подводя итог вышесказанному можно сделать вывод, что договор на оказание возмездных образовательных услуг является сложным институтом и имеет специфические особенности, сочетающие в себе элементы гражданско-правового и административно-правового регулирования. С этой точки зрения его следует определить как самостоятельный договор, обладающий существенной спецификой, которая не позволяет в полной мере распространять на него нормы гражданского законодательства, в том числе о возмездном оказании услуг.

### *Литература*

1. Барабанова С. В. Некоторые проблемы реализации конституционного права граждан на высшее профессиональное образование в Российской Федерации // *Право и образование*. – 2012. – № 6. – С. 124–127.
2. Бахрах Д. Н. *Административное право России: учебник*. – М.: Норма, 2013. – 447 с.
3. Гражданский кодекс РФ. Часть вторая от 26.01.1996 г. № 14-ФЗ (в ред. от 29.06.2015 г. № 210-ФЗ // *СЗ РФ*. – 1996. – № 5. – Ст. 410.
4. Кванина В. В. *Гражданско-правовое регулирование высшего профессионального образования // Законодательство в сфере образования: обеспечение частных и публичных интересов (материалы научно-практической конференции. Москва, 11 апреля 2007 г.)*. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – С. 76.
5. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (в ред. от 30.12.2015 г. № 458-ФЗ) // *СЗ РФ*. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.
6. Об утверждении правил оказания платных образовательных услуг: постановление Правительства РФ от 15.08.2013 г. № 706 // *СЗ РФ*. – 2013. – № 34. – Ст. 4437.
7. Постановление ФАС Северо-Западного округа от 21.01.2002 г. № А56-21085/01. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
8. Сошникова Т. А. Отчислить двоечника из вуза можно, несмотря на то, что он оплатил обучение // *Право и образование*. – 2010. – № 1. – С. 190–193.
9. Суханов Е. А. Осторожно: гражданско-правовые конструкции // *Законодательство*. – 2013. – № 9. – С. 62–65.
10. Сырых В. М. О юридической природе образовательного договора с условием оплаты обучающимся стоимости обучения // *Право и образование*. – 2002. – № 4. – С. 69–70.
11. Сырых В. М. *Образовательное право как отрасль российского права*. – М.: Норма, 2012. – С. 30–32.
12. Трошкина Т. Н. Понятие и структура образовательного правоотношения // *Гражданское право*. – 2011. – № 7. – С. 33–34.

### **ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ВУЗЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Бородулина Екатерина Сергеевна,  
педагогическое образование, 1-й год обучения*

Эффективность деятельности преподавателя зависит от многих факторов: экономического, политического, научного, организационного и т. д. Все они влияют на деятельность преподавателя через внутренние условия его личности. Эффективность деятельности преподавателя – это совокупное проявление его личности, решающей ее предпосылки – активности и функционирования психики в соответствии с требованиями выполняемых задач.

Определение уровня эффективности деятельности преподавателей представляет трудную задачу: необходимо знать мотивы, установки преподавателей, уровень их мастерства и т. д. Преподаватели отличаются один от другого опытом, свойствами личности.

Добиться поставленной цели можно многими средствами и приемами. Их применение и различное сочетание во многом зависит от особенностей личности отдельных преподавателей, их мировоззрения, способностей, характера, темперамента, психического состояния. Личность преподавателя со всем многообразием идейно-политических, моральных, деловых и психологических черт является важнейшим фактором, обеспечивающим эффективность педагогического процесса. Влияние на студентов личности преподавателя проявляется даже тогда, когда с его стороны нет специального намерения.

От сознательной деятельности преподавателя, его способностей, воли и мастерства зависит, как он использует влияние своей личности в определенных целях, какое направление и силу придает воздействию своего личного примера.

Умение преподавателя точно и правильно определять учебные и воспитательные задачи и соответственно им планировать свою работу и работу студентов – важное условие повышения эффективности его деятельности [4].

Одним из главных факторов в работе преподавателя вуза является педагогическое общение. Существуют разные подходы к определению педагогического общения. Рассмотрим некоторые из них.

А. Н. Леонтьев дает следующее определение: «Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимиза-

цию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся внутри ученического коллектива» [6]. Другие авторы определяют педагогическое общение: как «специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе» (С. С. Степанов) [2], как «взаимодействие субъектов, в котором происходит обмен рациональной и эмоциональной информацией, деятельностью, опытом, знаниями, навыками и умениями, а также результатами деятельности» (К. К. Платонов) [2]. И. А. Зимняя считает, что «педагогическое общение как форма учебного сотрудничества есть условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся» [4].

Педагогическое общение с учащимися – это творческий процесс, который вызывает к жизни множество непредсказуемых ситуаций взаимодействия. Педагогическое общение, основанное на субъект-субъектных отношениях, проявляется в сотрудничестве, которое осуществляется в атмосфере творчества и способствует гуманизации обучения.

Важным профессиональным качеством педагога является социально-психологическая терпимость, которая в существенной мере определяет эффективность педагогического общения в целом, а также эффективность процесса познания педагогом личности учащегося.

Еще одним фактором, определяющим эффективность педагогического общения, является тип установки педагога. Под установкой имеется в виду готовность реагировать определенным образом в однотипной ситуации.

Говоря о факторах эффективности общения нельзя не упомянуть и о стилях педагогического общения. С помощью многочисленных исследований и экспериментов было установлено, что наиболее эффективно решать педагогические задачи позволяет демократический стиль, при котором преподаватель учитывает индивидуальные особенности учащихся, их личный опыт, специфику их потребностей и возможностей. Преподаватель, владеющий таким стилем, осознанно ставит задачи перед учениками, не проявляет негативных установок, объективен в оценках, разносторонен и инициативен в контактах.

Несколько иными будут факторы эффективности общения преподавателей со студентами. Можно предположить, что большинству преподавателей высших и средних специальных учебных заведений хорошо известно, что такое педагогическое общение. В самых общих чертах – это вежливое общение преподавателей друг с другом и со студентами, которое способствует выполнению главной цели – выпуску высококвалифицированных специалистов и достойных граждан нашей страны.

В отечественной и в зарубежной психологии, уделялось много внимания вопросам педагогического общения, однако проблема педагогического общения рассматривалась, в основном, в плане общения учителя школы и учеников. Что же касается высших и средних – специальных учебных заведений, то здесь эта проблема менее разработана.

Приведем мнение некоторых авторов относительно данного вопроса. По мнению М. С. Кагана, «любому виду деятельности присущи познавательная, преобразовательная и ценностно-ориентационная компоненты» [7]. «Эти компоненты присутствуют как в деятельности преподавателя, так и студента. В педагогическом взаимодействии каждая из участвующих сторон, вступая в контакт с другой, видит в ней также субъекта взаимодействия и рассчитывает поэтому на активную обратную связь, на обмен информацией, а не на одностороннее ее отправление» [7]. В педагогической практике общения в вузе и техникуме роль взаимодействия порой сводят к простому воздействию, к управлению учебно-воспитательным процессом со стороны преподавателя, что совершенно справедливо было отмечено В. Я. Скворским и что, несомненно, нарушает процесс естественного общения. В этом плане интересно высказывание Г. С. Батищева: «Общение начинается с доминантности, а именно там, где есть «я» и есть предпочитаемое «мы», т. е. общающиеся – это люди, умеющие «предпочитать другого себе, не теряя при этом своего «я» [2].

Как уже говорилось, педагогическое общение, по А. А. Леонтьеву, – «это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его, в процессах обучения и воспитания, имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри ученического коллектива» [6]. Как видим, А. А. Леонтьев говорит о педагогическом общении в школе, но если взять это емкое определение за основу, то можно выделить четыре основных признака педагогического общения в вузе и техникуме [6]. Во-первых, это профессиональное общение преподавателя со студентами на занятиях и вне занятий, а также с преподавателями в педагогическом коллективе. Во-вторых, педагогическое общение здесь имеет определенные педагогические функции и направлено (если оно полноценное) на создание благоприятного климата. В-третьих, таким признаком является то, что общение направлено на психологическую оптимизацию учебной деятельности. Задача преподавателя создать в аудитории (и не только в ней) такой эмоциональный климат, который стимулировал бы операциональную напряжен-



ность, т. е. создать оптимальные взаимоотношения, наилучшие для развития мотивации студентов. И, наконец, четвертым признаком педагогического общения является то, что оно направлено на психологическую оптимизацию отношений между самими педагогами, педагогами и студентами и внутри студенческих групп.

Чувство профессиональной общности у студентов и преподавателей вуза является тем социально-психологическим стержнем, который придает педагогическому общению положительную эмоциональную окраску, влияющую на продуктивность познавательного процесса студентов. И если преподаватель общеобразовательных дисциплин опирается на профессиональный мотив студента, на его стремление лучше познать свою профессию, т. е. опирается на его профессиональный интерес, то сможет лучше понять студента, найти правильные пути взаимодействия и использовать эмоциональные стимулы.

Основные формы педагогической деятельности протекают в условиях общения. Будь то лекция, семинар, экзамен, зачет, защита курсового проекта или реферата, преподаватель общается с потоком, группой, подгруппой, личностью. Содержание общения составляет обмен информацией. Но этим общение не исчерпывается. Важнейшей стороной общения является стремление запечатлеть облик одного человека в другом, транслировать себя в другого через совместную деятельность. Это уже личностное общение. Общающиеся люди стремятся поделиться своим бытием с другими, обсудить какие – то события, волнующие обе стороны.

Это – личностное взаимодействие в совместной деятельности преподавателя и студента. И в этом смысле общение выступает как важнейший инструмент решения учебно-воспитательных задач.

Как уже было отмечено, все варианты стилей общения можно свести к двум типам: диалогическому и монологическому [6]. Но далеко не все студенты умеют вести диалог или построить монолог. Задача преподавателя – научить студентов тому и другому, ибо они приходят учиться не только для того, чтобы приобрести профессиональные навыки и умения, но и для того, чтобы научиться нелегкому искусству человеческого общения.

Кроме того, несмотря на практически одинаковые стили общения в школе, вузе и техникуме, педагогическое общение в вузе и среднем специальном учебном заведении в системе «преподаватель – студент» качественно отличается от взаимоотношений в ходе школьного обучения, ибо «основная задача – формирование личности специалиста – обуславливает взаимодействие педагогов и студентов» [1].

Итак, преподаватель вуза предстает как инициатор и руководитель процесса общения, суть которого составляют система, приемы и навыки взаимодействия преподавателя и студенческого коллектива, содержанием которого является обмен информацией, учебно-воспитательное воздействие, организация взаимоотношений и трансляция личности педагога обучаемым. И здесь, важнейшим условием того, чтобы педагогическое общение было эффективным, является соблюдение закона целесообразности, а также доверие студентов к преподавателю, его честность, требовательность и справедливость.

Подводя итоги, скажем, что достижение эффективности общения и взаимодействия связано с накоплением и правильным обобщением информации друг о друге, зависит от уровня развития коммуникативных умений педагога, его способности к эмпатии и рефлексии, к наблюдательности, «сенсорной остроте», от умения слушать, понимать ученика, воздействовать на него посредством убеждения, внушения, эмоционального заражения, изменения стилей и позиций общения, от умения преодолевать манипуляции и конфликты. Важную роль играют психолого-педагогическая компетентность преподавателя в области психологических особенностей и закономерностей общения и взаимодействия.

### *Литература*

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2011. – 363 с.
2. Бутенко Н. Ю. Педагогическое общение: учебное пособие. – М.: Феникс, 2010. – 383 с.
3. Дьяконов Г. В. Психология диалога: теоретико-методологическое исследование. – Кировоград: РВЦ КГПУ им. Винниченко, 2006. – 696 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2009. – 384 с.
5. Крысько В. Г. Психология и педагогика: схемы и комментарии. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 368 с.
6. Реан А. А. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2007. – 432 с. – (Учебник нового века).
7. Рогов Е. М. Психология общения. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 335 с.

## ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ЗАКОННОСТИ В ПРАВОТВОРЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

*Бочкарёва Марина Игоревна,  
юриспруденция, 1-й год обучения*

Одной из гарантий реализации принципа законности является наличие соответствующих норм права, создание которых достигается в процессе правотворчества.

В теории права встречается несколько определений правотворчества (правотворческой деятельности). Так, А. Б. Венгеров рассматривал его как организационно оформленную, установленную процедурную деятельность государственных органов по созданию правовых норм или по признанию правовыми сложившихся, действующих в обществе правил поведения [3, с. 487].

М. И. Марченко определяет правотворчество как одну из важнейших сторон деятельности государства, форму его активности, имеющую своей непосредственной целью формирование правовых норм, их изменения, отмену или дополнение [6, с. 302].

С. С. Алексеев расценивает правотворчество как специфическую разновидность социального управления, государственную деятельность, состоящую в «творчестве права», в возведении господствующей воли в закон, чтобы внести в правовую систему новые нормы, изменить или отменить старые [1, с. 35].

Таким образом, в основном авторы сходятся в суждении, что правотворчество – это деятельность государства по созданию новых, отмене или изменению старых норм права.

Представляя собой определенный процесс, правотворчество состоит из нескольких этапов. Первый из них в литературе именуется по-разному: предзаконодательная деятельность, этап выявления потребностей в правовом регулировании, этап формирования права. Однако сущность его заключается в том, что именно на этом этапе выявляются потребности правового регулирования, исследуются тенденции, действующие в подлежащей регулированию области, и определяются факторы, влияющие на формирование механизма выработки правового решения.

Второй этап заключается в принятии соответствующего правотворческого решения. Именно результатом этого этапа и является принятие уголовного кодекса, в котором, в частности, должны содержаться и нормы, обеспечивающие реализацию принципа законности.

В науке уголовного права предпринимаются попытки выделить специальные требования к правотворчеству, которые вытекают из принципа законности. Так, Д. В. Кияйкин полагает, что они заключаются в следующем: а) законодатель не может создавать уголовно-правовые принципы. Они уже заложены в праве, законодатель лишь формулирует правильность их содержания, закрепляет в законе необходимые аспекты принципа с целью эффективного выполнения отраслевых задач; б) правотворчество в области уголовного права должно предполагать в своей основе рассмотрение природы принимаемых норм, выяснение их отраслевого предназначения и определения соотношения норм, в первую очередь, с принципами УК РФ [4, с. 21].

Как нам представляется, в данном случае нет необходимости предлагать какие-то новые требования, присущие только правотворчеству в области уголовного права. Те требования, которые разработаны в теории, являются общими для всех отраслей права. Другое дело, что уголовное правотворчество должно отвечать принципу законности.

Российское уголовное право, в отличие от уголовного права многих зарубежных стран, является полностью кодифицированным. Ч. 1 ст. 1 УК РФ определяет, что новые законы, предусматривающие уголовную ответственность, подлежат включению в Уголовный кодекс. Тем ни менее, как нам представляется, формулировка данной нормы не совсем точна, поскольку новый закон может содержать не только нормы, устанавливающие уголовную ответственность, но и другие, например, регламентирующие освобождение от уголовной ответственности или наказания и другие вопросы. Поэтому ч. 1 ст. 1 УК РФ может быть изложена в следующей редакции: «Новые законы, содержащие уголовно-правовые нормы, подлежат включению в уголовный кодекс».

Принцип законности неразрывно связан и с институтом уголовного права, регламентирующим действие правовых норм во времени. Однако, как показывает анализ данного института, образующие его нормы не всегда соответствуют рассматриваемому принципу. Несмотря на то, что преступность деяния, его наказуемость и иные уголовно-правовые последствия должны определяться только УК РФ 1996 г., в определенной ситуации еще продолжают действовать нормы УК РСФСР 1960 г. Так, ч. 1 ст. 9 УК РФ определяет, что преступность и наказуемость деяния определяются уголовным законом, действовавшим во время совершения преступления. Таким образом, фактически допускается квалификация преступлений и назначение наказания по УК РСФСР 1960 г.

Реализация принципа законности в правотворческой деятельности означает, что законодательные органы не только максимально полно и точно должны указывать признаки соответствующих преступлений, но и решать в самом уголовном законе важнейшие вопросы, с которыми могут столкнуться практические органы.

Если следовать принципу законности, то все ограничения прав и свобод, обусловленные судимостью, должны быть закреплены в уголовном законе. Однако, к сожалению, этого не сделано. Подобное, на наш взгляд, нарушение принципа законности обусловлено тем обстоятельством, что все правоограничения, детерминированные судимостью, подразделяются на две группы – общеправовые и уголовно-правовые. К числу первых относятся, например, запрет в приобретении и хранении огнестрельного оружия, ограничения в занятии определенных должностей и выполнении определенных функций и др.

Реализация принципа законности связана еще с одним достаточно важным вопросом – с проблемой юридической техники. В теории права под ней чаще всего понимают совокупность средств и приемов, используемых в соответствии с принятыми правилами при выработке и систематизации правовых (нормативных) актов для обеспечения их совершенства [1, с. 267]. Ее разновидностью является законодательная техника, состоящая по своему содержанию из двух элементов – законодательной терминологии и законодательной стилистики.

В теории права разработаны требования, предъявляемые к употреблению юридических терминов. К их числу относятся следующие:

1. Простота и доступность понимания терминов.

В соответствии с ним в законе следует употреблять только те термины, которые известны практике и достаточно широко употребляются. Однако в тексте уголовного закона встречаются термины, которые неизвестны значительному числу пользователей права. К числу таковых относятся, например, «психофизиологические качества» (ст. 28 УК РФ), «психотравмирующая ситуация» (ст. 107 УК РФ), «полезная модель» (ст. 147 УК РФ), и некоторые другие.

2. Точное и недвусмысленное отражение содержания правового понятия; недопустимость использования неясных, многозначных, расплывчатых и нечетко сформулированных терминов.

К сожалению, в тексте уголовного закона встречаются случаи нарушения этого требования, употребления неясно сформулированных терминов. К их числу относятся, например, «явное неуважение к обществу» (ст. 213 УК РФ), «значительный ущерб» (ст. 158 УК РФ), «существенное нарушение прав и законных интересов граждан или организаций» (ст. 285 УК РФ), «тяжкие последствия» (ст. 286 УК РФ) и др. В теории права указанные понятия именуют оценочными. По мнению авторов, их существование в законе неизбежно. Они полезны, если устанавливаются для тех случаев, когда это необходимо и когда правильно применяются на практике. Вот почему употребление этих понятий ни в коем случае не должно порождать произвол [5, с. 118].

В целом же, как нам представляется, устранение имеющих место нарушений двух рассмотренных выше требований может быть достигнуто путем разъяснения подобных терминов в тексте самого уголовного закона. Для этого в уголовный кодекс могут быть введены соответствующие главы или разделы.

3. Устойчивость, стабильность в употреблении юридической терминологии. Это требование означает, что нельзя отказываться от традиционных, привычных, вполне удачных терминов. Отступление от него приводит к определенным коллизиям, что встречается при изложении ряда норм уголовного закона. Так, п. «в» ч. 2 ст. 158 УК РФ сформулирована следующим образом: «с причинением значительного ущерба гражданину». Конструируя эту норму, законодатель по неизвестным причинам отказался от использовавшегося в данном случае в УК РСФСР 1960 термина «потерпевший». Представляется целесообразным внести соответствующие изменения в ст. 158, 159, 160, 161 УК РФ, заменив формулировку понятия «с причинением значительного ущерба гражданину» на термин «с причинением значительного ущерба потерпевшему».

Вторым элементом законодательной техники является законодательная стилистика. По ней понимается система приемов наиболее целесообразного использования языковых средств в нормативных документах [1, с. 284].

В теории отечественного права проблема законодательной стилистики постоянно привлекала внимание ученых, которыми выработаны особые требования к языку закона. К таковым относятся, в частности, ясность и простота изложения норм права; их максимальная точность; экономичность использования в тексте нормативных языковых средств; ясность и последовательность изложения и др.

К сожалению, текст Уголовного кодекса РФ в достаточной мере не отвечает подобным требованиям, на что уже обращалось внимание. Ряд из них, по существу, нарушен.

Так, в тексте уголовного закона в ряде случаев встречаются выражения «иные». Так, в ст. 3 УК РФ говорится об иных уголовно-правовых последствиях, в ст. 6, 7 УК РФ – об иных мерах уголовно-правового характера. Довольно часто в тексте статей Особенной части уголовного кодекса использует

ся понятие иные тяжкие последствия (ст. 131, 132, 152, 206 УК РФ и др.). Уяснение их содержания требует дополнительных комментариев, хотя текст закона должен быть понятен и без подобных разъяснений.

К числу гарантий принципа законности относится и наличие в законе норм, устанавливающих ответственность за его неправильное применение. В уголовном праве соответствующие составы преступлений содержатся в главе 31 УК РФ «Преступления против правосудия». Они, в частности, предусматривают ответственность должностных лиц органов дознания, следствия, прокуратуры и суда за неправильное применение уголовного закона. К числу подобных составов относятся ст. 299 УК «Привлечение заведомо невиновного к уголовной ответственности», ст. 300 УК «Незаконное освобождение от уголовной ответственности», ст. 302 УК «Принуждение к даче показаний», ст. 303 УК «Фальсификация доказательств», ст. 305 УК «Вынесение заведомо неправосудных приговора, решения или иного судебного акта».

Таким образом, изложенное выше позволяет сделать определенные выводы.

На стадии правотворчества гарантии принципа законности соблюдены не в полном объеме, отмечаются их нарушения. К их числу относятся следующие:

- при закреплении в законодательстве реального принципа действия уголовного права в пространстве конкретно не определен перечень преступлений, совершение которых посягает на интересы Российской Федерации;
- при конструировании норм с бланкетными диспозициями в ряде случаев не определен ни характер самого деяния, ни тяжесть наступивших последствий. Подобный подход означает, что содержание и размер уголовной ответственности устанавливается не уголовным, а иным законодательством, что представляет собой нарушение законности;
- некоторые нормы уголовного права сформулированы таким образом, что содержащиеся там составы преступлений сложно отграничить от административных правонарушений;
- имеет место определение признаков наказуемости не в уголовном, а в уголовно-исполнительном праве. Это относится, в частности, к определению содержания исправительных работ; формулировке уголовно-правовых понятий злостного уклонения от таких наказаний как штраф, обязательные работы, исправительные работы, ограничение свободы.

При разработке уголовного закона нарушены требования законодательной техники. При формулировании уголовно-правовых норм использованы термины, которые неизвестны значительному числу пользователей права; некоторые понятия нечетко изложены; по непонятным причинам законодатель отказался от использования привычных и устоявшихся терминов.

Все это требует внесения соответствующих изменений в уголовное законодательство.

#### *Литература*

1. Алексеев С. С. Общая теория права. В 2 т. Т. 1. – М.: Юрид. лит., 1981. – 360 с.
2. Васильева А. М. Правовая система социализма. Функционирование и развитие. Кн. 2. – М., 1987. – 35 с.
3. Венгеров А. Б. Общая теория государства и права. – М.: Новый юрист, 1999. – 624 с.
4. Кияйкин Д. В. Уголовно-правовой принцип законности: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08 / Кияйкин Дмитрий Викторович. – Саратов, 2001. – 24 с.
5. Кудрявцев В. Н. Общая теория квалификации преступлений. – М.: Юристь, 1999. – 304 с.
6. Теория государства и права. Курс лекций. М., 1998. – 402 с.

### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ «ЧЕЛОВЕК – КОМПЬЮТЕР»**

*Бочкова Татьяна Игоревна,  
педагогическое образование, 1-й год обучения*

С древних времен человек накапливает, обрабатывает, запоминает и анализирует информацию, полученную из окружающего мира. Благодаря научно-техническому прогрессу возможности человека познавать и изучать мир существенно расширяются, так как появляются новые возможности получения и обработки информации, разрабатываются новые технологии, растет не только количество информации, но и ее роль в жизни человека и общества.

Увеличение роли информации в современной жизни человека вызвало процесс информатизации общества. «Информатизация общества – процесс преобразования производственно-хозяйственных, научных и социально-бытовых структур путем производства информации, необходимой для выработки и реализации решений, направленных на достижение качественно новых результатов деятельности человека, на базе внедрения и использования средств вычислительной техники и информатики, средств связи и информационных технологий» [2, с. 11]. Такое определение дает этому понятию Н. И. Иопа.

Уровень информатизации общества в наше время является очень важным фактором конкурентоспособности экономики и развития общества. Этот уровень зависит как от числа и качества используемых компьютеров и компьютерных программ, так и от числа специалистов в области информатики и программирования. Уровень развития современного общества требует от граждан высокого уровня культуры владения компьютером, базовых программ и Интернета.

Первые основы знаний в данной области человек получает в школе, в первую очередь, на уроках информатики, а также на других дисциплинах. Информатика как широкая область научных знаний возникла на стыке нескольких наук:

- философии и психологии (учение об информации и теория познания);
- математики (теория математического моделирования, дискретная математика, математическая логика, теория алгоритмов);
- кибернетика (теория информации и управления).

Образовательный процесс – совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленная на решение задач образования, воспитания (самовоспитания). Образовательный процесс представляет собой многоплановое или полиморфное взаимодействие. Это и собственно учебно-педагогическое взаимодействие учителя и ученика; это и взаимодействие учеников между собой.

Понятие «взаимодействие» в общем смысле отражает универсальную, общую форму движения, влияние объектов друг на друга. «Через взаимодействие человек постигает природные и общественные явления, закономерности, процессы, ориентируется в окружающей реальности, определяет способы своего мышления и поведения. С этим понятием связана и потребность человека к общению, обучению, образованию, собственному развитию», – пишет Л. А. Витвицкая [1, с. 77]. В педагогической науке взаимодействие человека с другими людьми считается особым типом связи, который предполагает взаимные воздействия сторон, взаимные влияния и изменения.

Так каким же образом происходит взаимодействие субъектов учебного процесса в системе «человек-компьютер»; как это взаимодействие влияет на умственную деятельность обучающихся? Попробуем найти ответы на эти вопросы.

Взаимодействие в системе «человек-компьютер», как правило, осуществляется в форме диалога. А. Я. Савельев отмечает, что диалоговое взаимодействие обеспечивает следующие аспекты обучения: «непрерывный контроль деятельности обучаемого; диагностирование; управление системой со стороны обучаемого; самосовершенствование и адаптацию системы в процессе эксплуатации» [4, с. 6]. Обучающиеся учатся мыслить, анализировать, сопоставлять, находить новые решения. Неизбежно ученики совершают ошибки, поэтому, рассматривая взаимодействие человека и компьютера, необходимо это учитывать. В отличие от собеседника компьютер не способен переформулировать вопрос, как это сделал бы человек. Во многом от того, насколько удобен интерфейс (диалоговое взаимодействие), зависит отношение человека к компьютерной программе [5].

Известный отечественный психолог О. К. Тихомиров выделяет три основных точки зрения в описании взаимодействий человека и ЭВМ в сфере умственного труда: теорию замещения, теорию дополнения и теорию преобразования [3].

Замещение происходит, если программное обеспечение компьютера освобождает пользователя от знания алгоритмов решения многих классов конкретных задач в той или иной предметной области. Пользователю, чтобы получить интересующее его решение, достаточно «механически» ввести условия задачи в компьютер. Пользователь только использует алгоритм, хранящийся в памяти компьютера, не осваивая его. Во взаимодействии человека с машиной действие пользователя опосредствуется внешней, не усваиваемой им процедурой.

Дополнение, согласно информационной теории мышления, имеет место в случаях совместного решения одной задачи человеком и машиной, когда ЭВМ перенимает на себя решение некоторых частных задач, неважно как, но ранее решавшихся человеком. Компьютер дополняет человеческие возможности по переработке информации, увеличивая объем и скорость такой переработки.

Сам О. К. Тихомиров теориям замещения и дополнения противопоставляет теорию преобразования, он считает, что ЭВМ не просто дополняет и частично заменяет умственную деятельность человека, а преобразует ее. О. К. Тихомиров отмечает: «Происходит не исчезновение мышления, а преобразование

умственной деятельности человека, появление новых форм опосредования, при которых ЭВМ как орудие умственной деятельности преобразует саму эту деятельность» [3, с. 37].

В деятельности школьника в системе «человек-компьютер» формируется другой стиль мышления, появляются новые особенности умственной деятельности (как положительные, так и негативные), рождаются новые методические приемы обучения, меняется парадигма образования.

В последнее время резко выросло число учащихся, которые могут отвечать на уроке или экзамене, не понимая смысла того, что они говорят. Освобождаясь от подробного изучения задач, решение которых заложено в компьютере, ученик лишается важных компонентов опыта творческой деятельности. Применяя в общем среднем образовании современные информационные технологии, необходимо помнить, что «творческий» уровень интерактивного взаимодействия человека с компьютером определяется содержанием и уровнем интеллектуального развития человека.

В условиях становления информационного общества и информатизации образования самостоятельное непрерывное пополнение знаний и их применение становится потребностью человека на протяжении всей его жизни. Поэтому при обсуждении дидактических и методических аспектов использования компьютера, в том числе и мультимедиа, в общем среднем образовании основной упор делается на организацию самостоятельной познавательной (индивидуальной и/или групповой) деятельности школьников, развитие критического мышления, культуры общения, умения выполнять различные социальные роли.

Компьютер и мультимедиа могут стать не только мощным средством становления и развития школьника, но и способствовать формированию шаблонного мышления, формального и безынициативного отношения к деятельности и т. п. Поэтому в обсуждении перспектив использования компьютера и мультимедиа-ресурсов в общем среднем образовании не должна умаляться роль учителя, как еще одного участника учебного процесса, роль которого тоже претерпевает изменения.

Образовательные средства мультимедиа могут пробуждать в учащихся азарт к обучению и любопытство, а также помогают им формировать умозрительные образы и модели. Таким образом, в большинстве случаев применение мультимедиа положительно сказывается на мотивации учащихся.

Мотивация играет большую роль в процессе обучения, и является важным фактором успешного обучения. Мотивация определяется совокупностью убеждений и взглядов учащегося в таких вопросах, как его собственный процесс обучения, поведение преподавателя, академические требования, качество учебных материалов и роль занятий. Применение мультимедиа-ресурсов в обучении стимулирует мотивацию обучаемых. Достаточно сложная структура мотивации, побуждающая учащегося к учению, обусловлена относительно постоянным и независимым от конкретной ситуации мотивом – изучить определенную область науки, окончить школу. Такие мотивы относительно постоянны, и, следовательно, при определенных внешних воздействиях они могут изменяться. Подобные факторы имеют непосредственное отношение к процессам реализации и использования мультимедиа-ресурсов в обучении, поскольку уровень овладения техническими средствами для работы с информацией и использования образовательного потенциала мультимедиа-ресурсов дает школьникам возможность в будущем продолжить свое образование и получить престижную профессию.

Использование компьютера и мультимедиа-технологий в учебном процессе породило новые формы организации учебной деятельности в школе. В то же время такие технологии могут повысить эффективность и форм обучения, ставших традиционными, к которым, в первую очередь, необходимо отнести классно-урочную систему, применяемую в большинстве российских школ.

#### *Литература*

1. Витвицкая Л. А. Взаимодействие субъектов образовательного процесса // Вестник ОГУ. – 2005. – № 10, т. 1. Гуманитарные науки.
2. Иопа Н. И. Информатика (для технических специальностей): учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2011. – 472 с.
3. Искусственный интеллект и психология / отв. ред. О. К. Тихомиров. – М.: Наука, 1976. – 343 с.
4. Савельев А. Я. Автоматизированные обучающие системы // Труды МВТУ. – 1981. – № 354.
5. Тыщенко О. Б. Диалоговое взаимодействие в системе «человек – компьютер» // Компьютерная хроника. – 1999. – № 9. – С. 33–36.

## ПРАВОВАЯ ПРИРОДА НАЛОГОВЫХ ПРАВОНАРУШЕНИЙ

*Бучина Дарья Владимировна,  
юриспруденция, 1-й год обучения*

Экономическая обстановка в стране на настоящий момент считается тяжелой, нестабильной, в связи с чем усиливается общий интерес к системе налогообложения. Одним из главных направлений является поддержание и усиление действующего контроля над исполнением налогоплательщиками своих обязательств по своевременной уплате налогов.

Специальный юридический факт, который предусматривает юридическую ответственность – налоговое правонарушение. Налоговое правонарушение рассматривается как автономная единица, так и в составе административного правонарушения.

Правовая природа налоговых нарушений изучалась в работах авторов, таких как А. В. Гончаров, А. В. Зимин, В. А. Мачехин, Н. В. Сердюкова, О. Ю. Юстус, Р. С. Юрмашев и других ученых, но четкого общего взгляда на понимание финансового (налогового) правонарушения по ним сформулировать было весьма сложно.

В трудах А. А. Никитского и И. И. Янжула отражались нарушения налогового законодательства. Они выделили несколько видов уклонения от уплаты налогов: прямое нелегальное уклонение, сокращение потребления и развитие производства. Дальнейшего развития, выпущенные научные положения не получили [1, с. 109].

В советские времена изучению правонарушений и правовому регулированию данных вопросов не придавали должного значения. Общие принципы нарушений налогового законодательства исследовались в послевоенной финансово-правовой науке.

Противоречия права не отражаются в системе понятий законодательства и не выражаются на законодательном языке, т. е. остаются за пределами законодательного регулирования. На этом основании Н. В. Сильченко выделяет такие черты системы понятий и терминов законодательства, как внутренняя замкнутость и ограниченность, т. е. способность охватить только определенный фрагмент правовой действительности и правовых понятий [3, с. 111].

Первые теоретические выводы касательно определения финансового правонарушения стали появляться с 1992 года и этот период пришел на время, когда новая налоговая система только начинала работать. Термин «налоговое правонарушение» в России был введен в 1996 году в связи с разбором дела по Закону РФ от 24 июня 1993 г. № 5238-1 «О федеральных органах налоговой полиции» [6].

Значительный рост законодательных актов и появление новых отраслей юридических наук постепенно изменяет правовую систему в России. Постоянные изменения в законах, сложная система налогообложения, ее несовершенство, влечет за собой нарушение налогового кодекса со стороны налогоплательщиков, но не оправдывает их.

Уклонение от выплаты налогов – очень распространенное явление в Российской Федерации. Оно характеризуется целенаправленным действием налогоплательщика, которое помогает избежать выплаты в бюджет, производимое в виде сборов, пошлин, налогов.

Делинкветное поведение налогоплательщиков заставляет государство всерьез пересматривать законы и вносить в них поправки. В основном можно выделить 3 вида юридической ответственности, которые действуют в Российской Федерации за нарушение законов о налогах и сборах: административная, уголовная, налоговая (финансовая).

Рассматривая налоговое правонарушение через призму социально-правовой сущности, можно отметить, что оно порицается, как деяния правонарушителя, и влечет за собой ответственность, к которому побуждает государство и налоговые органы.

С одной стороны проблема правовой природы налоговых правонарушений близко соотносится юристами с вопросом о природе юридической ответственности за нарушения налогового законодательства. Налоговое правонарушение часто рассматривают как административное, и некоторые ученые предлагают и вовсе не употреблять термин «финансовая ответственность». Важно заметить, что ответственность за нарушения законодательства считается одной из самых проблематичных и сложных, ведь помимо традиционной административной и налоговой ответственности учитывается также налоговая ответственность, как разновидность финансовой ответственности.

Ответственность за административные нарушения устанавливаются не только административным правом, но и другими разделами права, включая финансовое. То есть все нарушения связанные с налогами и сборами, которые не имеют признаков налогового преступления, по своей природе являются административными нарушениями.

С точки зрения теории права налоговые правонарушения описываются с нескольких разных точек зрения. У юристов не существует единого представления в отношении природы налогового правонарушения.

Согласно Налоговому кодексу РФ налоговым правонарушением признается виновно совершенное противоправное (в нарушение законодательства о налогах и сборах) деяние (действие или бездействие) налогоплательщика, налогового агента и иных лиц, за которое Налоговым кодексом установлена ответственность [5]. Природа ответственности не определена, вследствие чего появилась неясность правового регулирования. Физическое лицо может быть привлечено к ответственности за совершение налоговых правонарушений и административных при достижении им шестнадцатилетнего возраста, Уголовный кодекс РФ допускает привлечение к уголовной ответственности с 14 лет [7].

Административное правонарушение – это противоречащее общественным отношениям действие или полное бездействие, которое повлекло или могло повлечь наступление негативных последствий. Ответственность за административные правонарушения в области налогов установлена статьями КоАП РФ [4].

Конструкция административной ответственности, действительно, имеет ряд совпадений с признаками налоговой ответственности, которые можно обобщить и выделить следующие:

- наступление ответственности с возраста 16 лет;
- преступления не носят социальной опасности;
- посягательство на порядок управления;
- ответственность наступает только в случае отсутствия состава преступления;
- со стороны не только физических лиц, но и со стороны организаций;
- все санкции предусматривают штрафы;
- не влечёт за собой судимости;
- подвержены все, даже высшие суды, члены правительства и руководство страны.

Признаки налогового правонарушения: противоправность, реальность, виновность, наказуемость. Некоторые статьи КоАП РФ и Налогового кодекса РФ схожи по содержанию, имеют смежные явления.

В Налоговом кодексе РФ отсутствует определение состава налогового правонарушения, что является существенным недостатком.

Анализ правонарушений разрешает сделать вывод об их частичной идентичности. Вышеуказанные обстоятельства, казалось бы, доказывают природу административных правонарушений относительно налоговых (финансовых) правонарушений.

Приверженцы второго течения, учёные финансово-правовых наук, считают иначе. Они доказывают обратное, то есть считают, что правовая природа налоговых правонарушений – это самостоятельная единица, которую с другими правонарушениями не стоит сравнивать. Н. И. Химичева определяла финансовое право как «совокупность юридических норм, регулирующих общественные отношения, которые возникают в процессе образования, распределения и использования денежных фондов (финансовых ресурсов) государства и органов местного самоуправления, необходимых для реализации их задач» [2, с. 20].

Цель административной ответственности – не восстановление нарушенных прав, а предупреждение и наказание виновного лица. Следовательно, считают они, административное законодательство нацелено в основном на штрафные санкции. Гражданские правоотношения, в административно-правовом значении, рассматриваются, если затрагиваются имущественные интересы стороны, при этом виновное лицо несёт гражданско-правовую ответственность. Чтобы принудить к восстановлению имущества или компенсировать его стоимость пострадавшей стороне необходимо обратиться в судебные органы, причём, это обращение не является обязанностью, а у пострадавшего на это просто есть право.

Правовая природа налоговых правонарушений носит характер имущественный, по отношению к государству и обществу в целом. Налоговое законодательство, наряду со штрафами, применяет и другие санкции – пени, и неизбежно принуждает к выплатам по взысканию недоимок. Каждый обязан платить законно установленные налоги и сборы. Все члены общества имеют публично-правовые обязанности, которые необходимо выполнять в своих же интересах.

Для эффективной работы налоговой системы требуется установление стабильных правил в сфере налогообложения, повышение правовой культуры граждан, унификация норм ответственности, четкая градация правонарушений по отраслям понятиям и видам, а также создание сильного контролирующего аппарата.

Следует сделать вывод, что административные (предусмотренные КоАП РФ), а также налоговые правонарушения (предусмотренные Налоговым кодексом РФ) обладают на данный момент целостной административно-правовой природой.



### *Литература*

1. Барулин С. В. Налоговый менеджмент: учебное пособие / С. В. Барулин, Е. А. Ермакова, В. В. Степаненко. – М.: Омега-Л, 2007. – 272 с.
2. Грачева Е. Ю. Финансовое право: учебное пособие / Е. Ю. Грачева, Э. Д. Соколова. – М.: Юриспруденция, 2000. – 304 с.
3. Ковкель Н. Ф. История и методология юридической науки: учебное пособие / Н. Ф. Ковкель, Е. Н. Селютина, В. А. Холодов. – Орёл: ОФ РАНХиГС, 2015. – 176 с.
4. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 г. № 195-ФЗ (с изм. на 15.02.2016 г.) // СЗ РФ. – 2002. – № 1, ч. 1. – Ст. 1; 2016. – № 7. – Ст. 918.
5. Налоговый кодекс Российской Федерации (часть первая) от 31 июля 1998 г. № 146-ФЗ (с изм. на 13.07.2015 г.) // СЗ РФ. – 1998. – № 31. – Ст. 3824; 2015. – № 29, ч. 1. – Ст. 4358.
6. О федеральных органах налоговой полиции: закон РФ от 24 июня 1993 г. № 5238-1 // Ведомости СНД и ВС РФ. – 1993. – № 29. – Ст. 1114.
7. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ (с изм. на 30.12.2015 г.) // СЗ РФ. – 1996. – № 25. – Ст. 2954; 2015. – № 1, ч. 1. – Ст. 61.

### **АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Вареник Ольга Анатольевна,  
педагогическое образование, 1-й год обучения*

В наше время существование общества немыслимо без интернациональных контактов и в связи с этим в последние годы раннее обучение иностранному языку получило широкое распространение. Раньше школьники начинали изучать иностранный язык с пятого класса, тогда как в наше время иностранный язык изучают уже со второго. В этой связи для преподавателей иностранного языка важно понимать разницу в психолого-физическом состоянии учеников второго и пятого классов [5].

Необходимо обратить внимание на подходы к обучению иностранному языку. Особое значение для методики обучения иностранному языку являются речевые особенности учащихся, их социальное общение и характер общения с преподавателем. В изучении иностранного языка всегда наибольшее внимание уделялось устной речи, так, как только в речи могут быть сформированы языковые навыки. Письменная речь существует для закрепления речевых навыков. Чтение и грамматика иностранного языка опираются на правила, для оперирования которыми необходим достаточно высокий уровень понимания. Считается, что дети достигают этого уровня лишь к десяти или одиннадцати годам. В связи с этим, при обучении детей иностранному языку в начальной школе, педагогу надлежит использовать другую методику, во многом отличающуюся от методики обучения детей иностранному языку с пятого класса.

В раннем школьном возрасте, когда мозг еще усваивает свой родной язык, когда развивается процесс мышления, иностранный язык впитывается ребенком как что-то естественное. Неродной язык не выглядит для них очень сложным благодаря отличной памяти и умению подражать. На этом этапе преподавателю следует опираться на преобладающие способности, на наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, формировать у детей словесно-логическое мышление, достаточное для овладения иноязычной грамматикой и техникой чтения [6].

Педагог, который преподает иностранный язык в начальной школе, должен иметь в своем арсенале множество эффективных средств и приемов, помогающих сделать урок иностранного языка интересным и увлекательным. Для того чтобы преподавателю завладеть вниманием класса, необходимо обеспечить физическую активность, так как в начальной школе у детей не хватает усидчивости. Нужно как можно чаще менять виды работ, чередуя их с динамическими паузами, различными игровыми и физическими упражнениями, нацеленными на единую цель урока.

Известно, что отношение школьника к изучаемому предмету, формируется в результате умений преподавателя преподнести его. Чем интереснее будет проходить занятие по иностранному языку, тем успешнее учащиеся продвинутся в его изучении. Главное, чтобы все методические приемы помогали не только интересно провести урок, но и закрепить пройденный материал.

Физическая активность учащихся в начальной школе делает повторение пройденного материала и его заучивание не трудным и скучным, а веселым и легким, дает возможность детям встать из-за парты и выплеснуть немного энергии, которая мешает их усидчивости. Физическая активность обостряет все виды памяти. Ребенок никак не перепутает глаголы run, jump, sit, если при этом он будет совершать все эти действия. Урок иностранного языка – это открытие нового языкового мира для школьника, физиче-

ская и эмоциональная активность, возможность деятельного участия в нем добавляет остроты восприятия учеником этого нового мира.

Активизация познавательной деятельности ученика ведет к активизации умственной деятельности, а та в свою очередь ведет к разрешению поставленных задач. У детей восприятие познавательной деятельности неразрывно связано со вниманием. В младшем школьном возрасте внимание учащихся непроизвольно и неустойчиво. Лишь только то, что вызывает непосредственный интерес у учащихся начальной школы, может привлечь их внимание.

Опыт показывает, что непосредственный интерес у детей вызывает игра. Игра может помочь ребенку преодолеть психологический барьер и обрести уверенность в своих силах. Любая игра предполагает принятие решения, втягивает ребенка в мыслительную деятельность. Во время игры у детей появляется желание выиграть. Они начинают решать поставленные задачи, и если игра происходит на иностранном языке, то непроизвольно ребенок запоминает иностранные слова и начинает пользоваться ими, непроизвольно применяя в своей речи [2].

Не менее важно, что во время игры даже те школьники, которые считаются «слабыми» учениками, раскрепощаются и, имея желание выиграть, могут пользоваться другими навыками. Дети применяют в игре не только знание языка, они так же используют ловкость и сообразительность. Это ставит отстающих учеников на одну ступень с преуспевающими детьми, стирает барьер между ними, придает уверенности в своих силах и, когда ребенок понимает, что может выигрывать, он перестает стесняться употреблять незнакомые, иностранные слова [4].

Игра создает атмосферу радости и увлеченности. Дети ощущают, что поставленная задача выполнима, что они справляются с заданиями, которые им дает преподаватель, употребляя при этом иностранные слова. Незаметно для себя учащиеся усваивают новый материал и закрепляют пройденный.

Так же эффективно влияют на ребенка наглядные пособия, которые широко представлены в методической литературе для изучения иностранного языка.

Педагог может показывать карточки не только с картинками, называя при этом предметы, но и карточки с буквами, цифрами, словами и даже фразами. У детей прекрасно развита зрительная память, и непроизвольно ребенок будет запоминать не только букву, цифру, но и правописание слов и даже фраз. Хотя ученики начальной школы еще не знают грамматики, в памяти будут оставаться правильно составленные фразы. И в будущем, когда ребенку понадобится составить предложение, правильно подобранные фразы будут непроизвольно всплывать в памяти, помогая уйти от ошибок.

Не менее важно правильно произносить слова, к тому же в иностранном языке огромное значение придается интонации, чего нет в родном языке. Здесь важно понимать, что в младшем школьном возрасте, дети лучше воспроизводят звуки, у них в высшей степени развита способность имитации звука, и они без всякого труда правильно с точки зрения фонетики произносят иностранные слова. И поэтому будет не лишним слушать с учениками аудио уроки. Аудио записи бывают разными. Есть просто обучающие, но есть и игровые, бывают с песенками и стихами на иностранном языке. Важно чередовать записи, чтобы дети не потеряли интерес, но не забывать, что все, что вы ставите послушать, или показываете в картинках, должно всегда пересекаться с темой урока. Нельзя, используя различные технические средства обучения, «перепрыгивать» с темы на тему [3].

Дети внимательно и с интересом слушают иностранные стихи и песни, с удовольствием учат и повторяют их как в классе, так и за его пределами. Артикуляционный аппарат маленького школьника еще не застыл и важно фонетически правильно научить произносить звуки в иностранной речи. Тем самым с самого начала дети учатся не только правильно говорить, но и понимать иностранную речь. Правильное понимание иностранной речи и распознавание фонем так же будет способствовать лучшему освоению грамматики и письма.

Умение фонетически правильно произносить слова несет в себе еще психологическую функцию. Ребенок, который понимает, что правильно произносит слова, становится более смелым, инициативным. Не стесняясь, с удовольствием участвует в обучающем процессе.

Важно не забывать, что и лексика так же важна для маленького ученика, как и фонетика. Построение речи и лексический запас слов при изучении иностранного языка как кирпичи для строителя. Педагог должен научить детей не только словам, но и словосочетаниям, показывая тем самым как одно и то же слово в разных сочетаниях имеет разное значение. Демонстрация преподавателем школьникам, что в иностранном языке, как и в родном есть пословицы и поговорки, так же будет возбуждать интерес учеников.

В процессе обучения иностранному языку важно, чтобы маленькие ученики не скучали. В младшем школьном возрасте от монотонной работы они очень быстро устают и теряют интерес к учебному процессу. Потеря интереса к учебному процессу грозит тем, что ребенок с неохотой будет идти на урок, невнимательно слушать и следить за происходящим. Как следствие этого он мало что сможет запом-

нить и уж тем более повторить. Получается, что главная составляющая обучения иностранному языку в начальной школе – это завладеть вниманием детей и пробудить интерес к происходящему, а потом неизменно их поддерживать.

Так как малыши не могут долго концентрировать внимание, от монотонного задания у них рассеивается внимание и теряется интерес, преподаватель должен в своем арсенале иметь большое число разнообразных методических приемов даже на один урок, т. к. занятие иностранным языком требует интенсивной умственной работы учащихся и большой концентрации внимания. Не всем детям одинаково легко дается изучение иностранного языка. Кому-то интереснее покажется заучивание песенки, кому-то понравится иностранный стишок, непосадам больше придется по вкусу подвижные игры. Дети, которые любят творчество, будут с радостью составлять картинки, соединяя их со словами [4].

Учесть одновременно вкус каждого ребенка невозможно, но если умело комбинировать материал, то маленький школьник не успеет устать от трудного для него задания и с радостью будет стараться все выполнить, с интересом ожидая, что преподаватель предложит ему дальше. Поддерживая интерес к изучаемому предмету, педагог помогает ученику развивать свои способности. Малыш непроизвольно желает узнать больше и понять лучше, так как его захватывает соревновательный момент игры [1].

Групповые игры помогают почувствовать некое «равноправие» между сильным учеником и слабым, между педагогом и школьником. Это очень важно на начальном этапе изучения иностранного языка, так как ребенок чувствует себя увереннее и смелее обращается с вопросами к одноклассникам и педагогу. Игры могут быть разными: лексическими, орфографическими, грамматическими и т. д. Главное условие игры – она должна быть доступна детям. Игра заставляет ученика пребывать в состоянии поиска, вспоминать пройденное, быть собранным, стремиться победить.

Доверительные отношения, возникшие между педагогом и учеником во время игры, дают свободу для самовыражения ученика. Ребенок не боится ошибиться, зная, что во время игры ему не поставят плохую оценку и методом проб и ошибок и с подсказкой педагога, он приходит к правильной речи на иностранном языке. Любое обучение – это двусторонний процесс, и его результат во многом зависит от отношения самого учащегося от его активности. Развитие ребенка происходит во время деятельности, поэтому в классе целесообразно спорить, доказывать, сомневаться и анализировать.

Для детей начальной школы иностранный язык – это новый предмет. Все новое вызывает интерес, главное, чтобы в процессе изучения языка – этот интерес был не утерян. Это значит, что педагог должен создать обстановку комфорта, доверия и радости, обстановку, в которой ребенок будет сам стараться идти к поставленной цели – изучению иностранного языка. В начальной школе у детей закладывается отношение к предмету и очень важно, чтобы в конце этого периода ребенок хотел учиться, любил учиться и верил в свои силы [7].

#### *Литература*

1. Вронская И. В. Английский язык в детском саду: для воспитателей детского сада и родителей. – СПб., 2001. – С. 318–333.
2. Егорова И. В. Английский для дошколят / И. В. Егорова, Л. И. Спирина. – М., 2008. – С. 3–6.
3. Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / И. Р. Максимова, Р. П. Мильруд // Иностраный язык в школе. – 2000. – № 5. – С. 17.
4. Малкина Н. А. Раннее обучение английскому языку: теория и практика. – СПб., 2004. – С. 18–89.
5. Негневицкая Е. И. Иностраный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра // Иностраный язык в школе. – 1987. – № 6. – С. 20.
6. Скультэ В. Английский для детей. – М., 2006. – С. 3.
7. Тарасюк Н. А. Иностраный для дошкольников. Уроки общения (на примере английского языка). – М., 1999. – С. 5–25.

## **РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Видманова Оксана Владимировна,  
педагогическое образование, 2-й год обучения*

Актуальность проблемы повышения качества дошкольного образования на современном этапе подтверждается заинтересованностью со стороны государства вопросами воспитания и развития детей дошкольного возраста. Примером является принятие Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). Данный документ регламентирует образовательную деятельность дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) к структуре основной общеобразова-

тельной программы дошкольного образования (ООП ДО) и конкретизирована в образовательной области «Познание».

Мы рассматриваем сегодня проблему познавательного развития дошкольников, как она представлена в Госстандарте.

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим приоритетным направлением становится обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов [2].

В ФГОС используются три термина: «познавательное развитие», «познавательные интересы» и «познавательные действия».

Что обозначают эти термины, есть ли разница между ними?

Познавательные интересы – это стремление ребёнка познавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности, и желании проникнуть в их сущность, найти между ними связи и отношения.

Познавательное развитие – это совокупность количественных и качественных изменений, происходящих в познавательных психических процессах, в связи с возрастом, под влиянием среды и собственного опыта ребёнка. Ядром познавательного развития является развитие умственных способностей. А способности, в свою очередь, рассматриваются, как условия успешного овладения и выполнения деятельности.

Познавательные действия – это активность детей, при помощи которой, он стремится получить новые знания, умения и навыки. При этом развивается внутренняя целеустремленность и формируется постоянная потребность использовать разные способы действия для накопления, расширения знаний и кругозора.

Познавательные действия – это система способов познания окружающего мира, самостоятельного поиска информации, совокупность операций по ее обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации [1].

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование познавательных действий, обеспечивающих дошкольникам умение познавать окружающий мир, выполнять логические операции, ставить перед собой цели и задачи. Овладение дошкольниками познавательными действиями выступает как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Познавательные действия создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения познавать [2].

Процесс развития познавательных действий непосредственно связан с развитием следующих компонентов:

- интеллектуальное развитие;
- логические действия и операции (анализ, синтез, обобщение, сравнение), доказательств;
- эмоциональное развитие;
- переживание успеха, радости познания, гордости за свои достижения, удовлетворение деятельностью;
- развитие регулятивных функций;
- волевые устремления, целенаправленность, настойчивость, внимание, принятие решений;
- творческое развитие;
- воображение, создание новых моделей, образов.

Таким образом, познавательные действия, пронизывая многие аспекты деятельности человека, сопровождают ее и выполняют функцию побуждения к изучению нового.

В блоке познавательных действий выделяют общеучебные действия, включая знаково-символические; логические и действия постановки и решения (по А. Г. Асмолову).

Общеучебные действия – это совокупность способов действий воспитанника, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;
- структурирование знаний;
- осознанное и произвольное построение речевого высказывания;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий.

Знаково-символические действия – деятельность со знаково-символическими средствами, имеющая следующую структуру: соотношение 2-х планов: реальности и символического, выделение алфавита и синтаксиса, способов оперирования знаково-символическими средствами (Н. Г. Салмина):

- моделирование;
- преобразования объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта, и преобразование модели с целью выявления общих законов.

Логические действия – это мыслительные действия с объёмом или содержанием понятий в целях их выяснения или уточнения (И. В. Демидов):

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, и несущественных);
- синтез;
- составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;
- подведение под понятие, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей;
- построение логической цепи рассуждений;
- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование.

Постановка и решение проблемы включает в себя: формулирование проблемы, самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

Действия постановки и решения проблем – это действия, направленные на постановку задач и поиск новых способов действий:

- формулирование проблемы;
- самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

Результатом формирования познавательных действий будут являться умения: произвольно и осознанно владеть общим приемом решения задач; осуществлять поиск необходимой информации для выполнения заданий; использовать знаково-символические средства, в том числе модели и схемы для решения задач; ориентироваться на разнообразие способов решения задач; уметь осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков; уметь осуществлять синтез как составление целого из частей; уметь осуществлять сравнение, сериацию и классификацию по заданным критериям; уметь устанавливать причинно-следственные связи; уметь строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его строении и свойствах; уметь устанавливать аналогии; уметь осуществлять выбор наиболее эффективных способов решения.

Логические линии, направленные на решение вопроса формирования познавательных действий, четко выстроены в федеральном государственном образовательном стандарте.

Формирование способности и готовности детей реализовать познавательные действия позволит повысить эффективность образовательно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении.

Таким образом, в организации работы по формированию познавательных действий старших дошкольников необходимо учитывать возрастные возможности, а также индивидуально-типологические особенности каждого ребёнка, необходимо чтобы программный материал становился предметом активных мыслительных и практических действий каждого ребёнка, чтобы средства активизации обеспечивали активность, направленную на овладение ведущими знаниями и способами деятельности.

К основным средствам развития познавательных действий детей старшего дошкольного возраста исследователи относят: продуктивную деятельность, сюжетно-ролевые и дидактические игры, эвристические беседы, художественную литературу, математические игры и упражнения.

Беседа с детьми дошкольного возраста является, прежде всего, средством систематизации и уточнения представлений, полученных ребенком в процессе его повседневной жизни, в результате его наблюдений, общения и деятельности. В ходе беседы взрослый в ней учит ребенка логически мыслить, рассуждать, постепенно поднимает сознание ребенка от конкретного способа мышления на более высокую степень простейшего абстрагирования. Проводя беседу, воспитатель помогает ребенку полнее, глубже воспринять действительность, обращает его внимание на то, что он недостаточно осознает; в результате знания детей становятся четче, осмысленнее.

В беседе взрослый своими вопросами, направляя мысль детей по определенному руслу, наталкивает их на воспоминания, догадки, суждения, умозаключения. Для неокрепшего ума ребенка это крайне важно.

Ценность беседы именно в том, что взрослый в ней учит ребенка логически мыслить, рассуждать, постепенно поднимает сознание ребенка от конкретного способа мышления на более высокую степень

простейшего абстрагирования, что чрезвычайно важно для подготовки ребенка к школьному обучению. Но в этом и большая трудность беседы – как для ребенка, так и педагога. Ведь научить детей самостоятельно мыслить гораздо сложнее, чем сообщать им готовые знания. Вот почему многие педагоги охотнее рассказывают и читают детям, чем беседуют с ними.

С развитием познавательных действий тесно связано и развитие речи дошкольника. В беседе педагог учит ребенка ясно выражать свои мысли в слове, развивает умение слушать собеседника. Она имеет большое значение не только для сообщения детям знаний, но и для развития связной речи, выработки навыков речи в коллективе.

Художественная литература открывает и объясняет ребенку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений. Она развивает мышление и воображение ребенка, обогащает его эмоции, дает прекрасные образцы русского литературного языка. Художественная литература учит детей выстраивать причинно-следственные связи, выстраивать логическую цепочку событий. Слушая художественные произведения, ребенок дошкольного возраста проявляет особую внутреннюю активность, становясь как бы соучастником описываемых и воспринимаемых событий. Художественная литература является универсальным развивающим – образовательным средством, выводя ребенка за пределы непосредственно воспринимаемого, погружая его в возможные миры с широким спектром моделей человеческого поведения и ориентируя в них, обеспечивая богатую речевую среду [3].

Продуктивные виды деятельности (такие, как рисование, лепка, конструирование) рассматриваются как своеобразные формы моделирования окружающей действительности, приводящие к абстрагированию значимых свойств предмета (формы, цвета, величины и т. п.).

Продуктивные виды деятельности содержат замысел, который творчески реализуется. Продуктивная деятельность связана с активной работой мышления и находит свое выражение в таких мыслительных операциях как синтез и анализ, сравнение, классификация, аналогия, обобщение. Эти мыслительные операции в психолого-педагогической литературе принято называть логическими приемами мышления или приемами умственных действий.

Трудовая деятельность положительно сказывается на интеллектуальном развитии дошкольников, в частности эффективно способствует формированию у них таких форм мышления, как наглядно-образное и наглядно-действенное.

Трудовая деятельность является одним из важных факторов воспитания личности. Включаясь в трудовой процесс, ребенок коренным образом меняет своё представление о себе и об окружающем мире, радикальным образом изменяется самооценка. Она изменяется под влиянием успехов в трудовой деятельности.

В процессе труда развиваются способности, трудовые умения и навыки дошкольников. В трудовой деятельности формируются новые виды мышления; вследствие коллективности труда дошкольник получает навыки работы, общения, сотрудничества, что улучшает адаптацию ребенка в обществе.

Огромная роль в развитии познавательных действий дошкольников принадлежит игре – важнейшему виду деятельности. Она является эффективным средством формирования личности дошкольника, его морально-волевых качеств, в игре реализуются потребность воздействия на мир. Она вызывает существенное изменение в его психике.

Игра – это основной вид деятельности ребенка, в которой он получает из окружающего мира впечатления и знания. В ней ярко проявляются особенности мышления и воображения, развивается потребность в общении. Игра – подлинная социальная практика для ребенка, его реальная жизнь в обществе сверстников. Она, как важная деятельность ребенка, должна выполнять общевоспитательные и социальные функции [4].

Именно в игре, возможно, найти резервы, позволяющие осуществить адекватное развитие мышления ребенка.

Современная отечественная педагогика делит игры:

- творческие (придуманные самими детьми);
- игры с правилами (придуманные взрослыми);
- народные.

Особым потенциалом в развитии познавательной деятельности, обладает математическая игра, занимаясь которой дети учатся логическим действиям.

Математическая игра – это вид деятельности, занимаясь которой дети учатся выполнять логические операции.

Руководя игрой, воспитатель осуществляет математические задачи через привлекательные для детей игровые задачи, игровые действия, игровые правила. Одновременно он является участником игры, причем процесс обучения для самих детей незаметен, так как они учатся играя.

Математические игры являются ярким примером синтеза различных видов педагогического воздействия на детей: интеллектуального, нравственно-волевого и эмоционального. Основное назначение математических игр – обеспечить упражняемость детей в различении, выделении, назывании множеств предметов, чисел, геометрических фигур, направлений и т. д. В них есть возможность формировать новые знания, знакомить детей со способами действий. Каждая из игр решает конкретную задачу совершенствования математических представлений детей (количественных, пространственных, временных).

В математических играх создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт.

Однако, игра – это не только удовольствие и радость для ребенка, что само по себе очень важно. С ее помощью можно развивать внимание, память, мышление, воображение ребенка, т. е. те качества, которые необходимы в дальнейшей жизни.

Заключая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что на современном этапе развития дошкольного образования проблеме развития познавательных действий у дошкольников уделяется большое внимание, что в свою очередь требует особого отношения со стороны педагога к данной проблеме.

Таким образом, используя продуктивную деятельность, сюжетно-ролевые и дидактические игры, эвристические беседы, художественную литературу, математические игры и упражнения при решении проблемы развития познавательных действий у детей дошкольного возраста. Педагог обеспечивает стадийный переход, качественные изменения в развитии познавательной деятельности: от любопытства до познавательной активности.

#### *Литература*

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
3. Занятия по развитию речи в детском саду: книга для воспитателя детского сада / Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова, А. Г. Арушанова [и др.]; под ред. О. С. Ушаковой. – М.: Просвещение, 1993. – 271 с.
4. Карпова С. Н. Игра и нравственное развитие дошкольников / С. Н. Карпова, Л. С. Лысюк. – М.: Просвещение, 1986. – 132 с.
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва. – Режим доступа: <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. – Загл. с экрана.

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ И ЕГО СПЕЦИФИКА

*Выборнова Татьяна Михайловна,  
лингвистика, 1-й год обучения*

Лингвистическая наука уделяет большое внимание исследованиям текста в самых различных аспектах: грамматическом, стилистическом, коммуникативном, поэтическом и др. О наибольшей популярности текста как предмета лингвистического анализа можно говорить применительно к 70–80-м гг. XX в. В лингвистике текста 60–70-х гг. XX в. преобладало узкограмматическое (синтаксическое) понимание, формировались такие научные направления, как *синтаксис текста*, *грамматика текста*, *стилистика текста*.

В лингвистической версии формалистов текст определялся Л. Ельмслевым как «бесконечная последовательность актуализирующихся знаков» [13]. В традиции формалистов методологически типы текстов могут выделяться только на основе различий между системами, их производящими: визуальные тексты, вербальные тексты, жесты и пр. В прагматической концепции проблема определения текста состоит в том, что на эмпирическом уровне нет четкого разделения между понятиями *знак* и *текст*: «например, некая книга может представлять собой полноценный знак, с одной стороны, и, с другой стороны, может рассматриваться как набор знаков».

Текст в семиотике считается сегодня наиболее самоочевидным ключевым понятием и определяется как любая семантически организованная последовательность знаков. В семиотическом понимании категория *текст* напрямую соотносится с категорией *человек*. Принимая семиотическое понимание текста

как совокупности знаков, мы допускаем возможность существования текстов в любой знаковой системе, и тогда «получается необъятная, безграничная лингвистика, а трактовка понятия «текст» становится более произвольной» [8, с. 96].

Исследователи сегодня принимают, на наш взгляд, довольно гибкую позицию, говоря, что «текст – явление настолько многогранное и разноплановое, что не существует, да и вряд ли может существовать единое его понимание и определение» [6, с. 195].

При традиционном филологическом подходе к тексту выделяются два его важнейших признака: текст как произведение словесности и текст как феномен реализации системы языка. Одно из наиболее хрестоматийных обобщающих определений текста дает А. И. Горшков: «Текст – это (1) выраженное в письменной или устной форме (2) упорядоченное и (3) завершенное словесное целое, (4) заключающее в себе определенное содержание, (5) соотносимое с одним из жанров художественной или нехудожественной словесности, (6) отграниченное от других подобных целых и (7) в случае необходимости воспроизводимое в том же виде» [5, с. 53–56].

По И. Р. Гальперину, текст представляет собой объединенную смысловой связью последовательность высказываний, основными свойствами которой являются самостоятельность, целенаправленность, связность и цельность. Эти свойства вполне можно рассматривать как категории текста [3]. Самостоятельность текста, прежде всего, связана с его ограниченностью в пространстве и времени и принадлежностью одному автору. Однако существенно, что самостоятельность текста не абсолютна, поскольку текст реально функционирует только во взаимодействии с адресатом. Часть текста (особенно крупного) может приобрести самостоятельность и в определенных условиях стать отдельным текстом.

В теории текста В. А. Лукин не акцентирует внимание на какой-либо из сторон текста (синтаксическая, формальная, смысловая), а рассматривает текст как единство с читателем, «единую систему с множественностью взаимосвязей» [10, с. 41]. Наиболее общими признаками текста принято считать цельность и связность. Первый признак связан с содержанием. По В. А. Лукину «...цельность текста – это такое его свойство, которое объединяет текст с другими сложными системами независимо от их природы. Его суть в том, что текст как целое всегда «больше» суммы своих частей» [10, с. 41].

Цельность текста опирается на его связность и предполагает внутреннюю организованность и оформленность содержания, а также оформление начала и конца произведения, соразмерность членения на части, обозначение связей и переходов между частями, стилистическую целостность, использование определенных принципов отбора языковых единиц.

Связность текста состоит в смысловой и логической согласованности высказываний и частей текста. «Некоторая последовательность знаков на том основании расценивается как связная, что имеет место повторяемость различных знаков, их форм, а также смыслов; повторяясь, они скрепляют, «сшивают» такую последовательность в одно целое». При этом вычленяется несколько видов связности текста: *связность на уровне одноплановых единиц и форм знаков, связность знаковых элементов текста, лексическая связность, семантико-синтаксическая связность* (основанная на пресуппозициях и импликациях), *грамматическая связность*.

Ю. М. Лотман выделяет текст как самостоятельную языковую сущность и предлагает учитывать следующие признаки текста:

1. *Выраженность*. Текст зафиксирован в определенных знаках и в этом смысле противостоит внетекстовым структурам. Для художественной литературы это в первую очередь выраженность текста знаками естественного языка.

2. *Отграниченность*. Тексту присуща ограниченность. Текст противостоит, с одной стороны, всем материально воплощенным знакам, не входящим в его состав, с другой стороны, всем структурам с невыделенным признаком границы.

3. *Структурность*. Текст не представляет собой простую последовательность знаков в промежутке между двумя внешними границами. Тексту присуща внутренняя организованность, превращающая его на синтагматическом уровне в структурное целое [9, с. 67–69].

Очевидно, что определения текста могут строиться на основе разнообразных признаков: семиотических (Л. Ельмслев) и лингвистических (Ю. М. Лотман), формально (Р. Е. Ашер) и содержательно (В. В. Красных), с точки зрения языка (А. И. Горшков) и речи (Ю. Е. Прохоров), с позиции отправителя текста (Т. М. Николаева) и получателя текста (И. Р. Гальперин, В. А. Лукин), но разнонаправленность векторов исследования текста (от человека или к человеку) не носит характер разногласия, а является неким диалектическим целым, состоящим не из взаимоисключающих, но взаимодополняющих единиц.

Как отдельный тип текста исследователями выделяется художественный текст. Изучение его специфики и структуры восходит к античности и исторически основано на восприятии его как произведения искусства, о чем можно прочесть еще у Аристотеля: «если у языка есть один-единственный способ на верняка стать произведением искусства, то способ этот, безусловно, вымысел». На основании подобных



концепций некоторые исследователи (Ж. Женнет) предлагают две группы критериев определения художественного текста: *фикциональный критерий* и *функциональный критерий*. Первый определяет художественный текст как текст, в котором создается вымышленный мир, замкнутый в себе и независимый от реальности. Второй критерий предполагает, что «реализация поэтической функции придает тексту статус художественного».

В рамках исследований последних лет нельзя не расставить определенные акценты. Черты, безусловно характеризующие текст как художественный, – это, в первую очередь, неоспоримая роль автора со своей философией и пониманием мира, а также, эмоциональность, эстетика и образность (М. Л. Мурзин, А. С. Штерн) [1, с. 266–267]. Вторично можно также говорить и о коммуникативной направленности как свойстве художественного текста, поскольку зачастую текст создается с целью самовыражения [2, с. 55].

Далее необходимо определить позицию, с которой логично обсуждать основные свойства художественного текста. По мнению В. А. Лукина, ею становится позиция наблюдателя. Это, по определению исследователя, «получатель, пытающийся рефлексировать, рассматривающий текст с учетом своей позиции относительно текста» [2, с. 323]. Предпочтительность такой позиции объясняется тем, что охват анализируемого пространства становится по крайней мере на один ярус выше.

В зависимости от представления о художественном тексте в системе языка будет находиться и представление о его структуре и ее единицах. Говорить о структуре художественного текста, подразумевающей иерархию и переход с одного уровня содержательности на другой, можно, прежде всего, в рамках одной школы из числа изучавших язык художественной литературы – виноградовской. Исследователи, придерживающиеся такой позиции (напр., Л. А. Новиков, А. И. Горшков, Н. А. Николина, Н. А. Кожевникова), выделяют в структуре художественного текста *идейно-эстетический, жанрово-композиционный* и *языковой* уровни [11, с. 16–17]. Однако, в сущности, подобные модели структуры можно обнаружить и у многих других исследователей художественного текста (А. А. Потебня, М. М. Бахтин, В. П. Григорьев и др.).

- *Идейно-эстетический уровень* – это воплощенное в тексте в соответствии с авторским замыслом содержание литературного произведения как результат эстетического освоения изображаемой действительности.

- *Жанрово-композиционный уровень* – это поэтическая структура текста в ее широком понимании, построение текста, обусловленное содержанием и характером жанра, системой образов в их взаимосвязи и событийном развитии.

- *Языковой уровень* (эстетическая речевая система) художественного текста – это функционирующая в нем и данная в композиционном развитии система изобразительных средств языка, посредством которых выражается идейно-эстетическое содержание литературного произведения.

В качестве основных элементов, характеризующих структуру текста, могут выступать ключевые знаки, т. е. сильные позиции текста, определяющие конфигурацию его семантического пространства. Ко-референтные элементы выступают в тексте как мерило его связности, обращенности к определенной теме, определенному смысловому ядру [11, с. 16–17].

Ключевые знаки (ключевые слова) определяются также с помощью терминов *опорный элемент* (В. В. Одинцов), *ключевой элемент* (А. В. Пузырёв), *смысловые вехи* (А. Н. Соколов), *смысловые опорные пункты* (А. А. Смирнов), *смысловые ядра* (А. Р. Лурия) и т. п. Ключевые знаки выражают некоторый общий смысл, свертывают информацию, заключенную в тексте, сигнализируют о смысле целого текста. «И чем в большей мере некий знак приближается по своему объему и свойствам к целому тексту, тем больше оснований расценивать его как ключевой относительно обрамляющего (материнского) текста» [10, с. 84–85]. При этом «восприятие слова как ключевого всегда ретроспективно, ибо происходит с опорой на целый текст» [7, с. 100]. Существуют также исследования различных трактовок понятий *символ* и *ключевое слово* в художественном тексте.

Тем не менее необходимо отличать от ключевых слов сильные позиции текста, поскольку последние с самого начала служат уточнению интерпретации текста. В некоторых случаях они могут быть известны получателю до анализа текста, например, заглавие, эпиграф. Сильная позиция в подавляющем большинстве случаев не может быть повторена в тексте, что также отличает ее от ключевого слова. Сильная позиция всегда выражается формально, занимая тот или иной участок линейного пространства текста. Ключевой же знак может быть вторичным, возникающим в ходе реализации внутритекстовых процессов.

В. В. Одинцов в качестве основных единиц структуры текста называет категории содержания (тему, материал, идею) и формы (композицию, язык, приемы), объединяемые сюжетом [12, с. 43].

А. И. Горшков преобразует и дополняет схему В. В. Одинцова, выделяя в структуре текста план содержания, к которому относятся тема, идея, материал действительности, и план выражения, включаю-

щий языковой материал, словесные ряды и композицию. Архитектоника текста соединяет языковой материал и материал действительности. Идея и архитектоника произведения соединяются в «ликах» образа автора, а композиция и архитектоника – в сюжете. Вершиной структуры художественного текста является образ автора [5, с. 247].

Архитектоникой А. И. Горшков называет внешнюю форму строения произведения словесности и расположения его частей. В трактовке композиции А. И. Горшков опирается на виноградское определение композиции текста «как системы динамического развертывания словесных рядов в сложном словесно-художественном единстве» [3, с. 141]. Словесный ряд – основное средство создания цельной композиции текста [5, с. 160]. В системе текста словесный ряд оказывается воплощением структурной связи его частей.

Структуру художественного текста можно попытаться проанализировать динамически. В. А. Лукин полагает, что в отношении текста автор и интерпретатор движутся в противоположных направлениях: автор – от нелинейного и умозрительного замысла к линейной и материальной форме текста, интерпретатор – от линейной формы воспринимаемого им текста к его возможной и всегда нелинейно организованной структуре. Таким образом, как результат множественности интерпретативных стратегий возникает множественность интерпретаций [10, с. 89–90].

В практике изучения текстов художественных произведений встречаются три основных типа анализа: лингвистический комментарий, лингвостилистический анализ и целостный многоаспектный анализ (с позиций центральной категории – образа автора).

Главная задача лингвистического комментария и его основной прием – словарное или подстрочное разъяснение непонятных, малоупотребительных, устарелых, специальных слов и выражений, грамматических явлений и других подобных фактов языка.

Главная задача лингвостилистического анализа – изучение изобразительных средств художественного текста, того эстетического эффекта, который дает их синтез. Основной прием здесь – поиск синтезирующего начала в средствах речевой изобразительности, а также исследование тропов и фигур, используемых автором для поэтического воплощения замысла произведения.

Целостный лингвистический анализ текста имеет своей задачей комплексное многоаспектное филологическое изучение художественного текста. В основу такого синтезирующего анализа кладется категория образа автора. Этот анализ немыслим без раскрытия поэтической (композиционной) структуры текста, системы образов в их сюжетном развитии как выражения идейного замысла произведения, особенностей его жанра, эстетических функций словесных образов в их взаимной связи и обусловленности.

### *Литература*

1. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика. – 5-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 496 с.
2. Белянин В. П. Основы психолингвистической диагностики: модели мира в литературе. – М.: Флинта, 2000. – 304 с.
3. Виноградов В. В. Проблемы русской стилистики. – М.: Высш. шк., 1981. – 319 с.
4. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 137 с.
5. Горшков А. И. Русская стилистика: учеб. пособие. – М.: Астрель, 2001. – 367 с.
6. Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность. – М.: Диалог МГУ, 1998. – 350 с.
7. Кухаренко В. А. Семантическая структура ключевых и тематических слов целого художественного текста. – Волгоград, 1985. – 218 с.
8. Левицкий Ю. А. Лингвистика текста: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 2006. – 207 с.
9. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. – М.: Искусство, 1970. – 383 с.
10. Лукин В. А. Художественный текст. Основы лингвистической теории. Аналитический минимум. – М.: Ось-89, 2005. – 560 с.
11. Новиков Л. А. Художественный текст и его анализ. – М.: УРСС, 2003. – 304 с.
12. Одинцов В. В. Стилистика текст. – М.: Наука, 1980. – 263 с.
13. The Encyclopedia of Language and Linguistics. Vol. 7 / editor in chief R. Asher. – Oxford: E. Pergamon Press, 1994.

## СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Гамидова Лилия Кандидовна,  
педагогическое образование, 1-й год обучения*

В современной жизни чтение занимает важное место. Чтение обогащает человека, духовно и нравственно. Современный человек читает различную литературу: художественную, публицистическую, специальную. Чтение на иностранных языках стало популярным в силу постоянного обмена информацией между странами. Это требует навыков и умений, которые формируются в том числе и в процессе обучения иностранному языку. Таким образом, проблема эффективности обучения чтению актуальна и требует пристального внимания со стороны как педагогов, так и разработчиков учебно-методических комплексов.

Чтение – это вид речевой деятельности, заключающийся в переводе буквенного кода в звуковой, который проявляется либо во внешней, либо во внутренней речи [8, с. 15]. Характерной особенностью чтения является осмысление зрительно воспринимаемого текста с целью решения определенной коммуникативной задачи: осознание чужой мысли, содержащейся в нем, в результате чего читатель определенным образом реагирует на эту мысль. С помощью чтения человек реализует возможности опосредованного общения: восприятие и понимание текста свидетельствуют о взаимодействии читателя с автором текста, о сложных мыслительных процессах, сопровождающих его осознание. Восприятие текста и активная переработка информации – основные компоненты чтения [8, с. 18].

Цель обучения чтению в школе заключается в том, чтобы научить школьников рациональным приемам восприятия и переработки информации, содержащейся в текстах различного характера в зависимости от содержания и коммуникативной задачи. Умение читать предполагает овладение техникой чтения, т. е. правильным озвучиванием текста, записанного в определенной графической системе, и умением осмысливать прочитанное. Наиболее существенными чертами зрелого (хорошего) чтения являются следующие: высокая скорость чтения (про себя) и гибкость чтения, т. е. умение читать с различной скоростью в зависимости от речевой ситуации; при этом смысловая обработка текста производится одновременно со зрительным восприятием.

При обучении чтению учитель должен четко осознавать ту коммуникативную задачу, которая будет определять характер восприятия текста школьниками. Под коммуникативной задачей в данном случае следует понимать установку на то, с какой целью осуществляется чтение: где, когда, для чего будет использована извлеченная из текста информация. При этом следует учитывать функции, которые реализуются в процессе опосредованного общения читателя с автором текста. Выделяют три функции чтения: познавательную, регулятивную, ценностноориентационную.

Познавательная функция реализуется в процессе получения информации о мире, людях, фактах и явлениях действительности (читаю, чтобы знать). Регулятивная функция направлена на управление практической деятельностью учащихся, на развитие их опыта: поступить в соответствии с полученной информацией, усовершенствовать свой жизненный опыт, свои умения в той или иной области (читаю, чтобы уметь).

Ценностно-ориентационная функция чтения связана с эмоциональной сферой жизни человека. В данном случае происходит воздействие на эмоции, чувства читателя, что приводит к совершенствованию его личности, повышению его культурного уровня (читаю, чтобы эмоционально наслаждаться).

В учебном процессе часто в центре внимания выработка определенных умений и навыков, поэтому чтение лингвистического текста учебно-научного содержания реализуется в регулятивной функции. В этом случае задания для учащихся направлены на осознание правил осуществления тех или иных учебных действий, на овладение приемами действий при решении учебных задач.

Методика обучения иностранным языкам помогает решать практические задачи организации работы по обучению чтению на уроках. По мнению методистов, следует обучать определенному виду чтения: изучающему, ознакомительному, просмотровому. Данные виды чтения выделяются на основе тех коммуникативных задач, которые они призваны выполнять, на основе установки читающего на полноту и точность понимания текста. При обучении чтению необходимо прежде всего научить школьников орудовать текстом в процессе чтения: «ребенок должен приобрести... навык мгновенной реакции на все, что его затрудняет в процессе чтения» [8, с. 19], ибо результатом чтения является смысловое восприятие текста, его понимание. Если в процессе чтения восприятие текста и его смысловая обработка происходят одновременно, значит, читающий обладает высоким уровнем развития умений, которые обеспечивают зрелое чтение, обеспечивающее понимание текста.

Понимание рассматривается как компонент чтения, психологии чтения. Это понятие связывается с целым комплексом усилий и способностей: способность прогнозировать, способность дать словесный эквивалент прочитанному. Очевидно, что «разные типы текстов требуют разных способов чтения, разных отражений получения из них смысловой информации, и в связи с этим встает проблема «выработки у читателя адекватной данному виду текста стратегии чтения» [4, с. 61].

При обучении чтению нужно помнить, что смысловая интерпретация текста – это не самоцель. Проникновение в смысл высказывания при чтении имеет значение прежде всего потому, что при этом происходит выявление цели, мотива сообщения, его коммуникативного намерения: в содержании текста отражены действительные отношения вещей, имеющие значение для образа мыслей, поступков и намерений людей. Исследуя «общий смысл» текста, читающий открывает для себя эти отношения, включается в процесс познания. Это «позволяет заключить, что понимание текста есть в той или иной мере понимание индивидом себя» [1, с. 171].

З. И. Клычникова выделяет семь существенных признаков чтения, которые отличают его от других видов вербального общения, и дает ему следующее определение: чтение – это процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка. Чтение есть процесс коммуникации посредством письменных или печатных текстов на родном языке с целью:

- а) общения с их автором;
- б) декодирования содержащейся информации;
- в) совершенствования личности читателя;
- г) получения им эстетического наслаждения и познавательного воздействия;
- д) развития образного мышления и выразительной речи;
- е) активизации психической деятельности читающего;
- ж) научения родному и иностранному языку [3, с. 48].

Следует отметить, что эти цели реализуются только в том случае, когда человек действительно умеет читать. Это умение предполагает овладение техникой чтения (т. е. правильным озвучиванием письменного текста) и умением осмыслить прочитанное. Если задача овладения техникой чтения почти полностью решается в начальной школе, то пониманию высказывания следует обучать на протяжении всех школьных лет. З. И. Клычникова выделяет факторы, которые обуславливают понимание текста. Среди них особое значение имеют структура текста, его жанр, языковая и информационная насыщенность текста, индивидуально-личностные особенности чтеца [3, с. 180].

Среди перечисленных факторов языковая реализация смысловых отношений является ведущим признаком целостности, единства речевого высказывания и в то же время признаком текста вообще.

Смысловые отношения, выражаемые в тексте, подразделяются на три вида:

- 1) смысловые отношения между отдельными словами текста;
- 2) смысловые отношения между частями сложных предложений;
- 3) смысловые отношения между отдельными предложениями текста или, как их принято называть, межфразовые связи текста [3, с. 121–122].

Для учителя важно помнить, что для понимания предложения важно правильное понимание связи слов.

Современные российские учебно-методические комплексы разработаны без учета важности понимания смысловых отношений в тексте. Полезными могли бы стать упражнения на дополнение предложений. Они закрепляют в памяти учащихся связи слов [3, с. 123].

Отличным примером могут послужить упражнения из учебника Reading Explorer 2 (Heinle Cengage Learning). В нем после каждого обучающего раздела с текстами на различные темы содержится комплекс упражнений Reading Comprehension, в котором встречаются такие упражнения:

«3. In line 4 the word *it* refers to

- a. immigration
- b. Puerto Rican cuisine
- c. Carribean history
- d. The island's natural beauty» [9, p. 18].

Таким образом, прочитав и поняв текст, нужно определить смысловую связь слов в предложении в конкретной строке.

Что касается состояния навыков чтения у учащихся в наши дни, то следует отметить, что они не удовлетворяют ни школу, ни общество. Дети читают мало и неохотно. Многие не понимают смысла прочитанного, не запоминают правило или задание при однократном чтении. Существует целый ряд причин такого положения, среди которых есть и социальные: общий спад интереса к учению, обилие источников информации и др.

Современные ученые ставят вопрос о том, что скорость чтения сама по себе не представляет никакой ценности. Она имеет значение только в связи со скоростью понимания. Скорость понимания текста зависит от многих факторов, таких, как развитие, культурный уровень самого чтеца, знакомство с контекстом, уровень мотивации, мастерство владения навыками чтения и др. В большей мере это зависит и от самого материала: длина и тип предложений, заголовок текста, абстрактность идей. При этом в качестве самого важного фактора, от которого зависит скорость чтения, указывают цель, с которой читают.

Исследование, проведенное ведущими методистами в области методики обучения чтению, показало, что при любой скорости чтения у учащихся могут встретиться любые уровни понимания. Значит, скорость чтения не может служить показателем понимания, если брать каждого отдельного учащегося.

Следует сделать вывод, что школа должна не только учить быстро читать, но и понимать, осознавать прочитанное.

Обучение чтению в школе может быть эффективным только при системном подходе, включающем, во-первых, учет функций чтения; во-вторых, обучение определенным видам чтения с опорой на работы методистов по данной проблеме и материалы учебников нового поколения. Система же упражнений по обучению видам чтения, в основе которой должны лежать психологические основы данного вида речевой деятельности, нуждается в дальнейшей разработке.

### *Литература*

1. Брудный А. А. Понимание как компонент психологии чтения // Проблемы социологии и психологии чтения. – М.: Книга, 1975. – С. 162–172.
2. Ембулаева Т. Е. Обучать чтению на основе знаний о тексте // Русский язык в школе. – 1999. – № 4. – С. 12–21.
3. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1973. – 207 с.
4. Леонтьев А. А. Место психологии в современной науке о чтении // Проблемы социологии и психологии чтения. – М.: Книга, 1975. – С. 39–46.
5. Львова С. И. Коммуникативно-деятельностный подход как достижение современной методики преподавания русского языка // Русский язык в школе. – 2013. – № 8. – С. 3–8.
6. Методика преподавания русского языка в школе / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. Ф. Ладыженская, М. Р. Львов. – М.: Академия, 2000. – 318 с.
7. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
8. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие для вузов. – М.: Просвещение, 1987. – 205 с.
9. MacIntyre P. Reading Explorer. – Heinle, Cengage Learning, 2009. – 192 p.

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ АДМИНИСТРАТИВНО-ПРАВОВЫХ НОРМ, УСТАНОВЛИВАЮЩИХ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЗА НАРУШЕНИЕ ПРАВИЛ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

*Герасимичев Артём Сергеевич,  
юриспруденция, 1-й год обучения*

Пожары в современной России прочно вошли в число реальных факторов дестабилизации системы общественной безопасности. Наиболее часто пожары происходят в жилом секторе, производственных зданиях, объектах социально-культурного назначения. В результате пожаров ежегодно погибают, получают травмы, остаются без жилья и имущества десятки тысяч граждан РФ, причиняется огромный материальный ущерб представителям различных форм собственности. В подавляющем большинстве случаев пожары происходят вследствие нарушений элементарных правил пожарной безопасности. Кроме того, следует отметить явно недостаточный объем финансирования мероприятий по противопожарной защите объектов социальной и производственной инфраструктуры. При сложившемся в настоящее время соотношении социально-экономических, техногенных и политических параметров в сфере обеспечения общественной безопасности эксперты прогнозируют достаточно высокий уровень рисков возникновения чрезвычайных ситуаций. Как показывает анализ трагических событий последних лет, связанных с массовой гибелью и травмированием людей в результате пожаров, в современных условиях возникла острая необходимость совершенствования всей системы организационно-правовых мер обес-

печения безопасности людей при различных чрезвычайных ситуациях, в том числе при возникновении пожаров.

Пожарная безопасность определяется законодателем как состояние защищенности личности, имущества, общества и государства от пожаров [2, ст. 1]. Таким образом, пожарная безопасность представляет собой неотъемлемую часть системы общественной безопасности. Государственно-правовое регулирование в сфере обеспечения пожарной безопасности осуществляется посредством разнообразных норм и институтов административного права, особое место среди которых занимает институт административной ответственности.

Административная ответственность за нарушение требований пожарной безопасности может быть реализована в отношении виновных лиц только при строгом соблюдении особых юридических процедур, составляющих содержание административно-юрисдикционной деятельности органов государственного пожарного надзора (далее – органы госпожнадзора или ГПН). Эти специализированные органы государственной надзорной деятельности организационно входят в структуру федеральной противопожарной службы МЧС РФ. К наиболее характерным нарушениям в сфере пожарной безопасности, выявляемым органами госпожнадзора, относятся: эксплуатация электрооборудования, не соответствующего правилам устройства электроустановок; нарушение требований безопасности при монтаже и использовании газового оборудования, а также иных систем энергообеспечения; проведение пожароопасных работ без изоляции от сгораемых конструкций (материалов, веществ); отсутствие в зданиях с массовым пребыванием людей противопожарной автоматики; неукомплектованность объектов первичными средствами пожаротушения; содержание путей эвакуации из зданий и помещений с нарушением установленных норм и правил (например, их перекрытие, отделка сгораемыми материалами, отсутствие аварийного освещения и дымоудаления).

Административные правонарушения, предусмотренные ст. 20.4 КоАП РФ [1], отличаются повышенной общественной опасностью.

Объект административного правонарушения в сфере обеспечения пожарной безопасности выступает как совокупность общественных отношений в сфере пожарной безопасности.

Статья 20.4 КоАП РФ включает следующие составы административных правонарушений: нарушение требований пожарной безопасности, за исключением случаев, предусмотренных статьями 8.32, 11.16 КоАП РФ и частями 3–8 ст. 20.4 данного Кодекса (ч. 1); нарушение требований пожарной безопасности в условиях особого противопожарного режима (ч. 2); нарушение требований пожарной безопасности к внутреннему противопожарному водоснабжению, электроустановкам зданий, сооружений и строений, электротехнической продукции или первичным средствам пожаротушения либо требований пожарной безопасности об обеспечении зданий, сооружений и строений первичными средствами пожаротушения (ч. 3); нарушение требований пожарной безопасности к эвакуационным путям, эвакуационным и аварийным выходам либо системам автоматического пожаротушения и системам пожарной сигнализации, системам оповещения людей о пожаре и управления эвакуацией людей в зданиях, сооружениях и строениях или системам противодымной защиты зданий, сооружений и строений (ч. 4); повторное совершение административного правонарушения, предусмотренного частью 3 или 4 ст. 20.4 КоАП РФ (ч. 5); нарушение требований пожарной безопасности, повлекшее возникновение пожара и уничтожение или повреждение чужого имущества либо причинение легкого или средней тяжести вреда здоровью человека (ч. 6); нарушение требований пожарной безопасности, повлекшее возникновение пожара и причинение тяжкого вреда здоровью человека или смерть человека (ч. 6.1); неисполнение производителем (поставщиком) обязанности по включению в техническую документацию на вещества, материалы, изделия и оборудование информации о показателях пожарной опасности этих веществ, материалов, изделий и оборудования или информации о мерах пожарной безопасности при обращении с ними, если предоставление такой информации обязательно (ч. 7); нарушение требований пожарной безопасности об обеспечении проходов, проездов и подъездов к зданиям, сооружениям и строениям (ч. 8).

Объективная сторона рассматриваемых правонарушений заключается в нарушении или невыполнении субъектами административной ответственности требований пожарной безопасности.

Правонарушения, предусмотренные частями 1, 2, 3, 4, 5, 7 и 8 ст. 20.4 КоАП РФ, относятся к формальным составам. Для привлечения к административной ответственности достаточно самого факта нарушения (невыполнения) требований пожарной безопасности. Указанные административные правонарушения считаются оконченными с момента совершения противоправных деяний.

Правонарушения, предусмотренные частями 6 и 6.1 ст. 20.4 КоАП РФ, относятся к материальным составам.

Для привлечения виновного лица к административной ответственности по частям 6 и 6.1 ст. 20.4 КоАП РФ необходимо наступление противоправных последствий: возникновение пожара и уничтожение или повреждение чужого имущества либо причинение легкого или средней тяжести вреда здоровью

человека (часть б); возникновение пожара и причинение тяжкого вреда здоровью человека или смерть человека (ч. 6.1).

Поскольку диспозиция ст. 20.4 КоАП РФ является бланкетной, для привлечения виновных лиц к административной ответственности нужно установить, какие конкретные правила были нарушены или не выполнены.

В силу ст. 20 Федерального закона «О пожарной безопасности» нормативное правовое регулирование в области пожарной безопасности представляет собой принятие органами государственной власти нормативных правовых актов, направленных на регулирование общественных отношений, связанных с обеспечением пожарной безопасности. Нормативные правовые акты федеральных органов исполнительной власти, устанавливающие требования пожарной безопасности, разрабатываются в порядке, установленном Правительством РФ. Техническое регулирование в области пожарной безопасности осуществляется в порядке, установленном законодательством Российской Федерации о техническом регулировании в области пожарной безопасности.

Согласно ч. 2 ст. 4 Федерального закона от 22 июля 2008 г. № 123-ФЗ (с изм. на 13.07.2015 г.) «Технический регламент о требованиях пожарной безопасности» [12] к нормативным правовым актам Российской Федерации по пожарной безопасности относятся технические регламенты, принятые в соответствии с Федеральным законом от 27 декабря 2002 г. № 184-ФЗ (с изм. на 28.11.2015 г.) «О техническом регулировании» [4], федеральные законы и иные нормативные правовые акты Российской Федерации, устанавливающие обязательные для исполнения требования пожарной безопасности.

Правительство РФ Постановлением от 25 апреля 2012 г. № 390 (с изм. на 10.11.2015 г.) утвердило Правила противопожарного режима в Российской Федерации [12], определяющие правила поведения людей, порядок организации производства и (или) содержания территорий, зданий, сооружений, помещений организаций и других объектов.

Требования пожарной безопасности содержатся в различных сводах правил по вопросам противопожарной безопасности, а также в строительных нормах и правилах и других нормативных актах.

В судебной практике возник вопрос о том, можно ли применять положения действующих строительных норм и правил к объектам, построенным и введенным в эксплуатацию до вступления в силу соответствующих строительных норм и правил.

Предприятие обратилось в арбитражный суд с заявлением о признании незаконными и отмене постановлений административного органа о привлечении заявителя к административной ответственности на основании частей 1, 3 и 4 ст. 20.4 КоАП РФ.

Решением суда первой инстанции, оставленным без изменения постановлением апелляционного суда, в удовлетворении заявления отказано.

Суды установили, что представленными в материалы дела документами подтверждается несоблюдение заявителем положений строительных норм и правил СНиП 21-01-97\* «Пожарная безопасность зданий и сооружений», (приняты и введены в действие Постановлением Минстроя РФ от 13.02.1997 г. № 18-7 (с изм. на 19.07.2002 г.) [11] (далее – СНиП 21-01-97).

Федеральным арбитражным судом Северо-Западного округа отклонен довод заявителя о том, что положения СНиП 21-01-97 не могут быть применены к проверяемым объектам защиты, поскольку объекты были построены до введения в действие СНиП 21-01-97.

Кассационная инстанция пришла к выводу, что данное обстоятельство не освобождает от обязанности по соблюдению действующих требований пожарной безопасности и принятия мер, направленных на приведение зданий в соответствие с установленными требованиями пожарной безопасности, поскольку в указанных актах определены противопожарные требования, подлежащие обязательному соблюдению при эксплуатации здания. Нарушение правил, содержащихся в СНиП 21-01-97, является нарушением обязательных требований пожарной безопасности.

Кроме того, выявленные нарушения относятся к тем нарушениям, при которых дальнейшая эксплуатация зданий, сооружений и строений приводит к угрозе жизни или здоровью людей вследствие возможного возникновения пожара [9].

К аналогичным выводам Федеральный арбитражный суд Северо-Западного округа пришел при рассмотрении дел № А56-31200/2013 [8], А44-8666/2012 [10], А56-22623/2012 [7].

Следует отметить, что решением Верховного суда РФ от 10 сентября 2013 г. № АКПИ13-662 [6], оставленным без изменения Определением ВС РФ от 28 ноября 2013 г. № АПЛ13-507 [5], в удовлетворении заявления о признании недействующими государственных строительных норм и правил СНиП 21-01-97 отказано, данные правила признаны подлежащими применению в нормативном единстве с Федеральным законом «Технический регламент о требованиях пожарной безопасности».

По своему нормативному содержанию административно-юрисдикционная деятельность органов госпожнадзора имеет сложный характер. Нормы, предусматривающие ответственность за нарушение пра-

вил пожарной безопасности, являются бланкетными (ст. 8.32, 11.16, 20.4 КоАП РФ). Квалификация по ним вначале должна включать установление нарушения требований специальных нормативно-технических документов (например, типовых правил пожарной безопасности, иных норм, регламентирующих устройство и использование электрооборудования, содержание эвакуационных выходов из зданий, сетей противопожарного водоснабжения, систем экстренного оповещения людей, изоляции очагов возгорания и т. п.). Только на этом основании можно переходить ко второму этапу квалификации – констатировать нарушение соответствующей административно-деликтной нормы.

Наибольшее количество составов административных правонарушений в сфере пожарной безопасности сконцентрировано в ст. 20.4 КоАП РФ. Обратим внимание на то, что диспозиция ч. 2 ст. 20.4 КоАП РФ изложена следующим образом: «те же действия, совершенные в условиях особого противопожарного режима». Под «теми же действиями» имеется в виду нарушение требований пожарной безопасности, определенное в ч. 1 ст. 20.4 КоАП РФ. Однако противопожарные правила могут быть нарушены не только путем активных действий, но и бездействием (в юридическом смысле). Например, в случае уклонения лиц, ответственных за обеспечение пожарной безопасности, от исполнения своих обязанностей. Таким образом, предлагается в диспозиции ч. 2 ст. 20.4 КоАП РФ заменить слова «те же действия» более широкой категорией – «те же деяния».

В субъективную сторону составов правонарушений в области пожарной безопасности (ст. 8.32, 11.16, 20.4 КоАП РФ) законодатель не включил прямых указаний на определенную форму вины. Таким образом, эти деяния, в зависимости от конкретной жизненной ситуации, могут быть совершены как умышленно, так и по неосторожности.

В некоторой оптимизации, думается, нуждается диспозиция ч. 6 ст. 20.4 КоАП РФ – «Нарушение требований пожарной безопасности, повлекшее возникновение пожара без причинения тяжкого вреда здоровью человека». Для обеспечения корректной правоприменительной практики следует, полагаем, включить в данную норму указание на неосторожную форму вины субъекта в отношении предусмотренных в законе вредных последствий. Иначе по буквальному смыслу действующей нормы получается, что нетяжкий вред здоровью человека может быть причинен как по неосторожности, так и умышленно. Однако согласно российскому законодательству в последнем случае должна наступать не административная, а уголовная ответственность по ст. 112 или ст. 115 УК РФ [13] (умышленное причинение легкого или средней тяжести вреда здоровью). Естественно, что форма вины по отношению к самому деянию (нарушению требований пожарной безопасности) квалифицирующего значения не имеет. Другими словами, такое правонарушение может характеризоваться двумя формами вины, если деяние совершается умышленно, а последствия охватываются неосторожной виной. В связи с этим предлагается следующий проект диспозиции ч. 3 ст. 20.4 КоАП РФ:

«6. Нарушение требований пожарной безопасности, повлекшее возникновение пожара и уничтожение или повреждение чужого имущества, в результате которого по неосторожности:

- 1) причинен легкий или средней тяжести вред здоровью человека;
- 2) не наступили последствия, указанные в пункте первом настоящей части статьи...».

Рассматриваемые в настоящей статье новеллы могут быть органично включены в существующий административно-правовой механизм защиты пожарной безопасности с целью повышения уровня его законности и эффективности.

### *Литература*

1. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 г. № 195-ФЗ (с изм. на 02.03.2016 г.) // СЗ РФ. – 2002. – № 1, ч. 1. – Ст. 1; Российская газета. – 2016. – 4 марта.

2. О пожарной безопасности: федеральный закон от 21 декабря 1994 г. № 69-ФЗ (с изм. на 30.12.2015 г.) // СЗ РФ. – 1994. – № 35. – Ст. 3649; 2015. – № 1, ч. 1. – Ст. 68.

3. О противопожарном режиме: постановление Правительства РФ от 25 апреля 2012 г. № 390 (с изм. на 10.11.2015 г.) // СЗ РФ. – 2012. – № 19. – Ст. 2415; 2015. – № 46. – Ст. 6397.

4. О техническом регулировании: федеральный закон от 27 декабря 2002 г. № 184-ФЗ (с изм. на 28.11.2015 г.) // СЗ РФ. – 2002. – № 52, ч. 1. – Ст. 5140; 2015. – № 48, ч. 1. – Ст. 6724.

5. Об оставлении без изменения решения Верховного суда РФ от 10.09.2013, которым отказано в удовлетворении заявления о признании недействующими Государственных строительных норм и правил СНиП 21-01-97\* «Пожарная безопасность зданий и сооружений», принятых и введенных в действие постановлением Министерства строительства РФ от 13.02.1997 № 18-7: определение Верховного суда РФ от 28 ноября 2013 г. № АПЛ13-507. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».



6. Об отказе в удовлетворении заявления о признании недействующими государственных строительных норм и правил СНиП 21-01-97\* «Пожарная безопасность зданий и сооружений»: решение Верховного суда РФ от 10 сентября 2013 г. № АКПИ13-662. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

7. Постановление ФАС Северо-Западного округа от 21 января 2013 г. по делу № А56-22623/2012. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

8. . – Постановление ФАС Северо-Западного округа от 23 декабря 2013 г. № Ф07-9868/2013 по делу № А56-31200/2013. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

9. Постановление ФАС Северо-Западного округа от 28 января 2014 г. № Ф07-4261/2013 по делу № А56-3823/2013. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

10. Постановление ФАС Северо-Западного округа от 3 сентября 2013 г. по делу № А44-8666/2012. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

11. СНиП 21-01-97\* «Пожарная безопасность зданий и сооружений», (приняты и введены в действие Постановлением Минстроя РФ от 13.02.1997 г. № 18-7 (с изм. на 19.07.2002 г.). – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

12. Технический регламент о требованиях пожарной безопасности: федеральный закон от 22 июля 2008 г. № 123-ФЗ (с изм. на 13.07.2015 г.) // СЗ РФ. – 2008. – № 30, ч. 1. – Ст. 3579; 2015. – № 29, ч. 1. – Ст. 4360.

13. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ (с изм. на 30.12.2015 г.) // СЗ РФ. – 1996. – № 25. – Ст. 2954; 2015. – № 1, ч. 1. – Ст. 61.

#### **СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПЛАСТИЛИНОГРАФИИ**

*Глебова Нина Анатольевна,  
педагогическое образование, 1-й год обучения*

Введение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в практику работы детских садов заключается в подготовке творческих, мыслящих и социально адаптированных людей. По мере освоения культурных, нравственных правил и закономерностей общественной жизни происходит социальное развитие детей, способность оценивать собственные поступки, эффективно взаимодействовать с окружающими. ФГОС ДО определены направления развития и образования детей по социальному развитию дошкольников в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие».

Проблема социального развития – одна из наиболее сложных и практически постоянно актуальных в сфере гуманитарных научных знаний. Мыслители Древней Греции искали ответы на вопросы о назначении человека в общественной жизни, о смысле человеческой жизни, о его взаимоотношениях с другими людьми, о личном отношении к общественным потребностям и обязанностям. С мыслями о значении социальной направленности воспитания мы встречаемся во всей христианской педагогике. Особое значение практической направленности воспитания и обучения стало сознаваться в новой педагогике, начиная с гуманистов – причем значение это ставилось в связь с социальными мотивами у Т. Мора, Ж. Руссо и др., с жизненным опытным обучением у Рабле, Спенсера и др., с физическим развитием – Локка. В новейшей педагогике у Фихте, Песталоцци, Фребеля обосновано значение социальной направленности воспитания в процессе развития ребенка. Идеи Дж. Дьюи – создание свободного культурного общества через общественно-трудовое воспитание и обучение с опорой на самостоятельность детей, внутреннюю дисциплину и осознание общественных потребностей [2].

Акцентирование нашего внимания на социальном развитии дошкольника не случайна, т. к. изменения в обществе и ориентация на демократические основы и взаимоотношения требуют от личности не только усвоения опыта предшествующих поколений в результате воздействия на ребенка различных социальных институтов, но и обретение им способности выйти из под такого воздействия. Здесь возникает главная проблема – противоречие перехода отношения к детству, к ребенку как объекту воспитания к восприятию его как субъекта социальных отношений, как личности, способной к самостоятельным решениям.

Особенности социального развития детей старшего дошкольного возраста прослеживается в психологических исследованиях на длительной дистанции. Они нашли отражение в серьезных научных работах А. Г. Асмолова, В. П. Зинченко, Д. И. Фельдштейна, Б. Д. Эльконина и др. Сущность и эффективность социального развития ребенка изучали педагоги С. А. Козлова, С. В. Петерина, Г. Степанова, Э. К. Суслова и др.

Социальное развитие старших дошкольников понимается нами как процесс, во время которого ребенок усваивает ценности, традиции, культуру общества или сообщества, в котором ему предстоит жить (Г. Степанова). Социальное развитие – особо значимый в нашем обществе процесс, когда происходит переориентация ценностей, существенно влияющих на процесс формирования социального опыта детей дошкольного возраста. По мнению таких ученых, как Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, именно первые годы жизни – критически важный период для социального, интеллектуального и личностного развития человека. В детском возрасте у человека формируется самосознание и закладываются первые представления о самом себе, образуются устойчивые формы межличностного взаимодействия, моральные и социальные нормы. Процесс социального развития человека как личности реально включает два неравнозначных, разнохарактерных способа изменения и расширения возможностей освоения социального мира: развитие, осуществляющееся в изменении психологических состояний; развитие, проявляющееся в расширении, освоении социального пространства (ребенок осваивает социальные позиции в процессе своего взросления). Именно эти способы практически лежат и в основе условий социального развития [1].

Можно выделить показатели социального развития детей старшего дошкольного возраста:

- адекватная самооценка, умение адекватно оценивать успех и неудачу;
- развитие навыков общения со сверстниками и со взрослыми, умение получать информацию в общении;
- развитие новых видов деятельности, умение воспринимать и выполнять правила и нормы поведения.

Образовательное и воспитательное значение продуктивной деятельности бесспорно, особенно в плане умственного, эстетического и социального развития ребенка. Именно в процессе продуктивной деятельности выявляются и реализуются творческие способности детей дошкольного возраста, основываясь на личностных переживаниях и начальном социальном опыте, происходит формирование социальных качеств.

Из всего многообразия видов продуктивной деятельности (лепка, аппликация, ручной труд, рисование) дети обычно отдают предпочтение рисованию, которое имеет большое значение для всестороннего развития дошкольников, способствует эстетическому и нравственному воспитанию, расширению кругозора. Примечательно, что рисовать можно как с помощью красок, карандашей, фломастеров, так и используя нетрадиционную художественную технику – пластилинографию. Практика показывает, что в социальном развитии детей старшего дошкольного возраста педагогами редко используются возможности продуктивной деятельности, а именно пластилинографии.

Понятие «пластилинография» имеет два смысловых корня: «графил» – создавать, рисовать, а первая половина слова «пластилин» подразумевает материал, при помощи которого осуществляется исполнение замысла.

Итак, пластилинография – это один из видов изобразительной деятельности, основанный на создании лепных картин с изображением выпуклых, полуобъемных объектов на горизонтальной поверхности. На занятиях пластилинографией развиваются психические процессы: внимание, память, воображение, мышление, а также творческие способности, креативность. Развивается восприятие, пространственная ориентация, сенсомоторная координация детей, то есть те школьно-значимые функции, которые необходимы для успешного обучения в школе. Дети учатся планировать свою работу и доводить её до конца. Одновременно воспитываются культура общения, нормы поведения, познавательный интерес, самостоятельность, уверенность в своих силах, индивидуальность, инициативность, характер ребенка, умение работать в сотворчестве, что способствует социальному развитию дошкольников.

Пластилинография как новый жанр изобразительной деятельности очень интересен детям своей, новизной, доступностью и развитием творческих способностей, при этом у детей развиваются такие качества, как:

- умение адекватно относиться к собственному «я», к собственным качествам, возможностям, умение адекватно оценивать успех и неудачу;
- положение в системе межличностных отношений и мера влияния на сверстников;
- умение воспринимать и выполнять правила и нормы поведения, умение получать информацию в общении;
- умение договариваться, уступать, умение принимать и оказывать помощь, решать конфликтную ситуацию.

Ребенок может быть включен в деятельность по конструированию или лепке, манипулировать наглядным и учебным материалом, но не наращивать при этом социальный опыт. Только при соблюдении

педагогических условий продуктивной деятельности можно обеспечить успех социального развития ребенка, к этим условиям относятся:

- обеспечение личной заинтересованности ребенка в деятельности, формирование к ней стремления;
- осознание ребенком социальной значимости результатов своей деятельности;
- обращение к прошлому опыту, когда ребенку необходимо воспроизвести ту или иную жизненную ситуацию с опорой на впечатления повседневной жизни;
- активизация детской деятельности на основе ее планирования;
- привлечение различных вариантов участия в деятельности;
- развитие навыков самоконтроля и самооценки по процессу и результату деятельности;
- формирование у детей потребности в сотрудничестве, навыков взаимопомощи и т. д.

Содержание работы по пластилинографии реализуется в коллективных, парных и индивидуальных формах работы. Результатом деятельности детей является создание творческих продуктов: информационные страницы альбома, поделки, панно. Они могут быть использованы в качестве подарков, средств оформления помещения, что придает деятельности социальное значение.

Педагог должен всегда помнить, что социальное развитие ребенка происходит в обстановке тесного сотрудничества детей в коллективе, причем условия, в которых протекает это общение – сотрудничество, моделируются взрослым. Даже не обладая очень высокими способностями изобразительной деятельности, получив умения и навыки пластилинографии, каждый ребенок может своими руками создать эстетически красивую и полезную вещь, получить высокую оценку его труда взрослыми и ровесниками, что повышает его самооценку. Ребенок растет уверенным, спокойным, а значит счастливым, а это одна из важнейших задач каждого педагога.

#### *Литература*

1. Блинова Л. Ф. Социально-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста. – Казань, 2007.
2. Бывшая М. Социальное познание старшего дошкольника: проблемы и их решение // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 9.
3. Давыдова Г. Н. Пластилинография. Анималистическая живопись. – М.: Скрипторий, 2003.

### **ОСНОВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

*Глухов Иван Сергеевич,  
лингвистика, 1-й год обучения*

Одной из актуальных проблем современной лингвистики является исследование дискурса в целом и политического дискурса, в частности, с точки зрения тактико-стратегического подхода. Дискурс представляет собой многозначный термин ряда гуманитарных наук, предмет которых прямо или опосредованно предполагает изучение функционирования языка, – лингвистики, литературоведения, семиотики, социологии, философии, этнологии и антропологии.

Четкого и общепризнанного определения «дискурса», охватывающего все случаи его употребления, не существует, и не исключено, что именно это способствовало широкой популярности, приобретенной этим термином за последние десятилетия: связанные нетривиальными отношениями различные понимания удачно удовлетворяют различные понятийные потребности, модифицируя более традиционные представления о речи, тексте, диалоге, стиле и даже языке.

Дискурсом называют текст в его становлении перед мысленным взором интерпретатора. Дискурс состоит из предложений или их фрагментов, а содержание дискурса часто, хотя и не всегда, концентрируется вокруг некоторого «опорного» концепта, называемого «топиком дискурса», или «дискурсным топиком» [8, с. 18]. Определение понятия дискурса, его цели, выявление стратегии – это круг вопросов междисциплинарного плана, не теряющих своей актуальности, несмотря на достаточно долгое, весьма активное бытование самого термина «дискурс». Дискурс многолик, поэтому существуют разные типологии дискурсов, среди которых практически по любым основаниям выделяется политический дискурс.

Под политическим дискурсом понимается... [9, с. 104].

Центральным понятием политической лингвистики является политический дискурс, который представляет собой особую разновидность дискурса и имеет своей целью завоевание и удержание политической власти. В лингвистической литературе политический дискурс представлен как многоаспектное и многоплановое явление, как комплекс элементов, образующих единое целое. Политический дискурс –

это совокупность «всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освященных традицией и проверенных опытом» [1, с. 6]. Данное определение представляет широкий подход к содержанию понятия «политический дискурс».

Ю. А. Сорокин определяет политический дискурс через его соотношение с идеологическим дискурсом: «Политический дискурс есть разновидность – видовая – идеологического дискурса. Различие состоит в том, что политический дискурс эксплицитно прагматичен, а идеологический – имплицитно прагматичен» [6, с. 57].

Общественное предназначение политического дискурса состоит в том, чтобы внушить адресатам – гражданам сообщества – необходимость «политически правильных» действий или оценок. Иначе говоря, цель политического дискурса – не описать, а убедить, пробудив в адресате намерения, дать почву для убеждения и побудить к действию. Поэтому эффективность политического дискурса можно определить относительно этой цели.

Речь политика (за некоторыми исключениями) оперирует символами, а ее успех предопределяется тем, насколько эти символы созвучны массовому сознанию: политик должен уметь затронуть нужную струну в этом сознании; высказывания политика должны укладываться во «вселенную» мнений и оценок (то есть, во все множество внутренних миров) его адресатов, «потребителей» политического дискурса.

Далеко не всегда такое внушение выглядит как аргументация: пытаюсь привлечь слушателей на свою сторону, не всегда прибегают к логически связным аргументам. Иногда достаточно просто дать понять, что позиция, в пользу которой выступает говорящий, лежит в интересах адресата.

Защищая эти интересы, можно еще воздействовать на эмоции, играть на чувстве долга, на других моральных установках.

Еще более хитрый ход – когда, выдвигая доводы в присутствии кого-либо, вовсе не рассчитывают прямолинейно воздействовать на чье-либо сознание, а просто размышляют вслух при свидетелях; или, скажем, выдвигая доводы в пользу того или иного положения, пытаются – от противного – убедить в том, что совершенно противоположно тезису, и т. п.

Успех внушения зависит, как минимум, от установок по отношению к пропоненту, к сообщению в речи как таковому и к референтному объекту [10, с. 44].

Итак, политический дискурс, чтобы быть эффективным, должен строиться в соответствии с определенными требованиями «военных действий». Выступающие обычно предполагают, что адресат знает, к какому лагерю относится, какую роль играет, в чем эта роль состоит и – не в последнюю очередь – за какое положение выступает («аффирмация») и против какого положения и какой партии или какого мнения («негация») [7, с. 63].

Принадлежность к определенной партии заставляет говорящего:

- с самого начала указать конкретный повод для выступления, мотив «я говорю не потому, что мне хочется поговорить, а потому, что так надо»;
- подчеркнуть «репрезентативность» своего выступления, указав, от лица какой партии, фракции или группировки высказывается данное мнение,
- мотив «нас много»; поскольку коллективное действие более зрелищно, чем отдельное выступление, часто предусматриваются поддерживающие действия со стороны единомышленников;
- избегать проявления личностных мотивов и намерений, тогда подчеркивается социальная значимость и ответственность, социальная ангажированность выступления – мотив «я представляю интересы всего общества в целом».

Как и на поле боя, политический дискурс нацелен на уничтожение «боевой мощи» противника – вооружения (то есть мнений и аргументов) и личного состава (дискредитация личности оппонента) [2, с. 25].

Одним из средств уничтожения противника в политических дебатах является высмеивание противника. Смех вообще, по мнению многих теоретиков, проявляет неосознанное желание унижить противника, а тем самым откорректировать его поведение [3, с. 75–76]. Такая направленность осознанно эксплуатировалась в политических дебатах еще со времен Римской империи.

Об этом свидетельствуют обличительные речи Цицерона, в которых высмеиваются даже интимные характеристики противника, вообще говоря, не имеющие прямого отношения к политике. Оратор «входит в сговор» со слушателем, стремясь исключить из игры своего политического оппонента как не заслуживающего никакого положительного внимания. Много поучительных примеров такого способа уничтожить противника можно найти в политических речах В. И. Ленина.

Поскольку высмеивание находится на грани этически допустимого, можно предположить, что в наибольшей степени оскорбительный юмор воспринимается обществом как уместный только в самый критический период; а в «нормальные» периоды такой жанр вряд ли допустим.

Речевое воздействие осуществляется посредством коммуникативных стратегий и тактик, суть которых заключается в операции над знаниями адресата, над его ценностными категориями, эмоциями, волей. Коммуникативной стратегией можно назвать совокупность мер по реализации коммуникативных намерений говорящего, при разработке которых учитываются условия, в которых протекает коммуникация [7, с. 15]. Реализация той или иной стратегии происходит за счет тактик, которые представляют собой конкретный этап реализации коммуникативной стратегии, для которого характерен определенный набор приемов, определяющих использование тех или иных языковых средств. Существуют разные подходы к классификации стратегий и тактик, однако в нашем исследовании мы придерживаемся классификации, предложенной О. Л. Михалёвой [4, с. 40]. Данная классификация позволяет наиболее полно и всесторонне рассмотреть основные стратегии, используемые политиками для построения речей и, как следствие, для максимального достижения своих целей. Выделяются три основные стратегии политического дискурса: 1) стратегия на понижение; 2) стратегия на повышение; 3) стратегия театральности [4, с. 43]. Рассмотрим каждую из вышеназванных стратегий более подробно.

**Стратегия на понижение** направлена на дискредитацию оппонента, которым является политический противник. Данная стратегия подразумевает использование тактик, имплицитно и эксплицитно выражающих отрицательное отношение к предмету коммуникации. Стремление ослабить позиции противника или выразить негативное отношение к ситуации осуществляется за счет нескольких тактик:

1. Тактика анализ – «минус» представляет собой описание ситуации, основанное на негативном к ней отношении, однако автор напрямую не заявляет о своем недовольстве. Важную роль играет использование лексических средств, имплицитно выражающих отношение говорящего.

2. Тактика обвинения заключается в приписывании кому-либо вины, представлении ситуации и оппонента в негативном свете. Говорящий старается обличить противника, раскрыть его негативные качества и намерения. Для реализации тактики обвинения используются лексические средства с негативным оценочным значением. Зачастую обвинение бывает бездоказательным и голословным, однако такая стратегия используется многими политиками в коммуникации.

3. Тактика обличения заключается в обвинении оппонентов, но не голословно, как в тактике обвинения, а с использованием аргументов и фактов, подтверждающих виновность какого-либо лица. Отличительной чертой данной тактики является указание на конкретную вину, которая приписывается говорящим оппоненту.

Тактика оскорбления представляет собой обвинение и унижение противника, при этом данная тактика отличается явной эмоциональной окраской, которая заменяет использование фактов и доказательств.

**Стратегия на повышение** характеризуется желанием говорящего представить себя в выгодном свете, увеличить свою значимость в глазах электората. Данная стратегия реализуется за счет следующих тактик:

1. Тактика анализ – «плюс» предполагает такое описание ситуации, которое имплицитно выражает положительное отношение к рассматриваемой ситуации.

2. Тактика презентации заключается в представлении какого-либо лица в положительном свете. Говорящий, используя лексические единицы с положительной коннотацией, рассказывает о положительных качествах представляемого объекта. Частным случаем тактики презентации можно считать тактику самопрезентации, при которой политик выставляет себя и свою партию в наиболее выгодном свете.

3. Отвод критики – эта тактика заключается в приведении аргументов, которые позволили бы оправдать те или иные поступки. Говорящий старается дистанцироваться от факта участия в той или иной негативной ситуации, стремится оправдать себя в глазах аудитории.

Особое внимание при изучении политических текстов, в частности предвыборных выступлений, следует уделить **стратегии театральности**. Тот факт, что в политическом дискурсе есть адресат-наблюдатель, т. е. потенциальный избиратель, позволяет делать политическую коммуникацию особенно зрелищной. Это касается, прежде всего, предвыборных дебатов, в которых у политика есть прямой оппонент, однако, очевидно, что говорящий старается повлиять не на картину мира своего противника по политической гонке, а на электорат. Воздействие на адресата в этом виде стратегии отмечено высокой эмоциональностью. Стратегия театральности реализуется за счет ряда тактик:

1. Тактика побуждения – говорящий стремится побудить аудиторию к совершению того или иного действия, стараясь убедить в правильности своей точки зрения. Большое значение здесь имеет четкое представление о той аудитории, перед которой предстоит выступать. Для успешной реализации воздействия политику нужно обращаться к тем вопросам и граням социальной жизни, которые смогут заинтересовать потенциального избирателя и привлечь его на сторону говорящего. Стоит отметить, что для данной тактики характерно использование «мы»-инклюзивного [5, с. 103]. За счет этого приема в роли активного субъекта выступает аудитория, граждане, а кандидат стремится показать, что он не отрывается от аудитории, следует за ней, находится как бы на одном уровне с избирателями.

2. Тактика размежевания заключается в построении оппозиции «свой» – «чужие», которая характерна для политического дискурса. Политик, использующий эту тактику, стремится показать потенциальному избирателю, что он не имеет отношения к негативным событиям, отстраняясь от деятельности недостойного оппонента. Использование оппозиции «свой» – «чужой» позволяет политику противопоставить себя своим оппонентам. За счет лексических средств с негативной коннотацией автору удастся дискредитировать противника в глазах аудитории. Использование данной оппозиции позволяет автору оказать эмоциональное воздействие на слушателей и, следовательно, сделать политическую коммуникацию более эффективной.

3. Тактика обещания – политик обязуется осуществить что-либо. Отмечается, что идеальным способом для реализации данной тактики является использование формы будущего времени глагола совершенного вида [4, с. 19]. Само значение, заложенное в видовой характеристике глагола, выражает уверенность в осуществлении обещанного.

В качестве заключения можно сказать, что потенциалом воздействия на сознание адресата и на существующую у него картину мира обладают риторические приемы и различные средства образности. Выбор лексических единиц в политических речах определяется, главным образом, их прагматической направленностью на реализацию целей убеждения и создание положительного имиджа политика. Синтаксическими особенностями политических текстов можно считать повторы различных уровней, в частности, синтаксический параллелизм. Риторические вопросы и восклицания также являются широко распространенным средством экспрессивного синтаксиса. При помощи таких вопросов адресат вовлекается в ход рассуждений или переживаний, становясь более активным. В политических текстах приемами завуалированного, альтернативного представления действительности средствами косвенной оценки в политическом дискурсе чаще всего являются метафоры, сравнения, аллюзии, эвфемизмы и другие стилистические средства косвенной оценки. Основным стилистическим приемом, используемым в политических текстах, – метафора. Выбор метафор в политических выступлениях определяется той целью, которую политик хочет добиться в своем выступлении или серии выступлений. Метафоры играют особую роль в принятии политических решений, так как помогают выработке альтернатив, из которых далее осуществляется выбор. Для политического текста характерна прямая или косвенная ориентированность на вопросы распределения и использования политической власти. Во многих политических текстах содержится изложение фактов и мнений, но такая информация должна служить еще одним аргументом для убеждения адресата и в конечном счете влиять на его политическую позицию. Необходимость убедить аудиторию обуславливает использование определенных стратегий и тактик, которые делают воздействие наиболее эффективным.

#### *Литература*

1. Баранов А. Н. Парламентские дебаты: традиции и новации / А. Н. Баранов, Е. Г. Казакевич. – М.: Знание, 1991. – 64 с.
2. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – СПб.: ЛКИ, 2008. – 288 с.
3. Караулов Ю. Н. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса / Ю. Н. Караулов, В. В. Петров // Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. – М., 1989.
4. Михалева О. Л. Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия. – М.: Либроком, 2009. – 256 с.
5. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. – М.; Киев, 2001.
6. Сорокин Ю. А. Политический дискурс: попытка истолкования понятия // Политический дискурс в России. – М., 1997.
7. Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 134 с.
8. Badaloni N. 1984 – Politica, persuasione, decisione // Linguaggio, persuasione, verita. – Padova: Cedam (Milani), 1984. – P. 3–18.
9. Bayley P. 1985 – Live oratory in the television age: The language of formal speeches // Campaign language: Language, image, myth in the U.S. presidential elections 1984 / ed. by G. Ragazzini, D. R. B. P. Miller. – Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna, 1985. – P. 77–174.
10. Morik K. 1982 – Uberzeugungssysteme der Kunstlichen Intelligenz: Validierung vor dem Hintergrund linguistischer Theorien uber implizite Ausserungen. – Tubingen: Niemeyer, 1982.

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

*Горбачева Елена Александровна,  
лингвистика, 1-й год обучения*

Детская литература является особым разделом литературы, требующим особых приемов в работе переводчика.

Актуальность данной проблемы, детская литература помогает воспитанию личности ребёнка, развитию его сознания, формированию мировоззрения. Детская литература способствует активно овладевать речью, чувствовать красоту и выразительность слова, обогащает представление о мире. В наше время не уделяется соответствующего внимания этой проблеме. Это связано с появлением огромного количества других источников информации. Детская литература – самый оптимальный источник получения информации для ребёнка [5, с. 31].

Произведения литературы и искусства (книги, картины, скульптура и музыка) являются необходимым средством воздействия в нравственном воспитании. «Они в яркой, образной, эмоционально насыщенной форме влияют на детей, порождая разнообразные чувства, помогая формированию у них нравственного отношения к явлениям окружающей жизни».

Являясь необходимой частью всей художественной литературы, литература для детей своими художественными средствами помогает воспитанию подрастающего поколения. Книги для детей – равноправные граждане «огромной державы», как называл детскую литературу А. М. Горький [8, с. 67].

Детская литература – это то, что основано мастерами слова намеренно для детей. Но, кроме того, юные читатели заимствуют для себя многое из общей литературы (например, сказки А. С. Пушкина, басни И. А. Крылова, песни А. В. Кольцова, произведения фольклора и т. д.).

Обращаясь к писателям, создающим произведения для детей, А. М. Горький подчёркивал, что нужно создавать всю литературу для детей на принципе «совершенно новом и открывающем огромные перспективы для образного научно-художественного мышления; этот принцип можно сформулировать так: в человеческом обществе образуется борьба «...за власть над силами природы, за здоровье и долголетие человечества, за его всемирное единство и за свободное, разнообразное, безграничное развитие его способностей, талантов».

Вот этот принцип и должен быть базой всей литературы для детей и каждой книжки, начиная с книжек для младшего возраста». В полной мере это можно отнести и к зарубежной детской литературе, к фольклору, и, конечно, к переводам его на русский язык [10, с. 125].

Детский фольклор зарубежных стран – художественная классика. Дорогу к детскому фольклору зарубежных стран создали старейшие поэты К. И. Чуковский и С. Я. Маршак и многие другие. Роль Маршака в детской литературе огромна, но чаще и больше всего о нём говорят как о детском поэте. Благодаря проникновенной переводческой работе Маршака многие «...английские и шотландские народные баллады, не потеряв своей национальной окраски, донеслись для русского читателя как русские оригинальные стихи». С. Я. Маршак говорил: «Когда я познакомился с русской и английской поэзией для детей, меня удивило больше всего то, что самые простые и весёлые песенки, сказки, прибаутки, могут быть такими же произведениями большого и настоящего искусства, как народные песни и баллады» [3, с. 34].

Учёные (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Л. С. Славина, Д. М. Арановская, Н. С. Карпинская и др.) выделяют, что дошкольный возраст – период активного становления художественного восприятия. Художественное произведение привлекает ребёнка не только своей яркой образной формой, но и смысловым содержанием [1, с. 123].

В восприятии художественных произведений дети осваивают длительный путь – от эмоционального безотчетного отклика до понимания зависимости средств художественной выразительности от содержания произведения.

Художественный перевод – это перевод художественной литературы, т. е. текстов, основная функция которых заключается в художественно-эстетическом или поэтическом влиянии на читателя. Особенностью текстов этой разновидности перевода является их художественная ценность. По сравнению с другими коммуникативными функциями перевода, на первый план выходит функция «...создания художественного образа». Поэтому на переводчике художественного произведения лежит специальная задача – воссоздать при переводе то эмоциональное влияние на читателя, которое намеревался передать своему читателю или слушателю автор подлинника [11, с. 354].

В художественном переводе отдельные несоответствия слов, хотя и приводят порой к искажению текста, чаще всего играют третьестепенную роль. От художественного перевода требуется, чтобы он

воспроизвёл перед нами не только образы и мысли переводимого автора, не только его сюжетные схемы, но и его литературную манеру, его творческую личность, его стиль [6, с. 387].

К. И. Чуковский в своей книге «Высокое искусство» говорит: «Отражение личности писателя в языке его произведений и является его индивидуальным стилем, присущим ему одному. Если при помощи перевода автору навязывается собственный стиль переводчика, автопортрет автора превращается в автопортрет переводчика.

Гораздо важнее поймать такие злостные отклонения от подлинника, которые органически связаны с личностью переводчика и в своей массе отражают её, заслоняя переводимого автора. Гораздо важнее найти ту доминанту отклонений от подлинника, при помощи которой переводчик навязывает читателю своё литературное я» [9, с. 467].

Вот что говорит о переводе С. Я. Маршак: «Преодоление своей личной эстетики – долг всех переводчиков... Нужно понять переводимого автора больше себя самого и беззаветно, самозабвенно служить воплощению его мыслей и образов, проявляя своё эго только в этом служении, а отнюдь не в навязывании подлиннику своих личных вкусов и чувств.

Прежде чем взяться за перевод какого-нибудь иностранного автора, переводчик должен точно уточнить для себя стиль этого автора, систему его образов, ритмику. Многие прозаики в качестве средств художественного воздействия прибегают к тем же методам, что и поэты. Хороший переводчик, хотя и смотрит в иностранный текст, думает всё время по-русски и только по-русски, ни на мгновение, не поддаваясь влиянию иностранных оборотов речи, чуждых законам родного языка» [2, с. 267].

Поэтому главная задача художественного перевода состоит в порождении на языке перевода речевого произведения, выражающего аналогичное художественно-эстетическое воздействие.

Маршак сказал: «Для того чтобы владеть живым, гибким языком, надо потратить немало труда – не меньше, чем, например, тратит балерина, добивающаяся свободы, гибкости и грации движений. Надо научиться так глубоко и тонко понимать содержание и стиль переводимого текста, чтобы безошибочно чувствовать, какое слово мог бы сказать автор или герой, и какое было бы им чуждо [7, с. 254].

Лучше совсем отказаться от перевода художественного произведения, чем перевести его плохо или так себе.

Перевод известного произведения и сам по себе должен быть событием. К сожалению, значение художественного перевода ещё мало оценивается даже людьми, причастными к литературе.

А ведь это своего рода служба связи между людьми. Без этого Шекспир был бы известен только в Англии, Гёте – только в Германии, Лев Толстой – только в России. Правда, во всех странах найдутся люди, знающие, кроме своего языка, какой-нибудь иностранный язык. Но сколько бы таких людей ни оказалось, люди не будут знать литературы других стран без помощи художественного перевода» [4, с. 318].

Детская художественная литература широко известна множеством имён талантливых переводчиков. Большой популярностью пользуются всем известные переводы С. Я. Маршака, К. И. Чуковского, О. Мандельштама, Н. Демуровой, Б. Заходера, В. Набокова и многих других известных переводчиков детской литературы.

Огромная популярность переводов Маршака среди самых широких читательских кругов в значительной степени выделяется тем, что в своём творчестве он изучил особенности литературного и поэтического перевода. Его переводы обладают большой точностью, близостью к оригиналу, но это не буквальная точность, не воспроизведение лексики и синтаксических конструкций подлинника, а точность художественная, где поэтическим ценностям подлинника соответствуют поэтические и художественные ценности в переводных произведениях [3, с. 321].

Например, переводы Маршака из Джанни Родари. В этих переводах, как и в переводах из английских поэтов, выражаются все отличительные особенности переводческого метода Маршака. В стихах из Родари можно встретить не просто с более игривой, чем обычно, трактовкой оригинала, в этих стихах индивидуальность Маршака-поэта сказала больше, чем в каких бы то ни было переводах. Переводы Маршака из Родари могут быть крайне поучительны для переводчиков, образно показывая, что перевод детского стихотворения требует особенного приближения к родной ребёнку языковой и поэтической стихии.

Детскими переводами Маршак увлекался ещё с самого начала своего переводного творчества. Он выбрал лучшее из английского детского фольклора, он переводил то, что миллионы англичан знают с самого детства. Маршаку удаются и стихи, имеющие воспитательное значение, и простые, и весёлые, созданные часто на нарочитых нелепостях стишки для самых маленьких. В одних случаях это обычного типа перевод, например, стихи классического детского английского писателя Л. Керолла, народные стихи: «Королевский поход», «Кораблик», «Сказка о старушке» и другие. В других случаях Маршак изменяет некоторые части стихотворения, снимает или заменяет другими отдельные образы. Так, на-



пример, в популярном детском стихотворении «Дом, который построил Джек», где в оригинале последовательными персонажами являются солод, крыса, кот, пёс, корова, девушка, оборванец, пастор, петух и фермер, у Маршака порядок образов несколько изменяется – пшеница, синица, кот, пёс, корова, старушка, пастух и два петуха [5, с. 98].

*Проблема 1. Проблема сохранения образности при переводе детского произведения.*

Говоря об этой проблеме в переводе детской литературы, нужно учитывать, что существуют разные варианты сохранения образности оригинала.

Это достигается конкретными ассоциациями и образными характеристиками. Иногда эти характеристики не являются эквивалентными, или имеют малый уровень эквивалентности по отношению к оригиналу. В практической части работы автор попытается показать на примерах, как можно применять уровни эквивалентности слов, словосочетаний и предложений для решения поставленной проблемы.

Сохранение образности связано со всем произведением в целом, но сохранение образности не будет достигнуто, если не учитывать жанрово-стилистические особенности перевода [7, с. 34].

*Проблема 2. Жанрово-стилистические особенности перевода детской литературы.*

Под жанрово-стилистическими особенностями оригинала понимается его отождествление с определённым типом речи. Каждая из разновидностей переводимого материала выделяется своими специфическими чертами, которые ставят особые требования к переводу.

В художественной литературе, в том числе и детской, используются разные возможности словоупотребления – прямых и переносных значений слов, тропов языковых и тропов стилистических. Разные речевые стили связаны с многообразием описываемой действительности и богатством индивидуальных оттенков эмоционального отношения к ней. Это проявляется в употреблении различных синтаксических средств, которые сочетают в себе особенности как книжно-письменной, так и устно-разговорной речи [7, с. 67].

Жанрово-стилистические особенности перевода детской литературы соединены с понятием контекста в произведении. «А понятие контекста – и более широкого и более узкого – всегда предполагает тесную связь с системой литературного стиля...», к которой относится подлинник и в которой он воссоздаётся на другом языке. Отсюда и необходимость рассмотреть подробнее жанрово-стилистические особенности перевода детской литературы на конкретных примерах.

Жанрово-стилистические особенности переводимого текста сопутствует также и выбору средств выражения той или иной мысли автора. В детской художественной литературе очень значимо выразить идею, события, обрисовать героев выразительно и ярко. Ребёнок воспринимает и переживает всё эмоционально и открыто, поэтому в произведении должен присутствовать эмоциональный компонент.

*Проблема 3. Передача эмоционального компонента при переводе детской литературы.*

Эмоцией называется относительно кратковременное переживание: радость, огорчение, удовольствие, тревога, гнев, удивление, а чувством – более устойчивое отношение: любовь, ненависть, уважение и т. п. Слово или его вариант обладает эмоциональным компонентом значения, если выражает какую-нибудь эмоцию или чувство.

По утверждению А. Д. Швейцера: «Задачей перевода при передаче экспрессивной и эмоциональной функций является достижение экспрессивного и эмоционального эквивалента, т. е. сформировал в процессе межязыкового общения такой ситуации, при которой эмоциональная реакция автора текста перевода могла бы соответствовать эмоциональной реакции автора текста оригинала».

Эмоциональная окраска может быть положительной или отрицательной. От сохранения или потери оригинального эмоционального компонента при переводе зависит достижение или отсутствие эквивалентности [7, с. 87].

Как уже писалось выше, у ребёнка при чтении превалирует эмоциональное отношение к героям, их чувствам, поступкам и действиям. Очень важно при переводе донести до читателя то эмоциональное состояние, которым дарует автор героя своей книги. При передаче эмоционального компонента эмоциональная и эстетическая функции учитываются.

Таким образом, полноценный перевод возможен только на основе правильного понимания подлинника как целостность содержания и формы, на основе передачи его как целого, с соблюдением характерного для него соотношения между содержанием и формой и с учётом роли некоторых элементов для целого, образуемого этим отношением.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- художественная литература является основным средством нравственного и эстетического воспитания детей;
- детская переводная литература, рассматриваемая автором в аспекте художественной литературы, также является средством воспитания детей;

– особенности перевода детской литературы тесно связаны с особенностями перевода художественной литературы;

– проблемы перевода детской литературы связаны не только с наукой переводоведения, но и с педагогикой и психологией.

### *Литература*

1. Аникин В. П. Русская народная сказка: пос. для учителей. – М., 1977. – 161 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод. – М., 1975. – 352 с.
3. Белякова Е. И. Переводим с английского. – СПб., 2003. – 432 с.
4. Карп П. В. Высокое мастерство / П. В. Карп, Б. Н. Томашевский. – М., 1954. – 385 с.
5. Комиссаров В. Н. Слово о переводе. – М., 1973. – 125 с.
6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. – М., 2000. – 492 с.
7. Комиссаров В. Н. Теория перевода. – М., 1990. – 342 с.
8. Левидов А. М. Автор – образ – читатель. – М., 1977. – 127 с.
9. Левый И. Искусство перевода. – М., 1974. – 534 с.
10. Лорие М. О. Мастерство перевода. – М., 1959. – 601 с.
11. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода. – М., 1996. – 453 с.

## **СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ**

*Грешнова Елена Петровна,  
педагогическое образование, 1-й год обучения*

Формирование основ экологического сознания дошкольников – актуальная проблема настоящего времени, так как именно в дошкольном возрасте происходит присвоение проблем, актуальных для общества. Ребенок, являясь членом общества, воспроизводит основные идеи, транслируемые взрослыми, и именно из этого складывается его личность, его культура. Это прочно входит в сознание человека с дошкольного возраста.

Самоценность дошкольного детства очевидна: первые семь лет в жизни ребенка – это период его бурного роста и интенсивного развития, период непрерывного совершенствования физических и психических возможностей, начало становления личности [5, с. 93].

Достижением первых семи лет является становление самосознания: ребенок выделяет себя из предметного мира, начинает понимать свое место в кругу близких и знакомых людей, осознанно ориентироваться в окружающем предметно-природном мире, вычленять его ценности. В этот период закладываются основы взаимодействия с природой, при помощи взрослых ребенок начинает осознавать ее как общую ценность для всех людей.

Все выдающиеся мыслители и педагоги прошлого придавали большое значение природе как средству воспитания детей: Я. А. Коменский видел в природе источник знаний, средство для развития ума, чувств и воли. К. Д. Ушинский был за то, чтобы «вести детей в природу», чтобы сообщать им все доступное и полезное для их умственного и словесного развития [9, с. 37]. Идеи ознакомления дошкольников с природой получили дальнейшее развитие в теории и практике советского дошкольного воспитания в статьях, методических работах (О. Иогансон, А. А. Быстров, Р. М. Басс, А. М. Степанова, Э. И. Залкинд, Е. И. Волкова, Е. Геннингс и др.).

В 80-е годы XX в. в дошкольной педагогике начались исследования по отбору и систематизации природоведческих знаний, отражающих ведущие закономерности живой (И. А. Хайдурова, С. Н. Николаева, Е. Ф. Терентьева и др.) и неживой (И. С. Фрейдкин и др.) природы. В исследованиях, посвященных живой природе, в качестве ведущей была выбрана закономерность, которой подчиняется жизнь любого организма, а именно зависимость существования растений и животных от внешней среды. Эти работы положили начало экологическому подходу в ознакомлении детей с природой. Последнее десятилетие XX века можно назвать временем развития двух значимых с точки зрения экологии процессов: углубления экологических проблем планеты до кризисного состояния и их осмысление человечеством. За рубежом и в России в этот период происходило становление нового образовательного пространства – системы непрерывного экологического образования: проводились конференции, съезды, семинары, создавались программы, технологии, учебные и методические пособия для различных категорий учащихся. В нашей стране формировалась общая Концепция непрерывного экологического образования, начальным звеном которой является сфера дошкольного воспитания.

Именно на этапе дошкольного детства ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни, т. е. у него формируются первоосновы экологического мышления, сознания, закладываются начальные элементы экологической культуры.

В связи с этим в 90-е годы XX века в России было создано значительное количество программ, направленных на экологическое воспитание дошкольников. Рядом педагогов созданы авторские программы, в которых представлены различные аспекты экологического образования дошкольников.

Обзор отечественных программ экологического образования дошкольников показывает, что в них рассматриваются не только вопросы ознакомления детей с окружающим миром, но и вопросы экологических проблем. Для определения содержания экологического сознания необходимо рассмотреть смежные понятия: экологическое воспитание, экологическое сознание.

Теоретические основы экологического воспитания дошкольников представлены в различных психолого-педагогических исследованиях (И. А. Хайдурова, П. Г. Саморукова, Н. Н. Кондратьева и др.). Экологическое воспитание, согласно Г. М. Коджаспировой, – это целенаправленное развитие у подрастающего поколения высокой экологической культуры, включающей в себя знания о природе и гуманное, ответственное отношение к ней как к наивысшей национальной и общечеловеческой ценности [3, с. 24]. В процессе дошкольного образования ведется целенаправленное педагогическое воздействие на детей, в ходе которого закладываются основы экологического воспитания – осознанного и правильного отношения к явлениям и объектам живой и неживой природы, которые являются их непосредственным окружением в данный период жизни. Анализ вышечисленных понятий, относящиеся к экологии: воспитание, культура, образования позволяют сделать вывод, что в настоящее время необходимо разрабатывать содержание понятия «экологическое сознание», относящееся к детям дошкольного возраста и определить средства его развития.

Понятие «экологическое сознание» не имеет однозначного толкования. Одни понимают под ним «аспекты психики, связанные со знаниями и представлениями об определенных ценностях, соответствующими поведенческими и эмоциональными установками по отношению к сохранению окружающей среды, другие, С. Д. Дерябо и В. А. Ясвин, под экологическим сознанием понимают: «совокупность имеющихся у личности (группы) экологических представлений, ее субъективного отношения к природе, а также освоенных стратегий и технологий взаимодействия с природой» [2, с. 64]. В. И. Панов отмечает, что «с одной стороны, Природа выступает для человека средством развития его природных возможностей творения новых природных объектов и в том числе самого себя. С другой стороны, Человек, развивая свои природные возможности, выступает по отношению к Природе средством ее саморазвития как процесса порождения новых конкретных форм ее самоосуществления, в данном случае – форм психического отражения, поведения, сознания. Термином «экологическое сознание» обозначается совокупность представлений (как индивидуальных, так и групповых) о взаимосвязях в системе «человек-природа» и в самой природе, существующего отношения к природе, а также соответствующих стратегий и технологий взаимодействия с ней» [6, с. 26]. В популярном биологическом словаре Н. Ф. Реймерс дает такое определение экологическому сознанию: «Экологическое сознание – глубокое, доведенное до автоматизма понимание неразрывной связи человека и человечества с природой, зависимости благополучия людей от целостности и сравнительной неизменности природной среды обитания человека». Исходной позицией экологического сознания, по его мнению, служит тот очевидный факт, что неразумное антропогенное изменение среды жизни на Земле, выходящее за пределы адаптивных способностей человечества как биологического вида, в силу высокой скорости процесса и, следовательно, невозможности приспособиться, неизбежно приведет к вымиранию этого вида.

В аспекте развития экологического сознания у детей дошкольного возраста мы придерживаемся определения Н. Ф. Реймерса, который считает, что экологическое сознание – это понимание неразрывной связи человека и природы, включающего в себя:

- знания о природе, окружающей ребенка;
- ценностно положительное отношение к природным объектам;
- сформированность умений взаимодействовать с природными объектами.

Анализ образовательных программ позволяет выделить компоненты знаний экологического характера:

- расширять и уточнять представления детей о растениях;
- конкретизировать представления об условиях жизни комнатных растений;
- расширять и систематизировать знания о домашних, зимующих и перелетных птицах, домашних и диких животных;
- расширять знания о млекопитающих, земноводных и пресмыкающихся;
- расширять представления о насекомых;
- наблюдать такие явления природы, как иней, град, туман, дождь;

- объяснить детям, что в природе все взаимосвязано;
- подвести детей к пониманию того, что жизнь человека на Земле во многом зависит от окружающей среды: чистый воздух, вода, лес, почва благоприятно сказываются на здоровье и жизни человека;
- закреплять умения правильно вести себя в природе.

Для того чтобы у детей сформировались ценностные представления экологического характера, педагоги с ними организуют:

- сюжетно-ролевые игры, отражающие различные события в природе или природосозидающую деятельность взрослых;
- практическую деятельность по созданию или поддержанию условий для живых объектов в зеленой зоне детского сада (труд в природе), а также деятельность по восстановлению предметов (починка игрушек, книг и др.);
- создание изопroduкции на основе впечатлений от природы или деятельности людей в природе;
- общение с природой, добровольный контакт с объектами растительного и животного мира;
- экспериментирование, практическую познавательную деятельность с объектами природы, сопровождающуюся наблюдением, высказываниями;
- речевую деятельность (вопросы, сообщения, участие в беседе, диалоге);
- обмен информацией, впечатлениями, уточнением представлений о природе с помощью слова;
- наблюдение – самостоятельная познавательная деятельность, обеспечивающая получение информации о природе и деятельности людей в природе;
- просмотр книг, картин, телепередач природоведческого содержания.

Ценностно положительное отношение у детей дошкольного возраста может быть сформировано, если взрослые (педагоги, родители) вместе с детьми будут заниматься:

- составлением экологических карт, схем;
- ведением «Панорамы добрых дел»;
- коллекционированием;
- созданием экологического музея;
- экологическими играми;
- инсценировками;
- КВН, викторинами.

Однако знания об объектах природы и формирование отношения к ним должны быть закреплены в практической деятельности. Для этого с детьми дошкольного возраста можно организовывать и проводить экологические праздники, акции, экскурсии, выставки и экспозиции.

Воспитание у детей любви к природе, способности воспринимать ее красоту – одна из важных задач детского сада. Воспитателям в своей работе необходимо использовать разные формы и методы в комплексе, правильно сочетать их между собой. Выбор методов и необходимость комплексного их использования определяется возрастными возможностями детей, характером воспитательно-образовательных задач, которые решает воспитатель.

Таким образом, экологическое сознание необходимо начинать формировать именно с дошкольного возраста, так как в этот период происходит формирование личности человека, а значит, все усвоенное им закрепляется и становится характерными личностными качествами. Для развития экологического сознания необходимо в разных видах деятельности у дошкольников формировать определенные экологические знания, ценностно положительное отношение к природе и умения взаимодействовать с природными объектами.

### *Литература*

1. Бобылева Л. О программе экологического воспитания старших дошкольников / Л. Бобылева, О. Дупленко // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 7. – С. 36–42.
2. Деряба С. Д. Методики диагностики и коррекции отношения к природе / С. Д. Деряба, В. А. Ясвин. – М.: ЦКФЛ РАО, 1995. – 40 с.
3. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Гардарики, 2005. – 284 с.
4. Маханева М. Д. Система экологического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2005. – № 2. – С. 59–67.
5. Николаева С. Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве. – М.: Педагогика, 2005. – 472 с.
6. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. – М.: Академия, 2004. – 273 с.

7. Реймерс Н. Ф. Надежды на выживание человечества: концептуальная экология. – М.: Академия, 1987. – 542 с.
8. Рыжова Н. А. Экологическое воспитание в детском саду. – М.: Карапуз, 2001. – 286 с.
9. Серебрякова Т. А. Экологическое образование в дошкольном возрасте. – М.: Академия, 2010. – 208 с.
10. Смирнова В. Тропинка в природу. Экологическое образование в детском саду. – М.: СОЮЗ, 2010. – 269 с.
11. Токарева Г. В. Экологическое воспитание – средство развития эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в условиях образовательных комплексов Москвы / Г. В. Токарева, А. А. Токарев // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – № 3. – С. 12.
12. Чердымова Е. И. Инновационные технологии в формировании экологического сознания у дошкольников // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – № 5. – С. 12.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Грибкова Наталья Ивановна,  
психолого-педагогическое образование, 1-й год обучения*

Современный дошкольник, как и многие предыдущие поколения дошкольников, имеет тягу к необычному и новому. Современные дети активны, общительны. Познавательный потенциал дошкольников очень велик. Современному ребенку не трудно понять основную мысль, гораздо сложнее последовательно и понятно для окружающих передавать содержание своих мыслей.

Посредством современных педагогических технологий педагог обеспечивает освоение ребенком родного языка, овладения важнейшей формой речевого общения – устной речью.

Развитие связной речи в дошкольном образовательном учреждении являлось проблемой с периода становления системы дошкольного образования, т. к. дошкольное детство – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи, а значит, обеспечивает социализацию ребенка в мире, обществе, делает его успешным в разных видах деятельности [9].

При этом многие педагоги и исследователи (Т. Н. Доронова, Л. А. Венгер, О. С. Ушакова) утверждают, что у многих детей не развита именно связная речь, поэтому проблема развития речи является одной из актуальных и задача воспитателя, вовремя обратить внимание на речевое развитие ребенка, так как с речью ребенка к моменту поступления в школу может возникнуть множество проблем таких, как:

- односложная, состоящая из простых предложений речь (так называемая «ситуативная» речь), неспособность грамматически правильно построить распространенное предложение;
- бедность речи, недостаточный словарный запас;
- замусоривание речи сленговыми словами (результат просмотров телевизионных передач), употребление не литературных слов и выражений;
- бедная диалогическая речь: неспособность грамотно и доступно сформулировать вопрос, построить краткий или развернутый ответ, если это необходимо и уместно;
- неспособность построить монолог: например, сюжетный или описательный рассказ на предложенную тему, пересказ текста своими словами;
- отсутствие логического обоснования своих утверждений и выводов;
- отсутствие навыков культуры речи: неумение использовать интонации, регулировать громкость голоса и темп речи и т. д. [9].

Решение проблем, связанных с эффективным развитием речи современных детей и предотвращение ситуаций неуспеха при обучении в школе возможно с помощью применения в образовательном процессе современных педагогических технологий, к которым относятся мнемоника, моделирование, ТРИЗ-технологии.

*Мнемоника, или мнемотехника* (В. К. Воробьева, Т. А. Ткаченко, В. П. Глухов, Т. В. Большева), – система различных приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций. Такие приемы особенно важны для дошкольников, так как мыслительные задачи решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Использование мнемотаблиц на занятиях по развитию речи позволяет детям эффективнее воспринимать и обрабатывать зрительную информацию, перекодировать, сохранять и воспроизводить ее в соответствии с поставленными задачами [6].

Особенности методики – применение не изображения предметов, а символов для опосредованного запоминания. Это значительно облегчает детям поиск и запоминание слов. Символы максимально приближены к речевому материалу, например для обозначения диких животных используется елка, обозначения домашних – дом.

Дидактическим материалом служат мнемотаблицы – схемы, в которые заложена определенная информация. Овладение приемами работы с мнемотаблицами значительно сокращает время обучения и одновременно решает задачи, направленные:

- на развитие основных психических процессов – памяти, внимания, образного мышления;
- перекодирование информации, т. е. преобразование абстрактных символов в образы;
- развитие мелкой моторики рук при частичном или полном графическом воспроизведении [2].

Одним из способов планирования связного высказывания может служить приём наглядного моделирования.

*Наглядное моделирование* (Л. А. Венгер, Д. Б. Эльконин, Н. А. Ветлугина) – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним [4].

Использование приёма наглядного моделирования даёт возможность:

- самостоятельного анализа ситуации или объекта;
- развития децентрации (умения менять точку отчёта);
- развития замыслов – идей будущего продукта.

Дошкольник лишен возможности, записать, сделать таблицу, отметить что-либо. На занятиях в детском саду в основном задействован только один вид памяти – вербальный. Опорные схемы – это попытка задействовать для решения познавательных задач зрительную, двигательную, ассоциативную память.

Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста. Ученые также отмечают, что использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольников.

Следовательно, актуальность использования наглядного моделирования в работе с дошкольниками состоит в том, что:

- ребенок-дошкольник очень пластичен и легко обучаем, для детей часто характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к занятию. Использование наглядного моделирования вызывает интерес и помогает решить эту проблему;
- использование символической аналогии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью. Ведь одно из правил укрепления памяти гласит: «Когда учишь – записывай, рисуй схемы, диаграммы, черти графики»;
- применяя графическую аналогии, мы учим детей видеть главное, систематизировать полученные знания.

Приём наглядного моделирования может быть использован в работе над всеми видами связного монологического высказывания: пересказ, составление рассказов по картине и серии картин, описательный рассказ, творческий рассказ [4].

В ходе использования приёма наглядного моделирования дети знакомятся с графическим способом предоставления информации – моделью. В качестве условных заместителей (элементов модели) могут выступать символы разнообразного характера:

- геометрические фигуры;
- символические изображения предметов (условные обозначения, силуэты – контуры, пиктограммы);
- планы и условные обозначения, используемые в них;
- контрастная рамка – приём фрагментарного рассказывания и многие другие;
- схематические изображения действий и качеств.

В качестве символов-заместителей на начальном этапе работы используются геометрические фигуры, своей формой и цветом напоминающие замещаемый предмет. Например, зелёный треугольник – ёлочка, серый кружок – мышка и т. п. На последующих этапах дети выбирают заместители, без учёта внешних признаков объекта. В этом случае они ориентируются на качественные характеристики объекта (злой, добрый, трусливый и т. п.) В качестве модели связного высказывания может быть представлена полоска разноцветных кругов – пособие «Логико-малыш».

Элементами плана рассказа, составленного по пейзажной картине, могут служить *силуэтные изображения* её объектов, как явно присутствующие на картине, так и тех, которые могут быть выделены только по косвенным признакам.

В качестве символов – заместителей при моделировании творческих рассказов используются: предметные картинки, силуэтные изображения, геометрические фигуры. Наглядная модель высказывания выступает в роли плана, обеспечивающего связность и последовательность рассказов ребёнка.

В своей деятельности педагоги применяют разнообразные виды связного высказывания:

– **пересказ** – самый простой из видов связного высказывания. Пересказ предполагает умение выделить основные части услышанного текста, связать их между собой, а затем в соответствии с этой темой составить рассказ;

– **рассказ по сюжетной картине**. Значительные трудности возникают у детей при составлении рассказов по сюжетной картине. Рассказ по сюжетной картине требует от ребёнка умения выделять основные действующие лица или объекты картины, проследить их взаимосвязь и взаимодействие, отличить особенности композиционного фона картины, а также умение додумать причины возникновения данной ситуации, то есть составить начало рассказа, и последствия её, то есть конец рассказа;

– **рассказ – описание пейзажной картины**. Особым видом связного высказывания являются рассказы – описания по пейзажной картине. Этот вид рассказа особенно сложен для детей. Если при пересказе и составлении рассказа по сюжетной картине основными элементами наглядной модели являются персонажи – живые объекты, то на пейзажных картинах они отсутствуют или несут второстепенную смысловую нагрузку;

– **фрагментарное рассказывание по пейзажной картине**. Для повышения эффективности работы по развитию навыка составления рассказов по картине можно порекомендовать приём фрагментарного рассказывания, когда дети сначала составляют рассказы об отдельных персонажах (фрагментах) картины, а затем объединяют их в единое высказывание;

– **логопедическая сказка**. Один из приёмов обучения детей связному пересказу – работа с логопедическими сказками. Логопедическая сказка – это текст со сказочным содержанием, содержащий как можно большее количество одинаковых звуков (сказки В. Волиной, А. Цыферова и т. п.);

– **сравнительное описание предметов**. В развитии навыка составления описательных рассказов большую помощь оказывает предварительное составление модели описания. В процессе обучения связной описательной речи моделирование может служить средством и программой анализа и фиксации закономерных свойств и отношений объекта или явления [8]. Основу описательного рассказа составляют конкретные представления, накапливаемые в процессе исследования объекта описания. Элементами модели описательного рассказа становятся символы – заместители качественных характеристик объекта: принадлежность к родовидовому понятию, величина, цвет, форма, составляющие детали, качество поверхности, материал, из которого изготовлен объект (для неживых объектов), как он используется (какую пользу приносит), за что нравится (не нравится);

– **творческий рассказ**. Часто наглядная модель служит средством преодоления страха ребёнка перед построением творческих связных рассказов. Это умение противоположно навыку составления пересказов. Переходными упражнениями от моделирования пересказа к составлению творческих рассказов могут быть: угадывание эпизода по демонстрации действия, рассказывание по демонстрации действия взрослым;

– **творческая сказка по силуэтным изображениям**. Одним из приёмов развития навыка творческого рассказывания является обучение детей составлению сказок по силуэтным изображениям. В качестве элемента модели ребёнку предлагаются силуэты животных, растений, людей или природных явлений (снег, дождь и т. п.) Воспитатель задаёт начало сказки и предлагает продолжить её, опираясь на силуэтные изображения. По мере овладения навыком моделирования дети используют вместо развёрнутой предметной модели обобщённую, содержащую только ключевые моменты. Происходит свёртывание модели, переход её в заместитель;

– **придумывание загадок, сочинение и заучивание стихов**. Приём наглядного моделирования также очень эффективен при сочинении стихов и загадок, детям намного легче рассказать о предмете опираясь на мнемотаблицы, схематические зарисовки. Умение делать краткие схематические зарисовки и пользоваться ими позволяет ребёнку быстро и самостоятельно заучивать стихи наизусть.

Постепенно овладевая всеми видами связного высказывания с помощью моделирования, дети учатся планировать свою речь.

Следующей эффективной технологией развития речи является ТРИЗ (теория решения изобретательских задач).

**ТРИЗ** – это уникальная технология развития связной речи, которая создана ученым-изобретателем Т. С. Альтшуллером. Это прикладная диалектика, то есть система знаний о закономерностях развития, отказ от метода проб и ошибок в науке, технике, в повседневном нашем быту.

Целью использования данной технологии в детском саду является развитие, с одной стороны, таких качеств мышления, как гибкость, подвижность, системность, диалектичность; с другой – поисковой активности, стремления к новизне; речи и творческого воображения [3].

Т. А. Сидорчук, Н. Н. Хоменко отмечают, что для организации работы по развитию связной речи детей по ТРИЗ-технологии необходимо:

- организовать проведение занятий таким образом, чтобы они естественно вписывались в естественную жизнь детей;
- иметь специальную игрушку – героя занятия, которая «помогает» воспитателю. От лица игрушки задаются проблемные вопросы, с ней проводятся обучающие диалоги по теме занятия. Игрушка активно выражает свое мнение, спрашивает и уточняет непонятное, порой ошибается, запутывается, не понимает. Детское стремление общаться и помогать ей существенно увеличивает активность и заинтересованность;
- в конце занятия подводить итоги для того, чтобы обучать старших дошкольников навыкам рефлексивного анализа (чем занимались, что узнали нового, что осталось непонятным и другое). Итоги подводятся в самых разнообразных формах: игры «интервью», «копилка новостей», «доскажи предложение» и другие; обсуждение планов на будущее; продуктивная деятельность и обсуждение полученных работ. При этом, желательно, обеспечить естественный переход детей от одного вида деятельности к другим, связав содержание занятия с последующим режимным моментом. После подведения итогов дети расстаются с игрушкой до следующего занятия;
- проводить не только коллективные познавательные упражнения, но и индивидуальные на любом окружающем материале. Эти упражнения можно рекомендовать родителям для развивающего общения с детьми;
- быть готовым использовать данный подход в повседневном взаимодействии с детьми, уметь самостоятельно подмечать и стремиться разрешать противоречия, уметь системно воспринимать и анализировать ситуацию.

ТРИЗ-технологии развития связной речи старших дошкольников включают в себя:

- обучение детей созданию образных характеристик объектов, в котором представлены технологические цепочки, позволяющие достаточно гарантированно научить детей 3–7 лет составлению сравнений, загадок и метафор;
- обучение составлению дошкольниками рифмованных текстов. Педагогическое воздействие для решения этой дидактической задачи организовано как последовательность творческих заданий;
- обучение детей составлению творческих рассказов по картине, представлено как система игровых заданий, в результате которых практически каждый ребенок может составить несколько творческих рассказов по картине;
- обучение дошкольников составлению текстов сказочного содержания содержит алгоритмы организации умственной деятельности детей по развитию у них способностей составлять сказки различных типов.

А. В. Корзун, Н. Н. Тятюшкина разработали комплексную методику «Анализ сюжетного смысла сказок с помощью ситуативной игры «Да – Нет». Она позволяет развивать связную речь, навыки осознанного пересказа литературных текстов, осваивать принципы построения сказочных сюжетов [3].

Работа с детьми по сочинению сказок должна носить сначала коллективный характер, потом подгрупповой, затем дети составляют текст вдвоем или втроем. Далее ребенок сам сочиняет сказку по определенной модели.

ТРИЗ-технология предлагает новый подход к развитию связной монологической речи, в частности, в технологии обучению детей составлению рассказов по картине.

Над решением этой же проблемы работала И. Н. Мурашковская и Н. П. Валюмс. В основу ее методики положен инструментарий для формирования системно – диалектического способа мышления, разработанный в теории решения изобретательских задач [5].

Основные требования, предъявляемые к новой методике:

- целостность за счет полноты методических шагов;
- инструментальность каждого шага и методики в целом;
- мотивированность каждого шага с точки зрения детей;
- стимулирование индивидуального восприятия картинки каждым ребенком;
- результативность, достижение целей курса;
- передаваемость – возможность использовать в работе с другими учебниками, картинками.

Анализ представленных технологий позволяет сделать вывод, что они обеспечивают развитие всех компонентов речи ребёнка, т. к. направлены на проявление активности ребёнка в образовательной дея-



тельности. Мы можем предположить, что данные технологии будут эффективны, т. к. особенностью современных детей является включённость в образовательную деятельность только на основе игры, сотрудничества, творчества.

#### *Литература*

1. Гин С. И. Занятия по ТРИЗ в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений. – 3-е изд. – Минск: ИВЦ Минфина, 2007. – 112 с.
2. Давышова Т. Г. Использование опорных схем в работе с детьми / Т. Г. Давышова, В. М. Ввозная // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2008. – № 1. – С. 16.
3. Корзун А. В. Развивающие игры на основе линейной задачи «ДА – НЕТ» / А. В. Корзун, Н. Н. Тятушкина. – Ульяновск: Волга – ТРИЗ, 2002. – 38 с.
4. Кудрова Т. И. Моделирование в обучении грамоте дошкольников с недоразвитием речи // Логопед в детском саду. – 2007. – № 4. – С. 51–54.
5. Мурашкова И. Н. Картинка без запинки (методика рассказа по картинке) / И. Н. Мурашкова, Н. П. Валюмс. – СПб.: ТОО «ТРИЗ-ШАНС», 1995. – 39 с.
6. Омельченко Л. В. Использование приёмов мнемотехники в развитии связной речи // Логопед. – 2008. – № 4. – С. 102–115.
7. Сидорчук Т. А. Технологии развития связной речи дошкольников: методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т. А. Сидорчук, Н. Н. Хоменко. – Ульяновск: Волга – ТРИЗ, 2004. – 52 с.
8. Ткаченко Т. А. Использование схем в составлении описательных рассказов // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 10. – С. 16–21.
9. Ушакова О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – СПб.: Владос, 2010. – 288 с.

### **ИЗМЕНЕНИЕ НАЛОГОВОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В СФЕРЕ НАЛОГОВОГО КОНТРОЛЯ**

*Грызлова Марина Вячеславовна,  
юристы, 1-й год обучения*

Налоговый контроль представляет собой комплексную и целенаправленную систему экономико-правовых действий компетентных органов государственной власти, которая базируется на законодательстве в области налогообложения и направлена на сбор и анализ информации об исполнении налогоплательщиками обязанности по уплате налогов.

Цель проведения налогового контроля – выявление фактов нарушения налогового законодательства, их пресечение, обеспечение достоверности данных о полноте и своевременности уплаты налогов и сборов, а также проверка законности операций и действий и привлечение к ответственности налогоплательщиков.

Налоговый контроль является необходимым условием функционирования налоговой системы. При отсутствии или низкой эффективности налогового контроля трудно рассчитывать на то, что налогоплательщики будут своевременно и в полном объеме уплачивать налоги и сборы. Таким образом, налоговый контроль позволяет пополнять государственный бюджет и дисциплинировать налогоплательщиков [7].

Перед налоговым контролем стоят следующие задачи:

- обеспечить полноту и своевременность выполнения налоговых обязательств перед бюджетом;
- содействовать правильному ведению бухгалтерского и составлению налогового учета и отчетности;
- обеспечить соблюдение действующего налогового законодательства;
- выявить и пресечь налоговые правонарушения.

Субъектами налогового контроля выступают участники налоговых правоотношений: налоговые, таможенные, финансовые органы; сборщики налогов; органы государственных внебюджетных фондов, которые действуют в рамках своей компетенции.

Объектами налогового контроля выступают действия (бездействие) налогоплательщиков, налоговых агентов, сборщиков налогов и сборов.

Налоговое законодательство ежегодно претерпевает многочисленные изменения. В течение нескольких лет приоритетом в области налоговой политики является создание эффективной и стабильной налоговой системы. Совершенствование налогового администрирования в нашей стране должно способст-

воваты повышению доходов бюджетной системы РФ. Это решается, в частности, за счет внесения изменений в сфере налогового контроля.

На федеральном уровне налоговое законодательство в сфере налогового контроля за последний год претерпело изменения:

- статья 23 пункт 3.1, 3.2, 3.3 «Обязанности налогоплательщиков (плательщиков сборов)»;
- статья 25.13 пункт 3, 4, 5.1, 5.2, 5.3, 6.1, 6.2 «Контролируемые иностранные компании и контролируемые лица»;
- статья 25.15 пункт 1.1, 3 «Порядок учета прибыли контролируемой иностранной компании при налогообложении»;
- статья 83 пункт 4.5 «Учет организаций и физических лиц».

Налоговая система города и области также претерпели изменения [5; 6]. Связаны они с реформой образования и приобретают статус внутри городских районов.

Органы местного самоуправления внутригородских районов городского органами местного самоуправления.

С 2016 года районы города становятся самостоятельными муниципальными образованиями городского округа Самара, осуществляют подготовку и направляют в представительный орган городского округа Самара предложения по установлению, изменению и отмене местных налогов и сборов на территории соответствующего внутригородского района в пределах прав, предоставленных законодательством Российской Федерации о налогах и сборах [4; 3].

Позитивным моментом реформ органов местного самоуправления в части пополнения доходной части бюджета, в частности налоговых доходов является тот факт, доходы поступают напрямую в бюджет внутригородских районов и у районов возникает прямая заинтересованность в увеличении их собираемости, а значит, есть основания полагать, что недоимка по данным налогам будет сокращаться, а доходная часть бюджета районов соответственно пополняться. Следовательно, на решение насущных проблем жителей будут поступать большие средств, чем ранее.

Рассмотрим на примере динамику изменений показателей Самарского внутригородского района городского округа Самара.

#### **Основные параметры бюджета Самарского внутригородского района на 2016 год и на плановый период 2017–2018 годов**

Год	Доходы (тыс. рублей)	Расходы (тыс. рублей)	Дефицит (тыс. рублей)
2016 год	86 477,5	86 477,5	0,0
2017 год	98 696,1	98 696,1	0,0
2018 год	103 575,3	103 575,3	0,0

Утвержденные доходы бюджета Самарского внутригородского района на 2016 год и на плановый период 2017 и 2018 годов рассчитаны на основании:

- фактических поступлений доходов по внутригородским районам за 2014 год и ожидаемых поступлений в 2015 г.;
- прогноза главных администраторов доходов бюджета;
- основных показателей прогноза социально-экономического развития внутригородских районов городского округа Самара на 2016–2018 годы.

Структуру доходов бюджета на 2016 год составляют:

- 1) *земельный налог в сумме 14 775,8 тыс. рублей (17,1 %);*
- 2) *налог на имущество физических лиц в сумме 8603,9 тыс. рублей (9,9 %);*
- 3) *межбюджетные трансферты в сумме 63 097,8 тыс. рублей (73,0 %).*

Плановые назначения по земельному налогу на 2016 год в сумме 14 775,8 тыс. рублей и на плановый период 2017 и 2018 годов в сумме 15 366,8 тыс. рублей и 15 981,5 тыс. рублей соответственно утверждены исходя из оценки ожидаемого поступления за 2015 год и дополнительных поступлений от актуализации базы данных государственного кадастра недвижимости в размере 4,0 % (по предложению УФНС России по Самарской области) с учетом установления единого норматива отчислений в бюджеты внутригородских районов в размере 10 %, установленного Решением Думы городского округа Самара от 09.07.2015 г. № 585 «О межбюджетных отношениях в городском округе Самара».

Плановые назначения по налогу на имущество физических лиц на 2016 год в сумме 8603,9 тыс. рублей и на плановый период 2017 и 2018 год в сумме 13 258,6 тыс. рублей и 17 912,4 тыс. рублей соответственно утверждены исходя из оценки ожидаемого поступления за 2015 год, прогнозируемого роста

поступлений в 2016 году в размере 162,3 %, и аналогично в 2017 году – 154,1 %, в 2018 году – 135,1 % с учетом единого норматива отчислений в бюджеты внутригородских районов в размере 50 %, установленного решением Думы городского округа Самара от 09.07.2015 г. № 585 «О межбюджетных отношениях в городском округе Самара». При расчете учтены изменения налогового законодательства, при которых, начиная с 2016 года, налог на имущество физических лиц будет рассчитываться исходя из кадастровой стоимости объектов налогообложения, максимально приближенной к рыночной стоимости и превышающей в несколько раз инвентаризационную стоимость [5; 6].

В целях снижения социальной напряженности и равномерного увеличения налоговой нагрузки на налогоплательщиков ст. 408 НК РФ предусматривает переходный период с применением коэффициентов при исчислении суммы налога на имущество физических лиц за первые четыре налоговых периода, начиная с начала применения порядка определения налоговой базы, исходя из кадастровой стоимости объекта налогообложения [1] (в первый год – 0,2; во второй – 0,4; в третий – 0,6 и в четвертый – 0,8).

#### *Литература*

1. Налоговый кодекс Российской Федерации (часть вторая) от 5 августа 2000 г. № 117-ФЗ (с изм. на 15.03.2016 г.) // СЗ РФ. – 2000. – № 32. – Ст. 3340; 2016. – № 11. – Ст. 1480.
2. О бюджете Самарского внутригородского района городского округа Самара Самарской области на 2016 год и на плановый период 2017 и 2018 годов: решение Думы городского округа Самара от 27 августа 2015 г. № 633 (с изм. на 03.12.2015 г.) // Самарская газета. – 2015. – 1 сент.
3. О межбюджетных отношениях в городском округе Самара: решение Думы городского округа Самара от 9 июля 2015 г. № 585 // Самарская газета. – 2015. – 11 июля.
4. О разграничении полномочий между органами местного самоуправления городского округа Самара и внутригородских районов городского округа Самара по решению вопросов местного значения внутригородских районов: закон Самарской области от 6 июля 2015 г. № 74-ГД (с изм. на 07.12.2015) // Волжская коммуна. – 2015. – 7 июля.
5. Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации: федеральный закон от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ (с изм. на 15.02.2016 г.) // СЗ РФ. – 2003. – № 40. – Ст. 3822; 2016. – № 7. – Ст. 905.
6. Об осуществлении местного самоуправления на территории городского округа Самара Самарской области: закон Самарской области от 30 марта 2015 г. № 23 ГД // Волжская коммуна. – 2015. – 31 марта.
7. Черник Д. Г. Налоги и налогообложение. – М.: МЦФЭР, 2006. – 234 с.

### **СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НИКНЕЙМА В ЭЛЕКТРОННОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*Давыдов Дмитрий Игоревич,  
лингвистика, 1-й год обучения*

Электронная коммуникация представляет собой очередной этап развития социальных коммуникаций. В рамках электронной коммуникации информация, которая возникла в устной и письменной формах, переводится в форму электронную. В настоящее время электронная коммуникация развивается, данный вид коммуникации является авангардным и перспективным. Несмотря на то, что электронная коммуникация – это новый вид коммуникации, он уже обладает собственной историей.

По мнению А. Е. Войскунского, в свое время возникновение письменности, развитие книгопечатания или распространение телевидения являлись мощным катализатором духовного развития общества. А. Е. Войскунский полагает, что появление Интернета способно привести к подобным последствиям. Необходимо также учитывать, что активность в Интернете проявляют большое количество представителей общества. Сеть Интернет сама по себе является определенным феноменом.

Среди этапов развития электронной коммуникации необходимо выделить следующие:

- инструментальный этап;
- интеллектуальный этап;
- универсальный этап.

На инструментальном этапе своего развития электронная коммуникация являлась средством преодоления расстояния между субъектами информационного взаимодействия. На данном этапе этот вид коммуникации также используется как хранилище устной и письменной коммуникации.

Инструментальный этап стал возможен благодаря достижениям научно-технической революции. Использование электричества позволило решить проблему скорости передачи информации.

Необходимо отметить, что электронная коммуникация осуществила коммуникационную революцию. Благодаря ее распространению стало всеобщим и комфортным информационное взаимодействие. Вместе с тем, электронные коммуникационные порталы стали частью функционирования не только организаций и органов власти, но и частных лиц. Международная телефонная связь, радио и телевидение способствовали созданию мирового социального коммуникационного пространства. Электронная коммуникация представляет собой вид коммуникации, который характеризуется массовостью и глобальностью. Электронную коммуникацию определяют также в качестве всеобщего, межнационального и мультязыкового вида коммуникации.

На интеллектуальном этапе развития коммуникации произошел переход количественных изменений в качественные. Впервые в социуме обмениваться информацией на уровне текстов представлялось возможным не только между индивидами, но и между интеллектами.

Компьютер, изначально предназначенный для математических вычислений, постепенно внедрился в разные коммуникативные сферы, что создало предпосылки для создания «текстовой машины» – набора аппаратных и программных средств для эффективной работы с текстами. Стремление обеспечить человека инструментом для интеллектуальной работы привело к созданию текстовых процессоров и экспертных систем [4, с. 87–90].

Универсальный этап развития электронной коммуникации является логическим объединением двух предыдущих этапов. На данном этапе электронная коммуникация характеризуется как искусственно интеллектуальная и глобальная. На универсальном этапе развития осуществляется создание всемирной коммуникационно-интеллектуальной сети Интернет.

Интернет – это глобальная социально-коммуникационная компьютерная сеть, которая предназначена для удовлетворения личностных и групповых коммуникационных потребностей при помощи использования телекоммуникационных технологий.

Исследования показывают, что активность человека в Интернете, как правило, подчинена удовлетворению следующих потребностей:

- коммуникативной потребности (к примеру, при помощи электронной почты, конференций, чатов, ньюсгрупп);
- познавательной потребности (к примеру, при помощи чтения сетевой прессы, поиска конкретной информации или знакомства с текущими новостями, дистанционного образования);
- игровой потребности (к примеру, при помощи игры в онлайн-игры различных видов).

К указанным видам активности сводятся все другие виды деятельности, которые человек осуществляет при помощи Интернета [5, с. 18–22].

Электронная коммуникация является компьютерно-опосредованным общением, которое обладает индивидуальными признаками и включает различные виды текстов, которые характеризуются доступностью, интерактивностью и виртуальностью.

Электронная коммуникация включает в себя различные формы и характеризуется разнообразием жанров. В современном мире в рамках электронной коммуникации выделились следующие жанры, которые основываются на различных признаках:

- электронная почта;
- электронные разговоры (именуемые чатами);
- электронные доски объявлений и компьютерные конференции;
- форумы, виртуальные миры и WEB-тексты;
- домашняя страница и т. д.

В рамках электронной коммуникации также необходимо отметить существование информационных жанров или жанров новостей, научно-образовательных и художественно-литературных жанров, развлекательных жанров, коммерческих жанров и так далее. Некоторые исследователи объединяют жанры электронной коммуникации в следующие группы:

- жанры, которые тяготеют к письменным текстам;
- жанры, которые являются гибридом письменного и устного текста (к примеру, чат) [3, с. 117–120].

При возникновении и распространении электронной коммуникации возникла новая форма языкового взаимодействия, именуемая письменной разговорной речью, которая успешно реализуется в рамках форумов, блогов, чатов и электронной переписки. Данная форма языкового общения обладает «собственным языком», в котором лингвисты находят нарушения норм письменной речи на всех уровнях языка. Необходимо отметить, что данный факт составляет особенность языка электронной коммуникации.

На лексическом уровне сюда можно отнести использование сленговых выражений, употребление большого количества аббревиатур и акронимов, которые служат средством экономии времени и усилий в процессе общения и выступают маркером принадлежности к определенной группе. Часто аббревиации подвергаются не только отдельные слова и словосочетания, но и целые предложения. Образование

новых слов происходит по типичным для данного языка моделям, в соответствии с принятыми в нем способами словообразования – такими как аффиксация, словосложение, аббревиация.

Электронная коммуникация характеризуется высокой скоростью, адресностью и потенциалом широкого масштаба распространения информации. Электронные коммуникации необходимы для того, чтобы организации и индивиды осуществляли активную внешнюю и внутреннюю работу. Электронными коммуникациями организаций являются электронная почта, Интернет-представительство организации или web-страница персоны, корпоративный информационный портал, листы рассылки новостей или дискуссионные листы, web-конференции и форумы, телеконференции и так далее.

Таким образом, электронная коммуникация представляет собой очередной этап развития социальных коммуникаций, когда информация, возникающая в устной (физиологической) и письменной (виртуальной) формах переводится в электронную форму [1, с. 113].

Термин «никнейм» (сокращ. – «ник») происходит от английского обозначения *nickname*, что первоначально обозначало «прозвище». Также существует версия происхождения данного термина от среднеанглийского «*anekename*», что означает «другое имя», которое постепенно перешло в одинаково звучащее «*a nickname*». То есть, никнеймом является сетевое имя, представляющее собой псевдоним, который применяется пользователем в Интернете. Никнейм возник в рамках Интернета во время появления первых *unix*-систем, в которых ник (имя пользователя, логин) являлся именем пользователя для осуществления входа в систему [2, с. 85–86].

Никнейм – это лицо индивида в сети, которое призвано отразить сущность, стремления, характер или интересы индивида.

Никнейм является средством идентификации индивида в сети Интернет. Универсальный никнейм в сети является аналогом того, что в реальной жизни человека идентифицируют, к примеру, по паспортным данным или ИНН. Для того, чтобы осуществлять деятельность в сети, индивид может создать собственный никнейм, который будет характеризовать его как пользователя.

Необходимо отметить, что по никнейму не всегда можно охарактеризовать человека. В большинстве своем пользователи создают никнейм исходя из своих интересов или других аспектов жизнедеятельности, но есть пользователи, по никнеймам которых невозможно составить мнение о них. Как правило, такие пользователи используют никнеймы, основанные на их имени или фамилии, дате рождения и других общих характеристиках, которые не имеют отношения к их личностным интересам или стремлениям.

Таким образом, никнейм является способом идентификации пользователя в сети Интернет, который образуется при помощи:

- отражения интересов, стремлений и особенностей пользователя;
- отражения индивидуальных характеристик пользователя, связанных со скупыми информационными данными (именем, фамилией, датой рождения и так далее).

Никнеймы часто используются в компьютерных играх, чатах, социальных сетях, конференциях, форумах и блогах. Никнейм применяется в жанрах электронной коммуникации также в рамках вовлечения человека в другую реальность – виртуальную, в которой данный человек существует не под своим реальным именем, а под псевдонимом, который отражает его сущность.

В различных жанрах электронной коммуникации никнеймы используются по-разному. К примеру, в рамках компьютерных игр, как правило, пользователи создают звучные или юмористические никнеймы, и практически не используют свое имя или фамилию. Что касается средств общения, к примеру, таких как Skype или ICQ, то чаще всего также встречаются никнеймы, характеризующие интересы индивида, однако существуют никнеймы, связанные с именем или фамилией индивида. Это обусловлено тем, что посредством данных сетей может осуществляться обмен информацией делового характера, а также осуществляться внутриорганизационная переписка, в рамках которой использование других никнеймов является нецелесообразным. В социальных сетях типа ВКонтакте редко применяются никнеймы, так как в данной сети необходимо регистрироваться под именем и фамилией. В этой социальной сети редко встречаются псевдонимы, однако иногда пользователи дополняют свои общие данные информацией о своем никнейме. Twitter и Facebook являются социальными сетями, в которых распространено применение именно никнеймов. В рамках электронной почты пользователи в равной степени придерживаются как какникнеймов, так и использования индивидуальных общих характеристик. Это обусловлено тем, что электронную почту, в основном, используют в рамках деловой переписки, которой не свойственно употребление никнеймов. По опросам, многие пользователи имеют несколько электронных почтовых ящиков, каждый из которых используют для определенных целей – для деловой переписки, для регистрации в играх и так далее.

То есть, специфика использования никнейма в сети определяется особенностями восприятия индивидом самого себя в рамках сети Интернет, а также особенностями применения (назначения) того или

иногo аккаунта или логина. Никнейм используется в том случае, если пользователь не имеет желания идентифицировать себя в сети при помощи собственного имени или фамилии. В данном случае никнейм, который использует пользователь, может рассказать о его особенностях, интересах, характере. Никнейм сам по себе не призван отражать сущность пользователя, его первоочередной задачей является выделение данного пользователя среди других в сети.

Специфику использования никнейма также необходимо раскрыть с точки зрения моделей применяемых никнеймов.

Структурная модель никнейма представляет собой совокупность нескольких составляющих личности индивида, которые он заложил в основу своего никнейма. Структура никнейма различается в зависимости от особенностей и потребностей пользователя, и, естественно, не регламентируется определенными правилами, кроме ограниченного количества используемых букв и символов. К примеру, структурной моделью никнейма можно назвать никнейм «mariy010591\_ivanova». В данном никнейме собраны такие характеристики пользователя как его имя, дата рождения и фамилия. Структурной моделью никнейма также является никнейм «vogon163», по которому можно судить о том, что пользователь сети из 163 региона (Самарская область), а также о том, что в своем никнейме он применил особенные характеристики (к примеру, ник «vogon» может означать одиночество, злость или эта птица нравится пользователю – вариантов может быть множество, единственно верный можно узнать только из личной беседы с данным пользователем). В никнеймах, как правило, соединяют несколько характеристик пользователя – к примеру, имя/фамилия, имя/дата рождения, прозвище/код региона и так далее.

Семантические никнеймы являются никнеймами, которые применяются достаточно часто и представляют собой слова, выполненные при помощи различных символов и различных по размеру букв. К примеру, такими никнеймами являются «АпельСинКа», Софа\_Star, MashE4/{A} и так далее.

Использование никнеймов в электронных коммуникациях в современном мире является распространенным явлением. Никнейм помимо отражения определенных характеристик человека, призван также идентифицировать его среди других пользователей сети. Специфика использования никнейма во многом обусловлена назначением той или иной электронной коммуникации, отношением человека к процессу осуществления электронной коммуникации, а также индивидуальными характеристиками того или иного пользователя.

#### *Литература*

1. Киселева М. С. Человек вчера и сегодня: междисциплинарные исследования. – М.: ИФ РАН, 2011. – 295 с.
2. Скрипкина Т. П. Психология общения и доверия: теория и практика. – М.: Университет РАО, 2014. – 777 с.
3. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации. – СПб.: Издательство Михайлова В. А., 2002. – 461 с.
4. Романов А. А. Массовые коммуникации / А. А. Романов, Г. А. Васильев. – М.: Вузoвский учебник, 2009. – 236 с.
5. Шарков Ф. И. Интерактивные электронные коммуникации (возникновение Четвертой волны) / Ф. И. Шарков. – М.: Дашков и Ко, 2010. – 260 с.

### **АНАЛИЗ ОПЫТА СОТРУДНИКОВ АППАРАТА УПРАВЛЕНИЯ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ СТРЕССА**

*Дубровина Ольга Владимировна,  
психолого-педагогическое образование, 1-й год обучения*

Современный человек часто сталкивается с ситуациями, вызывающими у него чувство стресса. В связи с этим, становится актуальной проблема способов преодоления стресса.

В последнее время появилось множество направлений в области методов преодоления стресса – это ипотерапия, музыкальная терапия, ароматерапия, арт-терапия и многие другие. Все эти направления терапии помогают не только преодолеть стрессовое состояние, но и в целом уменьшить уровень тревожности человека, повысить его самооценку.

Но далеко не все люди, испытывающие стресс, могут позволить себе обратиться за помощью к специалисту, работающему в русле одного из этих видов терапии. Чаще всего при повседневном стрессе не всегда применение этих методик будет уместно. Как, правило, люди сами находят способы преодоления стресса, которые подходят именно им, соответствуют их жизненному ритму, возможностям.

В данной статье, мы проанализируем часто используемые способы преодоления стрессового состояния у сотрудников аппарата управления.

Цель статьи – выявить, какие способы преодоления стресса используют сотрудники аппарата управления.

Задачами статьи мы определили анализ понятия «стресс», разработку опросника для сотрудников, направленного на выявление отношения их к стрессу, и способов преодоления стресса; выявление того, как сотрудники относятся к стрессовым ситуациям; анализ того, с какими понятиями у сотрудников ассоциируется «стресс», «счастье», «грусть»; выявление способов преодоления стресса являются наиболее популярными среди сотрудников аппарата управления; определение методов преодоления стресса используемые наиболее редко.

Прежде всего, необходимо раскрыть само понятие «стресс». В научный оборот данное понятие ввел канадский ученый Ганс Селье. Он определял стресс как неспецифический ответ организма на любое предъявляемое ему требование [4].

В своей книге «Стресс без дистресса» Селье выдвинул идею о том, что со стрессом можно справиться двумя способами: активным (борьба) и пассивным (бегство от проблем). Действительно, каждый человек решает для себя сам как бороться со стрессом: пускать все на самотек или бороться с причиной стресса [4].

Но тут же следует отметить, что вызвать стрессовое состояние у разных людей могут разные ситуации. Это связано с тем, что все люди уникальны по своей психологии у всех разный уровень тревожности, разный уровень экзальтированности, разная самооценка и так далее. То есть порог критичности стрессовой ситуации у каждого разнообразен, но реакция организма у всех одинакова. В связи с этим возникает вопрос: существует ли такой метод преодоления стрессового состояния, который подходит для всех людей, или же выбор метода всегда обусловлен той ситуацией, которая вызвала состояние стресса [6].

В целом Ганс Селье считал, что стресс, в пределах нормы (то есть не переходящий в дистресс) – это полезно для человека, помогает ему выжить.

Рассмотрев основные положения учения Ганса Селье о стрессе, можно отметить, что стресс в повседневной жизни человека является её неотъемлемой частью, а значит, каждый человек без исключения испытывал это состояние на себе. В тоже время можно отметить, что у каждого человека есть выбор, каким образом преодолевать стрессовое состояние, и преодолевать ли его в целом. Выбор способа преодоления стресса напрямую зависит от того, кем он используется и в какой ситуации [4].

Для проведения опроса был разработан опросник, состоящий из 10 вопросов. В основу опросника мы взяли метод незаконченных предложений, так как, на наш взгляд, именно данный метод позволяет выявить качественную характеристику ответов респондентов.

Сотрудникам аппарата управления предлагалось продолжить следующие предложения: «Я считаю, что стресс – это...», «Я никогда не пробовал (а) преодолевать стресс с помощью...», «Для меня стрессовой является ситуация...», «Когда мне грустно я...», «Когда я счастлив я...», «В разных стрессовых ситуациях...», «То, каким способом я буду преодолевать стресс зависит...», «Мой метод борьбы со стрессом...», «Мне кажется, что многие люди в стрессовых ситуациях...», «В стрессовой ситуации я никогда не...».

Также вначале опросника сотрудникам предлагалось выбрать из предложенного списка способы преодоления стресса, которые они используют наиболее часто или, при отсутствии таковых в списке, написать свои способы преодоления стресса. Среди них были: слушаю любимую музыку, занимаюсь творчеством (рисую, пою, танцую и т. п.), занимаюсь спортом, гуляю, дышу свежим воздухом, стараюсь побыть наедине с самой собой, много ем, применяю метод ароматерапии, общаюсь с друзьями по душам. Сотрудникам аппарата управления предлагалось выбрать более одного варианта ответа.

Опрос проводился на базе филиала федерального автономного учреждения Министерства обороны Российской Федерации «Центральный спортивный клуб армии» (ЦСК ВВС, г. Самара) – 20 человек.

Результаты опроса показали, что наиболее популярный метод преодоления стресса с помощью употребления большого количества пищи (11 из 20 человек). Принимая это во внимание, можно сказать, что в сложный период во время работы «кофе-пауза» является универсальным способом преодоления стрессового состояния.

Второй по популярности способ преодоления стресса – это разговор «по душам» (9 из 20 человек), что указывает на особенность русской ментальности предопределяющей то, что возможность высказаться, поговорить, разделить свое состояние с другом помогает человеку справиться со стрессом.

Далее одинаковыми по популярности стали способы уединения, прогулки на свежем воздухе и занятия спортом (6 из 20 человек).

Наименьшее количество респондентов указали такие способы преодоления стресса такие как: преодоление стресса с помощью творчества и с помощью прослушивания музыки.

Далее, проанализировав результаты опросника, которые показали, что 9 из 20 сотрудников на вопрос «Я считаю, что стресс – это...» дали ответ «...полезно». Что свидетельствует о том, что в целом у сотрудников сформирована адекватная оценка по отношению к стрессу.

Остальные 11 респондентов на этот же вопрос ответили, что стресс – это реакция организма на внутренние переживания человека. То есть по сути оба варианта ответа, согласно учению Селье, являются верными. Что позволяет говорить о том, что у сотрудников сложилось правильное представление о том, что такое стресс.

Но, несмотря на это, «стресс» у сотрудников ассоциируется со следующими понятиями: ссоры, безысходность, отсутствие явного выхода из ситуации, неуспешность, нервы.

Это говорит о том, что каким бы полезным, с точки зрения науки и людей в целом, не был стресс, он вызывает только негативные ассоциации. А значит, в стрессовой ситуации любой человек испытывает неприятные чувства.

В связи с этим, сравним насколько различно поведение сотрудников в состоянии счастья и грусти. Для этого были проанализированы результаты исследования в той части, где предлагалось определить, с какими понятиями ассоциируются «счастье» и «грусть». Счастье у сотрудников ассоциируется со следующими понятиями улыбка, веселье, семья, здоровье, радость, соответственно состояние грусти у сотрудников это: нервы, одиночество, уход в себя, не успешность, разочарование.

Следует отметить, что в целом ассоциации с понятием «грусти» схожи с теми ответами, которые сотрудники дали, отвечая на вопрос о том, с чем они связывают понятие «стресс». А это значит, что, как правило, стресс и приводит в состояние грусти. А это подтверждает то, что стресс вызывает негативные эмоции.

В целом на вопрос от чего зависит выбор метода преодоления стрессового состояния были следующие варианты ответов: от самой стрессовой ситуации (11 из 20 человек), от подручных средств необходимых для преодоления стресса (7 из 20 человек), от настроения (2 из 20 человек).

Средства преодоления стресса, которыми никогда не пользовались респонденты: алкоголь (5 из 20 человек), ароматерапия (4 из 20 человек), спорт (3 из 20 человек). Ответы на этот вопрос позволяют нам отметить, что большинство респондентов акцентируют внимание на том, что они не употребляют алкоголь, чтобы справиться со стрессом.

Таким образом, проанализировав опыт борьбы со стрессом у сотрудников, нам удалось ответить на вопросы, которые были заданы в начале статьи. Действительно, существуют способы преодоления стресса, которые помогают большинству людей, но не всегда ситуация, в которой находится человек испытывающий стресс, позволяет его использовать, а значит, у каждого человека должно быть не менее 3 собственных способов, предназначенных для преодоления стресса. Выбор способов зависит от собственных предпочтений человека.

#### *Литература*

1. Богословский В. В. Общая психология / В. В. Богословский, А. Д. Стеканов. – М.: Просвещение 2011. – 383 с.
2. Кижаяев-Смык Л. А. Психология стресса. – М.: Наука, 2003. – 286 с.
3. Рушман Э. М. Надо ли убегать от стресса? – М.: Физкультура и спорт, 2010. – 126 с.
4. Селье Е. Стресс без дистресса. – М., 2002. – 128 с.
5. Тригранян Р. А. Стресс и его значение для организма. – М.: Наука, 2004. – 176 с.
6. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2006. – 240 с.

### **ПОНЯТИЕ И ПРИНЦИПЫ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

*Егоров Василий Валерьевич,  
юриспруденция, 1-й год обучения*

Согласно Европейской хартии местного самоуправления, под местным самоуправлением «понимается право и реальная способность органов местного самоуправления регламентировать значительную часть государственных дел и управлять ею, действуя в рамках закона, под свою ответственность и в интересах местного населения.

Это право осуществляется советами или собраниями, состоящими из членов, избранных путем свободного, тайного, равного, прямого и всеобщего голосования. У советов или собраний могут быть под-



отчетные им исполнительные органы. Это положение не исключает обращения к собраниям граждан, референдуму или любой другой форме прямого участия граждан там, где закон это допускает» [9].

В современной России система муниципального управления, как и вся система местного самоуправления, находится на стадии становления, в то время как системы публичной власти в России переживают период глубокого реформирования. В силу этого законодательная база местного самоуправления пока несовершенна и во многом противоречива [7].

В Федеральном законе от 28.08.1995 № 154-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ», была приведена следующая формулировка: «Местное самоуправление в Российской Федерации – признаваемая и гарантируемая Конституцией Российской Федерации самостоятельная и под свою ответственность деятельность населения по решению непосредственно или через органы местного самоуправления вопросов местного значения, исходя из интересов населения, его исторических и иных местных традиций» [2].

В Федеральном законе от 6 октября 2003 года № 131-ФЗ говорится следующее: «Местное самоуправление в Российской Федерации – форма осуществления народом своей власти, обеспечивающая в пределах, установленных Конституцией Российской Федерации, федеральными законами, а в случаях, установленных федеральными законами, – законами субъектов Российской Федерации, самостоятельное и под свою ответственность решение населением непосредственно и (или) через органы местного самоуправления вопросов местного значения, исходя из интересов населения, с учетом исторических и иных местных традиций» [3].

Из сопоставления приведенных формулировок следует, что в Федеральном законе 1995 года № 154-ФЗ акцент сделан на местное самоуправление как на деятельность населения, а в Федеральном законе 2003 года – как на форму осуществления народом своей власти.

Существенным отличием в формулировке определения местного самоуправления согласно российским законам и Европейской хартии состоит в том, что в Хартии особо выделяется деятельность органов местного самоуправления с возможностью обращений к собраниям граждан и другим формам прямой демократии, тогда как российское законодательство предполагает, прежде всего, само население, как субъект местного самоуправления, и уж затем – органы местного самоуправления. В то же время Европейская хартия говорит не только о праве, но и о реальной способности органов местного самоуправления решать местные вопросы [9].

По нашему мнению, формулировка в редакции Федерального закона 2003 года № 131-ФЗ достаточно четко формулирует правовое поле осуществления местного самоуправления в Российской Федерации, но при этом формулировка, представленная в Хартии, точнее, так как она отражает реальные возможности управлять частью государственных дел в интересах местного населения.

Организация местного самоуправления осуществляется на основе ряда общих принципов. К их числу относятся:

- *Самостоятельность населения* в решении вопросов местного значения.

Ст. 12 Конституции РФ гарантирует, что местное самоуправление в пределах своих полномочий самостоятельно. Население самостоятельно решает местные вопросы, реализуя полномочия, закрепляемые за местным самоуправлением, непосредственно, а также через выборные и иные органы местного самоуправления.

- *Организационное обособление* местного самоуправления, его органов в системе управления государством и взаимодействие с органами государственной власти в решении общих задач.

Государство признает местное самоуправление в качестве самостоятельного уровня, самостоятельной формы осуществления народом принадлежащей ему власти. Население в соответствии со ст. 131 Конституции РФ самостоятельно определяет структуру органов местного самоуправления.

- *Соответствие материальных и финансовых ресурсов* местного самоуправления его полномочиям.

Местное самоуправление должно иметь право на достаточную для осуществления своих функций и полномочий экономическую и финансовую базу. При наделении органов местного самоуправления отдельными государственными полномочиями им должны передаваться необходимые для их осуществления материальные и финансовые средства.

- *Ответственность органов* и должностных лиц местного самоуправления перед населением.

Органы и должностные лица местного самоуправления должны обеспечивать основные социальные потребности граждан в сферах, отнесенных законодательством к их ведению, на уровне не ниже государственных социальных стандартов.

- *Многообразие организационных форм* осуществления местного самоуправления.

В соответствии с пунктом «н» части 1 статьи 72 Конституции РФ [1, с. 5] к совместному ведению Российской Федерации и субъектов РФ относится установление общих принципов организации систе-

мы органов местного самоуправления. Субъекты РФ закрепляют организационные основы и формы осуществления местного самоуправления с учетом исторических и иных местных традиций.

- *Соблюдение прав и свобод* человека и гражданина.

Согласно статье 2 Конституции РФ человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина – обязанность государства.

- *Законность в организации* и деятельности местного самоуправления;

Природа местного самоуправления предопределена основными особенностями самоуправления вообще. Самоуправление представляет собой такую форму социального регулирования, при которой субъект управляет своими собственными делами, действует на основе принципов самоорганизации, самофинансирования, самоконтроля в рамках, определенных законом.

- *Гласность деятельности* местного самоуправления. Бюджетным кодексом РФ в отношении муниципальных образований предусмотрено обязательное опубликование в средствах массовой информации утвержденных бюджетов и отчетов об их исполнении, а также доступность иных сведений о бюджетах по решению представительных органов муниципальных образований [8].

- *Сочетание коллегиальности* и единоначалия в деятельности местного самоуправления;

Законодательство о местном самоуправлении в РФ конкретизирует конституционные положения о механизме местного самоуправления. В числе форм непосредственной демократии называются не только референдум и муниципальные выборы, но и собрания, народная правотворческая инициатива, обращения граждан в органы местного самоуправления. В этой системе каждый входящий в состав местного сообщества индивид является ассоциированным участником осуществления муниципальной власти, действующим по своей воле и в своих интересах, которые – в рамках коллективных форм местного самоуправления – соотносятся с волей и интересами других [4, с. 4].

- *Государственные гарантии* местного самоуправления.

Государство обязано гарантировать населению удовлетворение основных социальных потребностей не ниже уровня государственных социальных стандартов.

Л. А. Велиховым была дана характеристика основных признаков местного самоуправления, отличающих его от государственной власти. К ним он относит:

- различие в характере власти. Местное самоуправление – власть подзаконная, действующая в порядке и пределах, указанных ей верховной властью;
- разграничение сфер компетенции. Речь идет об отграничении круга дел, предоставленных местному самоуправлению;
- самостоятельные источники средств. Нельзя говорить о местном самоуправлении как об особом субъекте прав, если ему не предоставлены те или иные определенные и отграниченные средства для осуществления своих задач;
- территориально ограниченный выборный принцип [5, с. 343].

В отличие от органов государственного управления органы местного самоуправления: а) не назначаются сверху (их система, структура определяются населением); б) не являются агентами правительства и других вышестоящих государственных органов; в) не включены в централизованную иерархическую систему; г) не отделены от населения [7].

Все эти принципы и признаки в тех или иных формулировках закреплены в Европейской хартии местного самоуправления и в Конституции РФ.

Таким образом, «местное самоуправление – это такой способ децентрализации власти, при котором ее нижний уровень, наиболее приближенный к населению, обладает значительной автономией и самостоятельностью в решении вопросов местной жизни, избирается жителями и несет ответственность перед ними» [6, с. 7].

Общие правовые, территориальные, организационные и экономические принципы организации местного самоуправления в Российской Федерации, а также государственные гарантии его осуществления установлены в соответствии с Конституцией Российской Федерации и определены в Федеральном законе 2003 года № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ».

### *Литература*

1. Конституция Российской Федерации. – М.: Юристъ, 2015. – 80 с.
2. Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ: федеральный закон от № 154-ФЗ 28.08.1995 в ред. от 21.07.2005 № 97-ФЗ. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
3. Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ: федеральный закон № 131-ФЗ от 06.10.2003 в ред. от 29.12.2010 № 442-ФЗ. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
4. Бондарь Н. С. Местное самоуправление и конституционное правосудие. Конституционализация муниципальной демократии в России // Законодательство и экономика. – 2004. – № 4. – С. 4–8.

5. Велихов Л. А. Основы городского хозяйства. Общее учение о городе, его управлении, финансах и методах хозяйства. – М.: Наука, 1996. – 480 с.
6. Зотов В. Б. Система муниципального управления. – СПб., 2005. – 493 с.
7. Тимофеев Н. С. Сущностные пределы местного самоуправления // Конституционное и муниципальное право. – 2008. – № 9.
8. Бюджетный кодекс РФ в ред. Федерального закона № 181-ФЗ от 18.07.2009. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
9. Европейская Хартия местного самоуправления. Совет Европы. 15.10.1985 г. Страсбург. – Режим доступа: <http://www.coe.int/cs/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/122>. – Загл. с экрана.

## ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ «ЗАКОН»

*Ермолаев Кирилл Андреевич,  
лингвистика, 1-й год обучения*

В данной статье исследуется концепт «закон» в английской и русской лингвокультурах. Важность этой темы обуславливается необходимостью прояснения характеристик данного концепта в обыденном и правовом языковом сознании, как в русской, так и в английской лингвокультурах.

Прежде чем исследовать непосредственно концепт «закон» остановимся на трактовке понятия «концепт». Так, В. И. Карасик характеризует концепты как культурные первичные образования, выражающие объективное содержание слов и имеющие смысл, утверждает, что они транслируются в различные сферы бытия человека, в частности, в сферы понятийного, образного и деятельностного освоения мира [4, с. 12].

Представители Воронежской научной школы – З. Д. Попова, И. А. Стернин, определяют концепт как глобальную мыслительную единицу, которая представляет собой «квант структурированного знания». Они считают, что концепт репрезентируется в языке лексемами, словосочетаниями, предложениями, текстами и совокупностями текстов [9, с. 8].

Г. Г. Слышкин определяет концепт как «условно-ментальную единицу» и устанавливает в нем, прежде всего, примат целостного отношения к отображаемому объекту. Формирование концепта представлено им как процесс соотнесения результатов опытного познания действительности с ранее усвоенными культурно-ценностными доминантами, выраженными в религии и искусстве [10, с. 34].

В лингвистике можно выделить три основных подхода к пониманию концепта: когнитивное, лингвистическое, культурологическое.

Приверженцы когнитивного подхода относят концепт к мыслительным явлениям, определяя его как «оперативную содержательную единицу памяти, ментального лексикона» (В. И. Карасик, Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац).

Представители лингвистического подхода понимают концепт как весь потенциал значения слова, вместе с его коннотативным элементом (С. А. Аскольдова, Д. С. Лихачева, В. В. Колесова, В. Н. Телия).

Представители культурологического подхода трактуют концепт как основную ячейку культуры в ментальном мире человека (Ю. С. Степанов, Г. Г. Слышкин).

Таким образом, приведенные подходы отражают двустороннюю природу концепта:

- 1) как значения языкового знака (лингвистическое и культурологическое направления);
- 2) как содержательной стороны знака, представленной в ментальности (когнитивное направление).

Концепт приближен к культуре и истории, к ментальному миру человека, в результате приобретает специфический характер: «Концепты представляют собой коллективное наследие в сознании народа, его духовную культуру, культуру духовной жизни народа. Именно коллективное сознание является хранителем констант, то есть концептов, существующих постоянно или очень долгое время» [11, с. 76].

Языковые культуры имеют каждая свои специфические черты и определенную общность. Исследование национальной концептосферы, является одним из способов выяснить уникальность и универсальность данной культуры. В статье Е. В. Щепотиной «Экспериментальное исследование концептов freedom, law, свобода, закон в английской и русской лингвокультурах» описывается ассоциативный эксперимент, в котором выясняется специфика концепта «закон» в английской и русской лингвокультурах. Анализируя реакции, данные на слово-стимул ЗАКОН, обнаруживаются значительные различия в ассоциатах. На слова-стимулы LAW – ЗАКОН и англоговорящие и русскоговорящие опрашиваемые дали две различные реакции [12, с. 119]. Ассоциаты россиян несколько возвышенные, идеологизированные, хотя путь к правовому государству и гражданскому обществу с самого начала оказался крайне трудным для российского общества. Однако попытки демократического обустройства России не могли

не отражать той стороны нашей ментальности, которые связаны со стремлением россиян к социальной справедливости, к жизни по совести, в соответствии с нравственными идеалами [12, с. 120].

Англичане же напротив уверены в завтрашнем дне, уважают законы. В основе английского морального воспитания лежат три принципа: *privacy* – невмешательство в частную жизнь, *trespassing law* – защита собственности и *voluntary action* – участие в общественной жизни [1, с. 286]. Все три принципа становятся основой для выработки норм, принимаемых как изначальные права граждан, защита которых вменяется в обязанность государства. Английский народ построил в своей стране устойчивое законопослушное общество, которое не только пользуется законодательно закрепленными правами и свободами, но и бережно оберегает эти законы и эти права.

В ходе проведенных экспериментов, обнаруживается, что представления о базовых понятиях в правовой сфере, присущие английской и русской лингвокультурной общности, существуют в разной форме стереотипов поведения, вследствие чего ассоциативный эксперимент служит весьма полезным источником информации о степени актуальности указанных лексем в сознании англичан и россиян. Он также проясняет вопрос, ассоциируют ли респонденты эти понятия с правовой сферой или с бытовой и в какой степени. Данные такого рода позволяют сравнить их с данными ассоциативных словарей, а также корректировать несовпадающие показания словарей, отражая наиболее современные тенденции в лексиконе носителей соответствующего языка.

Язык и право находятся в тесном взаимодействии. Совокупность нормативных актов образует право того или иного государства. Основной чертой, свойственной правовой системе Англии, является открытость методов решения юридических проблем. Правовая система этой страны является нормативно – судебной, где на первом месте стоит субъективное право, защищаемое судом. Хочется отметить, что в английском юридическом дискурсе ведутся ссылки на конкретные судебные прецеденты, т. е. прецедентное право, а в русском – на кодифицированные нормы, нормативное право. Это и есть существенное отличие правового представления концепта «закон» в английской и русской лингвокультурах.

Особенности смыслового содержания концепта «закон» в английской и русской культурах выражаются в смысловых различиях слов, лакунах.

Примером лагун может служить тот факт, что в английском языке, например, кроме слова *lawyer* (юрист, адвокат, защитник, правовец), есть еще несколько обозначений разновидностей адвокатской профессии: *attorney* (поверенный, прокурор), *barrister* (барристер, адвокат, имеющий право выступать в судах высшей инстанции), *solicitor* (солиситор, юрисконсульт, адвокат, выступающий в судах низшей инстанции), *counselor* (консультант, советник), *advocate* (адвокат, защитник), *legal advisor* (юрисконсульт).

Идеальный смысл концепта «закон» опредмечивается словом «*law*» и декодируется в определениях и дефинициях [3, с. 430]. Так, в «Англо-русском словаре» В. К. Мюллера (1990) *law* переводится как: 1) закон; 2) право, юриспруденция; 3) суд, судебный процесс и др. Оксфордский правовой словарь (1992) дает следующее толкование: *Law*: 1. The enforceable body of rules that govern any society. 2. One of the rules making up the body of law, such as an Act of Parliament.

В результате, признаком концепта «закон» в русской и английской лингвокультурах выступают: 1) общеобязательное правило поведения в обществе; 2) норма поведения; 3) обычаи, традиции; 4) запрет; 5) источник права. Отличия обыденного представления концепта «закон» в английском языковом сознании заключается в понимании закона как гаранта свободы, а в русском языковом сознании – как ограничителя свободы. Наличие в смысловом потенциале концепта «закон» таких признаков, как запрет, право, обязательство позволяет говорить о понимании закона как руководящего начала, нормы поведения и принадлежности данного концепта как к правовому, так и к наивно-языковому сознанию. [7, с. 12]. В праве данные признаки определяются в юридических документах, в обыденном сознании они выражаются в социально-типичных позициях и оценки данной культуры. Наиболее распространенным значением рассматриваемого концепта в современном английском языке является представление о законе как обязательном для всех правиле, поддерживаемом авторитетом государства либо обычаями и традициями.

Исторически английское право выступало в форме писаного закона – акты Парламента, и неписаного – это прецедентное право, основанное на решениях судебной практики. Актуальные для английской культуры ценности (невмешательство в чужую жизнь, толерантность) получили широкое выражение в языке и конкретизировались правом, попадая в зону интенсивного правового регулирования, где существует детальное правовое опосредование поведения всех участников общественных отношений. Закон предоставляет гарантии соблюдения данной нормы, тем самым сохраняя права на частное пространство, свободу действий в рамках закона [8, с. 3].

Если рассматривать понимание закона в англо-русском фразеологическом словаре А. В. Кунина (1984) *law* имеет следующие фразеологизмы: 1) *be a law into oneself* – ни с чем не считаться, кроме собственного мнения, идти наперекор традициям; 2) *blue law* – пуританский закон о недопустимости плат-

ной работы по воскресеньям; 3) judge-made law – прецедентное право, созданное на основе судебной практики; 4) necessity has no law – для нужды нет закона (ср. нужда крепче закона) [этим. лат. Nécessitas non habet legem]; an unwritten law – неписаный закон; 5) take the law into one's own hands – самочинно вершить суд и т. д. [3, с. 433].

Юристу присуще правовое сознание, т. е. оценка концепта проходит через его профессиональные качества, он определяет состав преступления и обстоятельства, в которых оно совершено, в то время как для неспециалиста, носителя обыденного языкового сознания, важно оценить преступление с эмоциональных позиций.

Концепт «закон» включает многочисленные оценки, составляющие моральные и утилитарные нормы. Морально-этический и правовой кодексы ориентируются на ценностно-консолидирующее пространство культуры, в котором выделяются две части – общечеловеческая и национально-специфическая, причем последняя реализует социально-типичные позиции и оценки, свойственные данной культуре [7, с. 182]. Специфической чертой юридических текстов является их кажущаяся перенасыщенность юридическими терминами, связанными с законом, однако каждый термин несет конкретную смысловую и правовую нагрузку и опущение любого из терминов при переводе ведет к значительным смысловым потерям. Неточность перевода терминов может привести к искажению смысла в правовых документах.

Таким образом, концепт «закон» является мыслительным образованием. Наличие таких форм правового воздействия, как запрет, дозволение и обязывание в смысловом потенциале, позволяет говорить о понимании концепта «закон» как руководящего начала и принадлежности данного концепта к правовому и обыденному языковому сознанию носителей английской и русской лингвокультур. Данные признаки конкретизируются в диспозиции нормы (раскрывающей правило поведения), содержащейся в правовых документах. В обыденном понимании они выражаются в качестве абстрактной нормы – долженствования.

В английском языковом сознании концепт «закон» заключается в понимании юридического закона как гаранта свободы, в русском языковом сознании – как ограничителя свободы. Это обусловлено экстралингвистическими причинами.

Представление закона в рассматриваемых культурах отличаются. Очевидна положительная коннотация в английской культуре, и отрицательная – в русской. В английских юридических текстах идёт направленность на конкретный прецедент, в русских юридических текстах на тип квалифицируемого с позиции права поведения.

Взаимосвязь юридического закона и морального закона, выделяемых в качестве основных значений рассматриваемого концепта прослеживается при анализе культуры и его сопоставлении с правом. В пределах одной культуры знак оценки того или иного явления, поступка, качества в правовом кодексе и обыденном понимании – совпадает, что объясняется накопленным социальным опытом.

Лингвокультурный концепт «закон» представляет собой сложное ментальное образование, в нём могут быть выделены определенные признаки, частично совпадающие в обыденном и правовом сознании, с одной стороны, и в английской и русской лингвокультурах – с другой стороны.

### *Литература*

1. Воробьев Г. Г. Американский характер: этика – мораль – закон // Американский характер: очерки культуры США. – М.: Наука, 1995. – С. 284–306.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. В 5 т. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Еременок О. И. Правовая картина мира в английской лингвокультуре // Міжнародна науково-практична конференція з питань методики викладання іноземної мови пам'яті професора В. Л. Скалкина. Збірник наукових праць, 19–20 квітня, 2013 р. – Одеса: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2013. – С. 429–433.
4. Карасик В. И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности. – Волгоград: Перемена, 2001. – С. 3–16.
5. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – М., 1997. – 245 с.
6. Ощепкова В. В. Язык и культура. – СПб.: КАРО, 2004. – 336 с.
7. Палашевская И. В. Концепт «закон» в английской и русской лингвокультурах: дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2001. – 196 с.
8. Плотницкая С. В. Межкультурная коммуникация и формирование профессиональной языковой личности студента-юриста // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия «Гуманитарные науки». – 2013. – Вып. 3, т. 19. – С. 182–186.

9. Попова З. Д. Основные черты семантико-когнитивного подхода к языку / З. Д. Попова, И. А. Стернин // Антология концептов. – Волгоград: Парадигма, 2005. – С. 7–10.

10. Слышкин Г. Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: дис. ... доктора филол. наук. – Волгоград, 2004. – 323 с.

11. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. – М.: Академический проект, 1997. – 838 с.

12. Щепотина Е. В. Экспериментальное исследование концептов freedom, law, свобода, закон в английской и русской лингвокультурах. – СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 117–120.

## **ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ ПРИБОРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ**

*Есин Дмитрий Сергеевич,  
педагогическое образование, 2-й год обучения*

Использование средств информатизации для обучения естественнонаучным дисциплинам в школе и вузе будет эффективным только в случае, если педагоги учитывают положительные и отрицательные стороны реализации методов обучения, основанных на информационных технологиях. Необходимо детальное изучение подобных аспектов информатизации с целью последующей корректировки содержания подготовки и переподготовки педагогов в области использования приборов с удаленным доступом и виртуальных приборов.

Использование средств информатизации образования влечет за собой достаточно много преимуществ. В частности, внедрение современных информационных и телекоммуникационных технологий в сферу образования позволяет педагогам качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения. Целью использования этих технологий в образовании является усиление интеллектуальных возможностей учащихся в информационном обществе, а также гуманизация, индивидуализация, интенсификация процесса обучения и повышение качества обучения на всех ступенях образовательной системы.

Средства информатизации могут существенно повлиять на формирование нового содержания образования, на организационные формы и методы обучения. Современные телекоммуникационные поисковые системы позволяют автоматически собирать, классифицировать и структурировать информацию с тысяч удаленных компьютеров одновременно [1, с. 10]. Появление телекоммуникационных систем предполагает:

- изменение содержания обучения традиционным дисциплинам и их комплексирование при выполнении учебных проектов;
- организацию совместной работы учителей различных предметов при интеграции учебных дисциплин;
- интеграцию изучения средств информатики с освоением предметного содержания других общеобразовательных и специальных дисциплин.

Использование средств информатизации, по мнению Е. В. Клименко, позволяет реализовать такие развивающие цели обучения, как развитие пространственного, алгоритмического, интуитивного, творческого и теоретического мышления, формирование умений принимать оптимальное решение из возможных вариантов, развитие умений осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность, формирование информационной культуры, умение осуществлять обработку информации.

Информационные технологии в рамках подготовки школьников способствуют обогащению педагогической и организационной деятельности школы несколькими значимыми возможностями:

- совершенствования методов и технологий отбора и формирования содержания общего среднего образования;
- введения и развития новых специализированных учебных дисциплин и направлений обучения, связанных с информатикой и информационными технологиями;
- внесения изменений в обучение большинству традиционных школьных дисциплин, напрямую не связанных с информатикой;
- повышения эффективности обучения школьников за счет повышения уровня его индивидуализации и дифференциации, использования дополнительных мотивационных рычагов;
- организации новых форм взаимодействия в процессе обучения и изменения содержания и характера деятельности учителя и ученика;

- совершенствования механизмов управления системой общего среднего образования [2, с. 57].

Если говорить о возможностях применения описанных ранее систем виртуальной реальности и мультимедиа систем, то в этом случае положительный эффект будет достигнут при условии учета педагогами двух возможных направлений внедрения средств мультимедиа в учебный процесс. Первое из них связано с тем, что такие средства включаются в учебный процесс в качестве «поддерживающих» средств в рамках традиционных методов исторически сложившейся системы школьного образования. В этом случае виртуальные средства и мультимедиа ресурсы выступают как элемент интенсификации учебного процесса, индивидуализации обучения и частичной автоматизации рутинной работы учителей, связанной с учетом, измерением и оценкой знаний школьников.

Внедрение мультимедиа ресурсов в рамках второго направления приводит к изменению содержания образования, пересмотру методов и форм организации учебного процесса в школе, построению целостных курсов, основанных на использовании содержательного наполнения ресурсов в отдельных учебных дисциплинах. Знания, умения и навыки в этом случае рассматриваются не как цель, а как средство развития личности школьника.

Важно понимать, что использование мультимедиа технологий будет оправданным и приведет к повышению эффективности обучения в том случае, если такое использование будет отвечать конкретным потребностям системы общего среднего образования, если обучение в полном объеме без использования соответствующих средств информатизации невозможно или затруднительно. Очевидно, что любой учитель должен познакомиться с несколькими группами таких потребностей, определяемых, как в отношении собственно учебного процесса, так и в отношении других сфер деятельности педагогов.

В знаниевую группу можно отнести потребности, связанные с формированием у школьников определенных систем знаний. Такие потребности возникают при знакомстве с содержанием сразу нескольких дисциплин, при проведении занятий, имеющих межпредметный характер. Репродуктивная группа потребностей определяется необходимостью овладения школьниками репродуктивными умениями. Потребности этой группы возникают при обучении в ситуациях, связанных с вычислениями (сокращение времени, проверка и обработка результатов).

Продуктивная группа потребностей соответствует отработке типовых умений по естественнонаучным дисциплинам и при формировании общеучебных умений (общелогических – систематизации и классификации, анализа и синтеза, рефлексивных – умений планировать какой либо эксперимент (например, химический или биологический), осуществлять сбор и анализ информации).

Творческая группа потребностей определяется необходимостью формирования у учеников творческих умений (главным признаком творчества является новизна полученного продукта). Такие потребности возникают при решении оптимизационных задач, в которых из ряда возможных вариантов выбирается один – наиболее рациональный с определенной точки зрения, при решении задач на выбор самого экономичного решения или наиболее оптимального варианта протекания процесса (нахождение оптимального решения задачи не только математически, но и графически). Потребности этой группы возникают при постановке и решении задач на проверку выдвигаемых гипотез, при необходимости развития конструктивно-комбинаторных творческих умений (использование цифровых конструкторов, позволяющих собирать целое из частей, моделировать объекты и природные процессы). Кроме того, сюда можно отнести и потребности, вытекающие из необходимости моделирования процессов или последовательности событий, что позволяет ученику делать выводы о факторах, оказывающих влияние на протекание каких либо процессов или событий. К творческой группе можно отнести потребности, возникающие в ходе лабораторного эксперимента, требующего для своего проведения приборов, недоступных для конкретного учебного заведения, очень длительного или короткого промежутка времени. При этом такой эксперимент может проводиться в рамках педагогических измерений и также повлечь за собой необходимость использования соответствующих информационных и телекоммуникационных технологий.

Воспитательная группа потребностей связана с необходимостью формирования у школьников определенных личностных качеств. Потребности, относимые к этой группе, возникают для организации моделирования, создающего возможности нравственного воспитания обучаемых через решение физических, социальных, экологических и других проблем (анализ возможных последствий аварий, последствий применения различных технологий, позволяющий не только научить учащихся избегать подобных опасностей, но и воспитать нравственные оценки их возникновения в современном мире).

Особый класс достоинств информатизации может быть выделен, когда речь идет об использовании виртуальных приборов при обучении школьников. Такие приборы, функционирующие на основе персональных компьютеров, используют возможности измерительных плат уровня высококачественных приборов и универсальность компьютерной техники. По сути, они являются новым классом програм-

мируемых измерительных приборов, использующих постоянно увеличивающиеся вычислительные возможности и гибкость компьютера.

Достоинствами виртуальных приборов являются:

- неограниченный объем измерительной информации;
- богатые возможности представления и обработки информации;
- настраиваемый интерфейс пользователя;
- расширяемость;
- запись времени и комментариев вместе с данными;
- автоматизация процесса измерений;
- встроенные в измерительные процедуры возможности мультимедиа;
- доступ к сети Интернет для обмена данными;
- взаимодействие с базами данных и информационными системами.

В ходе обучения естественнонаучным дисциплинам применение виртуальных приборов позволяет:

- оптимизировать процесс проведения сложных измерений;
- исключить рутинные операции ручной установки режимов измерений;
- упростить технологию поиска неисправностей аппаратуры;
- автоматизировать процесс метрологических испытаний;
- обеспечить документирование и хранение данных измерений.

Очевидно, что существует и ряд других положительных аспектов информатизации образования и информатизации обучения данным дисциплинам. Частично они рассматривались в предыдущих подразделах. Существенный интерес представляют собой негативные факторы использования информационных технологий для достижения целей обучения и воспитания. Знакомство с ними обязательно должно войти в содержание подготовки учителей естественнонаучных дисциплин.

К числу значимых отрицательных аспектов использования исследуемых средств информатизации можно отнести свертывание социальных контактов, сокращение социального взаимодействия и общения, индивидуализм, трудность перехода от знаковой формы представления знания на страницах учебника или экране дисплея к системе практических действий, имеющих логику, отличную от логики организации системы знаков.

В случае повсеместного использования компьютерных приборов, их моделей, мультимедиа учителя и школьники становятся неспособными воспользоваться большим объемом информации, который предоставляют современные мультимедиа и телекоммуникационные средства. Сложные способы представления информации отвлекают учеников от изучаемого материала.

При использовании виртуальных приборов при обучении естественнонаучным дисциплинам следует помнить, что если учащемуся одновременно демонстрируют информацию разных типов, то он отвлекается от одних типов информации, чтобы уследить за другими, пропуская важную информацию, а использование не настоящих приборов и оборудования зачастую лишает школьников возможности проведения реальных опытов своими руками.

Чаще всего одним из преимуществ обучения с использованием средств информатизации называют индивидуализацию обучения. Однако наряду с преимуществами здесь есть и крупные недостатки, связанные с тотальной индивидуализацией. Индивидуализация ограничивает живое общение учителей и обучаемых, учащихся между собой, предлагая им общение в виде диалога с компьютером или прибором. Обучающийся не получает достаточной практики диалогического общения, формирования и формулирования мысли на профессиональном языке.

Средства информатизации могут стать не только мощным средством становления и развития школьников как личности, субъекта познания, практической деятельности, общения, самосознания, но и способствовать формированию шаблонного мышления, формального и безынициативного отношения к деятельности.

Проблему порождает и внешнее поверхностное использование виртуальных приборов и других информационных ресурсов для выполнения малозначимых в общеобразовательном плане групповых и индивидуальных проектов.

Для многих обучаемых компьютер и связанное с ним лабораторное оборудование может просто остаться средством развлечения и непродуктивного времяпрепровождения, а не средством, как обучения, так и самообучения, мощным инструментом управления информацией.

Кроме того, чрезмерное и неоправданное использование компьютерной техники и связанного с ней оборудования негативно отражается на здоровье всех участников образовательного процесса.

Кроме перечисленных существуют положительные и отрицательные аспекты использования информационных и телекоммуникационных технологий, значимых с точки зрения психологии. Изучение пси-



хологических и социальных аспектов взаимодействия человека и компьютерной техники, а также поиск эффективных методов применения информационных технологий приобретают в настоящее время особую актуальность.

Среди психологических особенностей людей, имеющих многолетний контакт с компьютером, выделяют упорство, настойчивость в достижении целей, независимость, склонность к принятию решений на основании собственных критериев, пренебрежение социальными нормами, склонность к творческой деятельности, предпочтение процесса работы получению результата, а также интровертированность, погруженность в собственные переживания, холодность и не эмоциональность в общении, склонность к конфликтам, эгоцентризм, недостаток ответственности [3, с. 81].

Ученые-психологи выделяют следующие психологические феномены, связанные с использованием средств информатизации:

- персонификацию, одушевление компьютера, когда компьютер воспринимается как живой организм;
- потребность в общении с компьютером и его особенности;
- различные формы компьютерной тревожности;
- вторжение во внутренний мир человека, ведущее к возникновению экзистенциального кризиса, сопровождающегося когнитивными и эмоциональными нарушениями. При этом может происходить переоценка ценностей, пересмотр взглядов на мир и свое место в нем.

Негативной стороной информатизации, сильно влияющей на образовательный процесс, является появление у некоторых людей компьютерной тревожности. В настоящее время не существует четкого определения, этого понятия, нет и общепризнанных методов профилактики и лечения компьютерной тревожности. Большинство психологов подразумевают под нею страх, возникающий при работе на компьютере или при размышлении о ней. Установлено, что уровень компьютерной тревожности позволяет предсказать успешность обучения работе на компьютере. Наличие компьютерной тревожности значительно снижает компьютерную грамотность школьников и интерес к обучению с применением компьютерной техники.

Компьютерная тревожность возникает у обучаемых, зачастую, как реакция на страх получить плохую отметку, показаться неспособным или недостаточно грамотным по сравнению с другими обучающимися. Школьные учителя также зачастую сталкиваются с серьезными трудностями в процессе освоения навыков работы с компьютером. Одним из важных факторов тревожности является осознание ими того, что их ученики владеют компьютером намного лучше, чем они сами.

Перечисленные положительные и, особенно, отрицательные аспекты свидетельствуют о том, что применение мультимедиа средств и, в частности, виртуальных приборов в обучении школьников по принципу «чем больше, тем лучше» не может привести к реальному повышению эффективности образования. Необходим учет всех факторов и потребностей систем обучения, а использование соответствующих средств информатизации должно опираться на специально разработанные методы. Для формирования методологии обучения школьников с использованием виртуальных приборов и различного лабораторного оборудования необходим анализ применяемых на сегодня подходов к информатизации обучения естественнонаучным дисциплинам в школе.

#### *Литература*

1. Караев Ж. А. Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях применения компьютерной технологии обучения: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Алматы, 1994. – 47 с.
2. Гриншкун В. В. Потребности системы образования в использовании электронных изданий и ресурсов // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». – 2006. – № 2 (7). – С. 52–57.
3. Васильева И. А. Психологические аспекты применения информационных технологий / И. А. Васильева, Е. М. Осипова, Н. Н. Петрова // Вопросы психологии. – 2002. – № 3. – С. 80–88.

### **ИДИОСТИЛЬ ВЕРОНИКИ РОТ**

*Ефимова Мария Николаевна,  
лингвистика, 1-й год обучения*

Важной проблемой современной лингвистики является определения идиостиля. Объектом нашего исследования является идиостиль Вероники Рот, американской писательницы XXI века.

Для того чтобы рассмотреть идиостиль Вероники Рот, необходимо выяснить, что понимается под понятием «идиостиль». Над проблемой определения и описания понятия «индивидуальный стиль», или «идиостиль» работали такие лингвисты, как Ю. Н. Караулов, В. В. Виноградов, И. Ю. Подгаецкая, О. Б. Сиротинина, М. Н. Кожина и другие.

Авторы «Стилистического энциклопедического словаря русского языка» дают следующее определение индивидуальному стилю: идиостиль (индивидуальный стиль, идиолект) – это совокупность языковых и стилистико-текстовых особенностей, свойственных речи писателя, ученого, публициста, а также отдельных носителей данного языка [4, с. 95].

Подгаецкая И. Ю. определяет идиостиль как «способ организации словесного материала, который, отражая художественное видение автора, создает новый, только ему присущий образ мира» [1, с. 72]. Индивидуальные особенности, которые создают приметы стиля того или иного писателя называют стилевой доминантой.

Традиционно понятие «индивидуальный стиль» применяется при работе со стилями, используемыми в художественной литературе. Данное понятие используется для описания стиля автора, а так же стиля того или иного отдельного художественного произведения. В функциональной стилистике идиостиль рассматривается как совокупность отличительных черт, которые рассматриваются как доминирующие в речи автора. Данные черты проявляются в использовании индивидом языковых единиц в рамках функционального стиля.

Изучение индивидуального стиля того или иного автора имеет особое влияние на процесс перевода, так как переводчику необходимо сохранить идиостиль автора произведения с целью достижения наибольшей адекватности и эквивалентности текста перевода по отношению к тексту оригинала. Под адекватным переводом понимают перевод, соответствующий оригиналу и выражающий те же коммуникативные установки, что и оригинал. Эквивалентный перевод, в свою очередь, – это перевод, выполненный на одном из пяти уровней эквивалентности.

Важную роль в описании индивидуального стиля того или иного автора играют разнообразные стилистические средства выразительности, использованные в работе данного автора, жанр произведения, особенности построения предложения и всего сюжета в целом.

Традиционно исследователи выделяют фонетические (звуковые), лексические, синтаксические и фразеологические средства выразительности.

1. Фонетические средства выразительности связаны с планом выражения слов, используемых автором в том или ином произведении. Другими словами, они связаны со звучанием данных слов. К таким средствам относят: графон, аллитерацию, ассонанс, рифму и ритм.

2. Лексические стилистические приемы – слова и выражения, используемые в художественном тексте для создания образного представления того или иного предмета или явления, для усиления выразительности. Например: эпитет, метафора, метонимия, аллегория, сравнение и другие.

3. Синтаксические средства выразительности – способы организации высказывания, предложения, текста. К синтаксическим стилистическим средствам относят: параллельные конструкции, анафору, эпифору, эллипсис, анадиплосис, риторический вопрос, различного вида повторы и другие.

Проанализируем роман современной американской писательницы Вероники Рот «Дивергент».

Роман написан в жанре постапокалиптической антиутопии. Книга впервые была напечатана 25 апреля 2011 года в Соединенных Штатах Америки. Автор произведения использует различные стилистические средства. Наиболее часто встречается прием обособления.

Обособление – стилистический прием, при котором зависимое слово или словосочетание отделено от главного слова знаками препинания. Данный прием используется для достижения разных целей.

- Для описания черты характера главной героини – *A growl gurgles from deep in its throat, and I see why the cheese would have come in handy. Or the knife.* Когда главная героиня Трис думает о том, как бы она могла защититься от нападающего на нее пса, она в первую очередь подумала о сыре, а только потом о ноже. Это указывает на ее негативное отношение к насилию и жестокости [5, с. 12].

- Для акцентирования внимания на сильные переживания главной героини, вызванные предстоящим судьбоносным выбором – *But choosing a different faction means I forsake my family. Permanently* [5, с. 16].

- Для того чтобы показать скрытое напряжение между главной героиней и ее братом – *I don't like to be chastised. Especially by my brother* [5, с. 19].

- Для описания чувства бессилия главной героини – *I just don't know why, or even what it really means, still* [5, с. 80].

Еще одним часто встречающимся в данном произведении стилистическим приемом является параллелизм.

Параллельные конструкции – стилистический прием, заключающийся в использовании в двух или более синтагмах или предложениях одной и той же структуры.

Например:

- In our factions, we find meaning, we find purpose, we find life [5, с. 23].
- I can't run. I can't fight [12].

В романе «Дивергент» параллельные конструкции часто используются вместе с полисиндетоном. Полисиндетон – стилистическая фигура, которая состоит в намеренном повторении союза между словами, фразами, отрезками речи. По нашему мнению, автор прибегает к применению данных синтаксических стилистических средств, чтобы акцентировать внимание на монотонности и рутинности жизни представителей фракции, в которой выросла главная героиня.

Например:

• When my brother makes breakfast, and my father's hand *skims* my hair as he reads the newspaper, and my mother hums as she clears the table – it is on these mornings that I feel guiltiest for wanting to leave them [5, с. 7].

• But my brother made breakfast this morning, and my mother prepared our lunches, and my father made dinner last night, so it's my turn to cook [5, с. 18].

В данном произведении автор часто использует анафору. Анафора – стилистическая фигура, которая состоит в повторении одинаковых звуков, слова или группы слов в начале двух и более самостоятельных отрезков речи: предложений, синтагм, сток. Этот стилистический прием служит для описания того, как Трис анализирует ситуацию и побуждает себя к действиям. Например:

- I'm ready. I know what to do. I hear my running footsteps. I'm prepared to act [5, с. 16].
- I should be observing the Dauntless; I should be taking in as much information as I can [5, с. 22].
- In our factions, we find meaning, we find purpose, we find life [5, с. 23].
- Better not to look. Better to pretend that none of this exists [5, с. 65].

Для экономии речевых усилий, автор прибегает к использованию эллиптических предложений. Эллипсис – намеренный пропуск одного или двух главных членов предложения.

Например:

- «Never met a curious Abnegation before» – she says [5, с. 11].
- My blood on the stones [5, с. 21].

Автор использует в произведении большое количество риторических вопросов:

- Why doesn't she reprimand me for staring at myself? [5, с. 7]
- Can that possibly be right? [5, с. 23]
- How can you fail a test you aren't allowed to prepare for? [5, с. 14]
- Was it a mistake to tell him that? [5, с. 103]

Данный прием подчеркивает переживания Трис. Главной героине шестнадцать, перед ней стоит сложный выбор, который определит ее дальнейшую судьбу. Более того, она жила в обществе, где не принято задавать много вопросов, поэтому многого в окружающем мире она не знает и не понимает, во многом сомневается.

Описанные выше приемы относятся к синтаксическим стилистическим средствам. В данном романе они используются в большом количестве. Лексические стилистические приемы встречаются в данном произведении реже.

Для описания фракций и описания различных групп людей Вероника Рот применяет аллегория, другими словами иносказательное изображение абстрактного понятия или явления через конкретный образ, персонификацию человеческих свойств или качеств, в названиях этих групп: Abnegation, Candor, Erudite, Amity, Dauntless, Divergent.

Еще одним лексическим стилистическим приемом, который встречается в данном произведении, является сравнение. Сравнение – фигура речи, состоящая в сопоставлении предметов или явлений, имеющих общий признак. Благодаря данному стилистическому приему происходит художественное описание предмета, что помогает читателю понять и представить то или иное явление, свойство, чувство.

- Instead I get the distinct impression that my heart will burst out of my chest any minute now [5, с. 21].
- My legs go numb, like all the life has gone out of them, and I wonder how I will walk when my name is called [5, с. 23].

Для придания какому-либо предмету или явлению, автор использует метафору. Метафора – троп, состоящий в использовании слова или группы слов в переносном значении на основе сходства двух предметов или явлений. A pale ring of sunlight burns into clouds like the end of a lit cigarette [5, с. 21].

В романе «Дивергент» также встречаются эпитеты. Эпитет – это определение слова, влияющее на художественную выразительность этого слова. Они помогают автору ярче и полнее передать эмоции и мысли героев, описать сложившуюся ситуацию.

- Why was I so focused on myself that I didn't notice his deep frown and his sagging posture? [5, с. 19]
- «Those arrogant, self-righteous –» – he stops and clears his throat [5, с. 19].

Итак, данное произведение написано простым и понятным для разных категорий читателей языком: автор отдает предпочтение простым предложениям, практически не использует идиомы и фразеологизмы. В романе редко встречаются лексические стилистические приемы, однако Вероника Рот использует большое количество синтаксических стилистических средств, таких как обособление, параллельные конструкции, анафора и другие.

#### *Литература*

1. Беркнер С. С. Проблема сохранения индивидуального стиля автора и стиля произведения в художественном переводе (на примере произведений С. Моэма) / С. С. Беркнер, О. Е. Вошина // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2003. – № 1.
2. Борисова Е. Б. Практикум по стилистике современного английского языка: учебное пособие для студентов IV курса институтов и факультетов иностранных языков / Е. Б. Борисова, М. А. Кулинич, Р. В. Перов. – Самара: Издательство СГПУ, 2006. – 84 с.
3. Словарь литературоведческих терминов. – Режим доступа: <http://slovar.lib.ru/dictionary/allegorija.htm>. – Загл. с экрана.
4. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной; члены ред. коллегии: Е. А. Баженова, М. П. Котюрова, А. П. Сковородников. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 696 с.
5. Roth V. Divergent. – Mode of access: [http://pdfbookdownloads.weebly.com/uploads/2/3/5/4/23542072/book\\_1\\_-\\_divergent.pdf](http://pdfbookdownloads.weebly.com/uploads/2/3/5/4/23542072/book_1_-_divergent.pdf). – Title from screen.

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ**

*Журавлева Марина Владимировна,  
педагогическое образование, 1-й год обучения*

Дошкольное детство – возрастной этап в решающей степени определяющий дальнейшее развитие человека. Л. И. Божович, Д. В. Менеджирская, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Г. Г. Кравцов, А. Н. Леонтьев, А. С. Спиваковский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин признают, что это период рождения личности, первоначального раскрытия творческих сил ребёнка, самостоятельности и становления основ индивидуальности. Важнейшим условием развития детской индивидуальности является освоение позиции субъекта детских видов деятельности. Игра – один из ведущих видов деятельности ребёнка в дошкольном детстве. В игре ребёнок сам стремится научиться тому, что он еще не умеет, в игре происходит непосредственное общение со сверстниками, развиваются нравственные качества.

Игра является самоценной формой активности ребёнка дошкольного возраста. По мнению Л. С. Выготского, О. М. Дьяченко, А. П. Усовой, замена игры другими видами деятельности обедняет воображение дошкольника, которое признано важнейшим возрастным новообразованием. Конкретное содержание игровой деятельности зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется задачами и целями Программы, это отражено в Стандарте дошкольного образования. В пункте 2.7 ФГОС ДО определены особенности развития игровой деятельности ребёнка:

- в младенческом возрасте (2 месяца – 1 год) непосредственное эмоциональное общение с взрослым, манипулирование с предметами...;
- в раннем возрасте (1 год – 3 года) – предметная деятельность и игры с составными и динамическими игрушками... общение с взрослым и совместные игры со сверстниками под руководством взрослого...;
- для детей дошкольного возраста (3 года – 8 лет) – игровая деятельность, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры, коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками).

Для развития ребёнка важно развивать игровую деятельность, поскольку это позволит достичь развития социально-нормативных возрастных характеристик, отраженных в целевых ориентирах ФГОС ДО (пункт 4.6).

Классификация игр детей дошкольного возраста (по Е. В. Зворыгиной и С. Л. Новоселовой): игры, возникающие по инициативе ребёнка (детей): самостоятельные игры: игра-экспериментирование, самостоятельные сюжетные игры: сюжетно-отобразительные; сюжетно-ролевые; режиссёрские; театрализованные.

Игры, возникающие по инициативе взрослого: игры обучающие: сюжетно-дидактические; подвижные; музыкально-дидактические; досуговые игры: игры-развлечения; интеллектуальные; празднично-карнавальные; театральные-постановочные; игры, идущие от исторически сложившихся традиций: традиционные или народные.

В игре с детьми у взрослого может быть две основные стратегии. Взрослый может сам организовать игру на основании заранее продуманного общего направления сюжета и подготовленных предметно-игровых материалов, или он может присоединиться к уже играющим детям. Он участвует с детьми в игре на равных и может влиять содержание и общий ход игры теми же способами, что используют другие играющие. В сюжетной игре он может придумать сюжет игры, выступить с интересным предложением о её сюжетном продолжении, ввести в игру нового персонажа, создать проблемную ситуацию и т. д. Второе направление состоит в том, что руководство воспитателя этой игрой должно заключаться в том, чтобы помочь детям изменить содержание их «постановок», изменить действия, которые они будут выполнять в ходе игры [2].

Направления и задачи руководства игрой – обогащение содержания игры:

1. Побуждать переносить в игру события из повседневной жизни и тем самым осваивать назначение и свойства предметов.

2. Способствовать умению ставить разнообразные игровые задачи.

Формирование предметных способов решения игровых задач:

3. Обогащать развёрнутые игровые действия с игрушками разнообразным содержанием.

4. Своевременно формировать игровые действия с предметами-заместителями.

5. Побуждать использовать игровые действия с воображаемыми предметами.

6. Подводить к пониманию замены отдельных игровых действий словом.

7. Способствовать тому, чтобы для решения поставленных игровых задач дети использовали разнообразные предметные способы.

8. Развивать у каждого ребёнка самостоятельность в постановке разнообразных игровых задач.

9. Побуждать детей самостоятельно выбирать различные предметные способы для решения поставленных игровых задач.

Побуждение к взаимодействию в игре:

10. Поощрять интерес к играм сверстников.

11. Приучать играть, не мешая друг другу.

К старшему дошкольному возрасту, игра ребёнка приобретает «политематизм». Игра становится самостоятельной деятельностью. Дети всегда сами определяют замысел игры или поддерживают предложение сверстников. Они самостоятельно ставят игровые задачи.

Поскольку игровые способы отображения окружающего мира достаточно сформированы, то дети легко справляются с выбором наиболее приемлемых для конкретной игровой ситуации предметных и ролевых способов решения игровых задач.

Ролевые действия в игре сопровождаются ролевой речью, на начальном этапе сюжетно-ролевой игры – ролевыми высказываниями (области «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», п. 2.6 ФГОС ДО). По мере обогащения жизненного опыта развитие звуковой и интонационной культуры речи ролевые действия становятся более разнообразными, что напрямую зависит от представления детей об окружающем мире.

Специально обучать детей определённым игровым действиям не рекомендуется. Важно, чтобы дети сами придумывали, какие ролевые действия включать в игру, только в таком случае игра будет носить подлинно творческий характер [1].

Ролевые действия должны быть выразительны, что обеспечивается выполнением характерных движений, жестов, мимики.

Например, в роли мамы одна девочка демонстрирует, что мама ласковая, весёлая, а другая девочка в этой же роли – хмурая, строгая. При этом обе выразительно исполняют принятую роль, но средства выразительности у них разные.

Таким образом, в период формирования ролевых действий обращается внимание, как на разнообразие, так и на эмоциональную выразительность движений, жестов, мимики.

Сюжетно-ролевая игра предполагает сотрудничество с другими играющими, поэтому надо учить детей обращаться с ролевыми высказываниями к партнёру.

Нарастание количества ролевых высказываний постепенно приводит к возникновению ролевой беседы. Инициатором беседы может выступать взрослый.

Исходя из усложнения в развитии игры, задачи руководства игрой дополняются следующими направлениями:

- побуждать детей принимать разнообразные роли;
- способствовать тому, чтобы при исполнении роли дети использовали различные эмоционально выразительные ролевые действия;
- содействовать формированию умения сопровождать ролевые действия ролевыми высказываниями, обращёнными к игрушке – партнёру, воображаемому собеседнику, взрослому и сверстнику.

В старшем дошкольном возрасте игра становится самостоятельной деятельностью. Играющие стараются самостоятельно разрешать конфликты, возникающие по поводу игры.

Усложнение задач руководства игрой. Направления и задачи руководства игрой

*Обогащения содержания игры*

1. Обогащать тематику игр, способствовать появлению интересных замыслов, для их реализации ставить репродуктивные и инициативные игровые задачи.

2. Побуждать отображать в играх разнообразные действия взрослых, взаимоотношения, общение между людьми

*Способы решения игровых задач*

3. Поощрять за оригинальность, самостоятельность в использовании предметных способов решения игровых задач.

4. Усиливать эмоциональную выразительность и разнообразить ролевые действия, используемые для отображения взятой роли.

5. Побуждать к проявлению инициативы в общении со взрослыми и сверстниками по поводу игры, способствовать появлению ролевых высказываний и ролевой беседы.

*Взаимодействие в игре*

6. Побуждать ставить игровые задачи сверстникам.

7. Учить детей принимать игровые задачи, поставленные сверстниками, или тактично от них отказываться, договариваться по поводу игрового взаимодействия.

8. Поддерживать длительное взаимодействие в игре.

*Самостоятельность*

9. Продолжать развивать самостоятельность в выборе разнообразных, интересных замыслов и в постановке различных игровых задач для их реализации.

10. Поощрять выбор оригинальных предметных и ролевых способов претворения замыслов в игре.

11. Приучать самостоятельно договариваться со сверстниками в игре.

Планирование игры по видам деятельности в течение всего образовательного процесса может быть организовано следующим образом:

- Непрерывная непосредственно образовательная деятельность будет включать в себя разнообразные дидактические игры в соответствии с содержанием образовательной работы по соответствующим областям.

- Образовательная деятельность в режиме дня предполагает организацию досуговых, подвижных, театрализованных игр, игр с правилами, а также организацию совместных с педагогом сюжетных игр, способствующих обогащению игрового опыта детей. Здесь воспитатель выступает как игровой партнер, носитель игровой культуры, которую передает детям в процессе совместной деятельности.

- Самостоятельная деятельность сопровождается организацией педагогической поддержки самостоятельных детских игр (сюжетно-ролевых, режиссерских, игр-экспериментирований), а также организуемых по инициативе самих детей игр с правилами, подвижных, досуговых, народных. Воспитатель поощряет проявления разнообразной игровой активности, инициативности, самостоятельности; предоставляет возможность свободного выбора тематики, партнеров, способов и средств реализации собственной деятельности. Так создаются условия для формирования возрастных новообразований.

Большое значение имеет организация предметно-пространственной развивающей среды для организации игровой деятельности.

Одним из основных принципов дошкольного образования (пункт 1.4 ФГОС ДО) является амплификация (обогащение) условий развития дошкольников. Поэтому в третьем разделе Стандарта – «Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования» среди условий, необходимых для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста (п. 3.2.5), подчеркивается:

- создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности;
- поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т. д.);
- поддержка спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства.

Это важнейшая часть работы педагогов, от реализации которой зависит успешное развитие ребенка, что позволит педагогу достичь формирования целевых ориентиров, обозначенных в Стандарте.

Предметно-пространственная развивающая среда должна быть отвечать требованиям Стандарта ДО (пункт 3.3.3).

Организация самостоятельно определяет средства обучения, в том числе технические, соответствующие материалы (в том числе расходные), игровое, спортивное, оздоровительное оборудование, инвентарь, необходимые для реализации Программы. Продуманный подбор игрового материала способствует тому, что игры детей становятся тематически разносторонними. Расширение игровых интересов приводит к тому, что дети стремятся отображать в играх все более разнообразные события.

Важно вовремя осуществить поддержку спонтанной игры детей, ее обогащать, обеспечить время и пространство для игры дошкольников.

Социальный заказ государства системе образования сформулирован в основных нормативно-правовых документах – Законе Российской Федерации «Об образовании», Федеральном государственном стандарте дошкольного образования – это воспитание инициативного, ответственного человека, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора. Каждый вид деятельности ребенка дошкольного возраста оказывает своеобразное влияние на развитие разных компонентов самостоятельности, так, игра способствует развитию активности и инициативы. Инициативность и самостоятельность наиболее ярко проявляются в играх с правилами. По словам А. Н. Леонтьева, овладеть правилом – значит овладеть своим поведением. Поэтому задача воспитателя мотивировать игровые действия детей, непосредственно участвуя и эмоционально включаясь в игры детей. В роли организатора игры воспитатель вводит правила в жизнь ребенка, а в роли отстраненного наблюдателя – анализирует и контролирует действия детей. Только совмещение этих ролей может обеспечить развитие воли, произвольности, самостоятельности дошкольников как основных социально-нормативных возрастных характеристик детей на этапе завершения дошкольного образования.

#### *Литература*

1. Воспитание детей к игре: пособие для воспитателей детского сада / сост. А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. – М., 2011.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 2006. – № 6.
3. Менджритская Д. В. Воспитателю о детской игре. – М.: Просвещение, 1982.
4. Дошкольная педагогика / под ред. В. И. Ядэшко, Ф. А. Сохина. – М.: Просвещение, 1978.
5. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях / под ред. М. А. Васильевой. – М., 2010.

### **МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГОВ ДОО К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Завьялова Марина Викторовна,  
педагогическое образование, 2-й год обучения*

В период глубоких социально-экономических изменений в России, когда происходит переоценка всей системы общественных отношений, существенные изменения претерпевает и система образования, в том числе и дошкольного. Вводятся новые требования к содержанию и условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Педагогам необходимо переосмыслить свой имеющийся опыт и организовывать образовательный процесс с детьми дошкольного возраста в новых условиях, новыми формами, осваивать новые образовательные программы и технологии.

Таким образом, можно отметить, что характерной особенностью нашего времени является активизация инновационных процессов в образовании. Происходит смена образовательной парадигмы: предлагается иное содержание, иные подходы, право, отношение, поведение, иной педагогический менталитет. Все это свидетельствует о разворачивании инновационных процессов в системе дошкольного образования.

Как существенный элемент развития образования инновации выражаются в тенденциях накопления и внедрения нововведений в образовательный процесс, что в совокупности приводит к качественным изменениям его содержательных и технологических аспектов.

Исследования нововведений в области образования представлены в работах таких ученых, как К. Ангеловски, Л. Г. Богославец, В. В. Горшкова, Е. С. Заир-Бек, В. И. Загвязинского, М. В. Кларина, Е. Г. Ильина, В. Т. Кудрявцева, А. А. Майер, М. М. Поташника, С. Л. Полякова, В. А. Слостенина, Л. С. Подымовой, Т. И. Шамовой, Н. Р. Юсуфбековой и др., которые отмечают, что в сферу инновационной деятельности включены не отдельные образовательные учреждения и педагоги-новаторы, а каждое учреждение и каждый педагог.

Инновационные преобразования приобретают системный характер. Созданы новые типы и виды дошкольных учреждений, новые образовательные программы, позволяющие обеспечить вариативность воспитательно-образовательного процесса, ориентированного на индивидуальность ребенка и запросы его семьи.

Инновации определяют новые методы, формы, средства, технологии, используемые в педагогической практике, ориентированные на личность ребёнка, на развитие его способностей. Педагогические инновации могут либо изменять процессы воспитания и обучения, либо совершенствовать. Тогда необходимо говорить в потребности педагога в инновациях в современной профессиональной действительности.

Потребность в инновациях возникает тогда, когда появляется необходимость разрешить какую-то проблему, когда создается противоречие между желанием и реальным результатом. Источником инноваций является проблема. Решить проблему – значит изменить систему, привести ее в соответствие с желаемой. Если изменения имеют качественный характер, то в результате решения проблемы происходит развитие системы. Степень актуальности новшества определяется значимостью той практической проблемы, решению которой может способствовать его использование.

Общая цель инновационной деятельности, по мнению В. С. Лазарева, – улучшение способности педагогической системы образовательного учреждения достигать качественно более высоких результатов образования. Следовательно, инновационная образовательная деятельность – это деятельность, благодаря которой происходит развитие образовательного процесса.

Философский энциклопедический словарь определяет развитие как изменения направленные, закономерные и необходимые. Следовательно, изменения в развивающемся дошкольном учреждении происходят не хаотично, а прогнозируются руководителем на основе закономерностей и направлены на достижение конкретных целей. Руководителю необходимо знать, как инновации внедрять, осваивать и сопровождать.

Для того чтобы понять, как можно управлять внедрением инноваций, необходимо рассмотреть понятия «инновация», «нововведение», «новшество», так как в различных источниках инновация трактуется как нововведение, новшество.

Инновация (нововведение) – в социально-психологическом аспекте – создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые изменения в социальной практике [1].

Нововведение (инновация) – комплексный процесс создания, распространения, внедрения и использования нового практического средства, метода, концепции и т. д. – новшества для удовлетворения человеческих потребностей [3].

Нововведение – целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое [4].

Новшество – это именно средство (новый метод, методика, технология, учебная программа и т. п.), а инновация – процесс освоения этого средства.

В целом под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств [2]. Каждое новшество в своем движении проходит определенные стадии. В инноватике их называют жизненным циклом новшества. Новшество когда-то возникает, используется, а по прошествии какого-то времени заменяется другими, более совершенными продуктами творчества.

Успешность и действенность инновационной работы, ее влияние на развитие дошкольного образовательного учреждения зависят от актуальности работы, заинтересованности и профессиональной компетентности участников, системы методических и организационных мероприятий, а также от мотивированности педагогических кадров.

Новое может выступать в разных формах: принципиально неизвестное новшество (абсолютная новизна); условная (относительная) новизна (следует отметить, что новизна всегда относительна как в личном, так и во временном плане); формальная смена названий, оригинальное, иное воспроизведение уже известного.



По типам нововведения группируются по следующим основаниям:

1. По влиянию на учебно-воспитательный процесс:
  - в содержании образования;
  - в формах, методах воспитательно-образовательного процесса;
  - в управлении ДОУ.
2. По масштабам (объему) преобразований:
  - частные, единичные, не связанные между собой;
  - модульные (комплекс частных, связанных между собой);
  - системные (относящиеся ко всему дошкольному учреждению).
3. По инновационному потенциалу:
  - усовершенствование, рационализация, видоизменение того, что имеет аналог или прототип (модификационные нововведения);
  - новое конструктивное соединение элементов существующих методик, которые в новом сочетании ранее не применялись (комбинаторные нововведения);
  - радикальные инновации.
4. По отношению к предшествующему:
  - новшество вводится вместо конкретного, устаревшего средства (заменяющее новшество);
  - прекращение использования формы работы, отмена программы, технологии (отменяющее нововведение);
  - освоение нового вида услуг, новой программы, технологии (открывающее нововведение);
  - ретровведение – освоение нового в данный момент, для коллектива детского сада, но когда-то уже использовавшегося в системе дошкольного воспитания и образования.

Таким образом, можно констатировать, что в настоящее время модернизации образования каждое дошкольное образовательное учреждение сталкивается с необходимостью внедрения инноваций, иначе оно не может соответствовать современным требованиям государства, общества в целом, запросам родителей воспитанников. Каждый педагог дошкольного образовательного учреждения стоит перед выбором внедрения инноваций в свою профессиональную деятельность или уход из профессии. Каждый руководитель детского сада заинтересован в сохранении и развитии своего учреждения, поэтому нуждается в изучении и развитии инновационных процессов в учреждении. Следовательно, инновационные процессы будут затрагивать участников образовательного процесса: педагогов, детей, родителей воспитанников, а также руководство учреждения, которое будет способствовать внедрению инноваций в практическую деятельность педагогов ДОУ. А значит можно выделить направления развития инновационных процессов:

1. Инновации в управленческой деятельности:
  - программно-целевой педагогический менеджмент;
  - создание единой программы управления;
  - широкое делегирование полномочий и расширение степени участия сотрудников в управлении развитием учреждения;
  - разработка Концепции развития ДОУ, Программы развития, образовательных программ;
  - изменение алгоритма проведения внутреннего контроля за качеством образования, внедрение новых его форм, делегирование контрольных функций;
  - разработка эффективного инструментария мотивации и стимулирования педагогических кадров и др.
2. Инновации в содержании образования:
  - адаптация и внедрение новых программ;
  - разработка индивидуальных программ образования;
  - организация дополнительных образовательных услуг.
3. Инновации в технологиях:
  - адаптация, разработка и использование здоровьесберегающих технологий воспитания дошкольников;
  - использование технологии проблемного и развивающего обучения, информационных технологий, исследовательского метода, социогровых подходов в работе с детьми, родителями и педагогами.
4. Инновации в работе с кадрами:
  - создание системы непрерывного образования педагогов;
  - разработка программы формирования кадрового потенциала;

- разработка и применение индивидуальных программ творческого развития педагогов;
  - индивидуализация форм и методов методической работы в зависимости от уровня профессионального мастерства педагогов;
  - использование мастер-классов, педагогических рингов, стажерских площадок, педагогических проектов для повышения квалификации педагогических работников;
  - самореализационные формы повышения квалификации – творческие конкурсы и лаборатории, публикации опыта работы, создание банка инновационных идей и т. п.;
  - активные методы обучения.
5. Инновации в работе с детьми:
- организация различных форм детской деятельности, занятий по интересам в кружках и студиях;
  - обеспечение индивидуально-личностного, дифференцированного подхода;
  - разработка индивидуального маршрута развития и составление портфолио достижений в работе с одаренными детьми;
  - организация простейшего экспериментирования и моделирование ситуаций.
6. Инновации в работе с родителями:
- применение интерактивных методов взаимодействия с родителями по освоению детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образовательного учреждения;
  - использование неформальных способов взаимодействия с родителями воспитанников, вовлекающих их в жизнь детского сообщества через клубы, семейные праздники и т. д.;
  - организация пресс-службы по выпуску газеты для педагогического просвещения родителей.
7. Инновации в предметно-развивающей среде:
- обогащение макросреды ДОУ и микросреды групп с учетом авторских разработок;
  - построение развивающего пространства ДОУ по принципу интеграции и моделирования;
  - преобразование предметно-пространственной среды на основе гендерного принципа, отражающего интересы девочек и мальчиков;
  - развитие альтернативных форм дошкольного образования;
  - организация работы группы выходного дня;
  - разработка программы дошкольной подготовки неорганизованных детей в условиях группы выходного дня на базе ДОУ и др.

Таким образом, инновации в дошкольном образовании в настоящее время являются необходимостью для поддержания соответствия учреждения соответствию требованиям федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Однако данная необходимость может противоречить потребностям педагогов дошкольных образовательных учреждений, которые могут быть не готовы к переходу от стабильности к принятию новообразований: их изучению, переосмыслению и применению в практической деятельности. Поэтому в процессе применения инновационных технологий велика роль руководителя дошкольного образовательного учреждения, который обеспечивает их внедрение.

Одним из элементов управленческой деятельности руководителя по внедрению инноваций в образовательный процесс детского сада будет мотивация и стимулирование педагогических кадров с целью сохранения стабильного коллектива и повышения их профессионализма. Для этого необходимо изучить и внести изменения в систему мотивации педагогических кадров ДОУ.

#### *Литература*

1. Алехина О. Е. Стимулирование развития работников организации // Управление персоналом. – 2003. – № 7. – С. 32–34.
2. Бергер Д. Энциклопедия систем мотивации и оплаты труда / Д. Бергер, Л. Бергер. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.
3. Еникеев М. И. Общая психология: учебник. – М.: ПРИОР, 2012.
4. Ковалев С. В. Работа с персоналом: системный подход. – М.: Альфа-пресс, 2008.
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/6261/файл/5230/Приказ%20№%201155%20от17.10.2013%20г..pdf>. – Загл. с экрана.

**ФОРМИРОВАНИЕ  
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ:  
ОПЫТ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА**

*Зайцева Екатерина Сергеевна,  
педагогическое образование, 1-й год обучения*

Процесс введения новых образовательных стандартов в основное общее образование начался 4 года назад, и это совсем немного, хотя подготовка к таким изменениям велась уже давно. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет общее образование как «вид образования, который направлен на развитие личности...» [4]. Цель современного образования меняется, традиционный «знаниевый» подход уже не соответствует требованиям современного общества.

В новую парадигму образования посредством введения ФГОС вошло такое понятие, как УУД – универсальные учебные действия. Это понятие не слишком сложно, однако оно естественным образом вносит свои коррективы и в документы, и в сам педагогический процесс. Довольно большую трудность подобное изменение образовательной парадигмы представляет для молодых педагогов, которые совсем недавно начали преподавать и на практике сталкиваются с УУД как с неким абсолютно неизвестным явлением.

Цель моей работы – описать и проанализировать собственный опыт вхождения в современную образовательную парадигму в условиях основной общеобразовательной школы, принимая во внимание небольшой педагогический опыт и отсутствие навыков работы по ФГОС.

Актуальность работы обусловлена несколькими пунктами:

- современные требования к приему на работу педагогов допускают нанимать выпускников не педагогических вузов, а специалистов с предметной специальностью – это значит, что изучению современных образовательных стандартов у таких специалистов времени отводилось немного или не отводилось вообще, а это прямым образом влияет на скорость вхождения в современный педагогический процесс;

- молодые педагоги, как правило, еще не имеют собственной четко сформированной и отработанной методической системы, что не позволяет разрешать некоторые трудности, возникающие или могущие возникнуть в педагогическом процессе;

- в программы некоторых классов изменения были внесены недавно, а это значит, что даже более опытные педагоги не всегда могут оказать должную поддержку своим молодым коллегам в организации педагогического процесса;

- сами дети не принимают новые изменения в силу определенных причин, в том числе возрастных.

УУД – один из важнейших компонентов современной системы образования. Это совокупность способов действий, обеспечивающих способность учащегося к самостоятельному усвоению новых знаний. Основы УУД должны закладываться уже в начальной школе, причем на всех уровнях [2]. Особенно важны здесь фундаментальные предметы любой общеобразовательной программы, а среди них – русский язык и литература. Это именно те предметы, которые вносят значительный вклад в формирование всех универсальных учебных действий, обеспечивают целостность развития и саморазвития личности, преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося, носят надпредметный, метапредметный характер. Это связано с тем, что язык – основное средство человеческого общения, самопознания, самовыражения и развития творческих способностей. Отсюда следует, что развитие навыков речевой деятельности должно отражаться не только на панируемых результатах по русскому языку и литературе (литературному чтению), но и на других предметах тоже. Грамотность – один из показателей освоения школьной программы.

В соответствии с ФГОС УУД делятся на несколько групп: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные. Наибольшую сложность для молодого педагога представляют познавательные и регулятивные универсальные учебные действия.

В сентябре 2015 года в школе проводилась промежуточная диагностика, в том числе определялся уровень сформированности регулятивных и познавательных УУД. Ниже в таблице представлены результаты диагностики, проведенной в 5-м классе.

**Уровень сформированности универсальных учебных действий  
учеников 5-го класса**

Диагностируемые УУД	Уровень сформированности познавательных УУД					
	5а			всего по школе		
	в	с	н	в	с	н
<b>Регулятивные универсальные учебные действия (РУУД)</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>0 %</b>	<b>27 %</b>	<b>73 %</b>
РУУД1 Принятие учебной задачи, контроль, коррекция	0	6	5	0 %	55 %	45 %
РУУД2 Определение последовательности промежуточных целей, составление плана и последовательности действий	0	1	10	0 %	9 %	91 %
<b>Познавательные универсальные учебные действия (ПУУД)</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>0 %</b>	<b>18 %</b>	<b>82 %</b>
ПУУД1 Поиск и выделение необходимой информации	0	5	6	0 %	45 %	55 %
ПУУД2 Осознанное и произвольное построение речевого высказывания в письменной форме	0	0	11	0 %	0 %	100 %
ПУУД3 Знаково-символическое моделирование	0	1	10	0 %	9 %	91 %
ПУУД4 Структурирование знаний. Анализ объектов с целью выделения признаков	0	4	7	0 %	36 %	64 %
ПУУД5 Выбор оснований для сравнения, классификации	0	2	9	0 %	18 %	82 %
ПУУД6 Установление причинно-следственных связей	0	0	11	0 %	0 %	100 %
ПУУД7 Выдвижение гипотез и их обоснование	0	0	11	0 %	0 %	100 %
ПУУД8 Построение логической цепи рассуждений	1	1	9	9 %	9 %	82 %
ПУУД9 Самостоятельное создание способов решения проблемы	1	2	8	9 %	18 %	73 %

Можно заметить, что и регулятивные, и познавательные УУД учащихся сформированы недостаточно, у большинства детей они развиты на низком уровне. Задания репродуктивного характера, направленные на развитие различных групп УУД, большинству учащихся давались легко, однако задания продуктивного, творческого, поискового характера часто становились трудно разрешимой проблемой.

Нами постоянно осуществляется поиск подходящих материалов для работы в дополнение к школьной программе, их анализ, частичная корректировка с учетом особенностей развития конкретных детей. В результате за неполный учебный год были выделены следующие приемы и типы заданий, которые помогают развить все группы УУД:

- Создание проблемных ситуаций по принципу «сравнение – вывод».
- Оценка собственных знаний в начале и конце урока.
- Последовательная работа с текстом (таблицы, комментарии, лексический анализ).
- Кластерные схемы при художественном анализе текста.
- Использование синквейна, в том числе по методу ассоциаций.
- Совместное «создание» правил, составление таблиц и схем по ним.
- Коллективные формы работы: устное составление описаний, рассказов; написание сочинений, выступление по ролям, пересказ в форме диалога, оценка выступлений одноклассников.
- Основой деятельности являются личностный и системно-деятельностный подходы.

Оценивая динамику развития детей, можно отметить, что в целом наблюдается постепенное повышение уровня сформированности УУД, приведение их к среднему и даже высокому значению. Значительно повысились коммуникативные способности, наметился личностный прогресс. Однако по-прежнему недостаточно сформированы группы познавательных и регулятивных УУД.

В ходе профессиональной деятельности постепенно отбираются, вводятся и отрабатываются элементы, а также целые комплекты заданий, в которых предполагается активное личное участие детей, акцент делается на проявлении инициативы, усилении доли творческой работы. В планах – ввести системную работу с текстом, так как именно тщательная работа с текстом на всех уровнях способствует развитию

всего комплекса универсальных учебных действий, а в первую очередь – грамотности чтения, что составляет также и основу эффективного непрерывного обучения [3]. Запланирована работа с различными источниками и видами информации, работа по развитию способности ориентироваться в информационном поле, что в современном – постиндустриальном – обществе является одной из важнейших компетенций как выпускника школы, так и высококвалифицированного специалиста.

#### *Литература*

1. Виды универсальных учебных действий // Как проектировать учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Виноградова Н. И. Акмеология профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования: монография / Н. И. Виноградова, А. И. Улзытуева, Н. М. Шибанова. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 256 с.
3. Греченко Е. Ю. Формирование личностных результатов школьников в процессе преподавания русского языка по программе «Гармония» // Теория и практика образования в современном мире: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 67–70.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: [минобрнауки.рф/документы/938](http://минобрнауки.рф/документы/938). – Загл. с экрана.
5. Фундаментальное ядро содержания основного общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2011.

### **СТЕПЕНЬ ГОТОВНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ И ШКОЛ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ НЕКОТОРЫХ ПРЕДМЕТОВ К ПОЛНОМУ ПЕРЕХОДУ НА ФГОС**

*Звонарева Анастасия Анатольевна,  
педагогическое образование, 1-й год обучения*

В настоящее время социально-значимым в современной системе образования является начавшийся в 2011 г. и продолжающийся в данное время переход системы образования на стандарты второго поколения. В 2011 начальные образовательные учреждения России перешли на новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО).

Федеральные государственные стандарты устанавливаются в Российской Федерации в соответствии с требованием статьи 7 «Закона об образовании» и представляют собой «совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего образования (ООП НОО) образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию». С официальным приказом о введении в действие ФГОС НОО и ФГОС ООО, а так же текстом Стандарта можно ознакомиться на сайте Минобрнауки России (URL: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_09/m373.html](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/m373.html)).

Федеральный государственный образовательный стандарт – это совокупность трех систем требований:

- требований к результату образования,
- требований к структуре основных образовательных программ (то, как школа выстраивает свою образовательную деятельность),
- требований к условиям реализации стандарта (кадры, финансы, материально-техническая база, информационное сопровождение и пр.).

Наш интерес к переходу среднего звена общего образования на ФГОС ООО объясняется многими факторами: приходом в 2015 г. в среднее звено учеников с первого класса занимающихся по новым стандартам; отсутствием базисного учебного плана для среднего звена; неподготовленностью школ к самостоятельному составлению учебных планов; материально-техническим и кадровым обеспечением данного перехода.

Идея, положенная в основу Стандарта нового поколения, заключается в следующем: «От признания знаний, умений и навыков как основных итогов образования произошел сдвиг к пониманию обучения как процесса подготовки к реальной жизни, готовности к тому, чтобы занять активную позицию, успешно решать реальные задачи, уметь сотрудничать и работать в группе, быть готовым к быстрому переучиванию в ответ на обновление знаний и требования рынка труда» [7].

Традиционное образование во многом было нацелено на формирование предметных знаний, умений и навыков. Выпускники школ отлично знали материал по предметам, однако не всегда умели работать в

группе, грамотно осуществлять процесс коммуникации, отстаивать свою точку зрения, быстро переучиваться.

Проблема заключается еще и в том, что большая часть всего материала, который дают ребенку в процессе обучения в школе, не применима в жизни. В связи с этим многие знания будут забыты, ведь они потеряют актуальность. Ситуация отягчается тем, что важные знания, умения, навыки для жизни ребенок получает не в процессе обучения, которому посвящает более 60 % своего времени, а на переменах, на улице, в семье и т. д. Однако это не всегда положительный опыт.

Актуальность введения стандартов нового поколения кроется еще и в так называемом парадоксе отличника. Практика показывает, что нынешний отличник не способен адаптироваться к реальному миру. Он знает и (теоретически) умеет больше своих сверстников, но производит впечатление менее развитого, менее самостоятельного, значительно более зависимого человека. Тогда как неуспевающие ученики, напротив, чаще добиваются в жизни большего только за счет развитых коммуникативных способностей, умений взаимодействовать в группе, идти на риски и т. д.

Можно сделать вывод, что, за последние десятилетия в обществе произошли кардинальные изменения в представлении целей образования и путях их реализации. Нужно понимать, что Федеральный государственный образовательный стандарт не исключает формирование знаний, умений, навыков у обучающихся, однако акцент передвигается с развития предметных результатов образования на личностные и метапредметные [9].

Под личностными результатами образовательной деятельности в Стандарте понимается система ценностных отношений обучающихся – к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам, сформированных в образовательном процессе [5].

К личностным результатам принято относить такие характеристики как:

- самоопределение;
- мотивацию к учебной деятельности;
- любовь к семье;
- нравственно-эстетическое оценивание;
- патриотизм и т. д.

Под метапредметными результатами понимают способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов. Другими словами, метапредметные результаты – универсальные учебные действия (УУД), сформированность которых позволит обучающимся самостоятельно освоить любой учебный предмет, социализироваться в обществе, непрерывно самообучаться и т. д., то есть «делать», а не «знать».

К видам УУД принято относить:

- познавательные – умение добывать, преобразовывать и представлять информацию и др.;
- регулятивные – умение организовывать свои дела: ставить цель, планировать, получать и оценивать результат и др.;
- коммуникативные – умение донести свою позицию, понять других, договориться, чтобы сделать что-то сообща и др. [6].

Исследования последних пяти лет показали существенные сдвиги в качестве образования начальной школы по таким предметам как русский язык, математика, окружающий мир [4]. А это означает, что переход на стандарты нового поколения и развитие у детей способности к самостоятельному открытию нового знания действительно приносит свои плоды в развитии российского образования.

При переходе в среднее звено общего образования детей из начальной школы обучавшихся по стандартам второго поколения, со сформированными УУД, задачи среднего звена, казалось бы, облегчаются. Однако педагоги различных учебных учреждений сталкиваются с проблемами самого различного плана: от недостатка материально-технической базы и недоукомплектованности учебными пособиями до трудностей при составлении учебных планов.

Важной задачей является приведение в соответствие с требованиями ФГОС нормативной базы школ (устав образовательного учреждения, должностные инструкции работников, другие локальные акты). Изменение требований к финансово-экономическому обеспечению образовательного процесса в связи с введением ФГОС, предполагает увеличение финансирования образования. Необходимо внести изменения в локальные акты, регламентирующие установление заработной платы работников образовательного учреждения, в части установления стимулирующих надбавок и доплат, порядка и размеров премирования с учетом требований ФГОС [3].

Новый стандарт предъявляет и новые требования к учителю. В соответствии с требованиями стандарта профессиональное мастерство учителя заключается в умении проектировать учебный процесс,

использовать технологии развивающего обучения, осуществлять оценочную деятельность на основе проецирования предметных, метапредметных и личностных результатов обучения [1; 10].

В настоящий момент многие школы сталкиваются с определенными трудностями при переходе на ФГОС ООО. Обозначим их далее.

При организации внеурочной деятельности обозначились следующие проблемы:

- организация второго питания обучающихся, которое осуществляется за счет родительских средств;
- недостаточное количество свободных площадей (большинство школ работает в две смены);
- сопровождение детей в процессе организации внеурочной деятельности (отсутствие ставки «тьютор»);
- недостаточное материально-техническое оснащение (например, отсутствие расходных материалов и т. д.);
- недостаток педагогических кадров (во многих школах не хватает квалифицированных педагогов для ведения внеурочной деятельности).

Проблемы с материально-техническим оснащением во многих общеобразовательных школах: отсутствие мебели, которая способна быстро трансформироваться в соответствии с формой работы на уроке (групповая, парная, индивидуальная), а также соответствовала бы индивидуальным физиологическим потребностям школьников (например, конторки Базарного).

Проблема в степени готовности педагогов к использованию на занятиях с учащимися ИКТ и высоко-технологичного оборудования.

На содержательном уровне наблюдаются следующие проблемы: недостаточность методического обеспечения и отсутствие УМК по некоторым предметам для 5-го класса на момент введения стандарта. Содержание курсов в примерных рабочих программах представлено за весь курс основной школы, что вызывает определенные трудности при разработке рабочей программы для конкретной параллели. Можно предположить, что трудности реализации стандарта в этом случае связаны с неготовностью учителей самостоятельно конструировать содержание обучения по предмету.

К примеру, в 2004 г. Минобрнауки России (на тот момент – Минобразования России) разработало базисный учебный план, утвержденный приказом от 9 марта 2004 г. № 1312, на основе которого каждая школа нашей страны разрабатывала свой учебный план. Сегодня само понятие базисного учебного плана отсутствует и в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», и во ФГОС.

Последние содержат лишь перечень учебных предметов, которые школы должны включить в свои учебные планы, без указания двух важнейших параметров: с какого класса начинается изучение предмета и сколько учебных часов на него отводится. В России около 45 тыс. школ – и столько же учебных планов.

О неподготовленности школ к самостоятельному составлению учебных планов говорит и тот факт, что нередко планы составляются без учета возрастных и психологических особенностей учащихся. К примеру, в некоторых школах уже с начальных классов предусматривается изучение химии. Но, наверное, неслучайно химия считается одной из самых сложных естественнонаучных дисциплин и всегда вводилась в школьное изучение последней из предметов этой группы?

Или, например, «Эффективный учебный план», на обучение по которому могут перейти столичные школы, показавшие высокие образовательные результаты (приказ Департамента образования г. Москвы от 6 ноября 2013 г. № 669 «О реализации пилотного проекта по внедрению эффективного учебного плана»). Предполагается, что его использование позволит более эффективно распределять учебную нагрузку, которая ложится на плечи детей. Иными словами, школьники, обучающиеся по «Эффективному учебному плану», получают больше времени на самообразование, посещение учебных курсов по выбору, внеурочную деятельность.

Обратим внимание на важное обстоятельство: предлагаемый план априори (ведь эксперимент только начинается!) объявлен эффективным. Однако о его «эффективности» можно судить хотя бы по тому, что согласно этому плану количество часов, отводимых на изучение естественных предметов, сократилось почти в два раза по сравнению с образовательными стандартами первого поколения [8].

Представление содержания обучения в виде расплывчатых «требований к результатам освоения основных образовательных программ» не позволяет четко определить, чему именно нужно учить, поскольку одна и та же цель может быть достигнута по-разному.

Очевидно, что цели и содержание обучения должны найти отражение в методике и технологии обучения, а значит, в средствах обучения. Не в полной мере решена первостепенная задача разработчиков средств обучения – их совершенствование с учетом планируемых результатов образования:

- уменьшение числа репродуктивных заданий, которые пока в значительной части учебников преваляют;
- увеличение числа учебных задач, требующих ответа на вопрос «как делать» (пока средства обучения строятся на практических задачах и отвечают на вопрос «что делать»);
- раскрытие в учебниках алгоритмов пошаговых действий ученика (пока преобладает структура «правило-упражнение»);
- усиление внимания к метапредметной составляющей средства обучения (пока учебник отражает в основном предметную составляющую учебного курса) [6].

Также неясным для многих школ остается вопрос, для кого пишутся стандарты. Не для учителей, это точно, потому что стандарт включает такие сложные вещи, которые не каждый зрелый ученый знает и умеет. Директор школы или завучи, районный отдел образования не в состоянии проверить выполнения образовательного стандарта, потому что там нет специалистов, у учителя на всякий случай есть «запасное» планирование и «запасной» конспект урока, который он и будет проводить, если на занятия придет проверяющий. Таким образом, для школы и учителя образовательные стандарты в нынешнем виде оказываются пустой формальностью. Так что для кого создаются стандарты, вопрос также остается открытым. На самом деле, важно, каким образом стандарт создается. Он способен быть инструментом качества образования, если он создается как продукт гражданского общества, в открытой дискуссии общественных сил, заинтересованных в его появлении и исполнении. Образовательные стандарты не станут настоящим инструментом качества, не станут руководством к действию для участников образовательного процесса, пока процедуры их разработки не станут конкурсными, технологичными и открытыми, прозрачными для общественности, с привлечением всех заинтересованных в качестве образования сторон, а министерство не расстанется с необоснованными претензиями на гегемонию.

Тем не менее, анализируя различные мнения педагогов по отношению к ФГОС ООО, можно отметить, что педагогическая общественность считает, что данный Стандарт может эффективно работать, если устранить недостатки и недоработки, описанные выше. Переход на ФГОС ООО позволит воспитать новое поколение, способное самостоятельно ставить и достигать цели, планировать свою деятельность и прогнозировать ее результаты, осуществлять рефлексии деятельности, работать с большим объемом информации, взаимодействовать в группе и решать возможные конфликты, что приведет к успешной социализации в обществе. Однако большинство школ различных регионов нашего государства, будучи обязанными перейти на данный Стандарт, оказываются фактически не готовыми к переходу технически или методически [2].

Процесс перехода уже запущен и многие школы России далеко не первый год работают по ФГОС НОО и ФГОС ООО. А впереди нас ждет переход среднего образования на новые стандарты. Это значит, что школам предстоит преодолеть все вышеперечисленные трудности и несоответствия. По словам Владимира Абрамовича Караковского: «Из всех показателей оценки школы главным следует считать самочувствие в ней человека. Школа хороша, если в ней хорошо каждому ребенку и каждому взрослому». Российским школам предстоит таковыми стать.

### *Литература*

1. Анохина Г. П. О задачах образовательного учреждения по подготовке к введению федеральных государственных образовательных стандартов. – Режим доступа: [http://conference.osu.ru/assets/files/conf\\_info/conf7/S28.pdf](http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf7/S28.pdf). – Загл. с экрана.
2. Евлова Е. В. ФГОС основного общего образования: проблемы и их решение // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2014. – № 3. – С. 62–64.
3. Зятин Л. С. Управление процессами реализации ФГОС нового поколения. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2014/11/11/upravlenie-protsessami-realizatsii-fgos-novogo-rokoleniya>. – Загл. с экрана.
4. Исследование качества начального образования (апрель 2015 года). – Режим доступа: <http://www.eduniko.ru/#!-/czsm>. – Загл. с экрана.
5. Ключевые термины образовательных стандартов второго поколения. – Режим доступа: <http://www.ulsu.ru/com/schools/opalihin/hfurj/SDVGFDR/>. – Загл. с экрана.
6. Кузнецов А. А. Разработка Федеральных государственных стандартов общего образования // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 3–10.
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897. – Режим доступа: [http://minobr.gov-murman.ru/files/Pr\\_1897.pdf](http://minobr.gov-murman.ru/files/Pr_1897.pdf). – Загл. с экрана.



8. Сравнительный анализ Закона РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-I «Об образовании» и Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в первоначальной редакции). – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/58049415/paragraph/1350:0>. – Загл. с экрана.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 кл.). – Режим доступа: [минобрнауки.рф/документы/922](http://минобрнауки.рф/документы/922). – Загл. с экрана.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.). – Режим доступа: [минобрнауки.рф/документы/938](http://минобрнауки.рф/документы/938). – Загл. с экрана.

## **«Я-КОНЦЕПЦИЯ» КАК ФАКТОР ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

*Исаева Юлия Валерьевна,  
психолого-педагогическое образование, 1-й год обучения*

Проблема отклоняющегося поведения наиболее актуальна в подростковом возрасте. Среда, методы воспитания оказывают мощное воздействие на установки и ценностные ориентации формирующейся личности. Часто образ поведения, приобретенный в определенных условиях, становится привычным. Нервная система обладает способностью формировать и закреплять привычки, в том числе вредные, которые по мере их закрепления, воспринимаются как нормальное явление. Если вовремя заметить появление вредной привычки, то возможно устранить ее путем замены на новую, положительную привычку, а это означает изменить стиль поведения.

Данная тема представляет собой интерес для общества в целом. Социальная, экологическая, демографическая обстановка в мире, кризисы разного толка способствуют частому возникновению различных нарушений в поведении растущих детей [3]. Среди них особую тревогу вызывают цинизм, жестокость, агрессивность, нарушение эмоциональных связей с близкими людьми, негативное самоотношение, которые в последующем могут перерасти в противоправное поведение. Когда подростки переживают состояние кризиса, они вынуждены прибегать к крайним мерам для решения проблем, которые не разрешаются сами по себе. Подростковый возраст связан с поиском самоидентичности. Этот поиск может привести не только к положительной «Я-концепции», но и к саморазрушению. Всестороннее и многоплановое изучение отклоняющегося поведения учеными педагогами, психологами, социологами, медиками, юристами подтверждает тот факт, что можно прогнозировать появление той или иной вредной привычки и в целом отклоняющегося поведения. Диагностика личностного развития подростков и выявление факторов, влияющих на саморазрушающее, отклоняющееся поведение подростков, даёт возможность предупреждения негативного развития личности.

Саморазрушительное поведение в современном мире выступает в следующих основных формах: суицидальное поведение, пищевая зависимость, химическая зависимость (злоупотребление психоактивными веществами), фанатическое поведение (например, вовлечённость в деструктивно-религиозный культ), аутическое поведение, виктимное поведение (поведение жертвы), деятельность с выраженным риском для жизни (экстремальные виды спорта, существенное превышение скорости при езде на автомобиле и др.) [3].

Существенным признаком отклоняющегося поведения является конфликт, противоречие между существующими нормами морали и права и неумением, нежеланием или неспособностью подростка их соответствующим образом выполнять.

Часто это поступки, которые обусловлены причинами социально-педагогического характера, и они наиболее заметны для окружающих. Например, неумение себя вести в общественном месте, затруднения во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, нежелание выполнять требования учителей, воспитателей. Они могут быть обусловлены низким уровнем общей культуры семейных взаимоотношений, ошибками семейного воспитания, издержками учебно-воспитательного процесса, недостатками внимания со стороны учителей к ребёнку, безразличием к его интересам, запросам и потребностям, как со стороны школы, так и со стороны семьи. Это могут быть поступки, в основе которых лежат причины психофизиологического или психобиологического характера, которые возникают в определённый период возрастного развития или проявляются как следствие каких-либо нарушений в физическом или психическом развитии ребёнка.

Многочисленные исследования (Л. И. Божович, Т. В. Драгунова, А. И. Краковский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Д. И. Фельдштейн) свидетельствуют, что психобиологические факторы, определяющие развитие психики ребёнка, взаимосвязаны с индивидуально-психологическими особенностями формирования характера подростка, его эмоционально-волевой и мотивационной сферами. Они испытывают

влияние со стороны социально-педагогических факторов: семьи, ближайшего окружения школьников (педагоги, друзья, одноклассники и т. д.).

Семейное окружение, сверстники, педагогический коллектив оказывают непосредственное и достаточно значимое влияние на развитие всех компонентов самосознания подростков, а именно «Я-концепции». При этом в подростковом возрасте родители и отношение одноклассников оказывают наиболее сильное влияние на становление «Я-концепции» подростков. Например, В. В. Столин отмечает, что семья и другие взрослые (в том числе и педагоги) могут оказывать воздействие на формирование образа «Я» и самоуважения подростка, так как развитие самосознания осуществляется благодаря уподоблению себя взрослым. Это влияет на формирование намерений, установок, и соответственно, различных форм поведения, в том числе и отклоняющихся.

Появление психических новообразований в подростковом возрасте сопряжено со сложностями его перехода из состояния детскости во взрослую жизнь. Потребность осознать своё собственное «Я», понять своё предназначение, место среди сверстников заставляет подростка «смотреть на самого себя», оценивать свои способности и возможности. Подросток смотрит на себя как бы «извне», сопоставляет себя с другими – взрослыми и сверстниками, ищет критерии такого сравнения. Это позволяет ему постепенно выработать некоторые собственные критерии оценки себя (взгляд – «изнутри»). Происходит переход от ориентации на оценку окружающих к ориентации на самооценку, формируется представление о Я-идеальном. Именно с подросткового возраста сопоставление реальных и идеальных представлений о себе становится подлинной основой «Я-концепции» [4, с. 14].

Стремление к взрослости проявляется у подростка как потребность приобщения к миру взрослых, к их жизни и деятельности. Подросток, стремясь подражать взрослым, пытается расширить свои права и возможности, пересмотреть свои отношения к требованиям, которые предъявляются родителями, учителями. Но малый жизненный опыт и неоднозначное восприятие социальной ситуации приводят к разногласиям со взрослыми, порождая конфликты между ними.

С процессом самосознания подростков тесно связан процесс самоутверждения. При неадекватных самооценке и самоутверждении может сложиться негативное поведение. Это может быть утверждение с помощью силы, лжи, обмана, с помощью вызывающего, демонстративного поведения. Здесь могут быть и драки со сверстниками, и дерзкое поведение в классе перед учителями. Самоутверждение может осуществляться и на фоне стремления к взрослости (использование атрибутов «взрослой жизни»: употребление спиртных напитков, сексуальные связи и т. д.).

Самосознание активно формируется, вырабатывается собственная система норм самоотношения и самооценивания, развивается личностная рефлексия, происходит осознание своей особенности и уникальности. Постепенно у подростков формируется собственная «Я-концепция», являющаяся регулятором их поведения и деятельности [5, с. 357].

Самоотношение – система эмоционально-ценностных установок в адрес собственного «Я». Оно проявляется в виде чувства «за» или «против» самого себя. Эти чувства выражаются во внутренних оценках: самоодобрение, самопохвала, самообвинение, самопорицание. Самоотношение отражает переживаемое отношение к себе. Самооценка же проявляется в сознательных суждениях личности о степени наличия у нее определённых качеств, свойств в соотношении их с определёнными эталонами. Самооценка, как правило, носит субъективный характер, т. к. качества, которые мы сами себе приписываем, не всегда соответствуют действительности.

Самосознание, самооценка являются составляющими «Я-концепции». По мнению Р. Бернса, позитивную «Я-концепцию» можно приравнять к позитивному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя, самооценности; синонимами же негативной «Я-концепции» становятся негативное отношение к себе, неприятие себя, ощущение собственной неполноценности [1, с. 37].

Описательную составляющую Я-концепции автор называет образом «Я» или картиной «Я». Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, самооценкой или принятием себя. Он пишет, что «Я-концепция» определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем. При отрицательной «Я-концепции» появляются утверждения: «Меня не понимают», «Меня отвергают», «Меня не любят» и т. д.

Негативная «Я-концепция» характеризуется эмоциональными и поведенческими реакциями, не принимаемыми окружающими агрессивность, робость, замкнутость и необщительность или же напротив – демонстративность, капризность, неуправляемость [2].

Негативная «Я-концепция» может стать фактором, способствующим формированию отклоняющегося поведения у подростков. Нарушения «Я-концепции» в целом или какой-либо из ее структур приводят к искажению самовосприятия, снижению самоуважения и невозможности саморегуляции, что в свою очередь, может повлечь за собой отклонения в поведении.

Положительная, целостная «Я-концепция» формирует оптимальный уровень самоуважения и самопринятия, обеспечивает эффективную адаптацию к социуму и самореализации в настоящем для достижения своих жизненных целей и намерений в будущем. Осознание себя реального, идеального (каким хочу быть) и таким, каким меня воспринимают окружающие, способствует достижению внутренней согласованности личности, повышению общей оценки своей компетентности и ценности, что способствует наиболее полному использованию человеком своих навыков, способностей, знаний или личных качеств в стремлении стать успешным. Человек с положительной «Я-концепцией» меньше подвержен стрессу и тревожности, доброжелательно и реалистично воспринимает окружающий мир и себя самого, он лучше справляется с трудностями и неудачами, меньше подвержен отклоняющемуся поведению.

#### *Литература*

1. Бернс Р. Что такое Я-концепция // Психология самосознания: хрестоматия. – Самара: БАХРАХ-М., 2000. – С. 333–405.
2. Золотарева О. С. Влияние материнской депривации на развитие Я-концепции детей подросткового возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Астахань, 2007.
3. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.
4. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. – М.: АНО «ПЭБ», 2007. – 56 с.
5. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти: учеб. пособие. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2010. – 651 с.

### **РЕСУРСЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Каврин Александр Николаевич,  
педагогическое образование, 2-й год обучения*

В современных социально-экономических и социокультурных условиях управление развитием системы образования, в том числе управление инновационными процессами, возможно только на базе сферного подхода, предполагающего встраивание системы образования в социально-экономическую жизнедеятельность среды, позволяя разрабатывать адекватную политику в области образования и механизмы ее реализации, осуществлять прогнозирование развития образовательной ситуации.

В то же время управление образовательной системой можно рассматривать, как необходимый механизм перестройки самой системы, который проявляется в изменении структуры управления, в усложнении и вариативности содержания и форм индивидуальной и совместной жизнедеятельности, в стимулировании и развитии культуры, образования и общества [1, с. 17].

Управление развитием образовательных учреждений в нашем округе обеспечивается: социокультурными доминантами модернизации образования как ответа на вызовы современности; принципами социально-педагогического проектирования; механизмами инициации, запуска, регуляции, поддержки; контрольно-оценочными механизмами разных уровней; специально созданной управленческой инфраструктурой.

В этой связи построение теоретической модели, ориентированной на решение проблем прикладного характера, должно отвечать как минимум следующим требованиям:

- иметь конечный набор значимых переменных, достаточно полно характеризующих изучаемый объект управления;
- учитывать экспериментально подтвержденные данные о наличии определенных связей между переменными;
- исключать факторы, не влияющие на процессы, определяющие исследуемую ситуацию.

В ходе проектирования модели управления инновационными процессами нами определены три основных этапа работы.

1-й этап – формирование общего представления об объекте, разработка замысла моделирования управления развитием инновационными процессами, а именно – экспериментальной деятельности образовательных учреждений, уточнение целей работы.

2-й этап – описание объекта моделирования, выявление содержания основных подсистем и элементов исследуемого объекта. На этом этапе выделяются три уровня анализа – подсистем, блоков и элементов. В качестве подсистем рассматриваются направления развития системы образования округа; блоков – экспериментальные и инновационные процессы в окружной системе образования. В качестве элементов – условия включения работников образования всех уровней в инновационные процессы.

3-й этап – построение собственно модели управления инновационными процессами на основе поли-субъектного взаимодействия.

Отметим также, что выстраивание адекватной сегодняшнему дню системы образования возможно лишь при наличии определенных условий.

Первое условие – учет региональной специфики инновационных процессов, их необходимой обусловленности социально-экономическими и социокультурными особенностями, этнокультурными традициями населения, а также уровнем развития самой системы образования.

Второе условие – инновационные процессы, возникающие в образовательной сфере, которые способствуют развитию не только образованию округа, но и экономическому и культурному развитию муниципальных образований в целом.

Третье условие – наличие сложившихся государственно-общественных форм управления инновационными процессами.

Четвертое условие – развернутое сетевое взаимодействие как инновационных образовательных учреждений между собой, так и системы образования с иными, необразовательными сферами округа.

Новый подход к управлению системой образования основан на поддержании и стимулировании поисковой, экспериментальной деятельности педагогов, административной и общественной поддержки участников инновационного педагогического движения, коллективного проектирования образовательной среды, разнообразии форм подготовки педагога к выработке, освоению и распространению образовательных инициатив.

Модель управления инновационными процессами включает в себя пять групп компонентов: целевые, деятельностные, структурно-функциональные, организационно-управленческие и критериальные.

Целевые ориентиры предлагаемой модели можно разделить на две группы: 1) удовлетворение разнообразных образовательных потребностей населения образовательного округа, и 2) содействие общему культурному развитию социума.

К целям 1-й группы относятся: оптимизация сети образовательных учреждений в соответствии с социальным заказом, образовательными потребностями населения; приведение содержания образования в соответствие с федеральными, региональными и муниципальными требованиями его модернизации; обеспечение образовательного процесса материально-техническими, финансовыми, информационными и другими ресурсами.

К целям 2-й группы отнесены: создание нормативно-правовой базы взаимодействия системы образования с необразовательными сферами округа и общественными организациями; формирование субъектной позиции социума в управлении инновационными процессами; осуществление государственно-общественной экспертизы результатов инновационной деятельности.

Основными деятельностными компонентами модели являются:

- изучение и оценка актуальности и целесообразности инновационной деятельности образовательных учреждений и локальных проектных групп, работающих в них, системы образования в целом;
- научно-методическая экспертиза планируемых экспериментальных инноваций;
- правовое, финансовое, кадровое, информационное, научное, организационное, ресурсное обеспечение экспериментальных инноваций;
- мониторинг экспериментальных инноваций;
- государственно-общественная экспертиза результатов экспериментальных инноваций.

Инновационная деятельность в образовании округа строится на основе совместной деятельности городской научно-методической службы, управленческих структур образования, образовательных учреждений и системы повышения квалификации работников образования всех категорий.

Сегодня одной из важных сторон управления инновационной деятельностью в нашем образовательном округе являются двусторонние связи образовательных учреждений, органов управления образованием и научных учреждений в контексте методического сопровождения экспериментальной и инновационной деятельности образовательных учреждений.

Так, в стенах одного образовательного учреждения (экспериментальной площадки) наука, в лице научного руководителя эксперимента, и практика, представленная директором школы и педагогическим коллективом со своими традициями и наработками, находятся в совместном поиске новых педагогических подходов к содержанию образования и организации образовательного процесса. Но чтобы экспериментальная площадка не замкнулась непосредственно только на образовательное учреждение, необходимо постоянное методическое сопровождение экспериментальной работы, которое осуществляется научно-методическим центром, и экспертиза инновационной деятельности, которая проводится окружным экспертным советом.

Понятно, что не всякая школа в состоянии стать инновационной площадкой, тем не менее, всякая функционирующая школа может и должна развиваться, осваивая результаты нововведений.

Освоение результатов деятельности экспериментальных площадок способствует следующему:

1. Интенсификации освоения курса основной образовательной программы учащимися. Например: школы, работающие в рамках направления языкового образования, осуществили выборку зарубежных УМК, совмещаемых с отечественными, что привело к созданию технологических карт, используемых не только школами с углубленным изучением иностранного языка, но и обычными средними общеобразовательными школами. Подобная кооперация привела к повышению уровня коммуникативной культуры, расширению лексического запаса учащихся.

2. Качественному изменению содержания образования.

3. Расширению возможностей дополнительного образования.

4. Эффективному решению социокультурных проблем.

5. Повышению педагогического мастерства учителей.

6. Совершенствованию системы управления образовательным процессом.

7. Росту самореализации педагогов, предполагающего повышение престижа, рейтинга, профессиональное и ответственное позиционирование себя в окружающем образовательном пространстве, осознание значимости своего места в социуме.

Результаты апробации разработанной нами модели управления инновационными процессами убедительно свидетельствуют о том, что ориентация на полисубъектную парадигму П. И. Третьякова обеспечивает «управление как специфический процесс взаимодействия субъектов на достижение целей системы и реализацию личностных смыслов, их саморазвитие и самореализацию как сложный многофакторный процесс, в котором происходит взаимообусловленное изменение и взаимное обогащение взаимодействующих сторон» [2, с. 143].

#### *Литература*

1. Батракова И. С. Теоретические основы педагогического процесса в современной школе. – СПб., 1995. – 175 с.

2. Школа: проектирование развития образовательной среды / под ред. П. И. Третьякова. – М.: УЦ Перспектива, 2010. – 328 с.

### **УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО**

*Казаева Наталья Владимировна,  
педагогическое образование, 1-й год обучения*

Современное образование в настоящее время переживает сложный период, который предусматривает изменение не только нормативно-законодательной базы, стандартизации образования, но и изменение в профессиональной деятельности педагогов.

Принятый впервые Федеральный государственный стандарт дошкольного образования содержит совокупность обязательных требований к дошкольному образованию, которая включает требования к структуре образовательной программы дошкольного образования, ее объему, условиям реализации. В нормативном документе также определены условия эффективной реализации образовательной программы: профессиональное развитие педагогических и руководящих работников на основе их дополнительного профессионального образования; консультативная поддержка педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам образования и охраны здоровья детей, в том числе инклюзивного образования (в случае его организации); организационно-методическое сопровождение процесса реализации Программы, в том числе во взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Эти положения ФГОС ДО подкреплены ст. 48. Закона «Об образовании в РФ», касающейся обязанностей и ответственности педагогических работников. Педагогические работники обязаны: осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, систематически повышать свой профессиональный уровень.

Согласно закону «Об образовании в РФ», профессиональное образование, направлено на формирование компетенций определенного уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессиям или специальностям [5].

Словарь-справочник «Управление дошкольным образованием» дает нам определение основных понятий составляющих педагогического стандарта «квалификация педагога», «профессиональная компетенция педагога», «самореализация».

«Квалификация педагога» – это уровень профессиональной подготовки педагога и его готовность к труду в сфере образования. Квалификация педагога складывается из его профессиональных компетенций.

«Профессиональная компетенция педагога» – способность успешно действовать на основе практического опыта, умений, знаний при решении профессиональных задач.

«Самореализация» – наиболее полное выявление личностью своих индивидуальных и профессиональных возможностей [3].

Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих содержит описание основных составляющих компетентности педагогических работников: профессиональной, информационной, коммуникативной, правовой. Все составляющие трактуются как «качество эффективных действий работника» [6]. Профессиональные компетенции воспитателей дошкольной образовательной организации, находятся в прямой зависимости от тех профессиональных задач, которые приходится решать педагогами дошкольной образовательной организации. Таким образом, это является необходимостью постоянного развития и обновления профессиональных компетенций педагогов дошкольных организаций. Несоответствие между профессиональными компетенциями педагога и его профессиональной деятельностью в новой образовательной ситуации, обычно, преодолевается через самообразование педагогов их участие в методических объединениях, курсах повышения квалификации на базе учреждений, реализующих программы дополнительного профессионального образования. При этом организованная различная деятельность педагогов ДОО с организациями, реализующими программы дополнительного профессионального образования, даёт возможность эффективно оказывать влияние на развитие и обновление профессиональных компетенций воспитателей дошкольных организаций. Однако для того, чтобы влиять на ход развития или формирования какого-либо объекта необходимо иметь представления о том, что и в какой степени подлежит изменению.

В. Слостенин, И. Исаев определяют содержание подготовки педагога, как нормативную модель компетентности педагога, отображающую научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. А модель профессиональной компетентности педагога, по их мнению, выступает как единство его теоретической и практической готовности. Содержание теоретической готовности педагога понимается как определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. Знания, лежащие в структуре опыта педагога мертвым грузом, не будучи к тому же сведенными в систему, остаются никому не нужным достоянием.

Сформированность аналитических умений – один из критериев педагогической готовности. Именно через аналитические умения проявляется обобщенное умение педагогически мыслить. Теоретический анализ фактов и явлений [7].

Прогностические умения. Управление социальными процессами, каким является и образовательный, всегда предполагает ориентацию на четко представленный в сознании субъекта управления конечный результат (предвосхищенная цель) [7].

Педагогическое прогнозирование требует от педагога овладения такими прогностическими методами, как моделирование, выдвижение гипотез, мысленный эксперимент, экстраполирование и др.

Рефлексия, т. е. отражение результативности различных видов деятельности, контроль на основе сопоставления полученных результатов с заданными образцами [7].

При этом педагог должен определять и связывать результат с целеполаганием, разворачивать его во времени, проследить динамику результативности формирования готовности будущего педагога к развитию познавательной самостоятельности воспитанников, вносить элементы творчества. Наличие полноценной в теоретическом и практическом компонентах педагогической деятельности дает свои результаты, выступая как индикатор успешности рассматриваемого процесса.

К разработке технологий, инструментария оценивания в настоящее время существует несколько подходов. Один из них отражен в работах С. Г. Молчанова. Ученый предлагает внедрить не просто и не только начальную модель идентификации (оценивания), как первого шага «вхождения» в многомерную систему оценивания профессиональной компетентности, но новую методологию этого оценивания. Суть этой методологии заключается в том, что оценивание производится относительно изменяющегося в конкретных социально-исторических условиях профессионально-педагогического менталитета как совокупности «коллективных представлений». Только так можно получать информацию о динамике объектов «профессиональная компетентность» и «профессиональная деятельность» и управлять их качеством [4]. Такая позиция автора лишь подчеркивает сложность поиска или разработки экспертных методик, удовлетворяющих вышеизложенным требованиям. Наиболее адекватной в сложившейся ситуации диагностической технологией является метод анализа экспертных оценок, опирающийся на минимально необходимую и, в то же время, достаточную совокупность оцениваемых объектов и критериев. В связи с этим важной проблемой можно считать определение наиболее существенных показателей,

выступающих в роли оцениваемых структур, объектов, компонентов, характеристик, норм, признаков и т. п., т. е. объектов оценивания в сфере образования. Некоторые авторы для оценивания профессионально-педагогической компетентности выделяют следующие составляющие: профессиональная подготовленность (образование); собственно профессионально-педагогическая деятельность; продуктивность профессионально-педагогической деятельности (с точки зрения изменений, происходящих в объекте деятельности – воспитаннике ДОО); результативность профессионально-педагогической деятельности (воздействия или взаимодействия): а) актуальный результат; б) результат, отодвинутый во времени (пролонгированный); профессионально-педагогическая, поисковая, инновационная и исследовательская деятельность, преобразовывающая объективно существующую педагогическую (образовательную) реальность [4]. В теории и практике педагогической науки слабо разработанной является проблема инструментария (методик) идентификации (оценивания) уровня профессиональной компетентности работников дошкольного образования как в осуществлении образовательного (воспитательного и учебного) процесса с позиции педагогического работника, так и в управлении этим процессом с позиции руководящего работника (управленца) [2]. Для установления уровня профессиональной компетентности необходимо разрабатывать специальные критерии, отражающие различные стороны профессиональной деятельности педагогов ДОО, в которых она и проявляется. Набор критериев должен учитывать специфику каждой группы специалистов. Вместе с тем, нужно обеспечить общий подход, определенную одномерность и однотипность оценочных наборов, необходимость некоторого общего ствола содержания профессиональной деятельности в сфере образования [4]. Механизм, технология экспертной оценки уровня профессиональной компетентности педагога ДОО должны включать минимально необходимую и, в то же время, достаточную совокупность критериев, простых для массового использования руководителями организаций, органов управления образованием, членами квалификационных и аттестационных комиссий, а также приспособленных для компьютерной, автоматизированной обработки. Критерии должны учитывать абсолютные, промежуточные и конечные результаты работы, их динамику, эффективность труда, величину результата, приходящуюся на единицу трудовых затрат. Профессиональную педагогическую деятельность можно отнести к типу (виду) лично-опосредованной и в этом случае правомерным может считаться подход к оцениванию педагогической деятельности в той точке, где профессионально-значимые личностные качества «окрашивают» стандартно-типовую деятельность, придавая ей сугубо индивидуальный стиль. Таким образом, проблемы диагностики профессиональной деятельности и компетентности становятся решаемыми, если за исходные методологические основания принимаются следующие положения:

1. Результаты профессионально-педагогической деятельности (как лично опосредованной) представлены в виде отчужденных интеллектуальных осознаваемых продуктах, имеющих формализуемые и не формализуемые показатели, подлежащие оцениванию.

2. Описание требований к продуктам профессионально-педагогической деятельности в теории и практике формируется на основе системы адекватных коллективных представлений субъектов образовательной деятельности. Только после этого можно приступать к определению требований к самому субъекту, его компетентности и деятельности, которую этот субъект реализует.

3. Разработаны критерии требований к продуктам деятельности и инструментарию для их оценивания [4].

Такой подход позволяет максимально отразить специфику деятельности педагога дошкольной образовательной организации и обеспечивает возможность на основе полученных мониторинговых данных проектировать систему методической помощи и поддержки в условиях обновления системы дошкольного образования для профессиональной деятельности на качественно новом уровне, отвечающем требованиям времени.

#### *Литература*

1. Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 176 с.
2. Лукьянова М. И. Профессиональная компетентность педагога: творческий анализ понятия // Управление дошкольным образованием. – 2007. – № 1. – С. 15–23.
3. Майер А. А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования // Управление дошкольным образованием. – 2007. – № 1. – С. 8–14.
4. Молчанов С. Г. Профессиональная компетентность педагога // Актуальные проблемы управления качеством образования: сб. науч. статей. Вып. 6. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – 136 с.
5. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – Режим доступа: <http://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>. – Загл. с экрана.

6. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»: приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html>. – Загл. с экрана.

7. Слостенин В. А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

## СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ

*Карпова Анастасия Андреевна,  
лингвистика, 1-й год обучения*

Фразеологические единицы (ФЕ) классифицируются исходя из разных теорий. Существует множество классификаций ФЕ; самые известные принадлежат таким авторам, как В. В. Виноградов, А. И. Смирницкий и А. В. Кунин. Все классификации основаны на разных признаках – таких, как грамматический, стилистический, семантический и т. д. В нашей работе мы опираемся на классификацию крупнейшего специалиста по фразеологии английского языка А. В. Кунина. Она наиболее точно и ярко показывает различия между ФЕ.

В своей классификации А. В. Кунин стремился избавиться от недостатков классификаций предыдущих авторов, он старался учесть и структурные, и семантические особенности ФЕ [3, с. 198].

Данная классификация делит фразеологический фонд по тому, к какой части речи принадлежат ФЕ и как с ней соотносятся, по функции, которую они выполняют в языке, а также по тому, какой из компонентов ФЕ господствует грамматически во фразеологическом обороте. Для наглядности классификации мы использовали 200 фразеологических оборотов с компонентом-зоонимом из англо-русского фразеологического словаря А. В. Кунина [1, с. 146; 2, с. 237].

В соответствии с классификацией А. В. Кунина мы выделяем следующие группы ФЕ с компонентом-зоонимом:

1. Субстантивные (a lame dog – неудачник; an ugly ducking – *разг.-шутл.* гадкий утенок).
2. Адъективные (as dumb / mute as a fish – нем как рыба; as busy as a bee – трудолюбивый как пчела; bald as a coot – совершенно лысый).
3. Адвербиальные (like a bat out of hell – *разг.-фам.* очень быстро; со всех ног, во всю прыть; like a bull at a gate – неистово, бешено, яростно).
4. Глагольные (to put a bug in somebody's ear – *амер. жарг.* вбивать кому-то в голову, нашептывать; to bell the cat – взять на себя опасную миссию).
5. Междометные и модальные (hot dog – *разг.* вот здорово!, это я понимаю!, чудесно!; dog my cats! – *амер.* черт возьми!, вот те на!, честное слово!, ей богу!) [4, с. 169].

В свою очередь, субстантивные анимализмы делятся на группы:

- 1) полностью переосмысленные со структурой словосочетания;
- 2) полностью переосмысленные с частично предикативной структурой;
- 3) частично переосмысленные.

Субстантивные анимализмы строятся по модели «(артикл) + имя прилагательное + имя существительное». Например:

- a gay cat – 1. прожигатель жизни, 2. новоиспеченный бродяга;
- an old duck – *австрал. разг.* старушка;
- a single cat – *амер. жарг.* человек, кажущийся хуже, чем он есть [1, с. 134; 2, с. 223].

Так как английский язык является аналитическим, кроме вышеприведенной модели существует модель «(артикл) + имя сущ. + имя сущ.». В английском языке, в силу его аналитичности, кроме модели «(артикл) + имя прилагательное + имя существительное» также распространена модель «(артикл) + имя существительное + имя существительное», которая передает значение какого-либо конкретного атрибута. Например:

- a cat burglar – ночной взломщик;
- a swan song – лебединая песня [1, с. 110; 2, с. 203].

В английском языке много полностью переосмысленных субстантивных анимализмов со структурой словосочетания с пейоративной оценкой, которые, как правило, используются для обозначения людей (в нашем исследовании 69 ФЕ). В английском языке также представлены безоценочные анимализмы (13



ФЕ). Среди безоценочных можно выделить английские ФЕ, которые используются для названия штатов (the Bear State – *амер.* «медвежий штат» – прозвище штата Арканзас [5, с. 178]).

Адъективные анимализмы в английском языке представлены сравнительными оборотами. Значение адъективных анимализмов в большинстве своем является двупланным, в ФЕ данного типа сравниваются его два компонента. Адъективные обороты представлены моделью «(as) + имя прилагательное + as + артикль + имя существительное». Первый компонент адъективных сравнений обычно употребляется в буквальном значении, функция второго, как правило, усилительная. Например:

- (as) bold / brave as a lion – храбрый как лев;
- (as) cunning as a fox – хитрый как лиса;
- (as) free as a bird – свободный как птица;
- (as) agile as a monkey – проворный как обезьяна;
- (as) scared as a rabbit – напуганный до смерти [1, с. 114; 2, с. 209].

Среди выбранных нами анимализмов нам встретились 49 адъективных анимализмов.

Адвербиальные анимализмы мы так же поделили на группы:

1) компаративные анимализмы с частично переосмысленным и полностью переосмысленным значением;

2) качественные анимализмы с частично переосмысленным и полностью переосмысленным значением;

3) предикативные анимализмы с частично переосмысленным и полностью переосмысленным значением.

Адвербиальные ФЕ и в английском языке представлены в основном, полукомпаративными словосочетаниями. Адвербиальные ФЕ начинаются с союза like (как) или редко as (как) и образуются с помощью моделей:

1) «как + (артикль) + (имя существительное) + имя существительное»;

2) «как + (артикль + имя существительное) + предлог + (артикль) + (имя прилагательное или имя существительное в притяж. падеже) + имя существительное».

Например:

- like a bull in a china shop – неуклюжий человек;
- like a drowned rat – промокший до костей [1, с. 116; 2, с. 212].

Всего адвербиальных анимализмов в нашем исследовании представлено 17. В большинстве случаев адвербиальные ФЕ, выражающие сильные эмоции, подвергаются экспрессивному переосмыслению. Это приводит к тому, что их компоненты полностью утрачивают свой первоначальный смысл, в результате чего ФЕ приобретают целостное интенсифицирующее значение.

Глагольные анимализмы могут быть представлены шестью моделями:

1) «глагол + имя существительное»;

2) «глагол + предлог + имя существительное»;

3) «глагол + имя существительное + предлог + имя существительное»;

4) «глагол + имя прилагательное + имя существительное»;

5) «глагол + сравнительный союз + имя существительное»;

6) «глагол + сравнительный союз + имя существительное + предлог + имя существительное». В качестве опорного компонента в глагольных анимализмах чаще всего выступают глаголы to work, to eat, to sing, to play, to act, to be, to ride:

- to work like a horse – пахать как лошадь; работать усердно;
- to eat like a horse – есть много и с жадностью;
- to eat like a bird – клевать как птичка, мало есть;
- to eat like a pig – есть как свинья, есть с жадностью;
- to sing like a bird – чирикать как птичка, звонко;
- to sing like a lark – распевать весело, от полноты счастья;
- to play horse – валять дурака;
- to act / play giddy goat – поступать безответственно, опрометчиво [1, с. 118; 2, с. 214].

Среди 200 выбранных нами анимализмов было 58 глагольных. Меньше всего в английском языке представлено междометных анимализмов. Особенностью междометной семантики является полное экспрессивное переосмысление. В группе междометных ФЕ в английском языке можно выделить две основные синтаксические модели:

1) анимализмы со структурой словосочетания: hot dog! – *разг.* вот здорово!, это я понимаю!;

2) анимализмы со структурой предложения: Has the cat got your tongue? – Вы что, язык проглотили?; Are you there with your bears? – *устар. разг.* Вы и здесь тем же занимаетесь? Пусть они убираются! В

нашем исследовании группа междометных анимализмов оказалась самой немногочисленной – всего 7 единиц [1, с. 120; 2, с. 217].

Больше всего в нашей выборке субстантивных анимализмов (36 %), далее следуют глагольные (30 %) и адъективные (22 %). Чаще всего используются лексемы dog и cat. Самые редкие лексемы – dove, hyena, leopard, tiger, mule. Ниже мы приводим таблицу с процентным соотношением различных групп ФЕ с компонентом-зоонимом.

В ходе классифицирования мы выяснили, что на компоненты-зоонимы horse, dog, cat приходится 44,5 % от общего количества рассматриваемых ФЕ.

Таблица 1

**Процентное соотношение количества анимализмов  
по лексико-грамматическим категориям**

Категории анимализмов	Количество анимализмов в английском языке
1. субстантивные	36,3 %
2. адъективные	22,4 %
3. адвербиальные	7,5 %
4. глагольные	30,3 %
5. междометные	3,5 %

*Литература*

1. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. В 2 кн. Кн. 1. – М.: Советская энциклопедия, 1967.
2. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. В 2 кн. Кн. 2. – М.: Советская энциклопедия, 1967.
3. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1986.
4. Кунин А. В. Фразеология современного английского языка. – М.: Международные отношения, 1972.
5. Шитова Л. Ф. Англо-русский словарь идиом и фразовых глаголов / Л. Ф. Шитова, Т. Л. Брускина. – М., 2005.

**МАРКЕТИНГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

*Катерухина Оксана Викторовна,  
педагогическое образование, 1-й год обучения*

Изменения, происходящие в глобальной экономике и обществе последние 10 лет, показывают необходимость применения маркетинговых технологий в системе образования для обеспечения развития образовательного учреждения и его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

Темп изменений, происходящих в экономике, все время возрастает. Сегодня новые продукты, к которым относятся и образовательные программы дополнительного образования детей, создаются очень быстро. В таких условиях роль маркетинга принципиально меняется, а управление им становится качественно другим. Лидеры в системе образования ближайшего будущего – это учреждения, которые умеют мгновенно реагировать на краткосрочные запросы государства, социума, тут же преобразовывать их в товары и услуги, а также быстрее других доставлять их потребителю.

Сложившаяся ситуация требует от образовательных учреждений серьезных маркетинговых исследований рынка образовательных услуг, которые должны привести к совершенствованию управления образовательным процессом. Маркетинг рынка образовательных услуг должен быть одним из ведущих направлений деятельности администрации образовательного учреждения. Основными этапами маркетинга услуг образования, по мнению Н. В. Тихомировой, являются следующие:

- определение, прогнозирование и удовлетворение потребностей в образовательных услугах на основе совместной согласованной работы учреждений образования и администрации системы образования конкретного региона;
- проведение анализа, нацеленного на выявление факторов, влияющих на потребительское поведение на рынке образовательных услуг;
- формирование стратегии развития сферы образования;

- проведение сегментации рынка образовательных услуг с целью выявления ниши, заполнение которой способствовало бы социально-экономическому развитию не только региона, но и образовательного учреждения;

- разработка маркетингового плана, в частности разработка непосредственно определенной услуги сферы образования, разработка ценовой политики для данной услуги, разработка методов и каналов ее продвижения;

- реализация маркетингового плана и анализ достигнутых результатов [5].

Под маркетингом образовательных услуг понимается управление предложением образовательного учреждения, ориентируемым на требования заказчиков услуг (государство, социум, дети), с активным формированием спроса на прогрессивные образовательные услуги [2].

Мы соглашаемся с мнением В. Колесовой и понимаем под маркетинговыми технологиями технологии на рынке образовательных услуг – это процесс, цель которого состоит в создании более высокой по сравнению с конкурентами ценности образовательной услуги для потребителя, способной максимально удовлетворить его потребности и повышающей его (потребителя) ценность и создающей ценностный актив самому образовательному учреждению [2].

Создание ценности предполагает, чтобы отличительные преимущества или наилучшие предложения ценности удовлетворяли определенным критериям:

1. Выгода для потребителя (интеллектуального, экономического или психологического характера). Потребители должны осознать роль различных выгод от образовательной услуги.

2. Уникальность. Предлагаемая ценность должна восприниматься потребителями как уникальная, отличная от тех, которые несут в себе услуги конкурентов (наличие аккредитации, обеспечение собственными учебно-методическими разработками, возможности общения со значимыми людьми той или иной области образования).

3. Прибыльность. Предложение образовательной услуги по цене, с издержками и в объеме, делающими ее прибыльной (взвешенная рекламная деятельность, активное использование информационных технологий, внедрение программного обеспечения в организацию образовательного процесса).

4. Устойчивость. Эффект масштаба, усиление имиджа и репутации. Образовательная услуга – это основной фактор, определяющий долгосрочное положение образовательного учреждения на рынке.

На восприятие услуги влияют различные факторы. Однако сами потребители зачастую не могут дать четкого определения качества образовательной услуги и тем более найти его количественное выражение. С одной стороны, качество образовательной услуги – это соответствие требованиям и стандартам, а с другой стороны, потребитель оценивает качество услуги не только с точки зрения результата, но и с точки зрения самого процесса обучения.

Особое место в предоставлении образовательной услуги занимает организация образовательного процесса. От того, как организован образовательный процесс, воспринимается качество образовательной услуги в целом и формирует устойчивое отношение к учебному заведению, которое укореняется в сознании потребителей. В будущем потенциальные потребители более охотно обращаются в такое образовательное учреждение.

Для определения наиболее востребованных услуг существует целый ряд исследовательских методов, но особое место занимает GAP-анализ, который успешно применяется в отношении услуг. GAP-анализ – это общая концепция аналитического подхода к процедуре рассмотрения несоответствий или разрывов между ожидаемым и воспринимаемым качеством образовательных услуг.

Задача администрации образовательного учреждения – определить их и добиться устранения. Удовлетворение потребителей – это основа маркетинговых технологий на рынке образовательных услуг. Систематическое изучение степени удовлетворенности потребителя образовательные учреждения стали проводить лишь в последнее время, ограничиваясь внутренними системами качества. Установление партнерских отношений с потенциальными потребителями неизбежно ведет к повышению качества образовательных услуг [3].

Так как система маркетинга пришла в образование из экономики и ориентирована на развитие рынка товаров и услуг необходимо проанализировать сущность этих технологий.

Технологии маркетинга – это методы, направленные на успешную деятельность фирмы на рынке. Существует пять основных технологий маркетинга: сегментирование, нацеливание, позиционирование, анализ (в том числе продаж), прогнозирование. Победа на рынке обозначает, что организация владеет такими технологиями маркетинга, которые дают возможность: предложить товар или услугу, которые не могут дать конкуренты; предложить товар или услугу сравнимого качества, но за меньшую цену, получая при этом прибыль. Технология маркетинга состоит из следующих стадий: исследование рынка; прогнозирование, целеполагание, планирование; анализ, контроль и рационализация процесса марке-

тинг; координация и регулирование процесса маркетинга; оценка маркетинговой деятельности и определение перспектив ее развития.

Первая стадия – исследование рынка. На основе анализа рынка выявляются: состав, структура и другие характеристики потребителей, их спрос на товары, услуги, идеи; сегментация рынка (наличие на нем различных сегментов); объем имеющихся и вновь вводимых на рынок товаров; реальные и потенциальные возможности продаж; состав и характеристики конкурентов, их деятельность, маркетинговые возможности, системы сбыта и ФОСАС (формирование спроса и активизация сбыта); коммерческая деятельность; конкурентная борьба; этика и эстетика маркетинга; другие аспекты рыночной экономики и маркетинговой деятельности.

Вторая стадия – прогнозирование, целеполагание и планирование маркетинговой деятельности. Для эффективной работы предприятие должно предвидеть (прогнозировать) изменения на рынках, возможное образование на них новых сегментов, конкурентоспособность имеющихся и вновь вводимых продуктов. При этом прогнозирование должно вестись не на интуитивном, а на научном уровне, с учетом многих факторов. На этой основе вырабатываются стратегия предприятия, целевые программы и маркетинг-планы.

Третья стадия – организация системы маркетинга. Она начинается с анализа, в результате которого устанавливаются эффективность существующих видов маркетинга, возможность их использования в будущем или целесообразность замены. Изучаются деятельность службы маркетинга, жизненный цикл и конкурентоспособность товаров. Анализируются уровень цен на товары, формы стимулирования продаж, качество рекламы, сбыт и каналы распределения, целесообразность и возможность производства нового продукта, возможность приобретения новых потребителей. Совершенствуются или отлаживаются организация и управление системой маркетинга.

Четвертая стадия – анализ, контроль и рационализация процесса маркетинга. На этом этапе изучаются рыночная и маркетинговая политика по определенным товарам или услугам, выясняется необходимость модификации целей маркетинга. Определяются устойчивость товаров на рынке, характер конкурентной борьбы. Далее анализируется эффективность функционирования системы маркетинга, ее восприимчивость к изменениям рыночной среды, инновациям и международным стандартам. На основе проведенного анализа совершенствуются организация системы маркетинга и ее функционирование.

Пятая стадия – координация и регулирование процесса маркетинга, состоит из следующих операций:

- анализ реализации маркетинговых программ;
- выявление отклонений от программ маркетинга;
- координация и регулирование работы служб маркетинга;
- установление новых партнеров и форм сотрудничества с конкурентами;
- поиск новых сегментов и ниш на рынке;
- улучшение работы дилеров, оптовиков
- регулирование цен и совершенствование ФОСАС;
- рационализация процессов маркетинговой деятельности.

Завершающей (шестой) стадией процесса маркетинга являются оценка маркетинговой деятельности (степень удовлетворения спроса потребителей, выполнения целевых программ, эффективность маркетинговых действий) и определение перспектив ее улучшения. По полученным данным определяют перспективы развития системы маркетинга на предприятии, в организации [1].

Анализ маркетинговых технологий позволяет сделать вывод о том, что они могут использоваться в системе образования с учётом существующей в этой системе специфики, связанную с профилем образовательного учреждения и его образовательной миссией, а также характером оказываемых им услуг и понятием услуг вообще.

В настоящее время необходимость применения маркетинговых технологий начинает осознаваться отдельными руководителями как средство решения управленческих проблем.

Управленческая компетентность руководителя предполагает маркетинговый подход к управлению образовательным учреждением, который обеспечивает исследование, мониторинг внешней и внутренней среды учреждения, проводимые маркетинговой службой или специально подготовленного работника.

Повышение уровня управленческой компетентности руководителя, его экономической грамотности и инициативности, четкого распределения управленческого функционала маркетинговой службы является фактором движущей силой процесса и определяющей его характер совершенствования и развития.

В настоящее время только перестройка сознания и развитие рыночного мышления может обеспечить успешное внедрение рыночных механизмов в систему образования в целом.

Маркетинг образовательных услуг – это деятельность, направленная на удовлетворение потребностей общества, то есть совокупность разнообразных приемов, методов и инструментов организации работы. В настоящее время маркетинг образовательных услуг находится на стадии развития. Во многих учебных заведениях создаются отделы по продвижению своих образовательных услуг на рынок.

Современные технологии маркетинга на рынке образовательных услуг являются инновационным подходом к организации деятельности образовательных учреждений. Технологии маркетинга позволяют сформировать стратегию образовательного учреждения с учетом его возможностей и ресурсов, а также с учетом тенденций развития рынка образовательных услуг и рынка труда. Современные технологии маркетинга образовательного учреждения предполагают наличие стратегического аспекта, связанного с долгосрочным управлением маркетингом образовательного учреждения, и оперативного аспекта, связанного с контролем над краткосрочным использованием отдельных инструментов маркетинга образовательного учреждения.

#### *Литература*

1. Ильичева И. В. Маркетинговые технологии: учебно-методическое пособие. – Ульяновск: УлГТУ, 2012. – 158 с.
2. Колесов В. Рынок образовательных услуг и ценности образования // Высшее образование в России. – 2006. – №2. – С. 3–8.
3. Мешков А. А. Создание «совместной» ценности услуги в области бизнес-образование на основе маркетинга партнерских отношений / А. А. Мешков, С. В. Жильцов // Маркетинг в России и за рубежом. – 2004. – № 5. – С. 97–106.
4. Орлова Т. В. Управление образовательными системами: учебное пособие. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
5. Тихомирова Н. В. Проблемы и перспективы развития образовательного маркетинга // Тезисы докладов семинара «Маркетинг в открытом образовании». – М., 2000. – С. 80–83.

### **ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ИНСТИТУТА УСЛОВНОГО ОСУЖДЕНИЯ**

*Кондратьева Ксения Юрьевна,  
юриспруденция, 1-го года обучения*

Уголовно-правовой институт, именуемый в УК РФ «условным осуждением» заключается в том, что суд, назначив виновному в совершении преступления, наказание и, придя к выводу о возможности исправления осужденного без отбывания наказания, постановляет не исполнять реально назначенное осужденному наказание.

Вопрос о том, что представляет собой условное осуждение как институт уголовного права, какова его юридическая природа с давних пор служит предметом споров.

В литературе высказываются различные мнения по поводу сущности этого института, например, что это вид наказания или вид освобождения от него, что это освобождение от уголовной ответственности в целом или только от наказания.

Например, будучи проводником идей социологического направления в науке уголовного права, А. А. Пионтковский «...условное осуждение рассматривал не как освобождение от уголовной ответственности, а как вид наказания, но связанный с доверительным отношением к правонарушителю, с уважением в нем человеческой личности» [2, с. 56].

Профессор Н. С. Таганцев считал иначе: «Представителем первого типа является безусловное освобождение приговоренного от наказания самим же судом – судебное прощение. Вторым видом устранения наказания представляется условное неприменение наказания. Его сторонники, сознавая весь вред, который может произойти от безграничного расширения судебного произвола, от безнаказанности лиц, того не заслуживающих, предлагают известные гарантии относительно хорошего поведения освобождаемого: или материальные – залог и поручительство, или чисто личные обещания, с тем чтобы оказавшаяся незаслуженность прощения влекла за собой известные невыгодные последствия для осужденного» [8, с. 112].

Но с этими точками зрения, да и с мнениями многих современных ученых трудно согласиться.

Начнем с того, что под системой наказаний принято понимать установленный Уголовным кодексом исчерпывающий перечень видов наказаний, расположенных в определенной последовательности, исходя из степени их тяжести. Виды наказаний определены в ст. 44 УК РФ, где условное осуждение как вид наказания не указано.

Кроме этого следует заметить, что сам термин «условное осуждение», долгие годы употребляемый в российском законодательстве, не верен, так как само по себе осуждение условным быть не может. Осуждение (неодобрение) или есть, или его нет, то есть деяния либо осуждаются, либо нет. Термин «условное осуждение» можно неверно понять как условное не привлечение к уголовной ответственности, угрозу (предупреждение, испытание) привлечением к ней, что противоречит содержанию ч. 1 ст. 73 УК РФ, в которой определено «Если, назначив исправительные работы, ограничение по военной службе, содержание в дисциплинарной воинской части или лишение свободы на срок до восьми лет, суд придет к выводу о возможности исправления осужденного без реального отбывания наказания, он постановляет считать назначенное наказание условным».

Из смысла статьи вытекает, что условность наказания возможна только при назначенном (конкретно определенном) виде наказания, таким образом, название статьи находится в противоречии с ее содержанием и требует замены. Следовательно, суд осуществляет «безусловное» осуждение, назначает наказание, которое, при наличии определенных условий, реально не исполняется, то есть является условным не осуждение, а наказание.

При этом о безусловности осуждения свидетельствует и то, что при условном осуждении возможно назначение дополнительных наказаний и эти дополнительные наказания исполняются реально. Помимо этого лицо считается судимым до окончания испытательного срока. Это также свидетельствует и о том, что осуждение имеет здесь место.

Верховный суд СССР, Верховный суд РСФСР, а затем Верховный суд РФ многократно отмечали, что условное осуждение не является наказанием. Следовательно, нельзя рассматривать условное осуждение как освобождение от наказания, нельзя еще и потому, что освобождение от наказания подразумевает окончательный и полный, бесповоротный отказ от него, невозможность возвращения к нему в данном случае, дать «обратный ход», чего нельзя сказать об условном осуждении. Но вместе с этим в определении Судебной коллегии по уголовным делам Верховного суда РСФСР по делу А. было указано, что «условное осуждение является освобождением от наказания под определенными условиями, поэтому по своей тяжести оно не может сравниваться с реальными мерами наказания, перечисленными в ст. 21 УК РСФСР (ст. 44 УК РФ)» [7, с. 74].

Уголовная ответственность, как известно, шире наказания. В развернутом виде уголовная ответственность включает в себя вынесение обвинительного приговора, осуждающего лицо, совершившее преступление и содеянное им, наказание и судимость. При условном осуждении выпадает среднее звено уголовной ответственности – исполнение наказания.

По мнению некоторых ученых условное осуждение представляет собой особую форму реализации назначенного судом наказания и является свидетельством воплощения в уголовном законодательстве принципов справедливости, гуманизма и экономии репрессий [3, с. 53].

Условное осуждение – это форма реализации уголовной ответственности, при которой не происходит освобождения от отбывания наказания, так как условное осуждение не является наказанием. Условное осуждение включает в себя наказание, отбывание которого приостанавливается до наступления событий (фактов), являющихся условиями возобновления исполнения (отбывания) основного наказания. Следовательно, условное осуждение надо рассматривать как условное приостановление исполнения (отбывания) основного наказания сразу же после его назначения. Таким образом, условное осуждение подразумевает особое правило реализации наказания.

На наш взгляд правильнее было бы назвать исследуемый институт «условным назначением наказания», соответственно изменив и название ст. 73 УК РФ, то есть в отличие от «отсрочки исполнения приговора» (от слова «срок»), подразумевающей временную зависимость наступления наказания, изучаемый институт подразумевает зависимость от конкретных явлений, событий (фактов), выражающихся в поведении осужденного. Можно его сравнить с договором, который расторгается при нарушении определенных условий.

Надо отметить, что условное осуждение имеет наибольший эффект, так как еще предполагает определенную альтернативу для осужденного в отличие от отсрочки, при которой для осужденного наказание уже свершилось в будущем (перспективе), под таким психическим состоянием он ведет себя соответствующим образом. При словном осуждении осужденный «понимает» истинный смысл пословицы «каждый сам кузнец своего счастья». «Эффективность условного осуждения во многом зависит от того, насколько правильно организован надзор и контроль за поведением лиц, подвергнутых условной мере наказания, а также какие формы и методы воспитательного воздействия к ним применяются» [1, с. 107].

Однако при всем при этом эффективность рассматриваемых мер уголовно-правового воздействия не может быть обеспечена, если не будет решен целый ряд вопросов, связанных с осуществлением воспитательно-профилактических мероприятий с данной категорией осужденных, участием в этой работе органов внутренних дел, общественности, трудовых коллективов.

Следовательно, суть условного осуждения состоит в установлении для осужденного определенного испытательного срока, в течение которого подтверждается либо, наоборот, опровергается вывод суда о том, что осужденный может быть исправлен и перевоспитан без реального применения к нему наказания.

В соответствии с ч. 2 ст. 73 УК РФ суд при назначении условного осуждения учитывает характер и степень общественной опасности совершенного преступления, личности виновного, в том числе смягчающие и отягчающие обстоятельства.

Таким образом, уголовный закон не содержит прямого запрета на применение условного осуждения в отношении лица, совершившего тяжкое или особо тяжкое преступление. Вместе с тем судебная практика всегда исходила из того, что условное осуждение может применяться к лицам, совершившим преступление лишь в виде исключения. В свое время Пленум Верховного суда СССР в постановлении от 4 марта 1961 года (с последующими изменениями) высказал рекомендацию, которая не потеряла своего значения и в настоящее время: «...условное осуждение, как правило, не должно применяться к лицам, виновным в совершении тяжких преступлений. Суд может применять условное осуждение к отдельным участникам таких преступлений лишь в тех случаях, когда установлена второстепенная роль этих лиц, а также, если данные, характеризующие личность виновного, и обстоятельства, при которых совершено преступление, дают основание считать нецелесообразным изоляцию осужденного от общества» [6].

Действующие постановления Пленума Верховного суда РФ такой рекомендации не содержат [4; 5]. Однако в самом тексте уголовного законодательства содержится запрет на применение условного осуждения. Так, условное осуждение не назначается:

- осужденным за преступления против половой неприкосновенности несовершеннолетних, не достигших четырнадцатилетнего возраста;
- осужденным за преступления, предусмотренные ч. 1 ст. 205, ч. 1, 2 ст. 205.1, ст. 205.2, ч. 2 ст. 205.4, ч. 2 ст. 205.5, ч. 1–3 ст. 206, ст. 360 УК РФ;
- при совершении тяжкого или особо тяжкого преступления в течение испытательного срока при условном осуждении, назначенном за совершение умышленного преступления, либо в течение неотбытой части наказания, назначенного за совершение умышленного преступления, при условно-досрочном освобождении;
- при опасном или особо опасном рецидиве.

Условное осуждение является актом доверия к осужденному, своеобразным оправданным риском. Поэтому его применение, как уже отмечалось, должно быть разрешено при совершении преступлений небольшой и средней тяжести. Учет тяжести совершенного преступления при назначении условного осуждения предусмотрен в подавляющем числе стран мира. Так, в соответствии со ст. 66 УК Польской Республики условное осуждение возможно при осуждении лица к лишению свободы на срок не свыше 3 лет [10], ст. 71 УК Таджикистана установила запрет применения условного осуждения к лицам, совершившим тяжкое и особо тяжкое преступление [11]. Перечень подобных примеров может быть продолжен.

Возможны и иные ограничения применения условного осуждения. Так, ст. 81 УК Испании допускает применение условного осуждения лишь к лицам впервые осужденным [9].

Данные о личности виновного, как и характер совершенного им преступления, принимаемые судом во внимание при вынесении приговора об условном осуждении, должны свидетельствовать о возможности исправления лица без отбывания им наказания.

Таким образом, условное осуждение представляет собой одну из форм реализации уголовной ответственности. Назначение условного осуждения должно отвечать целям исправления условно осужденного, в силу чего на него может быть возложено исполнение определенных обязанностей, указанных в ч. 5 ст. 73 УК РФ. В необходимых случаях с учетом личности виновного, его поведения в семье и других обстоятельств на осужденного может быть возложено исполнение и других обязанностей, не перечисленных в части пятой названной статьи УК РФ.

### *Литература*

1. Гаверов Г. С. Условное осуждение и вопросы его эффективности // Наказания, не связанные с лишением свободы (под ред. И. М. Гальперина). – М.: Юридическая литература, 1972. – С. 99–113.
2. Егоров С. Отец условного осуждения // Законность. – 1998. – № 3.
3. Музеник А. К. Условное осуждение и отсрочка исполнения приговора / А. К. Музеник, В. А. Уткин, О. В. Филимонов. – Томск: Издательство Томского университета, 1990. – 176 с.
4. О некоторых вопросах судебной практики назначения и исполнения уголовного наказания: постановление Пленума Верховного суда РФ от 29 октября 2009 г. № 20 // Российская газета. – 2009. – 11 ноября. – № 5035.

5. О практике назначения судами Российской Федерации уголовного наказания: постановление Пленума Верховного суда РФ от 11 января 2007 г. № 2 // Российская газета. – 2007. – 24 января. – № 4276.
6. О судебной практике по применению условного осуждения: постановление Пленума Верховного суда СССР от 4 марта 1961 г. № 1. – Доступ из СПС «Консультант Плюс».
7. Сборник постановлений Пленума Верховного суда РСФСР и определений судебных коллегий 1961–1983 гг. / под ред. В. В. Шубина. – М., 1984. – 432 с.
8. Таганцев Н. С. Русское уголовное право. Лекции. Часть общая. В 2 т. Т. 1. – М.: Наука, 1994. – 380 с.
9. Уголовный кодекс Испании / под ред. Н. Ф. Кузнецовой, Ф. М. Решетникова. – М.: ЗЕРЦАЛО, 1998. – 218 с.
10. Уголовный кодекс Республики Польша. – СПб.: Юрид. центр Пресс, 2001. – 393 с.
11. Уголовный кодекс Республики Таджикистан 1998 г. (с изм. и доп. на 1 декабря 2001 г.). – СПб.: Юрид. центр Пресс, 2001. – 410 с.

## ПРОБЛЕМЫ ОКАЗАНИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

*Корнилова Татьяна Романовна,  
юриспруденция, 1-й год обучения*

Тема международных или транснациональных (трансграничных) образовательных услуг в настоящее время очень актуальна. Это обусловлено следующими причинами:

1. Подписание Россией Болонской Декларации в сентябре 2003 года. Присоединение Российской Федерации к Болонскому процессу, по мнению многих экспертов, позволяет модернизировать высшее профессиональное образование, открыть новые возможности для участия российских вузов в проектах, финансируемых Европейской комиссией, а студентам и преподавателям высших учебных заведений – участвовать в академических обменах с учебными заведениями европейских стран [1].

2. Вступление России в ВТО (Всемирную торговую организацию) 22 августа 2012 года. Так как высшее образование теперь является важным элементом международной торговли, то это стало причиной рассмотрения ряда международно-правовых и организационных вопросов, вызываемых трансграничным образованием, на многочисленных конференциях, а также дебатах в рамках ВТО [2, с. 11]. Нужно также отметить, что ВТО действует на основе правил (о правах и обязанностях) Генерального Соглашения по торговле услугами (ГАТС) 1947 года [3], в котором и выработаны базисные правовые нормы, относящиеся ко всем видам услуг.

Самой типичной проблемой международных взаимоотношений, выявленных ВТО в области образовательных услуг является прежде всего разночтения в трактовке отдельных основополагающих понятий, допускаемые в странах, экспортирующих и импортирующих образовательные услуги. Это создает проблемы для функционирования самих транснациональных институтов. Ситуации такого рода уже были причинами отдельных конфликтов между странами. Наибольшей остроты они достигали по вопросам правового статуса институтов транснационального образования в принимающей стране и признания выдаваемых ими дипломов [2, с. 26].

Институт образовательных услуг сложен и многогранен, даже без присутствия иностранного элемента. Что же такое образовательная услуга? В научной литературе представлено большое количество выработанных терминов. Например, образовательная услуга – это результат научно-педагогического труда, которая создается с целью удовлетворения потребностей потребителя [4, с. 11]. Также представлены более широкие понятия, например, под образовательной услугой понимается совокупность знаний, умений, навыков и определенного объема информации, которые используются для удовлетворения специфической потребности человека и общества в интеллектуальном развитии и приобретении профессиональных умений и навыков [5, с. 10].

Институт образовательной услуги характеризуется определенным количеством особых признаков, которые отличают ее от иных услуг, например: 1) нематериальный характер; 2) неотделима от субъектов образовательного процесса – студента и преподавателя, так как на оказание услуги существенно влияет личность преподавателя и статус образовательных организаций, учреждений; 3) оказание образовательных услуг предполагает со стороны их получателей (потребителей) активную познавательную деятельность, соответственно без усилий со стороны получателя услуги результат образовательного процесса не будет достигнут; 4) недолговечность результата (продукта) образовательной услуги, так как



человек может забывать полученную в ходе обучения информацию, а знания могут потерять актуальность, устареть.

Но несмотря на то, что образовательная услуга выглядит «непривлекательно» из-за своих особенностей, так как в связи с ними возникают проблемы у покупателя (трудность оценки услуги до ее приобретения) и продавца (сложность демонстрации услуги), она имеет большой спрос на рынке услуг. Это связано в первую очередь с тем, что результат образовательной услуги может принести потребителю (получателю) выгоду в дальнейшем в виде выгодных предложений по работе, достойной заработной платы и т. д. Именно поэтому институт международных образовательных услуг развивается с каждым годом все больше, что порождает подписание новых международных образовательных соглашений. На данный момент таких соглашений не так уж и много. Двухсторонних договоров о сотрудничестве в области образования около 85, многосторонних договоров – 11, многосторонних договоров СНГ, ЕвразЭС, ЕАЭС – 13 [6].

В Российской Федерации основным законом, регулирующим международное сотрудничество в области образования, является Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в ст. 105 которого указываются, что организации, входящие в систему образования, принимают участие в международном сотрудничестве в сфере образования посредством заключения договоров по вопросам образования с иностранными организациями и гражданами в соответствии с законодательством РФ. Но при этом в ст. 107 поясняется, что если международным договором Российской Федерации установлены иные правила, чем предусмотренные законом, то применяются правила международного договора. Пункт 3 ст. 57 Закона РФ «Об образовании» устанавливает, что обучение, подготовка и повышение квалификации иностранных граждан в образовательных учреждениях Российской Федерации, равно как и граждан Российской Федерации в иностранных образовательных учреждениях, осуществляются по прямым договорам, заключаемым образовательными учреждениями, ассоциациями, органами управления образованием, иными юридическими лицами, а также физическими лицами в соответствии с международными договорами Российской Федерации.

Вступая в отношения по оказанию трансграничных образовательных услуг, их участники становятся также субъектами законодательства о государственном регулировании внешнеторговой деятельности. В соответствии с п. 4 ст. 2 Федерального закона от 8 декабря 2003 г. № 164-ФЗ «Об основах государственного регулирования внешнеторговой деятельности», внешнеторговая деятельность – это деятельность по осуществлению сделок в области внешней торговли товарами, услугами, информацией и интеллектуальной собственностью. Также п. 6 ст. 4 Закона устанавливает принцип выбора мер государственного регулирования внешнеторговой деятельности, являющихся не более обременительными для участников внешнеторговой деятельности.

Несовершенство любого договора, в том числе договора на оказание международных образовательных услуг, порождает многие трудности, возникающие между сторонами по договору, так как не редко указывается, что составление подобного договора является очень сложной процедурой. Фиксация в договоре условия о том, что «все споры и разногласия, которые могут возникнуть из настоящего Договора или в связи с ним, будут решаться путем переговоров между сторонами», может трактоваться по-разному. Во-первых, данное условие может быть закреплено как обязательное при разрешении возникающих конфликтов. В данном случае ни одна из сторон не сможет воспользоваться судебной защитой, пока возникший спор или разногласие не будут рассмотрены путем взаимных консультаций или переговоров. На практике это делается путем направления претензии и получения отзыва на нее. Во-вторых, закрепление условия о рассмотрении споров путем переговоров может носить диспозитивный характер и не ограничивать стороны в возможности обращения с административной жалобой или в суд. Закрепление порядка урегулирования споров посредством переговоров может содержаться в уставе образовательной организации либо в иных внутренних документах. Некоторые учебные заведения разрабатывают специальные регламенты, в которых детально прописывается процедура подачи, рассмотрения и принятия решений по возникшему разногласию [2, с. 147].

Заключая договор на оказание платных образовательных услуг, стороны могут прописать в тексте договора арбитражную оговорку, определив тем самым арбитраж или третейский суд, который будет полномочен рассматривать возникшие между сторонами споры и разногласия. Арбитражное разбирательство является средством разрешения споров перед коллегией арбитров, которые обычно выбираются сторонами. Но, также возможно, что решение государственного суда не будет исполняться в других государствах. На сегодняшний день существует достаточно большое количество арбитражей, к числу которых можно отнести Арбитражный институт Торговой палаты г. Стокгольма, Третейский суд при Торгово-промышленной палате Украины, суд ad hoc, Лондонский Международный Третейский суд, Международный коммерческий арбитражный суд при Торгово-промышленной палате Российской Федерации (далее – МКАС) и т. д. Как правило, арбитражную оговорку включают в сам текст договора.

МКАС в своем Регламенте рекомендует следующую формулировку оговорки: «Все споры, разногласия или требования, возникающие из настоящего договора (соглашения) или в связи с ним, в том числе касающиеся его исполнения, нарушения, прекращения или недействительности, подлежат разрешению в Международном коммерческом арбитражном суде при Торгово-промышленной палате Российской Федерации в соответствии с его Регламентом» [7].

В связи с возможностью применения арбитражных оговорок при заключении договоров на оказание образовательных услуг были даны методические рекомендации по данному вопросу. Во-первых, арбитражные соглашения должны быть составлены в письменной форме: это может осуществляться несколькими способами, включая обмен корреспонденцией. Соглашения должны предусматривать окончательный результат, т. е. стороны обязаны согласиться с тем, что результат арбитражного разбирательства будет окончательным и обязательным для них. Также арбитражное соглашение должно быть конкретным и обоснованным, то есть к закреплению арбитражной оговорки применяются общие правила составления договоров – условия должны быть достаточно определенными, чтобы иметь исковую силу. Во-вторых, необходимо обратить внимание на элементы арбитражного соглашения, которые желательно было бы закрепить в каждом индивидуальном случае. К числу таких элементов относятся: выбор количества арбитров и способа их назначения; выбор материального права (право Норвегии, право России и т. д.); выбор места разбирательства, где будут проходить слушания; выбор языка, на котором будет проводиться разбирательство и т. д. Соответственно, чем больше будет согласовано в арбитражной оговорке элементов, тем меньше спорных вопросов возникнет в будущем. Однако необходимо признать, что взамен на тщательную проработку и закрепление элементов арбитражной оговорки, стороны теряют определенную степень свободы при согласовании условий после возникновения спора.

При рассмотрении споров в государственных судах необходимо также учитывать, что они подпадают под категорию особого регулирования как в Гражданско-процессуальном кодексе РФ (раздел 5 ГПК РФ), так и в Арбитражно-процессуальном кодексе РФ (раздел 5 АПК РФ). Компетенция российского арбитражного суда распространяется на дела по экономическим спорам и другие дела, связанные с осуществлением предпринимательской и иной экономической деятельности, с участием иностранных организаций, международных организаций, иностранных граждан, лиц без гражданства, осуществляющих предпринимательскую и иную экономическую деятельность в случаях, предусмотренных подпунктами 1–10 пункта 1 ст. 247 АПК РФ.

Статья 249 АПК РФ позволяет сторонам закрепить в соглашении компетенцию арбитражного суда. В этом случае арбитражный суд Российской Федерации будет обладать исключительной компетенцией по рассмотрению данного спора при условии, что такое соглашение не изменяет исключительную компетенцию иностранного суда. Аналогичные правила закреплены и в разделе 5 ГПК РФ (определение компетенции российского суда, закрепление возможности сторон договориться о компетенции российского или иностранного суда и т. д.) [2, с. 152].

Из всего выше представленного следует сделать вывод, что при составлении договора о предоставлении или получении международных образовательных услуг сторонам следует подходить к его разработке детально, с учетом наступления различных неблагоприятных ситуаций.

#### *Литература*

1. Болонская декларация от 19.06.1999 г. – Режим доступа: <http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/inter/bologna/>. – Загл. с экрана.
2. Внешнеэкономические договоры на оказание образовательных услуг: учеб. пособие / А. Н. Козырин [и др.]. – М.: РУДН, 2008. – 199 с.
3. Генеральное соглашение по торговле услугами от 15.04.1994 (ГАТС). – Режим доступа: <http://ind.kurganobl.ru/assets/files/WTO/services.pdf>. – Загл. с экрана.
4. Лукашенко М. А. Высшее учебное заведение на рынке образовательных услуг: актуальные проблемы управления. – М.: Маркет ДС, 2003. – 356 с.
5. Липкина Е. Д. Конкурентоспособность вузов на современном рынке образовательных услуг: монография. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006. – 136 с.
6. Международные договоры о сотрудничестве в области образования. – Режим доступа: <http://mpei.ru/Structure/mch/oer/defd/Documents/intercontracts.pdf>. – Загл. с экрана.
7. Регламент Международного коммерческого арбитражного суда при Торгово-промышленной палате Российской Федерации: утвержден Приказом ТПП РФ от 18 октября 2005 года № 76 с изменениями и дополнениями, внесенными Приказом ТПП РФ от 23 июня 2010 года № 28 и Приказом ТПП РФ от 8 ноября 2013 года № 78. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

## СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА УПРАВЛЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬЮ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Коровина Анна Алексеевна,  
педагогическое образование, 2-й год обучения*

Обсуждая научную трактовку управления процессом преемственности с точки зрения системного подхода, более целесообразно воспользоваться термином «системное управление преемственностью». Как один из аспектов социальной действительности образование реализуется людьми, ради людей и посредством их деятельности. Управлению образованием присущ внутренний план. Образование управляемо не только извне, но и изнутри. Следовательно, при изучении одного из процессов, происходящих в образовании, а именно процесса преемственности, необходимо охарактеризовать управленческое взаимодействие всех его участников.

Важным признаком управления является формирование целей. Определяя системное управление преемственностью, надо указать особенности формирования соответствующего целевого заказа. Некоторые особенности имеют средства системного управления преемственностью и соответствующие процессуальные проявления. Необходимо охарактеризовать их специфические проявления в ходе изучаемого нами процесса.

При реализации образовательных отношений все участники образования мотивируют свою деятельность определенными соображениями, опираясь на собственные целевые установки или на принятые другими целями. Субъекты взаимодействуют с целью достижения успеха. В мотивации поведения участников образования определенную роль играют факторы, которые воздействуют на них сами по себе, т. е. без целенаправленного влияния. К этим факторам можно отнести бытовые условия, метеорологические, психологический климат в коллективе и т. п. Спонтанно возникающие факторы влияют на отношение человека к образованию вообще и к своему участию в нем в частности, являются неопределенными и непредсказуемыми. Природе человека свойственны проявления организующих и регулирующих сил. Организующую и регулирующую деятельность людей, которую осознанно осуществляют участники образования при достижении понятых ими целей, называют управленческой. Эта деятельность всегда целенаправленна. Каждый участник подобной деятельности поступает так, чтобы приблизить ее результат, достижение цели. Ради достижения цели люди согласовывают свои действия, вступают в управленческие взаимоотношения, проявляемые через взаимодействие.

В управленческой деятельности выделяется два плана – внутренний и внешний. Внутренняя управленческая деятельность обуславливается природной индивидуальностью и развивающейся самостоятельностью человека.

Поэтому мотивы, проявляемые эмоции являются неизбежными следствиями его специфики. Все участники образования являются естественными субъектами управленческой деятельности. Осознание же ими целей образования, сближение их со своими потребностями и способностями является важным условием того, что целенаправленность становится основным признаком управленческой деятельности участников образования. Тогда управление переходит на уровень целенаправленности управленческой деятельности участников образования.

Внутренняя управленческая деятельность субъекта образования представляет собой аспект индивидуального самоуправления. Ее специфика заключается в том, что человек как субъект управления образованием воздействует с определенной целью на себя, мобилизует свои внутренние потенциалы для того, чтобы выполнить поставленные перед собой цели. Индивидуальное самоуправление непреодолимо в принципе. При гуманистических подходах к образованию индивидуальному самоуправлению намеренно предаются некоторые функции управления. Благодаря последним раскрепощается инициатива субъектов образования, создаются условия для активизации его индивидуального творчества.

О внутреннем плане уместно говорить и в отношении групповых коалиций (педагогического коллектива, детского и т. д.). Возникающие и развивающиеся групповые интересы реализуются и способствуют управлению.

Управленческая деятельность субъектов, направленная на реализацию общегрупповых целей, является обязательным признаком каждого коллектива, т. е. также неустранима в принципе. Она представляет собой аспект самоуправления, называемый коллективным самоуправлением. Для него характерно разделение управленческих функций между всеми участниками соответствующего коллектива. Соотнося деятельность участников образования с определенной образовательной системой, в рамках которой она проявляется, имеет смысл говорить о внутреннем управлении в соответствующей образовательной системе. Самоуправление образовательной системой включает в себя внутреннюю управленческую деятельность всех участников образования. Следовательно, под самоуправляемой образовательной сис-

темой понимается управленческая деятельность всех участников образования, действующих в соответствующей образовательной системе. Стратегия системного управления процессом преемственности предполагает намеренную передачу полномочий самоуправлению как индивидуальному, так и коллективному.

Внешняя управленческая деятельность участников процесса преемственности (воспитателей ДОУ, учителей начальных классов, методистов, заместителей директора, заведующего ДОУ, директора школы, родителей, детей) направлена на организацию и регулирование взаимоотношений друг с другом и с окружающим миром. Каждый участник определенным образом преобразует отношения, существовавшие ранее, влияет на их организацию и регулирование. В зависимости от функциональных обязанностей, квалификации конкретного участника, личных качеств содержание в управленческой деятельности сугубо специфично.

Внутренняя управленческая деятельность совершенствуется и саморазвивается, т. к. участники единого образовательного процесса нацелены на реализацию общих целей и достижение личных установок. С повышением уровня управленческой деятельности в этом плане возрастает целенаправленность и во внешнем плане.

Внешний план управленческой деятельности любого субъекта является двуаспектным. С одной стороны, субъект оказывает воздействие на объект управления (т. е. на деятельность), а с другой стороны, на другой субъект. Например, учитель и ученик, воспитатель и воспитанник.

Участники образовательных процессов согласуют между собой через внешние планы отношения, что называется управленческим взаимодействием. Иногда данное взаимодействие носит характер разрешения противоречия, конфликта. В этой ситуации межсубъектные противоречия могут оказать влияние на результаты образования. Поэтому управленческое взаимодействие участников образования следует признать главной организующей и регулирующей силой, действующей в образовании.

Системное управление процессом преемственности как деятельность (взаимодействие) субъектов образования имеет две стороны: административную, выполняющую распорядительно-исполнительские функции, и самоуправленческую, которая привлекает «исполнителей» к выполнению этих функций. В управленческом взаимодействии участников можно выделить педагогическое самоуправление и самоуправление учащихся, воспитанников, а также внешнее управление процессом преемственности. Все виды управления должны взаимодействовать между собой, именно взаимодействие является признаком системного управления. Административная сторона проявляется в управленческой деятельности педагога. Элементы детского самоуправления необходимо организовывать и в дошкольном образовательном учреждении, только в этом случае дети ответственно подходят к своей деятельности и адаптируются быстрее к предстоящему обучению в условиях школы.

На внутришкольном уровне можно вычленить управление, которое реализуется администрацией образовательного учреждения, а также педагогическое самоуправление, реализуемое в форме общественных организаций, например, педагогических работников, и ученическое самоуправление. Взаимодействие между тремя видами управления составляет внутриучрежденческое самоуправление.

На следующих уровнях – районном, городском, областном, федеральном – также присутствуют те же взаимодействующие стороны. Административное управление играет направляющую, распорядительную и координирующую роли в управлении процессом преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием. Осуществляется данное управление в соответствующих учреждениях. Управленческое взаимодействие педагогов реализуется в формах ассоциаций педагогов и воспитателей, методических объединений и др., а самоуправление учащихся – в виде детских движений, объединений.

Как всякая система, управленческое взаимодействие субъектов образования характеризуется вполне определенным составом. В результате анализа управленческой деятельности субъектов образования в изучаемом процессе преемственности и взаимоотношений между участниками считаем целесообразным в составе системы управленческого взаимодействия вычленить три компонента: распорядительно-организующий, взаимно-согласовывающий и исполнительно-регулирующий.

Распорядительно-организующий компонент системы управленческого взаимодействия субъектов преемственности характеризуется командно – подчинительным аспектом во взаимоотношениях. Этот компонент предполагает не только доминирование деятельности одного участника по отношению к другому, но и преобладание воли самого субъекта деятельности по отношению к себе. Формально данный компонент сводится к тому, что один из субъектов или группа разрабатывают способы достижения целей, доводят их до сведения всех участников, затем организуется исполнение через деятельность исполнителей, а последним, в свою очередь, необходимы усилия, чтобы эту деятельность понять и выполнить в необходимом виде и с нужным качеством. От личных качеств, от профессионализма, нравств-

венности, психологической совместимости зависит суть компонента системы управленческого взаимодействия в процессе преемственности.

Следующим компонентом системы управленческого взаимодействия субъектов преемственности является взаимно-согласовывающий. В нем сосредоточены такие стороны управленческой деятельности каждого субъекта, которые могут быть реализованы посредством равноправного сотрудничества, путем взаимного согласования своих действий. В отличие от предыдущего компонента в этом различные субъекты связаны друг с другом отношениями партнерства, в условиях которого проявляются их личные качества, влияющие на суть соглашений. Деятельность участников процесса преемственности должна быть согласованной, и это главное условие в осуществлении процесса преемственности.

Исполнительно-регулирующий компонент системы управленческого взаимодействия субъектов образования отражает единство принятых человеком обязательств и тех возможностей (свободу действий), которыми он обладает как субъект своей деятельности. Это означает, что участник образования не только принимает результаты управленческой деятельности каких-то субъектов к исполнению, но и проявляет свои возможности, т. е. регулирует процесс исполнения. Данный компонент системы управления процессом преемственности партнеров характеризует поведение исполнителя – субъекта своей деятельности и взаимодействия с другими работниками сферы образования.

От управленческого взаимодействия субъектов образования зависит сама возможность и существование не только отдельных образовательных систем, но и образовательного пространства в целом. Управленческое взаимодействие позволяет объединить интеллектуальный и нравственно-духовный потенциалы на организацию образования таким образом, чтобы стоящие перед ними цели своевременно достигались. Без управленческого взаимодействия всех участников процесса преемственности не имеет смысла говорить об ее осуществлении и о системном управлении изучаемого процесса.

Системное управление процессом преемственности требует рассмотрения одного из наиболее важных компонентов – это формирование целевого заказа, рассмотрение особенностей его реализации.

Во многих теориях управления (Р. Р. Блейк, Д. С. Моутон, И. П. Волков, Н. В. Кухарев) цели управления предполагаются заранее заданными. При этом считается, что они четко сформулированы на языке соответствующей теории и могут служить маяком. Такой подход оправдан лишь тогда, когда не возникает вопроса о том, каким образом цели управления появились, достаточно ли они обоснованы, отражаются ли в них истинные потребности людей [1, с. 193]. Системное управление опирается на такое толкование целей, которое базируется на сущности системного подхода. Это означает, что цели управления образованием представляют собой специфическую систему, состоящую из различных групп целевых установок как элементов.

Первая группа целевых установок включает такие цели, которые ориентированы на учет потребностей и интересов общества.

Вторая группа – это внутренние целевые установки, выступающие как истинные мотивы деятельности. В этом компоненте отражены личные установки субъектов, достижение которых отвечает потребностям всех участников образования или его квалификационного большинства. Во второй группе особенно следует подчеркнуть нечеткость формулировок и их непостоянство, уточняемость. Следовательно, на характер уточнения системы целей можно целенаправленно влиять, помогая осознавать ценность тех или иных убеждений, установок, способствовать развитию процесса.

Третья группа отражает воспитательную направленность системного управления образованием. Входящие в него цели выражают намерения содействовать развитию у участников образования целеустремленности, заключающейся в том, чтобы у них появлялись потребности и способности в достижении взаимосвязанного единства первых двух компонентов.

Каждый из рассмотренных компонентов системного управления образованием с разных сторон характеризует основные направления управленческого взаимодействия участников образования. Это означает, что все они вбирают в себя совокупности таких целевых установок, которые определяют некое обобщенное направление развития сферы образования.

Осуществление преемственности между ступенями образования наряду с общими чертами имеет и различия. Переход от дошкольного к начальному образованию обладает определенной спецификой и обусловлен:

1. Возрастными особенностями детей: психологическими, социокультурными, интеллектуальными и др.
2. Социальными факторами: требованиями и запросами общества, отношением государственных институтов к образованию детей.
3. Педагогическими условиями: содержанием развития и образования детей, развитостью педагогических технологий, форм, методов осуществления преемственности [2, с. 61].

Исходя из этого, цель осуществления преемственности определяется как создание условий для эффективного и безболезненного перехода детей из ДОУ в начальную школу.

Цели системного управления преемственностью можно определить как:

1. Создание единого образовательного пространства в дошкольном образовательном учреждении и начальной школе с целью повышения качества образования личности.
2. Применение в ДООУ и начальной школе здоровьесберегающих (валеологических) технологий, которые способны обеспечить поддержание здоровья личности.
3. Создание единого терминологического пространства в начальной школе и ДООУ.
4. Координация и совместная разработка содержания и технологий обучения и воспитания.
5. Формирование целевых установок, внутренней позиции, учебной мотивации дошкольника и младшего школьника.
6. Формирование ценностных установок у всех участников процесса преемственности, направленных на важность и значимость данного процесса и не противоречащих признанным социальным ценностям.
7. Совершенствование профессионализма педагогов, повышение компетентности и педагогической, валеологической культуры.
8. Побуждение участников преемственности к сотрудничеству, к партнерству и к самовыражению.

Характеристикой системности управления преемственностью является интегративная целостность средств и особенностей их процессуального проявления в изучаемом процессе. Управленческая деятельность субъектов образования не только целенаправленна, но и предметна, результативна. Это означает, что она заключается в том, чтобы создавать, реализовывать специальные средства, с помощью которых оказывается влияние на процессы в образовании. Такого рода средства называются управляющими (Н. Н. Заренок, К. Исикава, В. М. Козырев и др.). Они составляют, с одной стороны, непосредственный результат управленческой деятельности, а с другой – средство, с помощью которого осуществляется деятельность и взаимодействие участников образования.

Стратегия управления не является строгим алгоритмом, предписывающим однозначное выполнение действий, способов их выполнения. В ней сосредотачиваются лишь обобщенные «правила», которые допускают весьма разнообразные возможности субъектов проектировать и использовать те или иные средства управления. Стратегия только в общем виде выражает средства управления, которые целесообразно использовать в образовании. Однако в практике управления могут появляться различные уточнения, возникать непредвиденные обстоятельства. Все это позволяет конкретизировать обобщенные стратегии «правила» на соответствующий период осуществления управленческого взаимодействия субъектов. Уточненные правила управленческого взаимодействия, не противоречащие сущности стратегии управления, а лишь допускающие конкретизацию их трактовок, называют тактикой управления. Выделяют три основные функции, которые выполняет всякое интегративное управляющее средство в плане осуществления системного управления [3, с. 93].

Первая функция – *образовательно-воспитывающая*, обуславливается гуманистическим аспектом образовательных отношений. Она выражается в том, чтобы обеспечивать мотивацию поведения в деятельности участников образования, которая была бы в согласии с целевым заказом и обуславливала бы соответствующее поведение участников образования. Данная функция позволяет ориентировать участников изучаемого процесса на научно обоснованные способы поведения при решении возникающих проблем. Посредством этой функции реализуется достижение образованности учащихся и происходит повышение профессионального мастерства педагогических работников. Вторая функция – *нормативно-предписывающая*, обеспечивается правовыми аспектами влияния на участников образования. Эта функция выражается через законодательные акты, в которых отражаются права и обязанности общегосударственного уровня и в сфере образования. Она проявляется в образовательных стандартах, нормативных документах, а также в управленческих решениях руководителей образования, выраженных в приказах и инструкциях. Выполнение этой функции осуществляется через различные соглашения, договоры, контракты, в которых выражаются взаимные обязательства и права договаривающихся сторон. Важным признаком нормативно-предписывающей функции является довольно четкая ограниченность допускаемых способов осуществления взаимоотношений участников образования, оговариваемых в Уставе образовательного учреждения, в разного рода положениях. Их нарушение влечет за собой предусмотренные в соответствующих правовых актах меры принуждения (ответственности). Третья функция – *социально-стимулирующая*, обусловлена психологическими и экономическими аспектами влияния, состоянием опосредованно-методических отношений в образовательном учреждении, а также правовыми и гуманитарными аспектами влияния. Эта функция состоит в том, чтобы побуждать участников образования к налаживанию средствами поощрения таких взаимоотношений между собой, при которых результаты действий каждого из них способствуют присвоению учащимися проектного уровня образованности при сохранении или при увеличении их жизненных потенциалов.

### *Литература*

1. Борытко Н. М. Управление образовательными системами: учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 48 с.
2. Ривкин Е. Ю. Система внутришкольного управления. Образовательная деятельность (заместитель директора по учебно-воспитательной работе) // Методист: науч.-метод. журн. – 2012. – № 6. – С. 58–64.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Режим доступа: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/documents/922>. – Загл. с экрана.

## **ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ АЛКОГОЛИКА**

*Короткова Ольга Викторовна,  
психолого-педагогическое образование, 1-й год обучения*

Семья, один из главнейших приоритетов в жизни человека, но у алкоголика она теряет свою ценность. Если человек страдает алкоголизмом, трудно приходится всем: самому алкоголику, его жене и детям, родственникам, всем, кто с ним живет, работает и регулярно общается. Семья – это система, к которой принадлежит каждый из нас, это группа людей, взаимодействующих как одно целое. Так как все части данной системы находятся в тесном контакте, то и улучшение (ухудшение) состояния одного члена семьи всегда отражается на самочувствии других. Чтобы всей семье было хорошо, совсем необязательно ждать, когда больной алкогольной зависимостью обратится за помощью. Жизнь семьи будет улучшаться, если хотя бы один из созависимых членов семьи начнет выздоравливать от созависимости.

Алкогольная зависимость, несомненно, пятно на всей семье, это болезнь не одного члена семьи, а всей семьи целиком. Большинству людей трудно понять и принять этот факт. В этом случае мы имеем дело с дисфункциональной семьей, той семьей, которая функционирует ненормально.

Признаки дисфункциональной семьи:

1. Отрицание проблемы.
2. Невозможность индивидуального развития членов семьи.
3. Конфликтность во взаимоотношениях.
4. Недифференцированность «я» каждого члена семьи.
5. Отношения внутри семьи не построены на взаимном доверии и честности.
6. Все скрывают секрет семьи и поддерживают фасад внешнего благополучия.
7. Закрытость системы, внешние контакты весьма ограничены.
8. Ограничение воли членов семьи.

Воспитание в дисфункциональной семье всегда подчиняется правилам. Вот некоторые из этих правил: взрослые – хозяйва ребенка; взрослые определяют, что правильно, а что неправильно; родители держат эмоциональную дистанцию; воля ребенка, расцениваемая как упрямство, должна быть сломлена и как можно скорее.

Дисфункциональные нарушения в семье появляются не сразу. Это процесс проходит определенные стадии. Рассмотрим их [2, с. 49].

- Вначале семья отрицает проблему, члены семьи терпят поведение алкоголика и при этом защищают его из солидарности.
- Далее следует попытка избавиться от проблемы, семья ограничивает внешние контакты, несмотря на возрастающие ссоры и конфликты внутри.
- Следующий этап – это фаза хаоса. Надежда решить проблему потеряна, у детей наблюдаются эмоциональные расстройства. Иногда семьи на этом этапе обращаются за помощью.
- Этап реорганизации, когда предпринимаются попытки перестроить уклад семейной жизни. Непьющий супруг взваливает всю ответственность за сохранность семьи на себя, при этом меньше соглашается с пьянками второго супруга. Порой такая ситуация заставляет алкоголика пойти лечиться.
- Этап бегства от проблемы наступает, если алкоголик не соглашается лечиться. Идут попытки изолировать пьющего супруга, удалить его из семьи. Чаще именно это заставляет алкоголика бросить пить. Может начаться этап возвращения психологического здоровья семьи.
- Если пьянство продолжается, в семье наступает перераспределение ролей и обязанностей, но уже без участия пьющего члена семьи.
- Если же алкоголик прошел курс лечения, бросил пить, то семья переходит на этап социальной реабилитации – этап выздоровления семьи.

Но, конечно же, в семье с алкогольной проблемой царит хаос, нестабильность и ход событий в ней непредсказуем. Основной проблемой является сокрытие семейной тайны – алкогольной проблемы. Эта тайна часто является основой всего, чему подчиняется вся семья.

А теперь, для сравнения, рассмотрим признаки здоровой, функциональной семьи.

В. Д. Москаленко называет следующие признаки функциональной семьи [4, с. 22]:

1. Проблемы признаются и решаются.
2. Поощряются свободы (свобода восприятия, мысли и обсуждения, свобода иметь свои чувства, желания, свобода творчества).
3. Каждый член семьи имеет свою уникальную ценность, различия между членами семьи высоко ценятся.
4. Члены семьи умеют удовлетворять свои потребности.
5. Родители делают то, что говорят.
6. Ролевые функции выбираются, а не навязываются.
7. В семье есть место развлечениям.
8. Ошибки прощаются, на них учатся.
9. Гибкость всех семейных правил, законов, возможность их обсуждения.

Доктор Богдан Т. Воронович пишет, что в здоровой семье обязательны 5 свобод [2, с. 48]:

1. Свобода восприятия того, что имеет место быть здесь и сейчас, а не того, что было или должно быть.
2. Свобода мыслить так, как умею, а не так, как требуется.
3. Свобода чувствовать то, что чувствуешь, а не то, что следует чувствовать.
4. Свобода желаний и выбора того, что хочу, а не того, что нужно хотеть.
5. Свобода самовыражения, а не исполнение заданной роли или постоянная забота о безопасности.

Воспитание в дисфункциональной семье формирует те психологические особенности, которые составляют почву созависимости. От созависимости не так легко избавиться. Известен факт, что дочери больных алкоголизмом отцов чаще выходят замуж за мужчин, которые либо уже больны алкоголизмом, либо могут заболеть в будущем. Все силы дисфункциональной семьи направлены на то, чтобы противостоять деструктивному поведению больного алкоголизмом члена семьи. Все остальные проблемы отходят на второй план, зачастую даже воспитанию детей почти не уделяется времени, дети предоставлены сами себе.

Стремясь помочь своему близкому, семьи сталкиваются с определенными проблемами. И взаимоотношения в семье человека, который злоупотребляет алкоголем, представляют собой не здоровую модель «симбиоза». Зависимый человек перестает заботиться о себе и своих близких, поддерживать себя, перестает нести ответственности за свои поступки. Его поведение и реакции направлены только на удовлетворение своей потребности в принятии дозы алкоголя. Родственники, желая изменить поведение зависимого члена семьи, берут на себя большую часть его обязанностей. Такими действиями они освобождают его от ответственности, укрепляют нездоровое поведение зависимого. И этот тип взаимоотношений называется созависимыми. В. Москаленко говорит, что созависимость – это фактор риска рецидива химической зависимости у больного, фактор риска возникновения различных нарушений у потомства, в первую очередь риска химической зависимости, почва для развития психосоматических заболеваний и депрессии.

Созависимые берут всю ответственность на себя, при этом собственное благополучие не учитывается, например, они плохо питаются, плохо спят, не посещают врача, не удовлетворяют собственных потребностей.

Но таким образом спасая больного, созависимые лишь способствуют тому, что он продолжает употреблять алкоголь или наркотики. Такая попытка спасти близкого человека никогда не удается. Это деструктивная форма поведения как для зависимого, так и для созависимого.

Желая спасти больного, созависимые родственники делают не то, что хотят, говорят «да» тогда, когда им хотелось бы сказать «нет», делают для близких то, что те сами могут сделать для себя. Они удовлетворяют нужды своих близких, даже когда те не просят их об этом и не согласны, чтобы созависимые это для них делали. Созависимые больше отдают, чем получают в ситуациях, связанных с алкогольной зависимостью близкого. Они говорят и думают за него, верят, что могут управлять его чувствами и не спрашивают, чего он сам хочет.

Созависимость мучительна как для алкоголика, так и для членов его семьи. От обычной заботы и беспокойства за близких она отличается своим патологическим характером, отрицанием проблемы. Созависимыми являются:

- лица, находящиеся в браке или близких отношениях с больными алкогольной зависимостью,



– лица, имеющие одного или более родителей или близких родственников, страдающих алкоголизмом [4, с. 19].

Симптомами созависимости являются:

- нарушение нормального ритма жизни в семье;
- отказ родственников или родителей зависимых от работы, развлечений;
- подчинение жизни семьи состоянию и настроению зависимых членов семьи;
- чувство вины за происходящее;
- постоянные взаимные обвинения;
- невнимание к другим членам семьи.

Существует несколько путей к формированию созависимости:

- Неправильное понимание сути помощи зависимому человеку, например поиски «хорошего врача», попытка поместить любой ценой в больницу, надежда на то, что все «пройдет само».
- Ошибочное представление о своей роли в этой помощи, от «я ни чем не могу ему помочь», до «все зависит от моих усилий».
- Переоценка своих возможностей.
- Игнорирование истинных потребностей зависимого человека в получении помощи.
- Искажение представления о реально существующей ситуации.
- Возложение на себя вины за все, что произошло с зависимым родственником.

Созависимым кажется, что они оказывают помощь, на самом деле они помогают своим близким употреблять и дальше. Вот некоторые рекомендации для родственников зависимых членов семьи, позволяющие избежать ошибок в общении с зависимым и не усугубить ситуацию:

- Проблему не решить скандалами и обвинениями. Лучше дать возможность больному алкоголизмом заметить негативные изменения в жизни. Это и неудачи в учебе, и смена интересов, потеря друзей. Пусть он пожалеет о произошедшем и почувствует ответственность за совершенный поступок.
- Не стоит в резкой форме выражать негативное отношение. Не надо делать постоянных замечаний, особенно в присутствии посторонних. Важно выработать единую позицию в семье в отношении с зависимым родственником и придерживаться ее.
- Не стоит сразу окружать близкого, страдающего зависимостью, излишней заботой и вниманием. Он должен понять, что носиться с ним ни кто не собирается, не надо позволять ему манипулировать вами.
- Нужно дать понять зависимому родственнику, что вы его любите и хотите помочь. Беседы с зависимым родственником нужно проводить во время просветления его сознания, а не во время алкогольного опьянения или абстинентного синдрома.
- Важно помнить, что зависимому человеку можно помочь только тогда, когда он сам этого захочет. Просто надо быть в курсе проблемы алкоголизма, собирать информацию о возможных методах лечения и, по возможности, доносить эту информацию до больного родственника.
- Надо быть всегда готовым к срывам, они могут возникать неоднократно.
- Не нужно взвешивать всю ответственность на себя, близкие должны понять, что это общая проблема и решать ее нужно вместе.

Несомненно, что наиболее пострадавшими в семье алкоголика являются дети. Как отмечают психологи (Б. С. Братусь, В. Д. Москаленко, Е. М. Мастюкова, Ф. Г. Углов и др.), взрослые в такой семье, забыв о родительских обязанностях, целиком и полностью погружаются в «алкогольную субкультуру». Папа запил, а мама начинает выполнять и свои и его обязанности. При этом она все меньше эмоционально участвует в жизни своих детей. Жизнь детей в подобной семейной атмосфере становится невыносимой, превращает их в социальных сирот при живых родителях. Дети это чувствуют и, чтобы компенсировать свое неблагоприятное состояние они начинают играть роли. Рассмотрим подробнее эти роли.

*Герой.* Чаще это старший ребенок в семье. Именно он возлагает на себя некоторые обязанности взрослых, чтобы облегчить ситуацию и снять напряжение. Он начинает помогать по хозяйству, ухаживать за младшими. Он как бы становится взрослым. Пока его сверстники играют во дворе в футбол, он ходит в магазин или моет пол, чтобы маме, пришедшей с работы, можно было отдохнуть. Она будет ему благодарна, а он чувствует себя значительнее. Когда он вырастет, то будет ответственным и трудолюбивым. Окружающие, зная его безотказность, будут этим пользоваться. Начальство будет нагружать его самой тяжелой работой, а близкие – перекладывать на него свои обязанности.

Пропущенное детство может дать о себе знать отнюдь не в лучших формах. Накопившееся от такой жизни напряжение надо снять. Но герой этого делать не умеет. И может броситься «во все тяжкие».

В спутники герой выберет себе того, кого нужно спасать. О ком надо заботиться и защищать. Химически зависимый идеально подходит на эту роль.

Пример: он серьезный, ответственный, гордость семьи, а она ветреная, с сомнительной репутацией? Или наоборот. Окружающие в недоумении. Как такое могло случиться? Но нам-то теперь это понятно.

*Шут.* Этот персонаж необходим в королевстве, чтобы снимать напряжение короля. Король, в нашем случае, это алкоголик. Он в состоянии опьянения становится непредсказуемым, а значит опасным. И задача шута отвлечь внимание, разрядить атмосферу шуткой, колкостью. Шут обладает умом, сообразительностью, хорошей реакцией (чтобы успеть убежать). Ему надо научиться хорошо разбираться в людях. Только дружить ему нельзя. Ведь он должен быть готов подшутить над любым. И шутки у него совсем не безобидны.

Такой человек обречен на одиночество. Он будет производить впечатление счастливого и независимого, на самом деле, он будет один и несчастен. Его маска шута будет скрывать под собой горечь и тоску.

Следующая роль более трагична. Это роль *козла отпущения*, или жертвы. В отличие от шута, козел отпущения не убегает от расправы. Он наоборот пытается взять на себя весь негатив. Эта роль формируется, например, так. Издерганная мама приходит усталая с работы и видит пьяного мужа, мирно спящего на диване. Понимая, что пропиты последние деньги, ее гнев начинает расти. Скандала не миновать. И тут появляется сын, но не один, а с двойками в дневнике. И весь гнев, предназначенный отцу, достается сыну. Когда она успокоится, ей будет очень больно, и она пожалеет своего ребенка, даст ему любви. Вот ключевой момент всей истории. Побои сняли напряжение и дали любовь. Выполнены основные задачи. В следующий раз ребенок подставит себя под удар намеренно. И так он будет делать всю жизнь. Даже тогда, когда станет нестерпимо больно, когда придет усталость от постоянных ударов теперь уже судьбы, он будет продолжать делать это. Он не знает другой модели поведения.

Таким людям падает на голову единственный кирпич. Их первыми увольняют по сокращению штатов. Перед ними заканчивается товар в очереди. Их выбирает своей жертвой насильник. И изменить это бывает очень трудно. Особенно если человек не осознает, что происходит.

Последняя роль, пожалуй, самая грустная. Это роль *потерянного ребенка*. Он облегчает своим родителям и себе жизнь тем, что становится невидимкой. Он рано начинает обслуживать себя сам. Его задача доставлять как можно меньше хлопот. Поэтому чаще его можно найти на улице, чем дома. Хотя даже дома он умудряется быть невидимым.

Грусть возникла от понимания того, что этому ребенку от родителей не достанется ничего. Ни побоев, которые тоже являются вниманием, ни любви. И незаполненная любовью душа будет похожа на бездонную бочку, которую человек будет пытаться заполнить всю жизнь. Но проблемы в том, что эту бочку, не заполнить, дно не сформировано, и в том, что за любовь этот ребенок будет принимать любое внимание к нему. Этим воспользуются многие. Именно такие дети попадают в секты, начинают раннюю половую жизнь, становятся фанатами кумиров. Они очень прилипчивы, так как принимают за любовь каждый знак внимания [1, с. 58, 59].

Психологи, занимающиеся проблемой созависимости и зависимости, описывают три правила, которые действуют в отношении детей в дисфункциональных семьях.

Первое правило: *«не говори»*. Дети боятся любых проявлений своей личности, боятся просить о помощи, боятся осуждения уклада их семьи. Образом мысли и жизни таких детей становится сокрытие, в чертах характера появляется замкнутость и скрытность.

Второе правило: *«не доверяй»*. Дети не умеют доверять, потому что есть пример родителей, которые не сдерживают своих обещаний. Дети привыкают к обману и предательству. У них формируются подозрительность и недоверие к себе и другим людям.

Третье правило: *«не чувствуй»*. Ситуация в зависимой семье может быть постыдной, болезненной и чтобы меньше страдать дети учатся прятать, отрицать свои чувства, убеждают окружающих в том, что у них в семье все в порядке.

Это все несчастные дети, из которых потом, с большой долей вероятности, вырастут несчастные взрослые [5, с. 147].

Нарушение детско-родительских отношений в алкогольных семьях происходит вследствие хронических, фактически нездоровых отношений между супругами, которые характеризуются отсутствием взаимопонимания и взаимоуважения, нарастанием эмоционального отчуждения и преобладанием конфликтного взаимодействия.

Независимо от того является ли конфликтная семья шумной, скандальной, где повышенные тона, раздраженность становятся нормой взаимоотношений супругов, или тихая, где супружеские отношения отмечены полным отчуждением, стремлением избегать всякого взаимодействия, она отрицательно влияет на формирование личности ребенка и может стать причиной различных асоциальных проявлений в виде отклоняющегося поведения.

Семья – структура сложная и деликатная, мир и взаимопонимание в семье очень важны для любого человека. Но для пьющего человека потеря семьи равносильна потере спасательного круга на море во время шторма. Надежд на спасение почти не остается. Алкоголики это понимают и часто, когда не могут выйти из запоя, умоляют жен не бросать их, просят о помощи. Сердобольные жены откачивают своих непутевых мужей, те в свою очередь клянутся, что больше ни капли в рот не возьмут, а спустя какое-то время начинается новый заход. Почему больных алкоголизмом не останавливает страх потерять семью? Они не верят в серьезность угроз развода, потому что повторяющиеся, но неисполняемые угрозы воспринимаются лишь как средство давления. Что, в общем-то, и соответствует действительности. Супруге алкоголика важно не манипулировать разводом, а пытаться достучаться до его разума, чтобы он осознал, что любое употребление алкоголя, в любых дозах и по любому поводу – это зло, это коварный враг, прежде всего, для него самого. Необходимо не замалчивать, а осознавать в полной мере проблему алкоголизма в семье. И нужно искоренять эту проблему в зародыше, вырывать её из своей жизни, удалять, как большую опухоль. Повезло тому, у кого, несмотря на злоупотребление алкоголем, сохранилась семья. Чем крепче семья, тем прочнее тылы у человека, тем увереннее он себя чувствует в сложных жизненных ситуациях, тем меньше риск рецидива алкоголизма.

Очень важно занять все свободное время бывшего алкоголика. Это могут быть какие-то заботы по дому, игра с детьми, выполнение важного поручения. Не нужно забывать отмечать правильные шаги человека в сторону исправления. В то же время, надо стараться пресекать разговоры про какие-либо увеселительные случаи с распитием спиртного.

Очень хорошо помогают забыть темный период жизни семьи новые цели в жизни, хобби, совместные занятия спортом. Это может быть любой из видов спорта. Главное, чтобы семья проводила свободное время вместе, чтобы эта деятельность захватывала и приносила удовольствие всем членам семьи.

#### *Литература*

1. Айвазова А. Е. Психологические аспекты зависимости. – СПб.: Речь, 2003. – 120 с.
2. Воронович Б. Алкоголизм: природа, лечение, выздоровление: пер. с польского. – М.: ИНФОРМ-12, 1999. – 192 с.
3. Емельянова Е. В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. – СПб.: Речь, 2004. – 368 с.
4. Москаленко В. Д. Созависимость при алкоголизме и наркомании (пособие для врачей, психологов и родственников больных). – М.: Анахарис, 2002. – 112 с.
5. Телепов М. Н. От печали до радости рукой подать / М. Н. Телепов, Н. Н. Телепова. – Самара: Самар. отд. литфонда, 2015. – 202 с.

### **РАЗВИТИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ БАНКОВСКИХ РАБОТНИКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Красненкова Наталья Сергеевна,  
психолого-педагогическое образование, 1-й год обучения*

Для психологов, ориентированных на современный находящийся в постоянном изменении и развитии рынок труда, все более значимой становится проблема развития профессиональных компетенций. Быстрое развитие новых форм экономической деятельности в последнее десятилетие обращает внимание специалистов именно на банковскую сферу, так как она остается экономически привлекательным социальным условием развития общества, что приводит к конкуренции в этой сфере. Для того чтобы поддерживать престиж и лидировать банку среди конкуренции, ему необходимо тщательно отбирать сотрудников на работу, а так же поддерживать высокий уровень развития профессионально важных качеств и способность к росту профессиональной компетенции сотрудников.

В своей статье остановимся на одной профессиональной социально-психологической компетентности – стрессоустойчивости.

К стрессу могут привести, как конфликтные ситуации, так и значительные физические и умственные нагрузки, а также и факторы среды, такие как шум, духота, плохая освещенность и т. д. Как известно, стресс порождает тотальное изменение личности, охватывая физиологические, эмоциональные и интеллектуальные процессы. При этом способность принимать осознанные решения резко снижается либо блокируется вовсе. В этом случае не может быть и речи о продуктивности и высоком качестве работы. Переживая острый стресс, специалист не может управлять ни самим собой, ни другими. В случае стрессовых реакций меньшей интенсивности сохраняется относительная возможность осознанного поведе-

ния и принятия решений. Резко возрастает количество совершаемых ошибок, и эффективность деятельности в целом падает. Поэтому для любого работодателя становится важной и необходимой задачей повышать уровень стрессоустойчивости уже работающих сотрудников [3].

Целью нашего исследования является – *развитие стрессоустойчивости банковских работников в профессиональной деятельности.*

Для этого мы изучили специфику профессиональной деятельности двух наиболее типичных подразделений одного из крупных российских банков. Что также позволит нам увидеть, как профессиональная деятельность может влиять на компетентность. Это ОСКП – отдел сопровождения кредитных продуктов и УПСЗ – управление первоначального сбора задолженностей. Основная задача консультантов по телефону (ОСКП) – обеспечение клиентов необходимой, полной и всесторонней информацией с целью «превращения» интересующегося в постоянного клиента банка. Основной целью работы отдела по сбору задолженностей (УПСЗ) является побуждение клиента к исполнению обязательств по договору займа и погашению дебиторской задолженности.

Для диагностики была использована методика: перцептивная оценка типа стрессоустойчивости Н. П. Фетискина [6].

Тестирование по методике «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» позволило выявить следующие типы эмоционального компонента банковских работников: тип А и тип Б.

Люди, относящиеся к типу А, характеризуются стремлением к конкуренции, достижению цели, обычно бывают недовольны собой и обстоятельствами, стремятся к новой цели. Часто они проявляют агрессивность, нетерпеливость, гиперактивность, у них быстрая речь, постоянное напряжение лицевой мускулатуры. Люди типа А нередко проявляют неустойчивость к стрессам.

Люди типа Б четко определяют цели своей деятельности и выбирают оптимальные пути их достижения. Они стремятся справиться с трудностями сами, трудности и причины их возникновения подвергают анализу, делают правильные выводы, могут долгое время работать с большим напряжением сил, умеют рационально распределять время, неожиданности, как правило, не выбивают их из колеи. Люди типа Б являются стрессоустойчивыми.

Измерение оценки типа стрессоустойчивости показало, что в группе ОСКП склонность к стрессоустойчивости проявляется у 64,5 % (80 чел.) сотрудников, нестрессоустойчивыми являются 6,5 % (8 чел.) и неустойчивость к стрессам проявляется нередко у 29 % (36 чел.), в то время как в группе УПСЗ 6,5 % (8 чел.) являются стрессоустойчивыми, часто проявляется стрессоустойчивость у 25 % (31 чел.), 58,9 % (73 чел.) – это сотрудники, у которых неустойчивость к стрессам проявляется нередко и нестрессоустойчивыми являются 9,6 % (12 чел.) (рис. 1).

Таким образом, более стрессоустойчивыми являются сотрудники УПСЗ, а сотрудники ОСКП подвержены стрессу.

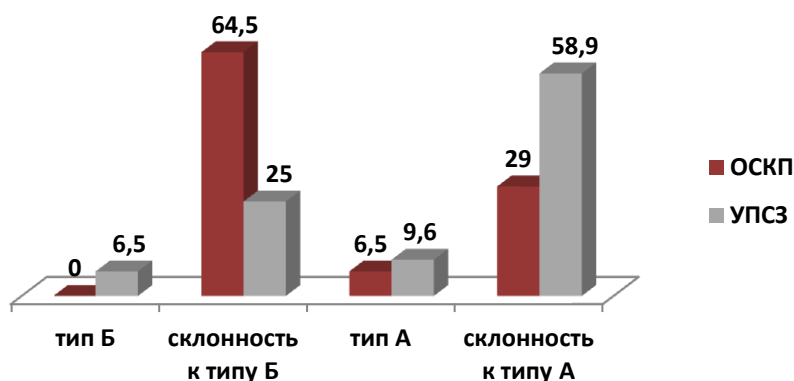


Рис. 1. Распределение испытуемых по типу стрессоустойчивости в группах ОСКП и УПСЗ (%)

При помощи критерия Манна–Уитни подтверждена значимость различий в показателях «стрессоустойчивость» ( $U=5600,0$  при  $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, специалисты управления по сбору задолженности являются более стрессоустойчивыми, чем операторы-консультанты.

Далее перейдем к развитию стрессоустойчивости при помощи тренинговой программы [4]. Для проведения экспериментального исследования были отобраны специалисты с самыми низкими показателями по стрессоустойчивости.

Отметим, что к числу наиболее ценных особенностей тренинга как метода обучения исследователи и практики относят следующие.

Во-первых, тренинг дает возможность поместить участников в особую реальность, где все процессы во много раз более сжаты и сконцентрированы по сравнению с обычным ходом событий. «Интенсивность существования на тренинге стимулирует интенсивность процессов по изменению участников, что, в конечном итоге, приводит к запланированным результатам быстрее и эффективнее. За несколько дней тренинга участники приобретают такой опыт, на накопление которого ушли бы месяцы или годы» [1].

Во-вторых, тренинг как никакой другой метод обучения, способствует личностной интеграции, самосознанию и самопринятию, позволяет выявить жизненные ценности индивидуума и усилить его чувство самоидентичности.

В-третьих, технологии, используемые в тренинге, наиболее эффективны, по сравнению с другими методами, при обучении успешному поведению и выработке новых поведенческих паттернов. Он может стимулировать изменение установок, развивать внутреннюю и внешнюю свободу и поведенческую компетентность личности. К. Рудестам отмечает, что член тренинговой группы является одновременно и участником, который может экспериментировать с изменениями поведения и наблюдателем, который может контролировать результаты этих изменений [5].

В-четвертых, в результате тренинга повышается эффективность как оперативной саморегуляции (регулирование своего поведения в конкретных кратковременных ситуациях), так и перспективной саморегуляции (на протяжении длительного отрезка времени) [2].

Значения полученных показателей до проведения тренинговой работы у специалистов-консультантов и специалистов управления первоначального сбора задолженности являются равными до эксперимента и составляют 25 баллов соответственно (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения (в баллах) показателей стрессоустойчивости в группах ОСКП и УПСЗ по Н. П. Фетискину (до и после эксперимента)

Гр.	Стрессоустойчивость	
	до	после
ОСКП	25	17
УПСЗ	25	13

Сравнивая результаты до и после проведения тренинговой работы, отметим, что результаты по окончании тренинга были снижены, что составило у специалистов ОСКП – 17 баллов и 13 баллов у специалистов УПСЗ. В данном случае нельзя говорить об абсолютной стрессоустойчивости во всех ситуациях, поскольку это зависит от значимости восприятия ситуации и силы события. Результаты показателей стрессоустойчивости до эксперимента показали, что неустойчивость к стрессам проявляется нередко у отобранных сотрудников, а после эксперимента уровень стрессоустойчивости возрос.

Сравнив результаты по группам после эксперимента, отмечаем разницу: специалисты УПСЗ более стрессоустойчивы, чем специалисты ОСКП. По нашему предположению, это связано с тем, что сотрудники УПСЗ чаще встречаются со стрессовыми ситуациями и принимают их за норму, чем специалисты ОСКП, где конфликтный клиент встречается нечасто. В двух группах достоверно значимые изменения отмечены в показателе стрессоустойчивости, значения в группе ОСКП ( $Z=-4,716$ , при  $p \leq 0,01$ ) и УПСЗ ( $Z=-4,789$ , при  $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, отметим, что после проведения тренинговой программы произошли изменения по стрессоустойчивости, что позволяет сделать вывод о том, что тренинговая программа является эффективной и способна развивать *стрессоустойчивость банковских работников в профессиональной деятельности*.

#### Литература

1. Бекоева Д. Д. Психологический тренинг в системе управления кадров / Д. Д. Бекоева, Т. В. Зайцева. – М.: Университетский гуманитарный лицей, 2002.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга: учеб. пособие. – М.: Ось-89, 1999.
3. Грисюк С. В. Стресс, стрессоустойчивость и управление. – М., 2008.
4. Красненкова Н. С. Программа развития профессиональной социально-психологической компетентности работников банка: методическое пособие. – Самара, 2010.
5. Рудестам К. Групповая психотерапия. – М.: Прогресс, 1993.
6. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., 2002.

## СЕТЕВЫЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КАК НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

*Кузнецов Александр Сергеевич,  
педагогическое образование, 1-й год обучения*

Активизация сетевых форм общения современной студенческой молодежи актуализирует проблему поиска новых форм воспитательной деятельности вуза.

Современный Интернет – это не просто средство коммуникации, но пространство активного взаимодействия многих людей, совместно творящих информационную среду. Традиционные медиа сменяют модель интерактивного участия пользователей в создании контента. Именно взаимодействие выступает сегодня ключевым элементом. Интернет-сервисы, представляющие собой платформу для организации разного рода взаимодействия между людьми, получили название социальных. Такие сервисы предоставляют своим пользователям инструменты для реализации каких-либо действий онлайн. Наибольшую популярность среди подобных сервисов приобрели социальные сети, в основе которых – инструменты, направленные на поддержание и развитие социальных контактов в Интернете [3].

Социальные сети раскрывают новый потенциал Интернета как средства самореализации и общественной коммуникации. Общение в социальных сетях сейчас стало частью повседневности миллионов людей во всем мире. Практики взаимодействия в социальных сетях в Интернете все глубже проникают в образ жизни и уклад людей, переводя основную часть человеческой активности в режим онлайн.

Социальная сеть – социальная структура, состоящая из группы узлов, в качестве которых выступают социальные объекты (общность, социальная группа, индивид), и связей между ними (социальные взаимоотношения), образующие различные типы взаимозависимостей на основе пересечения ценностей, взглядов, интересов [2].

Интернет – это проект, который направлен, на поиск и поддержание контактов, обеспечение связи между пользователями. При этом различные проекты могут объединять как реально знакомых друг с другом людей, принадлежащих к существующей группе однокурсников, коллег по работе, перенося социальную активность своих пользователей в режим «онлайн», так и тех, кого связывает принадлежность к любой виртуальной группе – сообществу, в котором объединены люди по общим интересам, молодым матерям, поклонникам музыки, компьютерных игр. В первом случае сервис обеспечивает поддержание контактов со своими знакомыми и коллегами; во втором – общение с единомышленниками в контексте интересующих проблемы или идей.

Раньше, в период, когда «офлайн-общение» было на первом уровне, для инициативы и поддержания общения и взаимодействия требовалось, чтобы как минимум кто-то один (а чаще всего оба) участника общения активно участвовали в создании контакта. В основном этот контакт был личным, и общение требовало затрат времени и должно было быть заранее запланировано и обговорено. Сайты социальных сетей, наоборот, разработаны именно для простого, легкого, незапланированного общения. Издержки по поддержанию контакта в этих сетях были существенно снижены при помощи двух важнейших инноваций.

Сайты социальных сетей имеют легкую в использовании базу для управления контактами. Социальные сети визуальны, активны, в них есть возможность поиска и самостоятельного обновления.

Социальные сети сделали возможным возникновение новых категорий взаимоотношений с невысоким уровнем взаимных обязательств и кардинально изменили то, как мы живем, работаем, учимся и взаимодействуем друг с другом. У каждого как личности есть два источника личного конкурентного преимущества: человеческий капитал и социальный капитал. Человеческий капитал включает в себя талант, интеллект, харизму и формальный авторитет. Сайты социальных сетей облегчают поиск контактов в рамках сети. Почти все такие сайты позволяют искать и фильтровать контакты на основании разнообразных критериев: имени, места работы и учебы, города, хобби, пола, статуса взаимоотношений и другой информации из профиля пользователя.

По своей сути сайты социальных сетей являются инструментами взаимоотношений, которые помогают пользователям больше знать о внешних сетях и активнее вовлекаться в них.

Исследователи констатируют качественные изменения структур самосознания и способов социализации пользователей социальных сетей, вводят понятие «киберсоциализация» [1, с. 19]. Уход в формы киберсоциализации влияет на реальную социальную активность студенческой молодежи. Каким образом это должно учитываться в воспитательной деятельности современного вуза?

Студенческая молодежь – это одна из важнейших социально-демографических групп, на эту социальную группу возлагаются большие надежды, от молодых зависит будущее страны. Как следствие, любые воздействия на молодежь, особенно в Российской Федерации, требуют пристального наблюде-

ния, подробного анализа и кропотливой работы по прогнозированию того, что из молодежи может получиться под влиянием информационной, культурной и прочих сред.

Социальная активность – сложное состояние и одновременно свойство человека (социальной группы) к интенсивному, осознанному взаимодействию с социальной средой, детерминированное преимущественно им самим и осуществляющееся в процессе внутренней (психической) и внешней (практической) деятельности по преобразованию себя и социума в соответствии с задачами общественного развития [4]. Социальная активность подрастающего поколения – особая активность, в которую вовлечена студенческая молодежь, по собственной воле и без принуждения, дающая блага нуждающимся в помощи. Она основана на активной жизненной позиции. Кроме того, считаем, что особый лидерский склад личности лежит в основе социальной активности. Следовательно, необходимо специальное обучение и воспитание у студенческой молодежи лидерских качеств, а также отбор и поддержка наиболее эффективных лидеров. Добровольчество и другие формы социальной активности рождаются из молодежной инициативы, из стремления к самостоятельному участию в жизни государства и общества, к реализации и удовлетворению различных социальных потребностей и интересов. В связи с тем, что студенческая молодежь как демографическая группа нестабильна (материальные трудности, трудности в самореализации, трудности в общении), ей нужно найти свою нишу в обществе, и волонтерская деятельность является одним из действенных инструментов решения этой проблемы.

Каким образом сочетать новые формы социальных практик студенческой молодежи (сетевое общение) и развитие социальной активности в воспитательной работе вуза? В СФ МГПУ в 2015 году начата инновационная деятельность по решению данной проблемы. Была создана структура «Центр молодежной инноватики», в которой именно сетевые формы общения используются для активизации социальных практик студентов. Развитие лидерских качеств студентов, вовлечение их в досуговые, социальные, профессиональные практики, в добровольческие проекты, формирование жизненной позиции – все эти задачи решаются посредством созданных в социальных сетях ресурсов. Деятельность центра сейчас разделена на три вектора развития студенческой активности:

- связь с общественностью;
- творчество;
- волонтерские отряды.

По данным направлениям созданы группы в социальных сетях, которые объединяют студентов с общими интересами. В каждой группе происходит регулярное обновление информации по той теме, которая интересна участникам, и запуске новых проектов, в котором каждый из них может принять участие.

#### *Литература*

1. Плешаков В. А. Социальные сети интернет-среды как фактор киберсоциализации студентов // Научный вестник Норильского индустриального института. – 2010. – № 7. – С. 17–28.
2. Социальные сети и виртуальные сетевые сообщества / отв. ред. Л. Н. Верченков, Д. В. Ефременко, В. И. Тищенко. – М.: ИНИОН РАН, 2013. – 360 с.
3. Социальная сеть (Интернет). – Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Социальная\\_сеть](http://ru.wikipedia.org/wiki/Социальная_сеть). – Загл. с экрана.
4. Харланова Е. М. Социальная активность студентов: сущность понятия // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 4. – С. 183–186.

### **ГЕНЕЗИС АНТИНАРКОТИЧЕСКОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РОССИИ ДЕРЕВОЛЮЦИОННОГО ПЕРИОДА**

*Куликова Марина Анатольевна,  
юриспруденция, 1-й год обучения*

Из исторических документальных источников известно, что первобытный человек считал растения святыней и собственностью Бога, поэтому их употребление строго контролировалось колдунами, жрецами и шаманами, владевшими наиболее широким набором лечебных средств естественного происхождения. Исследователи отмечают, что растения с «магическими» свойствами (мухомор, белена, багульник, борщевик и др.) использовались как атрибут отправления древнейших верований и обрядов шаманами некоторых народностей, проживающих на северо-востоке Сибири (гунчи, эвенки, якуты) [19, с. 105–106, 185, 189].

Россия имеет свою историю отношений с наркотическими веществами, корни которой уходят в глубокую древность. Н. И. Куликов отмечает, что «наркотики на Руси были известны еще с дохристианских времен. Они изготовлялись из различных трав, ягод и грибов и использовались исключительно во врачебных целях... Всего им (ведунам, волхвам) было известно около ста наименований такого зелья» [6, с. 446].

В. Т. Лисовский, Э. А. Колесникова подчеркивают: «На Руси хранителями тайного знания были волхвы-кудесники, знахари, колдуны и ведьмы. Правом употребления наркосодержащих растений обладали только избранные (для остальных людей это было табу), а их самовольное употребление строго наказывалось» [3, с. 17]. Они же следили за тем, чтобы в общинах средства использовались только в лечебных целях. Вплоть до конца XVIII – начала XIX в. эти средства именовались обобщающим понятием «зелье». Следует заметить, что «Зелейник» (тетрадки, содержащие описание волшебных и целебных трав (зелий) с указанием на заговоры и другие суеверные средства, употребительные в народной медицине, которые ходили в народе в списках и назывались еще «Травники», «Цветники», «Лечебники») относился к отреченным (отменным) на Руси книгам, т. е. официально запрещенным и подлежащим немедленному уничтожению огнем [4, с. 211–212].

Действительно, растительный мир на протяжении многих веков являлся главным источником (поставщиком) лекарственных, обезболивающих и веселящих средств для человека. В произрастающих на территории Древней Руси травах, мхах, ягодах и грибах содержалось огромное количество веществ, способных оказывать самое широкое воздействие на человеческий организм. Русская народная медицина всегда была богата знаниями об употреблении тех или иных веществ растительного происхождения (в том числе и ядосодержащих) в лечебных целях. Практически каждый крестьянин знал целебные свойства большинства произрастающих в его географической полосе растений [5, с. 24].

Со временем пришло осознание негативных последствий потребления наркотиков. Начинают вырабатываться средства противодействия их потреблению в виде запретов (табу), а с появлением государства – в виде норм (правил поведения), законов, устанавливаемых князьями, царями, законодательными органами. С введением христианства на Руси контроль над потреблением наркотических снадобий перешел к церковной власти.

А. Ф. Галузин пишет: «В древнерусских сводах законов (таких, как Русская Правда) признавались преступления изготовления и использование зелья» [6, с. 237]. Позволим себе не согласиться с подобной точкой зрения, поскольку во всех редакциях Русской Правды нет статей, прямо указывающих на такого рода правонарушения [15, с. 47–49, 64–73]. Уточнения ради отметим следующее. В первые века христианства светские власти право борьбы с язычеством предоставили церкви: именно митрополит судил дела, касающиеся колдовства, которое являлось частью языческой культуры. Об этом, в частности, свидетельствует вышеупомянутый устав Владимира Мономаха «О десятинах, судах и людях церковных (996 г.), согласно которому церковью преследовалось колдовство (чародейство, ведовство, идолопоклонство, чернокнижие). В то время, как отмечает Н. М. Гальковский, государство видело в волшебстве и колдовстве только нравственное преступление и грех [3, с. 207]. В судебнике сына Владимира Мономаха Ярослава различие и соотношение понятий греха и преступления выражено более отчетливо. В. О. Ключевский по этому поводу пишет: «Грех ведает церковь, преступление – государство. Всякое преступление церковь считает грехом, но не всякий грех государство считает преступлением. ... Дела только греховные, без элемента преступности, судились исключительно церковной властью, разбирались святительским, т. е. епископским судом без участия судьи княжеского. Сюда относятся дела, нарушающие церковную заповедь, но не входящие в состав компетенции княжеского суда: волхование, чародеяние, браки в близких степенях родства, употребление недозволенной пищи, общение в пище с язычниками и т. д.» [5, с. 257].

А. Михайлов, видимо желая подчеркнуть суровость наказания за преступления, связанные с «зельем», утверждает: «По Уставу князя Владимира Мономаха «О десятинах, судах и людях церковных (XI–XII вв.), лица, нарушившие правила обращения с зельем, подвергались жестокому преследованию вплоть до лишения жизни» [8]. Однако, согласно В. О. Ключевскому, «в Ярославском уставе есть статья, по которой женщину, занимавшуюся каким-либо родом волхвования, надлежало «доличив казнить», а митрополиту заплатить пени 6 гривен. Одно из правил русского митрополита Иоанна II (1080–1089 гг.) объясняет, в чем должна была состоять эта «казнь»: занимающихся волхвованием надлежало сперва отклонить от греха словесным увещанием, а если не послушаются, «яро казнити, но не до смерти убивати, не обрезать сих телесе». Под «ярой», строгой казнью, не лишаящей жизни и не «обрезающей», т. е. не уродующей тела, можно разуметь только просто телесное наказание» [5, с. 260].

К концу XV – началу XVI в. сложился свод законов Московского государства (судебники 1495 и 1550 гг.), который определил основные виды преступлений, среди которых действия, обозначенные как магия и волшебство, занимали особое место. Как отмечает Н. М. Гальковский, в этот период «преступ-



ления против религии и вообще всякого рода остатки язычества стали переходить в разряд государственных преступлений» [3, с. 242].

При Иване Грозном к зелью относили табак, завозимый контрабандно в Россию (как правило, из Польши и Персии), за курение которого «рвали ноздри». Считается, что впервые табак завезли в Москву около 1580 г. голландские и английские купцы [19, с. 21]. Практически сразу на табак и его потребление церковь и правительство начали гонения. В 1634 г. первый царь династии Романовых Михаил Федорович впервые ввел запрет на продажу и употребление табака под страхом конфискации имущества и даже смертной казни [5, с. 207–209]. Однако табак продолжали курить. Согласно Уложению царя Алексея Михайловича 1649 г. за убийство сына или дочери полагалось только церковное покаяние и тюремное заключение, а за употребление и продажу табака велено было рвать ноздри, пороть, конфисковывать имущество и ссылать на поселение в дальние города [21, с. 100].

Запретительная политика государства в отношении табачного «зелья» исходила в большей степени из моральных соображений и наставлений православной церкви, благодаря которым утвердилось мнение, что табак – средство искушения сатаны, порождение греха. Верили, что табак вырос из тела «ветхозаветной блудницы» (Иезавели), на могиле кровосмесителей – брата и сестры и т. д. [14, с. 76]. Постепенно функции по контролю над оборотом наркотиков (зелья) переходят от православной церкви к воеводам, подчиненным Разбойному и Земскому Приказам.

Первые сведения об использовании опиума в России исследователи относят к концу XVI в., связывая его появление с организацией в 1581 г. в Москве первой царской аптеки, которая была открыта английским фармацевтом Джеймсом Френчем, привезшим с собой среди других и это лекарство [9, с. 7]. В этот период потребление зелья влекло достаточно суровое наказание. Так, в Соборном Уложении 1649 г. в Главе XXII статья 23 предусматривает наказание в виде пытки и смертной казни за отравление зельем: «А будет кто кого отравит зельем, и от тоя отравы тот, кого отравят, умрет, и того, кто такое злое дело учинит, пытати накрепко напередь того он над кем такова дела не дельвал ли, и пытав его, казнити смертью» [16, с. 250–257].

В Указе о корчмах (глава XXV Соборного Уложения 1649 г.) в ст. 11 читаем: «По указу... великого государя царя и великого князя Михаила Феодоровича всея Руси на Москве и в городах о табаке заказ учинен крепкой под смертною казнью, чтобы нигде русские люди и иноземцы табаку у себя не держали и не пили, и табаком не торговали. А кто русские люди и иноземцы табак учнут держати, или табаком торговати и тех людей продавцови купцов велено имати и присылати в Новую четверть, и за то тем людям чинити наказание большое бес пощады, под смертною казнью, и дворы их и животы имая, продавати, а денги имати в государеву казну. А ныне государь царь и великий князь Алексей Михайлович всея Руси указал и бояры приговорили, тем людям, у кого табак объявится, указ чинити против того же, как о том указано в прошлом во сто сорок пять втором году. Да и в городех корчемником и табатчиком чинити тот же указ, как писано выше сего» [16, с. 250–257].

С приходом на трон Петра Великого, в противовес уголовной политике Ивана Грозного, власти начинают приобщать население к курению табака который, как и алкоголь, стал выгодным товаром на Руси, но употребление иного наркотического зелья оставалось под запретом – контролем и наказанием со стороны церкви и органов государства. Эти преступления стали относиться к разряду политических преступлений [13, с. 18].

Как уже отмечалось, с развитием капиталистических отношений на Западе стал развиваться и рынок запрещенных товаров, в том числе наркотиков. Истории известны так называемые опиумные войны (1739–1858 гг.), в которых победу одерживал опий: Англия добилась неограниченного ввоза наркотиков в Китай, что повлекло наркотизацию населения. Справедливо сказать о последствиях опиумных войн и для России. На Дальний Восток наркотики попали из Китая. Миграция же некитайских народов после 1881 г. (примерно 200 тыс. человек) принесла в этот район новые черты наркобизнеса: мигранты начали засеивать опийным маком земли, арендованные у местных крестьян, что позволяло им получать больше доходов, чем от своего труда при выращивании пшеницы и иных сельскохозяйственных культур. Наркомания постепенно распространилась от аборигенов до жителей Камчатки, Сибири, Поволжья. И, хотя царскими властями проводились уничтожения посевов мака и выселение иностранцев за пределы Российской империи, успех в борьбе с распространением наркомании в этом регионе данные меры не принесли.

В России, как и в США, в XIX – начале XX вв. наркотики продавались без ограничений в аптеках как лекарственные препараты (К слову, А. К. Толстой, головные боли которого снимали морфием, умер от передозировки этого препарата) [4, с. 11]. По мнению А. Н. Сергеева, не последнюю роль в распространении наркомании сыграли медики, которые, к примеру, «белую горячку» лечили опиумом. Алкоголизм пропал, но человек начинал страдать опиоманией, которую, в свою очередь, стали лечить открытым к тому времени (1803–1817 гг.) морфием. Морфинистов затем начали лечить кокаином,

открытым в 1855 г. А уже во второй половине XIX в. предпринимались попытки лечения алкоголизма, опиомании, морфинизма и кокаинизма героином. Героин рекомендовался в 1902 г. русским спортсменам как препарат, «вентилирующий легкие». Только в 1923 г. отечественный психиатр С. И. Коган сделал вывод о недопустимости лечения наркомании наркотиками [13, с. 19].

Уголовно-правовые нормы, предусматривающие ответственность за незаконный оборот наркотических и психотропных веществ, в отечественном законодательстве впервые были введены Уголовным Уложением 1903 г.. В данном Уложении в главе «О преступлениях и поступках против постановлений, ограждающих народное Здравие», имелось особое отделение, именуемое «О нарушении правил, установленных для продажи, хранения и употребления веществ ядовитых и сильнодействующих» [12, с. 324–325].

Расширив основания ответственности (продажа лицам, не имеющим права на покупку, сильнодействующих или ядовитых веществ, незаконное их приобретение, нарушение правил приготовления или торговли азотной кислотой), Уголовное Уложение 1903 г. разграничило санкции в зависимости от признаков субъекта преступления, выделив специально три статьи. В одной из них криминализировалось нарушение правил хранения, отпуска или использования такого рода средств ответственными лицами аптек и производств; в другой – лицами, имеющими право их использовать; в третьей предусматривалась ответственность лиц, виновных в хранении для продажи или в продаже сильнодействующих и ядовитых веществ без лицензии или с нарушением ее условий [18, с. 421].

В 1910-х гг. в России широкое распространение получил кокаин («марафет»). В то время он имел хождение в основном в ночных увеселительных заведениях, его называли «наркотиком для богатых» [20, с. 467].

Во время и после Первой мировой войны наркотики захлестнули Европу и крупные города России. На злоупотребление наркотиками в среде привилегированных сословий смотрели как на дань экстравагантной моде, пришедшей из-за рубежа. Николай II 7 июня 1915 г. утвердил Указ «О мерах по борьбе с опиокурением», но распространил его только на Приамурье и Забайкалье. Этот указ был призван бороться с последствиями колонизации Россией Средней Азии и поражения России в войне с Японией, сопровождавшихся интенсивным распространением опиума и гашиша на Дальнем Востоке России из Китая и Средней Азии, особенно из Туркестана, где к концу XIX в. проживало около 1 млн злоупотреблявших наркотиками, а контрабанда исчислялась тоннами. Данным указом императора в уголовное право были введены понятия «хранение, приготовление и перевозка наркотиков» [11].

Органы власти царской России признавали наличие проблемы наркотизма в регионах Закавказья и Средней Азии, но обосновывали ее как второстепенную для империи, считая ликвидацию традиционной наркомании делом будущего. В Средней Азии редко можно было встретить коренного жителя, не познакомившегося хотя бы один раз в жизни со вкусом и действием гашиша. Контакт между двумя расами людей в период освоения новых земель в Средней Азии и на Дальнем Востоке привел к тому, что, по выводам современников, «коренное население прививало пришлому гашиш, последнее прививало коренному алкоголь» [13, с. 19]. Помимо введения уголовной ответственности за действия, связанные с незаконным оборотом наркотиков, в крупных российских городах в 1916 г. были открыты частные клиники для лечения наркоманов.

С начала 1917 г. значительно расширился круг потребителей кокаина, в него стали вовлекаться солдаты, матросы, представители бывших городских низов, начавшие заполнять некогда дорогие кафе и рестораны. В. И. Мусаев, используя архивные материалы о разоблачении крупной шайки в Петрограде в мае 1917 г., главарь которой имел связь с аптечным делом в Германии, откуда получал кокаин из Швеции и реализовывал его в Петрограде и Москве, пишет: «Кокаином здесь торговали почти в открытую» [10, с. 176]. Кроме того, как отмечает М. В. Шкаровский, появлению наркотиков на рынке могло также способствовать закрытие большевиками после революции 1917 г. частных аптек, владельцы которых стремились сбыть имевшиеся у них медикаменты, в том числе содержащие наркотические вещества [20, с. 468].

Изложенное позволяет сделать следующие выводы:

- на Руси наркотические средства (зелье) были известны с древнейших времен; как свидетельствуют памятники права, лица, нарушавшие правила обращения с зельем, подвергались жестокому преследованию, в отдельные исторические периоды – вплоть до лишения жизни;
- то, что наркотики оказывают пагубное воздействие на организм человека, было осознано обществом не сразу, а только с середины XIX в.;
- вплоть до 1917 г. в Российской империи контролем над оборотом наркотиков ведали Министерство внутренних дел и церковь;
- в МВД вопросом противодействия наркомании занимались Департамент полиции и Медицинский департамент;

- на священнослужителей возлагалось, в основном, отпущение грехов аптекарям, неправомерно продавшим наркотикосодержащие лекарства, повлекшие смерть после их приема;
- Государственная дума разрабатывала идею легализации оборота и приема наркотических средств;
- законодательная база противодействия наркотизации населения не соответствовала темпам распространения наркомании, что негативно влияло на организацию борьбы с данным явлением.

#### *Литература*

1. Блюдина У. Борьба с наркоманией в современной России: взгляд социолога права. – Ульяновск: Изд-во Ульяновского государственного университета, 2006. – 300 с.
2. Галузин А. Ф. К историко-правовому аспекту наркотизма и антинаркотизма // Вестник Волжского университета им. Татищева. – 2001. – Вып. 17. – С. 236–238.
3. Гальковский Н. М. Борьба христианства с остатками язычества в Древней Руси. Т. 2. – М.: Индик, 2000. – 317 с.
4. Гулютина А. Среди шумного бала // Опасный возраст: молодежная правовая газета МВД России. – 2011. – № 2. – С. 11.
5. Ключевский В. О. Курс русской истории. В 7 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1988. – 239 с.
6. Криминология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 021100 «Юриспруденция» / под ред. С. Я. Лебедева, М. А. Кочубей. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 519 с.
7. Лисовский В. Т. Наркотизм как социальная проблема / В. Т. Лисовский, Э. А. Колесникова. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2001. – 196 с.
8. Михайлов А. История борьбы с наркотиками в России насчитывает целые века. – Режим доступа: [http://add.net.ru/narcotism/istoriya\\_boriby\\_s\\_narkotikami\\_v\\_rossii\\_naschityvaet\\_tselye\\_veka.html](http://add.net.ru/narcotism/istoriya_boriby_s_narkotikami_v_rossii_naschityvaet_tselye_veka.html). – Загл. с экрана.
9. Михайлов Б. М. Профилактика наркомании и незаконного оборота наркотиков: монография. – М.: Граница, 2003. – 360 с.
10. Мусаев В. И. Преступность в Петрограде в 1917–1921 гг. и борьба с ней. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2001. – 207 с.
11. Наркомания в дореволюционной России // Вестник МВД России. – 1998. – № 4. – С. 17–27.
12. Отечественное законодательство XI–XX веков: пособие для семинаров. Часть I (XI–XIX вв.) / под ред. О. И. Чистякова. – М.: Юристъ, 1999. – 464 с.
13. Противодействие незаконному обороту наркотических средств и психотропных веществ: учебно-методическое пособие / авт. колл.: Т. А. Ажакина, Э. А. Бабаян, Г. Н. Драган [и др.]; под ред. А. Н. Сергеева; МВД РФ. Международный межведомственный центр подготовки сотрудников подразделений по борьбе с незаконными оборотами наркотиков ВИПК МВД России. – М.: Щит-М, 2005. – 902 с.
14. Пятницкая И. Н. Развитие наркотизма в прошлом и настоящем (часть I) // Вопросы наркологии. – 1995. – № 3. – С. 75–77.
15. Российское законодательство X–XX веков. Т. 1. Законодательство Древней Руси. – М., 1984. – 432 с.
16. Российское законодательство X–XX веков. Т. 3. Акты земских соборов. – М., 1985. – 512 с.
17. Словарь славянской мифологии / сост. И. А. Мудрова. – М.: Центрполиграф, 2010. – 238 с.
18. Уголовное право. Особенная часть: учебник для вузов / отв. ред. И. Я. Козаченко, З. А. Незнамова, Г. П. Новоселов. – М.: НОРМА-ИНФРА-М, 1998. – 755 с.
19. Шаповалов А. В. Очерки истории и культуры потребления табака в Сибири VII – первой половины XX века. – Новосибирск: Прогресс-Сервис, 2002. – 257 с.
20. Шкаровский М. В. Семь имен «кошки»: расцвет наркомании в 1917–1920-е годы // Невский архив. – 1997. – Вып. 3. – С. 467–477.
21. Щеглов И. В. Хронологический перечень важнейших данных из истории Сибири. 1032–1882 гг. – Иркутск, 1883. – 778 с.

#### **ПРОТИВОПРАВНОСТЬ И АМОРАЛЬНОСТЬ ПОВЕДЕНИЯ ПОТЕРПЕВШЕГО КАК ОСНОВАНИЕ ДЛЯ СМЯГЧЕНИЯ НАКАЗАНИЯ**

*Курушин Анатолий Сергеевич,  
юриспруденция, 1-й год обучения*

Уголовный кодекс Российской Федерации провозглашает принцип справедливости, который содержит в себе идею осуществления защиты интересов не только потерпевшего, но и лица, совершившего преступление. Не принятое во внимание судом обстоятельство, когда правонарушение было совершено

по вине самой жертвы из-за провоцирующего и (или) аморального поведения, приводит к тому, что квалификация деяния идет в сторону ужесточения ответственности. Правонарушитель становится не только жертвой провокаций, но и жертвой правоприменительной системы. Таким образом, противоправное и аморальное поведение потерпевшего, его влияние на дифференциацию ответственности и индивидуализацию наказания заслуживают особого внимания.

Поведение личности представляет собой процесс превращения внутреннего состояния человека в действие по отношению к внешнему миру. Отрицательное поведение человека можно охарактеризовать как противоправное или аморальное.

Под противоправностью поведения понимают родовое свойство всех отклоняющихся от правопорядка деяний.

К основным видам противоправного поведения потерпевших можно отнести:

1. Физическое насилие, к которым можно отнести побои, истязание, причинение вреда здоровью различной степени тяжести, удушение, насильственное ограничение свободы и др.

2. Психическое насилие, которое выражается в запугивании, угрозах причинить физический или имущественный вред. Кроме того, психическое насилие может включать причинение душевной, или психической травмы и ограничение свободы волеизъявления (независимо от реальности наступления физического вреда). При этом по признаку общественной опасности угроза должна быть равной или почти равной физическому насилию.

Представляется необходимым для формулировки наиболее полного определения психического насилия в уголовно-правовом аспекте выделить его признаки: противоправность, воздействие на человека помимо или против его воли, возможность наступления определенных негативных последствий для жизни и здоровья человека, воздействие именно на психику человека, целенаправленность воздействия, умышленный характер воздействия, общественная опасность. Исходя из наличия данных признаков, можно говорить о том, что психическое насилие в уголовно-правовом смысле представляет собой умышленное целенаправленное противоправное общественно опасное воздействие на психику человека, осуществляемое помимо или против его воли, которое может повлечь негативные последствия для жизни и здоровья или создать угрозу возникновения таких последствий [2, с. 136].

К противоправным деяниям потерпевшего можно отнести преступления: административные, дисциплинарные проступки; гражданско-правовые деликты; злоупотребление правом, объективно противоправное поведение малолетних и душевнобольных, незначительные отклонения от требований юридического режима и иное поведение.

Под аморальным поведением понимается поведение безнравственное, противоречащее действующей в обществе морали. При этом мораль представляет собой некую форму общественного сознания, утверждающая общественно необходимый тип поведения людей, и служащей общесоциальной основой регулирования общественным сознанием.

Под аморальными деяниями потерпевшего следует понимать противоречащие нормам морали поступки, которые носят чаще демонстративный характер, и имеет цель унижить виновного, либо создать психотравмирующую ситуацию для него.

Противоправное или аморальное поведение, ставшее поводом для совершения преступления, связано с состоянием сильного душевного волнения и повышенной эмоциональной напряженности, так как чаще всего такое состояние проявляется внезапно, что невозможно контролировать. Так например поводом для сильного эмоционального «толчка» может быть оскорбления, безнравственное поведение, необоснованное обвинение, угроза, шантаж, измена, насмешки и иные действия, носящие глубоко оскорбительный и издевательский характер.

Однако суд при применении данного смягчающего обстоятельства не обязан устанавливать наличие сильного душевного волнения, хотя в тоже время должен установить характер противоправного или аморального поведения потерпевшего, его взаимосвязь с ответным поведением виновного и иные обстоятельства происшествия.

Следует иметь в виду, что смягчающие наказание обстоятельства должны учитываться и признаваться судом таковыми только после исследования в судебном заседании всех обстоятельств дела, а не автоматически. Даже если то или иное обстоятельство указано в ст. 61 УК в качестве смягчающего, оно может быть и не признано таковым судом [3, с. 39].

Например, согласно кассационному определению Верховного суда Российской Федерации от 1 сентября 2010 г. № 10-О10-23 по кассационной жалобе осужденного Колобова Д.М. на приговор Кировского областного суда от 01.07.2010 года, согласно которой гр. Колобов выражает несогласие с приговором в части квалификации его действий по ч. 3 ст. 30, п. «а» ч. 2 ст. 105 УК РФ, поскольку выводы суда противоречат фактическим обстоятельствам дела. По версии Колобова: он, опасаясь за свою жизнь и учитывая личности потерпевших, пошел с ними разговаривать, взяв нож. Нож он не предполагал ис-

пользовать для нападения вследствие травмы кисти руки. Действия потерпевшего К. он воспринял как агрессию, т. к. был сильно взволнован. Однако в ходе разбирательства судом было выяснено, что Колобову в результате ссоры с потерпевшими были нанесены побои, после которых он заперся у себя в комнате. После того, как он узнал, что обидчики спят, взял нож, пришел в них в комнату и нанес гр-ну З. удар в шею, после чего начал наносить клинком ножа по груди гр. К. Доводы Д. М. Колобова о том, что преступления им совершены в состоянии аффекта, что он не имел умысла на убийство З. и К., что в момент нанесения потерпевшим ударов со стороны З. и К. имелась угроза для его здоровья, проверялись в судебном заседании и обоснованно отвергнуты судом по мотивам, приведенным в приговоре [4].

Применение смягчающего наказание обстоятельство, при противоправном или аморальном поведении потерпевшего, является следующим:

1. Противоправное или аморальное поведение потерпевшего должно явиться фактором, провоцирующим виновного на совершение преступления. Также следует учитывать тот факт, что виновный, подвергшийся провокации со стороны потерпевших, в зависимости от типа темперамента, возраста, характера, нервной системы и т. п. всегда по-разному оценивает одни и те же обстоятельства.

Следует отметить, что закон не требует, чтобы преступление было совершено под воздействием внезапно возникшего сильного душевного волнения вследствие противоправного или аморального поведения потерпевшего.

2. Само поведение потерпевшего может выражаться в насилии, угрозе применения насилия, оскорблении, и в иных противозаконных действиях.

Специальный юридический термин «насилие» обозначает в уголовном праве понятие, которое характеризует противоправное физическое воздействие одного человека на другого, в результате чего возникает угроза для жизни или здоровья либо причиняется реальный вред здоровью потерпевшего, а в некоторых случаях и смерть. Угроза представляет собой психическое насилие и может выражаться в намерении потерпевшего причинить физическое насилие, огласить заведомо клеветнические, позорящие сведения либо совершить иные действия [5, с. 36].

Оскорбление представляет собой выраженную в неприличной форме отрицательную оценку личности потерпевшего и унижающую его честь и достоинство. Для квалификации оскорбления необходимо установить, чтобы действия субъекта могут быть направлены персонально против одного или нескольких лиц, а так же чтобы действия субъекта должны отражать негативные качества потерпевшего [1, с. 59].

Неприличная форма при оскорблении выражается в том, что отрицательная оценка личности дается в таком циничном виде, который резко противоречит нравственности, принятому между людьми общению. Неприличная форма, например, имеет место при использовании нецензурных выражений.

Иные противозаконные действия представляют собой такие действия, которые не могут быть признаны ни насилием, ни оскорблением и вместе с тем являются грубым нарушением прав и законных интересов виновного.

3. Совершенное противоправное деяние должно быть направлено в отношении лица, чье противоправное или аморальное поведение спровоцировало его.

4. Противоправное или аморальное поведение потерпевшего может быть направлено не только в отношении самого виновного, но и в отношении третьих лиц: стариков, детей, женщин, родных, близких и др. В случаях, когда преступление совершено в отношении третьих лиц, то применение данного смягчающего обстоятельства в качестве смягчающего наказания признается неоправданным.

5. В случаях, когда противоправное или аморальное поведение потерпевшего указано в диспозиции соответствующих статей Особенной части УК в качестве признака преступления, например, в ст. 107, 113 УК РФ, то в силу ч. 3 ст. 61 УК РФ оно само по себе не может повторно учитываться при назначении наказания.

В заключении можно сделать вывод о том, что противоправное или аморальное поведение потерпевшего не только провоцирует виновного на совершение преступления, но и само по себе может выражаться в насилии, угрозе применения насилия, оскорблении, и в иных противозаконных действиях, а также может быть направлено в отношении третьих лиц. Таким образом, противоправное и аморальное поведение потерпевшего может влиять на дифференциацию ответственности и индивидуализацию наказания.

#### *Литература*

1. Аратова А. А. Квалификация оскорбления // Административное право и процесс. – 2012. – № 11. – С. 58–61.
2. Векленко В. В. Психическое насилие как средство совершения преступлений: проблемы квалификации / В. В. Векленко, Е. Н. Бархатова // Современное право. – 2013. – № 7. – С. 134–137.

3. Жевлаков Э. Назначение наказания при наличии смягчающих обстоятельств // Уголовное право. – 2010. – № 3. – С. 38–41.
4. Кассационное определение от 1 сентября 2010 г. № 10-О10-23 / Верховный суд Российской Федерации. – Режим доступа: [http://sudbiblioteka.ru/vs/text\\_big3/verhsud\\_big\\_46770.htm](http://sudbiblioteka.ru/vs/text_big3/verhsud_big_46770.htm). – Загл. с экрана.
5. Новиков В. Проблемы квалификации преступлений, совершаемых с применением насилия // Уголовное право. – 2013. – № 3. – С. 34–38.

## МУНИЦИПАЛЬНАЯ СЛУЖБА В РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

*Лыгин Александр Николаевич,  
юриспруденция, 1-й год обучения*

Муниципальная служба – это профессиональная деятельность граждан, которая осуществляется на постоянной основе на должностях муниципальной службы, замещаемых путем заключения трудового договора (контракта). Таким образом, «депутаты, члены выборного органа местного самоуправления, выборные должностные лица местного самоуправления муниципальными служащими не являются» [6].

Правовое регулирование муниципальной службы, включая требования к муниципальным должностям муниципальной службы, определение статуса муниципального служащего, условия и порядок прохождения муниципальной службы, осуществляется федеральным законом от 2 марта 2007 г. № 25-ФЗ «О муниципальной службе в Российской Федерации», а также принимаемыми в соответствии с ним законами субъектов Российской Федерации и уставами муниципальных образований.

В научной литературе представлен достаточно широкий спектр точек зрения относительно вопроса о служебной деятельности как особом виде социальной деятельности, а также непосредственно о понятии «служба». Одни авторы считают, что понятие «служба» может включать и обозначать и вид деятельности людей, и ведомственное подразделение, и самостоятельное ведомство. Другие определяют службу как вид социальной деятельности, которая в системе социальных отношений является необходимым условием нормальной жизнедеятельности общества [2; 5, с. 109].

С содержательной точки зрения, профессиональная деятельность муниципальных служащих связана с выполнением исполнительно-распорядительных, административных, информационно-аналитических и других функций [1, с. 129].

Основными отличительными особенностями муниципальной службы от других видов деятельности являются:

1) муниципальная служба осуществляется в органах местного самоуправления. В соответствии с Федеральным законом от 06.10.2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации», структуру органов местного самоуправления составляют:

- представительный орган муниципального образования;
- глава муниципального образования;
- местная администрация (исполнительно-распорядительный орган муниципального образования);
- контрольный орган муниципального образования;
- иные органы и выборные должностные лица местного самоуправления, предусмотренные уставом муниципального образования и обладающие собственными полномочиями по решению вопросов местного значения [7].

Муниципальные предприятия и учреждения не входят в структуру органов местного самоуправления, соответственно лица, осуществляющие свою профессиональную деятельность в указанных учреждениях, не состоят на муниципальной службе и не являются по статусу муниципальными служащими;

2) муниципальная служба осуществляется в аппарате избирательной комиссии муниципального образования, которая не входит в структуру органов местного самоуправления. Избирательная комиссия муниципального образования организует подготовку и проведение муниципальных выборов, местного референдума, голосования по отзыву депутата, члена выборного органа местного самоуправления, выборного должностного лица местного самоуправления, голосования по вопросам изменения границ муниципального образования, преобразования муниципального образования. Порядок формирования и полномочия избирательных комиссий муниципальных образований устанавливаются федеральным законом и принимаемым в соответствии с ним законом субъекта Российской Федерации, а также уставами муниципальных образований;

3) муниципальная служба осуществляется на должностях муниципальной службы;

4) муниципальная служба функционирует в сфере публичной власти и является публично-властной деятельностью. Публичность муниципальной службы – это важнейшая составная часть публичного

права, выражающая право народа как суверена демократического государства на профессиональное ведение дел от лица всего народа. Местное самоуправление является одной из основ конституционного строя Российской Федерации, российской системы народовластия. В то же время местное самоуправление в Российской Федерации признается и гарантируется Конституцией РФ как форма самоорганизации граждан для решения вопросов местного значения, обеспечения жизнедеятельности муниципального образования;

5) муниципальная служба является социальным институтом и отличается социальным характером функционирования. Социальные цели муниципальной службы обусловлены характером задач муниципального образования, связанных с необходимостью удовлетворения общих материальных и духовных потребностей в сфере образования, здравоохранения, занятости, социальными приоритетами в повседневной деятельности;

6) муниципальная служба является правовым институтом. Правовой характер функционирования муниципальной службы проявляется в двух аспектах. С одной стороны, муниципальные служащие призваны осуществлять свою деятельность на основе Конституции РФ, федеральных законов, законов субъектов Российской Федерации, актов органов местного самоуправления. Муниципальная служба является субъектом контроля соблюдения законодательства на территории соответствующего муниципального образования. С другой стороны, муниципальная служба является особым видом управленческой деятельности, которая имеет жесткий правовой режим регламентации. А к муниципальным служащим предъявляются особые требования, составляющие правовой статус, который регламентируется нормативными правовыми актами и тем самым отличает муниципальных служащих от других.

В ч. 1 статьи 10 Федерального закона от 2 марта 2007 г. № 25-ФЗ «О муниципальной службе в Российской Федерации» дано определение понятия муниципального служащего, из которого следуют такие признаки, в совокупности характеризующие физическое лицо в качестве муниципального служащего, как:

– муниципальным служащим является гражданин. С учетом нормы ч. 1 ст. 1 Закона речь идет о гражданах России, а также о гражданах иностранных государств – участников международных договоров РФ, в соответствии с которыми иностранные граждане имеют право находиться на муниципальной службе;

– гражданин исполняет обязанности по должности муниципальной службы в порядке, определенном муниципальными правовыми актами в соответствии с федеральными законами (прежде всего, в соответствии с Законом) и законами субъекта РФ;

– за исполнение обязанностей по должности муниципальной службы гражданину выплачивается денежное содержание за счет средств местного бюджета.

В силу прямого указания в ч. 2 ст. 1 Закона не являются муниципальными служащими депутаты, члены выборных органов местного самоуправления, выборные должностные лица местного самоуправления, члены избирательных комиссий муниципальных образований, действующих на постоянной основе и являющихся юридическими лицами, с правом решающего голоса (лица, замещающие муниципальные должности).

Следует отметить, что определение понятия муниципального служащего дано в ч. 1 статьи 10 Закона по аналогии с положениями статьи 13 Закона о государственной гражданской службе, раскрывающей понятие государственного гражданского служащего: государственный гражданский служащий – гражданин РФ, взявший на себя обязательства по прохождению государственной гражданской службы; государственный гражданский служащий осуществляет профессиональную служебную деятельность на должности гражданской службы в соответствии с актом о назначении на должность и со служебным контрактом и получает денежное содержание за счет средств федерального бюджета или бюджета субъекта РФ.

Как говорилось выше, замещение должностей муниципальной службы на основе трудового договора (для главы местной администрации – на основе контракта), а не служебного контракта, как это предусмотрено для государственных гражданских служащих, является принципиальным положением Закона, отличающим статус муниципальных служащих от статуса государственных гражданских служащих. Данное положение Закона является одной из его концептуальных основ, поскольку позволяет не дублировать в законодательстве о муниципальной службе многочисленные нормы трудового законодательства, обеспечивая тем самым их прямое действие и облегчая порядок их применения. Норма о том, что поступление гражданина на муниципальную службу оформляется актом представителя нанимателя (работодателя) о назначении на должность муниципальной службы по аналогии с положением ст. 13 Закона о государственной гражданской службе закреплена в ч. 8 ст. 16 Закона.

Федеральный закон от 2 марта 2007 г. № 25-ФЗ «О муниципальной службе в Российской Федерации» установил общие принципы организации муниципальной службы и основы правового положения муниципальных служащих в Российской Федерации.

Муниципальная служба основана на следующих принципах:

- верховенства Конституции Российской Федерации, федеральных и региональных законов над иными нормативными правовыми актами, должностными инструкциями при исполнении муниципальными служащими должностных обязанностей и обеспечении прав муниципальных служащих;
- приоритета прав и свобод человека и гражданина, их непосредственного действия;
- самостоятельности органов местного самоуправления в пределах их полномочий;
- профессионализма и компетентности муниципальных служащих;
- ответственности муниципальных служащих за неисполнение или ненадлежащее исполнение своих должностных обязанностей;
- равного доступа граждан к муниципальной службе в соответствии с их способностями и профессиональной подготовкой;
- единства основных требований, предъявляемых к муниципальной службе в Российской Федерации, а также учета исторических и иных местных традиций;
- правовой и социальной защищенности муниципальных служащих;
- внепартийности муниципальной службы [3, с. 17].

Финансирование муниципальной службы осуществляется за счет средств местного бюджета. Минимально необходимые расходы муниципальных образований на муниципальную службу учитываются федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов Федерации при определении минимальных местных бюджетов.

Муниципальная служба и государственная гражданская служба тесно взаимосвязаны. Согласно ст. 7 Федерального закона «О государственной гражданской службе Российской Федерации» эта взаимосвязь обеспечивается посредством:

- единства основных квалификационных требований к должностям гражданской службы и должностям муниципальной службы;
- единства ограничений и обязательств при прохождении гражданской службы и муниципальной службы;
- единства требований к профессиональной подготовке, переподготовке и повышению квалификации гражданских служащих и муниципальных служащих;
- учета стажа муниципальной службы при исчислении стажа гражданской службы и стажа гражданской службы при исчислении стажа муниципальной службы;
- соотносительности основных условий оплаты труда и социальных гарантий гражданских служащих и муниципальных служащих;
- соотносительности основных условий государственного пенсионного обеспечения граждан, проходивших гражданскую службу, и граждан, проходивших муниципальную службу, и их семей в случае потери кормильца.

#### *Литература*

1. Большой юридический словарь / под ред. А. Я. Сухарева, В. Д. Зорькина, В. Е. Крутских. – М., 2009. – 790 с.
2. Европейская Хартия местного самоуправления. Совет Европы. 15.10.1985 г. Страсбург. – Режим доступа: <http://www.coe.int/cs/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/122>. – Загл. с экрана.
3. Кирьянов А. Ю. Муниципальная служба: цели, принципы, задачи // Юридический мир. – 2013. – № 1. – С. 17–19.
4. Конституция Российской Федерации. – М.: Юристъ, 2015. – 80 с.
5. Малько А. В. Муниципальное право России: учебник для бакалавров / А. В. Малько, С. В. Корсакова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2013. – 409 с.
6. О муниципальной службе в Российской Федерации: федер. закон № 25-ФЗ от 2 марта 2007 года // Российская газета. – 2007. – № 4310. – Ст. 1.
7. Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ: федер. закон № 131-ФЗ от 06.10.2003 в ред. от 29.12.2010 № 442-ФЗ. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».



*Маёров Евгений Станиславович,  
лингвистика, 1-й год обучения*

Так сложилось исторически, что языком разработчиков ЭВМ был английский язык. Однако по мере распространения компьютеров и программного обеспечения по всему миру возникла необходимость обработки определенной информации на различных языках и потребность в многоязыковой поддержке. Потребность эту ощущали как пользователи программного обеспечения – для решения собственных конкретных задач, так и производители программного обеспечения – для расширения рынков сбыта. Таким образом, сложилась мысль интернационализации программных продуктов [1].

Термин «интернационализация» предполагает под собой такого рода метод проектирования программного обеспечения, при котором возможность многоязыковой поддержки закладывается с самого начала [4]. В ходе разработки игра должна планироваться таким образом, чтобы её можно было локализовать без дополнительной переработки и перекомпиляции, то есть национально-зависимая часть приложения должна храниться отдельно от приложений в виде набора данных: объектов локализации. При этом возможность гибкого и простого изменения языкового окружения под конкретные требования происходит без перекомпиляции этих приложений.

Таким образом, локализация – это процесс адаптации программного обеспечения под конкретные национальные требования [2]. А с технической точки зрения локализация – это изготовление отдельных объектов локализации в соответствии с требованиями конкретного языка.

Локализация – это процесс, с которым сталкивается каждый разработчик, чьи игры будут продаваться в другие страны [3]. Он подразумевает под собой замену любых возможных элементов продукта таким образом, чтобы он предельно успешно продавался на разных рынках, согласуясь с языком рынка, юридическими особенностями, особенностями склада ума и рекламными целями компании-покупателя.

### **Глубина локализации**

Перед каждой компанией, которая планирует выпускать игру у себя в стране, встает вопрос: а что именно в игре надо локализовать? Глубина локализации – это фактически определение того, что можно локализовать. Глубина локализации может быть разной в зависимости от специфики проекта, бюджета издателя, а также других причин.

Традиционно различают следующие виды локализации (по нарастанию глубины локализации) [4]:

- бумажная локализация;
- поверхностная локализация;
- экономичная локализация;
- углубленная локализация;
- избыточная локализация;
- глубокая локализация.

При выборе вида локализации любой глубины все предыдущие должны автоматически включаться в локализацию. То есть, если есть решение локализовывать игровой звук, естественно, нужно локализовать и бумагу, и интерфейс меню, и игровой интерактив.

#### **Бумажная локализация**

Свойственна компаниям-дилерам, которые закупают продукт, печатают для него свою полиграфию и продают. В данном случае обычно локализуются:

- коробка;
- регистрационная карточка;
- обложка к руководству пользователя;
- руководство пользователя;
- маркетинговые материалы.

Кроме того, данный тип локализации может использовать компания на рынках, где высоко знание языка оригинала. Например, в Германии можно издавать игру на английском языке, так как большинство населения понимает этот язык и говорит на нем.

#### **Поверхностная локализация**

Чаще всего в этом случае издатель хочет добавить в игру свою заставку, свой логотип и свой копирайт. Иногда ему хочется, чтобы и установка проходила с учетом его предпочтений. Локализация бумаги и локализация меню не является дорогой, однако в то же время создает компании довольно приятный имидж «заботы о рынке».

### **Экономичная локализация**

Подвергается переводу весь текст игры – всплывающие подсказки, игровые диалоги, статистика, мощь и прочее. Так делают большинство крупных издателей, которые имеют свои представительства на территориях, где они уверены в продажах своего продукта.

Данный способ локализации является наиболее экономически выгодным, при условии, что остальные пункты будут на английском языке.

Такой же тип локализации используется для создания «промоверсии» игры для представления зарубежным издателям. В этом случае весь звук может оставаться на языке оригинала.

### **Углубленная локализация**

Локализации подвергается весь звук в игре. Это довольно дорого, поэтому такой тип локализации чаще используется, если:

- 1) в стране мало кто говорит по-английски (например, Россия, Испания, Франция, Бразилия и т. д.);
- 2) компания строит имидж на рынке;
- 3) в игре для понимания смысла и сюжета требуется звук.

В этом случае переозвучиваются все голоса, а именно заставки и диалоги персонажей.

### **Избыточная локализация**

Локализуются все или некоторые графические объекты. То есть разработчик всегда должен быть готовым к тому, что придётся менять некоторые объекты в игре. Главным образом это может произойти из-за юридических правил и норм страны. К примеру, в Германии запрещено любое использование графического изображения свастики. Её будет необходимо перерисовать на нечто, не вызывающее ассоциативный ряд.

В некоторых странах запрещено показывать сцены насилия, а особенно кровь. В других запрещены сцены с обнаженной натурой и т. п.

### **Глубокая локализация**

Подразумевает локализацию сценария. В случае, если проект совсем не интернационализирован, он может содержать «ляпы» в сценарии, которые не позволят продать её на другую территорию. Например, если по смыслу игры какая-то нация представлена в негативном свете, вряд ли удастся продать эту игру в соответствующей стране.

Глубину локализации определяет издатель, и она может зависеть от многих факторов. Например, от специфики рынка. Локализация звука и графики – услуга довольно дорогая, и если издатель не уверен, что игра будет хорошо продаваться, он может не захотеть делать свою озвучку и перерисовывать графику, а оставить их на английском языке, который понятен большинству пользователей. В любом случае, издатель выбирает глубину локализации, ориентируясь на собственную оценку рынка. От того, насколько она окажется правильной, будет в конечном счете зависеть успех игры.

Также, глубина локализации может зависеть от специфики конкретного проекта. Некоторые проекты не требуют для понимания обязательной переозвучки, и в таких случаях издатели предпочитают оставить английский звук. Если же переозвучивание всех диалогов и роликов необходимо для понимания сюжета игры и/или критично для ее прохождения, издатель должен локализовать звук.

Кроме того, как уже упоминалось, глубина локализации может зависеть от норм и законов страны издателя. Если что-либо в игре будет противоречить этим нормам, издатель будет локализовывать (заменять) эти элементы. При условии, что он вообще купит такую игру.

## **Localization Kit**

Прежде чем говорить о составе ЛК и проблемах, связанных с ним, необходимо определить, что такое ЛК – локализационный кит (другие названия: lockit, localization kit).

Также необходимо помнить, что общепринятым языком ЛК является английский язык. То есть, под ЛК понимается набор ресурсов на английском языке, а не на русском, немецком, французском или другом. ЛК – это то, что должно быть доступно для издателя в любой стране, поэтому используется язык, понятный большинству людей в разных странах – английский. Об этом надо помнить, так как часто разработчики считают, что ЛК – это набор ресурсов на русском (родном) языке.

Как получить ЛК на английском? Для этого надо перевести все тексты, переозвучить все аудио файлы, перерисовать всю графику и т. д. Кто это будет делать? Часто российские компании используют услуги переводчиков. Это не лучшая идея, даже если переводчик профессиональный и с большим опытом. Почему? Во-первых, даже если тексты переводчик переведет более-менее хорошо, то как быть со звуком? Его тоже необходимо делать английским. Во-вторых, то, что является «хорошим» английским для России, не является таковым для англоговорящих стран. Поэтому нужно, чтобы перевод и переозвучку осуществляли носители языка. Кроме того, важно, чтобы человек/контора, которые будут заниматься переводом вашей игры, разбирались в той области, которую затрагивает ваш проект. Из этого

можно вынести вывод: надо пользоваться услугами специальных локализационных контор, занимающихся именно локализацией ПО.

### **Состав ЛК**

У всех компаний свои, хотя и похожие, требования к составу ЛК, которые определяются ими исходя из их опыта. Многими локализаторскими компаниями взят за основу следующий состав ЛК [4]:

- инструкция по локализации;
- текст;
- озвучка;
- графика;
- видео;
- tools (инструментарий для локализации);
- мануал;
- integration tools (инструментарий для сборки).

#### **1. Инструкция по локализации**

В этом файле нужно сделать общий обзор локализации продукта. Укажите, какой объем работ по локализации предстоит сделать издателю. Определите, какие файлы подлежат переводу и в каких каталогах они лежат. Дайте четкие инструкции о том, как должен редактироваться тот или иной текст. Например, для вас важно, чтобы внутриигровые тексты ни в коем случае не переводили в Word, в то время как особых требований к работе с мануалом у вас нет.

Надо понимать, что то, что кажется простым и очевидным создателям игры (разработчикам), может показаться запутанным и нелогичным издателям. При написании инструкции лучше исходить из предположения, что локализатор плохо представляет себе возможности Фотошопа и других аналогичных программ. И если разработчик не опишет механизм создания/изменения каких-то элементов в инструкции, ему потом придется отвечать на бесконечные вопросы типа «а как сделать вот это?» и «а что имеется в виду вот тут?».

В инструкции по локализации также должна быть сводная таблица по локализации. Иногда ее называют Localization size или Localization volume. Это то, на что издатель смотрит в первую очередь, оценивая свои силы, временные и денежные затраты.

#### **2. Текст**

Все тексты для перевода должны быть подготовлены так, чтобы максимально облегчить работу переводчику, а в дальнейшем и вам самим. Нужно постараться, чтобы в передаваемых текстах было как можно меньше спецсимволов, во избежание случайного нарушения форматирования. Наиболее удачным решением являются .xls таблицы со скрытыми ячейками, содержащими служебную информацию [5].

#### **3. Звук**

В файле со списком персонажей и актеров для озвучки вы перечисляете всех персонажей для озвучания, даёте им и их голосу краткую характеристику и спеллинг их имени. Желательно также прикладывать изображение с внешним видом персонажа.

При оформлении таблицы для локализации звука/речи не рекомендуется использовать слишком короткие (1.wav) или слишком длинные (Bob\_picks\_up\_the\_paper.wav) названия файлов. Очень важно, чтобы название звукового файла отражало его контекст и ситуацию, при которой он воспроизводится. Это поможет и локализатору, и вам.

Локализация также невозможна без исходных звуковых файлов. Старайтесь заранее готовить английскую версию озвучки и избегать ситуаций, когда иностранному издателю отправляются сэмплы на русском языке. Во-первых, это плохой тон, а во-вторых, английский язык более понятен на слух, нежели русский. Уловить русскую интонацию для иностранцев гораздо сложнее, чем может показаться.

#### **4. Графика**

Интерфейс включает в себя все графические файлы, предназначенные для локализации и относящиеся к интерфейсу игры (кнопки меню, виды курсоров и т. п.), а также логотип игры и графические файлы для инсталлятора в формате .PSD в слоях.

Используйте отдельные слои для текстовых и графических элементов. По возможности, привязывайте текст к графике, а не внедряйте его в изображения.

Необходимо избегать надписей на иконках и пиктограммах. Постарайтесь сделать их универсальными для международной аудитории.

В папку с текстурами необходимо положить все игровые текстуры для перерисовки, или вместо этого вложить необходимую утилиту для распаковки/запаковки текстур в каталог TOOLS.

## 5. Видео

Количество подкаталогов внутри этого раздела будет напрямую зависеть от количества роликов в игре. То есть, если в игре будет 6 кампаний, и перед каждой будет ролик, то у вас будет шесть каталогов с одинаковым по структуре содержанием и с названиями, соответствующими этим кампаниям.

## 6. Tools

В этот каталог помещаются все оригинальные утилиты, которые локализатор будет использовать во время работы над текстами/звуками, если вы таковые предусмотрели. При этом для каждой утилиты необходимо представить простую и понятную для пользователя документацию.

## 7. Мануал

В папке с мануалом должны присутствовать следующие элементы: шрифты, графика, мануал в .pdf, мануал в QuarkXpress, мануал в MS Word.

## 8. Integration tools

Кроме того, в ЛК обязательно должны входить инструменты (утилиты), позволяющие издателю самому компилировать версию. К ним также должна быть написана понятная инструкция, объясняющая последовательность и сущность шагов.

### Проблемы локализации и идеальный ЛК

Что же такое идеальный с точки зрения локализации ЛК? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо определить, какие проблемы возникают при локализации. Конечно, невозможно охватить абсолютно все возможные проблемы, но мы опишем наиболее часто встречающиеся.

Размеры. Если игра делается изначально на английском языке – нужно позаботиться о свободном месте на поле для текста. Если, к примеру, локализовать продукт на немецкий, то нужно, чтобы 40 % от размера поля меню было свободным. Иначе немцам придется рисовать мелкий шрифт или сокращать. Выход – автоматическое масштабирование текстового поля – от количества символов. И всё равно, сами символы бывают толще. Так что, в любом случае, отставляйте немного свободного места. Если есть ограничения на количество символов, всегда указывайте это в инструкциях.

В идеале надо не использовать на кнопках текст, а использовать по возможности иконки (крестики, галочки, рисунки и т. д., как например во всем известных программах серии Microsoft Office). К этим рисункам надо делать всплывающие подсказки, которые, по сути, являются обычным текстом, и поэтому локализовывать их очень легко. Это значительно облегчает локализацию.

Форматы даты, времени. Не забывайте, что в разных странах используются различные форматы дат, чисел, разные валюты, разделители десятичных чисел и разные формы написания адресов. Одинаково написанная дата может иметь совершенно разные значения в Англии и, например, Америке [5].

Раскладки клавиатуры. Старайтесь не использовать символы @ # \$ % ^ & \* ( ) { } [ ] ~ ` < >. На клавиатурах других стран они могут находиться в совершенно неожиданных местах.

Названия клавиш. Необходимо помнить, что названия клавиш в разных языках звучат по-разному. Например, всем известный Alt или Shift называется по-разному на всех языках.

Перевод. Зачастую даже такая, казалось бы, простая часть локализации, как перевод может осложняться тем, что локализатор просто не знает, как ему переводить конкретное слово/фразу. Например, слово attack может быть переведено как «Атаковать», «Атакуй», «Атака», «Атакую» и т. д. [1]. Необходимо помнить, что переводчиком может оказаться человек, далекий от игр и уж конечно не знающий её специфики так, как вы. Чтобы вас не мучали постоянными вопросами на 20 страниц по поводу перевода тех или иных слов, для слов/фраз, которые могут быть переведены по-разному, целесообразно предоставлять комментарии, объясняющие их суть.

Таким образом, мы можем подвести итог, перечислив, что такое идеальный ЛК:

1. Это ЛК, который имеет четкую структуру, то есть каталоги и файлы в котором лежат не в произвольном порядке, а в соответствии с инструкцией.

2. Это ЛК, который имеет четкую, исчерпывающую инструкцию по локализации. Большая часть проблем и ошибок возникает именно из-за того, что локализаторам что-либо непонятно, или в инструкции отсутствуют определенные требования. Даже если ваш ЛК далек от совершенства, это можно существенно компенсировать тем, что в инструкции все будет предельно понятно описано. Как ни странно, это редкость.

3. Это ЛК, в котором учтены возможные проблемы, и сделан максимум, чтобы их избежать. Помните, что проблемы надо решать не после выхода игры, а на этапе создания. Не надо думать, что главное – выпустить игру, а уж проблемы мы как-нибудь потом решим. Не последнюю роль в решении издателя о покупке игры играет то, как он оценивает ЛК, и ваша игра просто не будет продаваться, если у нее будет «проблемный» ЛК. При создании игры нужно учитывать возможные проблемы и старайтесь их избежать. И издателю, и разработчику будет потом намного проще.

### *Литература*

1. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
2. Локализация компьютерных игр / Бюро переводов «ТРАКТАТ». – Режим доступа: <http://www.traktat.com/services/game-localization>. – Загл. с экрана.
3. Локализация компьютерных игр / Полезный блог: словари, онлайн-переводчики, информация о бюро переводов. – Режим доступа: <http://www.uatranslators.com/?p=95>. – Загл. с экрана.
4. Пашутина А. Локализация компьютерных игр: суть, проблемы и решения. – Режим доступа: <http://www.dtf.ru/articles/read.php?id=1291>. – Загл. с экрана.
5. Семенов А. Л. Современные информационные технологии и перевод: учеб. пособие для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 224 с.

## **К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ**

*Макашева Аминат Ариповна,  
юриспруденция, 1-й год обучения*

Недостаточная эффективность деятельности государственного аппарата и несоответствие количества его полномочий качеству власти являются основным препятствием на пути экономических, социальных реформ.

Для эффективного государственного управления были разработаны: Концепция административной реформы в Российской Федерации на 2006–2010 гг. [3] и Концепция снижения административных барьеров и повышения доступности государственных услуг на 2011–2013 гг. [5].

Эти концепции сводятся к следующим основным направлениям:

1. Управление по результатам.
2. Оптимизация функций органов исполнительной власти и противодействие коррупции.
3. Повышение эффективности взаимодействия органов исполнительной власти и общества.
4. Модернизация системы информационного обеспечения органов власти и административной реформы.

Первооткрывателем реформы в органах местного самоуправления стал губернатор Кемеровской области А. Г. Тулеев. Он поставил перед учеными-экономистами задачу по совершенствованию структуры управления администрацией области. На этапе решения этой задачи были изучены структуры администраций пяти областей (Новосибирской, Нижегородской, Омской, Челябинской, Тюменской) [1, с. 41].

В качестве основных принципов при разработке структуры управления были взяты положения:

1. Целенаправленность деятельности государственных служащих администраций.
2. Баланс интересов и ответственности основных участников социально-экономического развития региона.
3. Принцип 50/50.
4. Ориентированность на инновационное развитие.
5. Ориентированность на результат.

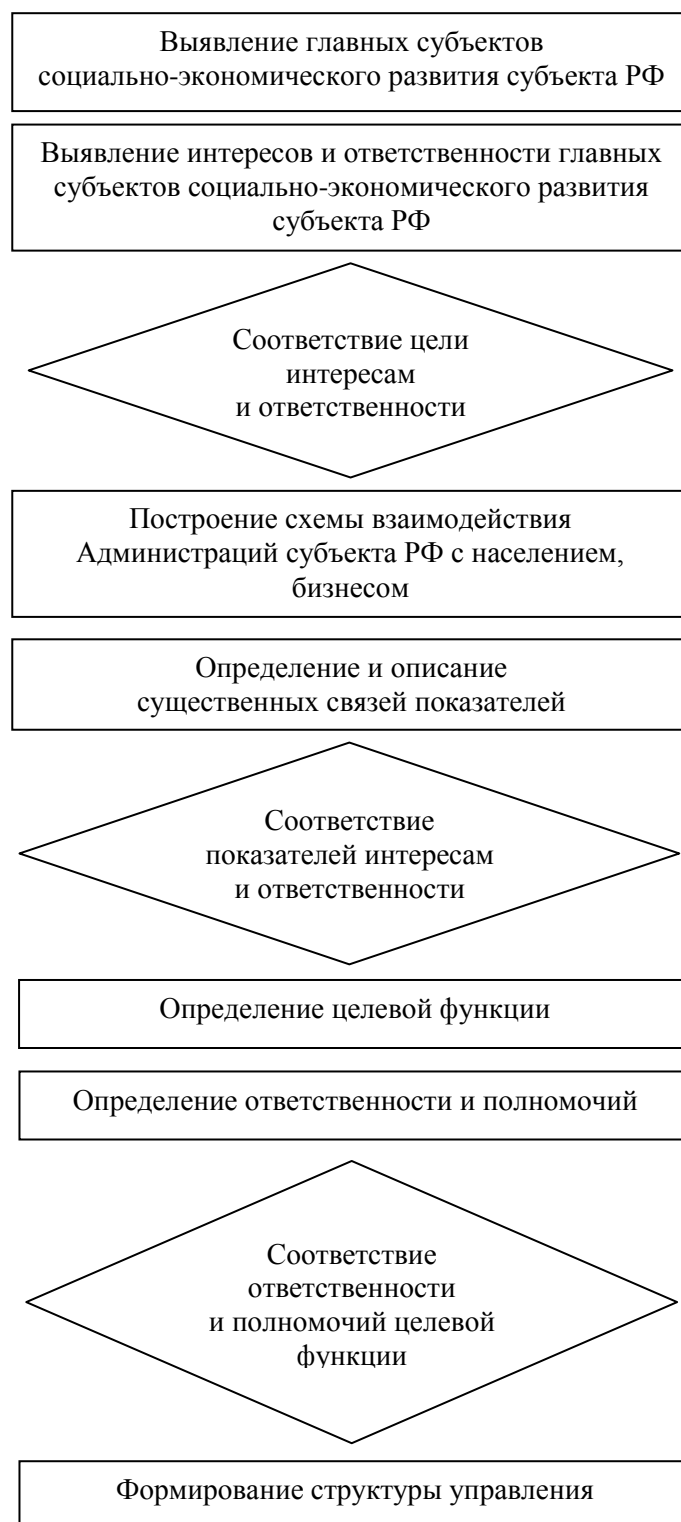
С учетом этих принципов разработан алгоритм построения структуры управления (рис. 1).

Сопоставление произошедших изменений в законодательстве о местном самоуправлении на современном этапе развития был сделан большой шаг на пути его дальнейшего совершенствования. Как известно, проект муниципальных преобразований предусматривал два варианта, которые, в частности, касались статуса отдельных территориальных образований, а также схемы формирования местной власти.

Первый вариант – это создание территориальных органов государственной власти вместо «второго уровня» местного самоуправления. В рамках подобной модели МСУ предлагалось осуществлять только на «низовом» уровне в границах городов и административных районов. Глав крупных городов и районов предлагалось назначать на должность губернатора.

Второй вариант предполагал создание «городских агломераций» в столицах субъектов РФ как нового вида муниципальных образований с рамочным регулированием на уровне федерального законодательства, при этом главы этих агломераций по замыслу разработчиков проекта должны были назначаться губернатором.

Несмотря на различие предложенных подходов, составители, по всей видимости, старались придерживаться постулата о необходимости «приближения власти к народу» [6, с. 13–16].



*Рис. 1*

Таким образом, в рамках небольшого исследования сделана попытка отражения основных аспектов произошедших изменений в реформе МСУ Самарской области, где в качестве образца была взята модель города Челябинска, который стал первопроходцем в деле образования внутригородских районов в рамках нового правового поля.

Очевидно, что у этого нововведения имеются как положительные, так и отрицательные стороны, поэтому попытка простого копирования чужого опыта без учета собственной специфики может и не привести к достижению поставленных целей.

В качестве основных правовых нововведений можно выделить административное деление больших городов на районы, где районная администрация имеет статус самостоятельного муниципального обра-

зования. Данная система должна быть выстроена таким образом, чтобы для решения проблемы не пришлось выезжать за пределы микрорайона, таким образом, власть действительно будет «на расстоянии вытянутой руки».

Президент Российской Федерации В. В. Путин в своем Послании Федеральному собранию Российской Федерации от 12.12.2013 года призывал «поддержать гражданскую активность на местах, в муниципалитетах, чтобы у людей была реальная возможность принимать участие в управлении своим поселком или городом, в решении повседневных вопросов, которые на самом деле определяют качество жизни».

Так, расширяется практика формирования общественных советов муниципальных образований Самарской области, которые осуществляют свою деятельность по следующим направлениям:

- привлечение граждан и общественных объединений к реализации муниципальной политики;
- изучение специфики существующих на конкретной территории проблем и разработка вариантов их эффективного решения;
- ведение статистического и аналитического учета актуальных вопросов и предложений граждан, в том числе путем проведения общественных слушаний, с целью создания действенной модели изучения запросов общества;
- осуществление работы с обращениями граждан с привлечением представителей муниципальных и государственных органов власти и федеральных структур до полного разрешения проблемного вопроса либо подготовки экспертного заключения о том, по какой причине заявленная проблема не может быть решена;
- создание системы общественного контроля и повышение качества предоставления государственных и муниципальных услуг гражданам;
- выработка рекомендаций органам местного самоуправления при определении приоритетов в области поддержки общественных объединений и иных объединений граждан Российской Федерации, деятельность которых направлена на развитие гражданского общества на территории каждого конкретного муниципального образования [7, с. 272].

Таким образом, общественные советы, с одной стороны, являются локомотивами дальнейшего развития системы местного самоуправления, а с другой индикаторами зрелости гражданского общества.

Также отметим, что изменения коснулись и порядка формирования конкурсных комиссий. Ранее при назначении главы местной администрации конкурсная комиссия состояла на две трети из депутатов местного представительного органа, треть делегировал субъект Федерации. Теперь же соотношение выглядит как 50 на 50. В городских округах с внутригородским делением половину членов комиссии составляют делегаты от представительного органа муниципального образования, оставшуюся половину утверждает глава субъекта Федерации. Аналогичная схема формирования комиссий используется в поселениях и внутригородских районах: половина членов комиссии формируется представительным органом соответствующего поселения или внутригородского района, а другая половина – главой администрации муниципального района или городского округа [4].

Также в связи с наделением городского округа Самара статусом городского округа с внутригородским делением и образованием новых муниципальных образований Самарской области (внутригородских районов городского округа с внутригородским делением) был принят Закон Самарской области от 12.05.2015 г. № 40-ГД «О внесении изменений в Закон Самарской области «Об установлении наименований органов и должностных лиц местного самоуправления муниципальных образований на территории Самарской области» [2], который установил следующие наименования органов и должностных лиц местного самоуправления указанных муниципальных образований:

- представительный орган городского округа с внутригородским делением – Дума городского округа, представительный орган внутригородского района городского округа с внутригородским делением – совет депутатов района;
- глава городского округа с внутригородским делением – глава городского округа, мэр городского округа, глава внутригородского района – председатель совета депутатов района;
- исполнительно-распорядительные органы: администрация городского округа и администрация района [2].

Данные изменения нацелены приблизить власть к народу для более эффективного управления городом (районом, селом). Судить сейчас о результативности этой реформы пока будет необоснованно, так как еще предстоит сделать очень много по выстраиванию новой системы муниципального управления.

### *Литература*

1. Методические подходы к совершенствованию организационной структуры администраций субъектов Российской Федерации / В. П. Мазикин, П. Д. Косинский, Т. Д. Коркина, Б. В. Савенков // Экономика. – 2009. – № 3.
2. О внесении изменений в Закон Самарской области «Об установлении наименований органов и должностных лиц местного самоуправления муниципальных образований на территории Самарской области»: закон Самарской области от 12.05.2015 № 40-ГД // Волжская коммуна. – 2015. – 13 мая. – № 114 (29313).
3. О Концепции административной реформы в Российской Федерации в 2006–2010 годах: распоряжение Правительства РФ от 25.10.2005 № 1789-р (ред. от 10.03.2009). – Доступ из СПС «Консультант-Плюс».
4. Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации: федеральный закон от 06.10.2003 № 131-ФЗ (ред. от 15.02.2016). – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
5. Об утверждении Концепции снижения административных барьеров и повышения доступности государственных и муниципальных услуг на 2011–2013 годы и Плана мероприятий по реализации указанной Концепции: распоряжение Правительства РФ от 10.06.2011 № 1021-р (ред. от 28.08.2012). – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
6. Реформирование системы организации МСУ в крупных городах и городских агломерациях: возможные подходы: аналитическая записка Фонда ИСЭПИ. – М., 2013.
7. Тренгулов И. С. О реформировании реформы местного самоуправления // Вестник молодых ученых Самарского государственного экономического университета. – 2015. – № 2 (32).

### **КОНТРАКТНАЯ СИСТЕМА РОССИИ В СФЕРЕ ЗАКУПОК ТОВАРОВ, РАБОТ И УСЛУГ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ НУЖД: ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ДЕФИНИЦИИ**

*Маркачев Альберт Юрьевич,  
юриспруденция, 1-й год обучения*

Эффективность обеспечения государственных и муниципальных нужд в товарах, работах и услугах в значительной мере зависит от состояния системы их закупок. Следует отметить, что попытки формирования контрактной системы России предпринимались уже в начале 90-х гг. XX в., в частности, Указом Президента РФ от 7 августа 1992 г. № 826 (с изм. на 21.06.1994 г.) «О мерах по формированию Федеральной контрактной системы» [5], затем был принят Федеральный закон от 21 июля 2005 г. № 94-ФЗ (с изм. на 02.07.2013 г.) «О размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг для государственных и муниципальных нужд» [6]. Тем не менее только с принятием Федерального закона от 5 апреля 2013 г. № 44-ФЗ (с изм. на 30.12.2015 г.) «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд» [4] (далее – Закон о контрактной системе) были заложены правовые основы ее становления, адекватные критериям государственных и муниципальных закупок развитых стран и международной практике Типового закона ЮНСИТРАЛ о публичных закупках (принят в г. Вене 01.07.2011 г. на 44-й сессии ЮНСИТРАЛ) [8]. Следует, однако, отметить, что среди ученых не сложилось единого мнения относительно сущности контрактной системы, действующей в Российской Федерации.

Согласно п. 1 ст. 3 Закона о контрактной системе контрактная система в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд представляет собой «совокупность участников контрактной системы в сфере закупок (федеральный орган исполнительной власти по регулированию контрактной системы в сфере закупок, органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации по регулированию контрактной системы в сфере закупок, иные федеральные органы исполнительной власти, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления, уполномоченные на осуществление нормативно-правового регулирования и контроля в сфере закупок, Государственная корпорация по атомной энергии «Росатом», Государственная корпорация по космической деятельности «Роскосмос», заказчики, участники закупок, в том числе признанные поставщиками (подрядчиками, исполнителями), уполномоченные органы, уполномоченные учреждения, специализированные организации, операторы электронных площадок) и осуществляемых ими, в том числе с использованием единой информационной системы в сфере закупок (за исключением случаев, если использование такой единой информационной системы не предусмотрено данным законом), в соответствии с законодательством Российской Федерации и иными нормативными правовыми



актами о контрактной системе в сфере закупок действий, направленных на обеспечение государственных и муниципальных нужд».

С учетом этого легального определения дефиниции «контрактная система в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд» юристы говорят о сложной структуре контрактной системы. При этом одни из них в ее составе вычленивают два элемента, другие – три. Так, С. С. Матевосян считает, что «понятие «контрактная система» включает в себя два элемента: участников контрактной системы и осуществляемые ими действия, направленные на обеспечение государственных и муниципальных нужд» [3, с. 8]. Напротив, А. Н. Борисов и Т. Н. Трефилова полагают, что данная категория содержит три элемента: «1) перечень участников контрактной системы в сфере закупок; 2) указание на осуществляемые перечисленными органами и лицами в соответствии с законодательством РФ и иными нормативными правовыми актами о контрактной системе в сфере закупок действия, направленные на обеспечение государственных и муниципальных нужд; 3) указание на ЕИС как на основу информационного обеспечения контрактной системы в сфере закупок» [2, с. 12].

Полагаем, что приведенные дефиниции являются не вполне основательными, поскольку не дают ответа на вопросы, что собой представляет контрактная система и какова ее сущность.

Отдельные авторы контрактную систему представляют через категорию «отношения». Так, по мнению Д. А. Петрова, «контрактная система в сфере закупок охватывает договорные отношения, но и иные отношения, представляя собой совокупность участников контрактной системы в сфере закупок и осуществляемых ими действий, направленных на обеспечение государственных и муниципальных нужд» [7, с. 2]. Аналогичного мнения на этот счет придерживаются также С. А. Черемухин, который говорит об экономическом характере отношений «хозяйствующих субъектов и государства как потребителя общественных благ и услуг и как регулирующего органа по поводу удовлетворения частных и общественных потребностей» [9, с. 4]. Однако указанные ученые не характеризуют данные связи, поэтому достаточно сложно судить об их отношении к контрактной системе. Думается, отношения, именуемые отдельными авторами контрактными, являются предметом, а не результатом правового регулирования [10, с. 10], и, следовательно, не могут отождествляться с контрактной системой.

С позиции юриспруденции рядом авторов контрактная система раскрывается через понятие «система». В частности Л. В. Андреева, указывает, что при выяснении смысла понятия контрактной системы «акцент следует сделать на слове «система», поскольку применение системного подхода позволяет обеспечить взаимосогласованное правовое регулирование всех стадий процесса государственных и муниципальных закупок». Далее она пишет: «Контрактная, т. е. договорная, система означает договорный характер взаимодействия публично-правовых образований с поставщиками (подрядчиками, исполнителями) товаров (работ, услуг) для государственных и муниципальных нужд» [1, с. 3].

Исходя из легального определения контрактной системы, можно полагать, что она представляет собой совокупность правовых связей различной отраслевой принадлежности частного и публичного порядка, формирующихся на основании действий ее субъектов применительно к отдельным стадиям процесса государственных и муниципальных закупок. Кроме того, согласно внутреннему государственному устройству страны, соответствующая совокупность указанных правоотношений функционирует на уровне Российской Федерации, субъектов РФ и муниципальных образований.

Как отмечает М. В. Шмелева, развитие контрактных правоотношений происходит на «следующих друг за другом этапах:

- а) планирование закупок;
- б) подготовка и разработка закупочной документации (включая выбор способа закупки) и проекта государственного контракта (в отдельных случаях – гражданско-правового договора);
- в) проведение закупки;
- г) заключение государственного контракта (в отдельных случаях – гражданско-правового договора)» [10, с. 10].

Согласно п. 1 ст. 1 Закона о контрактной системе правовые связи формируются относительно:

- 1) планирования закупок товаров, работ, услуг;
- 2) определения поставщиков (подрядчиков, исполнителей);
- 3) заключения гражданско-правового договора, предметом которого являются поставка товара, выполнение работы, оказание услуги (в том числе приобретение недвижимого имущества или аренда имущества), от имени Российской Федерации, субъекта Российской Федерации или муниципального образования, а также бюджетным учреждением либо иным юридическим лицом в соответствии с частями 1, 4 и 5 ст. 15 Закона о контрактной системе;
- 4) особенностей исполнения контрактов;
- 5) мониторинга закупок товаров, работ, услуг;
- 6) аудита в сфере закупок товаров, работ, услуг;

7) контроля за соблюдением законодательства Российской Федерации и иных нормативных правовых актов о контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд.

В результате этого обеспечивается технология управления единым циклом планирования, размещения и исполнения государственных и муниципальных контрактов, характерная для развитых государств. В свою очередь, система данных правоотношений способствует повышению эффективности, результативности закупок товаров, работ, услуг, обеспечению гласности и прозрачности их осуществления, предотвращению коррупции и других злоупотреблений в сфере таких закупок, т. е. реализации функций правового регулирования функционирования контрактной системы России в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд.

Таким образом, дефиницию «контрактная система России» можно сформулировать следующим образом: контрактная система России – это совокупность взаимообусловленных правовых связей различной отраслевой принадлежности частного и публичного порядка, функционирующих на федеральном, региональном и муниципальном уровнях, возникающих в силу совершения их участниками, в том числе с использованием единой информационной системы, действий по планированию, определению поставщика (подрядчика, исполнителя), заключению гражданско-правового договора, исполнению контракта, мониторингу, аудиту и контролю в сфере закупок товаров, работ и услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд.

#### *Литература*

1. Андреева Л. В. Понятие контрактной системы и основные правила ее функционирования // *Законы России: опыт, анализ, практика.* – 2013. – № 11. – С. 3–16.

2. Борисов А. Н. Комментарий к Федеральному закону «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд» (постатейный) / А. Н. Борисов, Т. Н. Трефилова. – М.: Деловой двор, 2013. – 664 с.

3. Матевосян С. С. Принцип эффективности при осуществлении закупок товаров (работ, услуг) для обеспечения государственных и муниципальных нужд // *Финансовое право.* – 2013. – № 8. – С. 8–11.

4. О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд: федеральный закон от 5 апреля 2013 г. № 44-ФЗ (с изм на 30.12.2015 г.) // *СЗ РФ.* – 2013. – № 14. – Ст. 1652; 2016. – № 1, ч. 1. – Ст. 89.

5. О мерах по формированию Федеральной контрактной системы: указ Президента РФ от 7 августа 1992 г. № 826 (с изм. на 21.06.1994 г.) // *Собрание актов Президента и Правительства РФ.* – 1992. – № 6. – Ст. 321; 1994. – № 9. – Ст. 932.

6. О размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг для государственных и муниципальных нужд: федеральный закон от 21 июля 2005 г. № 94-ФЗ (с изм. на 02.07.2013 г.) // *СЗ РФ.* – 2005. – № 30, ч. 1. – Ст. 3105; 2013. – № 27. – Ст. 3463.

7. Петров Д. А. Контрактная система в сфере закупок и публичные закупки как способы государственного воздействия на экономику // *Конкурентное право.* – 2013. – № 3. – С. 2–5.

8. Типовой закон ЮНСИТРАЛ о публичных закупках (принят в г. Вене 01.07.2011 г. на 44-й сессии ЮНСИТРАЛ). – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

9. Черемухин С. А. Развитие экономических отношений в системе государственных закупок как условие модернизации экономики России: автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.01 / Черемухин Сергей Александрович. – Тамбов, 2010. – 24 с.

10. Шмелева М. В. Гражданско-правовое регулирование контрактных отношений при государственных и муниципальных закупках в Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. экон. наук. 12.00.03 / Шмелева Марина Владимировна. – Саратов, 2013. – 25 с.

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОБЛЕМА НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

*Масляева Светлана Валерьевна,  
психолого-педагогическое образование, 1-й год обучения*

Проблема формирования взаимоотношений, которая возникла на стыке ряда наук – философии, социальной психологии, психологии личности и педагогики, – одна из важнейших проблем нашего времени. Она с каждым годом привлекает все большее внимание исследователей в России и за рубежом.

Эта проблема смыкается с проблемой «личность в системе коллективных отношений», столь важной для теории и практики воспитания подрастающего поколения.

Рассмотрим основные понятия – «формирование» и «взаимоотношения». В педагогическом словаре формирование определяется как процесс становления личности человека в результате объективного влияния наследственности, среды, воспитания и собственной активности личности [1, с. 74]. Рассматривая формирование с точки зрения психологии – это процесс целенаправленного и организованного овладения социальными субъектами целостными, устойчивыми чертами и качествами, необходимыми им для успешной жизнедеятельности [5, с. 123].

Взаимоотношения – отношения между кем-либо [3, с. 231]. А. Г. Рузская определяет взаимоотношения как субъективно переживаемые связи и отношения между людьми. Это система межличностных установок, ориентаций, ожиданий, определяемых содержанием совместной деятельности людей и их общению. Взаимоотношения складываются в рамках взаимодействия людей, а затем оказывают влияние на эффективность совместного труда и характер протекания, и интенсивность процесса общения. Взаимоотношения характеризуются избирательностью и нередко ярко эмоционально окрашены: человек предпочитает одних людей, равнодушен к другим, не принимает третьих. При этом феномен избирательности обусловлен потребностной сферой человека [9, с. 65].

В своих исследованиях В. Г. Крысько дает определение понятию взаимоотношения как межличностные отношения – это субъективные связи, возникающие в результате их фактического взаимодействия и сопровождаемые уже различными эмоциональными и другими переживаниями (симпатиями и антипатиями) индивидов, в них участвующих. Межличностные отношения формируются не только в процессе прямого взаимодействия и совместной деятельности людей, влияя на их ход и результаты, но через их личностное отношение к другим индивидам и самому себе [4, с. 157].

В дошкольной педагогике и психологии немало сделано для изучения проблемы формирования взаимоотношений, но, несмотря на это, многие вопросы все еще остаются недостаточно исследованными. Вместе с тем, Е. О. Смирнова отмечала, что в дошкольном возрасте в жизни ребенка все большее место начинают занимать сверстники. Если в конце раннего возраста потребность в общении со сверстниками только формируется, то у дошкольника она уже становится одной из главных. Ребенок точно знает, что ему нужны другие дети, и явно предпочитает их общество. Общение дошкольников со сверстниками существенно отличается от их общения со взрослыми. Наиболее важное отличие состоит в большом разнообразии коммуникативных действий и широком их диапазоне. В общении со сверстниками можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослыми. Ребенок спорит со сверстником, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет и так далее. Именно в общении с другими детьми впервые появляются такие сложные формы поведения, притворство, стремление сделать вид, выразить обиду, кокетство, фантазирование [8, с. 11]. У детей формируются относительно устойчивые симпатии, складывается совместная деятельность. Общение со сверстником – это общение с равным себе, оно дает возможность ребенку познавать самого себя. В дошкольном возрасте ребенок стремится к реализации собственного «Я». В общении с другими детьми широко и естественно пользуется идентификацией и обособлением. Стремясь получить похвалу, усвоить привлекательные для него способы действия, слушая захватывающую историю о близком человеке или любимую сказку, он с детской горячностью погружается в общение, в переживание за другого, проецируя себя на место этого другого [7, с. 137].

В. С. Мухина писала о том, что взаимоотношение со сверстниками влияет на развитие личности ребенка. От стиля общения, от положения среди сверстников зависит, насколько ребенок чувствует себя спокойным, удовлетворенным, в какой мере он усваивает нормы отношений со сверстниками [6, с. 349]. Обращая внимание на положение ребенка в группе сверстников, следует отметить, что только благоприятное положение обеспечивает развитие у детей активности и доброжелательного отношения к ним. Положительные взаимоотношения в дошкольном возрасте, по мнению Л. В. Артемовой, Т. А. Владимировой, Т. И. Ерофеевой, характеризуются представлениями о чуткости и отзывчивости к переживаниям сверстников, об активном проявлении доброжелательности, стремлении отзываться на просьбу, делать что-то полезное для других, помогать товарищам, заботиться о них. Работа Т. И. Ерофеевой показывает, что в дошкольном возрасте возникают сложные зависимости между реальными взаимоотношениями детей и складывающимися у них моральными представлениями. Необходимо не только формировать представления о том, как надо поступать в том, или ином случае, но и почему так следует поступать, какое значение имеет этот поступок для окружающих. Такая ориентация позволяет переводить «знаемые» мотивы поведения в «реально действующие».

Отдельные вопросы взаимоотношений детей со сверстниками освещаются А. И. Аржановой, А. В. Булатовой, В. А. Горбачевой, Г. Н. Ибрагимовой и другими. Анализ результатов, проведенных исследователями, показал, что в процессе жизни и деятельности в детском саду дети усваивают определенные

нормы взаимоотношений со сверстниками. У них складываются определенные способы поведения, которые постепенно закрепляются, как более или менее устойчивые нравственные качества личности. Именно детский коллектив, в который ребенок попадает в детском саду, создает наиболее благоприятные условия правильного воспитания и развития. Так в своих работах американский психолог Т. Шибутани, развивая эту мысль, говорит о том, что дети, которых родители удерживают от игр со сверстниками, часто в жизни испытывают трудности во взаимоотношениях. Он писал, что только «группа равных приучает ребенка к взаимным поступкам и сурово исправляет ошибки». Т. Шибутани высказывал предположение о том, что отсутствие того опыта общения ребенка со сверстниками, притупляет способность понимать других людей [10, с. 96].

Таким образом, задача современного дошкольного образовательного учреждения состоит в том, чтобы из его стен вышли воспитанники, обладающие определенным набором нравственных качеств, необходимых для дальнейшей жизни. Важно формировать у дошкольников умение строить взаимоотношения с окружающими на основе сотрудничества и взаимопонимания, приобщать к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками [2, с. 54].

Взаимоотношения возникают на основе психологических мотивов: симпатии, общности, взглядов, интересов. Необходимым условием возникновения данных отношений является постижение друг друга. Именно в ходе познания устанавливаются взаимоотношения. Взаимоотношения могут прекратиться, как только исчезают психологические мотивы, породившие их. Система личных взаимоотношений выражается в таких категориях, как дружба, товарищество, любовь, ненависть, отчужденность. Взаимоотношения определяют положение человека в группе, коллективе. От того, как они складываются, зависит эмоциональное благополучие, удовлетворенность или неудовлетворенность человека в данной общности. От них зависит сплоченность группы, коллектива, способность решать поставленные задачи. Взаимоотношение у контактирующих сторон не всегда имеет одну и ту же модальность. У одного могут быть добрые, хорошие отношения к другому, а у другого к нему противоположные. Следовательно, под взаимоотношениями следует понимать личностно значимое образное, эмоциональное и интеллектуальное отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутренне состояние. Между детьми взаимоотношения рождаются во время совместной деятельности.

Проанализировав научную литературу, понятие «формирование положительных взаимоотношений со сверстниками» мы будем трактовать как целенаправленный процесс становления личности ребенка в результате постижения и эмоционального отражения детьми друг друга, которые представляют собой их внутренне состояние в совместной деятельности.

На основе данного понятия определим его структуру. В структуру понятия «формирование положительных взаимоотношений со сверстниками» входят следующие компоненты: когнитивный, эмоциональный и деятельностный. Дети оказывают друг другу эмоциональную поддержку, выступают в роли моделей для подражания, подкрепляют поведение друг друга, происходит развитие понятия себя.

Когнитивный компонент включает в себя все психические процессы, связанные с познанием окружения и самого себя. Когнитивный компонент формирования положительных взаимоотношений раскрывает начальную информированность дошкольников относительно образа «Я» и самооценки, принятых в обществе норм и правил поведения, представлений о социально приемлемых и неприемлемых способах действий и отношений, о соответствующих оценках поступков и нравственных качествах людей. Это составляет основу формирующейся в дошкольном детстве первичной социальной осведомленности ребенка как субъекта поведения, доступной деятельности и взаимодействия. Основными показателями когнитивного компонента являются сформированность «Я» представления и самооценки, положительное представление о сверстниках.

Деятельностный компонент вбирает в себя многообразие форм проявления положительно-направленного индивидуального поведения и взаимодействия дошкольника со сверстниками, способов общения и деятельности, позволяющих ребенку активно выражать свои желания, чувства и достигать взаимопонимания в социуме. Показателями деятельностного компонента формирования положительных взаимоотношений со сверстниками будут являться включение ребенка в совместную деятельность, согласованность собственных действий с действиями сверстника.

Эмоциональный компонент проявляется в разнообразных эмоциональных состояниях и может быть зафиксирован по наличию и интенсивности положительных и отрицательных эмоций, конфликтности, эмоциональной чувствительности, удовлетворенности собой, сверстником, деятельностью, пониманию эмоционального состояния других. Как значимые показатели эмоционального компонента формирования положительных взаимоотношений со сверстниками у дошкольников мы будем рассматривать понимание эмоционального состояния сверстника и умение сопереживать, сочувствовать ему.

Формирование положительных взаимоотношений со сверстниками у дошкольников имеет свои особенности. Первое яркое отличие положительных взаимоотношений со сверстниками это повышенная

эмоциональность. В старшем дошкольном возрасте сверстники становятся более предпочитаемые и привлекательные партнеры по общению, увеличивается их значимость. Следующей важной особенностью взаимоотношений дошкольников со сверстниками является их нестандартность и нерегламентированность. При взаимоотношениях со сверстниками дошкольники используют самые неожиданные и оригинальные действия и движения. Еще одна особенность – преобладание инициативных действий над ответными. В старшем дошкольном возрасте возникают избирательные привязанности.

Таким образом, процессу формирования положительных взаимоотношений со сверстниками у дошкольников в научной литературе рассмотрено, что говорит об актуальности данной проблемы и необходимости поиска адекватных средств, способствующих ее решению.

#### *Литература*

1. Андреева Г. А. Краткий педагогический словарь / Г. А. Андреева, Г. С. Вяликова, И. А. Тютюкова. – М.: В. Секачев, 2007. – 192 с.
2. Арасланова Е. В. Личностно-развивающее общение воспитателя с детьми // Воспитатель ДООУ. – 2012. – № 8 – С. 53–60.
3. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000. – 1233 с.
4. Крысько В. Г. Социальная психология: курс лекций. – 3-е изд. – М.: Омега-Л, 2006. – 352 с.
5. Морозов А. В. Деловая психология. Курс лекций: учебник для высших и средних специальных учебных заведений. – СПб.: Союз, 2000. – 576 с.
6. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. – М.: Академия, 2010. – 456 с.
7. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 651 с.
8. Смирнова Е. О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии / ред. Е. В. Щедрина. – 1994. – № 6. – С. 5–16.
9. Социальная психология. Словарь / под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.
10. Шибутани Т. Социальная психология. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

### **СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ИДИОМ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРИЗРАК» Д. МИТЧЕЛЛА**

*Мельникова Ольга Юрьевна,  
лингвистика, 2-й год обучения*

Идиомы находят широкое применение в художественной литературе, делая стиль изложения ярким, красочным и образным. Идиоматические выражения несут эмоционально-экспрессивную и функционально-стилистическую нагрузку. Такие фигуры речи с переосмысленными оборотами используются в переносных значениях. Поэтому правильная и четкая интерпретация их значений способствует воссозданию при переводе экспрессивной специфики оригинала, стилистических особенностей и образности. К тому же своеобразие английского и русского языков, различия в их культуре порождают трудности при переводе идиоматических выражений. Поэтому переводчикам необходимо владеть в своем арсенале большим количеством эквивалентов при переводе идиом и знать особенности исторического и социокультурного развития англоязычных стран.

Перевод идиоматических единиц, используемых, в современной художественной литературе содержит анализ, который показывает, что в переводоведении центральное место в описании идиоматических соответствий занимает проблема верности, полноценности воспроизведения значений идиоматических единиц.

Задача переводчика состоит в том, чтобы обеспечить данный тип межъязыковой коммуникации, где создаваемый текст на языке перевода мог бы выступать как полноценная коммуникативная замена оригинала на исходном языке и отождествляться с оригиналом в структурном, функциональном и содержательном отношении. Способы и характер использования межъязыковых переводческих соответствий, как правило, определяются особенностями семантики идиом, которые представляют собой сложный информативный комплекс. Что касается выбора переводческого соответствия к основным составляющими данного комплекса относятся:

- Образный или переносный компонент значения идиомы.
- Предметный или прямой компонент значения идиомы, который формирует основу образа.
- Эмоциональный компонент значения идиомы.
- Стилистический компонент значения идиомы.
- Национально-этнический компонент значения идиомы [7, с. 138].

Перевод идиом и идиоматических выражений представляет значительные трудности для переводчиков. Это можно объяснить тем, что многие из них являются яркими, живыми, экспрессивными оборотами, которые часто имеют ярко выраженный национальный характер и принадлежат к специальному речевому стилю.

Переводя устойчивые сочетания слов необходимо брать во внимание особенности контекста, в котором они употребляются. Многим английским идиоматическим выражениям характерна стилистическая разноплановость и многозначность, что осложняет их перевод на русский язык.

В ходе своего исследования я изучила научные труды известных российских и зарубежных лингвистов и переводоведов, таких, как В. В. Виноградов, А. В. Кунин, Л. К. Латышев, Л. С. Бархударов, А. Д. Швейцер, Я. И. Рецкер, Р. К. Миньяр-Белоручев, которые внесли огромный вклад в развитие переводоведения, а также англо-русские фразеологические и оксфордские идиоматические словари, проанализировали способы перевода английских идиом в романе Д. Митчелла «Литературный призрак» в переводе И. Климовицкой. Роман «Литературный призрак» английского писателя Дэвида Митчелла был выбран, как образец отображения особенности перевода идиоматических единиц с английского на русский язык. Это произведение является прекрасным наглядным примером отличительных черт перевода, т. к. оно пестрит яркими и красочными идиомами, разнообразными устойчивыми выражениями, различными метафорами и живыми эпитетами. Мною были рассмотрены и проанализированы основные переводческие приемы, которые были использованы переводчиком И. Климовицкой в романе Д. Митчелла «Литературный призрак».

Сначала давайте подробнее рассмотрим каждый из них.

Существуют два типа перевода идиоматических (фразеологических) единиц:

1. Фразеологический перевод (переводится фразеологизмом).
2. Нефразеологический перевод (отсутствует фразеологический эквивалент).

С переводческой точки зрения английские фразеологические единицы можно поделить на две основные группы:

1. Фразеологические единицы, которые имеют эквиваленты в русском языке.
2. Безэквивалентные фразеологические единицы [2, с. 98].

Фразеологические единицы, которые имеют эквиваленты в русском языке, могут быть двух типов:

1. Моно-эквивалент – равнозначное постоянное соответствие, которое не зависит от контекста и является единственно возможным переводом.

2. Также бывает возможным наличие в русском языке двух или более эквивалентов английской идиоматической единицы в русском языке, из которых для перевода данного текста можно выбирать наиболее подходящий, если они оба равноценны. Такие эквиваленты называют выборочными. Используя выборочные эквиваленты переводчик вносит разнообразие в перевод одного и того же фразеологизма, который неоднократно употреблялся писателем в одном и том же художественном произведении выбирать оптимальный вариант [3].

Так же фразеологические эквиваленты можно классифицировать следующим образом:

**I. Полные эквиваленты** – это русские эквиваленты, как правило являющиеся моно эквивалентами английских идиом, совпадающие с ними по значению, по образности, лексическому составу, грамматической структуре и стилистической направленности. Таких эквивалентов не очень много. К ним относятся идиоматические единицы интернационального характера, которые основаны на библейских легендах, мифологических преданиях и исторических фактах.

1. As His Serendipity writes in the 32<sup>nd</sup> Sacred Revelation, ***If thine eye off end thee, pluck it out.*** – Как сказал Его Провидчество в Священном откровении номер 32, «если твой глаз влечет тебя ко греху, вырви его» [6, с. 4].

2. ***One can only outwit demons,*** His Serendipity teaches in the 13<sup>th</sup> Sacred Revelation, ***if one is as cunning as the lord of Hell.*** – «Бесов возможно одолеть не иначе, как их же собственным оружием – хитростью», – учит Его Провидчество в Священном откровении номер 13 [6, с. 7].

3. But as His Serendipity writes in the 71<sup>st</sup> Sacred Revelation, ***The fury of the damned is as impotent as a rat gnawing a holy mountain.*** – Как сказал Его Провидчество в Священном откровении номер 71, «ярость одержимого бесом подобна крысе, которая тцщится прогрызть Святую гору» [6, с. 2].

**II. Частичные эквиваленты** – не означают неполноту в передаче значения, а содержат только грамматические, лексические или лексико-грамматические расхождения при наличии одинакового зна-

чения и стилистической направленности. Поэтому такой тип эквивалента является равноценным полному эквиваленту по степени адекватности перевода.

Они делятся на два типа:

1) частичные лексические эквиваленты:

The New World Order is *Old Hat* – Новый мировой порядок *стар как мир* [6, с. 95].

I had to bribe the customs people *a small fortune* last time. – На взятки таможенникам, за последнее время, *ушло целое состояние* [6, с. 63].

2) частичные грамматические эквиваленты

I knew that doing it would make my mother *howl with shame in her grave*, and that was a pleasing thought. – Одно, даже, приятно: узнай об этом моя мамочка, она *в гробу перевернулась бы со стыда* [6, с. 67].

Forget the fact you're a woman and *use your brain!* – Забудь, что ты женщина, и хоть раз *пошевели мозгами* [6, с. 60].

Перевод устойчивых сочетаний слов при помощи полных или частичных эквивалентов, который называется фразеологическим переводом, не представляет значительных трудностей для переводчика и не является переводом творческим. Для того чтобы верно перевести идиомы и идиоматические выражения переводчик должен отлично знать и язык оригинала и язык, на который переводит, иметь общие знания истории и культуры стран, быть хорошим психологом и уметь пользоваться различными словарями [6, с. 359].

**Безэквивалентные фразеологические единицы.** Многие английские идиоматические единицы не имеют эквивалентов в русском языке. Это зачастую относится к идиомам, которые обозначают реалии, которые у нас не существуют. При переводе подобных идиоматических единиц используются такие виды перевода как *калькирование, описательный и лексический перевод*. С помощью калькирования можно донести до русского читателя наглядный образ английской идиомы, что при использовании свободного не образного словосочетания невозможно, которое является русским объяснением значения английской идиоматической единицы [11, с. 167]. Калькирование заключается в создании устойчивого сочетания в языке перевода, или нового слова, которое копирует структуру исходной лексической единицы.

I sometimes *lash out at the things that are most precious to me*. – *Отыгрываюсь на самом дорогом человечке* [6, с. 90].

*Teach him a little lesson*. – Пусть это *послужит ему уроком* [6, с. 63].

Описательный перевод – это способ перевода, при котором лексическая единица языка перевода заменяется словосочетанием, которое эксплицирует ее значение, т. е. дает более или менее полное объяснение или определение этого значения на языке перевода.

Do you know a good *bedtime story*? – Может, вы знаете какую-нибудь хорошую *сказку на сон грядущий*? [6, с. 53]

*You're a picture of health*. – *Отлично выглядите, само здоровье!* [6, с. 92]

Лексический перевод используется, как правило, в тех случаях, когда данное понятие обозначено в одном языке идиомой, а в другом – словом.

*I kept my mouth shut*. – Я сидела тихо [6, с. 63].

Most of the days of her life *have been very much alike*. – Один день ее жизни, *как две капли воды похож на другой* [6, с. 46].

Таким образом, проанализировав перевод романа «Литературный призрак» пришла к выводу, что переводчик использовал стилистические трансформации, прием целостного преобразования, лексические трансформации.

В романе Д. Митчелла «Литературный призрак» широко использованы идиоматические обороты, где их основное назначение заключается в придании собой выразительности и неповторимого своеобразия. Благодаря идиомам, стиль изложения становится красочным, ярким, образным и эмоциональным.

Следует отметить, что, согласно моим наблюдениям, частотность идиом и особенности их функционирования в значительной степени зависят от типа художественного текста. Итак, идиоматические единицы встречаются реже в описательном контексте, чем в повествовательном (пейзаж, портрет, интерьер). Согласно моим наблюдениям, наиболее часто встречаются идиомы в прямой речи персонажей (в диалогах, монологах), а также в такой форме косвенной речи, как внутренний монолог персонажа, в котором передается психо-эмоциональное состояние персонажа. Он обычно откровенен, менее скован конвенционными формами, характерными для социального общения; отсюда становится понятной большая свобода выбора лексико-фразеологических единиц и синтаксических структур. Конечно, это касается только тех персонажей, которые подаются автором «изнутри». Частотность идиом в диалогической речи зависит от эмоциональности и образности мышления самого персонажа.

В целом, следует отметить, что характер идиом в романе «Литературный призрак» во многом зависит от авторского замысла и тематики произведения. Так, стилистические эффекты идиоматических

единиц в исследуемом произведении являются совершенно разными. Перспективным считается дальнейшее исследование способов перевода идиоматических единиц в прозаических произведениях различных жанров, а также в поэтических произведениях.

#### *Литература*

1. Солодуб Ю. П. Лингвистические особенности интернациональных фразеологических единиц. – М.: Высш. шк., 1998. – 358 с.
2. Дементьева Н. С. Английские фразеологизмы в контексте и особенности их перевода на русский язык / Н. С. Дементьева, М. В. Турапина. – М.: Просвещение, 1992. – 358 с.
3. Иванкина О. В. Основные способы перевода образной фразеологии. – Режим доступа: <http://study-english.info/article081.php>. – Загл. с экрана.
4. Карабахцян Э. К. Особенности способов и приемов перевода фразеологизмов различных языковых культур / Э. К. Карабахцян, Е. О. Григорян. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
5. Кунин А. В. О переводе английских фразеологизмов в англо-русском фразеологическом словаре. – Режим доступа: [http://samlib.ru/w/wagarow\\_a\\_s/transl-book-kunin.shtml](http://samlib.ru/w/wagarow_a_s/transl-book-kunin.shtml). – Загл. с экрана.
6. Митчелл Д. Литературный призрак. – М.: Эксмо, 2009. – 608 с.
7. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. – М.: Межд. отношения, 1997. – 216 с.
8. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1991. – 216 с.
9. Шитова Л. Ф. Англо-русский словарь идиом и фразовых глаголов / Л. Ф. Шитова, Т. Л. Брускина. – М.: Аналогия, 2005. – 256 с.
10. Ayto J. Oxford Dictionary of English Idioms. – Oxford University Press, 2010.
11. Cowie A. P. Phraseology: Theory, Analysis, and Applications. – Oxford University Press, 2001.
12. Hinds-Howell D. The Penguin Dictionary of English Idioms / D. Hinds-Howell, D. M. Gulland. – Penguin, 2002.
13. Mitchell D. Ghostwritten. – L.: Hodder and Stoughton, 1999.

### **МУНИЦИПАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ КАК УЧАСТНИКИ КОНТРАКТНОЙ СИСТЕМЫ В СФЕРЕ ЗАКУПОК ТОВАРОВ, РАБОТ, УСЛУГ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ НУЖД**

*Митрошина Анна Владимировна,  
юриспруденция, 1-й год обучения*

Вступивший в силу с 1 января 2014 г. Федеральный закон от 5 апреля 2013 г. № 44-ФЗ (с изм на 30.12.2015 г.) «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд» [1] (далее – Закон о контрактной системе) в ст. 3 предусмотрел, что участником закупки может быть любое юридическое лицо независимо от его организационно-правовой формы, формы собственности, места нахождения и места происхождения капитала, за исключением юридического лица, местом регистрации которого является государство или территория, включенные в утверждаемый в соответствии с подпунктом 1 п. 3 ст. 284 НК РФ [11] перечень государств и территорий [2], предоставляющих льготный налоговый режим налогообложения и (или) не предусматривающих раскрытия и предоставления информации при проведении финансовых операций (офшорные зоны) в отношении юридических лиц (офшорная компания), или любое физическое лицо, в том числе зарегистрированное в качестве индивидуального предпринимателя.

Следовательно, на стороне подрядчика (поставщика, исполнителя) по выставленному на конкурс (аукцион) контракту может выступать любой вид и тип учреждения, будь то государственное или муниципальное (казенное, бюджетное, автономное), в том числе муниципальное образовательное учреждение либо частное. Главное условие, чтобы при осуществлении закупки участник закупки соответствовал единым требованиям, предъявляемым к ним заказчиком согласно ст. 31 Закона о контрактной системе:

1) соответствие требованиям, установленным в соответствии с законодательством Российской Федерации к лицам, осуществляющим поставку товара, выполнение работы, оказание услуги, являющихся объектом закупки;

2) непроведение ликвидации участника закупки – юридического лица и отсутствие решения арбитражного суда о признании участника закупки – юридического лица или индивидуального предпринимателя несостоятельным (банкротом) и об открытии конкурсного производства;



3) неприостановление деятельности участника закупки в порядке, установленном Кодексом РФ об административных правонарушениях [3], на дату подачи заявки на участие в закупке;

4) отсутствие у участника закупки недоимки по налогам, сборам, задолженности по иным обязательным платежам в бюджеты бюджетной системы Российской Федерации (за исключением сумм, на которые предоставлены отсрочка, рассрочка, инвестиционный налоговый кредит в соответствии с законодательством Российской Федерации о налогах и сборах [9, гл. 9], которые реструктурированы в соответствии с законодательством Российской Федерации, по которым имеется вступившее в законную силу решение суда о признании обязанности заявителя по уплате этих сумм исполненной или которые признаны безнадежными к взысканию в соответствии с законодательством Российской Федерации о налогах и сборах (ст. 59 НК РФ)) за прошедший календарный год, размер которых превышает двадцать пять процентов балансовой стоимости активов участника закупки, по данным бухгалтерской отчетности за последний отчетный период. Участник закупки считается соответствующим установленному требованию в случае, если им в установленном порядке подано заявление об обжаловании указанных недоимки, задолженности и решение по такому заявлению на дату рассмотрения заявки на участие в определении поставщика (подрядчика, исполнителя) не принято;

5) отсутствие у участника закупки – физического лица либо у руководителя, членов коллегиального исполнительного органа или главного бухгалтера юридического лица – участника закупки судимости за преступления в сфере экономики (за исключением лиц, у которых такая судимость погашена или снята), а также неприменение в отношении указанных физических лиц наказания в виде лишения права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью, которые связаны с поставкой товара, выполнением работы, оказанием услуги, являющихся объектом осуществляемой закупки, и административного наказания в виде дисквалификации;

6) обладание участником закупки исключительными правами на результаты интеллектуальной деятельности, если в связи с исполнением контракта заказчик приобретает права на такие результаты, за исключением случаев заключения контрактов на создание произведений литературы или искусства, исполнения, на финансирование проката или показа национального фильма;

7) отсутствие между участником закупки и заказчиком конфликта интересов, под которым понимаются случаи, при которых руководитель заказчика, член комиссии по осуществлению закупок, руководитель контрактной службы заказчика, контрактный управляющий состоят в браке с физическими лицами, являющимися выгодоприобретателями, единоличным исполнительным органом хозяйственного общества (директором, генеральным директором, управляющим, президентом и другими), членами коллегиального исполнительного органа хозяйственного общества, руководителем (директором, генеральным директором) учреждения или унитарного предприятия либо иными органами управления юридических лиц – участников закупки, с физическими лицами, в том числе зарегистрированными в качестве индивидуального предпринимателя, – участниками закупки либо являются близкими родственниками (родственниками по прямой восходящей и нисходящей линии (родителями и детьми, дедушкой, бабушкой и внуками), полнородными и неполнородными (имеющими общих отца или мать) братьями и сестрами), усыновителями или усыновленными указанных физических лиц. Под выгодоприобретателями понимаются физические лица, владеющие напрямую или косвенно (через юридическое лицо или через несколько юридических лиц) более чем десятью процентами голосующих акций хозяйственного общества либо долей, превышающей десять процентов в уставном капитале хозяйственного общества;

8) участник закупки не является офшорной компанией.

В то же время заказчиками по Закону о контрактной системе могут быть только государственные и муниципальные учреждения, исполнение которыми заключаемых в рамках данного Закона контрактов имеет ряд особенностей.

Со стороны заказчика учреждения по Закону о контрактной системе могут выступать в двух качествах: казенные учреждения – как государственные (муниципальные) заказчики, бюджетные учреждения (а практически все образовательные учреждения на территории г. о. Самара – бюджетные) – как заказчики в смысле, придаваемом этому понятию взаимосвязанными положениями п. 7 ст. 3 и части 1 ст. 15 данного Закона.

В первом качестве казенное учреждение, осуществляющее закупки, действует от имени Российской Федерации, субъекта Российской Федерации или муниципального образования и уполномочено принимать бюджетные обязательства в соответствии с бюджетным законодательством Российской Федерации от имени соответствующего публично-правового образования.

Во втором – бюджетные учреждения осуществляют закупки за счет субсидий, предоставленных из бюджетов бюджетной системы Российской Федерации, и иных средств в соответствии с требованиями

Закона о контрактной системе, за исключением случаев, предусмотренных частями 2 и 3 ст. 15 указанного Закона.

С практической точки зрения гражданско-правовое положение муниципальных образовательных учреждений как заказчиков, на которых распространяется действие Закона о контрактной системе, воплощается в процессе заключения и исполнения контрактов, общие требования к которым предусмотрены ст. 34 данного Закона.

Предусмотренные российским гражданским законодательством гарантии сохранности имущества учреждений не в полной мере учитывают интересы их контрагентов: банкротство учреждений не предусмотрено, субсидиарная ответственность закреплена только для собственников казенных учреждений, особо ценное имущество муниципальных учреждений выведено из-под взыскания законодательно. Следовательно, в случае неисполнения учреждением своих обязательств перед контрагентами защита прав последних представляется довольно затруднительной, что может повлечь отказ от сотрудничества с такими типами учреждений либо сотрудничество лишь на определенных условиях (поручительства, других способах обеспечения исполнения обязательств, предварительной оплаты, страхования).

Однако данные условия реально могут быть реализованы контрагентами только при вступлении в правоотношения с частными учреждениями и вне рамок Закона о контрактной системе. Муниципальные образовательные учреждения, субсидируемые за счет средств соответствующего бюджета и являющиеся государственными (муниципальными) заказчиками, по существу в одностороннем порядке определяют условия заключаемого контракта. Ведь его проект разрабатывается такими учреждениями и прилагается к конкурсной либо аукционной документации, являясь ее неотъемлемой частью (ч. 2 ст. 50, ч. 4 ст. 64 Закона о контрактной системе).

В юридической литературе в качестве одного из способов обеспечения прав контрагентов муниципальных образовательных учреждений предлагается, к примеру, формирование компенсационного фонда (за счет средств от оказания услуг, выполнения работ за плату с закреплением минимальных периодических взносов, вносимых в него) [4, с. 16].

Полагаем, что решать данную проблему возможно в следующих направлениях.

Во-первых, в совершенствовании порядка исполнения судебных актов о взыскании с должника учреждения тех или иных денежных средств по обязательствам, вытекающим из государственного (муниципального) контракта.

Обращение взыскания на средства бюджетных учреждений осуществляется в порядке, установленном п. 20 ст. 30 Федерального закона от 8 мая 2010 г. № 83-ФЗ (с изм. на 29.12.2015 г.) «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» [5].

Следовательно, каких-либо явных трудностей в получении присужденных денежных средств у контрагентов бюджетных образовательных учреждений возникнуть не должно.

Во-вторых, в обеспечении исполнения муниципальным образовательным учреждением своих обязательств по контракту.

Исполнение обязательств по контракту, а также заявок на участие в аукционе (конкурсе) в отношении участников закупок Законом о контрактной системе обеспечено залогом денежных средств и банковской гарантией.

В отношении заказчиков законодатель ограничился уплатой ими неустойки в форме пени (в зависимости от дней просрочки) и штрафа (в виде фиксированной суммы) (ч. 5 ст. 34 Закона о контрактной системе). При этом пеня начисляется за каждый день просрочки исполнения обязательства, предусмотренного контрактом, начиная со дня, следующего после дня истечения установленного контрактом срока исполнения обязательства. Такая пеня устанавливается контрактом в размере одной трехсотой действующей на дату уплаты пеней ставки рефинансирования Центрального банка Российской Федерации от не уплаченной в срок суммы. Отметим, что с 1 января 2016 г. значение ставки рефинансирования Банка России приравнивается к значению ключевой ставки Банка России, определенному на соответствующую дату, а самостоятельное значение ставки рефинансирования Банка России не устанавливается [6]. Таким образом, ставка рефинансирования Банка России с 1 января 2016 г. установлена в размере 11 % годовых и равна ключевой ставке Банка России [10]. Штрафы начисляются за ненадлежащее исполнение заказчиком обязательств, предусмотренных контрактом, за исключением просрочки исполнения обязательств, предусмотренных контрактом. Размер штрафа устанавливается контрактом в виде фиксированной суммы, определенной в порядке, установленном Правительством Российской Федерации [7].

Дифференциация штрафов в Правилах определения размера штрафа происходит не в пользу подрядчиков (поставщиков, исполнителей), чьи штрафы закреплены на порядок выше тех, что предусмотрены для заказчиков. В дополнение к этому пеня для подрядчика (поставщика, исполнителя) указывается в размерах, не меньших, чем одна трехсотая действующей на дату ее уплаты ставки рефинансирования

Центрального банка Российской Федерации от не уплаченной в срок суммы (ч. 7 ст. 34 Закона о контрактной системе), т. е. по существу так же, как и во время действия Федерального закона от 21 июля 2005 г. № 94-ФЗ (с изм. на 02.07.2013 г.) «О размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг для государственных и муниципальных нужд» [8], согласно его ч. 11 ст. 9, и на полное усмотрение заказчика.

Выходом из сложившейся ситуации может быть исключительно уравнивание устанавливаемой неустойки (штрафов, пеней) – как для заказчиков, так и для подрядчиков, ее установление в фиксированном размере (без минимальных пределов).

### *Литература*

1. О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд: федеральный закон от 5 апреля 2013 г. № 44-ФЗ (с изм на 30.12.2015 г.) // СЗ РФ. – 2013. – № 14. – Ст. 1652; 2016. – № 1, ч. 1. – Ст. 89.

2. Об утверждении Перечня государств и территорий, предоставляющих льготный налоговый режим налогообложения и (или) не предусматривающих раскрытия и предоставления информации при проведении финансовых операций (офшорные зоны): приказ Минфина России от 13 ноября 2007 г. № 108н (с изм. на 02.10.2014 г.) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – 2007. – № 50; Российская газета. – 2014. – 27 нояб.

3. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 г. № 195-ФЗ (с изм. на 15.02.2016 г.) // СЗ РФ. – 2002. – № 1, ч. 1. – Ст. 1; 2016. – № 7. – Ст. 918.

4. Кашина М. Н. Наделение автономных учреждений полномочиями органов власти как средство ухода от процедур, предусмотренных Законом № 94-ФЗ // Госзаказ в вопросах и ответах. – 2010. – № 7. – С. 15–19.

5. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений: федеральный закон от 8 мая 2010 г. № 83-ФЗ (с изм. на 29.12.2015 г.) // СЗ РФ. – 2010. – № 19. – Ст. 2291; 2016. – № 1, ч. 1. – Ст. 26.

6. О ставке рефинансирования Банка России и ключевой ставке Банка России: указание Банка России от 11 декабря 2015 г. № 3894-У // Вестник Банка России. – 2015. – № 115.

7. Об утверждении Правил определения размера штрафа, начисляемого в случае ненадлежащего исполнения заказчиком, поставщиком (подрядчиком, исполнителем) обязательств, предусмотренных контрактом (за исключением просрочки исполнения обязательств заказчиком, поставщиком (подрядчиком, исполнителем), и размера пени, начисляемой за каждый день просрочки исполнения поставщиком (подрядчиком, исполнителем) обязательства, предусмотренного контрактом: постановление Правительства РФ от 25 ноября 2013 г. № 1063 // СЗ РФ. – 2013. – № 48. – Ст. 6266.

8. О размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг для государственных и муниципальных нужд: федеральный закон от 21 июля 2005 г. № 94-ФЗ (с изм. на 02.07.2013 г.) // СЗ РФ. – 2005. – № 30, ч. 1. – Ст. 3105; 2013. – № 27. – Ст. 3463.

9. Налоговый кодекс Российской Федерации (часть первая) от 31 июля 1998 г. № 146-ФЗ (с изм. на 15.02.2016 г.) // СЗ РФ. – 1998. – № 31. – Ст. 3824; 2016. – № 7. – Ст. 920.

10. О ключевой ставке Банка России: информация Банка России от 31 июля 2015 г. // Вестник Банка России. – 2015. – № 65.

11. Налоговый кодекс Российской Федерации (часть вторая) от 5 августа 2000 г. № 117-ФЗ (с изм. на 15.02.2016 г.) // СЗ РФ. – 2000. – № 32. – Ст. 3340; 2016. – № 7. – Ст. 920.

## **СТАНОВЛЕНИЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА О СТРАХОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

*Морозова Оксана Геннадьевна,  
юристы, 1-й год обучения*

Во многих развитых странах страхование является неотъемлемой частью экономики, стимулирует инвестиции и защищает государственные бюджеты от всевозможных убытков. Россия не является исключением, страхование не стоит на месте и постоянно расширяется [10].

История Российского страхового права и законодательства имеет сравнительно короткий срок. Она началась с 1875 г. с появления работы И. И. Степанова «Опыт теории страхового договора». Однако лишь в 1919 году в России появился первый нормативно правовой акт, который ввел государственную

монополию на страхование и урегулировал возникшие общественные отношения по страхованию<sup>1</sup>. Свободное страхование, являвшееся источником большинства дискуссионных проблем, исчезло. Практически единственным страховщиком стал Госстрах, обязательства которого были обеспечены достоянием государства; главным источником правового регулирования страхования стали инструкции Госстраха [12].

В отличие от краткосрочной Российской истории развития страхового законодательства всемирная история страхования и развития общественных отношений в сфере страхования имеет достаточно длительный период. Такой вид общественных отношений, как страхование жизни появился в Древнем Риме примерно в V в. до н. э. в виде обществ взаимного страхования, как их принято называть в настоящее время [1; 13].

Зародившиеся XVIII в. общественные отношения страхования от несчастных случаев и болезни на производстве строилось также на основе взаимности.

Однако в результате активной борьбы рабочих за свои права, вместо первоначального взаимного некоммерческого страхования развилось профессиональное коммерческое страхование. В России были приняты законы от 23 июня 1912 г., которые обязывали уже работодателей страховать своих работников. Взаимные страховые кассы работников превратились в солидные финансовые учреждения, работающие на коммерческой основе, то есть позволяющей использовать свободно накапливаемые взносы в финансовом обороте. Развитие именно этого вида страхования продемонстрировало необходимость ограничить стихийность рынка и ввести обязательность заключения договора страхования для защиты жизни и здоровья наемных рабочих [2; 4]. Так, у страхования возникла еще одна функция – социальная, которую выполняет обязательное страхование как одно из публичных полномочий государства.

Коммерческая функция страхования позволила увидеть ту роль, которую играет страхование в финансовом обороте. В. И. Серебровский в 1925 г. охарактеризовал эту роль следующим образом: «Сущность страхования заключается в том, что тот ущерб, который данное хозяйство или человек могут понести от известной опасности, распределяется между несколькими хозяйствами или группами людей... Этот результат достигается тем, что те лица, которым угрожает какая-нибудь опасность, делают на случай наступления определенной опасности... известные денежные отчисления... из коих постепенно составляется тот фонд, из которого впоследствии выплачивается вознаграждение потерпевшему» [8, с. 275].

Как видим, В. И. Серебровский выделяет две характеристики страхования «распределение неблагоприятных последствий» и «специализированный фонд».

Защита интересов при наступлении определенных страховых случаев составляет одну из сторон сущности общественных отношений, возникающих при необходимости страховании возможных рисков.

Она реализуется путем гражданско-правового регулирования распределения рисков между страховщиками и страхователями в виде договорного обязательства. Так, С. С. Занковский отмечает, что «гражданское право не может устранить риски, возникающие в хозяйственном обороте, но оно в силах ограничить объем рисков, принимаемых на себя конкретным участником, распределив их между несколькими лицами – сторонами договорного обязательства» [6, с. 35].

Современный подход к страхованию значительно шире и объемнее за счет вычленения в нем финансовых, экономических и юридических аспектов.

Финансово-экономический аспект формируется за счет отношений, складывающихся между участниками по поводу формирования за счет денежных взносов целевого страхового фонда и использования его для выплаты страховых сумм с целью возмещения ущерба тем, кто без вины понес ущерб. Юридический же аспект, нередко в своей значимости «перекрываемый» финансово-экономическим, состоит в оказании услуги, вследствие чего со страхователя снимается бремя риска, «уходящее» к другому субъекту [3]. Фонды страхования входят в финансовую систему Российской Федерации, поэтому в устойчивом функционировании страховых организаций, в особенности тех, которые занимаются долгосрочным страхованием жизни, имеется большой общественный (публичный) интерес.

При этом страховая организация является финансовой организацией и ее деятельность регулируется наряду с гражданским законодательством – нормами финансового права.

Собирая средства страхователей и размещая собранные деньги, действуя в качестве финансовых посредников, страховые организации участвуют в перераспределении финансовых потоков из одного сектора экономики в другой, от одной группы населения к другой и тем самым участвуют в функционировании всей финансовой системы. А в ее нормальном функционировании имеется большой общественный (публичный) интерес, поскольку хорошо известно такое свойство финансовой системы, как ее уязвимость по отношению к «потенциально возможному кризису и краху» [5, с. 185].

---

<sup>1</sup> Об организации страхового дела в Российской Республике: декрет Совнаркома РСФСР от 28 ноября 1918 г. № 1782. Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

Возвращаясь к истории вопроса, отметим, что в начале 90-х годов прошлого столетия, после устранения монополии Госстраха<sup>2</sup>, первоначально законодательно была решена задача формирования страховых организаций и обеспечением их необходимыми правовыми документами, регулирующими их деятельность в новых рыночных условиях<sup>3</sup>.

До 1992 года страхование, как указано выше, регулировалось отдельными документами. Поэтому возникла необходимость в появлении обобщающего законодательного акта, включающего в себя все разрозненные нормативно-правовые акты по страхованию. Таким законодательным актом стал Закон РФ от 27 ноября 1992 г. № 4015-1 «О страховании».

В законе «О страховании» страхование определено, как «отношения по защите интересов физических и юридических лиц, Российской Федерации, субъектов Российской Федерации и муниципальных образований при наступлении определенных страховых случаев за счет денежных фондов, формируемых страховщиками из уплаченных страховых премий (страховых взносов), а также за счет иных средств страховщиков»<sup>4</sup>.

Законодатель несколько изменял формулировки, но по существу оставил обе, предложенные В. И. Серебровским, где основными признаками являются взаимосвязанные понятия: «защита интересов» и «за счет денежных фондов».

В последующем законодательную базу страхования выстраивали таким образом, чтобы действие законодательства было направлено на ее дальнейшее совершенствование, на повышение надежности и финансовой устойчивости системы страхования, а также на ее соответствие требованиям мировых стандартов и чтобы к тому же оно стало одним из важнейших источников внутренних инвестиционных ресурсов. На достижение этих целей и была направлена в дальнейшем работа законодателя [7].

В настоящее время вновь сформирована по указанным критериям правовая основа страхования состоящая из Гражданского кодекса РФ; Закона РФ от 27.11.1992 № 4015-1 (ред. от 28.11.2015, с изм. от 30.12.2015) «Об организации страхового дела в Российской Федерации»; Федерального закона от 29.11.2010 № 326-ФЗ «Об обязательном медицинском страховании в Российской Федерации»; Федерального закона от 24.07.1998 № 125-ФЗ «Об обязательном социальном страховании от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний»; Федерального закона от 15.12.2001 № 167-ФЗ «Об обязательном пенсионном страховании в Российской Федерации»; Федерального закона от 16.07.1999 № 165-ФЗ «Об основах обязательного социального страхования»; Федерального закона от 23.12.2003 № 177-ФЗ «О страховании вкладов физических лиц в банках Российской Федерации»; Федерального закона от 16.07.1999 № 165-ФЗ «Об основах обязательного социального страхования» и других нормативных документов.

Так, Закон РФ «Об организации страхового дела в Российской Федерации» регулирует отношения между лицами, осуществляющими виды деятельности в сфере страхового дела, или с их участием, отношения по осуществлению государственного надзора за деятельностью субъектов страхового дела, а также иные отношения, связанные с организацией страхового дела [9].

В законодательные акты о страховании постоянно вносятся изменения, появляются новые виды обязательного социального страхования в соответствии с изменением финансовой политики государства.

В настоящее время, например, вопросы правоспособности страховщика особенно стали особенно актуальными, что связано с существенными изменениями страхового законодательства.

Страховщиками являются страховые организации и общества взаимного страхования, созданные для осуществления деятельности по страхованию, перестрахованию, взаимному страхованию и получившие

---

<sup>2</sup> О кооперации в Союзе Советских Социалистических Республик: закон СССР от 26 мая 1988 г. № 8998-XI // Ведомости ВС СССР. 1988. № 22. Ст. 355.

<sup>3</sup> См.: Об утверждении Положения об акционерных обществах и обществах с ограниченной ответственностью и Положения о ценных бумагах: постановление Совета Министров СССР от 19 июня 1990 г. № 590 // СП СССР. 1990. № 15. Ст. 82; О мерах по демонаполизации народного хозяйства: постановлением Совета Министров СССР от 16 августа 1990 г. № 835 // СП СССР. 1990. № 24. Ст. 114; О предприятиях и предпринимательской деятельности: закон РСФСР от 25 декабря 1990 г. № 445-1 // Ведомости СНД и ВС РСФСР. 27.12.1990. № 30. Ст. 418; О порядке лицензирования страховой деятельности на территории Российской Советской Федеративной Социалистической Республики: временное положение от 10 июня 1991 г.; Об инвестиционной деятельности в Российской Советской Федеративной Социалистической Республике: закон РСФСР от 26 июня 1991 г. № 1488-1 // Ведомости СНД и ВС РСФСР. 18.07.1991. № 29. Ст. 1005 и др. нормативные документы того периода.

<sup>4</sup> В 1997 г. этот Закон был переименован в Закон РФ от 27.11.1992 N 4015-1 (ред. от 28.11.2015, с изм. от 30.12.2015) «Об организации страхового дела в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 09.02.2016). Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

лицензии на осуществление соответствующего вида страховой деятельности (ст. 6 Закона РФ «Об организации страхового дела в Российской Федерации»)<sup>5</sup>.

Исходя из изложенного, следует сделать следующие выводы. Во-первых, страховщиком по российскому праву может быть только юридическое лицо. Как показывает практика, большинство страховых организаций создаются в форме акционерных обществ (как правило, это закрытые акционерные общества, реже – открытые), часть – в форме обществ с ограниченной ответственностью. Как правило, страховщиками являются коммерческие организации. Это связано с тем, что страховая деятельность в большинстве случаев является предпринимательской. Однако существуют и предусмотренные законом исключения, когда страховая деятельность к предпринимательской не относится – в этих случаях страховщики действуют в формах некоммерческих организаций. Речь идет об обществах взаимного страхования, которые представляют собой основанные на членстве некоммерческие организации (п. 1 ст. 5 Федерального закона «О взаимном страховании»). Имеются и другие новеллы в законодательстве [10; 11].

В связи с этим ученые предлагают систематизировать законодательство о страховании и не исключают возможности пойти по зарубежному пути развития страхования: разработать и ввести в действие Страховой кодекс Российской Федерации, который содержал бы основные положения страхования в России, классификацию и применение различных норм к страхованию, в т. ч. и к обязательному государственному страхованию; улучшенный надзор за страховой деятельностью; контроль над бюджетом страховых компаний и др. [10; 11]. С данным утверждением нельзя не согласиться. Осуществление указанной систематизации могло бы завершить реформирование системы законодательства о страховании.

### *Литература*

1. Аленичев В. В. Страховое законодательство России. В 2 т. Т. 1. Зарождение, становление и развитие страхового дела. X–XX вв. – М., 1999.
2. Вегнер К. Ф. О страховании рабочих в Германии. – Харьков, 1908.
3. Горячкина Д. А. Страховое правоотношение в аспекте управления рисками // *Налоги*. – 2012. – № 45.
4. Дементьев Е. М. Иностранное законодательство об ответственности предпринимателей за несчастные случаи с рабочими. – СПб., 1899.
5. Ерпылева Н. Ю. Международное банковское право: генезис, природа, основные понятия и институты. – М., 2004.
6. Занковский С. С. Правовые риски кредитования инвестиций в основные фонды // *Налоги*. – 2006. – № 11.
7. Макеров И. В. Проблемы повышения надежности и финансовой устойчивости системы страхования в России: правовой аспект // *Юридический мир*. – 2012. – № 7. – С. 21–27.
8. Серебровский В. И. Избранные труды по наследственному и страховому праву. – М., 1997.
9. Серебрякова Т. А. Финансовое право: учебно-методическое пособие / Т. А. Серебрякова, О. А. Таренкова. – Самара: СФ ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – 312 с.
10. Тодрик В. В. Пути развития обязательного страхования в Российской Федерации // *Социальное и пенсионное право*. – 2015. – № 1. – С. 40–44.
11. Фогельсон Ю. Б. Систематизация страхового законодательства // *Юридическая и правовая работа в страховании*. – 2008. – № 3.
12. Фогельсон Ю. Б. Страховое право: теоретические основы и практика применения: монография. – М.: Норма: Инфра-М, 2012. – 576 с.
13. Цион К. Ф. Тонтины и страхование жизни. – 2-е изд. – М., 1891.

---

<sup>5</sup> См.: Об организации страхового дела в Российской Федерации: закон РФ от 27 ноября 1992 г. № 4015-1 (действующая редакция от 8 марта 2015 г.) // *Российская газета*. 1993. № 6. 12 янв.; см. также: О внесении изменений в Закон РФ от 23 июля 2013 г. № 234-ФЗ «Об организации страхового дела в Российской Федерации»: федеральный закон // *СЗ РФ*. 2013. № 30 (ч. 1). Ст. 4067; О внесении изменений в Закон РФ «Об организации страхового дела в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации»: федеральный закон от 4 июня 2014 г. № 149-ФЗ // *Российская газета*. 2014. № 127. 6 июня; О внесении изменений в Федеральный Закон «Об обязательном страховании гражданской ответственности владельцев транспортных средств и отдельные законодательные акты Российской Федерации»: федеральный закон от 21 июля 2014 г. № 223-ФЗ // *Российская газета*. 2014. № 166. 25 июля.

*Морозова Татьяна Вадимовна, СГСПУ,  
антропология и этнология, 2-й год обучения*

Социальная антропология рассматривает религию в ее отношении к обществу, анализируя ее связь с организацией общественной жизни. Эта связь двусторонняя. Как бы не оценивалась и не интерпретировалось воздействие общества на религию, социальная антропология не может не признавать сам факт такого воздействия хотя бы потому, что в отличие от теологии понимает изменения в содержании религии и формах ее организации как результат естественных, эмпирически фиксируемых сил, в первую очередь социальных.

Могут быть разными оценки и объяснения роли религии в создании, поддержании и изменении социального порядка, формировании личности, но именно изучение воздействия религии на общество и является главным делом социологии религии.

В результате социологического анализа религия предстает как социальный феномен. Образ религии, создаваемый социальной антропологией, определяется преследуемыми целями познания социальных явлений и возможностями, «разрешающей способностью» применяемых ею методов. Определение религии, которое дает или может дать социологическая наука, не должно рассматриваться как исчерпывающее и достаточное, ибо религия не исчерпывается социальным аспектом – процессами взаимодействия с обществом, социальными функциями и т. д., т. е. комплексом вопросов, который ограничен рамками доступного для социологических методов исследования религии [2, с. 271].

Трудность определения религии как социального феномена заключается в том, что на этом уровне религия рассматривается как социальное поведение, т. е. как определенный образ действий, связанный с определенными формами организации и верований.

Социально-антропологическое определение религии имеет смысл лишь как часть более общего понятия религии. Религия – человеческий феномен, который объединяет в себе культурную, социальную и личностную системы в некое, значимое, смысловое целое. Все эти элементы организованы в структуру, которая воздействует на процессы изменения и развития общества.

Религия, таким образом, включает верования, т. е. веру, которая помогает человеку понять, объяснить и определенным образом упорядочить свою жизнь; ритуальное поведение: оно многообразно – молитва, пение, танец, употребление какой-то пищи или запрет на нее, празднование определенных дат. Ритуальные действия ориентируются на религиозные символы, которые определяют их смысл, и потому рассматриваются как совершенно отличные от схожих действий человека в обычной жизни (в христианском таинстве причащения человек «вкушает плоть и кровь Христову» не для того, чтобы утолить голод и жажду). Ритуальное поведение, которое предполагает посильное персональное участие верующего, осознается как участие в акте, означающем соприкосновение с чем-то большим, чем повседневная реальность, со священным, и выражает по отношению к нему почитание, благоговение, поклонение. Центральная роль в религии принадлежит символам. Символы – это объекты (крест, звезда Давида), это поведение, поступки (крещение новорожденного), это мифы или придания (библейская история сотворения мира). Религиозные символы обеспечивают функционирование религии как системы коммуникации и как системы выражения и объяснения опыта решения «конечных проблем» (жизни и смерти, добра и зла, гибели и спасения).

Чтобы существовать в обществе, взаимодействуя со светскими институтами, религия должна воплотиться в какой-то социальной организационной форме. М. Вебер и Э. Трельч сводили религиозные объединения к двум типам – церковь и секта [3, с. 165].

Типология верующих:

1. Глубоко верующие. Эмпирические признаки: а) вера в основные религиозные догматы и мифы; б) осознание себя членом определенной общности; в) позитивное отношение к новым религиозным ценностям и нормам; г) негативное отношение к атеизму, его ценностям и нормам. Общая характеристика поведения: вера в основном реализуется в поведении: а) регулярное отправление религиозных обрядов, праздников; б) регулярное выполнение ритуальных предписаний религии в домашней обстановке; в) участие в деятельности религиозных организаций.

2. Верующие. Эмпирические признаки: а) вера в самые существенные религиозные догматы и мифы; б) осознание себя с какой-либо конфессией; в) позитивное отношение к некоторым религиозным ценностям и нормам; г) негативное или безразличное отношение к атеизму, его ценностям и нормам. Общая характеристика поведения: вера слабо реализуется в поведении: а) нерегулярное отправление религиозных обрядов, праздников; б) частичное выполнение ритуальных предписаний религии в домашней обстановке; в) возможно эпизодическое участие в деятельности религиозных организаций.

3. Колеблющиеся. Эмпирические признаки: а) сомнения в правильности основных религиозных догматов; б) колебания в отношении к религиозным и атеистическим ценностям и нормам; в) возможна частичная религиозная идентификация. Общая характеристика поведения: возможны отдельные элементы религиозного поведения: а) нерегулярное отправление наиболее важных религиозных обрядов, праздников; б) отдельные элементы ритуального поведения в домашней обстановке; в) неучастие в деятельности религиозных организаций.

4. Индеферентные к религии люди. Эмпирические признаки: а) не верят в религиозные догматы и мифы; б) безразлично относятся к религиозным и атеистическим ценностям и нормам; в) не считают, что религия приносит вред обществу. Общая характеристика поведения: религиозное поведение отсутствует, хотя не исключены отдельные его проявления: а) религиозное поведение полностью отсутствует, однако атеистические убеждения слабо реализуются в поведении; б) ритуальное поведение дома отсутствует.

5. Атеисты. Эмпирические признаки: а) не верят в религиозные догматы и мифы; б) негативно относятся к религиозным ценностям и нормам; в) полагают, что религия приносит вред обществу. Общая характеристика поведения: наличие атеистических убеждений: а) не участвуют в религиозных праздниках и обрядах; б) ритуальное поведение дома не допускают [4, с. 43].

«Кого можно назвать воцерковленным человеком? Это человек, который «живет» в церкви, т. е. строит свою жизнь по заповедям Господним и принимает участие в Таинствах церкви. Происходит это от наименования чина воцерковления – «первого введения в храм», прилагается к тем молитвословиям и действиям, которые совершаются и произносятся над младенцем при первом его внесении в храм на 40-й день после рождения, т. е. при крещении. После крещения человек не всегда начинает жить духовной жизнью литургической (посещать богослужения) и сакраментальной (исповедоваться и причащаться Св. Христовых Тайн). Поэтому появился этот термин, чтобы отличить человека хоть и крещенного, но по сути не являющегося членом Церкви, от верующего, считающего своим долгом еженощное посещение храма и практикующего частую исповедь и причастие, для которого заповеди Господни являются критерием повседневной жизни» [1].

В итоге, критериями воцерковленности являются:

- 1) соотношенность человека с какой-либо конфессией;
- 2) зависимость от половой принадлежности, т. к. женщины более религиозны;
- 3) зависимость от места проживания, т. к. городские жители менее религиозны, чем сельские.

Для выявления уровня воцерковленности в исследовании будут представлены следующие показатели: частота посещения религиозных учреждений, т. к. согласно 80-му правилу VI Вселенского Собора, христианин, пропустивший подряд три воскресных богослужения в храме, отлучается от церкви Христовой. Также одним из показателей воцерковленности будет служить частота сотворения молитвы (в православии – хотя бы один раз в день). Одним из важных показателей служит исполнение религиозных предписаний (причастие, исповедь), которые являются долгом верующего.

При измерении уровня религиозного мировоззрения молодежи будет использоваться понятие воцерковленности – люди, верующие в Бога, посещающие храмы, соблюдающие религиозные обряды.

Оно будет использоваться с той целью, что понятие религиозности не достаточно ясное, оно не позволяет выявить отношение молодежи к религии как к социальному институту.

Всего в ходе исследования с помощью метода анкетного опроса было опрошено 150 респондентов, составляющие три возрастные группы – молодежь (18–35 лет), люди среднего возраста (36–49 лет), люди пожилого возраста (от 50 лет).

Таблица 1

Уровень самоидентификации респондентов по отношению к религии  
(в % от общего числа опрошенных респондентов, №=150)

Верите ли Вы в Бога?	Молодежь	Средний возраст	Пожилой возраст
да	99 %	100 %	98 %
нет	1 %	0 %	2 %

Из полученных данных видно, что уровень верующих людей достаточно велик.

В целом, уровень посещения религиозных учреждений достаточно велик: молодежь и люди среднего возраста – 70 %, пожилые люди – 80 % (см. рис. 1).



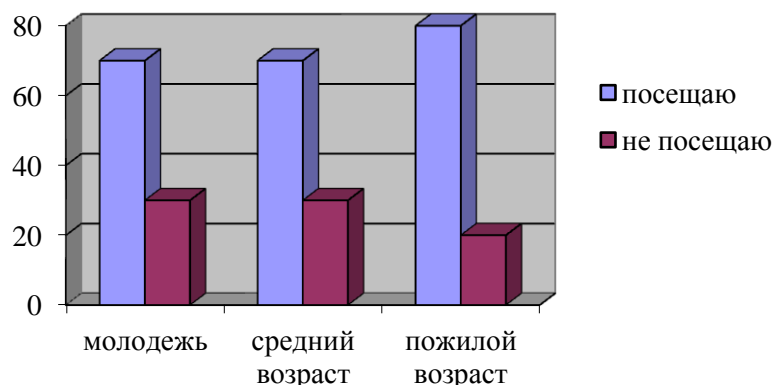


Рис. 1. Уровень посещения респондентами религиозных учреждений (в % от общего числа опрошенных респондентов, №=150)

Одной из задач исследования было выявление частоты посещения жителей Самарской обл. религиозных учреждений. Наибольшее число респондентов, посещающих религиозные учреждения один раз в неделю, это люди пожилого возраста 30 %, молодежь и респонденты среднего возраста по 6 %.

Только по религиозным праздникам посещают религиозные учреждения наибольшее количество респондентов среднего возраста – 42 %, молодежь – 28 %, люди пожилого возраста – 32 %.

12 % респондентов пожилого возраста ответили, что посещают храмы один и или несколько раз в год, что является самым низким показателем этой категории среди трех возрастных групп. Среди молодежи 28 % посещает храмы один или несколько раз в год и 26 % респондентов среднего возраста.

В таблице 2 хорошо видно, что в большинстве своем респонденты трех возрастных групп отмечают религиозные праздники.

Таблица 2

Число респондентов, отмечающих религиозные праздники (в % от общего числа опрошенных респондентов, №=150)

Отмечаете ли Вы религиозные праздники?	молодежь	средний возраст	пожилой возраст
Да	50 %	68 %	73 %
Нет	2 %	4 %	2 %
Иногда	48%	28%	25%

Одной из задач исследования было выявление наиболее популярных религиозных праздников среди респондентов. Самым отмечаемым религиозным праздником является Пасха, ее отметили по 90 % молодежи и респондентов среднего возраста и 92 % пожилых людей. Следует уточнить, что проявлением такой популярности Пасхи может служить тот фактор, что опрос проводился за 12 дней до самой Пасхи.

Не менее популярным праздником является Рождество Христово у молодежи 75 %, у респондентов среднего возраста 77 %, пожилого возраста 80 %.

В результате опроса была выявлена конфессиональная неграмотность среди молодежи – 20 %, респондентов среднего возраста – 17 %, и людей пожилого возраста – 25 %, которые в качестве праздника отметили «родительские дни», которые являются днями поминовения усопших; Масленица является языческим праздником, но среди опрошенных групп молодежи (10 %), среднего возраста (10 %), и людей пожилого возраста (14 %) она выступала как религиозный праздник.

Задачей исследования было выявить число респондентов, участвующих в богослужениях. Результаты опроса показали, что только 10 % молодежи участвуют и 44 % иногда участвуют в богослужениях, а 46 % опрошенных в богослужениях не участвуют. Самый большой уровень участия в богослужениях преобладает среди респондентов пожилой группы – 48 % участвуют и 20 % иногда участвуют в богослужениях.

Люди пожилого возраста чаще участвуют в богослужениях (см. рис. 2) – 48 % (из них раз в неделю – 30 %, по праздникам – 28 %).

Не участвуют в богослужениях 46 % молодежи и 42 % респондентов среднего возраста.

Высокая посещаемость богослужений по праздникам выявлена среди респондентов среднего возраста – 38 %.

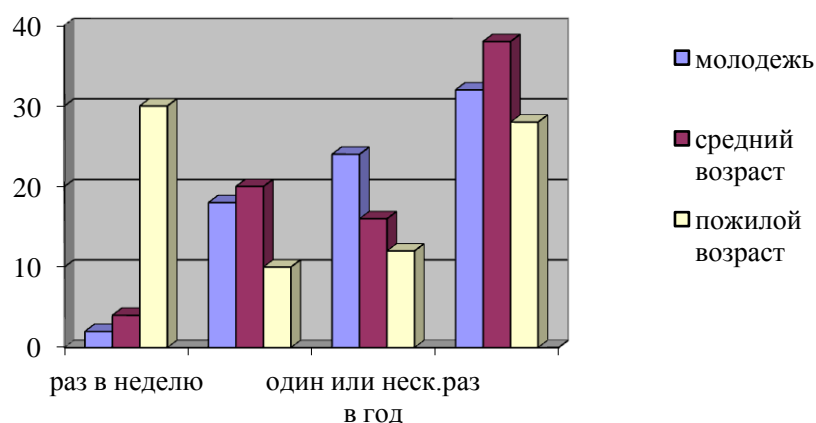


Рис. 2. Частота участия респондентов в богослужениях (в % от общего числа опрошенных респондентов, №=150)

На вопрос «Как часто Вы молитесь» (см. табл. 3) наибольшее число респондентов ответили, что только тогда, когда нужна помощь Бога: молодежь – 74 %, респонденты среднего возраста – 62 %, люди пожилого возраста – 58 %; следуя правилам, т. е. молясь не менее двух раз в день, придерживаются 22 % респондентов пожилого возраста. Наибольшее число респондентов, не сотворяющих молитву выявлено в группе респондентов среднего возраста – 10 %.

Таблица 3

Частота сотворения молитвы респондентами (в % от общего числа опрошенных респондентов, №=150)

	молодежь	средний возраст	пожилой возраст
Несколько раз в день	14 %	16 %	22 %
Один или несколько раз в неделю	4 %	12 %	18 %
Когда нужна помощь Бога	74 %	62 %	58 %
Не молюсь	8 %	10 %	2 %

В ответах респондентов на вопрос «Исполняете ли Вы религиозные предписания?» ярко выражено неисполнение религиозных обрядов среди молодежи 36 %. Наибольшее количество респондентов, исполняющих или иногда исполняющих религиозные предписания, выявлено в группе людей среднего возраста («да» – 34 %, «иногда» – 38 %) (см. рис. 3).

В результате опроса было выявлено нерегулярное исполнение религиозных обрядов среди молодежи. 42 % опрошенных редко исполняют религиозные предписания, что говорит о малой степени воцерковленности молодежи (см. рис. 4).

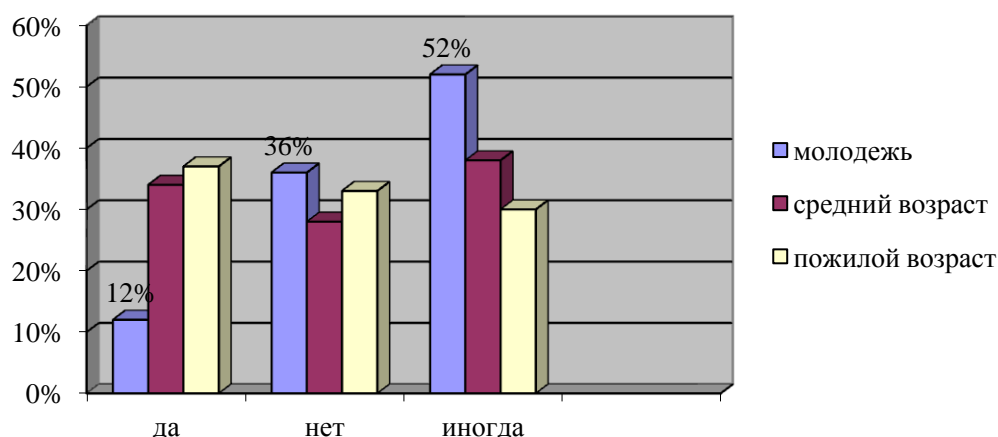


Рис. 3. Уровень исполнения религиозных предписаний (в % от общего числа опрошенных респондентов, №=150)

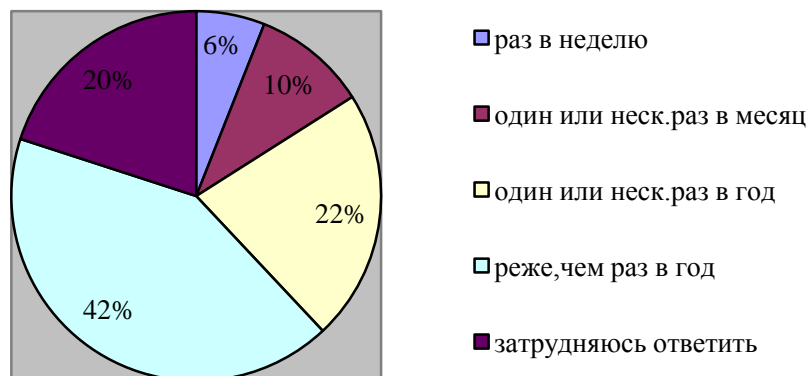


Рис. 4. Частота исполнения религиозных обрядов среди молодежи (в % от общего числа опрошенных респондентов, №=50)

Обряды жизненного цикла (крещение, брак, погребение, обрезание и т. д.) исполняют большинство респондентов трех возрастных групп с незначительными расхождениями между собой (см. табл. 4).

Чтение молитв, соблюдение постов преобладает среди молодежи – 14 %, что может указывать на моду соблюдения постов в современном обществе, возросший интерес к литературе религиозного характера 10 %.

Таблица 4

Религиозные обряды, совершаемые респондентами (в абсолютных числах от общего числа опрошенных респондентов, №=150)

В каких религиозных обрядах вы участвуете?	молодежь	средний возраст	пожилой возраст
Обряды жизненного цикла	41	42	48
Чтение молитв, соблюдение постов	14	9	11
Чтение религиозной литературы	10	9	9
Участие в богослужениях	24	11	12
Исполнение религиозных предписаний	1	5	7
Затрудняюсь ответить	2	1	3
Не участвую	0	1	0

Всего в ходе исследования с помощью метода полуструктурированного интервью опрошено путем случайной выборки 10 респондентов возрастной группы молодежь.

В ходе проведения интервью одной из главных задач было выявить респондентов, верящих в сверхъестественное. Большинство респондентов положительно ответили на вопрос. Среди тех, кто верят или иногда верят в сверхъестественное, отметили, что в основном верят «в духов» – 2 человека, «НЛО» – 2 человека, «вещие сны» – 3 человека, «порчи» – 3 человека, «сглазы» и «переселение души» – по 1 человеку.

Кроме того, выяснить, что в приметы и суеверия верят 6 из 10 опрошенных респондентов.

Верования в магию, колдунов, ведьм весьма высоки (6 человек), они поддерживаются обращениями к их услугам – «обращалась к гадалке пару раз и все предсказания практически сбылись».

3 человека хотели бы оказать влияние на ход событий в жизни при помощи амулетов, приворотов; 6 человек ответили, что не хотели бы, обосновывая свой ответ тем, что – «все, что не происходит, все к лучшему», «да нет, и так все вроде бы нормально».

6 респондентов часто или иногда прибегают к астрологическим опросам, слушая их по радио, смотря по телевизору, читая в интернете или в периодических изданиях. 1 из опрошенных не пользуется астрологическими прогнозами, обосновывая это тем, что «просто, по моему мнению, их составляют обычные люди, так что я и сам могу вам что хотите предсказать».

Из-за нехватки времени, или простого нежелания 7 респондентов не читают литературу мистического характера, хотя и выявлены люди, посещающие сайты мистического характера, «*Когда делать нечего захожу на такие сайты и читаю эти страшилки*».

7 человек, участвующих в опросе, смотрят передачи мистического характера «*Когда попаду на эти программы, то смотрю, а специально их не жду*», «*Иногда*», такие как «*Необъяснимо, но факт*», а ещё «*По ТНТ иногда показывают что-то в этом роде*», «*Битва экстрасенсов*», «*Тайные знаки*»; «*По НТВ про порчи показывали, приведения*», «*По ТНТ идут программы иногда и по ТВ3*».

Интересен тот факт, что некоторые из респондентов пережили свой мистический опыт, они говорили о том, что «*Я пришла домой с улицы и легла спать. И вот ночью я просыпаюсь от того, что мне как будто кто-то сжимает руки и рот, так, что я даже закричать не могу. Я начала вырывать руки, это оказалось очень сложно, но все-таки у меня получилось и я быстро включила свет... В комнате никого не было... Я опять легла спать в кровать и думала «*Может приснилось мне все это*», ну а с другой стороны у меня очень болели запястья и губы... Вот так! А ещё может просто совпадение, но снилось мне, что я поймала 2 рыбы, посмотрела в соннике – это означает свадьба и рождение ребенка. Через несколько дней я узнаю, что моя подруга выходит замуж, а сестра беременна... ». Другие респонденты указывали на столкновения с мистическими явлениями в своей жизни через рассказы знакомых: «*Друзья рассказывали, что типо летающую тарелку видели, когда отдыхать на природу ездили, их там 7 человек было и все видели*»; «*На семью одной подружки навели порчу, а потом другая женщина по просьбе мамы подружки, её сняла*». Многие респонденты сталкивались с мистическими явлениями в своей жизни через упоминания в СМИ: «*Программу про Алешеньку смотрела (Мумия странного существа, найденная в городе Кыштыме Челябинской области. В 1996-м, жительница поселка Калиново, Просвирина Тамара, гуляя по лесу, нашла это существо и принесла его к себе домой, и оно стало у нее жить. Она его кормила, убаюкивала, назвала его Алешенькой и всем рассказывала, что у нее дома живет маленький Алешенька. Впоследствии эту бабушку перед обострением психического заболевания госпитализировали в психиатрическую больницу, а это существо осталось у нее в закрытой квартире. После обнаружения в квартире – 25 см в длину мумифицированный трупик небольшого человекообразного существа. Однозначно оценить то, что лежало, очень сложно, потому что голова у него была необычайной формы – шлемообразной, состоящей из четырех лепестков, которые кверху соединились в одну пластину и образовывали как бы гребень. Его глазницы были большего размера. На передней челюсти можно было различить два маленьких, еле видных зубика. Передние конечности были скрещены на груди, и, судя по ним, они были такой же длины, как и нижние. Трупик находился в засушенном, сморщенном состоянии, на нем было много складок кожного покрова. От останков исходил сильный, и не приятный запах*»; «*О том, что Гитлер подписал договор с Сатаной, есть даже в доказательство документ*».*

В целом, практически вся молодежь – 6 человек, постоянно носят при себе такой предмет культа, как крестик. 2 человека носят иконку Божьей Матери. 1 человек при себе не носит предмет культа: «*При себе нет, не привычно как – то, как будто мешает, а в машине крест висит*».

Молодежь, носящая при себе предметы культа, не руководствуется эстетическими мотивами. Преобладает мотивация, связанная с желанием защититься: «*Оберегает*». В данном случае получены косвенные свидетельства веры молодежи в существование сил, носителями которых молодежь считает колдунов и ведьм. Важно отметить, что признание реальности существования сил зла заставляет молодежь прибегать к предметам религиозного культа, которые всегда в сознании считались средством против колдовских воздействий.

Только 4 респондента знают про существование оккультных организаций, и только их обобщенный смысл: «*Ну существуют сатанисты, которые совершают свои обряды на кладбищах, убивают для ритуалов животных, а иногда и людей*»; «*Они занимаются черной магией*»; «*Громят кладбища, приносят жертвоприношения*». Ни один из респондентов не состоит ни в какой оккультной организации.

В результате исследования выявлен только один человек из десяти, который скептически относится к мистическому, и не верит в существование сверхъестественного, обосновывая это в веру только Бога, что является показателем настоящей религиозности и воцерковленности человека.

Таким образом, было выявлено, что молодежь, верящая в Бога и посещающая религиозные учреждения, не отрицает наличие сверхъестественных сил в своей жизни, прибегая к астрологическим прогнозам, услугам магов, колдунов, гадалок, получая информацию о них через СМИ, друзей и знакомых. Из этого можно сделать вывод, что уровень воцерковленности и «по-настоящему» религиозности очень низок среди людей в возрасте от 18 до 35 лет.

### *Литература*

1. Азбука веры: воцерковлённые // На полюсе веры: дневник священника Романа Никитина. – Режим доступа: <http://blogs.pravkamchatka.ru/polus/?p=28>. – Загл. с экрана.
2. Белла Р. Социология религии // Американская социология: перспективы, проблемы, методы. – М., 1972. – С. 265–281.
3. Вебер М. Социология религии (типы религиозных сообществ) // Работы М. Вебера по социологии религии и идеологии. – М.: ИНИОН РАН, 1985.
4. Угринович Д. М. Психология религии. – М., 1986.

## **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ОБУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСКОМУ РАССКАЗЫВАНИЮ**

*Нестерова Ольга Александровна,  
психолого-педагогическое образование, 1-й год обучения*

Одним из важнейших показателей готовности детей к школьному обучению является уровень сформированности связной речи.

Связная речь выполняет важнейшие социальные функции, помогает устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе.

Вопросы развития связной речи изучались в разных аспектах: психологическом (С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский), психолингвистическом (А. А. Леонтьев, Т. В. Ахутина и др.), логопедическом (В. П. Глухов, А. В. Ястребова, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, В. К. Воробьева), педагогическом (А. В. Текучев, О. С. Ушакова).

По определению С. Л. Рубинштейна связной называют такую речь, которая может быть понятна на основе ее собственного предметного содержания [5, с. 352].

Согласно исследованиям Л. С. Выготского, связная речь неотделима от мира мыслей: связность речи – это связность мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и правильно выразить его. По тому, как ребенок строит свои высказывания, можно судить об уровне его речевого развития [3, с. 257].

Для связной речи характерны:

- содержательность (хорошее знание предмета, о котором говорится);
- точность (правдивое изображение окружающей действительности, подбор слов и словосочетаний, наиболее подходящих к данному содержанию);
- логичность (последовательное изложение мыслей);
- ясность (понятность для окружающих);
- правильность, чистота, богатство (разнообразие).

У детей с нормой речевого развития в старшем дошкольном возрасте связная речь достигает довольно высокого уровня. Иная картина наблюдается при общем недоразвитии речи.

Под общим недоразвитием речи у детей (с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом) понимается такая форма речевой аномалии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения, связной речи [7, с. 25].

К основным методам обучения дошкольников связной речи относятся обучение пересказу, рассказыванию (о реальных событиях, предметах, по картинкам и т. д.)

В программе работы специалистами ДОО не достаточно используется такое значимое средство коррекции связной речи, как обучение творческому рассказыванию.

Творческое рассказывание – это деятельность, результатом которой является придумывание детьми сказок, реалистических рассказов с самостоятельно созданными образами [2, с. 120].

Обучение творческому рассказыванию – это деятельность воспитателя, направленная, на развитие у детей умения придумывать сказки и реалистические рассказы с самостоятельно созданными сюжетами.

Обучение творческому рассказыванию играет важнейшую роль в развитии словесно-логического мышления, представляя, большие возможности для самостоятельного выражения ребенком своих мыслей, осознанного отражения в речи разнообразных связей и отношений между предметами и явлениями, способствует активизации знаний и представлений об окружающем. Творческое рассказывание максимально приближает ребенка-дошкольника к тому уровню связной речи, который потребуется ему для перехода к новой ведущей (учебной) деятельности. К основным его видам относятся рассказы по анало-

гии, придумывание продолжения и завершения рассказа, составление его по нескольким опорным словам и на предложенную тему [1, с. 250].

Формирование навыков творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи, представляет огромные трудности. Они испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания (составление небольшого рассказа на заданную тему) подменяется пересказом знакомого им текста. Указанные трудности, связанные с системным речевым недоразвитием, могут быть обусловлены также недостатком знаний и представлений об окружающей действительности и отмечаемой у этих детей инертностью процессов воображения, отставанием в развитии комбинаторных функций [2, с. 154].

Для максимально положительных результатов в развитии связной речи у детей с ОНР необходимо обеспечить целенаправленную работу по обучению творческому рассказыванию.

Реализовать это возможно разработав программу по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР на основе обучения творческому рассказыванию.

Настоящая программа носит коррекционно-развивающий характер. Она предназначена для обучения и воспитания детей 5–7 лет с ОНР, принятых в дошкольное учреждение на два года.

Цель программы: развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР на основе обучения творческому рассказыванию.

Программа содержит три блока в соответствии с тематической программой детского сада.

Первый блок (сентябрь, октябрь, ноябрь) – дети должны овладеть навыками составления простых предложений по вопросам, демонстрируемым действиям.

Второй блок (декабрь, январь, февраль) – составление творческих рассказов с опорой на сюжетные картины, рассказов по аналогии, рассказов с придумыванием предшествующих и последующих событий.

Третий блок (март, апрель, май) – составление творческих рассказов по картине с проблемным сюжетом, на заданную тему, реалистичных рассказов.

Задачи программы:

1. Развивать у старших дошкольников умения содержательно и ясно излагать свои мысли.
2. Формировать умение правдиво описывать окружающую действительность, подбирать слова и словосочетания, наиболее подходящие к данному содержанию.
3. Учить последовательно, точно излагать свои мысли.

Подходы, реализуемые в работе:

- личностно-ориентированный подход заключается в учете индивидуально-типологических особенностей каждого ребенка, т. е. характера, темперамента, темпа деятельности, индивидуальных потребностей, интересов и склонностей;
- деятельностный подход заключается в рассмотрении понятия связная речь с точки зрения классических психологов и педагогов А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, А. В. Текучева, О. С. Ушаковой.

Принципы, реализуемые в работе:

- научность – опора на научные и психолого-педагогические знания;
- наглядность – использование наглядного материала;
- доступность – задания, используемые в программе, соответствуют возрасту детей;
- систематичность – задания, игры и другие мероприятия должны проводиться систематически и быть взаимосвязаны;
- поэтапность – от простого к сложному;
- природосообразность – соответствие содержания образовательной деятельности потребностям детского возраста;
- разнообразие форм работы с детьми – игры, экскурсии, драматизации, детское творчество;
- принцип гуманизма – уважение личности ребенка;
- принцип опоры на положительное в личности ребенка.

Формы работы: творческое рассказывание, пересказ, описательный рассказ, речевые игры, драматизации.

Приемы педагогической работы:

- упражнения – это многократное повторение и совершенствование речевых навыков;
- воспитывающие ситуации – это создание условий для активной речевой деятельности;
- созидательные приемы – словесное поощрение, психологическая поддержка в трудной для ребенка ситуации.

Позиция педагога в реализации данной программы заключается в восприятии каждого ребенка как уникальной и неповторимой личности, наделенной от природы индивидуальными качествами. Педагог

организует образовательную деятельность, игры и другие мероприятия с учетом темпа деятельности каждого ребенка, его интересов и склонностей, уровня работоспособности. Для детей быстро утомляющихся с пониженной работоспособностью целесообразно разумное сочетание занятий и отдыха, сокращение времени занятий. Педагог должен отличаться терпеливостью, так как развитие связной речи у детей с ОНР на основе обучения творческому рассказыванию процесс тщательный, планомерный, поэтапный.

Использование разнообразных форм работы предполагает творческую деятельность педагога, определенный уровень мастерства, умения импровизировать. Гибкость позиции педагога заключается в умении создать воспитывающую ситуацию, обыграть задание как игровое, вовлечь каждого ребенка в творческую деятельность.

Основой программы является тематический подход, обеспечивающий концентрированное изучение материала: ежедневное многократное повторение, что позволяет организовать успешное накопление словаря, совершенствование грамматического строя речи.

Работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР на основе обучения творческому рассказыванию проходит на общих групповых занятиях один раз в неделю и индивидуально (утро, режимные моменты, прогулка, свободная деятельность, вечер) в соответствии с уровнем развития каждого ребенка.

Воспитатель в работе с детьми с нарушением речи осуществляет общеобразовательные задачи: общает необходимый, доступный пониманию детей лексический материал. Знания, полученные во время наблюдений на прогулках, экскурсиях, при ознакомлении с художественной литературой, с окружающей жизнью и природой способствуют развитию связной речи.

Вместе с тем воспитатель осуществляет специальные задачи, которые состоят в формировании положительных навыков общего и речевого поведения и закрепления навыков связного высказывания.

В ходе целенаправленного и систематического обучения у детей формируются представления об основных принципах построения связного сообщения: адекватности содержания, последовательности изложения, отражения причинно-следственной взаимосвязи событий. Дети осваивают языковые средства и речевые навыки, на основе которых возможно построение развернутых высказываний, максимально приближаются к тому уровню связной речи, который потребуется ему для перехода к новой ведущей (учебной) деятельности.

Большая предварительная работа, проводимая воспитателем совместно с логопедом, предшествует началу образовательной деятельности по обучению составлению творческих рассказов.

Данная работа включает в себя:

- обогащение опыта детей впечатлениями из жизни (экскурсии, наблюдения, рассматривание картин иллюстраций, чтение книг, произведений устного народного творчества);
- обогащение и активизация словаря;
- лексические упражнения;
- лексико-грамматические упражнения.

Предварительная работа является сложной и одновременно нужной для развития связной речи.

Программа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на основе обучения творческому рассказыванию достаточно результативна. Отмечен значительный рост в развитии в связной речи, формировании грамматического строя речи.

При использовании данной программы необходимо обратить внимание на следующие моменты: необходимость создания развивающей среды, создание доброжелательной атмосферы при взаимодействии взрослого с ребенком, многократность повторения изученного материала.

### *Литература*

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. завед. / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
2. Бородич А. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2004. – 255 с.
3. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 2006. – 312 с.
4. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
5. Рубинштейн С. Л. Речь и общение. Функции речи. Развитие речи у детей. – СПб.: Питер, 2002. 720 с.
6. Ткаченко Т. А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинкам: пос. для логопеда. – М.: Владос, 2003. – 47 с.

7. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – 5-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

## К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

*Никонова Маргарита Викторовна,  
психолого-педагогическое образование, 2-й год обучения*

Мы живем в эпоху перемен: наблюдаем, как изменяется общество, меняются привычные нормы взаимоотношений, меняются требования к жизни. В связи с этим расширяется диапазон социальных ролей у юношей и девушек, что определяет содержание и специфику гендера.

Каждый человек является обладателем множества психологических черт характера. Некоторые из них являются как бы «внеполовыми», универсальными, другие традиционно связываются с типично мужской или типично женской психологией. Некоторые типичные мужские или женские черты имеют свои эволюционно-генетические и физиологические основания, предпосылки. Такая черта, как агрессивность и доминантность рассматриваются как типично мужские черты, а кротость и мягкость как типично женские. Большинство из них, если не все, формируются в процессе социализации, воспитания и развития личности.

Представления о мужественности и женственности сильно различаются в различных культурах, что накладывает серьезный отпечаток на нормы коммуникативного поведения и характер взаимоотношений мужчин и женщин.

Проблемой гендера занимались многие психологи, как зарубежные, так и отечественные. Зарубежные психологи: Ш. Берн, С. Бэм, С. Кесслер, У. Маккенна, М. Мид, Т. Парсонс и многие другие. В отечественной науке гендерное направление появилось в середине 1990-х г., изучением гендера занимались такие психологи, как Б. Г. Ананьев, И. С. Кон, Т. А. Репина, Т. И. Юферева и другие. Психиатрия в лице О. Вейнингера, В. Е. Кагана, Д. Д. Исаева тоже внесла свой вклад в исследования.

Серьезные изменения в социальных, политических и экономических отношениях в XX веке повысили интерес к проблеме гендерных отношений. При этом практически во всех типах культур обостряется конфликт между традиционными мужскими и женскими ролями [7].

Разделение социального мира на мужчин и женщин укоренено настолько глубоко, что с момента рождения, когда пол ребенка опознан, родители, врачи, акушерки и все окружающие новорожденного «создают гендер», реализуя принцип половой дифференциации. В действительности между мальчиками и девочками, мужчинами и женщинами больше сходства, чем различий, но в этой сфере общество накладывает табу на подобие [5].

До сих пор в науке не разграничены понятия «пол» и «гендер». И зачастую биологический пол отождествляют с гендером. Необходимость их разграничения, на наш взгляд, очевидна.

Ш. Берн считает, что определение пола обычно включает в себя черты, непосредственно обусловленные биологическим полом, тогда как гендер подразумевает те аспекты мужского и женского, причины возникновения которых еще не известны. Проблема в том, что причинно – следственная связь не всегда очевидна и может быть вызвана, как биологическими, так и социальными факторами [1].

Пол – это термин, который обозначает те анатомо-биологические особенности, на основе которых люди определяются как мужчины или женщины. Его следует употреблять только в отношении характеристик и поведения, которое вытекает непосредственно из биологических различий между мужчинами и женщинами. А гендер – это термин, который указывает на то, как люди представляют свой биологический пол в социальном пространстве [8].

Потребность в понятии «гендер» возникла в медицинской психологии и сексологии. Связано это было с исследованиями транссексуализма и вопросами обозначения таких явлений, как отнесение индивида к определенному полу, самоидентификации себя как представителя той или иной категории, видоизменения соответствующих черт в процессе повседневного бытового общения с другими людьми [4].

Гендерная идентичность – понятие достаточно новое. В самом общем виде оно связано с социальным полом (иначе гендером), с представлениями человека о своем полоролевом поведении, которое отражается на взаимоотношениях и других проявлениях жизнедеятельности [2].

**Гендер** – социально-биологические характеристики, с помощью которых люди характеризуют мужчин и женщин. Поскольку «пол» является биологической категорией, социальные психологи иногда ссылаются на гендерные биологические различия, как на «межполовые различия» [6].



Социальный пол конструируется социальной практикой. В обществе возникает система норм поведения, предписывающая выполнение определенных половых ролей. Соответственно возникает жесткий ряд представлений о том, что есть «мужское» и «женское» в данном обществе. Гендер конструируется через определенную систему социализации, разделения труда и принятые в обществе культурные нормы, роли и стереотипы. Принятые в обществе гендерные нормы и стереотипы в определенной степени определяют психологические качества, способности, профессии людей в зависимости от биологического пола. Базовым образованием в гендере является психологический пол личности, иначе говоря, достижение определенного уровня гендерного самосознания и гендерной идентификации, реальное овладение мужской и женской ролью. В контексте гендера описываются психологические качества присущие женскому и мужскому полу, какое поведение считается нормальным, сомнительным и отклоняющимся от нормы для мужчины и женщины, влияние пола на социальное положение, на социальные взаимоотношения [8].

Социально-психологический пол включает два полюса: маскулинность и фемининность. Однако утверждение о том, что маскулинность является преимущественно (но не исключительно) мужским качеством, а фемининность женским, является научно обоснованным [2]. Немецкий психиатр О. Вейнингер в монографии «Пол и характер» поднял вопрос о двуполости человека, как в морфологических, так и в психологических проявлениях. Каждый человек несет в себе сочетание женственности и мужественности. Совокупность этих составляющих в широком смысле формирует огромное множество переходных форм с преобладанием одного из начал или равного вклада обоих в общую суть человека. В современном представлении такое гармоничное сочетание двух составляющих называется андрогинией. Известные сексологи, такие, как И. С. Кон и Г. С. Васильченко, а также психиатры В. Е. Каган и Д. Д. Исаев на более обоснованных научных исследованиях фактах подтверждают эмпирический вывод немецкого психиатра О. Вейнингера о наличии популяции, как мужеподобных женщин, так и женоподобных мужчин [8].

Понятие «гендер» подчеркивает то, как мы демонстрируем свой пол окружающим, насколько мужественно или женственно ведем себя. О. А. Воронина определяла гендер – как пол в социально-психологическом смысле, специфический набор культурных и поведенческих характеристик, определяющие социальное поведение мужчин и женщин. В контексте гендера описывается, какие психологические качества присущи женскому и мужскому полу, какое поведение считается нормальным, сомнительным или отклоняющимся от нормы для мужчин и женщин, как пол влияет на социальное положение, статус личности. Иными словами, для того, чтобы быть женщиной или мужчиной, не значит просто быть человеком с определенной анатомией, а значит следовать определенным социокультурным ожиданиям, предъявляемым обществом по отношению к человеку на основании принятых правил пола [8].

Роли, обусловленные дифференциацией людей в обществе по признаку пола, называются гендерными ролями. Гендерная роль – нормы поведения, соблюдения которых ожидают от мужчин и женщин [6].

А. А. Чекалина в книге «Гендерная психология» отмечает, что гендерные роли зависят от статусов, позиций, которые мы занимаем в семье, окружающими, социуме. Их исполнение связано с тем, насколько мы осознаем то, что должны исполнять, насколько мотивированы и принимаем требования роли. В любом случае наши гендерные роли взаимосвязаны с представлениями о себе и отношением к себе, с тем, как человек решает проблему взаимоотношений «я» и «мы». Гендерные роли относятся к предписанным ролям. Статус будущего мужчины или женщины приобретает ребенок при рождении, а затем в процессе гендерной социализации ребенок обучается исполнять ту или иную гендерную роль [8].

Шон Берн отмечает, что с точки зрения социальной психологии, гендер находится под сильным влиянием как культурных норм, устанавливающих, что должны делать мужчины, а что – женщины, так и социальной информации, внушающей людям, насколько велика разница между мужчинами и женщинами. Теория нормативного и информационного давления частично объясняет, каким образом человек учится этим нормам и что заставляет нас придерживаться их. Два основных механизма, осуществляющие дифференциальную социализацию – это дифференциальное усиление и дифференциальное подражание. О дифференциальном усилении говорится, когда приемлемое гендерно-ролевое поведение вознаграждается, а неприемлемое – наказывается, при условии, что поощрение или наказание человека за определенные модели поведения, интересы, зависят от его биологического пола. Вознаграждение часто выступает в форме общественного одобрения. И наоборот, всякое отклонение от модели поведения, которая в нашей культуре считается соответствующей гендерной роли, в большинстве случаев наказывается социальным неодобрением [1].

Некоторым революционным событием в понимании природы гендерных ролей явился предложенный Сандрой Бэм в 1974 году «Тест гендерных ролей» (BSRI). Благодаря этим исследованиям в научном лексиконе такое понятие как «андрогиния», обозначающее одновременно выраженность маскулинных и фемининных черт. Это позволяет менее жестко придерживаться полоролевых норм и свободно переходить

дять от традиционно женских занятий к традиционно мужским, и наоборот. С. Бэм провела серию работ, в которых показала, как андрогинные индивиды обоего пола демонстрируют «маскулинную» независимость, когда на них оказывается давление, и «фемининную» заботливость, играя с животными. Андрогинные индивиды могли демонстрировать как маскулинные, так и фемининные качества в зависимости от того, какая именно реакция соответствовала ситуации [3].

Исследования С. Бэм позволили провести классификацию гендеров, в основе которой лежит демонстрация маскулинности и фемининности мужчинами и женщинами. Соответственно данной классификации можно выделить восемь гендерных типа, по четыре для мужчин и женщин:

- Маскулинный тип (высокая маскулинность – низкая фемининность). Маскулинные мужчины нечувствительны, энергичны, честолюбивы и свободолюбивы. Маскулинные женщины обладают сильной волей, склонны соперничать с мужчинами и претендовать на их место в профессии, социуме, сексе.

- Фемининный гендерный тип (высокая фемининность – низкая маскулинность). Фемининные мужчины чувствительны, ценят человеческие отношения и творческие достижения, нередко принадлежат к миру искусства. Фемининные женщины отличаются покорностью, верностью, заботливостью и нежностью.

- Высокий уровень андрогинии (высокая фемининность – высокая маскулинность). Андрогинные мужчины сочетают в себе продуктивность и чувствительность. Андрогинные женщины способны осуществлять вполне мужские задачи, используя женские средства (гибкость, коммуникабельность).

- Низкий уровень андрогинии (низкие маскулинность и фемининность). Недифференцированные мужчины и женщины скорее всего характеризуются недостатком либидо в широком смысле слова и страдают от «нехватки жизненных сил».

Более позднее исследования позволили связать андрогинность с такими характеристиками, как адаптированность, высокая жизнестойкость их обладателей, успешность самореализации в семье и профессии. Высокомаскулинные мужчины и высокофеминные женщины испытывают больше трудностей в тех видах деятельности, которые не совпадают с традиционными гендерными стереотипами. По некоторым данным, андрогинны меньше подвержены эмоциональным стрессам, поскольку обладают более высоким уровнем развития эго [8].

Таким образом, пол – это термин, который обозначает те, анатомо – биологические особенности, на основе которых люди определяются как мужчины или женщины. Основным смыслом понятия «гендер» заключен в идее социального моделирования или конструирования пола посредством социальной практики. В обществе возникает система норм поведения, предписывающая выполнение определенных половых ролей и соответственно возникает довольно жесткий ряд представлений о том, что есть «мужское» и «женское» в этом обществе.

В реальной жизни пол и гендер могут совпадать, не совпадать, или же совпадать частично. Степенью их разграничения никто не занимался.

Именно этим противоречием и обосновано наше пилотажное исследование, которое является частью более большого исследования гендерной идентичности, и это один из его аспектов.

Итак, целью нашего исследования является выявление специфики гендерной идентичности современных юношей и девушек. Объект исследования: юноши и девушки. Предмет исследования: гендерная идентификация юношей и девушек. Гипотезой явилось предположение, что половая принадлежность индивида может не совпадать с его гендерной идентификацией, половая принадлежность может определять, а может и не определять гендерный тип.

Мы предположили, что из числа испытуемых будут выделены три группы:

1. Маскулинный гендерный тип.
2. Фемининный гендерный тип.
3. Андрогинный гендерный тип.

В каждую из этих групп могут входить, как юноши, так и девушки. При этом по степени выраженности гендерные особенности, характеризующие данный тип, внутри группы у юношей и девушек различаться не будут.

Исследование проводилось на базе полевой выборки. В исследовании приняли участие 50 человек: 25 юношей и 25 девушек. Возраст испытуемых от 18 до 21 года. В своей работе мы использовали констатирующий эксперимент. Для определения гендерных особенностей использовался опросник Сандры Бэм, который позволяет выявить андрогинные, фемининные и маскулинные черты личности. Опросник содержит 60 утверждений (качеств). Испытуемый отмечал галочкой те качества, которые, как он считает, присутствует у него. Также использовался метод математической статистики углового преобразования Фишера, предназначенный для выявления значимых различия значений двух выборок по частоте встречаемости признака.

По результатам диагностики юношей и девушек, нами были получены следующие данные.

Среди юношей выявлены:

- 1 юноша, что составляет 4 %, с ярко выраженной маскулинностью;
- 4 юношей, что составляет 16 %, с маскулинными чертами личности;
- 16 юношей, что составляет 64 %, с андрогинными чертами личности;
- 4 юношей, что составляет 16 %, с фемининными чертами личности;
- 0 юношей с ярко выраженной фемининностью.

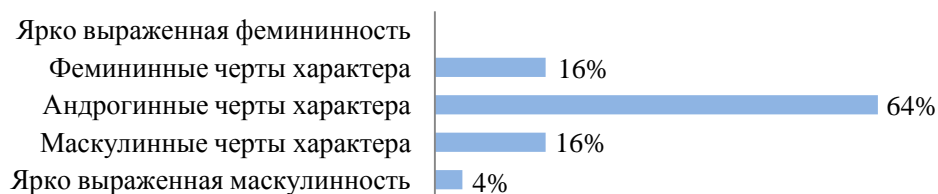


Рис. 1. Результаты диагностики юношей на определение гендерной идентичности

Среди девушек выявлены:

- 0 девушек с ярко выраженной маскулинностью;
- 3 девушки, что составляет 12 %, с маскулинными чертами личности;
- 13 девушек, что составляет 52 %, с андрогинными чертами личности;
- 6 девушек, что составляет 24 %, с фемининными чертами личности;
- 3 девушки, что составляет 12 % с ярко выраженной фемининностью.



Рис. 2. Результаты диагностики девушек на определение гендерной идентичности

В сравнении:

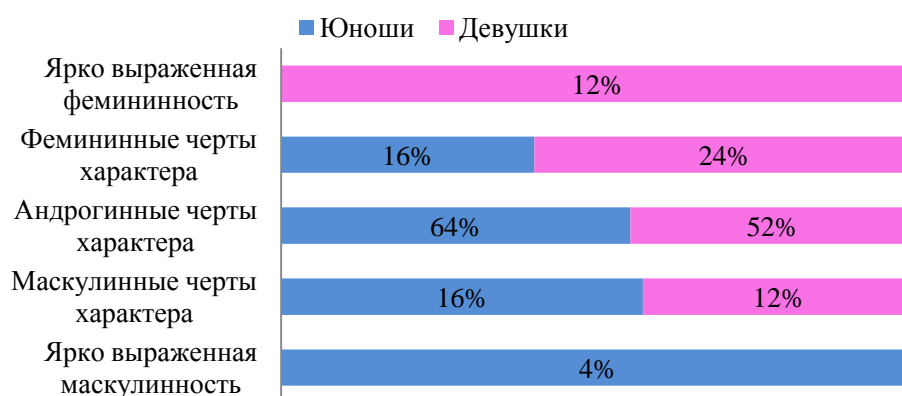


Рис. 3. Результаты диагностики гендерной идентификации юношей и девушек

В качестве метода математической статистики мы использовали метод углового преобразования Фишера, анализ результатов которого показал значимые различия между андрогинностью, маскулинностью и фемининностью юношей и девушек. Иными словами, между маскулинными деаушками и маскулинными юношами, фемининными девушками и фемининными юношами, андрогинными девушками и андрогинными юношами есть существенная разница.

Таким образом, говорить безоговорочно о маскулинном, фемининном или андрогинном типах, проявляющимся одинаково у всех, независимо от биологического пола, нельзя. Все-таки первичным, определяющим поведение индивида, является его биологический пол. И мы можем говорить только о развитии и проявлении у него тех черт, которые традиционно приписываются противоположному полу.

Гипотеза о том, что половая принадлежность индивида может совпадать, а может и не совпадать с его гендерной идентификацией, нашла свое подтверждение в той части, где половая принадлежность все-таки определяет специфические особенности личности, хотя и сочетается с противоположными гендерными характеристиками.

Продолжением нашей работы будет исследование особенностей эмоциональных реакций и состояний, переживаемых девушками и юношами с различной гендерной идентификацией.

#### *Литература*

1. Берн Ш. М. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008.
2. Иванова И. Л. Самоопределение женщин с разными типами гендерной идентичности / И. Л. Иванова, Е. В. Кулаева // Вопросы психологии. – 2011. – № 1.
3. Клецина И. С. От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии // Вопросы психологии. – 2003. – № 1.
4. Кон И. С. Введение в сексологию: учебное пособие. – М.: Олимп: ИНФРА-М, 1999.
5. Лорбер Дж. Принципы гендерного конструирования / Дж. Лорбер, С. Фаррелл // Хрестоматия феминистских текстов. Переводы / под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2000.
6. Майерс Д. Изучаем социальную психологию / пер. с англ.: В. Гаврилов, С. Шпак, С. Меленевская, Д. Викторова. – СПб.: Питер Ком, 1999.
7. Наговицын А. Трансформация гендерных ролей в мифологических системах // Прикладная психология и психоанализ. – 2003. – № 3.
8. Чекалина А. А. Гендерная психология: учебное пособие. – 2-е изд. – М.: Ось-89, 2009.

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С СДВГ**

*Носкова Анастасия Григорьевна,  
психология, 1-й год обучения*

Одной из главных проблем современного общества является ухудшение здоровья детей как результат неблагоприятного воздействия экологических, социально-экономических и других факторов, тем или иным образом влияющих на их развитие. В настоящее время отмечается повышение распространенности отклонений в развитии детей, сопровождающихся расстройствами регуляторных функций. Часто такие нарушения являются одним из проявлений отклоняющегося морфофункционального развития мозга ребенка. Примером такого случая является развитие ребенка с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), в котором на первый план выходят симптомы нарушения функций произвольной регуляции деятельности.

Нарушения произвольности внимания, как динамической характеристики психических процессов, и волевого компонента деятельности в школе наиболее ярко заметны в младших классах, когда ребенок только начинает овладевать своей деятельностью, учиться ставить цели и управлять своей деятельностью в стремлении к их достижению. Дети сразу привлекают внимание педагогов своей импульсивностью, невнимательностью, или же наоборот отрешенностью и неготовностью к выполнению поставленных педагогом задач, часто они выделяются на фоне своих сверстников трудностями в обучении и воспитании. На своевременность и динамику развития произвольности высших психических функций могут влиять как стрессовые ситуации, так и индивидуальные особенности ребенка.

Любое нарушение в развитии одной психической функции непосредственным образом сказывается на развитии других, при этом произвольность психической активности рассматривается как функция, модулирующая все развитие, и ее вполне допустимо поставить на первое место в структуре гетерохронного формирования всех психических сфер ребенка. Именно этим обусловлена актуальность исследования проблемы нарушений в развитии функций произвольности. Отсутствие коррекции нарушений произвольности при гиперактивности с дефицитом внимания может привести к полному выпадению ребенка из учебного процесса, нарушению социализации, стойким нарушениям формирования личности.

В работах многих авторов показана связь между уровнем развития функций произвольности и успешностью обучения детей младшего школьного возраста (Н. К. Корсакова и др., 1997; Р. И. Мачинская и др., 1997; Т. С. Копосова и др., 1997; Н. Н. Полонская, Л. В. Яблокова, 1998; Т. В. Ахутина, 2001; Н. Н. Полонская, 2003).

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) можно рассматривать как сложное психическое состояние ребенка, характеризующееся особым профилем познавательных функций, эмоционально-личностной сферы и поведения ребенка.

В связи с тем, что СДВГ является хроническим расстройством с высоким показателем коморбидности и значительным влиянием на психосоциальную среду ребенка, важно осознавать, что дети с СДВГ в большинстве случаев нуждаются именно в мультимодальной программе помощи, которая воздействовала бы на все звенья биопсихосоциальной цепочки факторов. Психофармакотерапия не может быть единственным методом помощи. Данные большого исследования, проведенного Национальным институтом психического здоровья США, в котором сравнивалась эффективность поведенческой, медикаментозной и комбинированной терапии, показали, что изолированное применение психофармакотерапии значительно больше способствует редукции симптомов СДВГ, чем применение поведенческой терапии, – и это понятно: ведь медикаментозная терапия напрямую влияет на причину расстройства, а потому уменьшает его симптомы, тогда как поведенческая терапия скорее контролирует проявления симптомов и нацелена на уменьшение вызванных ими функциональных нарушений. Она оказывает своего рода компенсирующее воздействие и не столько уменьшает симптомы, сколько предупреждает их возможное негативное влияние на функционирование ребенка в основных сферах жизни [3].

Существует точка зрения на то, что комбинированная форма терапии более эффективна, чем применение исключительно психофармакотерапии, в плане улучшения уровня функционирования семьи, а также влияния на коморбидные расстройства. Ведущие специалисты в данной сфере выступили в защиту важности применения именно пакета психосоциальных вмешательств. Ценность этих методов состоит в первую очередь в том, что они дают результат, которого нельзя ожидать от медикаментозной терапии: они помогают родителям понять особенности своего ребенка, улучшить отношения с ним, выработать эффективные стратегии воспитания и управления его поведением. Это ведет к снижению семейного стресса, уровня конфликтов, улучшает самооценку родителей, эмоциональную атмосферу в семье. Соответственно улучшается эмоциональное самочувствие ребенка, повышается его самооценка. То же касается и применения поведенческой терапии педагогами в школе [1].

СДВГ должна базироваться на концепции долгосрочного сопровождения семьи и ребенка в течение жизни, а терапевтическая модель должна быть ориентирована на уменьшение негативного влияния СДВГ на развитие ребенка, преодоление и предупреждение вторичных проблем, а не на полное выздоровление.

В основе такого сопровождения семьи и ребенка лежит надежная партнерская связь между родителями и специалистами. Для специалистов построение отношений с родителями особенно важно, поскольку составляет базовую предпосылку эффективного терапевтического сопровождения. В программе адаптации неотъемлемой частью является просветительская и консультационная работа с родителями. Как правило, родители не понимают, что происходит с их ребенком, а поведение ребенка с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью их раздражает. Родители и другие члены семьи нередко склонны видеть причину плохого поведения ребенка в «неправильном воспитании», и поэтому начинают обвинять в этих проблемах самих себя и друг друга. Вот почему очень важно помочь родителям разобраться в поведении ребенка, причинах имеющихся у него трудностей, развеять заблуждения, объяснить, на что реально можно надеяться и как правильно вести себя с ребенком.

Родственникам ребенка со стороны психолога и педагога требуется разъяснить его проблемы, чтобы они поняли, что его поступки не являются умышленными и в силу своих личностных особенностей он не в состоянии разрешать возникающие сложные ситуации, что добиться исчезновения таких симптомов, как гиперактивность, импульсивность и невнимательность, в короткие сроки (за несколько месяцев и даже лет) не представляется возможным.

Родителям ребенка объясняют, что улучшение его состояния зависит не только от специально назначаемой коррекции, но в значительной мере еще и от доброго, спокойного и последовательного отношения к нему. Хорошая терапевтическая программа должна основываться на биопсихосоциальной модели СДВГ и действовать на всех уровнях. В этом заключается суть комплексного подхода [2; 3; 4].

Модель мультимодальной терапии невозможна без командного подхода, где люди разных специальностей согласованно взаимодействуют ради достижения общих целей, ориентируясь прежде всего на помощь ребенку в контексте его семьи и среды развития (школа, среда ровесников и т. п.) и действует на все факторы биопсихосоциальной цепочки [3]. Просвещение нужно и самому ребенку. Ведь большинство детей с СДВГ ощущают, что с ними «что-то не так», но часто не понимают, что именно. Негативные реакции окружающих могут приводить к самообвинениям ребенка, формированию у него негативной самооценки. Информировать ребенка о его особенностях следует в доступной форме, соответствующей его возрасту, подчеркивая, что СДВГ – это особенность, которая, с одной стороны, затрудняет жизнь, а с другой – дает ребенку и определенные преимущества.

В дальнейшем просвещение строится в соответствии с развивающейся способностью ребенка к самопознанию. То же касается и родителей – со временем они нуждаются в переосмыслении информации об СДВГ, а также о последних достижениях науки и перспективах помощи. Не менее важно психологическое просвещение педагогов и одноклассников ребенка – оно является предпосылкой развития толерантности, желания помочь ребенку, стремления освоить эффективные приемы управления его поведением.

Рассмотрим подробнее содержание модели терапевтических вмешательств для детей с СДВГ, которая опирается на этиопатогенетическое понимание природы этого расстройства. Уровень функционирования ребенка определяется взаимодействием двух факторов: характеристик самого ребенка и характеристик социальной среды. Модель включает разные формы терапевтической работы с ребенком и его семьей: обучающие группы для родителей; нейропсихологическая коррекция; аутогенная тренировка для ребенка и членов семьи; групповая семейная психотерапия, поведенческая и индивидуальная психотерапия для ребенка, а также медико-профилактические формы работы.

Нейропсихологическая коррекция проводится поэтапно и направлена на развитие произвольности, внимания, самоконтроля, снижение гиперактивности и импульсивности, элиминацию гнева и агрессии. Коррекцию следует начинать с одной отдельной взятой функции. Когда будут достигнуты устойчивые положительные результаты по развитию одной функции, можно переходить к развитию одновременно двух функций, а затем и трех. Например, развивая произвольное распределение внимания, необходимо снизить нагрузку на самоконтроль импульсивности и не ограничивать двигательную активность. Снижая импульсивность, не стоит работать над концентрацией внимания и ограничивать подвижность. Развивая усидчивость, можно допустить импульсивность и рассеянное внимание. Нейропсихологическая коррекция детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности включает: растяжки, дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, упражнения для языка и мышц челюсти, перекрестные (реципрокные) телесные упражнения, упражнения для развития мелкой моторики рук, упражнения для релаксации и визуализации, функциональные упражнения, упражнения для развития коммуникативной и когнитивной сферы, упражнения с правилами [1; 4].

Из всех психотерапевтических методик аутогенная тренировка наиболее доступна и может применяться самостоятельно. Она не имеет противопоказаний у детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью.

Этот самостоятельный метод психотерапии пользуется известной популярностью уже не одно десятилетие. Не имея побочных последствий, он позволяет восстановить некоторые функции центральной и периферической нервной системы, стабилизирует резервные возможности коры головного мозга, восстанавливает проходимость сосудов, снимает мышечное и эмоциональное напряжение. Последнее особенно важно для гиперактивных детей, которые часто бывают напряжены и внутренне замкнуты.

Приемы аутогенной тренировки человек усваивает в процессе занятий, которые проводит психотерапевт. После этого можно применять их самостоятельно в любое удобное время. Если ребенок научится правильно расслабляться, он может это сделать в школе, дома, в любом месте, где почувствует в этом необходимость. Для этого не требуется каких-то специальных условий – просто несколько минут покоя. Кстати, приемы аутогенной тренировки очень часто дают возможность возбужденным детям отдохнуть, сосредоточиться на занятиях или уснуть вечером.

Отметим, что этот полезный метод ни в коем случае не должен подменить другие формы лечения. Но сочетать их вполне реально и полезно.

Поведенческая психотерапия может помочь ребенку организовывать свой день, активность, обязанности, может стать важной опорой для ребенка в планировании его деятельности. К сожалению, она не обладает существенной эффективностью в лечении ключевых симптомов СДВГ [3].

Семейная психотерапия позволяет вовлекать всех членов семьи в решение вопросов, связанных с воспитанием и развитием ребенка с СДВГ. Ребенок с СДВГ может быть тяжелой ношей для родителей. Трудное поведение, плохая учеба, в запальчивости сказанные грубые слова, безответственность, ненадежность такого ребенка выматывают родителей, заставляют их задумываться, не виноваты ли они сами в таком его поведении. Родители могут терять контроль над своими реакциями на поведение их ребенка, наказывать, обижать его. Нередко проблемы в поведении ребенка вызывают разногласия у родителей по поводу методов воспитания, взаимные обвинения, взаимную озлобленность. Семейная психотерапия может помочь наладить отношения, найти точки взаимодействия, выработать совместное видение ситуации, разрешить накопившиеся обиды, вернуть утраченное тепло и доверие.

Обучающие группы для родителей – способ организации помощи семьям детей с СДВГ, объединяющий в себе два вышеуказанных метода, а также короткие лекции о сути расстройства и тренинги по развитию новых способов взаимодействия с ребенком и помогающими специалистами (учителями, врачами, психологами). Это идеальный вариант немедикаментозной помощи, то с чего должно начинаться лечение СДВГ. Детская гиперактивность – это не только медицинская, но еще и воспитательная, педа-

гогическая, социальная проблема. Родители детей с СДВГ постоянно сталкиваются с разнообразными вопросами: Почему мой ребенок такой? Что ждет его в будущем? Как я могу ему помочь? Как мне лучше с ним разговаривать? Как мне объяснить учителям, что он не избалованный, а испытывает трудности в концентрации внимания? Как мне защитить моего ребенка от оскорблений в школе? Как сделать так, чтобы он вырос счастливым? и так далее. Такие группы обучения помогают найти ответы на эти и многие другие вопросы, чувствовать себя уверенным и компетентным родителем, понимать и контролировать проводимое лечение. Группы обучения для родителей – это метод с большой доказательной базой, подтверждающей их несомненную эффективность в улучшении качества жизни детей с СДВГ [2; 3].

Метод индивидуальной психотерапии также используется в работе с детьми с СДВГ. Помимо специфических трудностей эти дети испытывают те же трудности в жизни, что и все остальные дети: они могут сомневаться в себе, своих силах, своей нужности для родителей, они могут испытывать страхи, опасения, могут бояться взрослеть. Однако у них есть гораздо больше поводов для таких переживаний, так как они чаще всего средне или плохо учатся в школе, испытывают чрезмерное давление со стороны родителей и учителей, слышат бесконечные и несправедливые обвинения в свой адрес, понукания, их заставляют делать то, чего они сделать не в состоянии. Индивидуальная психотерапия может помочь ребенку почувствовать себя увереннее, открыть в себе новые достоинства и умения, о которых он раньше не знал, выстроить отношения доверия и уважения, опыт которых у ребенка нередко отсутствует. Такая психотерапия не вылечит от СДВГ, однако, поможет ребенку расти более гармоничным и счастливым.

Групповая психотерапия помогает развитию социальных отношений. Дети с СДВГ очень часто испытывают трудности в установлении дружеских отношений с другими детьми. Из-за их импульсивности, избыточной активности они могут вызывать отторжение и неприятие сверстниками. Группы развития социальных навыков могут помочь такому ребенку найти друзей, узнать и испробовать новые способы коммуникаций друг с другом, развить эмпатию.

Наличие доказательств эффективности тех или иных методов помощи чрезвычайно важно. Оно не только помогает родителям и специалистам ориентироваться в многообразии методов и выбирать эффективные вмешательства, но и защищает от затрат времени и средств на то, что не помогает или же помогает мало.

#### *Литература*

1. Габдракипова В. И. Психологическая коррекция детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / В. И. Габдракипова, Э. Г. Эйдемиллер. – М.: Перспектива, 2009.
2. Пасечник Л. В. Коррекция тревожности и гиперактивности в детском возрасте. – М.: ТЦ Сфера, 2007.
3. Романчук О. И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей: пер. с укр. – М.: Генезис, 2010.
4. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. – М.: Генезис, 2015.

### **РЕВИЗИЯ КАК ОСНОВНОЙ МЕТОД ФИНАНСОВОГО КОНТРОЛЯ ЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

*Павлова Наталья Сергеевна,  
юриспруденция, 1-й год обучения*

В соответствии с контрольной функцией финансов, основной целью которой является осуществление контроля за целевым использованием государственным или муниципальным учреждением денежных средств, полученных из бюджета, проводится финансовый контроль за деятельностью данных учреждений. К таким учреждениям, подлежащим государственному контролю, кроме казенных учреждений и органов власти, также относятся бюджетные и автономные учреждения, получающие субсидии, субвенции, предоставляемые на определенные цели из бюджета [6].

Данный финансовый контроль осуществляется определенными методами, из которых наиболее глубоким и всеобъемлющим является ревизия [6].

**Целью** ревизии является комплексное обследование финансово-хозяйственной деятельности государственной организации на соответствие законодательству, проверка достоверности и экономичности финансово-хозяйственных операций за определённый промежуток времени, использования денежных

средств, выделяемых из бюджета в соответствии с их назначением, использованием материальных ценностей, а также достижение поставленных перед организацией целей и задач [6].

**Задачей** ревизии является выявление недостоверных данных в отчетности, раскрытие зафиксированных в документах нецелевых расходов, недостач, факты воровства денежных или материальных ресурсов, профилактика различного рода злоупотреблений в финансовой сфере, проверка правильности начислений сотрудникам [6].

Проводятся ревизии органами финансового контроля, либо иными органами государственного управления в отношении нижестоящих и подчиняемых им учреждений. Такими органами могут быть: Счетная палата РФ, Казначейство, Министерство финансов РФ, Контрольно-ревизионное управление. Проверки проводятся сотрудниками данных органов, являющимися высококвалифицированными, оперативно взаимодействующими между собой. Ревизии проводятся в плановом порядке, или на основании запроса иных уполномоченных органов, например, органов внутренних дел [6].

Существуют различные основания классификации ревизий:

1. **По объекту проверки** они бывают документальные (в данном случае проверяется документы отчетности на подлинность и правильно ли внесены сведения в учетные регистры), фактическая (проверяется, имеются ли все необходимые материальные и денежные ресурсы в наличии), полная ревизия (предполагает проверку всех финансовых операций за определенный промежуток времени), при выборочной проверке подлежат не все документы, а определенные финансовые операции, например уплата налоговых платежей [6].

2. **По организационному критерию** ревизия бывает внеплановая (проводится в соответствии с планом проверок), внеплановые (проводятся в случае, если поступили жалобы, заявления от граждан, либо уполномоченных органов), комплексные (проводятся несколькими контролирующими органами), тематические (в учреждениях одного направления по определенному списку вопросов) [6]. Как указано в ст. 15 Федерального закона «О Счетной палате Российской Федерации», комплексные ревизии и тематические проверки проводятся по месту расположения проверяемых объектов. Сроки, объемы, и способы их проведения устанавливаются Счетной палатой РФ [1].

Также может проводиться и встречная ревизия. Данная ревизия включает в себя проверку документов по однотипным операциям, но в разных организациях, являющихся получателем и распределителем, либо в нескольких структурных подразделениях одного учреждения [5].

При проведении ревизий учреждений, состоящих на государственном бюджете, предусматриваются следующие основные вопросы финансово-хозяйственной деятельности, по которым организуется ревизия:

1. Достоверность планирования расходов на содержание учреждения.
2. Использование средств по целевому назначению.
3. Выполнение плановых показателей учреждения.
4. Целевой расход фонда премирования и заработной платы сотрудников.
5. Обеспечение сохранности денежных средств и других материальных ценностей.
6. Правильность использования материальных ценностей, оборудования, аппаратуры и другой техники.
7. Соблюдение норм материальных запасов и использование внутрихозяйственных резервов.
8. Своевременность и правильность проведения инвентаризации материальных ценностей и денежных расчетов с учреждениями, организациями и отдельными лицами.
9. Правильность произведенных затрат на капитальный ремонт и использование средств на капитальные вложения.
10. Правильность использования транспортных средств, эксплуатации жилого фонда и других хозяйственных служб.
11. Правильность организации и ведения бухгалтерского учета и достоверность отчетных данных; применение передовых форм и методов бухгалтерского учета и средств механизации [3].

Ревизия проводится в срок не более 30 суток.

Руководитель организации, в которой проводится проверка, должен обеспечить проверяющим органам доступ к помещениям, транспорту и средствам связи для проведения проверочных мероприятий [2].

В случае выявленных нарушений оформляется акт и разрабатываются мероприятия по их устранению. Данный акт подписывается руководителем органа, проводимого проверку, начальником и главным бухгалтером организации, в которой проводилась ревизия [6].

В акте ревизии не допускаются выводы, не подтвержденные результатами ревизионных действий; не указывается правовая и моральная оценка действий должностных лиц проверяемых организаций, их конкретные намерения и цели. К акту ревизии в обязательном порядке прилагаются документы, их копии, объяснения должностных лиц [5].



Мероприятия по устранению выявленных нарушений могут быть направлены на возмещение материального ущерба, наказания лиц, совершивших проступок, восстановление дисциплины. Руководитель учреждения, в котором проводилась проверка, обязан обеспечить исполнение предписаний. В случае, когда необходимо устранение недостатков в короткий срок, то составляется промежуточный акт, который подлежит немедленному исполнению. Контроль исполнения обеспечивает руководитель учреждения [3].

Руководителям государственных учреждений необходимо контролировать ход хозяйственных процессов, использовать бюджетные средства по целевому назначению. Для того чтобы убедиться, что бухгалтерская отчетность объективно отражает результаты финансово-хозяйственной деятельности учреждения, привлекаются специалисты, имеющие соответствующую квалификацию. Ревизию проводят работники ревизионного аппарата, она оплачивается государственным органом или вышестоящей организацией [4].

Приступая к ревизии учреждения, ревизору необходимо четко представлять, какие сведения ему необходимо собрать, и из каких источников эти сведения будут предоставлены. Объем и характер информации о финансово-хозяйственной деятельности организации определяются задачами ревизии. Источники данной информации разнообразны и имеют различное значение для составления актов ревизии. В большинстве случаев это внутренние документы проверяемого учреждения [4].

Своевременное проведение ревизионных проверок позволяет постоянно контролировать движение финансовых ресурсов в государственных организациях, грамотно оценивать результаты финансово-хозяйственных операций учреждения, выявлять отклонения от действующего законодательства. Проведение ревизии является необходимой предпосылкой осуществления финансового регулирования, благодаря которому государственные организации могут изменить объем распределения и использования финансовых ресурсов в соответствии со сложившейся финансовой ситуацией [4].

Несмотря на значительную роль данного метода финансового контроля, он не получил достаточного правового урегулирования и не закреплен законодательно. Согласно Федеральному закону «Об аудиторской деятельности» [2], главным методом осуществления финансового контроля является аудит (проверка финансовой отчетности лица с целью определения достоверности о данной отчетности), который проводят негосударственные организации, имеющие лицензию на осуществление данного рода деятельности. Ключевое различие между ревизией и аудитом заключается в том, что целью последнего является исправление недостатков и указание на верный путь учета, цель ревизии же – восстановление законности, если она была нарушена.

#### *Литература*

1. О Счетной палате Российской Федерации: федеральный закон от 5 апреля 2013 г. № 41-ФЗ (с изм. на 27.10.2015 г.) // СЗ РФ. – 2013. – № 14. – Ст. 1649; 2015. – № 44. – Ст. 6046.
2. Об аудиторской деятельности: федеральный закон от 30 декабря 2008 г. № 307-ФЗ (с изм. на 01.12.2014 г.) // СЗ РФ. – 2009. – № 1. – Ст. 15; 2014. – № 49, ч. 6. – Ст. 6912.
3. Овчарова Е. В. Концепция и принципы финансового контроля // Государство и право. – 2012 – № 11. – С. 12–17.
4. Павлова А. М. Особенности проведения ревизии в бюджетных учреждениях // Вестник АсГТУ. – 2004. – № 3. – С. 163–167.
5. Степанов М. В. Ревизия как основной метод финансового контроля и ведущая форма деятельности Счетной палаты РФ. – Режим доступа: <https://www.sovremennoepravo.ru/m/articles/view/>. – Загл. с экрана.
6. Химичева Н. И. Финансовое право: учебное пособие / Н. И. Химичева, Е. В. Покачалова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юристъ, 2004. – 523 с.

### **АМЕРИКАНСКИЙ ТЕАТР И КИНО В АМЕРИКЕ 1930-х ГОДОВ НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА ОРСОНА УЭЛЛСА**

*Парамзин Иван Олегович,  
педагогическое образование, 2-й год обучения*

В начале 1930-х годов технической новинкой в США, особенно для жителей удаленных от крупных городов мест, стало радио. Образовавшиеся в конце 1920-х годов, две крупные национальные радиовещательные сети – NBC (Национальная вещательная компания) и CBS (Американская телерадиовещательная сеть) – сыграли чрезвычайно важную роль в объединении страны, распространении единых ценностей, способствовали усилению культурной однородности общества, уменьшали классовые и ре-

лигиозные различия. Радиовещание наряду с телевидением повлияли на формирование того, что стали называть «американским стилем жизни». Изменения в культурной жизни страны, связанные с экономическими проблемами кризиса, а также с новым отношением правительства Америки к творческим людям и искусству в целом, оказали влияние на всю индустрию развлечений: театры, кино, радио, живопись.

1930-е годы по праву считаются эпохой радио, радиоприёмники были практически в каждом доме страны. По радио, как правило, звучала приятная музыка, популярные радиоведущие выходили в эфир с различными передачами. Среди таких радиоведущих был Джордж Орсон Уэллс, американский кинорежиссёр, фильмы которого отмечены новаторством и изобретательностью в технических решениях, актёр, сценарист и радиоведущий.

За период Великой депрессии администрация президента Франклина Рузвельта (WPA) [12], совместно с Федеральным театральным проектом [13], разработала программу, которая проводилась с 1935 года по 1939 год. Данная программа стала самой масштабной правительственной программой в истории Соединённых Штатов, благодаря которой сотни актёров и работников сцены были обеспечены работой. В течение четырёх лет Федеральный театральный проект обеспечил работой большое количество американцев. Люди получили возможность играть больше чем в двухстах театрах страны, помимо театров были задействованы общественные парки и театральные сцены учебных заведений.

Всего за счёт поддержки конгресса было поставлено более тысячи двухсот спектаклей, кроме того был учрежден журнал «Федеральный театр» [9]. В Нью-Йорке особое внимание было уделено постановке новых пьес, также программа способствовала развитию цирка и детского кукольного театра.

В 1936 году Орсон Уэллс присоединился к Федеральному театральному проекту, возглавив программу «Классический театр» администрации президента Франклина Рузвельта. В рамках этой программы 14 апреля 1936 года в Лафайеттском театре в Гарлеме вышла авторская версия пьесы «Макбет» Уильяма Шекспира, получившая название «Вуду-Макбет» [15] режиссером которой был Орсон Уэллс, действие пьесы было перенесено на Гаити, ко двору короля Гаити Анри Кристофа, вместо ведьм на сцене играли шаманы, а большинство актёров были чернокожими. Такой подход в постановке классической пьесы Шекспира, сделали Уэллса настоящим экспериментатором, который полюбился публике.

Федеральный театральный проект был идеальной средой, для людей, которые имели отношение к искусству, в том числе и Орсон Уэллс, который многогранно развивал свои таланты и экспериментировал.

После успеха «Макбета», Уэллс поставил пьесу «Лошадь ест шляпу» [6] адаптацию одноименной пьесы-водевиля Эжена Лабиша и Марка-Мишеля. Премьера состоялась 5 декабря 1936 года, в театре «Максин Эллиотт» на Манхетане. Излюбленный приём, используемый Орсоном Уэллсом, – это использование света в качестве главного объединяющего сценического элемента на тёмной сцене, впервые такой приём он применил в постановке «Фаустус» [11], премьера состоялась 8 января 1937 года в театре «Максин Эллиотт». Помимо этого в рамках Федерального театрального проекта Орсон поставил оперетту «Второй ураган» [10] одну из известных работ Аарона Копленда.

Одновременно с работой в театре «Меркурий» Уэллс работал на радио как сценарист и актер. Между 1935 и 1937 годами он зарабатывал по две тысячи долларов в неделю, он разрывался между театром и радио до такой степени, что ему приходилось по три раза в день ездить из Гарлема в Мидтаун, чтобы успевать работать и на радио и в театре [3].

Осенью 1936 года в Нью-Йорке Орсон Уэллс поставил радиопостановку «Гамлета» в двух частях на радио СБиСи. В апреле 1937 года на радио звучит радиодрама Арчибальда Маклейша «Падение города». Радиопостановки выходили поздним вечером, привлекая многих американцев к радиоприёмникам, это сделало Уэллса ночной звездой радио эфира [7, р. 170–174.] В июле 1937 года совместно с «Взаимной сетью» (mutual network) [8] Уэллс поставил семинедельную радиопостановку романа Виктора Гюго «Отверженные». Именно он первым использовал стиль повествования на радио, выступая в качестве рассказчика и знакомя слушателей с романом или пьесой. Благодаря профессионализму и харизме, Уэллс делал себя центром повествовательного процесса, простота повествования на радио удавалась ему очень легко, поэтому он так сильно полюбился радиослушателям.

В период 1930-х годов, театр наряду с киноиндустрией стали основой культуры США [2, р. 208]. Техническое развитие XX века, связанное с развитием средств коммуникации, также затронуло кинематограф: поменялись проекторы, кинокамеры, появилось новое оборудование для звукового кино. Кино постепенно влияло на повседневные нормы и аспекты жизни, затронув все уголки страны. Особое внимание обращалось на образовательное воздействие кино на общество. Фильмы повлияли на многие аспекты жизни, такие как спорт, театр, молодежь и литературу.

Помимо этого, новые изобретения повлияли на запись исторических событий, изучение природы, теперь стало возможным проводить ускоренную или замедленную съемку происходящего. Подобные результаты видеозаписи были настоящим прорывом в области киноиндустрии [1, р. 23]. Крупные студии инвестировали гигантские суммы для покупки нового оборудования. Такие же изменения происхо-

дили и в кинотеатрах, закупалось специальное оборудование для звуковых систем, примерно 70 % кинотеатров было переоборудовано. Их владельцам нередко приходилось брать деньги в долг.

Посещавшие кинотеатры американцы обычно платили от 15 до 25 центов за один сеанс в начале 1930-х гг. К концу 1930-х гг. цены стали более высокими – от 25 до 50 центов за сеанс. Цены варьировались в зависимости от разных условий, например, от уровня кинотеатра или известности актера. Дешевле всего цены на билеты были в небольших кинотеатрах, где, как правило, показывали новые фильмы. Кинотеатры, которые показывали новые фильмы, обычно снижали цены в дневное время, а также на детские билеты. В небольшом кинотеатре можно было посмотреть фильм меньше чем за 10 центов. Еще одним способом привлечения зрителя в кино стала организация «продолжительного» сеанса. Это значило то, что человек, который пришел в кинотеатр, платил за входной билет и имел возможность посмотреть два фильма по цене одного. Однако имелось одно но: первый фильм был «качественным», а второй фильм относился к категории малобюджетных фильмов [5, р. 288]. Такая политика сделала кино поистине массовым и доступным для широкого слоя населения. Примечательно, что в годы экономического кризиса в стране, люди ходили в кино гораздо чаще, чем в последующие годы, годы стабильности и процветания [14, р. 23]. 1930-е годы стали поистине «великим периодом американской массовой культуры».

#### *Литература*

1. Ashby L. *Witch Amusement for All: A History of America Popular Culture Since 1830*. – Lexington, 2006.
2. Cravens H. *Great Depression: People and Perspectives in American social History*. – N. Y., 2009.
3. Estrin Mark W. *Orson Welles Interviews*. – University press of Mississippi, 2002. – P. 145–153.
4. Finler J. W. *The Hollywood Story*. – N. Y., 1988.
5. Higham C. *Orson Welles: The Rise and Fall of an American Genius*. – St. Martin's Press, 1985.
6. “Horse Eats Hat”. – Mode of access: [https://en.wikipedia.org/wiki/Horse\\_Eats\\_Hat](https://en.wikipedia.org/wiki/Horse_Eats_Hat). – Title from screen.
7. Leaming B. *Orson Welles: A Biography*. – Hal Leonard Publishing Corporation, 2004.
8. Mutual Network. – Mode of access: [http://www.digitaldeltip.com/LookAround/la\\_networkspot\\_mbs.htm](http://www.digitaldeltip.com/LookAround/la_networkspot_mbs.htm). – Title from screen.
9. *The New Deal Stage: Selections from the Federal Theatre Project, 1935–1939*. – Mode of access: <http://www.loc.gov/teachers/classroommaterials/connections/new-deal-stage/file.html>. – Title from screen.
10. “The Second Hurricane”. – Mode of access: [https://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Second\\_Hurricane](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Second_Hurricane). – Title from screen.
11. *The Voodoo Macbeth and Dr. Faustus*. – Mode of access: <http://www.wellesnet.com/dr-faustus-and-the-voodoo-macbeth/>. – Title from screen.
12. The Works Progress Administration. – Mode of access: [http://www.americaslibrary.gov/jb/wwii/jb\\_wwii\\_work\\_2.html](http://www.americaslibrary.gov/jb/wwii/jb_wwii_work_2.html). – Title from screen.
13. The WPA Federal Theatre Project, 1935–1939. – Mode of access: <http://memory.loc.gov/ammem/fedtp/ftwpa.html>. – Title from screen.
14. Welles O. Bogdanovich P. *This Is Orson Welles*. – HarperCollins Publishers, 1992.
15. Welles’ “Macbeth” unveiled in Utah. – Mode of access: <http://query.nytimes.com/gst/abstract.html?res=9406E5D8133EE13BBC4850DFB366838C659EDE>. – Title from screen.

## **КОРПОРАТИВНЫЙ ИМИДЖ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Петросян Виктория Альбертовна,  
педагогическое образование, 2-й год обучения*

«Корпоративный имидж» – достаточно сложный феномен, многослойное интегральное понятие, в котором переплетены различные факторы и характеристики, принципы и подходы, функции и механизмы формирования. Гносеологически исследование корпоративного имиджа имеет теоретико-методологическую связь с психологическими, социальными, экономическими и другими традиционными научными дисциплинами. Развитие отдельных положений научных теорий о специфике психических процессов и представлений в сознании индивидов, а также понимание сущности коммуникативных и маркетинговых подходов способствовало становлению таких научно-практических дисциплин и специализаций, как теория и практика рекламы, связи с общественностью, имиджология, политический маркетинг.

Так как объектами корпоративного имиджа являются – организации, территория, а также система как совокупность взаимообусловленных и взаимосвязанных элементов, то любая система, в том числе и система образования, сформированная на территории города, может рассматриваться как специфический объект корпоративного имиджа.

И. А. Радченко определяет корпоративный имидж как «целостное восприятие (понимание и оценка) организации различными группами общественности, формирующееся на основе хранящейся в их памяти информации о различных сторонах деятельности организации» [4, с. 15]. В то же время А. Ю. Панасюк дает следующее определение корпоративного имиджа – «это мнение о данной организации у группы людей на основе сформированного у них образа этой фирмы, возникшего вследствие либо прямого контакта с этой фирмой, либо в результате информации, полученной об этой фирме от других людей; по сути, имидж фирмы – это то, как она выглядит в глазах людей, или – что одно и то же – каково о ней мнение людей» [2, с. 34]. Т. Н. Пискунова, изучая феномен корпоративного имиджа общеобразовательного учреждения, рассматривает как «эмоционально окрашенный образ, обладающий целенаправленно заданными характеристиками и призванный оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социального окружения общеобразовательного учреждения» [3, с. 14]. А. В. Ульяновский в качестве одной из главных стратегий корпоративного имиджа выделяет «стремление к тому, чтобы имидж совпадал с репутацией, сводился к ней благодаря информированию о делах корпорации. Мера скоординированности сообщений относительно репутации в видении целевой аудитории и есть корпоративный имидж» [5, с. 56].

Суммируя определения корпоративного имиджа, важно отметить, что в их основе лежит понятие образа. Причем, существенными компонентами сущности корпоративного имиджа являются целостность образа, его эмоциональная окраска, а также целенаправленность влияния на восприятие его общественностью. С позиций системного подхода корпоративный имидж системы образования может быть определен как эмоционально окрашенный образ, сложный образ-представление, социально-психологический феномен функционирования этих представлений на уровне индивидуального, группового и массового сознания потребителей, как компонент массового сознания, корпоративный имидж проявляется в форме коллективного знания, разновидности социального представления и строится на основе информации, оценок, знаний, а также особенностей восприятия различных групп потребителей услуг и информации. Конструирование корпоративного имиджа предполагает генерирование организацией комплекса коммуникационных сообщений, изменяющих представления общественности об объекте имиджа. Процесс формирования корпоративного имиджа во многом зависит от системы преобладающих в обществе и социальных группах ценностей. Имидж системы образования также не является чем-то статичным, застывшим, он динамичен и зависит от степени соответствия целей и задач, которые ставит перед собой общество, и тех средств, которые для этого привлекаются. Формирование имиджа системы образования развивается не только как информационный процесс с целью создания позитивных представлений и мнений, но и как компонент профессиональной маркетинговой деятельности.

Корпоративный имидж системы образования складывается из совокупности запросов и ожиданий населения, обучающихся, государственных, общественных, предпринимательских, хозяйственно-административных структур, а также способности и готовности руководителей и педагогов удовлетворять эти запросы. Раскрытие социально-психологических характеристик целевых групп потребителей образования, учет изменений в сфере группового сознания потребителей позволяют выявить факторы и механизмы формирования спроса на образовательные услуги у отдельных групп потребителей.

Анализируя значимые параметры корпоративного имиджа, Р. Р. Горчакова подчеркивает, что «имидж считается устойчивым, если он удовлетворяет следующим требованиям. Имидж компании должен быть оригинальным. В современных условиях необходимо, чтобы фирмы отличались друг от друга. Оригинальный имидж выделит компанию на рынке и позволит завоевать на нем устойчивое положение. Необходимо, чтобы имидж был адекватным, т. е. соответствовал специфике деятельности организации. Также нужно добиться, чтобы имидж был пластичным. Современные условия работы отличаются большой скоростью изменчивости, поэтому необходимо быстро приспосабливаться к этим условиям. Имидж должен быть эффективным, т. е. помогать организациям добиться желаемых результатов. Важно, чтобы имидж был соответствующим, т. е. соответствовал нормам, ценностям и требованиям, предъявляемым к организации [1, с. 188]. Поэтому для формирования благоприятного имиджа системы образования на территории муниципального образования необходимо, чтобы он был управляемым. При этом вполне оправдывается утверждение, что сначала организация работает на имидж, а потом имидж работает на организацию. Необходимо добиваться, чтобы на основе восприятия у различных групп целевой аудитории формировалась система представлений и оценок о различных сторонах деятельности системы образования, представляющая собой собирательный образ системы образования города в целом, а также через призму обучающей, научной, воспитательной и общественной деятельно-

сти. Так как корпоративный имидж функционирует одновременно в сферах научного и быденного сознания, может базироваться как на верованиях, так и на фактах, быть позитивным и негативным, изменяющийся во времени и в пространстве под влиянием комплекса факторов, то собирательный образ системы образования складывается из представлений об отдельных его составляющих элементах.

Основными задачами формирования корпоративного имиджа является не только обеспечение известности, но, прежде всего, доверия к организации и ее услугам, конструирования индивидуального стиля организации, ее корпоративной идентичности в конкурентной среде, формирования корпоративного командного духа, высокой организационной культуры, совершенствование способов привлечения новых клиентов.

В работе над корпоративным имиджем системы образования необходимо опираться на позитивные характеристики деятельности системы, символизирующие качество, надежность и ответственность системы в целом и ее отдельных звеньев. Корпоративный имидж системы образования включает такие факторы, как: технологичность образования, инновационность, профессиональная компетентность преподавательского состава и других работников отрасли, известные выпускники различных учебных заведений, новые специальности, оперативность реагирования на изменения рыночной среды, устойчивость к экономическим кризисам, наличие региональных и национальных образовательных и социальных программ. Формирование позитивного корпоративного имиджа повышает престиж, авторитет и влияние системы образования среди различных целевых групп, способствует повышению интереса общественности к системе, укрепляет ее репутацию, привлекает новых клиентов, стимулирует достижение высокого качества образовательных услуг. Позитивный имидж выступает дополнительным фактором конкурентоспособности и высоких рейтингов, что также значимо в насыщенной разнообразной информацией публичной деятельности. Это ориентирует команду на ценности успеха, рейтинговой эффективности, стабильности и развития.

Структура корпоративного имиджа выступает как устойчивая совокупность связей между элементами и процессами, составляющими систему образования. Неотъемлемым атрибутом любой системы является структура. Структура корпоративного имиджа имеет иерархическое строение. С содержательной точки зрения, эта структура есть упорядоченная совокупность институтов, субъектов и факторов, определяющих функционирование и развитие системы образования города (учреждений образования, педагогических кадров, типа и качества образовательных услуг, системы менеджмента, педагогической подсистемы и т. д.).

Корпоративный имидж системы образования города существует вне зависимости от того, работают или не работают над ним вообще. Вместе с тем стихийно складывающийся у потребителей имидж системы образования под влиянием обрывочной и не всегда достоверной информации, слухов, мнений конкурентов не гарантирует, что он может быть адекватным, положительным и благоприятным для развития города. Более того, спонтанное формирование имиджа оказывает влияние на создание неблагоприятного образа. Гораздо выгоднее целенаправленное формирование имиджа, чем последующее исправление нежелательных и ошибочных представлений о деятельности образовательных организаций. Очевидно, что корпоративный имидж образовательной системы г. о. Самара, выбранный нами в качестве объекта исследования, следует отнести к позитивному корпоративному типу имиджа, искусственно создаваемому вербальными средствами СМИ и ориентированного на массовую аудиторию. Эффективные внешние и внутренние коммуникации позитивно влияют на функционирование и развитие системы образования, на этом этапе доминирующей чертой имиджа становится его связь с качеством образования. Таким образом, устойчивый корпоративный имидж можно рассматривать как дополнительный ресурс управления, ресурс развития образовательной системы.

#### *Литература*

1. Горчакова Р. Р. Особенности формирования корпоративного имиджа // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2012. – № 2 (22).
2. Панасюк А. Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии, психотехники. – М.: Омега-Л., 2008. – 266 с.
3. Пискунова Т. Н. Условия и факторы формирования позитивного имиджа общеобразовательного учреждения. – М., 2002. – 243 с.
4. Радченко И. А. Учебный словарь терминов рекламы и паблик рилейшнз / науч. ред. Е. Е. Топильская. – Воронеж: ВФ МГЭИ, 2007. – 114 с.
5. Ульяновский А. В. Корпоративный имидж: технологии формирования для максимального роста бизнеса. – М., 2008. – 398 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ПРОБЛЕМА НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*Плотников Станислав Сергеевич,  
педагогическое образование, 2-й год обучения*

Динамичные изменения в жизни современного общества, произошедшие под влиянием социально-экономических факторов, свидетельствуют о том, что в настоящее время проблемы репутации, общественного мнения о конкретной организации и, следовательно, формирование и управление ее привлекательным образом получают все более широкий резонанс в сфере образования, в средствах массовой информации, на уровне межличностного общения руководителей, педагогов, учащихся и их родителей. Однако на практике формирование имиджа образовательного учреждения рассматривается вне контекста управленческой культуры руководителя, призванного развивать внутренние коммуникации организации: демократичность в управлении, развитие обратной связи, умение действовать в различных кризисных ситуациях, повышение мотивации деятельности коллектива, рост квалификации педагогов. Проблема внешнего представления образовательного учреждения (ОУ) существовала всегда, но в современных условиях она проявляется более отчетливо. Во-первых, это связано с процессами становления и развития различных типов и видов ОУ, имеющих различные направления деятельности. Во-вторых, обуславливается сокращением численности учащихся. В-третьих, проводимые исследования, показывают, что цель, содержание, результаты инновационных процессов, отдельных педагогических новшеств не всегда понятны родителям, а их ожидания, сформированные на основе общего представления об учебном заведении у потенциальных потребителей образовательных услуг, не всегда соотносятся с тем, что они и их дети реально получают [2]. Таким образом, необходимость формирования имиджа образовательного учреждения определяется:

- сложной демографической ситуацией в системе образования;
- дифференциацией и вариативностью системы дополнительного образования детей;
- сложностью выбора направлений и перспектив самоопределения школьников;
- многочисленными запросами социальной практики;
- потребностью образовательной и управленческой практики в формировании представлений о ОУ;
- наличием опыта работы образовательных учреждений в данной области [3].

В научно-теоретическом плане актуальность исследования позволила выделить ряд противоречий, что объясняет необходимость их интерпретации и поисков способа преодоления между: объективной потребностью общества в развитии системы образования как особого социокультурного пространства и недостаточной обращенностью учреждений образования к проблемам формирования его имиджа; требованиями педагогической практики в научно-методическом обеспечении процесса формирования имиджа образовательного учреждения и недостаточной теоретической разработанностью содержания, форм, методов формирования имиджа в педагогической науке.

Образовательная практика в то же время характеризуется многочисленными примерами, которые свидетельствуют о затруднении руководителей образовательных учреждений в реализации технологий формирования имиджа, обеспечивающего укрепление конкурентных позиций в долгосрочной перспективе, повышение известности, позитивно влияющей на качество образования, и облегчает распознавание учреждения на рынке образовательных услуг. Условия конкуренции при ограниченных финансовых возможностях ориентируют руководителей образовательных учреждений на освоение теоретических концепций менеджмента, маркетинга с опорой на концептуальные положения социально-культурного партнерства при проектировании управленческой деятельности [4].

Анализ научной литературы показал, что к настоящему времени в философии, психологии, педагогике накоплен определенный объем знаний, необходимых для постановки и решения проблемы формирования имиджа образовательного учреждения. На философском и психологическом уровне превалирующими признаны основы теории деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, М. С. Каган, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Э. Г. Юдин). Изучается структура имиджа предприятия и факторов его формирования (И. Ю. Никольская), содержания, функций и мотивации построения имиджа личности (С. В. Яндарова), технологии формирования имиджа учителя (Н. М. Шкурко), влияние Я-концепции на формирование имиджа личности (Е. М. Забазнова).

Основополагающее значение для нашего исследования имеют труды, в которых рассматривались различные стороны социокультурной среды как пространства формирования имиджа (С. С. Аверинцев, М. М. Бахтин, В. С. Библер, Л. П. Буева, И. А. Зимняя, С. П. Иваненков, М. С. Каган, В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, А. М. Сидоркин).

Предметом исследования специалистов по теоретическим и прикладным основам управления конкурентоспособностью учреждений образования являются: проблема эффективности и качества образования (в том числе и качества дополнительного образования детей), управление интеграционными процессами на рынке образовательных услуг, управление коммуникациями учреждения, кооперация и конкуренция в образовательной сфере, государственное регулирование рынка образовательных услуг и другие. Однако, по нашему мнению, внимание исследователей сконцентрировано преимущественно на решение проблем управления субъектов общего или высшего образования и недооценивается значение проблем формирования имиджа учреждений дополнительного образования в условиях развития конкурентных отношений на рынке образовательных услуг.

При разработке подходов к изучению и разрешению любой проблемы немаловажное значение имеют исходные предпосылки, во многом связанные с определением терминов и смыслов используемых понятий. Сегодня понятия «имидж образовательного учреждения», «имидж руководителя» наряду с понятиями «инновация», «мониторинг», «маркетинг» становятся традиционными характеристиками образовательной среды. Как показывают исследования, отсутствие сознательно спроектированного имиджа вовсе не означает отсутствие образа как такового. Однако, прежде чем говорить об имидже образовательного учреждения и особенностях его формирования, необходимо уточнить смысл понятия «имидж». В научное употребление понятие «имидж» было введено только в начале 60-х годов XX столетия К. Болдингом, который: впервые выделяет данную проблему в отдельную отрасль, назвав ее имиджеведением. В английском языке слово “image” имеет не одно, а, как минимум, пять значений («образ», «статуя (идол)», «подобие», «метафора», «икона»); при этом чаще в английской речи слово «image» употребляется в значении «образ». В англоязычных странах в профессиональной литературе, посвященной проблемам формирования имиджа, термин “image” употребляется в значении, которое можно было бы сформулировать следующим образом: «отражение в психике человека в виде образа тех или иных характеристик объекта или явления». А это означает, что термин “image” профессионалами интерпретируется как «образ», понимаемый как совокупность не только материальных (видимых) характеристик объекта, но и идеальных (невидимых) его характеристик [3].

Истоки современного представления об имидже имеют социологическую основу и восходят к работам выдающихся мыслителей Дж. Келли, Д. Мида, С. Московичи, У. Томаса. Зарубежные авторы социально-психологических концепций имиджа опираются на идеи бихевиоризма, психоанализа, когнитивизма А. Адлера, Э. Берна, У. Джеймса, Дж. Капрара, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, Д. Сервона, Б. Скиннера, З. Фрейда, Э. Фромма, К. Хорни, Т. Шибутани, К. Юнга и др.

Современный словарь трактует понятие «имидж» (от лат. imago – «изображение, образ») как целенаправленно формируемый образ, призванный оказать воздействие в целях популяризации и рекламы. Обратим ваше внимание на несколько ключевых слов: «целенаправленно», то есть имидж – это то, что можно планировать и создавать; «эмоционально-психологическое воздействие», то есть он «работает» с чувствами, а не только с логикой; «воздействие на кого-либо», то есть необходимо увидеть тех субъектов, ради которых вся эта работа и затевается. В большинстве определений под имиджем объекта понимается его образ, иногда целенаправленно сформированный, призванный оказывать эмоционально-психологическое воздействие. В других определениях указывается объект воздействия имиджа. Причем в самом общем случае в качестве объекта воздействия выступают группы общественности, хотя в ряде работ эти группы общественности конкретизируются: для имиджа организации – это клиенты, партнеры и широкая общественность, а для имиджа продукта – потребители. Известны также определения понятия имиджа, которые конкретизируют сам объект принадлежности имиджа или функции, которые он выполняет [1].

В современной литературе наиболее часто встречается определение сотрудника Центра социологических и маркетинговых исследований Т. Н. Пискуновой, которая рассматривает имидж общеобразовательного учреждения как «эмоционально окрашенный образ, обладающий целенаправленно заданными характеристиками и призванный оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социального окружения общеобразовательного учреждения» [2]. В литературе для характеристики имиджа используются разные определения – желаемый, реальный, традиционный, благоприятный, позитивный, идеализированный, новый (обновленный). Наиболее часто встречающиеся из них – желаемый имидж, благоприятный имидж. Упомянутые названия следует рассматривать как характеристики имиджа, грани одной призм, новое качество объекта. Перечисленные характеристики имиджа не исключают друг друга, не противоречат и не отрицают друг друга, при этом имидж может переходить из одного качества в другое. Так желаемый имидж при определенных усилиях со стороны заинтересованной в нем организации может стать реальным, а традиционный имидж перейти в новое качество или получить обновленное лицо. С понятием имиджа тесно связана и репутация образовательного учреждения, которая складывается из нескольких составляющих и которая удерживается в массо-

вом сознании долгие годы. Отличие имиджа от репутации, заключается именно в том, что репутация является итогом построения имиджа. Очевидно, что качество имиджа – это не только психологический аванс, но и вполне внятные материальные инвестиции, которые школа может (не) получить в перспективе. Проанализировав научно-публицистическую литературу, мы взяли за основу определение А. В. Щербакова: имидж образовательного учреждения – это образ организации, созданный в результате целенаправленного непрерывного процесса формирования, согласования и интегрирования представлений педагогов, учащихся, родителей, представителей окружающего социума.

Таблица 1

Понятие «имидж образовательного учреждения»

Источник	Трактовка понятия «имидж»
К. Болдинг	«образ», «статуя (идол)», «подобие, «метафора», «икона»
Дж. Келли, Д. Мид, С. Москович, У. Томас	«образ», понимаемый как совокупность не только материальных (видимых) характеристик объекта, но и идеальных (невидимых) его характеристик
Современный словарь	«имидж» (от лат. <i>imago</i> – «изображение, образ») как целенаправленно формируемый образ, призванный оказать воздействие в целях популяризации и рекламы
Т. Н. Пискунова	имидж общеобразовательного учреждения – это «эмоционально окрашенный образ, обладающий целенаправленно заданными характеристиками и призванный оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социального окружения общеобразовательного учреждения»
А. В. Щербаков	имидж образовательного учреждения – это образ организации, созданный в результате целенаправленного непрерывного процесса формирования, согласования и интегрирования представлений педагогов, учащихся, родителей, представителей окружающего социума

Большинство исследователей относят имидж организации (в нашем случае образовательного учреждения) к корпоративному имиджу. В связи с этим сначала рассмотрим подробнее данное понятие. Корпоративный имидж – символический имидж организации, создаваемый в процессе субъект – субъектно-го взаимодействия, в составе которого имеются элементы, которые провоцируют восприятие организации как субъекта. Имидж организации – это целостное восприятие организации, включающее понимание и оценку ее различными группами общественности, то есть целевыми аудиториями [2]. Корпоративный имидж – это имидж организации в целом, а не отдельных подразделений или результатов ее работы. Здесь имеют значения и репутация организации, и ее успехи, и степень стабильности.

Проблемой формирования позитивного имиджа образовательного учреждения занимались многие ученые. В работах И. Алешина, В. П. Федько, Н. Г. Федько, Д. Медовникова, Е. Савеленка, Г. Г. Почепцова описаны и выделены особенности формирования позитивного имиджа организации. В. П. Федько выделил структурные компоненты имиджа организации. Л. И. Митина и М. С. Пискунов конкретизировали этапы формирования и подтверждения имиджа ДООУ. Эффективные средства, технологии по формированию позитивного имиджа ОУ разработаны Г. К. Селевко, Т. С. Назаровой, Л. Г. Поповой, А. Алексеевой, Л. Громовой, и многие другие. К сожалению, в их работах не детализированы технологии и приемы формирования позитивного имиджа организации, практически отсутствуют работы, в которых предложенные технологии адаптированы к условиям учреждения дополнительного образования детей.

Разделяя точку зрения А. В. Щербакова, формирование имиджа учреждения дополнительного образования детей – это целенаправленный, непрерывный процесс создания образа учреждения, на основе согласования и интегрирования представлений педагогов, учащихся, родителей, представителей окружающего социума о данном учреждении и его образовательных услугах. Процесс формирования имиджа образовательного учреждения определяется: дифференциацией и вариативностью системы образования; сложностью выбора направлений и перспектив самоопределения учащихся; многочисленными



образовательными запросами общества; потребностью образовательной практики и усилий менеджмента в формировании представлений о деятельности данного конкретного учреждения. В публикациях различных авторов рассматриваются отдельные элементы структуры имиджа, из которых мы выделили следующие составляющие: позитивный образ руководителя, качество образовательных услуг, уровень психологического комфорта, образ персонала, стиль образовательного учреждения, внешняя атрибутика.

#### *Литература*

1. Бинецкий А. Э. Внутренний имидж организации. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru>. – Загл. с экрана.
2. Оганесян И. А. Управление персоналом организации. – Мн.: Амалфея, 2006.
3. Хофшted Г. Корпоративная культура. Управление человеческими ресурсами / под ред. М. Пула, М. Уоренна. – СПб.: Питер, 2005.
4. Шарков Ф. И. Брендинг и культура организации / Ф. И. Шарков, В. А. Ткачев. – М.: Социальные отношения, 2003.

### **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*Плотникова Анна Михайловна,  
педагогическое образование, 2-й год обучения*

Исследователи проблем дополнительного образования (В. И. Андреев, Л. П. Буюева, И. Д. Демакова, Е. Б. Евладова, И. В. Жуковский, Л. П. Ильенко, В. Г. Кочеткова, Н. Н. Михайлова, Л. Г. Логинова, В. И. Панов, М. М. Поташник, П. И. Третьяков, А. Б. Фомина, М. О. Чеков, Е. А. Ямбург и др.), дополняя друг друга, раскрывают различные аспекты педагогической деятельности в системе дополнительного образования. Анализируя их, выделяем, на наш взгляд, основные:

1. Социальный аспект. Профессионально-педагогическая деятельность в дополнительном образовании детей – это особый вид социальной деятельности, цель которой – передача накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для личностного развития воспитанников, подготовка к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

2. Образовательный аспект. Профессионально-педагогическая деятельность в УДО детей, главным образом, решает задачи, связанные с принятием стратегических решений разного уровня, с разработкой относительно долгосрочной стратегии педагогической деятельности, что придает привлекательность и специфичность педагогической деятельности в дополнительном образовании детей.

3. Культурологический аспект. Профессионально-педагогическая деятельность специалиста дополнительного образования детей – один из видов культурно-значимой деятельности, направленный на создание условий для всестороннего развития личности ребенка и подростка.

4. Воспитательный аспект. Профессионально-педагогическая деятельность специалиста в учреждении дополнительного образования детей – это не только функциональная обязанность, но и способ, при помощи которого взрослый выстраивает свою позицию в детско-взрослых отношениях [3].

Выделенные аспекты должны учитываться при создании условий по социально-педагогической поддержке педагогов. Деятельность педагога в УДОД детей детерминирована рядом объективно-субъективных факторов. К объективным факторам осуществления профессионально-педагогической деятельности в дополнительном образовании мы относим:

1. Социально-экономические и политические условия развития общества. Они рассматриваются как в широком, так и в узком смысле слова. В широком смысле условия определяются политическим строем, господствующими культурно-духовными ценностями и идеологией, экономическим укладом, культурными традициями. В узком смысле – это конкретные условия, преломляющиеся в деятельности конкретного образовательного учреждения, в котором осуществляется профессионально-педагогическая деятельность.

2. Культурно-духовные условия развития общества. Духовная культура общества отражает исторически определенный уровень развития общества, выраженный в формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях и в создаваемых духовно-материальных ценностях.

3. Психолого-педагогическая парадигма образовательной политики общества и требования к личности педагога. В педагогической деятельности существуют определенные ориентиры профессионального и личностного соответствия, определяемые уровнем развития психолого-педагогической науки, господствующей парадигмы образования и мерой изученности аспектов педагогической деятельности. На ос-

нове научного понимания закономерностей процесса становления личности педагога развиваются педагогические технологии обучения и воспитания детей [4].

Потребности государства, общества объективно стимулируют ценности и интересы личности педагога. Субъективные факторы отражают личностные особенности педагога, его ценностные ориентации и приоритеты, интересы и потребности, уровень духовной культуры. Главной особенностью педагогов ДО является потребность в постоянном признании и поддержке, так как социальный заказ общества дополнительному образованию детей имеет изменчивый характер, а значит, расширяется сфера деятельности специалиста ДО, что оказывает влияние на его эмоциональное состояние. Отталкиваясь от этого, можно считать, что система ДО детей создает своеобразное социально-образовательное пространство, в котором не только формируются духовные и нравственные ценности личности ребенка, усваиваются нормы социального общения, достижения и ценности науки, культуры, производства и других сфер, но и постоянно реализуются в реальной ситуации различные виды профессионально-педагогической деятельности педагогических кадров дополнительного образования детей. Специфика системы дополнительного образования детей обуславливает специфику профессиональной деятельности педагогических кадров, заключающуюся в многоаспектности, совмещении различных видов деятельности, творческом характере взаимоотношений, создании особых условий для раскрытия творческого потенциала каждого ребенка, в поэтапности и непрерывности усвоения образовательного маршрута и ее отличие от профессиональной деятельности в школе [1]. На данном основании можно сделать вывод, что успешное ее осуществление предъявляет особые требования к педагогическим кадрам в системе ДО детей, что вызывает необходимость оказания им социально-педагогической поддержки.

Педагог в дополнительном образовании выполняет различные социально-педагогические функции. Разносторонняя и общественно-значимая деятельность педагога дополнительного образования требует достаточно высокого профессионального уровня подготовки и самосовершенствования, особенно в плане профессиональной эмпатии, что обуславливает необходимость оказания социально-педагогической поддержки. Проблему социально-педагогического сопровождения педагогов в системе дополнительного образования призваны решать социальные педагоги.

Теоретический и практический анализ показывает, что в психолого-педагогической практике в основном разрабатывается проблема социально-педагогической поддержки детей или психологической поддержки педагогов по личностным проблемам. Выполнение задачи развития личности ребенка средствами дополнительного образования невозможно без развития личности педагога, которой будет способствовать социально-педагогическая поддержка.

Структура кадров в системе дополнительного образования (ДО) складывается, исходя из этих специфических условий, возможностей и практической безграничности дополнительного образования детей и представляет собой ряд групп. Наиболее массовая и наиболее востребованная категория специалистов во всех видах образовательных учреждений – это лица, осуществляющие образовательный процесс в непосредственном контакте с детьми (педагоги дополнительного образования, педагоги-организаторы). Эта группа делится на подгруппы: педагоги дополнительного образования по направлениям деятельности, педагоги-организаторы подросткового клуба, педагоги-организаторы монопрофильного УДО, педагоги-организаторы многопрофильного УДО, педагоги-организаторы в школе. Вторая группа – методисты, осуществляющие научно-методическое обеспечение образовательного процесса, – это одна из самых востребованных и неподготовленных категорий в системе дополнительного образования детей. Главной особенностью всех групп специалистов ДО является потребность в новых, грамотных педагогических кадрах, так как социальный заказ общества дополнительному образованию детей имеет изменчивый характер, а значит, расширяется сфера деятельности специалиста ДО, что оказывает влияние на сферу деятельности и функции ДО, а также непосредственно на процесс включения воспитанников в социальную деятельность в ДО [3].

Сравнительный анализ школы и УДО показал, что социокультурная природа системы ДО детей отличает ее от системы образования в школе: иной образовательный маршрут ребенка через активное включение в деятельность придает коммуникативно-стимулирующей деятельности специалиста специфичный, компенсаторный характер.

Система ДО детей создает своеобразное социально-образовательное пространство, в котором не только формируются духовные и нравственные ценности личности ребенка, усваиваются нормы социального общения, достижения и ценности науки, культуры, производства и других сфер, но и постоянно реализуются в реальной ситуации различные виды профессионально-педагогической деятельности педагогических кадров дополнительного образования детей. Дополнительное образование способствует формированию равноправных отношений детей и взрослых на основе общих интересов и ценностей [2]. Становится все более очевидным, что с этими задачами способны справиться профессионалы, обладающие рядом личностных качеств и прошедшие специальную подготовку.

Специфика системы дополнительного образования детей обуславливает специфику профессиональной деятельности педагогических кадров, заключающуюся в многоаспектности, совмещении различных видов деятельности, творческом характере взаимоотношений, создании особых условий для раскрытия творческого потенциала каждого ребенка, в поэтапности и непрерывности усвоения образовательного маршрута и в ее отличии от профессиональной деятельности в школе. Успешное ее осуществление предъявляет особые требования к педагогическим кадрам в системе дополнительного образования детей, что вызывает необходимость оказания социально-педагогической поддержки педагогов дополнительного образования детей. Все это требует выявления механизмов организации социально-педагогической поддержки педагогов дополнительного образования в УДО.

Социально-педагогическая поддержка педагогов должна разделяться по контингенту. Если условно разделить педагогов дополнительного образования на группы, то выделим две основные: молодые педагоги и педагоги со стажем работы. Молодой специалист на старте педагогической деятельности знает достаточно, но мало умеет. У педагога с таким стажем еще не сформированы профессионально значимые качества. Социальный педагог, работая с начинающим педагогом дополнительного образования, обращает внимание на то, чтобы процесс его адаптации не сопровождался разочарованиями и конфликтами. Важно поддержать педагога эмоционально, укрепить его веру в себя. Среди методов, используемых социальным педагогом, наиболее эффективны: баллинтовские группы (обсуждение затруднений, встречающихся в профессиональной деятельности в условиях группы); видеотренинги профессионально-педагогического общения; посещение уроков с последующим их обсуждением с педагогом.

21–25 лет работы в образовании связаны со вступлением в так называемый кризис «середины жизни». Это возраст предварительных итогов в жизни. В этом возрасте может возникнуть несоответствие между «Я-реальным» (каким я себя представляю) и «Я-идеальным» (каким бы я хотел быть). Также они имеют наиболее высокую оценку уровня сформированности профессионально значимых качеств. В психологическом смысле 43–45-летние педагога имеют возможность посвятить себя профессии, так как их собственные дети уже становятся самостоятельными, достигается определенная стабильность в социально-экономическом плане. К работе с таким педагогом надо подготовиться особенно тщательно: ознакомиться с его достижениями, сослаться на его собственный опыт. Педагог со стажем более 25 лет болезненно воспринимает аттестацию, порой видя в ней желание, ущемить его, обнаружить профессиональные ошибки. В этом возрасте возможно возникновение такой психологической болезни, как «синдром сгорания». Здесь можно различать такие стороны этого явления, как биологическое и профессиональное старение (характеризующееся невосприимчивостью к новому, нарушением отношений партнерства с учащимися) и психоэмоциональное перенапряжение. Социальному педагогу при работе с этой категорией педагогов следует учитывать это и постараться обратить внимание педагога на уникальные моменты его профессиональной биографии. Профессиональное становление в сфере дополнительного образования представляет собой осознанную деятельность педагога, берущего на себя ответственность за выполнение социальных функций [3].

Анализируя специфику социально-педагогической деятельности УДО можно выделить проблемы педагогов. К таким проблемам можно отнести следующие: учебные перегрузки педагогов, приводящие их к состоянию переутомления; проблема стрессов; низкая или завышенная самооценка; неадекватная оценка деятельности со стороны администрации; большая учебная нагрузка; необходимость пополнения ЗУНов; недостаточное материальное обеспечение; социально-экономические проблемы; низкий социальный статус [3].

При организации социально-педагогической поддержки в УДО необходимо ориентироваться на индивидуальный подход: создание условий для развития тех или иных психологических качеств каждого участника процесса социально-педагогической поддержки. С признанием индивидуального подхода тесно связано признание права педагога взять на себя ответственность за решение тех или иных проблем.

При осуществлении социально-педагогической поддержки в УДО выделяют средства и виды деятельности в соответствии со спецификой, которые являются значимыми для педагога ДО. Особое значение имеют субъект-субъектные контакты, диалоговые отношения, тренинговые формы работы. При этом психологи и педагоги (Т. Н. Банщикова, Ю. П. Ветров, Н. П. Клушина) выделяют две группы средств социально-педагогической поддержки: средства адаптации и средства саморегуляции.

Первая группа выражается в адаптации к напряженным факторам деятельности, стимулирующим развитие эмоциональной напряженности, в особом профессионально заостренном развитии качеств личности педагога; педагогической направленности профессионального самосознания (эмпатичность, экспрессивные умения, культура педагогического общения) и другие. А вторая группа средств характеризуется применением средств и способов саморегуляции эмоционального состояния, способов профилактики и преодоления состояния эмоциональной напряженности: обучение приемам релаксации, спе-

циальным физическим и дыхательным упражнениям, самоконтролю внешних проявлений эмоционального состояния, развитие навыков нахождения и снятия «мышечных зажимов».

Выделяют следующие этапы организации социально-педагогической поддержки. Первый этап – репродуктивный. На этом этапе проводятся диагностические мероприятия, выделяются проблемы и озвучиваются эти проблемы с педагогом. Результатом этого этапа должно стать возникновение психологического контакта социального педагога и педагога, которому оказывается поддержка; формирование интереса к будущим практическим занятиям, которые будут способствовать решению проблем. Одно – два занятия на первом этапе могут быть организованы по темам: «Психология межличностных отношений», «Конфликты среди педагогов» и так далее. В целом первый этап может включать 5–7 занятий. Второй этап – развивающий. Цель этого этапа – побуждение педагогов к самоорганизации. На этом этапе рекомендуется применение такого средства как «салонные игры». Необходимо два-три занятия посвятить так называемым салонным играм, в которые педагоги играют с удовольствием и которые способствуют возникновению в группе эмоциональной теплой атмосферы. Такие игры могут быть применены на тренинге. Существует большое количество разнообразных «салонных игр»: «Отгадай», «Шериф и убийца», «Мафия», «Подарки». Эти игры способствуют консолидации группы и формированию в ней эмоционально позитивной атмосферы. Для социального педагога такие игровые занятия могут иметь и диагностическое значение, поскольку при их организации выявляется социометрическая структура группы. Третий этап – творческий имеет целью самореализацию педагогов. На этом этапе в качестве основного средства социальный педагог применяет педагогический тренинг.

Таким образом, можно сделать вывод, что средствами социально-педагогической поддержки являются совокупность эмоциональных, интеллектуальных, материальных и других условий, которые использует социальный педагог для достижения поставленной цели. Средства социально-педагогической поддержки, так же как и формы работы, направлены на достижение поставленных ранее целей и являются своеобразным орудием их достижения.

#### *Литература*

1. Асмолов А. Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Внешкольник. – 1997. – № 9. – С. 28–34.
2. Буйлова Л. Н. Развитие социально-педагогических функций учреждений дополнительного образования детей: дис. ... к. пед. н. – М., 1998. – 183 с.
3. Кочеткова В. Г. Система дополнительного образования детей: актуальность, проблемы и перспективы: монография. – М.; Самара: МГПУ, 2007.
4. Кочеткова В. Г. История общей и социальной педагогики: учебное пособие. – Самара: Изд-во МОУ ЦДОД «Общение поколений», 2012.

### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЕЙ**

*Побединская Татьяна Владимировна,  
педагогическое образование, 2-й год обучения*

За тысячелетнюю историю человечества сложились две ветви воспитания подрастающего поколения: семейное и общественное. Каждая из этих ветвей, представляя социальный институт воспитания, обладает своими специфическими возможностями в формировании личности ребенка. В последнее время все острее стоят вопросы, связанные с функционированием семьи. В силу объективных и субъективных причин отмечается снижение воспитательной функции семьи, примитивные представления родителей о возрастных и индивидуальных особенностях собственного ребенка, ограниченная информированность родителей об особенностях жизнедеятельности детей, отсутствие конкретных знаний по психологии, социологии, валеологии, неуверенность в своих силах, педагогическая некомпетентность родителей ведут к нарушениям психического и личностного развития детей, а значит, и к проблемам в области семейного здоровья.

Родители нередко полагаются на свой индивидуальный опыт, не задумываясь над последствиями неверных воспитательных воздействий на ребёнка, недооценивают силу психолого-педагогических знаний и умений. Все признают, что воспитание требует терпения, некоторые думают, что для него нужны врождённая способность и умение, то есть навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что, кроме этого необходимы ещё специальные знания» [1].

Дошкольное учреждение также играет значительную роль в развитии ребенка. Здесь он получает образование, приобретает умение взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, организовывать собственную деятельность, дошкольное детство является периодом начальной социализации ребенка, общения его к миру культуры, общечеловеческих ценностей, временем установления начальных отношений с ведущими сферами бытия – миром людей, миром предметов, миром природы и своим собственным миром. Однако насколько эффективно ребенок будет овладевать этими навыками, зависит от отношения семьи к дошкольному учреждению. Гармоничное развитие дошкольника без активного участия его родителей в образовательном процессе вряд ли возможно. Важность семейного воспитания в процессе развития определяет важность взаимодействия семьи и дошкольного учреждения. Признание авторитета семейного воспитания требует иных взаимоотношений семьи и образовательного учреждения, а именно сотрудничества, взаимодействия и доверительности во имя полноценного развития ребенка – дошкольника. Изучение проблем семьи, подбор средств педагогической деятельности по взаимодействию, привлечение родителей в деятельность детского сада является задачей, стоящей перед коллективом дошкольных учреждений.

О детских дошкольных учреждениях и их роли в воспитании детей писали М. Ф. Квинтилиан, Р. Оуэн, Платон, Ф. Фребель. Проблема взаимодействия с родителями всегда была предметом внимания любого цивилизованного общества. Ею занимались выдающиеся педагоги прошлого: А. Дистервег, Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский и др. Она стала объектом научной разработки и практической организации деятелей образования: П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, С. Т. Шацкого. Воспитанию, образованию и развитию детей в дошкольном образовательном учреждении посвящены исследования М. И. Лисиной, А. В. Мудрика, Д. Б. Эльконина. Исследования Л. И. Божович, Н. Ф. Виноградовой, А. В. Запорожца, Т. А. Марковой, Ю. Хмяляйнен показали, что семье необходима помощь на всех этапах дошкольного детства, для этого в дошкольном образовательном учреждении создаются необходимые условия.

Проблемам современного семейного воспитания посвящены работы О. И. Волжиной, Т. В. Лодкиной, В. М. Целуйко. Уровень просвещенности современных родителей рассматривался в исследованиях Е. А. Арнаутовой, Т. А. Данилина, О. Л. Зверевой, З. И. Теплова. Имеются работы, посвященные проблеме взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи (Е. П. Арнаутова, Н. Ф. Виноградова, Л. В. Загик, О. Л. Зверева, В. К. Котырло). Изучению проблемы формирования, повышения и совершенствования педагогических знаний родителей средствами образовательных учреждений посвящены работы И. В. Гребенникова, И. В. Дубровиной, Р. В. Овчаровой и других исследователей.

Анализ педагогической практики показывает, что современные родители нуждаются в более тесном контакте с ДОО. Однако разработанные ранее (в 70-х годах) программы просвещения родителей носят универсальный характер, их содержание крайне идеологизировано и не учитывает конкретных индивидуальных запросов родителей. Недостаточно программ для дошкольного возраста, почти не уделяется внимания практическим занятиям с родителями – тренингам, обучающим играм, семинарам.

При этом можно выделить следующие противоречия:

- между содержанием существующих программ просвещения родителей и задачами, которые им необходимо решать в современной ситуации;
- между имеющимися педагогическими знаниями родителей и умением применять их во взаимодействии с ребенком и детским учреждением;
- между потребностью родителей в получении педагогической помощи со стороны ДОО и недостаточной подготовленностью педагогов к оказанию такой помощи.

Роль педагога ДОО в просвещении родителей в вопросах семейного воспитания возрастает также и вследствие сужения доступа родителей к педагогической литературе, переносе части семейных акцентов на бытовые вопросы и ряда других причин. В связи с этим необходима целенаправленная работа по психолого-педагогическому просвещению родителей дошкольников, что может стать эффективным средством профилактики нарушений семейного воспитания и оптимизировать процесс развития детей.

Результат воспитания дошкольников зависит от успешного взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с родителями. Взаимодействие – способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и с помощью общения. В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова значение слова «взаимодействие» объясняется так: взаимная связь двух явлений или взаимная поддержка [3].

Вместе с тем, следует отметить, что каждый этап развития общества определяет новые подходы к вопросам воспитания семейного и общественного. Вопрос, что важнее в становлении личности: семья или общественное воспитание, пути их взаимодействия, вызывает дискуссии среди педагогической и родительской общественности. Одни великие педагоги склонялись в пользу семьи, другие отдавали пальму первенства общественным учреждениям. Основатель научной педагогики Я. А. Коменский, ут-

верждал, что для детства главной является материнская школа в каждой семье. Я. А. Коменский назвал материнской школой ту последовательность и сумму знаний, которые получает ребенок из рук и уст матери. Уроки матери – без перемен в расписании, без выходных и каникул. Чем многообразнее и осмысленнее становится жизнь ребенка, тем шире круг материнских забот [2]. Я. А. Коменскому вторит другой педагог-гуманист И. Г. Песталоцци (конец XVII – начало XIX в.): семья – подлинный орган воспитания, она учит делом, а живое слово только дополняет и, падая на распаханную жизнью почву, оно производит совершенно иное впечатление. И. Г. Песталоцци также отвергал методы воспитания, при которых дети лишались общения с родителями. Он полагал, что необходимыми методами и средствами воспитания должны овладеть все матери, независимо от своего социального статуса и уровня образования. Решительным сторонником индивидуального воспитания в семье под руководством гувернёров являлся английский философ XVII века Дж. Локк. Педагогика семейного воспитания Дж. Локка основана на признании семьи фундаментом среды формирования личности с необходимыми условиями для старта и поддержания физического и умственного роста человека в настоящем и будущем, составной частью государства в длительном и непрерывном социальном процессе мирного и спокойного труда [1].

Идеи французского мыслителя Ж.-Ж. Руссо о семье, о браке и о семейном воспитании детей, ранее не рассматривались в педагогике с позиции гуманистического подхода. Семья, по мнению Ж.-Ж. Руссо, создается по законам природы, то есть естественным путем, и вмешиваться в данный процесс никто не должен. Он отделял общественное и семейное воспитание, однако находил много общего между ними в задачах, целях и в итоге самого процесса воспитания. В трудах выдающихся отечественных мыслителей XIX в. отчетливо была проведена мысль об особом значении для всей последующей жизни человека первоначального семейного воспитания (В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов). Сторонником семейного воспитания был и русский писатель Л. Н. Толстой. Главное условие семейного воспитания Л. Н. Толстой видел в здоровом семейном укладе, согласии родителей, взаимном уважении между ними, в тесном общении родителей с детьми [1].

Огромное значение имеют работы П. Ф. Лесгафта в области воспитания детей раннего и дошкольного возрастов, изложенные в труде «Семейное воспитание ребёнка и его значение». Теория семейного воспитания, предложенная П. Ф. Лесгафтом, проникнута большой любовью к ребёнку. По его мнению, необходимо создать нормальные условия для роста, развития и проявления всех положительных способностей детей, как в семье, так и в воспитательном учреждении.

Ценный вклад в развитие педагогики семейного воспитания внесли работы П. Ф. Каптерева, в которых рассматриваются основы семейного воспитания. Разработанная П. Ф. Каптеревым программа «дидактики семьи» способствовала развитию методики первоначального обучения детей в семье. Революция 1917 года знаменовала глубокие изменения в характере семьи и государства, в практике их взаимоотношений. Определённые идеологические и политические цели государственной системы воспитания и образования обусловили утверждение государственно-общественной заботы о детях, что обернулось значительным ослаблением семейного воспитания и препятствовало реализации всестороннего развития личности на основе самоопределения и самореализации. Однако нельзя не отметить тот положительный вклад, который внесли в теорию и практику семейного воспитания советского периода Н. К. Крупская и целая плеяда видных педагогов: П. П. Блонский, С. Т. Шацкий – автор идеи «средовой педагогики», А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский [1].

Позже в России дошкольное воспитание стало делом государственной важности. Детские сады и ясли создавались по всей стране с целью воспитания членов общества. Если до революции основной целью дошкольного воспитания было гармоничное развитие ребенка, то после нее его целью стало формирование, прежде всего, гражданина государства. Показательно в связи с этим отношение руководителей дошкольного воспитания к концепции «свободного воспитания», согласно которой воспитание должно поощрять естественное, не навязываемое извне стихийное развитие ребенка, в котором главная роль принадлежит семье.

Так, оценивая воспитательные возможности образовательного учреждения, А. В. Луначарский подчеркивал, что оно «как государственно-воспитательное учреждение должно раньше, чем социальная жизнь, пропитываться новым духом, оно должно возвыситься над бытом, от него должны исходить воспитательные силы [2]. Дальнейшее развитие подобного рода идеи получили в трудах А. С. Макаренко. Он отмечал, что «Семьи бывают хорошие и плохие. Поручиться за то, что семья может воспитывать, как хочет, мы не можем. Мы должны организовать семейное воспитание, и организующим началом должно быть образовательное учреждение как представитель государственного воспитания. Образовательное учреждение должно руководить семьей» [1].

В 60–70-е годы XX века большое внимание уделялось сочетанию общественного и семейного воспитания, целью которых было научное обоснование путей и средств, обеспечивающих функционирование системы «образовательное учреждение-семья-общественность». В различных лабораториях НИИ АПН

СССР исследовались проблемы развития и воспитания детей раннего и дошкольного возраста, уделялось внимание и изучению вопросов семейного воспитания дошкольников. Исследователи пришли к выводу, что ни один из них не может быть успешно решен детским садом без сотрудничества с семьей. Хотя у этих социальных институтов единые цели и задачи, содержание и методы воспитания и обучения детей специфичны в каждом из них. По мнению Е. П. Арнаутовой и В. М. Ивановой каждый из социальных институтов имеет свои преимущества и недостатки [2]. Авторы пришли к выводу, что важно сочетать воспитание ребенка в семье с необходимостью воспитания его в коллективе сверстников.

Исследования 70–80-х годов прошедшего столетия конкретизировали содержание, формы и методы педагогического просвещения родителей и позволили выработать ценные рекомендации для педагогов. Более глубокие изменения во взаимодействии семьи и дошкольного учреждения произошли в 90-е годы. Это было связано с реформой образования, которая отразилась и на системе дошкольного воспитания. Изменение государственной политики в области образования повлекло за собой признание положительной роли семьи в воспитании детей и необходимости взаимодействия с ней.

В конце 90-х – начале 2000 года меняется позиция родителей: они становятся активными участниками процесса воспитания детей. «...Надо сделать так, чтобы детский сад не подменял родителей, не отторгал их от детей, а соединял их друг с другом, давал возможность для их богатого и тонкого общения и взаимодействия» [4].

В начале XXI века ведущей становится исследовательская проблема разработки новой теоретической концепции воспитания, адекватной тенденциям общественного развития и российской ментальности с сильным социально-защитным акцентом. Как отмечает Т. А. Куликова, в основе новой концепции, взаимодействия семьи и дошкольного учреждения лежит идея о том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а все другие социальные институты призваны помочь, поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность. Уходит в прошлое официально осуществляемая в нашей стране политика превращения воспитания из семейного в общественное.

Оптимизация взаимодействия детского сада с семьей ориентирована на гуманистический, субъектный подход и заставляет изменить традиционное педагогическое мировоззрение: главным действующим лицом становится ребенок, его развитие, раскрытие личностного потенциала, а дошкольное учреждение является посредником между ребенком и родителями, помогает гармонизировать их отношения.

Главный момент в контексте «семья – дошкольное учреждение» – личное взаимодействие педагога и родителей по поводу трудностей и радостей, успехов и неудач, сомнений и размышлений в процессе воспитания конкретного ребенка в данной семье. Неоценима помощь друг другу в понимании ребенка, в решении его индивидуальных проблем, в оптимизации его развития. Перейти к новым формам отношений родителей и педагогов возможно только в рамках открытого дошкольного образовательного учреждения. Необходимо сделать педагогический процесс более свободным, гибким, интегрированным, дифференцированным, гуманизировать отношения между детьми, педагогами, родителями. Вовлечь родителей в образовательный процесс детского сада. Только тогда можно говорить о реальном взаимодействии и взаимодополнении семейного и общественного воспитания. Чтобы детский сад стал реальной, а не декларируемой открытой системой, родители и педагоги должны строить свои отношения на психологии доверия. Педагогу необходимо видеть в ребенке личность, его положительные черты, создавать условия для их проявления, упрочения, привлекать к ним внимание родителей. Познакомившись с реальным педагогическим процессом в дошкольном образовательном учреждении родители заимствуют наиболее удачные приемы воспитания, обогащают содержание домашнего воспитания, запускается педагогическая рефлексивная деятельность.

Таким образом, можно сделать вывод, что взаимодействие ДООУ и родителей – это способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и с помощью общения. Организация взаимодействия с родителями – это сложная и важная часть деятельности педагога, целью которой является повышение уровня педагогических знаний, умений и навыков родителей; помощь педагогов родителям в семейном воспитании, создания необходимых условий для правильного воспитания детей. Линии взаимодействия педагога с семьей не остаются неизменными. Ранее предпочтение отдавалось непосредственному воздействию педагога на семью, поскольку во главу угла ставилась задача научить родителей, как надо воспитывать детей, «обучение» велось в коллективных формах. Сотрудничество детского сада и семьи предполагает, поворот к взаимодействию с каждой семьей, следовательно, предпочтение индивидуальных форм работы. На современном этапе в работе с родителями появляется понятие «включение родителей» в деятельность дошкольного учреждения, т. е. их активное участие в работе дошкольного образовательного учреждения, которое оказывает влияние на его функционирование и развитие.

Основная цель всех форм и видов взаимодействия ДООУ с семьей – установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, объединение их в одну команду, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать. Отсюда следует, что в гармоничном взаимодополнении и взаимодействии детский сад и семья создают условия для полноценного развития личности ребенка.

Таким образом, проблема взаимодействия семьи и общественного воспитания – одна из наиболее изучаемых в педагогике. Существует несколько подходов к проблеме взаимодействия семьи и общественного воспитания. Современная педагогика считает необходимым соединить дошкольное семейное и общественное воспитание. Взаимодействие с семьей рассматривается как – способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и с помощью общения.

#### *Литература*

1. История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия / сост. Н. Б. Мчелидзе [и др.]. – М.: Просвещение, 1987.
2. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М.: Владос, 2007.
3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Азъ, 1994.
4. Хямляйнен Ю. Воспитание родителей: концепция, направления и перспективы: книга для воспитателей детского сада и родителей: пер. с фин. – М.: Просвещение, 1993.

### **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОМПАНИИ**

*Полянцева Елена Юрьевна,  
психолого-педагогическое образование, 1-й год обучения*

Объектом исследования выбрана корпоративная культура организации. В этой статье автор поделится информацией о важных аспектах знаний об объекте:

- понятие «корпоративная культура» и область его применения,
- выявленные противоречия и проблемы эффективного использования уже имеющихся знаний о данном объекте,
- виденье грядущей работы и ее результатов.

В широком смысле культура – это исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях.

В более узком смысле культура – сфера духовной жизни людей.

В конце XX века понятием корпоративная культура стали пользоваться менеджеры и исследователи организаций, обозначающие этим понятием общий климат организации и характерные методы работы с людьми, а также провозглашаемые ею ценности и её кредо [1].

Корпоративная культура в широком смысле – это междисциплинарное направление исследований, находящееся на стыке нескольких наук, таких как менеджмент, психология, организационное поведение, социология, культурология.

Само понятие корпоративная культура успешно прижилось в российском бизнесе, а вот содержание его остается расплывчатым.

Корпоративную культуру достаточно широко исследовали и теоретики, и практики.

По мнению автора статьи, наиболее полное определение корпоративной культуры дал Эдгар Шейн, имя которого тесно связано с зарубежными исследованиями в данной области [3]. Он говорил о культуре организации как о совокупности основных побуждений, сформированных самостоятельно, усвоенных или разработанных определенной группой по мере того, как она учится разрешать проблемы адаптации к внешней среде и внутренней интеграции, – которые оказались достаточно эффективными, чтобы считаться ценными, а потому передаваться новым членам в качестве правильного образа восприятия, мышления и отношения к конкретным проблемам.

Автора статьи корпоративная культура интересует возможностью ее использования как инструмента управления персоналом с точки зрения психологии, как мотивирующий фактор.

Корпоративную культуру надо рассматривать как систему в системе национальной культуры и культуры отрасли, в которой находится и работает организация.



Корпоративная культура характеризуется тремя уровнями существования [3]:

- базовыми представлениями,
- ценностными ориентациями,
- артефактами (видимыми проявлениями).

Носителями корпоративной культуры являются люди.

В связи с этим практически были выявлены ряд противоречий, связанных с недостаточностью знаний о корпоративной культуре:

Первое лежит в поле представлений и деятельности собственников бизнеса. С одной стороны они понимают, что финансовые возможности привлечения и сохранения персонала себя исчерпали, с другой не готовы к восприятию корпоративной культуры как мотивирующего фактора в отношении к персоналу. Кроме того, корпоративная культура это для них некое эфемерное понятие, экономический эффект от которого крайне сложно измерить.

Второе противоречие лежит в поле поведения самих сотрудников компании. Среднестатистический работник решение о выборе места работы принимает, в первую очередь, исходя из материального фактора (заработной платы, условий труда), а вот решение об увольнении принимает, ориентируясь на климат в коллективе и отношения с руководством и коллегами.

Кроме этих есть и еще третье противоречие, которое лежит в плоскости отношения к организациям государства: российские компании работают в условиях высокой экономической напряженности, недостаточной правовой базы, преимущественно фискального интереса к их бизнесу со стороны государства.

Эти условия не способствуют формированию высокой корпоративной культуры сразу, но, несмотря на это, наиболее перспективно мыслящие руководители стараются создавать в своих компаниях особый фирменный микроклимат, который способствует зарождению и развитию корпоративной культуры и корпоративного управления.

По мнению автора статьи, корпоративную культуру надо рассматривать во взаимосвязи со стадиями развития организации.

Автор считает, что цель современной корпорации не только получить прибыль, но и удовлетворить потребности общественности, поэтому основная задача корпоративной культуры, как явления, – помочь людям более продуктивно исполнять свои обязанности и получать большее удовлетворение от работы в этой организации.

Упорядочивая все виды активности, используемые в процессе достижения целей организации, корпоративная культура может стать эффективным инструментом стратегического развития бизнеса.

Созданию модели как инструмента использования корпоративной культуры с целью развития компании будет посвящена грядущая работа.

Причем уже сейчас, опираясь на свой опыт и опыт коллег, понятно, что для эффективного решения проблемы применения этого инструмента недостаточно имеющихся знаний по корпоративной культуре, которые преподаются для специалистов; недостаточно создания службы, которая будет заниматься формированием корпоративной культуры; недостаточно использования в своей практике хорошо зарекомендовавших западных моделей корпоративной культуры; недостаточно отбора сотрудников, ценности которых соответствуют запросам организации. Автор считает, что следует рассматривать весь комплекс возможных внутренних воздействий корпоративной культуры на всех стадиях жизненного цикла, как организации, так и сотрудника в этой организации, а также внешнее воздействие корпоративной культуры, как имиджа компании, привлекательного или не очень, для соискателей на рынке труда.

Поэтому корпоративную культуру планируется рассматривать как систему взаимоотношений организации и сотрудника, находящихся в различных состояниях и результат этого взаимодействия – согласование, несогласование культур личности и культуры организации, как следствие готовность добиться цели, которые ставит организация или ее отсутствие.

В результате выполнения работы автор планирует создать модель, которая будет отражать связь корпоративной культуры, как мотивирующего фактора, с результатами деятельности сотрудника организации. Суть этого взаимодействия уже описана рядом исследователей и в общем состоит в том, что для своего выживания и процветания любая организация должна быть способна адаптироваться к постоянно меняющимся условиям внешней среды, добиваться выполнения поставленных ею целей, интегрировать свои части в единое целое, и, наконец, быть признанной людьми и другими организациями.

Рассмотрим характеристики эффективного взаимодействия [2].

Во-первых, корпоративная культура должна быть адаптивной. Адаптивная – это такая культура, которая способна быть катализатором изменений. Именно от этой функции зависит способность компании работать в долгосрочном периоде. Ценности, поддерживаемые адаптивной культурой: доверие, склонность к риску, предпринимательство, креативность, инновации и т. д.

Во-вторых, корпоративная культура должна быть адекватна поставленным целям. Она должна помогать реализовать выбранную стратегию, достигать поставленные цели.

В-третьих, поскольку адаптация к условиям внешней среды требует от группы совместного решения задач, группа должна обладать способностью развивать и поддерживать систему определенных внутренних взаимоотношений между своими членами. Процесс интеграции – процесс создания и развития группы происходит одновременно с процессами решения проблем и достижения заданных целей.

В-четвертых, культура должна разделяться большинством сотрудников, а деятельность организации должна быть законной и признанной обществом.

Поэтому ставятся вопросы: как, на сколько, существующая корпоративная культура в организации помогает ей адаптироваться, достигать целей, объединиться и доказать свою полезность людям и другим организациям и в целом способствовать достижению успеха компанией?

Ответу на этот вопрос будет посвящена следующая аналитическая часть работы.

Для этого будут более подробно изучена действующая модель и тип корпоративной культуры. Будет описана перспектива развития компании и требования к корпоративной культуре «на будущее».

Кроме самого исследования, считает автор, крайне важна информационная поддержка процесса разработки практического инструментария использования корпоративной культуры как для сотрудников, так и для топ-менеджеров и владельцев – заказчиков эффекта повышения мотивированности персонала организации.

### *Литература*

1. Сухорукова М. Ценности как ключевой элемент организационной культуры // Управление персоналом. – 2000. – № 11 (53).

2. Храброва И. А. Корпоративное управление: вопросы интеграции. – М.: Альпина, 2005. – 198 с.

3. Шейн Э. Организационная культура и лидерство: пер. с англ. / под ред. В. А. Спивака. – СПб.: Питер, 2002. – 336 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Потапова Ирина Владимировна,  
педагогическое образование, 2-й год обучения*

Проблема полисубъектности в настоящее время выходит на одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях в науке и становится одним из главных направлений в изучении психологических механизмов развития и саморазвития субъектов образовательной среды. Некоторые реалии современной практики образования могут быть по новому осмыслены с позиции полисубъектного взаимодействия, так же могут быть предложены новые психолого-педагогические технологии, намечены пути преодоления традиционных образовательных проблем.

Особенности полисубъектного взаимодействия могут помочь педагогу переосмыслить содержание своей деятельности, взглянуть на методы и формы своего взаимодействия в коллективе с новой точки зрения, увидеть новые перспективы, новые возможности и новые стратегии своей деятельности.

Нормальное функционирование общества возможно только в результате установления многосторонних связей между субъектами, находящимися в конкретном социокультурном пространстве. Социокультурная среда представляет собой разнообразные объединения людей, занимающихся совместной деятельностью, направленной на создание материальных, культурных и духовных ценностей [5, с. 170]. Создание этих ценностей возможно на основе полисубъектного взаимодействия, направленного на установление разнообразных связей и отношений, необходимых для осуществления совместной деятельности. Говоря о коллективе образовательной организации, как об одном из видов социокультурной среды, нужно учитывать особенности работы и взаимодействия педагогов.

Благоприятное влияние на личность оказывают полисубъектные отношения в коллективе, так как характерной особенностью коллектива является наличие общественно-полезной деятельности и высоконравственных установок у его членов. В коллективе господствуют гармонические полисубъектные отношения, в основе которых лежит высокоморальное поведение его членов, ответственность каждого за все, что происходит в нем, требовательность к себе и к другим, сотрудничество и взаимопомощь, объективная оценка действий всех членов, гласность и информированность обо всех делах, решение всех вопросов сообща, открытое и свободное обсуждение успехов и недостатков в деятельности коллектива. Пе-

дагог, являясь субъектом поведения и деятельности в группе, вместе с другими создает ту систему полисубъектных отношений, которые становятся характерными для данного коллектива [1, с. 16].

В коллективе педагог, чувствуя доброжелательное отношение, получает возможность проявить свои лучшие качества, использовать свой творческий потенциал, самосовершенствовать свою личность. Под влиянием коллективистских общественных отношений у педагога начинают проявляться такие качества как ответственность, требовательность, принципиальность, справедливость, честность, правдивость, внимательность, заботливость, инициативность и др. Успешность педагогического труда определяется возможностью перехода на такой уровень, который способствует развитию субъектности всех участников образовательного процесса. Особенности полисубъектного взаимодействия могут объяснить, каким образом это происходит.

Среди уровней взаимодействия между людьми выделяются пред-субъектное, субъект-объектное и субъект-субъектное взаимодействие. Последнее подразделяется на деятельно-ценностное и полисубъектное. Взаимодействие между участниками образовательного процесса может достигнуть особой формы субъект-субъектного взаимодействия – полисубъектного и способствовать одновременному, единому развитию самосознания всех субъектов образовательной среды. Полисубъектное взаимодействие является не синонимом педагогического взаимодействия, а лишь этапом последнего (его уровнем), возникающим в результате прохождения ряда определенных стадий, начиная от первичного вхождения каждого субъекта в процесс совместной деятельности и заканчивая достижением общего значимого результата (заключающегося, в частности, в саморазвитии общности как целого и развитию самосознания всех участников взаимодействия). При этом типе взаимодействия для субъектов, включенных в полисубъект, характерна ориентация на сотрудничество, сотворчество, событийность [6, с. 271].

Не всякое взаимодействие между людьми можно назвать полисубъектным. Существуют разные уровни взаимодействия, и полисубъектное является одним из них. Прежде чем их выделить, объясним, по каким параметрам и почему следует соотносить типы взаимодействия субъектов. Есть три важнейшие реальности, в которых проявляется субъект: познание (мира, себя, других), отношение (к миру, к себе, к другим), преобразование (мира, себя, других). Процессы познания, отношения и преобразования описываются в многочисленных психологических теориях. Выделение этой триады оказывается очень распространенным методом структуризации многих психологических феноменов. Они находят свое отражение в трехкомпонентной структуре Я-концепции Р. Бернса (образ Я, самооценка и потенциальные поведенческие реакции) (Бернс, 1986). В своей концепции межличностного взаимодействия А. А. Бодалев выделяет гностический, аффективный и практический компоненты (Бодалев, 1996). Когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты называются в структуре самосознания И. И. Чесноковой (Чеснокова, 1977). Те же стороны (коммуникативная, перцептивная и интерактивная), по мнению Г. М. Андреевой, присутствуют в общении (Андреева, 2010). С. Д. Дерябо рассматривает трехкомпонентную структуру субъектности (человек познающий, человек относящийся и человек преобразующий) (Дерябо, 2002).

Взаимодействие субъектов также может быть охарактеризовано с помощью совокупности трех основных параметров, отражающих связь с реальностями познания, отношения и преобразования. Когнитивная характеристика взаимодействия связана со способностью рассматривать себя как целостность (реальность познания). Способность субъектов к осознанию системы отношений между ними является вторым параметром (реальность отношений). Третьим параметром выступает направленность деятельности на развитие себя и другого (реальность преобразования). Дополнительной характеристикой является центрация субъекта. Это параметр, относящийся ко всем субъектным «ипостасям». При разных типах взаимодействия центрация происходит на совершенно разных вещах.

Но на первом подуровне ценность партнера как субъекта опосредствована совместной деятельностью в отличие от второго, на котором ценность Другого рассматривается как безусловная, иначе говоря, здесь Другой приобретает самоценность. Первый под уровень характеризуется как взаимодействие субъектов, отношения которых определяются задачами и целями совместной личностно-значимой для каждого члена сообщества общественно ценной деятельности (Петровский, 1982). При таком взаимодействии цели, задачи, содержание, структура, методы и формы совместной деятельности опосредуют межличностные субъект-субъектные отношения партнеров и придание ими ценности друг другу.

Такое взаимодействие может быть названо деятельно-ценностным. В качестве примера, иллюстрирующего проявление первого из этих подуровней субъект-субъектного взаимодействия в образовательной среде, можно указать на довольно типичную ситуацию, когда для достижения победы школы, например, в конкурсе инновационных образовательных программ учителя объединяются, активно, результативно, а порой даже творчески сотрудничают, поскольку понимают, что от вклада каждого зависит итог. Однако едва конкурс завершается, возобновляются привычные конфликты, дразги, разногласия, взаимные обвинения.

Второй подуровень субъект-субъектного взаимодействия и является в предлагаемой типологии полисубъектным. Именно на этом подуровне происходит взаимное возвращение участниками взаимодействия отраженной субъектности (Петровский, 2010). Каждый из них получает возможность в новом цикле взаимодействия выступить как субъект по отношению к собственной субъектности (в ее отраженной форме). Феномен отраженной субъектности, выявленный В. А. Петровским и определяемый им в общем плане как форма идеальной представленности и продолженности одного человека в другом, может быть отнесен к важнейшим характеристикам полисубъектного взаимодействия. Достижение высшего уровня – полисубъектного взаимодействия – является, по всей видимости, достаточно редко встречающейся ситуацией в силу сложности и непривычности его для образовательной среды. Эти своеобразные «прорывы к Другому» не могут быть слишком протяженными во времени [4, с. 36].

Полисубъектное взаимодействие характеризуется опорой на субъект-субъектные отношения в ситуации создания связей с другими полисубъектами и общностями иных типов. Субъекты, входящие в эту общность, оказываются способны рассматривать как субъектную целостность и себя, и свою общность, и другие общности. Именно в образовательной среде обостряется проблема реализации взаимодействия, основанного на субъект-субъектных отношениях. Успешность педагогического труда определяется возможностью перехода на такой уровень, который способствует развитию субъектности всех участников образовательного процесса [4, с. 30].

Проблема полисубъектности в настоящее время выходит на одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях и становится одним из актуальных направлений в изучении механизмов развития и саморазвития субъектов образовательной среды. «Полисубъектное взаимодействие – это такая форма непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность и особый тип общности – полисубъект, понимаемый как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития внутренних содержаний реальных субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях и объединенных совместной творческой деятельностью, и проявляющееся в способности к активности, действенности, интеграции, способности к преобразованию окружающего мира и себя, способности выступать как целостный субъект в отношении к процессу саморазвития и в отношении с другими полисубъектами» [3, с. 203]. Создание условий для организации совместной деятельности и общения субъектов, в процессе которых происходит их развитие и развитие полисубъекта в целом, обеспечивается функционированием образовательной среды учреждения дополнительного образования взрослых, являющейся основой для организации полисубъектного взаимодействия.

Введение «полисубъектного взаимодействия» педагогов – связано с необходимостью отразить реально существующий, особый уровень взаимодействия между субъектами, на котором разворачивается процесс единого развития внутренних содержаний субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях. Полисубъектное взаимодействие может привести к рождению особой общности – полисубъекта.

Построение полисубъектного взаимодействия является условием осуществления развивающего образования, поскольку именно образовательный процесс предполагает построение субъект-субъектных отношений. И именно педагогическая профессия предполагает стремление к постоянному саморазвитию в единстве с развитием.

#### *Литература*

1. Абульханова-Славская К. А. Профессиональное самосознание личности госслужащего (психосоциальный и социально-психологический аспекты проблемы) // Материалы межкафедральной научно-практической конференции «Становление государственной службы в России и подготовка высшего административно-управленческого персонала»: тезисы. – М., 1998.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества: сб. избр. тр. – М.: Искусство, 1979.
3. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. – Смоленск, 1997.
4. Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1998.
5. Рубцов В. В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знаний (к определению предмета экологической психологии) // II Российская конференция по экологической психологии: тезисы. – М., 2000. – С. 169–172.
6. Столин В. В. Самосознание личности. – М., 1983.

*Прохорова Наталья Владимировна,  
психолого-педагогическое образование, 1-й год обучения*

Феномен постразводного синдрома в последнее время привлекает внимание специалистов разных отраслей науки. В нашем исследовании мы сконцентрировались на анализе психолого-педагогических аспектов и механизмов освобождения от постразводного синдрома. Развод понимается как формальное прекращение (расторжение) действительного брака между живыми супругами. Психологические последствия и состояния после развода представляют собой интересную и актуальную тему для исследования. Социально-психологические последствия развода, как правило, негативны как для общества в целом, так и для отдельно взятой личности, которая проходит через процесс развода. Что касается влияния на общество, можно отметить такие аспекты, как: обесценивание института семьи, ухудшение демографической ситуации, умножение количества неполных семей, снижение работоспособности людей, которые переживают критическую ситуацию, детско-родительские проблемы и т. д. Что касается личности, важно отметить, что развод сопровождается кризисным состоянием, сильнейшим психическим и эмоциональным потрясением, нарушением в поведении, коммуникации и т. д. Столь негативные последствия развода актуализируют тщательное изучение проблемы послеразводного состояния людей. Одним из первых, кто обратил внимание на данный феномен, является Дж. Каплан, который провел исследование эмоциональных реакций, сформировавшихся в результате разрыва супружеской пары; позднее проблема постразводного состояния рассматривалась в работах М. А. Андреевой, Л. Ф. Версталле, О. В. Галустовой, Т. Глушко, Т. А. Горшеневой и других отечественных и зарубежных ученых.

Постразводный синдром является негативным последствием развода. Данное понятие является практически не разработанным и практически не встречается в научной психолого-педагогической литературе. Употребляются такие смежные понятия, как «постразводная депрессия», «послеразводный кризис», «послеразводный стресс» и т. д. Состояние после развода, являясь для человека кризисным, характеризуется негативными эмоциональными реакциями, поведенческими отклонениями и пр. При этом у женщин и у мужчин он, как правило, протекает различным образом: женщина переживает депрессию, чувство безысходности, низкую самооценку, склонна утрачивать смысл жизни, испытывает страх и отчаяние; мужчина испытывает чувство одиночества, подавленности, растерянности, у него возникают нарушение сна, аппетита, снижается интерес к профессиональной деятельности, часто возникает тяга к алкоголю, могут возникать сексуальные расстройства и т. д. Большинство исследователей склоняется к тому, что женщина переживает развод и постразводную ситуацию более остро, при этом на ее эмоциональные переживания влияет огромное количество факторов: возраст женщины, стаж семейной жизни, ее характер и т. д. Так, к примеру, психологические исследования Т. Глушко, показали, что женщина, брачная жизнь которой была относительно безоблачна и длительна (5–7 лет), после развода уже не способна обрести полное душевное спокойствие, так как ее психическое состояние необратимо нарушено [5]. Относительно мужчин существует мнение, что мужчина постразводное состояние проживает менее остро, и это связано с его меньшей эмоциональностью, большей устойчивостью к потрясениям и т. д.

Постразводный синдром является, прежде всего, кризисным состоянием. Под последним, как правило, понимается особое, выходящее за рамки повседневной жизни состояние, возникающее как реакция на какие-либо внешние или внутренние причины и обстоятельства [12]. Понятия кризиса и критической жизненной ситуации очень распространены в психологической литературе. Пономарева предлагает следующие определения [11]: кризис – это резкий, крутой перелом или острое затруднение в чем-либо, тяжелое переходное состояние или тяжелое положение; критическая жизненная ситуация – это эмоционально переживаемые жизненные обстоятельства, которые в восприятии человека представляют сложную психологическую проблему, трудность, требующую своего решения или преодоления.

Переносим данные определения в ракурс темы нашего исследования, можем определить, что постразводный кризис – это тяжелое переходное состояние личности, обусловленное ситуацией развода, а критическая жизненная ситуация – это ситуация развода, которая сопровождается, как правило, переживанием негативных эмоций; развод зачастую сопровождается наличием психологических проблем у личности, которые не всегда могут быть преодолены самостоятельно.

Постразводный синдром является особым выходящим за рамки повседневной жизни состоянием, потому что категорически меняется уклад жизни человека: старая система отношений рушится, новая система отношений еще не выстроена. Данный синдром возникает как реакция на развод, который и является причиной такого кризисного состояния.

Существует большое количество типов кризисов; интересующий нас постразводный кризис в психолого-педагогической литературе принято относить к кризисам утраты. Например, О. В. Галустовой [4] под утратой понимает потерю близкого человека в результате различных событий. Таким событием может быть развод, т. е. происходит утрата отношений с близким человеком, потому что утрата супруга при выходе того из супружеских отношений воспринимается как утрата человека в принципе, на что указывают столь сильные эмоциональные реакции постразводного состояния.

Вслед за О. В. Галустовой мы выделили наиболее значимые проявления кризиса, связанного с утратой (рис. 1) [4]. Они являются типичными для кризисов утраты, при этом легко соотносятся с кризисным состоянием человека во время и после развода. Данные характеристики, на наш взгляд, выступают в качестве симптомов постразводного синдрома.



Рис. 1. Проявления кризиса утраты

Однако, на наш взгляд, постразводный синдром нельзя исчерпывать понятием кризиса. В этой связи обратимся к структурному элементу данного понятия – понятию «синдром». Синдром – это устойчивая совокупность ряда симптомов с единым патогенезом. Таким образом, чтобы описать постразводный синдром необходимо определить его признаки. Анализ научной психолого-педагогической литературы позволил нам выделить основные признаки постразводного состояния разведенных людей, объединяющихся в постразводный синдром [8; 9; 14; 15]:

- обида, гнев, отчаяние, страх;
- ощущение оскорбления собственного достоинства, ущемления самолюбия;
- депрессивное состояние, депрессивные расстройства разной выраженности и глубины;
- тревожное состояние;
- невротические реакции, обострение соматических заболеваний;
- состояние кризиса, состояние стресса;
- утрата смысла жизни;
- разочарование;
- снижение самооценки;
- разрушение прежнего уклада жизни, смена социального статуса, корректировка системы ценностей личности и пр.;
- дезорганизация поведения и коммуникации.

Совокупность данных признаков и характеристик составляют постразводный синдром. При этом не всегда при переживании постразводного синдрома проявляются все вышеперечисленные признаки. Постразводный синдром различается по форме протекания: у одних людей преобладают депрессивные состояния, у других – акцент делается на дезорганизацию поведения и коммуникации.

Л. Ф. Верстелле под постразводным синдромом понимает «состояние нарушенной жизнедеятельности, возникающее после разрыва супружеских отношений, как правило, в значительной степени неожиданного для одной из сторон» [3]. Такие состояния, по мнению исследователя, являются причинами неврозов, невротического развития личности, потому автор называет данным понятием («постразводный синдром») психическое нарушение личности, что обуславливает необходимость профессиональной работы психолога с человеком, переживающим постразводный синдром. Далеко не каждый человек может справиться с данным синдромом самостоятельно, далеко не всегда способы его преодоления конструктивны.

В динамике развода М. А. Андреева выделяет несколько стадий [1]. На рисунке 2 показаны аспекты ситуации развода, а также постразводное состояние, к которому, на наш взгляд, относятся стадии депрессии и адаптации Л. Ф. Верстелле, в своих работах приводит следующие фазы постразводного состояния: фаза отрицания ситуации, фаза принятия ситуации, фаза адаптации к утрате [3], с которыми видна явная аналогия этапов динамики развода, приводимая М. А. Андреевой. По нашему мнению, постразводным синдромом можно назвать «застревание» в определенной стадии постразводного состояния – наиболее подходящей является стадия депрессии. Разрыв отношений влечет за собой острую форму постразводного синдрома, длительность которой у разных людей различна: она может длиться от нескольких дней до нескольких лет. Нежелание человека обратиться за психологической помощью к специалисту может привести к тому, что постразводный синдром не будет преодолен, его влияние на личность не будет сведено к минимуму, и это чревато, так как острая форма переживаний может плавно перетечь в латентную, в результате чего происходит как бы «забывание» проблемы, но это абсолютно не говорит о том, что она решена. Безусловно, развод и не решенные психологические проблемы постразводного синдрома являются мощным психологическим фактором, негативно влияющим на всю оставшуюся жизнь человека, происходит изменения в мотивации личности, ее ценностях, установках, в поведении и других характеристиках личности. Т. А. Горшнева, Н. И. Олифинович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента и другие выделяют несколько компонентов кризисного состояния. В результате теоретического анализа компонентов постразводного синдрома мы пришли к выводу, что в постразводном состоянии присутствуют следующие компоненты, представленные на рис. 3.



Рис. 2. Динамика развода: основные стадии

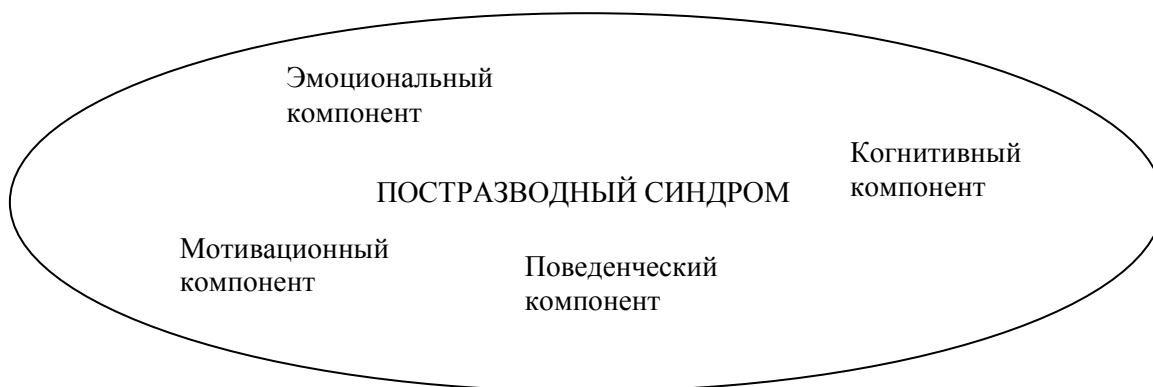


Рис. 3. Компоненты постразводного синдрома

Эмоциональный компонент, с точки зрения исследователей, является наиболее выраженным компонентом кризисного состояния. В эмоциональном плане человек реагирует на ситуацию развода различным образом, это может быть депрессия, обида, тревога, чувство беспомощности, одиночество и др. Эмоциональный компонент имеет тесную связь с когнитивным компонентом кризисного постразводного состояния: человек неспособен самостоятельно найти выход из создавшейся ситуации. Поведенческий компонент связан со всем вышеперечисленным и отражает такое поведение человека, когда он дезорганизован, не может ничего делать и не стремится избегать стрессовые ситуации; его психологическое состояние характеризуется ощущением хаоса, раздробленности и «потери себя» [6; 10].

С людьми, переживающими постразводный синдром, должна проводиться психолого-педагогическая работа, так как разрушению подвергаются различные психологические структуры личности. В. Е. Василюк в своих работах утверждает, что кризисная ситуация влечет за собой разрушение привычных жизненных ценностей, и потому психолого-педагогическая работа с таким клиентом должна быть направлена на организацию особой внутренней работы человека, которая имеет направленность на принятие нового смысла жизни [2]. На необходимость психологической помощи разводящимся и разведенным указывает и то, что развод, по сути, является такой жизненной ситуацией, где социальная поддержка крайне ограничена. Более того, человек сталкивается с осуждением себя в ситуации развода со стороны общественного мнения; развод сопровождается судебным разбирательством и т. д., что в совокупности усиливает негативные психоэмоциональные состояния разводящихся [7]. В связи с этим мы можем сделать вывод о том, что в отношении разводящихся людей и людей, находящихся в постразводном состоянии, должна вестись психологическая работа: психологическое консультирование, психологическая коррекция и т. д.

В результате анализа психолого-педагогических аспектов постразводного синдрома, можно сделать следующие выводы:

1. Постразводный синдром – явление, недостаточно изученное и практически не освещенное в психологической литературе.
2. Постразводный синдром – это совокупность эмоциональных, когнитивных, поведенческих и мотивационных реакций личности на кризисную ситуацию развода, имеющих протяженность по времени.
3. Основные симптомы постразводного синдрома: это обида, гнев, отчаяние, страх; депрессивные расстройства разной выраженности и глубины; тревожность; невротические реакции, обострение соматических заболеваний; утрата смысла жизни; снижение самооценки; дезорганизация поведения и коммуникации и т. д.
4. Наличие большого количества негативных симптомов такого состояния обуславливает необходимость психологической работы с людьми, переживающими постразводный синдром.

#### *Литература*

1. Андреева М. А. Психологические последствия для членов семьи после развода / М. А. Андреева, Л. Г. Жданова // Научные исследования: от теории к практике. – 2015. – Т. 1, № 4 (5). – С. 229–231.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций: монография. – М., 1984.
3. Верстелле Л. Ф. Личностные особенности женщин с тяжело протекающим постразводным кризисом: дис. ... к. психол. н. – М., 1998. – 198 с.
4. Галустова О. В. Психологическое консультирование: конспект лекций. – М.: А-Приор, 2007. – 240 с.



5. Глушко Т. Как пережить развод? – СПб., 2002. – 88 с.
6. Горшенева Т. А. Модель психологической помощи женщинам, находящимся в кризисном состоянии в послеразводный период // Социальная политика и социология. – 2012. – № 10 (88). – С. 67–71.
7. Гришунина Е. В. Когнитивно-эмоциональная структура переживаний сложных жизненных ситуаций (на примере миграции и развода) // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – № 4. – С. 130–152.
8. Дианова Н. Ф. Некоторые аспекты проблемы разводов на современном этапе // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 11. – С. 54–56.
9. Жданова Н. Е. Психологические аспекты развода // Академический журнал Западной Сибири. – 2012. – № 4. – С. 33.
10. Олифирович Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. – СПб.: Речь, 2008. – 357 с.
11. Пономарева И. М. Практика консультирования в кризисных службах: учебно-методическое пособие. – СПб., 2012.
12. Психологическое консультирование кризисных состояний: методические рекомендации. – Пермь: ОЦПППН, 2004. – 5 с.
13. Семина А. А. Развод и его последствия / А. А. Семина, А. А. Давыдова // Наука и современность. – 2010. – № 2-2. – С. 228–331.
14. Степанова Н. В. Психоэмоциональное состояние и копинг-стратегии при разводе // Вестник психофизиологии. – 2014. – № 1. – С. 83.
15. Султанова А. И. Причины и проблемы развода / А. И. Султанова, Н. Р. Султангулова // Векторы развития современной науки. – 2016. – № 1 (3). – С. 200–201.

#### **ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОПЕРАТИВНО-РОЗЫСКНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Рассадина Александра Юрьевна,  
юриспруденция, 1-й год обучения*

Анализ положений ст. 11 Закона об ОРД позволяет увидеть, что законодатель активно использует словосочетание «результаты оперативно-розыскной деятельности», но в тоже время не раскрывает его понятия.

Среди специалистов существуют различные точки зрения относительно этого термина, так: «Результатами оперативно-розыскной деятельности являются сведения об обстоятельствах неочевидных преступлений, а также лицах их совершаемых, подготавливающих, или совершивших, полученные органами, осуществляющими оперативно-розыскную деятельность, при ведении дел оперативного учета и в порядке, который предусмотрен ФЗ «Об оперативно-розыскной деятельности» [4, с. 25].

Приведенное определение не даёт полную характеристику результатов ОРД, так как в нём отсутствует достаточно важное указание на то, что различные сведения об обстоятельствах совершения преступления, а также лицах, которые к нему причастны, при осуществлении оперативно-розыскной деятельности могут быть получены не только негласно, но и гласно.

Другая точка зрения: «результаты оперативно-розыскных действий – это:

- оперативно-розыскная информация, которая содержится в рапортах (справках) субъекта ОРД, проводившего то или иное оперативно-розыскное мероприятие;
- в сообщениях, полученных от конфиденциальных источников;
- в заключениях различных организаций, предприятий, учреждений, а также должностных лиц;
- в материалах фоно-, фото-, видео- и кинозаписях, которые получены при проведении оперативно-розыскных мероприятий;
- в материальных объектах, полученных негласно и гласно в ходе проведения оперативно-розыскных мероприятий субъектами ОРД о наличии или отсутствии преступного деяния, виновности лица, совершившего это деяние, а также других обстоятельствах, которые имеют значение для правильного разрешения дела» [2, с. 47].

«Трансформация», «легализация», «документирование» – это те термины, которые активно используются в последнее время. К сожалению, на наш взгляд, ни один из них в полной мере не отражает те явления и процессы, которые возникают на стыке двух наук: оперативно-розыскной деятельности и уголовного процесса. Названные причины обуславливают о необходимости разработки нового научного направления – теории уголовно-процессуальной интерпретации результатов оперативно-розыскной деятельности.

Одним из основных существенных отличий оперативно-розыскной деятельности от другой деятельности правоохранительных органов, это то, что такая деятельность может вестись не только в гласной форме. Сочетание как гласных, так и негласных способов представляет собой основополагающий принцип ОРД (ст. 3 Закона об ОРД) [13].

Понятие «интерпретация результатов оперативно-розыскной деятельности» можно изложить в следующей редакции: «Истолкование полученных при осуществлении оперативно-розыскной деятельности (негласно и гласно) результатов, в виде информации, в отношении как их формы, так и содержания с позиций их целесообразности и возможности использования при доказывании по уголовным делам» [2, с. 48].

Данные оперативно-розыскной деятельности широко используются в выявлении и раскрытии преступлений. К примеру, за 9 месяцев 2015 года в Самарской области органами внутренних дел зарегистрировано 140 фактов взяточничества, 107 из которых выявлено по оперативным данным. Причем результаты оперативно-розыскной деятельности всё чаще используются в раскрытии преступлений, так в Самарской области по итогам 3 квартала 2015 года по оперативным сообщениям раскрыто 2863 преступления экономического характера, в аналогичном периоде прошлого года 1959. К сожалению, не ведется статистика о характере использования оперативных данных, поэтому нельзя установить по скольким уголовным делам результаты оперативно-розыскной деятельности использовались именно в качестве основы для формирования доказательств.

Можно выделить три направления использования оперативно-розыскной информации в процессе расследования по уголовному делу:

- при возбуждении уголовного дела – как основание и повод;
- при осуществлении мероприятий при проведении следственных действий направленных на соби- рание доказательств;
- при доказывании обстоятельств подлежащих доказыванию.

Что касается первых двух форм, то их реализация на практике, как правило, затруднений не вызывала. Более сложно дело обстоит с использованием оперативно-розыскной информации в процессе доказывания по уголовным делам.

Доказательства – это всегда результат предметно-практической уголовно-процессуальной деятельности по их формированию.

Имеется противоположная точка зрения, согласно которой допускается возможность возникновения доказательств вне уголовного процесса, в т. ч. и в ходе оперативно-розыскной деятельности. Именно это и порождает серьезные проблемы при использовании результатов оперативно-розыскной деятельности при доказывании по уголовным делам.

На данной методологической посылке была построена ст. 10 Закона об ОРД от 13 марта 1992 года, согласно которой «Результаты оперативно-розыскной деятельности могут быть использованы... в качестве доказательств по уголовным делам после их проверки в соответствии с уголовно-процессуальным законодательством» [11]. Такая редакция предоставляла достаточно большие возможности для прямого использования результатов ОРД как доказательств в уголовном процессе. Содержащаяся в законе оговорка о допустимости использования «в качестве доказательств по уголовным делам после их проверки в соответствии с уголовно-процессуальным законодательством» не исключала такой возможности.

Из содержания анализируемой статьи выпала такая важная составляющая процесса доказывания, формирование доказательств, что, на наш взгляд, недопустимо. Собираение доказательств должно происходить не за пределами уголовного процесса, а в рамках него. Законодатель связывает с порядком собирания доказательств всю систему гарантий их доброкачественности, соблюдения законных интересов и прав участников уголовного процесса, а также установления истины по уголовным делам. В тоже время, действие такой формулировки на практике могло повлечь неоправданное смешение оперативно-розыскной и процессуальной деятельности, а в конечном итоге привести к дискриминации самой идеи возможности использования результатов ОРД в процессе доказывания.

Но не только несовершенство оперативно-розыскного и уголовно-процессуального законодательства послужило предпосылкой для возможности прямого использования результатов оперативно-розыскной деятельности в уголовном процессе. Существенную роль в этом сыграло и широко распространенное среди ученых-процессуалистов представление о том, что сведения, полученные оперативно-розыскным путём, не могут стать содержанием доказательств по уголовному делу [1; 5; 6; 7; 8; 9].

Для верного решения вопросов использования результатов ОРД в уголовном процессе необходимо учитывать фундаментальные положения теории доказательств.

Сразу оговоримся, что результаты ОРД ни при каких обстоятельствах не могли рассматриваться и применяться как доказательства по уголовным делам, даже в том случае, если была проведена их проверка в соответствии с уголовно-процессуальным законодательством, поскольку проверке и оценке в

уголовном процессе подлежат именно доказательства, а не результаты ОРД, о чём прямо говорится в ст. 88 УПК РФ.

Связанные в силу объективных причин результаты ОРД, с обстоятельствами подлежащими доказыванию и смежными фактами, можно использовать в процессе расследования, но не как доказательства. Но в тоже время их возможно и необходимо использовать для оптимизации процесса собирания и проверки доказательств, кроме того они могут послужить базой на которой будут сформированы доказательства в уголовном процессе.

Отображение средствами и методами, присущими оперативно-розыскной и, соответственно, уголовно-процессуальной деятельности одного и того же факта не дает оснований для их отождествления, так и для смешения получаемых при этом результатов – фактических данных (сведений) – оперативных доказательств и доказательств в уголовно-процессуальном смысле. Их формирование происходит в условиях различных видов деятельности с присущими каждому из них правовым требованиям к содержанию и форме получаемых сведений, принципами и методами деятельности, системами гарантий соблюдения прав и законных интересов граждан, доброкачественности получаемой информации [3, с. 42–43].

Регулирование вовлечения результатов ОРД в уголовный процесс должно основываться на чётком разграничении уголовно-процессуальной деятельности и оперативно-розыскной.

Уголовно-процессуальной форме, в которой будут использоваться результаты оперативно-розыскной деятельности в доказывании по уголовным делам, должна соответствовать приемлемая оперативно-розыскная форма [3, с. 69]. Принципиальное значение имел ответ на вопрос о том, какая информация используется в уголовном процессе: та, которая получена в ходе производства ОРМ, или иная, сформированные в уголовном процессе в результате судебных и следственных действий, которые являются способами собирания доказательств.

Если исходить из того, что в качестве доказательств по уголовным делам используются сведения, полученные при производстве оперативно-розыскной деятельности (а именно эта посылка лежала в основе ст. 10 Закона об ОРД от 13 марта 1992 года), то логическим завершением такого взгляда должен стать вывод об идентичности оперативных данных и доказательств в уголовном процессе. Однако такой вывод противоречит содержаниям и формам тех видов практической деятельности, в которых фактически формируются результаты оперативно-розыскной деятельности, и происходит их последующее использование в доказывании.

Сведения, которые получены оперативно-розыскными методами, не могут стать в принципе содержанием доказательств в уголовном процессе. В доказывании используются не те сведения, которые были получены в результате оперативно-розыскной деятельности, а другие сведения, полученные в процессуальных рамках при формировании доказательств, которые и образуют содержание уголовно-процессуальных доказательств.

Такие сведения получены в совершенно разных пространственно-временных условиях, применением для их собирания и последующего использования различных правовых режимов. Это обстоятельство, в своё время, законодатель не принял во внимание в ст. 10 Закона об ОРД. Это обстоятельство не учитывали и авторы, утверждавшие, что сведения, которые получены при производстве ОРД, могут стать содержанием доказательств по уголовному делу только при строгом выполнении соответствующих требований УПК.

Так, на позиции признания за результатами оперативно-розыскной деятельности статуса уголовно-процессуальных доказательств стоит и Н. П. Кузнецов, полагающий, что сведения, которые получены не процессуальным путем, сами по себе не являются доказательствами, но они могут ими стать в случае их получения судом и следователем законными способами (производство следственных действий, истребование, представление) и необходимого процессуального закрепления [8, с. 164]. Сведения, которые получены непроцессуальным путём, ни при каких условиях не могут стать доказательствами. Такого качества им придать нельзя.

Парадокс заключается в том, что в процессе производства следственных действий, истребования, представления речь уже идёт не об оперативных данных, а об сформированных процессуальных доказательствах. По этой причине нельзя рассматривать в качестве вполне допустимого способа придания сведениям, полученным непроцессуальным путем, доказательственного значения и допрос в качестве свидетеля оперативного работника об обстоятельствах производства того или иного оперативного действия (например, проверочной закупки, наблюдения) [8, с. 161].

Содержание свидетельских показаний в данном случае образуют не те оперативные данные (сведения), которые были сформированы в условиях производства таких оперативно-розыскных мероприятий как, к примеру, проверочная закупка, наблюдение, а иные сведения – те, которые были сформированы в ходе допроса оперативного работника в качестве свидетеля.

В оперативно-служебных документах и протоколе допроса свидетеля могут быть отражены сведения об одних и тех же фактах и обстоятельствах, но это не основание для отождествления этих сведений и, тем более, придания сведениям, полученным непроцессуальным путем, значения судебных доказательств. Именно по этой причине оперативно-служебные документы нельзя использовать в доказывании взамен таких самостоятельных видов доказательств как протоколы следственных и судебных действий, иные документы.

Результаты ОРД, которые зафиксированы в оперативно-служебных документах, могут при определенных условиях послужить основой для формирования такого вида доказательств как иные документы.

То, что результаты ОРД могут быть использованы в уголовном процессе не напрямую, а лишь в соответствии с УПК, который регламентирует собирание, проверку и оценку доказательств содержится в ФЗ «Об оперативно-розыскной деятельности» от 5 июля 1995 года. «Результаты оперативно-розыскной деятельности могут... использоваться в доказывании по уголовным делам в соответствии с положениями уголовно-процессуального законодательства Российской Федерации, регламентирующими собирание, проверку и оценку доказательств» [12]. Таким образом, ныне действующий Закон исключил возможность непосредственного использования результатов ОРД в качестве доказательств.

Вопрос об использовании результатов ОРД в уголовном процессе, необходимо критически отнести к решению пленума ВС РФ, в соответствии с которой результаты ОРД могут быть использованы в качестве доказательств лишь тогда, когда они будут проверены следственными органами в соответствии с уголовно-процессуальным законом [10]. Эта рекомендация противоречит действующему закону и не верна по существу, поскольку, скорее всего, её авторы ориентировались на прежнюю редакцию Закона об ОРД [3, с. 74].

Статья 89 УПК РФ регулирует вопрос использования результатов оперативно-розыскной деятельности в доказывании по уголовным делам в негативной форме: «В процессе доказывания запрещается использование результатов оперативно-розыскной деятельности, если они не отвечают требованиям, предъявляемым к доказательствам настоящим Кодексом» [13]. Нам представляется, что такая регламентация недостаточна, поскольку никакие результаты ОРД сами по себе не могут отвечать требованиям, которые предъявляются доказательства, а УПК, на наш взгляд, как раз и должен регулировать порядок придания результатам ОРД статуса доказательств.

#### *Литература*

1. Бедняков И. Д. Непроцессуальная информация и расследование преступлений. – М., 2011.
2. Громов Н. Проблемы интерпретации оперативно-розыскных данных в качестве доказательств / Н. Громов, А. Гушин // Профессионал. – 2014. – № 2.
3. Доля Е. А. Использование результатов оперативно-розыскной деятельности в доказывании по уголовным делам // Российская юстиция. – 1995. – № 5.
4. Зажицкий В. И. Оперативно-розыскная деятельность и уголовное судопроизводство // Российская юстиция. – 2001. – № 3.
5. Зажицкий В. И. Правовая регламентация деятельности по обнаружению признаков преступления // Правоведение. – 2012. – № 4.
6. Зинатулин З. З. Уголовно-процессуальное доказывание: учебное пособие. – Ижевск: Детектив-информ, 2003.
7. Кипнис Н. М. Допустимость доказательств в уголовном судопроизводстве. – М., 1995.
8. Кокорев Л. Д. Уголовный процесс: доказательства и доказывание / Л. Д. Кокорев, Н. П. Кузнецов. – Воронеж, 2015.
9. Лупинская П. А. Основания и порядок принятия решений о недопустимости доказательств // Российская юстиция. – 1994. – № 11. – С. 3.
10. О некоторых вопросах применения судами Конституции Российской Федерации при осуществлении правосудия: постановление Пленума Верховного суда РФ № 8 от 31 октября 1995 г., п. 14 // Бюллетень Верховного суда РФ. – 1996. – № 1.
11. Об оперативно-розыскной деятельности в Российской Федерации: закон РФ от 13 марта 1992 г. № 2506-1 (утратил юридическую силу). – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
12. Об оперативно-розыскной деятельности: федер. закон от 12.08.1995 № 144-ФЗ (ред. от 29.06.2015). – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
13. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации: от 18.12.2001 № 174-ФЗ (ред. от 30.03.2016). – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

*Решухин Александр Юрьевич,  
юриспруденция, 1-й год обучения*

Налоги с юридических лиц являются основным источником средств для пополнения бюджетов всех уровней. Средства, полученные от сбора налогов, участвуют в финансировании государственных программ, предусмотренных законами о бюджете на соответствующий год [3]. С помощью налогов осуществляется распределение и перераспределение внутреннего валового продукта (ВВП), в том числе на социальную защиту и обеспечение населения.

Объективно обусловлено, что российское налоговое законодательство является самой активно изменяющейся отраслью права. Во-первых, за счет налоговых поступлений формируется более 80 % средств, обеспечивающих финансирование деятельности Российской Федерации. Во-вторых, сложившийся на настоящий момент паритет власти позволяет практически беспрепятственно в короткий срок возводить в ранг закона все законотворческие инициативы.

Доказательством пристального внимания государства, уделяемого регулированию правоотношений в сфере налогообложения юридических лиц, является внесение изменений и дополнений Налоговый кодекс Российской Федерации (НК РФ) [1; 2].

Под **налогом** понимается обязательный, индивидуально безвозмездный платеж, взимаемый с организаций и физических лиц в форме отчуждения принадлежащих им на праве собственности, хозяйственного ведения или оперативного управления денежных средств в целях финансового обеспечения деятельности государства и (или) муниципальных образований [1, ст. 8].

Источниками налогового права являются: Конституция РФ, Налоговый кодекс РФ, федеральные законы о налогах и сборах, иные нормативные правовые акты, регулирующие налоговые отношения.

Под **налоговыми отношениями** понимается вид чисто финансовых правоотношений, то есть общественные финансовые отношения, урегулированные нормами налогового права, возникающие по поводу установления, введения в действие и взимания налогов с физических лиц и организаций.

В налоговых правоотношениях участвуют различные субъекты: налогоплательщики (юридические и физические лица), налоговые органы и кредитные организации – банки.

**Налогоплательщиками** плательщиками сборов признаются организации и физические лица, на которых в соответствии с Налоговым кодексом РФ возложена обязанность уплачивать соответствующие налоги и сборы. Филиалы и иные обособленные подразделения российских организаций исполняют обязанности этих организаций по уплате налогов и сборов по месту нахождения этих сериалов и иных обособленных подразделений.

Кроме налогоплательщиков, в Налоговом кодексе РФ названы **налоговые агенты**. Налоговыми агентами признаются лица, на которых возложены обязанности по исчислению, удержанию у налогоплательщика и перечислению налогов в бюджетную систему Российской Федерации.

Объектом налогового правоотношения является то, по поводу чего возникают данные правоотношения, – обязательный безвозмездный платеж (взнос), размер которого определяется в соответствии с установленными налоговым законодательством правилами.

**Объектом налогообложения** может быть действие, состояние или предмет, подлежащий налогообложению. В этом качестве выступают:

- имущество;
- операции по реализации товаров (работ, услуг);
- стоимость реализованных товаров (работ, услуг);
- прибыль;
- доход (в виде процентов и дивидендов);
- иные объекты, имеющие стоимостную, количественную или физическую характеристику.

**Налоговая база** представляет собой стоимостную, физическую или иную характеристику объекта налогообложения. Необходимо иметь в виду, что налоговую базу составляет выраженная в облагаемых единицах только та часть объекта налога, к которой по закону применяется налоговая ставка. Налоговая база – это объект налогообложения за минусом налоговых льгот и налоговых вычетов. Например, объектом обложения налогом на прибыль является прибыль предприятия, но налоговую базу составит не вся балансовая прибыль, а лишь часть ее, так называемая налогооблагаемая прибыль, которая может быть или больше, или меньше балансовой прибыли. В частности, балансовая прибыль для целей налогообложения должна быть увеличена на сумму сверх нормативных расходов на представительские цели, служебные командировки и т. д. Налоговая база и порядок ее определения по федеральным, региональным и местным налогам устанавливаются налоговым законодательством Российской Федерации.

В отношении юридических лиц применяются такие налоги как налог на прибыль, налог на добавленную стоимость (НДС), акцизные сборы, налог на имущество организаций, земельный налог, налог на добычу полезных ископаемых, водный налог, государственная пошлина, налог на игорный бизнес, транспортный налог, сбор за пользование объектами животного мира и за пользование объектами водных биологических ресурсов [2].

Существуют особенности налогообложения юридических лиц, которые заключаются в следующем:

1. Постановка на учет в налоговых органах предполагает обязанность по уплате налогов и сборов.
2. Предприятие самостоятельно исчисляет и уплачивает налоги.
3. Возможность выбора режима налогообложения из двух вариантов: общегоналогового режима или специального налогового режима.

Предпринимательская деятельность юридических лиц, определение которой дает гражданское законодательство, основывается на осуществлении самостоятельной, проводимой на свой риск деятельности, направленной на систематическое получение прибыли [2]. Прибыль же определяется разностью притока и оттока денежных средств (и иных материальных благ). К последнему (оттоку), с экономической точки зрения, относятся фискальные платежи [4]. Таким образом, стремление к максимизации конечного финансового результата предпринимательской деятельности юридических лиц включает в том числе задачу оптимизации или планирования размера налоговых платежей государству.

Выбор оптимального сочетания (построения) форм правоотношений, а также возможных вариантов их соотношения в рамках действующего законодательства о налогах и сборах с целью направленного воздействия на элементы налогообложения юридических лиц и предопределения размера налоговых обязательств и определяет, полагаем, сущность налогообложения юридических лиц [6]. Соответственно, под налогообложением юридических лиц может подразумеваться процесс предопределения и формирования размера налоговых обязательств юридических лиц, осуществляемый посредством выбора оптимального сочетания (построения) различных вариантов осуществления предпринимательской деятельности и размещения активов, направленный на достижение как можно более низкого уровня возникающих при этом налоговых обязательств налогообложения юридических лиц.

#### *Литература*

1. Налоговый кодекс Российской Федерации (часть вторая) от 5 августа 2000 г. № 117-ФЗ (с изм. на 15.02.2016 г.) // СЗ РФ. – 2000. – № 32. – Ст. 3340; 2016. – № 7. – Ст. 907.
2. Налоговый кодекс Российской Федерации (часть первая) от 31 июля 1998 г. № 146-ФЗ (с изм. на 15.03.2016 г.) // СЗ РФ. – 1998. – № 31. – Ст. 3824; 2016. – № 7. – Ст. 920.
3. О федеральном бюджете на 2016 год: федеральный закон от 14 декабря 2015 г. № 359-ФЗ // Российская газета. – 2015. – 17 дек.
4. Рыманов А. Ю. Налоги и налогообложение. – М.: Инфра-М, 2008. – 331 с.
5. Серебрякова Т. А. Финансовое право: учебное пособие / Т. А. Серебрякова, О. А. Таренкова. – Самара: СФ ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – 404 с.
6. Черник Д. Г. Налоги и налогообложение. – М.: МЦФЭР, 2006. – 367 с.

## **ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА О МОШЕННИЧЕСТВЕ**

*Семёнова Дарья Александровна,  
юриспруденция, 1-й год обучения*

Необходимость изучения истории становления законодательства об уголовной ответственности за мошенничество, вызвано тем, что явления и процессы современности, как и те явления и процессы, которые им предшествовали, а также которые появятся на их основе в перспективе, невозможно познать вне исторического контекста связывающего их.

Источники русского права в понятие мошенничества вкладывали различный смысл. Русская Правда являлась основным правовым документом в XI–XVII веках, который регулировал имущественные отношения. В ней упомянуты следующие имущественные преступления: разбой, кража, самовольное пользование чужим имуществом и т. д. Однако ни понятия обмана, ни связанного с ним понятия мошенничества Русская Правда, также как и другие древнейшие памятники законодательства, не содержит [1, с. 22].

В Судебнике 1497 года впервые упоминается понятие мошенничества, способом совершения которого и до настоящего времени является обман.

В дальнейшем наказание за обман предусматривалось в статье 112 Судебника 1589 года. Однако понятие обмана как вида преступления не давалось, поскольку в тех социально-экономических условиях мошенничество не сформировалось в самостоятельное и опасное деяние. Русские правоведы связывают это со слабыми производственными отношениями в обществе и экономической отсталостью государства.

Уложение царя Алексея Михайловича, которое было принято в 1649 году, в главе XXI «О разбойных и татинных делах» к числу имущественных преступлений относил следующие: татьбу простую и квалифицированную, разбой (в виде промысла), грабеж обыкновенный или квалифицированный. В их числе также было выделено мошенничество как ненасильственная татьба-кража, связанная с обманом.

Принятие в 1715 году Артикула Воинского Петра I, содержащего только нормы уголовного права и, фактически, представляющего собой Военно-уголовный кодекс без Общей части, является следующим этапом нормативно-правового развития норм о мошенничестве. Мошенничество по нему считалось разновидностью кражи, которая включала различные формы обмана: подмену вещей, присвоение имущества, взятого на продажу, подделка и подлог частноимущественных документов, обмер и обвес. При этом они были названы не в главе об имущественных преступлениях, а в главе о ложных поступках.

Новой вехой в истории имущественных преступлений стал Высочайший указ Екатерины Великой, принятый в 1781 году «О суде и наказании за воровство различных родов и о заведении рабочих домов». В нем впервые было разъяснено, что необходимо относить к мошенничеству, а именно: карманную кражу, внезапное похищение чужого имущества, рассчитанное на ловкость, быстроту действий виновного; завладение имуществом путем обмана [4, с. 182–183]. При этом мошенничество было связано с открытым воровством. Первые два вида назывались «воровством-мошенничеством».

В Уложении о наказаниях 1885 года признаки мошенничества получили более широкий смысл: «...всякое, посредством какого либо обмана учиненное, похищение чужих вещей, денег или иного движимого имущества» [4, с. 184]. Вместе с тем как в теории уголовного права, так и в судебной практике понятие мошенничества к этому времени в основном сложилось. Необходимо отметить, что наказание за мошенничество было достаточно суровым (каторжные работы, ссылка в Сибирь, лишение многих прав).

Николаем II было утверждено Уголовное уложение от 22 марта 1903 г, в котором в статье 591 главы 33 «О мошенничестве» к мошенничеству относилось: похищение посредством обмана чужого движимого имущества с целью присвоения; похищение чужого движимого имущества с целью присвоения посредством обмера, обвеса или иного обмана в количестве или качестве предметов при купле – продаже или иной возмездной сделке; побуждение посредством обмана с целью доставить себе или другому имущественную выгоду, к уступке права по имуществу или вступлению в иную невыгодную сделку по имуществу [2, с. 32].

Февральская революция 1917 года, изменив государственный строй, оставила без изменений уголовное законодательство. В соответствии с декретами о суде № 1 от 24 ноября 1917 года и № 2 от 7 марта 1918 года судами могли применяться Уголовные уложения 1845 и 1903 года, как и другое дореволюционное законодательство, «если оно не отменялось революцией и не противоречило революционной совести» [2, с. 34]. Однако после Октябрьской революции в связи с коренными изменениями в политической и экономической обстановке появилась необходимость принятия нового уголовного законодательства. В 1920 году активизировалась работа по разработке нового уголовного кодекса.

Первый Уголовный кодекс РСФСР был принят в 1922 году, в статье 187 которого мошенничество было определено как «получение с корыстной целью имущества или права на имущество посредством злоупотребления доверием или обмана» и каралось принудительными работами на срок до шести месяцев или лишением свободы на шесть месяцев.

А в статье 188 указывалось, что «мошенничество, имевшее своим последствием убытки, причиненные государственному или общественному учреждению, карается лишением свободы на срок до одного года».

Таким образом, впервые за историю российского уголовного законодательства в Уголовном кодексе 1922 года была проведена дифференциация уголовной ответственности за мошенничество в зависимости от формы собственности, отдав предпочтение государственной собственности.

В статье 169 главы 7 «Имущественные преступления» Уголовного кодекса РСФСР 1926 года говорилось, что «злоупотребление доверием или обман в целях получения имущества или права на имущество или иных личных выгод (мошенничество), карается – лишением свободы на срок до двух лет. Мошенничество, имевшее своим последствием причинение убытка государству или общественному учреждению, карается – лишением свободы на срок до пяти лет с конфискацией всего или части имущества».

Итак, Уголовным кодексом РСФСР 1926 года было увеличено наказание за мошенничество, исключена из понятия мошенничества «корыстная цель», однако введен термин «иных личных выгод», который расширил применение закона. По новому кодексу мошенничество против личной собственности относилось к так называемому усеченному составу преступления. Преступление считалось оконченным с момента совершения обманных действий, при которых преступник не успел завладеть имуществом. Что касается мошенничества против государственной или общественной собственности, то здесь окончанием преступления признавалось время перехода имущества в пользование мошенника.

После этого был принят Указ Президиума Верховного Совета СССР от 4 июня 1947 года «Об уголовной ответственности за хищение государственного и общественного имущества». Указ впервые в истории советского уголовного законодательства отграничил, с точки зрения квалификации, посягательства на общественную собственность от посягательств на собственность государственную и установил более строгие наказания за хищение государственного имущества. Указ дал четкое и ясное понятие хищения. Указ установил более строгие санкции и подчеркивал утрату различия способов и субъектов при совершении хищений социалистической собственности [4, с. 187].

Следующим этапом в истории уголовной ответственности за мошенничество является Уголовный кодекс РСФСР от 27 октября 1960 года. В отличие от первых кодексов РСФСР, данный кодекс содержал две главы, определяющей ответственность за преступления против собственности (государственной и личной) и соответственно две статьи о мошенничестве. В то же время Уголовный кодекс РСФСР регламентировал ответственность не только в зависимости от формы собственности, но и в зависимости от размера причиненного ущерба, соучастия и совершения преступления особо опасным рецидивистом.

Признаки, характеризующие мошенничество, в статьях 93 и 147 Уголовного кодекса РСФСР в основном совпадали. Главное отличие проявлялось в том, что статья 147 предусматривала ответственность не только за хищение имущества путем обмана либо злоупотребления доверием, но и за приобретение права на имущество.

В Конституции РФ, принятой в 1993 году, было провозглашено равенство всех форм собственности. Но в уголовном законодательстве положение о приоритетной защите социалистической собственности было ликвидировано только спустя полгода после принятия новой Конституции. Так, Федеральный закон «О внесении изменений и дополнений в УК РСФСР и УПК РСФСР» от 1 июля 1994 года устранил имеющиеся противоречия и объединил преступления против собственности в одну главу «Преступления против собственности». С этого времени вопрос о назначении наказания стал решаться вне зависимости от формы собственности.

В статье 159 Уголовного Кодекса РФ 1996 года мошенничество определяется как «хищение чужого имущества или приобретение права на чужое имущество путем обмана или злоупотребления доверием». Как форма хищения мошенничество обладает всеми его признаками. От других форм хищения мошенничество отличается, прежде всего, специфическим способом. Виновный завладевает имуществом путем обмана или злоупотребления доверием собственника или лица, в ведении которого либо под охраной которого находится имущество.

Основное отличие статьи 159 УК РФ от статьи 147 УК РСФСР состоит в терминологических словосочетаниях, соответственно «хищение чужого имущества» и «завладение чужим имуществом».

Таковы в общих чертах основные, исторически обусловленные стороны рассматриваемого преступления. Таким образом, можно выделить следующие характерные черты и тенденции исторического развития уголовной ответственности за мошенничество.

Начиная от Судебника Ивана Грозного и до утверждения Уложения о наказаниях 1866 года, законодатель говорил о мошенничестве не один раз, но в самостоятельный состав посягательства его так и не выделил. Даже в Уложении о наказаниях, который являлся унифицированным сборником уголовных законов Российской империи и насчитывал в разделе об имущественных преступлениях до десятка статей, предусматривающих ответственность за различные способы и виды обмана, не упоминался термин «мошенничество».

Досоветский этап развития мошенничества характеризуется попыткой отразить данное негативное проявление общественной жизни в законодательных источниках тех времен и предусмотреть уголовную ответственность за него. Начиная со второй половины XVI века и до XIX века, мошенничество признавалось разновидностью кражи или иных форм хищений и было соединено с хитрым, коварным изъятием чужого имущества и изворотливостью со стороны виновного. Также данным понятием обычно охватывались и «ловкие» кражи, и внезапное открытое хищение чужого имущества, рассчитанное на быстроту действий виновного, и завладение чужим имуществом путем обмана.



Уголовное законодательство СССР ввело принцип неравной ответственности за мошеннические посягательства на личное имущество граждан и имущество социалистическое, подчеркнуло приоритет защиты социалистической собственности перед личной. Тем самым, советское уголовное законодательство в полной мере отразило сложившиеся в государстве общественные отношения, которые характеризовались огосударствлением всех сфер общества и приоритетом интересов государства перед интересами общества и личности.

Постсоциалистическое законодательство реализовало принцип единства квалификации и санкций за преступления против собственности не зависимо от ее формы. Статьи за преступления против собственности были собраны в главе 21 Уголовного кодекса РФ 1996 года.

#### *Литература*

1. Исаева И. А. История государства и права России: учебник. – 4-е изд., стер. – М.: Норма: ИНФРА-М., 2013. – 800 с.
2. Кочои С. М. Ответственность за корыстные преступления против собственности. – М.: Профобразование, 2000. – 288 с.
3. Сборник документов по истории уголовного законодательства СССР и РСФСР: 1917–1952 годов / под ред. И. Т. Голякова. – М.: Государственное издательство юридической литературы, 1953. – 464 с.
4. Уголовное право. Особенная часть. Учебник для вузов / отв. ред. д. ю. н., проф. И. Я. Козаченко, д. ю. н., проф. З. А. Незнамова, к. ю. н., доцент Г. П. Новоселов. – М.: Норма, 2001. – 960 с.

### **К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ (ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ)**

*Сергейчева Наталья Сергеевна,  
лингвистика, 2-й год обучения*

Самым благоприятным временем для начала изучения иностранного языка, исходя из психологических особенностей детей, является средний дошкольный возраст. К этому мнению склоняются и такие известные педагоги, осуществлявшие исследовательскую и педагогическую деятельность в области развития детей дошкольного возраста, как Е. И. Негневицкая, Ф. А. Сохин, А. М. Шахнарович и др. Многие российские (С. И. Рубинштен, Л. С. Выготский) и зарубежные психологи (Д. Брунер, Р. Робертс и др.) считают, что ребенок легче взрослого овладевает иностранным языком. Существуют определенные временные рамки сензитивного периода, границы которых у разных авторов не совпадают. Т. Элиот, к примеру, считает, что сензитивный период длится с полутора до семи лет, а Р. Робертс и В. Пенфильд называют сензитивным возраст с четырех до восьми лет. Таким образом, дети до девятилетнего возраста наиболее перспективны в обучении речи. По окончании этого периода речевые механизмы в мозге ребенка все труднее приспособляются к новым условиям и утрачивают былую гибкость. Следовательно, мозг ребенка дошкольного возраста сохраняет способность к изучению иностранного языка на протяжении определенного времени, после которого она значительно снижается [3, с. 159–160; 9, с. 98–101].

Идеальным возрастом для успешного освоения иностранного языка считается возраст четырех-пяти лет. В этом возрасте ребенок, как правило, уже хорошо усвоил систему родного языка и к изучению нового относится более осознанно. Отсутствие языкового барьера, штампов речевого поведения так же благоприятствуют обучению. В этот период кодирование своих мыслей по-новому не представляет для ребенка особых сложностей. И если методика обучения выстроена правильно и грамотно, учитывая все психологические особенности детей, то не может быть сомнений в успешности овладения определенным языковым материалом, предложенным педагогом для детей с разным уровнем способностей [6, с. 124].

Основной ошибкой многих преподавателей, работающих с дошкольниками, является стремление к усвоению большого лексического объема. Занятия должны быть направлены преимущественно на развитие навыков общения детей, обучение самореализации и главное – возникновению и сохранению интереса к изучаемому предмету.

Необходимо добиваться достаточно высокой степени качества в овладении предлагаемым материалом. Именно это может дать ребенку хорошую возможность, используя минимум средств, употреблять их осмысленно и ситуативно. Последующее увеличение лексических единиц, позволит ему расширить круг самовыражения в различных ситуациях.

Проведя ряд исследований, ведущие педагоги и лингвисты (А. Сэйфти, Д. Галамбос, Е. Ю. Протасова и др.) сошлись во мнении, что в раннем детстве при овладении родным языком и в обучении второму

языку дети используют одинаковые механизмы усвоения. Так же опытным путем было доказано, что обучение иностранному языку в раннем возрасте формирует метаязыковые способности детей. Л. С. Выготский определил, что в ранней стадии развития усвоение родного языка осуществляется снизу вверх. Сперва это появление слогов, междометий и коротких слов, постепенно переходящих к более высокому уровню усвоению языка и осмысленному использованию речи. Позднее процесс овладения иностранным языком протекает иным способом «сверху вниз». Мозг производит сознательные языковые операции и только потом, используя различные произвольные языковые средства, осуществляется постепенный переход к речи непроизвольной. Процесс усвоения родного языка и иностранного происходит неодинаково. В первом случае сначала возникает спонтанная речь и ее свободное использование, и лишь намного позже происходит осознание форм и правил языка. Во втором случае напротив, развитие начинается с умышленного изучения и осознания языка, а заканчивается спонтанной речью [2, с. 324–326].

Отечественные психологи А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский и Б. В. Беляев в своей работе обнаружили интересный факт, что механизмы речи при овладении иностранным языком накладываются с родного языка на изучаемый по-разному. Некоторые механизмы наружного проявления, к примеру, такие как интонирование, артикуляция и ритмика действуют по программам не схожим с программами родного языка. А механизм фонетического восприятия иностранной речи нуждается в дальнейшем развитии [1, с. 58–60].

При обучении детей дошкольного возраста иностранному языку следует принимать во внимание их быструю утомляемость. Обучение должно быть спланировано так, чтобы дети сохранили активность на протяжении всего занятия и не устали. Исходя из практического опыта многих преподавателей дошкольных учебных заведений, использование при работе с детьми эмоционально-деятельного методического приема способствует поставленной задаче. Процесс обучения должен проходить не в статичной форме, а быть направленным на комплексное развитие разных форм восприятия – физического, акустического и визуального [12, с. 38].

Немаловажным фактором является также атмосфера спокойствия и доброжелательности в группе, необходимо воспитывать в детях доброе отношение к одноклассникам, быть внимательными друг к другу. Выполнение этих условий является залогом успеха в исполнении ребятами заданий педагога.

Работа с детьми дошкольного возраста в значительной степени отличается от преподавания детям школьного возраста. Эти отличия проявляются не только в использовании разных методических пособий, но и в построении процесса обучения. Занятия иностранному языку в группе детей среднего дошкольного возраста имеют некоторые особенности: применение различных наглядных примеров; включение в обучение стихов, считалок, детских песен; игровой характер обучения; трехкратное представление материала.

Следует отметить и некоторые методические особенности работы с детьми дошкольного возраста. Во-первых, занятие должно быть насыщенным в плане использования разных видов деятельности, которые должны постоянно меняться. В обучение следует включать песни, игры, считалки, просмотр мультфильмов, художественную часть, сказочные спектакли и т. д. Во-вторых, обучение должно происходить по принципу театрального действия: каждый ребенок играет предписанную ему роль, поочередно меняясь друг с другом ролями с целью отработки и усвоения изучаемого материала

Здесь же стоит упомянуть об основных принципах работы с детьми дошкольного возраста. Для успешного обучения иностранному языку необходимо придерживаться следующих принципов:

- создание положительного имиджа педагога. Это способствует развитию рефлексивных способностей у детей;
- использование разных способов поощрения учеников, включая материальные и нематериальные;
- новые лексические единицы следует вводить постепенно (для первого занятия будет достаточно три новых слова, следующий урок стоит посвятить закреплению). Дальнейшие занятия нужно направить на повторение и активизацию пройденного материала в речи, добавив еще три-четыре новых слова;
- принимать во внимание особенности памяти детей дошкольного возраста, в частности ее недолговечность и периодически повторять усвоенный ранее материал;
- для развития речевых навыков очень важно включать в занятия изучение простейших речевых структур;
- для формирования комфортной психологической атмосферы между детьми, в урок необходимо так же включать задания, предполагающие парную или групповую работу;
- необходимо вырабатывать быстрое реагирование детей на вопросы и указания педагога.

Целесообразно усадить детей полукругом, чтобы учитель мог всех охватить взглядом. Непосредственная близость педагога позволяет детям все услышать и увидеть и способствует созданию хорошей психологической атмосферы. В то же время близость детей друг к другу дает возможность учителю совершать быстрые перестановки для смены видов деятельности. Как правило, каждый педагог для себя

вырабатывает наиболее эффективную систему построения процесса обучения, и каждое занятие придерживается этой схемы. Через определенные промежутки времени в системе происходят незначительные изменения, связанные с переходом к новым этапам обучения.

Изучения иностранных языков в дошкольном возрасте, безусловно, благоприятно сказывается на развитии всех сторон личности ребенка. Наблюдаются улучшения по всем аспектам мозговой деятельности – внимания, памяти, наблюдательности, находчивости, способности анализировать и др. [5, с. 118].

Обобщая вышесказанное можно утверждать, что детям дошкольного возраста, знающим родной язык на достаточно высоком уровне можно и нужно приступать к изучению иностранного языка. Учитель же в свою очередь должен не забывать, что обучение детей дошкольного возраста намного труднее обучения детей школьного возраста и взрослых. Ему необходимо одновременно сочетать в себе функции воспитателя, педагога, организатора и просто быть другом для каждого ребенка.

Период дошкольного возраста является одним из самых ответственных этапов – периодом психологического формирования детей, а так же их подготовке к жизни в социуме. В это время происходит активная подготовка к следующей ступени – обучению в школе. Основное отличие детей среднего дошкольного возраста от школьников заключается в несоответствии главных видов деятельности. Дети-дошкольники большую часть времени проводят в игре, тогда как для школьников преимущественной деятельностью является обучение. По мнению А. Н. Леонтьева, дошкольный период является отправным этапом фактического формирования личности человека. Опираясь же на недавние исследования, проводимые психологами последних лет, в период дошкольного детства активно формируются не только все психические функции, появляются виды деятельности, требующие высокого уровня развития (коммуникация со взрослыми, игра), но и закладывается основа для дальнейшей реализации когнитивных способностей [11, с. 39–40].

Что же касается личностной сферы, то здесь постепенно выстраивается иерархия потребностей и мотиваций, открывается способность к самооценке, поведение начинает подчиняться воле и может регулироваться ее усилиями. Также, происходит интенсивное усвоение правил нравственного поведения в обществе. Разрушение даже одного механизма в общей цепочке психологического развития ребенка может негативно отразиться на последующем его формировании как личности [10, с. 48–50].

Подводя итоги, следует упомянуть и то, что процесс обучения детей дошкольного возраста должен быть личностно ориентирован. К каждому ребенку предполагается индивидуальный подход. В действительности очень часто случается так, что некоторые дети готовы к обучению иностранному языку в возрасте четырех лет, в то время как для других детей более рациональным и уместным будет возраст пять-шесть лет. Другими словами, у ребенка должно появиться желание выучить английский язык, в противном случае он будет относиться к процессу обучения как к трудной и неприятной обязанности, выполнять которую он должен по воле взрослых людей. В этом случае у ребенка не будет ни энтузиазма, ни мотивации. Именно поэтому обучение детей дошкольного возраста иностранному языку должно проводиться в форме игры и иметь спонтанный характер.

#### *Литература*

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965. – 256 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-пресс, 1996. – 536 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Выготский Л. С. Психологические особенности обучения письму детей младшего школьного возраста // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 25–29.
5. Деркач А. А. Педагогическая эвристика: искусство овладения иностранным языком / А. А. Деркач, С. Ф. Щербак. – М.: Педагогика, 1991. – 224 с.
6. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 159 с.
7. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 223 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
10. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции // Психология мотивации и эмоций: под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М.: Астрель, 2009. – С. 47–66.
11. Обухова Л. Ф. Детская психология накануне нового века // Психология на рубеже веков. – Тула, 2000. – С. 38–45.

12. Семаго Н. Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка: дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – 2-е издание. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 46 с.

### **О ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА**

*Сергиенко Татьяна Петровна,  
психолого-педагогическое образование, 1-й год обучения*

Индивидуальный стиль педагогической деятельности рядом авторов, таких, как А. К. Маркова и А. Я. Никонова, рассматривается как «совокупность неповторимых устойчивых способов деятельности и общения, характеризующих индивидуальную манеру исполнения педагогической деятельности» [7, с. 34]. Количество исследований, посвященных изучению индивидуального стиля деятельности педагога, на сегодняшний день достаточно велико.

Среди отечественных учёных впервые к этой проблеме обратился Ю. А. Самарин в конце 40-х гг. Он обратил внимание на проблему двух полюсов: есть рациональные стили, дающие возможность раскрыться умственным способностям, и нерациональные, блокирующие этот процесс.

Н. В. Блохина, З. И. Вяткина, Е. А. Климов, В. С. Мерлин, Н. И. Петрова, Л. С. Подымова и др. подчёркивают, что индивидуальный стиль педагогической деятельности обусловлен индивидуальностью субъекта.

О. Я. Андрос, А. А. Коротаев, Т. С. Тамбовцева, В. А. Толочек, Т. М. Хрусталева и др. рассматривают педагогический стиль как «единство объективных требований деятельности и индивидуальных свойств различных уровней, как фактор, гармонизирующий личность профессионала, как важную предпосылку становления педагогического мастерства и удовлетворенности субъекта профессией» [5, с. 132].

В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, И. А. Колесникова, Н. В. Кузьмина, В. А. Слостенин и др. под стилем понимают проявление в своей деятельности личностных качеств, определяющих своеобразие профессионального поведения педагога, его мастерство, творческий почерк, предпочитаемые каналы самореализации и педагогического влияния на учащихся.

Таким образом, на сегодняшний день единого представления об индивидуальном стиле педагогической деятельности не сложилось. В то же время большинство авторов считают, что профессиональная деятельность человека в значительной мере зависит от его индивидуальных особенностей. Процесс индивидуализации в труде педагога может иметь разные выражения: индивидуальные различия, индивидуальный стиль, индивидуальность [4, с. 136].

Выбирая педагогику в качестве своего профессионального пути, человек представляет собой сформировавшуюся личность, обладающую рядом индивидуальных качеств и особенностей. Индивидуальный стиль деятельности зависит как от природных особенностей человека, так и от сформировавшихся в процессе взаимодействия человека с предметной и социальной средой качеств личности.

Принимая во внимание субъектно-субъектные отношения современной системы образования, наряду с собственными личностными особенностями любому педагогу необходимо учитывать и психологические особенности обучающихся. Таким образом, индивидуальный стиль педагогической деятельности складывается из трёх основных составляющих: индивидуально-психологических особенностей педагога, особенностей педагогической деятельности, особенностей обучающихся.

Индивидуальные психологические особенности педагога, влияющие на стиль педагогической деятельности, включают индивидуально-типологические особенности, личностные и поведенческие особенности.

Среди особенностей педагогической деятельности главное место занимают условия осуществления педагогом профессиональной деятельности и содержание учебного материала. Среди значимых для стиля педагогической деятельности особенностей обучающихся можно отметить такие, как возраст, пол, статус, уровень знаний и т. д.

Существует классификация индивидуальных стилей педагогической деятельности, выделяющая эмоционально-импровизационный, эмоционально-методичный, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методичный стили.

Эмоционально-импровизационный стиль предполагает, что учитель планирует работу, недостаточно согласовывая свои действия с конечными результатами. Максимально наглядный, эмоционально окрашенный материал выбирается им для рассматривания на уроке в то время, как не менее важный, но не самый интересный педагог оставляет для самостоятельной работы учащихся. Педагог ориентируется в

основном на сильных учеников. На уроке часто меняются виды работы, практикуются коллективные обсуждения. В то же время разнообразие используемых методов обучения сочетается с низкой методичностью, в деятельности педагога недостаточно внимания уделяется закреплению и повторению, контролю знаний учащихся. Для эмоционально-импровизационного стиля деятельности характерна интуитивность.

Эмоционально-методичный стиль. Педагог адекватно планирует деятельность, поэтапно отработывает весь учебный материал, ориентируясь на результаты и на сам процесс обучения. Закрепление, повторение и контроль знаний обучающихся присутствуют регулярно. Эмоционально-методичный стиль деятельности характеризуется высокой оперативностью, преобладанием интуитивности над рефлексивностью. Методические приемы так же разнообразны, но педагог стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а особенностями самого предмета.

Для педагогов эмоциональных стилей деятельности характерны гибкость, импульсивность, повышенная чувствительность, являющаяся причиной как их выраженной зависимости от ситуации на уроке, частого проявления личностной тревожности, так и проницательности.

Педагоги рассуждающих стилей отличаются от эмоциональных более низким уровнем чувствительности, обуславливающей их меньшую зависимость от ситуации на уроке. Для них характерна традиционность.

Рассуждающе-импровизационный стиль предполагает адекватное планирование педагогом учебно-воспитательного процесса, оперативность, сочетание интуитивности и рефлексивности, ориентацию и на процесс, и на результаты обучения. Данный стиль деятельности учителя отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, менее высоким темпом работы. Такие педагоги меньше говорят на уроке сами, давая возможность обучающимся логично и подробно изложить свои мысли.

Рассуждающее-методичный стиль предполагает консервативность в выборе средств и методов. Педагог ориентирован главным образом на результаты обучения и адекватно планирует деятельность, для которой характерна высокая методичность при стандартном наборе методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности обучающихся.

Определить, какой из представленных в классификации стилей является оптимальным, непросто. Следует помнить, что эффективный индивидуальный стиль обеспечивает наибольший результат при минимальных затратах времени и сил. Главным аргументом в пользу найденных учителем индивидуальных способов осуществления педагогической деятельности будет личностное и умственное развитие его учеников. Оптимальный индивидуальный стиль деятельности обеспечивает наибольший результат при минимальных затратах времени и сил. Он в высшей степени соответствует возможностям педагога, рассматриваемого как субъект деятельности.

Именно выработка своего стиля с учетом свойств собственной личности, а также специфики требований деятельности ведёт к тому, что учитель меньше напрягается и устает.

В основе индивидуального стиля педагогической деятельности лежат психофизиологические показатели: сензитивность, реактивность, активность, соотношение реактивности и активности, темп реакции, пластичность или ригидность, эмоциональная возбудимость, экстра- или интроверсия, эмоциональная устойчивость, аналитический или синтетический тип восприятия, определяющие когнитивный стиль.

Поскольку личностные свойства педагога представляют собой гибкую структуру, то и индивидуальный стиль деятельности может меняться в силу разных факторов. Один из самых мощных факторов, влияющих на изменение индивидуального стиля педагогической деятельности – профессиональное выгорание педагога.

В. В. Бойко считает, что эмоциональное выгорание является формой профессиональной деформации личности.

Под «эмоциональным выгоранием» большинство исследователей понимают состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы.

На возникновение эмоционального выгорания влияют следующие факторы:

1. Индивидуальные (возраст, семейное положение, личностные особенности).

Особое внимание в ряду личностных особенностей следует уделить «личностной выносливости». Данная характеристика в зарубежной психологии определяется как «способность личности быть высокоактивной каждый день, осуществлять контроль за жизненными ситуациями и гибко реагировать на различного рода изменения» [8, с. 56–59].

Высокий уровень выгорания тесно связан с пассивными тактиками сопротивления стрессу и наоборот: люди, активно противодействующие стрессу, имеют низкий уровень выгорания.

Обнаружены и некоторые половые различия в использовании стратегий сопротивления выгоранию. Так, в исследовании Е. Грингаласс отмечается, что женщины продуктивнее, чем мужчины, используют стратегии избегания стрессовых ситуаций.

2. Организационные факторы (условия материальной среды, содержание и социально-психологические условия деятельности).

Основной упор в изучении этих факторов был сделан преимущественно на временные параметры деятельности и объема работы.

Данные относительно взаимодействия между выгоранием педагога и количеством обучающихся неоднозначны. Множество исследований такую связь между данными переменными не обнаруживают.

Важный фактор, влияющий на выгорание – степень самостоятельности и независимости педагога в своей деятельности и возможность принимать важные решения.

3. Социально-психологические факторы.

Основное значение в этой группе факторов имеют социально-психологические взаимоотношения в организации, как по вертикали, так и по горизонтали. Решающую роль в этом играет поддержка со стороны коллег, администрации и других лиц (семьи, друзей и т. д.).

Индивидуальный стиль педагогической деятельности – это динамическая характеристика, отражающая специфику взаимодействия педагога с обучающимися в процессе профессиональной деятельности. Индивидуальный стиль деятельности служит способом реализации творческого потенциала педагога и влияет на эффективность его профессиональной деятельности.

Мы предполагаем, что профессиональное выгорание негативно влияет на индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Переживание психотравмирующих обстоятельств, когда педагог испытывает нарастающее напряжение, которое выливается в отчаяние и негодование, неразрешимость ситуации; расширение сферы экономики эмоций, когда данная форма защиты осуществляется педагогом вне профессиональной сферы, в общении с родными, друзьями; неадекватное эмоциональное реагирование, когда педагог перестаёт улавливать разницу между экономным проявлением эмоций и неадекватным эмоциональным реагированием, когда педагог считает, что он поступает допустимо, а обучающийся при этом чувствует его эмоциональную черствость, равнодушие, неуважение, – служат основными симптомами профессионального выгорания педагога и неизбежно ведут к негативным изменениям в индивидуальном стиле педагогической деятельности.

#### *Литература*

1. Барбанова М. В. Изучение психологического содержания синдрома «эмоционального сгорания»: учебное пособие. – М.: Педагогика, 2005. – 527 с.
2. Боровикова С. А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: учебное пособие. – М.: Просвещение, 2004. – 151 с.
3. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 421 с.
4. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2007. – 992 с.
5. Леонова А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса: учебное пособие – Харьков, 2004. – 316 с.
6. Макаревич Р. А. Влияние психологической напряженности на процесс общения учителя с учащимися: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2007. – 267 с.
7. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М., 1993.
8. Физиологические и психические основы труда: учебное пособие / под ред. А. Б. Леонова. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 138 с.

## **РАЗГРАНИЧЕНИЕ ПРИГОТОВИТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ И ПОКУШЕНИЯ НА ПРЕСТУПЛЕНИЕ**

*Серов Данил Сергеевич,  
юриспруденция, 1-й год обучения*

Одним из самых важных и актуальных вопросов института неоконченного преступления был вопрос различия приготовления к преступлению от покушения на преступление. Данная тема всегда вызывала оживленные споры и дискуссии, были разработаны различные точки зрения, а это свидетельствует о недостаточной теоретической разработанности темы. Но все правоведы как один заявляли, что необходимо различать подготовительные действия от покушения на преступление. Большинство правоведов

признавали, что приготовление и покушение являются уголовно-наказуемыми деяниями, которые характеризуются определенными признаками. В дореволюционной теории уголовного права приготовление рассматривалось, создание определенных условий для совершения преступления, покушение же, в свою очередь, совершение определенных действий, которые представляют опасность для интересов, защищаемых уголовным законом. Наиболее спорным являлся вопрос о включении действий, направленных на приготовление к преступлению в объективную сторону состава преступления.

Развитие уголовного права определило, что приготовительные действия не могут входить в объективную сторону состава преступления, так как не содержат прямой угрозы охраняемым уголовным законам интересам.

Данные идеи оказали влияние на УК РСФСР 1960 года. Как было сказано в ст. 15 УК РСФСР, приготовление к преступлению означало «приискание или приспособление средств или орудий или иное умышленное создание условий для совершения преступления», а покушение на преступление определялось как «умышленное действие, непосредственно направленное на совершение преступления, если при этом преступление не было доведено до конца по причинам, не зависящим от воли виновного».

Приготовление от покушения отличалось еще и тем, что приготовление являлось созданием условий для совершения преступления, а покушение, в свою очередь, уже включало в себя признаки объективной стороны преступления. В норме, посвященной приготовлению, не было указаний на незавершенность по независящим от лица обстоятельствам, тогда как определение покушение содержало данный признак. Совершенно очевидно, что общественная опасность приготовительных действий значительно ниже, чем у покушения. Также признавалось, что приготовительные действия переходят.

Уголовный Кодекс Российской Федерации 1996 года несколько расширил понятие приготовления, по сравнению со своим предшественником. Согласно ч. 1, ст. 30 «Приготовление к преступлению признаются приискание, изготовление или приспособление лицом средств или орудий совершения преступления, приискание соучастников преступления, сговор на совершение преступления либо иное умышленное создание условий для совершения преступления, если при этом преступление не было доведено до конца по не зависящим от этого лица обстоятельствам». Таким образом, законодатель включил в число признаков приготовления такие действия как: изготовление средств или орудий, приискание соучастников и сговор на совершение преступления.

Определение покушения закреплено в ч. 3, ст. 30 УК РФ «Покушением на преступление признаются умышленные действия (бездействие) лица, непосредственно направленные на совершение преступления, если при этом преступление не было доведено до конца по не зависящим от этого лица обстоятельствам».

Отметим, что между приготовлением и покушением очень тяжело провести четкую грань, для разграничения этих стадий необходимо установить, является ли совершенное деяние частью объективной стороны готовящегося или совершаемого преступления [6, с. 426]. Наука уголовного права не приветствует субъективное разграничение покушения и приготовления, авторы стараются исходить из объективных факторов, то есть из характера выполняемых при приготовлении и покушении действий [3, с. 228].

Некоторые авторы, например, Ситникова, считают, что разграничительными критериями следует считать признаки объективной и субъективной стороны данных видов неоконченных преступлений [5, с. 133]. Обоснованность данной точки зрения довольно спорна, более правдоподобной выглядит версия Бородина, которую он отобразил в своей монографии. С. В. Бородин отмечал, что разграничение необходимо проводить по объективной стороне преступного посяательства, то есть по фактически совершенным действиям, а не по гипотетическим намерениям [1, с. 321].

Одним из главных признаков преступления по праву считается общественная опасность, которую представляет то или иное деяние. Необходимо провести анализ степени общественной опасности на разных стадиях развития умышленной преступной деятельности. В данном случае нужно сравнить общественную опасность, которую представляют приготовительные действия, с действиями, непосредственно направленными на осуществления преступного замысла.

На стадии приготовления общественная опасность заключается в том, что объект уголовно-правовой охраны ставится в гипотетическую возможность причинения вреда в будущем. В случае с покушением, лицо совершает действия, которые уже представляют объекту опасность в данный момент времени. Таким образом, степень общественной опасности тем выше, чем дальше субъект зашел в осуществлении своей преступной цели. Получается, что покушение отличается от приготовительных действий в первую очередь степенью общественной опасности, поскольку субъект находится ближе к достижению своей цели. Подобной точки зрения придерживается и Гринь, который отмечает, что «в отличие от приготовления к преступлению при покушении субъект оказывает непосредственное воздействие на объект совершаемого преступления» [2, с. 91].

Реальная возможность причинения ущерба возникает только при покушении, так как именно на этой стадии субъектом совершаются определенные действия в отношении объекта преступного посягатель-

ства, но при приготовлении подобного посягательства не происходит. Таким образом, мы видим еще раз, что основное различие данных этапов состоит в признаках объективной стороны преступления.

У приготовления так же существует объективная сторона, и она не тождественна объективной стороне преступления. В объективную сторону приготовления будут включаться различные действия, направленные на создание условий, например, приискание соучастников, разработка плана, приготовление орудия убийства, приспособление средств преступления, сговор на совершение преступлений и иные действия. При покушении лицо приступает к осуществлению действий, которые составляют объективную сторону преступления, но в силу объективных причин, не достигает преступной цели.

Также М. В. Гринь отмечает, что при осуществлении покушения лицо по целому ряду причин не сумело совершить все действия, которые составляют объективную сторону конкретного оконченного преступления [2, с. 109].

Данный вопрос порождает споры не только в теории, так же возникают проблемы у судов при квалификации преступных деяний и определений стадий совершения преступного умысла. Например, в определении суда № 5-О04-215 по делу Макарова, говорится: «Приготовление к убийству ошибочно квалифицировано как покушение на его совершение.

Установлено, что Макаров обратился к А. с предложением за денежное вознаграждение убить С., который мешал его коммерческой деятельности.

Впоследствии А. рассказал потерпевшему С. о предложении Макарова и в подтверждение передал аудиокассету с записью этого разговора. Затем А. обратился в правоохранительные органы и сообщил о готовящемся преступлении.

Действия Макарова квалифицированы судом по ч. 3 ст. 30, ч. 3 ст. 33, п. «з» ч. 2 ст. 105 УК РФ.

Суд кассационной инстанции переквалифицировал действия Макарова на ч. 1 ст. 30, ч. 3 ст. 33, п. «з» ч. 2 ст. 105 УК РФ, указав следующее.

Как установлено судом, в действиях Макарова имеется состав организации убийства С. по найму, поскольку он, являясь инициатором убийства, разработал план его осуществления, подыскал исполнителя – А., заплатил за его совершение деньги. Преступление не было доведено до конца по независящим от воли Макарова обстоятельствам, поскольку нанятый им исполнитель сообщил о готовящемся преступлении потерпевшему С. и в правоохранительные органы.

Таким образом, правильно установив фактические обстоятельства дела, суд дал им неверную юридическую оценку. Содеянное Макаровым является приготовлением к преступлению, а не покушением на него, поскольку действий, непосредственно направленных на убийство потерпевшего, совершено не было» [4].

Таким образом, мы приходим к выводу, что основное отличие приготовительных действий от покушения заключается в приближенности действий к преступному результату, а соответственно, в степени общественной опасности, которая представляется объекту уголовно-правовой охраны. Следовательно, при осуществлении приготовительных действий лицо не совершает действия, которые признаются признаками объективной стороны преступления, а лишь всячески создает условия для совершения преступления в будущем. Тогда как при покушении создается реальная опасность причинения вреда охраняемым интересам. Исходя из вышесказанного, мы приходим к выводу, что Пленуму Верховного суда Российской Федерации провести обобщение судебной практики и принять постановление, в котором было бы закреплено уяснение для судов, разграничивать приготовительные действия от покушения на преступление, предварительно определив, является ли совершенное деяние частью объективной стороны состава преступления. Это позволило бы предотвратить дальнейшие казусы и споры по вопросу разграничения приготовительных действий и покушения на преступление, а так же поспособствовало бы назначению справедливых и соразмерных фактически совершенным действиям наказаний.

#### *Литература*

1. Бородин С. В. Преступления против жизни. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2003. – 467 с.
2. Гринь М. В. Неоконченное преступление: дис. ... канд. юрид. наук. – Краснодар, 2003. – 208 с.
3. Козлов А. П. Учение о стадиях преступления. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2002. – 353 с.
4. Определение № 5-О04-215 по делу Макарова // Обзор судебной практики Верховного суда Российской Федерации за IV квартал 2004 года. – Режим доступа: [http://www.vsrif.ru/print\\_page.php?id=2737](http://www.vsrif.ru/print_page.php?id=2737). – Загл. с экрана.
5. Ситникова А. И. Неоконченное преступление и его виды: монография / А. И. Ситникова, Г. В. Назаренко. – М.: Ось-89, 2003. – 160 с.
6. Флетчер Дж. Основные концепции современного уголовного права / Дж. Флетчер, А. В. Наумов. – М.: Юристъ, 1998. – 512 с.



*Смирнова Екатерина Алексеевна,  
психология, 2-й год обучения*

Избыточный вес – одно из «достижений» развитых стран. Согласно докладу комитета ВОЗ, «избыточная масса тела и ожирение в настоящее время столь распространены, что влияют на здоровье населения больше, чем традиционные проблемы здравоохранения...» [3, с. 15]. При этом, рост количества лиц, имеющих избыточный вес, прогрессивно увеличивается, составляя 10 % от их прежнего количества за декаду [5]. Эта тенденция обусловлена не только доступностью энергетически богатой пищи и снижением физической активности в связи с техническим прогрессом, но и возрастанием удельного веса поведенческих расстройств и девиаций в современных условиях [1].

По данным ВОЗ, избыточный вес и ожирение относятся к числу пяти основных факторов риска смерти. Ежегодно около 2,8 миллиона взрослых людей умирают по причине избыточного веса. Данная картина осложняется сопутствующими психологическими проблемами [1].

Причиной избыточного веса часто является расстройство пищевого поведения – переедание по типу пищевой аддикции. Пищевая аддикция относится к тем формам поведения, которые не противоречат правовым, морально-этическим и культурным нормам, но, вместе с тем, нарушают целостность личности, задерживают ее развитие, делают ее односторонней и осложняют межличностное взаимодействие. Пищевая зависимость опасна тем, что формируется быстро и незаметно в силу регулярности питания и на ранних стадиях не вызывает беспокойства, но «запущенная» форма уже с трудом поддается коррекции [2].

Проблема аддиктивного поведения является одной из интереснейших и актуальных, что касается и аддикции переедания. Несмотря на существующие работы, данную проблему нельзя считать окончательно изученной. Исследования, посвященные проблеме избыточного веса, также в ближайшее время вряд ли утратят свою актуальность, поскольку число лиц, страдающих ожирением, прогрессивно увеличивается [1].

Ожирение не является чисто соматической проблемой, а содержит и весьма значимый психологический компонент. Удовлетворение голода вызывает ощущение защищенности и хорошего самочувствия. Начиная с младенчества, чувство сытости, защищенности и любви остаются нераздельными в сознании человека. Матери чрезмерно полных детей часто склонны к гиперопеке и сверхпривязанности. Своей чрезмерной заботой они задерживают двигательное развитие и готовность к социальному контакту и фиксируют ребенка в пассивно-рецептивной позиции [11]. Прием пищи находится не только в тесной связи с потребностью в любовной заботе, он является также коммуникативным процессом. Тот, кто должен ограничивать себя в еде или придерживаться определенной диеты, часто чувствует себя неполноценным человеком, отлученным от «пиршественного стола жизни» [8].

Самая простая форма пищевого поведения – прием пищи для удовлетворения потребности организма в питательных веществах и энергии. При других формах пищевого поведения еду рассматривают как средство [15]:

- награждения и поощрения за правильное поведение и достижения;
- сублимация нереализованных потребностей (в общении, сексе);
- расслабления, разрядки напряжения при стрессе (организм снижает напряжение, получая энергетические ресурсы посредством потребления пищи);
- познания (анализаторы оценивают вид пищи, пищевую ценность и вкус);
- поддержание национальных, семейных традиций, стереотипа питания, пищевой привычки (привычка к кофе, пересоленной пище, чтению во время еды);
- удовлетворения эстетической потребности (ритуалы накрывания стола);
- общения – еда вместе с близкими, друзьями;
- самоутверждения: повышение самооценки личности посредством выбора изысканных и дорогих блюд, посещения ресторанов;
- защиты: набор массы тела в качестве средства избавления от нежелательного супружества и др.

Таким образом, пищевое поведение человека служит не только обеспечению организма необходимыми веществами, но и выполняет другие разнообразные функции.

Пациенты с ожирением соизмеряют количество съеденной пищи не с физической потребностью, а с внутренней субъективной потребностью, поэтому думают, что съели недостаточно. Среди преморбидных личностных особенностей лиц с избыточным весом отмечают высокую личностную тревожность и уровень алекситимии, что, с одной стороны, создает постоянное чувство неопределенного беспокойства, а с другой – не дает возможности его осознать и идентифицировать. Больным с ожирением свойст-

венны также трудности в сфере социального взаимодействия, появляющиеся очень рано, еще в семье, и распространяющиеся на все области жизни человека.

Люди с избыточным весом находятся под значительным влиянием внешних раздражителей. Их аппетит детерминируется конфликтами, личными проблемами, стрессами, высокой психо-эмоциональной нагрузкой. Они регрессируют при встрече с трудностями, хватаясь за возможность устранения плохого самочувствия при помощи еды, которая становится иллюзорно-компенсаторным заместителем неудовлетворенных эмоциональных потребностей [14].

У 69,5 % пациентов ведущую роль в развитии расстройств пищевого поведения, избыточной массы тела и ожирения играли психотравмирующие ситуации, среди которых преобладали неудовлетворенность семейными отношениями (в 25,7 % случаев), неустроенность личной жизни (у 19 % обследованных), смерть близких (у 4,1 %), развод (у 7,4 %), ревность (у 4,1 %), конфликты на производстве (у 16,5 %), неудовлетворенность работой (у 6,7 %) и недовольство собой, сниженная самооценка (у 16,5 %). Согласно представленным данным, наибольший процент психотравмирующих ситуаций приходится на сферу семейно-бытовых отношений, причем ведущее значение имеет неудовлетворенность семейными отношениями (у 25,7 % респондентов) [13].

По данным Ю. Л. Савчиковой, для женщин с избыточным весом характерна взаимосвязь повышенной чувствительности к пищевым стимулам с эмоцией раздражения, а также с фиксированными негативными переживаниями, вызванными представлениями о неодобрении со стороны окружающих. Полные женщины имеют сниженный уровень субъективного контроля над значимыми событиями своей жизни. По сравнению с женщинами, имеющими нормальный вес, у них более выражены агрессивные и алекситимические тенденции, чувство вины, неуверенность в себе, тенденция к длительному переживанию негативных эмоций с образованием аффективно окрашенной психологической доминанты, ригидность установок, обидчивость, склонность к эскапизму и поиску одиночества в ситуациях эмоционального напряжения. Располневшие женщины реже ожидают отношений симпатии и взаимопонимания при общении, у них менее выражены потребность контактировать и взаимодействовать с окружающими, способность к самоотдаче и длительным привязанностям и более выражены замкнутость, недоверчивость, стремление скрывать собственную потребность в любви. Они считают себя ответственными за свое здоровье, демонстрируют педантичность, усердие, правдивость, для них также характерно преобладание склонности к раздумьям над чувствами, избирательность в контактах [12].

Т. М. Гумницкая пишет, что у полных людей часто снижена самооценка, многие из них неуверенно чувствуют себя в обществе, у них могут отмечаться нарушения сна в виде сонливости или бессонницы, выраженная астенизация, сниженная работоспособность, пониженное настроение, сензитивности, раздражительность, нарушения адаптации к различным изменениям условий жизни [6].

У лиц с избыточным весом проявляются черты апатически-мрачного отчаяния и признаки бегства в одиночество. Процесс еды временно сдвигает отрицательные эмоции в свободную от депрессии фазу. Больные ожирением чувствуют себя несостоятельными, легко ранимыми, несовершеннолетними. Избыточное принятие пищи и снижение жизненной активности дают определенную защиту от глубокого чувства недостаточности, поскольку став крупным, человек кажется себе более сильным и защищенным. Иногда прослеживается отчетливая связь тяги к еде по времени возникновения с какой-то фрустрацией. Полные люди обнаруживают повышенную чувствительность и ранимость в отношении межличностных конфликтов. У больных с ожирением отмечается выраженное повышение личностной тревожности, которая рассматривается как устойчивое психическое свойство, предрасполагающее к повышенной сензитивности к стрессовым воздействиям. По степени выраженности ситуативная (реактивная) тревога нередко достигает невротического уровня [8].

«Образ Я» лиц с пищевой зависимостью включает следующие психологические особенности: высокую тревожность, несоответствие своему идеалу, неадекватную самооценку, наличие чувства внутренней пустоты, потерянности, подавленности, чрезмерное беспокойство за состояние своего здоровья, стремление уклониться от социальных контактов и обязанностей, сложность в межличностных взаимоотношениях, психоастенические симптомы («отсутствие сил», «психологический дискомфорт», «плохое самочувствие»). Иногда наблюдается напускная уверенность в себе, поддерживаемая фантазиями о своем величии, уме, способности контролировать свои эмоции [16].

По данным К. В. Лобина, структурно-личностной основой ожирения является деформация ряда центральных Я-функций, свидетельствующая о низкой способности больных к Я-отграничению от внутренних и внешних объектов, к положительной самооценке и самопринятию. В связи с этим отклоненное пищевое поведение и набор веса можно рассматривать как способ аутоагрессивного восполнения структурного дефицита, укрепления границ, нарциссической поддержки и защиты от тревоги [7].

И. В. Шмыкова исследовала особенности переживания времени женщинами с пищевой аддикцией. Прошлое для них фрагментарно и насыщено негативными эмоциями, а настоящее очень похоже на

прошлое, но вместе с тем оно неконтролируемо личностью, малополезное, пустое. Будущее отличается недостаточным планированием и продуманностью целей, сокращением глубины жизненной перспективы, «кризисом бесперспективности». Женщинам с ожирением свойственна нереализованность жизненно важных целей в личной, семейной, профессиональной сферах, что объясняется несформированностью механизмов целеполагания [18].

Лица с ожирением наряду с предрасполагающими психологическими особенностями склонны к формированию ряда пограничных состояний. По данным А. А. Маркова, на начальном этапе развития ожирения изменения психоэмоциональной сферы можно рассматривать в рамках дезадаптационных личностных реакций. По мере развития заболевания постепенно формируются психодезадаптационные состояния и невротические расстройства с преобладанием истерической, дистимической или тревожно-фобической симптоматики. Нарушения пищевого поведения нередко сочетаются с социальными и изолированными фобиями [9].

Д. М. Менделевич и М. Н. Гришкина пишут, что больных ожирением беспокоит непреодолимое чувство тревоги, возникающее в общественных местах при скоплении большого числа людей, которое сопровождается вегетативными нарушениями (дрожь в ногах, чувство головокружения, чувство страха). Ипохондрическое расстройство было выражено в большей степени у женщин, которых беспокоило свое соматическое состояние. Неврастения проявлялась в виде выраженной утомляемости после умственной и физической работы, невозможности сосредоточиться, наличия неприятных, отвлекающих ассоциаций и воспоминаний [10].

Согласно данным Р. Ю. Шипачева, у пациенток с избыточной массой тела наблюдаются в основном жалобы невротического регистра с преобладанием социофобического компонента. У больных с ожирением значимо больше, чем у женщин с нормальным весом, выражены тревожно-фобические нарушения и соматизация, уровень вегетативной лабильности [17]. По данным Н. П. Ванчаковой, у лиц с избыточным весом на первый план выходят атипичные депрессии (тревожные, астенические, апатические, гневливые, ипохондрические, депрессии с изменяющимся типом доминирующего аффекта) [4].

Таким образом, ожирение является психосоматической проблемой, провоцируемой сочетанием определенной предрасположенности на соматическом, психологическом, социальном уровнях. Набор избыточного веса в большинстве случаев связан с нарушением пищевого поведения и формированием пищевой аддикции. Психологическое значение пищи заключается в возможности с ее помощью «заесть» собственные проблемы, отвлечься от реальности за счет получения приятных физиологических ощущений во время еды. Лицам с избыточным весом свойственны такие индивидуально-психологические особенности, как высокий уровень личностной тревожности и алекситимии, трудности в сфере общения и социального взаимодействия, снижение контроля над событиями своей жизни. Большинству женщин с выраженным избыточным весом свойственны те или иные пограничные состояния, среди которых преобладают невротические, аффективные (тревожно-фобические, депрессивные), ипохондрические, а также психодезадаптационные состояния.

### *Литература*

1. Баландина И. А. Антропометрические исследования у женщин при психодинамической коррекции пищевой зависимости / И. А. Баландина, А. Б. Вайнер // Здоровье семьи – 21 век. – 2012. – Т. 3, № 3. – С. 2.
2. Баркова Н. П. Коррекция «образа Я» у женщин с пищевой аддикцией // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». – 2014. – № 8. – С. 2–9.
3. Бессесен Д. Г. Избыточный вес и ожирение / Д. Г. Бессесен, Р. Кушнер. – М.: БИНОМ, 2004. – 240 с.
4. Ванчакова Н. П. Метаболический синдром с позиции пограничной психиатрии // Ученые записки СПбГМУ им. акад. И. П. Павлова. – 2013. – № 2. – С. 8–12.
5. Вассерман Л. И. Избыточный вес тела как психосоматическая проблема в контексте психодинамической концепции личности / Л. И. Вассерман, Л. В. Святенко, Е. А. Трифонова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. – 2009. – № 3. – С. 186–196.
6. Гумницкая Т. Н. Психопатологические нарушения и их психотерапия у больных с алиментарно-обменным ожирением (состояние проблемы) // Медицинские исследования. – 2001. – Т. 1, № 1 – С. 92–93.
7. Лобин К. В. Структура личности женщин, страдающих алиментарным ожирением: автореф. дис. ... к. психол. н.: 19.00.04. – СПб., 2006. – 23 с.
8. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика. Новейший справочник – М., 2003. – 644 с.
9. Марков А. А. Пограничные нервно-психические расстройства при избыточном весе и ожирении: автореф. дис. ... к. м. н.: 14.00.18. – Томск, 2006. – 25 с.
10. Менделевич Д. М. Психические расстройства при алиментарном типе ожирения / Д. М. Менделевич, М. Н. Гришкина // Казанский медицинский журнал. – 2004. – № 5. – С. 363–367.

11. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия: пер. с нем. – М.: Медицина, 1996. – 488 с.
12. Савчикова Ю. Л. Психологические особенности женщин с проблемами веса: автореф. дис. ... к. психол. н.: 19.00.04. – СПб., 2005. – 26 с.
13. Салмина-Хвостова О. И. Психологические особенности женщин с расстройствами пищевого поведения / О. И. Салмина-Хвостова, И. С. Салмина // Медицинская сестра. – 2009. – № 4. – С. 11–14.
14. Сидоров П. И. Синергетическая биопсихо-социодуховная концепция пандемии ожирения / П. И. Сидоров, Е. П. Совершаева // Экология человека. – 2015. – № 5. – С. 27–36.
15. Фролова Е. В. Проблемы питания семьи с позиций общественного здравоохранения // Российский семейный врач. – 2001. – № 2. – С. 27–32.
16. Черновалова Е. В. Исследование психологических особенностей пищевого поведения у женщин: автореф. дис. ... к. психол. н. – Томск, 2001. – 34 с.
17. Шипачев Р. Ю. Исследование клинико-психологических характеристик женщин, страдающих алиментарно-конституциональным ожирением, в связи с задачами краткосрочной психотерапии: автореф. дис. ... к. психол. н.: 19.00.04. – СПб., 2007. – 23 с.
18. Шмыкова И. В. Ценностная обусловленность психологического времени женщин с пищевой аддикцией: дис. ... к. психол. н.: 19.00.01. – Барнаул, 2005. – 191 с.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ  
ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ  
КАК ПРОБЛЕМА НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

*Снегирева Олеся Игорьевна,  
педагогическое образование, 2-й год обучения*

Категория «готовность» была введена в научный оборот в 50–60 годы XX столетия Б. Г. Ананьевым. Тем не менее, несмотря на достаточно длительный срок изучения, единого понимания данной категории в отечественной науке не выработано.

При характеристике понятия «готовность» отечественные исследователи делают акцент на разных ее аспектах и выделяют: психологическую и практическую готовность (Ю. К. Васильев, Ф. Н. Гоноволлин, Ю. К. Некрасов, А. И. Щербаков); функциональную и личностную (Ф. Генов, Ф. Т. Гецов, Б. Ф. Пуни, В. А. Слостенин); общую и специальную (Б. Г. Ананьев); моральную и профессиональную (Р. А. Низманов); временную (ситуативную) и долговременную (устойчивую) готовность (Л. С. Нерсисян, В. Н. Пушкин). В понятии «готовность» выделяются несколько смысловых оттенков: 1) наличие у человека необходимых для успешного выполнения действий знаний, умений и навыков; 2) готовность к экстренной реализации имеющейся программы действий в ответ на появление определенного сигнала; 3) согласие на решимость совершить какое-то действие [1; 4].

Современные учёные вводят в понятие профессиональной готовности ряд следующих смысловых единиц: знания, умения, навыки и успешность деятельности; положительное отношение к профессии и профессионально обусловленные черты характера, способности; целостная система ценностно-ориентационных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционально-поведенческих качеств личности; профессиональная пригодность и профессиональная подготовленность к деятельности; познавательные, волевые, эмоциональные качества личности.

В исследованиях рассмотрено понятие «готовность к профессиональной педагогической деятельности». В частности, В. А. Слостенин и Л. С. Подымова обозначают данную готовность в качестве единой системы свойств личности педагога, характеризующейся устойчивостью и длительностью во времени [5]. При этом авторы понимают готовность к профессиональной педагогической деятельности как устойчивую характеристику личности соответствующего специалиста и психическое состояние, взаимодействующие между собой и превращающиеся в устойчивое качество личности педагога в процессе его профессиональной деятельности. В данной готовности выделяется мотивационно-ценностный (личностный) и исполнительский (процессуальный) компоненты.

Т. А. Синьковская, в свою очередь, готовность к педагогической деятельности определяет как совокупность свойств и качеств личности педагога, адекватно отражающую структуру его педагогической деятельности, как решающее условие быстрой адаптации выпускника вуза к специфическим условиям педагогического труда, как предпосылку для дальнейшего профессионального развития [3].

Профессиональное развитие педагога ДООУ – это длительный процесс, целью которого является формирование человека как мастера своего дела, настоящего профессионала. Современному педагогу необходимо быть конкурентоспособным, уметь позиционировать себя в условиях ДООУ.

Таким образом, анализ научно-методической литературы позволяет поднимать под профессиональной готовностью способность педагога решать профессиональные проблемы, задачи в условиях профессиональной деятельности, это сумма знаний и умений, которая определяет результативность и эффективность труда, это комбинация личностных и профессиональных качеств. В структуре профессиональной готовности можно выделить три компонента: мотивационный, когнитивный и технологический [2].

Мотивационный компонент профессиональной готовности предполагает наличие мотивов, движущие педагогом в работе, в зависимости от преобладающих устремлений.

Когнитивный компонент включает в себя представления о назначении, установках и основных принципах стандарта дошкольного образования; знания основных нормативных документов, реализующих позиции стандарта (СанПиНом, Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам, профессиональным стандартом педагога, «Квалификационные характеристики должностей работников образования» и др.); представления о принципах, целях, содержании и технологиях организации образовательного процесса в ДООУ в соответствии с требованиями к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему; способности анализировать и продуцировать идеи, теории, концепции в области дошкольного образования в соответствии с требованиями стандарта к организации среды развития и характером педагогического взаимодействия.

Основу технологического компонента составляют умения прогнозировать и осуществлять образовательную деятельность в структуре и логике образовательной программы; умения формулировать и решать вариативные задачи педагогической деятельности в соответствии с возрастными особенностями и содержанием образовательной работы; владение методиками и технологиями дошкольного образования, обеспечивающими реализацию основных направлений стандарта; умения создавать творческую концепцию воспитания, образования, развития детей с учетом целевых ориентиров стандарта, представляющих собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования; готовность анализировать, аккумулировать и использовать творческий опыт других специалистов в процессе совместной работы по реализации стандарта во всех основных образовательных областях, а именно: в сферах социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития личности детей на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, себе и окружающим.

Образовательная деятельность в условиях перехода ДООУ к реализации ФГОС должна быть ориентирована на развитие следующих педагогических умений, а именно:

– исследовательских: умение оценить мероприятие воспитательного характера с позиции требований ФГОС (родительское собрание, массовое мероприятие, семинар и др.); изучать индивидуальные психологические особенности личности ребенка; провести анализ результативности образовательно-воспитательного процесса, методической работы по итогам года или по отдельному направлению; умение провести самоанализ работы с позиции требований ФГОС;

– проектировочных: умение разработать сценарий проведения воспитательного мероприятия и др. в соответствии с имеющимися проблемами, возрастными особенностями, современными требованиями в области воспитания в условиях перехода и реализации ФГОС; разработать план, программу деятельности на конкретный период времени в соответствии с целями и задачами воспитания и развития детей;

– организаторских: умение применять в педагогической практике современные образовательные технологии; современные подходы к образовательно-воспитательной деятельности; умение включить детей в различные виды деятельности, соответствующие их психологическим особенностям и потребностям;

– коммуникативных: умение строить и управлять коммуникативным взаимодействием;

– конструктивных: умение отбирать оптимальные формы, методы и приемы воспитательной работы; соблюдать принципы (деятельностного подхода) реализации образовательного процесса [1].

Эффективным средством повышения профессиональной готовности педагогов на современном этапе является методическая работа, под которой понимается система или деятельность, направленная на совершенствование образовательно-воспитательного процесса, достижение определенного уровня образования, воспитания и развития детей и повышение профессионального роста педагогов организации.

Методическая деятельность требует управления и управляет ею старший воспитатель. Управление методической работой в ДООУ это целенаправленный процесс подготовки и включения педагогов в инновационную деятельность, повышения их компетентности и мастерства с целью достижения более вы-

соких результатов образовательного процесса. Этот процесс реализуется через следующие функции: аналитическую, прогностическую, планирующую, организационную, контролирующую и коррекционную.

#### *Литература*

1. Майер А. А. Готовность педагога к профессиональной деятельности в контексте ФГОС ДО // Управление ДОУ. – 2014. – № 3.
2. Майер А. А. Сопровождение профессиональной успешности педагога ДОУ / А. А. Майер, Л. Г. Богославец. – М.: ТЦ Сфера, 2012.
3. Микляева Н. В. Планирование в современном ДОУ: метод. рекомендации. – М.: ТЦ Сфера, 2013.
4. Микляева Н. В. Диагностика и развитие профессионального мастерства педагогов ДОУ: методическое пособие / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева. – М.: Айрис-Пресс. 2008.
5. Слостенин В. А. Педагогика. Инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М., 1997.
6. Слостенин В. А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя: учеб. пособие / В. А. Слостенин, А. Н. Мищенко. – М., 1997.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА**

*Солдатова Елена Александровна,  
педагогическое образование, 2-й год обучения*

Среди проблем педагогического исследования особое место занимает общение людей и их влияния друг на друга. Именно в процессе общения формируются взаимоотношения и отношения людей друг к другу, устанавливаются связи и зависимости между ними, рождаются общие идеи, возникают чувства, эмоции.

Отношения и общения неразрывно связаны друг с другом. В психологическом словаре дается следующее определение общению. Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми и группами, порожаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями), и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера) [2, с. 35].

Общение – это процесс взаимодействия людей, направленных на согласование и объединение их усилий с целью достижения общего результата [2, с. 24]. Общение, как и всякая другая деятельность, представляет собой «особую, самостоятельную потребность человека не сливающуюся с другими его нуждами и стремлениями [2, с. 27]. В. М. Мясищев рассматривал общение, как процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга, относящихся друг к другу, воздействующих друг на друга [11, с. 41]. Б. Д. Барыгин рассматривает общение, как взаимодействие в единстве двух его противоположных тенденций – сотрудничество, интеграции с одной стороны, и борьбы с дифференциации с другой [2, с. 148]. М. И. Лисина под общением понимает взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений для достижения общих результатов [9, с. 41].

«Общение – есть взаимодействие людей, вступающих в него как субъекты... Для общения необходимы, по крайней мере, два человека, каждый из которых выступает именно как субъект» [2, с. 139].

В развитии и формировании ребенка как личности, значимую роль имеют речь и культура общения. А зеркалом культуры является язык, так как в нем отражается реальная действительность, истинные условия его существования, общественное сознание народов, его национальные черты, менталитет, традиции, моральность, нравственно-ценностные ориентиры, мировосприятие и видение мира.

Культура общения – это сложное совокупное понятие, которое обуславливает качество и уровень совершенства общения. Культура общения считается неотделимой составляющей частью культуры личности. Она характеризует ценностные ориентиры и нормативные постулаты, нравственные модели общения, суть нравственных и психологических качеств субъектов коммуникативного воздействия, способы, инструменты, правила, приемы и формы коммуникации [11, с. 63].

Культура общения – это система норм, принципов и правил общения, а также технология их выполнения, выработанные человеческим сообществом с целью оптимизации и эффективности коммуникативного взаимодействия. Культура общения предполагает знание, понимание и соблюдение таких норм межличностного общения, которые: соответствуют гуманистическому подходу к интересам, правам и

свободам личности; приняты в данном сообществе как «руководство к действию»; не противоречат взглядам и убеждениям самой личности; предполагают ее готовность и умение соблюдать эти нормы.

В детском коллективе под культурой общения понимается выполнение ребенком норм при общении с взрослыми и сверстниками, основанных на уважении и доброжелательности, с использованием соответствующего словарного запаса и норм обращения, а также вежливое поведение в общественных местах, быту. Культура общения предполагает не только делать нужным образом, но и воздерживаться от неуместных в данной обстановке действий, слов. Ребенка надо учить замечать состояния других людей. Уже с первых лет жизни ребенок должен понимать, когда можно побегать, а когда нужно тормозить желания, потому что в определенный момент, в определенной обстановке, такое поведение становится недопустимым, т. е. руководствоваться чувством уважения к окружающим в сочетании с простой естественностью в манере говорить и проявлять свои чувства.

Культура общения обязательно предполагает культуру речи, которая в свою очередь также предполагает наличие у детей старшего дошкольного возраста достаточного запаса слов, умение говорить тактично, сохраняя спокойный тон. Овладение культурой речи способствует активному общению детей в совместных играх, в значительной мере предотвращает между ними конфликты.

Важнейшим признаком разговорной речи и культуры общения, является то, что она может реализовываться только при непосредственном участии говорящих. Изучению компонентов культуры общения были посвящены труды А. А. Леонтьева, Р. И. Жуковской, Д. Б. Эльконина, Н. Я. Михайленко, Н. А. Коротковой, Е. И. Щербаковой и других.

В определении компонентов культуры общения упомянуты так называемые задачи общения. Согласно определению М. И. Лисиной, задача общения (или коммуникативная задача) – это та цель, на достижение которой в данных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения [8, с. 79]. С. Е. Привалова считает, что компоненты культуры общения по структуре являются сложными, высокого уровня; включают в себя простейшие (элементарные) умения [12, с. 93].

В содержании компонентов культуры общения С. Е. Привалова выделяет такие навыки, как навыки общаться в самом широком смысле слова: навыки наиболее благоприятным образом гармонично строить свои взаимоотношения с людьми, жить в обществе [12, с. 80].

Культуру общения дошкольника можно определить как совокупность знаний, умений и навыков общения, которые необходимы в данном возрасте и которые определяют эффективность взаимоотношений маленького человека с окружающим, в том числе, и социальным.

Формирование культуры общения у ребенка начинается с раннего детства и является частью его социализации. Как известно, социализация ребенка – это двусторонний процесс; с одной стороны, ребенок усваивает особенности социальной культуры социума, к которому он принадлежит, а с другой стороны, ребенок в процессе социализации развивается как личность, он воспроизводит в своем поведении усвоенные им особенности социальных связей и отношений, управляет своим социальным поведением и воздействует через это на других людей. Согласно психологии развития, ребенок в процессе формирования личности не только воспринимает и овладевает социальным опытом, но и активно преобразует этот опыт в собственные ориентации, установки, позиции, ценности, в также в собственное видение общественных отношений [6, с. 33]. При этом происходит включение личности ребенка в разнообразные социальные отношения, ребенок исполняет разнообразные ролевые функции, тем самым, преобразуя социальный мир и самое себя [6, с. 34].

Таким образом, проведя теоретический анализ, под формированием культуры общения у детей дошкольного возраста мы будем понимать целенаправленный педагогический процесс по ознакомлению детей с нормами и правилами отношений с людьми разного возраста в семье, детском саду, общественных местах на основе культурных норм монологической и диалогической речи и соблюдения требований речевого этикета.

В структуре формирования культуры общения у дошкольников можно выделить четыре основных компонента: когнитивный компонент, мотивационный компонент, эмоционально-волевой компонент, поведенческий компонент.

Формирование культуры общения считается одним из наиболее приоритетных направлений воспитания, как в семье, так и в ДОУ. Ведь именно процессы образования и воспитания ориентированы на развитие ребенка как субъекта персональной жизнедеятельности.

Следует также обратить внимание, что формирование культуры общения у детей старшего дошкольного возраста будет проходить наиболее эффективно при соблюдении определенных педагогических условий: создание окружающей среды в группе и дома; наличие педагогического такта; организация воспитательно-образовательного процесса; обогащение словаря речевыми оборотами, соответствующими культуре общения; включение детей во все виды деятельности; интеграция знаний и умений детей в социальное окружение.

### *Литература*

1. Винеvская А. В. Современные подходы к характеристике моделей образовательных сред // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 8 (63). – С. 22–24.
2. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2011. – 176 с.
3. Козлова С. А. Дошкольная педагогика. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2012. – 416 с.
4. Коломенский Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 2008. – 283 с.
5. Колпакова Н. А. Развитие эмоционально-нравственной сферы и компонентов общения у детей среднего дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 10. – С. 42.
6. Красношлык З. П. Психолого-педагогические основы организации предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении // Актуальные задачи педагогики: материалы III Международ. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). – Чита: Молодой ученый, 2013. – С. 32–34.
7. Лидак Л. Сюжетно-ролевые игры в развитии компонентов общения ребенка со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 7. – С. 19–23.
8. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 384 с.
9. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
10. Ломакина Т. Ю. Современный принцип развития непрерывного образования. – М.: Наука, 2006. – 221 с.
11. Максимова А. А. Учим общаться детей 6–10 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 78 с.
12. Привалова С. Е. Технологическая модель реализации коммуникативного подхода в работе по развитию речи детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Екатеринбург, 2002. – 176 с.

### **ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ БОЛЕЗНИ ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ БОЛЬНЫМИ**

*Судак Анастасия Дмитриевна,  
психология, 1-й год обучения*

Проблема онкологии является одной из самых актуальных в медицине. На сегодняшний день нет больше болезней, которые бы одновременно совмещали в себе такую высокую распространенность и летальность. Согласно оценкам ВОЗ, онкологические заболевания к 2020 году выйдут на первое место в мире по смертности в структуре всех заболеваний, обогнав при этом традиционного лидера – сердечно-сосудистые заболевания [1]. Смертность от злокачественных новообразований очень велика, около 65 % от всех заболевших.

Последнее десятилетие характеризуется смещением акцента в рассмотрении болезни с исключительно медицинского на социальный и психологический (А. Ш. Тхостов, 2002; А. В. Гнездилов, 2007; В. А. Чулкова, В. М. Моисеенко, 2009; Т. Д. Василенко, 2011 и др.). Так, одной из важных психологических проблем является проблема реакций личности на болезнь, которая во многом определяет общий успех лечения.

Отражение болезни в переживаниях человека принято определять понятием внутренняя картина болезни (ВКБ). Оно было введено отечественным ученым Р. А. Лурия и в настоящее время широко используется в психологии. Это понятие, объединяет в себе все то, «что чувствует и переживает больной, всю массу его ощущений, его общее самочувствие, самонаблюдение, его представления о своей болезни, о ее причинах – весь тот огромный мир больного, который состоит из весьма сложных сочетаний восприятия и ощущения, эмоций, аффектов, конфликтов, психических переживаний и травм» [4, с. 37].

Характер заболевания может приводить к изменениям в психике больного. Психологическая работа с больными на этапе принятия диагноза сопряжена с рядом фундаментальных трудностей, преодоление которых поможет облегчить не только процесс адаптации к диагнозу, но и, возможно, процесс лечения и реабилитации.

Многочисленные исследования специфики реагирования пациентов на заболевания, опираются на классификацию, предложенную А. Е. Личко и Н. Я. Ивановым, разработавшими ее на основе оценки влияния трех факторов: природы соматического заболевания, типа личности, в котором важнейшую составную часть определяет тип акцентуации характера, и отношения к данному заболеванию в референтной для больного группе:



1. Гармонический – правильная, трезвая оценка состояния, нежелание обременять других тяготами ухода за собой.
2. Эргопоэтический – «уход от болезни в работу», желание сохранить работоспособность.
3. Анозогностический – активное отбрасывание мысли о болезни, «обойдется».
4. Тревожный – непрерывное беспокойство и мнительность, вера в приметы и ритуалы.
5. Ипохондрический – крайняя сосредоточенность на субъективных ощущениях и преувеличение их значения, боязнь побочного действия лекарств, процедур.
6. Неврастенический – поведение по типу «раздражительной слабости». Нетерпеливость и вспышки раздражения на первого встречного (особенно при болях), затем – слезы и раскаяние.
7. Меланхолический – неверие в выздоровление, удрученность болезнью, депрессивное настроение (угроза суицида).
8. Апатический – полное безразличие к своей судьбе, пассивное подчинение процедурам и лечению.
9. Сенситивный – чувствительный к межличностным отношениям, полон опасений, что окружающие его избегают из-за болезни, боязнь стать обузой для близких.
10. Эгоцентрический – «уход в болезнь» с выставлением напоказ своих страданий, требование к себе особого отношения.
11. Паранояльный – уверенность, что болезнь является результатом чьего-то злого умысла, а осложнения в лечении являются результатом халатности медицинского персонала.
12. Дисфорический – доминирует мрачно-озлобленное настроение, зависть и ненависть к здоровым. Вспышки гнева с требованием от близких угождения во всем [3, с. 156].

В свою очередь, А. В. Квасенко выделил несколько факторов, которые влияют на переживание болезни – это пол, профессиональный статус, особенности темперамента личности больного и возрастные особенности [2, с. 70].

Изучением возрастных особенностей переживания болезни онкологическими больными занимались такие ученые, как Г. А. Зинькович, С. А. Зинькович, В. М. Моисеенко, В. А. Чулкова, М. И. Давыдов, Г. В. Петрова, А. Е. Личко, Н. Я. Ивановым и др. Они утверждают, что возраст больного, наряду с его личностными особенностями, относится к важным детерминантам реагирования на болезнь.

Так, например, Г. С. Никифрова в своей работе «Психологи здоровья» выделяет следующие возрастные этапы:

- детство (0–12);
- подростковый (13–17);
- молодость (18–30);
- зрелость (31–59);
- старость (от 60) [5, с. 112].

В нашем исследовании для определения возрастных особенностей переживания болезни были выбраны два возрастных этапа: молодость и зрелость. В молодости болезнь часто недооценивается. Заострены переживания не по поводу факта самой болезни, а из-за ситуации, которая обусловлена заболеванием, его резонансом в кругу знакомых, близких. В зрелом возрасте же наоборот болезни предается большое значение, так как это возраст максимальной активности и продуктивности. Особенно значимо влияние болезни на возможность профессиональной деятельности и интимную жизнь. В этом возрасте болезнь переоценивается и могут возникнуть патологические реакции.

Негативные влияния болезни на психику больного часто создают для него трудную или даже кризисную ситуацию. Проблемы больного становятся особенно сложными, когда болезнь оказывается длительной, тяжелой, хронической или же когда она неизлечима, опасна для жизни. Однако, несмотря на многочисленные исследования, онкологическое заболевание по-прежнему до конца не изучено, вопросы диагностики, лечения, психологического сопровождения больных остаются открытыми.

Целью нашего исследования стало определение особенностей переживания болезни онкологическими больными разного возраста.

Объектом исследования являются особенности переживания болезни онкологическими больными.

Предметом исследования являются особенности переживания болезни онкологическими больными разного возраста.

Методическое обеспечение исследования включает в себя клиническую беседу, архивный метод, метод наблюдения, психодиагностические методики: исследование параметров ценностно-смысловой сферы личности (тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д. А. Леонтьева); тест стрессоустойчивости (С. Коухена и Т. Виллиансона); тест депрессии Зунга; тест внутриличностный конфликт (Е. Фанталова); тест-опросник «Определение уровня самооценки» (С. В. Ковалев).

С помощью этих методик мы сможем выявить уровни стрессоустойчивости и самооценки, посмотреть есть ли внутриличностный конфликт и каковы ценности у больного, а так же наличие или отсутст-

вие депрессивного состояния. На основании анализа результатов, которые будут получены с помощью методик, которые описывались выше, будет разработана модель психологического сопровождения пациентов с онкологическим заболеванием, направленные на улучшение психологического самочувствия, формирование позитивной установки на лечение личности, повышение адаптации с учетом возрастных особенностей пациентов.

#### *Литература*

1. Ализаде Д. Рак, диабет, болезни сердца и легких: эти четыре неинфекционных заболевания убивают людей // Эхо. – 2016. – 18 мая. – № 88 (3727).
2. Квасенко А. В. Психология больного / А. В. Квасенко, Ю. Г. Зубарев. – Л.: Медицина, 1980.
3. Личко А. Е. Патохарактерологические исследования и практическое использование / А. Е. Личко, Н. Я. Иванов. – Л.: Изд-во Инст. им. Бехтерева, 1980.
4. Лурия Р. А. Внутренняя картина болезней и иатрогенные заболевания. – 4-е изд. – М.: Медицина, 1997. – С. 37.
5. Никифорова Г. С. Психология здоровья. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000.

### **ТЕРАПИЯ ПОЭЗИЕЙ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ КРИЗИСНЫХ СОСТОЯНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-СТРЕССОВОГО ГЕНЕЗА**

*Сухомлинова Юлия Александровна,  
психолого-педагогическое образование, 1-й год обучения*

В копилке любого психолога-консультанта есть случаи эмоционально-стрессового генеза. Когда активность действия некоего стрессогена налицо, интенсивность переживания зашкаливает и обращение сводится к мысли: «все болит – ничего не помогает» [5, с. 193]. В этой ситуации запрос клиента всегда звучит абстрактно: «хочу быть счастливым», «успешным», «лидером, хозяином положения» и т. п. В этот момент психика человека регрессирует в архетипические слои для получения ресурсного состояния за счет психопомпа (активного архетипа-помощника). Для того чтобы вывести это специальное ресурсное состояние с бессознательного архетипического уровня на сознательный, одновременно сделав запрос клиента возможным для обработки, нам нужно наполнить его индивидуальным значением, отрефлексировать. Для этого, на наш взгляд, как нельзя лучше подходит нарративная практика сочинения акrostиха (терапия поэзией) [2]. Акrostих – это структурированное письмо. Работа по написанию письма состоит из двух частей: экспрессивное письмо (ЭП) и рефлексивное письмо (РП). На этапе ЭП мы определяем переживания текущего момента, выделяем основное по интенсивности, обозначаем его словом и «выливаем» содержание переживания в акrostих без цензуры (внутреннего критика), можно без знаков препинания. На этапе ЭП пишущий – в потоке переживаний (здесь главное – не погружаться слишком глубоко). На этапе РП мы уже не переживаем, а осмысливаем содержание написанного, ставим знаки препинания, «подчищаем» получившийся акrostих и рефлекслируем над получившимся результатом (с чем связаны переживания текущего момента, с чем это можно сравнить, что мы могли бы с этим делать, чем это может быть полезно). Можно отследить с клиентом по субъективной шкале дистресса интенсивность переживания в начале работы и в ее конце [2].

Для наглядности нам бы хотелось привести пример из практики. Софья, девушка 25 лет, обратилась за помощью. Запрос прозвучал так:

– Депрессия какая-то, парня нет, с людьми не очень получаются отношения, вроде бы все так, но что-то не так, вернее вообще все как-то не так...

– Что же ты хочешь?

– Хочу быть успешной, лидером во всем...

Девушке было предложено выбрать эмоционально заряженное (с ее точки зрения) слово или словосочетание: депрессия, парень, отношения, все как-то не так, успех, лидер. Она выбрала «успех» и «лидер». В столбик по одной букве сверху вниз было написано слово:

У  
С  
П  
Е  
Х

Предлагаю Вам сделать то же. А теперь сделайте три глубоких вдоха, почувствуйте грань между тем, что знаете, и тем, что не знаете (допустите мысль, что мы чего-то можем не знать, но чувствуем) и

напротив каждой буквы пишем предложение или два (можно слово) так, чтобы получился связанный текст, который будет передавать Ваше видение этого явления.

Возможность раскрыться делает эту работу особенно ценной!

На это задание можно дать минут 5–7, пишите легко, доверяйте себе!

Вот что получилось у девушки в конце работы:

У – управление, уравновешенность, новые

С – способности, возможности, счастливый случай

П – приходят ко мне, в мою жизнь

Е – если я над этим работаю, стремлюсь и очень

Х – хочу!

То же самое делаем со словом «лидер».

Вот что получилось у девушки:

Л – любовь к людям

И – истине, творчеству и

Д – дела, которые развивают

Е – есть необходимое условие моей Жизни. Это –

Р – радость Творца!

Когда под ногами появилась опора – индивидуальное представление об успехе и лидерстве – то стало понятно, куда дальше двигаться. В данном конкретном случае этого упражнения стало достаточно, чтобы успокоиться и разобраться в переживаниях текущего момента.

Другой случай. На прием пришла девушка по имени Анна, 27 лет. Она тяжело переживала кризис, связанный с уходом мужа. Она осталась одна с ребенком 4 лет. В ходе клинической беседы выяснилось, что Анна выросла в семье с гиперопекой. Дефицит любви, внимания и общения в семье создал целый ряд проблем. Основная – непонимание, как создать свою семью. Ее запрос звучал так: «мне плохо и страшно, что мне делать»? Мы обратились к русской народной сказке «Снегурочка» [3, с. 53]. Здесь же хочу отметить, что консультационный период составил два месяца. За это время Анна пересмотрела фильм «Снегурочка» и нашла там еще ряд аналогий и соответствий со своей жизнью, мы работали с письмами мужу, дневником, метафорическими картами [4, с. 7; 1, с. 17]. Анна написала свою сказку. Она рисовала красками. Мы же приведем пример работы Анны с акростихом. Эмоционально окрашены для нее стали образы главных героев сказки: Снегурочка, Мизгирь, Купава.

Снегурочка:

С – Суровая, северная

Н – ночь.

Е – еле-еле

Г – горит

У – утренняя звезда.

Р – Радость

О – от того,

Ч – что

К – крохотная

А – астра на небе зажглась!

Купава:

К – Красота нового

У – утра жизни:

П – полевые

А – анютины глазки

В – водой политы

А – ааа... это ночью дождь прошел...

Мизгирь:

М – Меч без

И – истины разит –

З – зло творит!

Г – Горе, если

И – истину (Правду) убил,

Р – Разуму твоему!

Описывая историю запроса Анны, важно отметить, что именно работа с акростихом, ее рефлексивная часть, позволила его скорректировать. «Зачем мне нужна эта ситуация» – вот вопрос, который направил работу в сторону большей эффективности и выздоровления. Именно рефлексивное письмо помогло:

– снизить интенсивность переживания (что было отмечено на шкале дистресса);

– выйти к ресурсному состоянию: у Анны появляется надежда: «аэра на небе зажглась», а образ анютиных глазок (обратите внимание на совпадение имени девушки и названия цветов), полных ночным дождем, говорит об ощущении перемен к лучшему для нее. Ресурсность состояния видится нам и в том, что Анна почувствовала себя под защитой высших сил, о чем свидетельствует акrostих о Мизгире.

Терапия поэзией и в этом случае, сняв остроту эмоционального состояния, вызванного личностно значимыми психотравмирующими событиями, помогла преодолеть психологический кризис [3, с. 137].

В заключение следует заметить, что многие консультанты терапию поэзией и другие библиотерапевтические приемы сочетают с дыхательными и медитативными. В таком случае терапия поэзией, сочинение акrostиха – это не просто некое упражнение библиотерапевтического формата, а био-психодуховная практика, которая позволяет одновременно диагностировать, корректировать состояние клиента и совершенствовать дух.

#### *Литература*

1. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Мастер сказок. 50 сюжетов в помощь размышлениям о жизни, людях и себе для взрослых и детей старше семи лет. – СПб.: Речь, 2014. – 220 с.
2. Кутузова Д. М. Письменные практики в помощь себе и другим. – Режим доступа: <http://www.writing-cures.livejournal.com>. – Загл. с экрана.
3. Сакович Н. А. Диалог на Аидовом пороге. Сказкотерапия в профилактике и коррекции суицидального поведения подростков. – М.: Генезис, 2012. – 288 с.
4. Тренинг по сказкотерапии / под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.
5. Телепова Н. Н. От печали до радости рукой подать / М. Н. Телепов, Н. Н. Телепова. – Самара: Офорт, 2010. – 193 с.

### **НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРАВОВОЙ ОЦЕНКИ ОБОРОТА СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ**

*Сыромятников Константин Александрович,  
юристурия, 1-й год обучения*

В настоящее время происходит бурное развитие электроники и ее применение во всех областях человеческой деятельности. Динамика впечатляет: примерно раз в полгода, а то и чаще, меняется поколение процессоров, системных плат и прочих компьютерных комплектующих, анонсируются новые модели мобильных телефонов, фотоаппаратов, диктофонов, видеокамер и еще множества видов бытовой электроники и техники. Размеры уменьшаются, возможности растут, происходит всевозможная интеграция технологий и свойств. Телефоны оснащаются видеокамерами, фотоаппараты получают радиомодули, видеокамеры становятся все более портативными и оснащаются дистанционным управлением, в том числе через Интернет.

Техника становится тоньше, меньше, незаметнее, мобильнее – не удивительно, что разработки в этой области становятся объектом интересов армии, спецслужб, правоохранительных органов, частных охранных фирм и, конечно же, преступного мира.

Одновременно происходит постоянный рост использования информации, обрабатываемой в компьютерах и передаваемой посредством электронно-вычислительных сетей. В настоящее время на ПЭВМ хранятся, и модифицируются самые разные данные, начиная от электронной развлекательной продукции и заканчивая сведениями, составляющими охраняемую законом тайну. Если в первом случае несанкционированный доступ к этим сведениям навредит разве что самолюбию законного пользователя, то во втором ущерб получает совершенно конкретное материальное выражение в денежных средствах, упущенной выгоде. В отдельных случаях речь может идти об ущербе безопасности государства и общества.

Неправомерный доступ к компьютерной информации образует состав преступления, предусмотренный ст. 272 УК РФ, входящей в блок статей 28 главы кодекса «Преступления в сфере компьютерной информации». Оставив за скобками содержание диспозиции данной статьи, попытаемся ответить на вопрос: а как осуществляется неправомерный доступ к информации, хранящейся в памяти компьютера?

Самое первое, что приходит на ум, это письма с вредоносными ссылками на страницы-перехватчики персональных данных и другой ценной информации и прочие «вирусы», которые за редким исключением успешно блокируются антивирусным программным обеспечением.

Кроме описанного «классического», существует множество каналов утечки компьютерной информации. Пароль возможно перехватить с помощью клавиатурного перехватчика. Переговоры по зашифро-

ванному каналу связи возможно записать на миниатюрное аудиоустройство, установленное на рабочем месте пользователя и замаскированное, например, под пресс-папье, или мягкую игрушку (в зависимости от ситуации). Содержимое важного документа возможно считать прямо с экрана компьютера, применив обычную видеокамеру. Точнее, не совсем обычную, а обладающую набором особенных, *специальных* характеристик, позволяющих получать высококачественное изображение при более чем скромных габаритах и размерах объектива.

Видеокамеры размером с булавочную головку, сверхчувствительные микрофоны, клавиатурные перехватчики и многие другие подобные технические устройства в результате применения помогают получить доступ к компьютерной информации, в том числе и неправомерный.

Для характеристики этого широчайшего класса разнообразных устройств ученые, технические специалисты и законодатели используют понятие «специальные технические средства». Однозначного определения данного термина в современном отечественном законодательстве не существует. Есть лишь признание факта существования определенной совокупности технических изделий (с размытым описанием характеристик), оборот и применение которых необходимо жестко контролировать в целях недопущения нарушения основополагающих конституционных прав и нанесения ущерба безопасности государства.

Рассмотрим ряд нормативно-правовых актов Российской Федерации, направленных на обеспечение контроля над производством и оборотом «специальных технических средств» в строго установленном порядке с установлением уголовной ответственности за его нарушение. Это Федеральный закон от 04.05.2011 № 99-ФЗ «О лицензировании отдельных видов деятельности» (в ред. от 30.12.2015 № 431-ФЗ), постановление Правительства Российской Федерации от 10.03.2000 № 214 «Об утверждении Положения о ввозе в Российскую Федерацию и вывозе из Российской Федерации специальных технических средств, предназначенных для негласного получения информации, и списка видов специальных технических средств, предназначенных для негласного получения информации, ввоз и вывоз которых подлежат лицензированию» (в ред. постановления Правительства РФ от 08.12.2010 № 1002), постановление Правительства РФ от 12.04.2012 № 287 «Об утверждении Положения о лицензировании деятельности по разработке, производству, реализации и приобретению в целях продажи специальных технических средств, предназначенных для негласного получения информации», постановление Правительства РФ от 16.04.2012 № 314 «Об утверждении Положения о лицензировании деятельности по выявлению электронных устройств, предназначенных для негласного получения информации (за исключением случая, если указанная деятельность осуществляется для обеспечения собственных нужд юридического лица или индивидуального предпринимателя)» и ряд других. Наконец, уголовный кодекс Российской Федерации в ст. 138.1 устанавливает ответственность за незаконный оборот специальных технических средств.

Проанализируем эту статью подробнее. Под незаконным оборотом специальных технических средств в ст. 138.1 понимается незаконное производство, приобретение и (или) сбыт специальных технических средств, предназначенных для негласного получения информации.

Выделим основные элементы объективной стороны данного преступления.

**Незаконное производство.** Понятие «производство» законодатель использует наряду с «изготовлением» в других статьях уголовного кодекса, например, в ст. 223 – незаконное изготовление оружия. Несмотря на схожесть понятий, между ними существует большое и важное различие, которое влияет на правильную квалификацию преступления. Согласно Определению Верховного суда РФ, «под незаконным производством следует понимать умышленные действия, направленные на серийное изготовление специальных технических средств, предназначенных для негласного получения информации» [7]. При этом отмечается, что единичный случай создания специального технического средства, предназначенного для негласного получения информации, не образует состав преступления.

В связи с этим стоит считать недостоверным определение незаконного производства, данного С. П. Олефиренко, которое характеризуется «как разовое или серийное их изготовление любым способом» [6, с. 92].

**Приобретение и (или) сбыт.** В редакции УК РФ от 25.11.2008 года [9] названная дефиниция определялась не только как «приобретение и сбыт», но как «сбыт или приобретение в целях сбыта». Между прошлой формулировкой и используемой в настоящее время существует значительная разница не только в легальных моделях определения состава преступления, но также и во внутреннем смысле, который закладывал законодатель при разработке закона. Если раньше формулировка «сбыт или приобретение в целях сбыта» была направлена на регулирование правовых отношений, возникающих из предпринимательской деятельности, т. е. ключевым словом выступал «сбыт», то сегодня введение в дефиницию предлога «или» существенным образом меняет квалификацию. Текущая редакция закона включает в себя также и обычное «приобретение», то есть законодатель подразумевает не только лиц, осуществ-

ляющих предпринимательскую деятельность, но также и приобретателей, или потребителей – обычных граждан.

**Специальные технические средства (СТС).** К сожалению, в уголовном кодексе отсутствует точное определение специального технического средства. Нет его и в остальном законодательстве, регулирующим порядок оборота и использования СТС.

В постановлении Правительства РФ от 10.03.2000 № 214 закреплен Список видов СТС, ввоз и вывоз которых подлежит лицензированию, в постановлении Правительства РФ от 12.04.2012 № 287 дан перечень работ и услуг подлежащих лицензированию по видам СТС [5], в постановлении Правительства РФ от 16.04.2012 № 314 закреплен более узкий термин «электронное устройство, предназначенное для негласного получения информации» [4], наконец, Конституционный суд РФ в своем постановлении от 31.03.2011 № 3-П сформулировал критерии, которым должны отвечать СТС.

Ни один из вышеперечисленных нормативно-правовых актов не дает конструктивного определения специального технического средства, которое можно было бы применять в научной и правоприменительной сфере. Так, критерии, сформулированные Конституционным судом, несут в себе необходимую, но не достаточную информацию.

Эти критерии представлены в следующем виде: «В частности, это могут быть технические средства, которые закамуфлированы под предметы (приборы) другого функционального назначения, в том числе бытовые; обнаружение которых в силу малогабаритности, закамуфлированности или технических параметров возможно только при помощи специальных устройств; которые обладают техническими характеристиками, параметрами или свойствами, прямо обозначенными в соответствующих нормативных правовых актах; которые функционально предназначены для использования специальными субъектами» [8].

Указание в тексте Постановления «в частности», следует понимать так, что техническое средство, для признания его СТС, должно удовлетворять хотя бы одному критерию. В то же время не учтены такие характеристики как, например, возможность скрытого включения, высокая чувствительность микрофонного усилителя и ряд других, которые в тексте постановления присутствуют. Так же из этого постановления следует, что изделия должны быть заведомо предназначены для негласного получения информации.

Как уже отмечалось, из-под ответственности выводятся устройства, изготовленные кустарно, не серийно или однократно, модифицированные бытовые приборы.

На мой взгляд, можно согласиться с предложением С. П. Олефиренко добавить в статью в виде примечания следующее определение СТС: «Под специальными техническими средствами в настоящей статье, а также в других статьях настоящего Кодекса понимаются технические средства, предназначенные для негласного получения информации, в виде аппаратуры, технического оборудования и (или) инструментов, разработанные, приспособленные, запрограммированные и закамуфлированные для негласного получения и регистрации акустической информации; прослушивания телефонных переговоров; перехвата и регистрации информации с технических каналов связи; контроля почтовых сообщений и отправлений; исследования предметов и документов; получения с последующим изменением, уничтожением информации с технических средств ее хранения, обработка и передача информации» [6, с. 93].

В целях более четкого отграничения специальных технических средств от технических средств, рассчитанных лишь на бытовое использование, и являющихся по сути товарами массового потребления, на мой взгляд, необходимо сформулировать государственные стандарты по техническим изделиям «двойного назначения» (аппаратура для фото- и видеосъемки, осуществления звукозаписи, приема радиоволн и т. д.) с указанием предельных значений их ключевых характеристик (диаметр линзы, чувствительность микрофонного усилителя, частотные характеристики и т. п.), превышение которых будет давать возможность эксперту, лишь по совокупности с критериями негласности, отнести исследуемый образец к одному из видов СТС (согласно правительственному списку) с последующими правовыми последствиями.

Принимая во внимание доступность элементной базы, необходимых технических знаний и подготовки, наличие в свободном обороте готовых «пограничных» технических решений, а также учитывая высокую общественную опасность рассматриваемого преступного посягательства, считаю возможным рассмотреть вопрос о замене в диспозиции статьи 138.1 термина «производство» на термин «изготовление», что позволит рассматривать в качестве специальных технических средств не только серийные промышленные образцы техники, но и технические изделия, изготовленные кустарно, разово, в том числе путем доработки технических средств бытового назначения.

По мнению автора, следует согласиться с точкой зрения М. С. Кривогины в части несоответствия тяжести наказания и последствий, причиненных в результате нарушения нормы статьи 138.1. Только при-

обретение СТС без их незаконного использования не наносит вред конституционным правам человека и гражданина [1, с. 111].

Представляется правильным внести изменения в статью, указав на незаконное использование специальных технических средств, как на квалифицирующий признак, а именно добавить вторую часть, содержащую следующую формулировку: «незаконное использование специальных технических средств для получения доступа к охраняемой законом информации».

В завершении следует отметить, что рассмотренные в данной статье правовые категории и решения носят дискуссионный характер в силу сравнительно недавней разработки исследуемого вопроса. Следует понимать, что освещенные проблемы и предложенные пути их решения охватывают лишь малую долю обширной области правовых исследований, направленных на упорядочивание доступа к охраняемой законом информации и ее защите.

#### *Литература*

1. Кривогин М. С. Незаконный оборот специальных технических средств: проблемы квалификации преступлений // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 2-2 (40). – С. 110–112.
2. Лебедев В. М. Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации. – М.: Юрайт, 2013. – 1069 с.
3. О лицензировании отдельных видов деятельности: федеральный закон от 04.05.2011 № 99-ФЗ // СЗРФ. – 2011. – № 19. – Ст. 2716.
4. Об утверждении Положения о лицензировании деятельности по выявлению электронных устройств, предназначенных для негласного получения информации: постановление Правительства РФ № 314 от 16.04.2012 // СЗРФ. – 2012. – № 17. – Ст. 1988.
5. Об утверждении Положения о лицензировании деятельности по разработке, производству, реализации и приобретению в целях продажи специальных технических средств, предназначенных для негласного получения информации: постановление Правительства РФ № 287 от 12.04.2012 // СЗРФ. – 2012. – № 16. – Ст. 1885.
6. Олиференко С. П. Уголовно-правовые исследования состояния морального вреда в преступлениях, предусмотренных статьями 138, 138.1 УК РФ // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 5. – С. 90–93.
7. Определение Верховного суда РФ № 80-007-40сп от 14.11.2007. – Доступ из СПС «Консультант-Плюс».
8. По делу о проверке конституционности части третьей статьи 138 Уголовного кодекса Российской Федерации в связи с жалобами граждан С. В. Капорина, И. В. Коршуна и других: постановление Конституционного суда РФ № 3-П от 31.03.2011 // СЗРФ. – 2011. – № 15. – Ст. 2191.
9. Уголовный кодекс Российской Федерации: федеральный закон от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 25.11.2008) // СЗРФ. – 1996. – № 25. – Ст. 2954.

#### **СУЩЕСТВЕННЫЕ УСЛОВИЯ ДОГОВОРА ВОЗМЕЗДНОГО ОКАЗАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ**

*Талипова Елена Владимировна,  
юриспруденция, 1-й год обучения*

Образование считается одним из приоритетных направлений в деятельности любого государства. Длительное время потребности советского и российского образования обеспечивались государством. Однако в настоящее время ситуация изменилась, и в первую очередь в отношении финансирования системы образования. Если ранее деятельность образовательных учреждений полностью финансировалась за счет средств бюджета, то в современной России происходит динамичное включение образовательных учреждений в рыночные отношения. В сфере образования это означает все возрастающее оказание образовательных услуг на возмездной основе. При этом отношения между образовательной организацией и лицом, заказывающим образовательную услугу, облекаются в форму договора возмездного оказания образовательных услуг.

Согласно ч. 1 ст. 54 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (с изм. на 30.12.2015 г.) «Об образовании в Российской Федерации» [6] договор об образовании заключается в простой письменной форме:

1) между организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и лицом, зачисляемым на обучение (родителями (законными представителями) несовершеннолетнего лица);

2) организацией, осуществляющей образовательную деятельность, лицом, зачисляемым на обучение, и физическим или юридическим лицом, обязующимся оплатить обучение лица, зачисляемого на обучение.

Договорами регламентируются общественные отношения, имеющие, как правило, частноправовую природу и подпадающие под правовое регулирование нормами частного права, и в первую очередь гражданского права. Гражданское законодательство связывает момент заключения договора с согласованием сторонами всех его существенных условий. Из данного положения следует, что если стороны не достигли соглашения по какому-либо существенному условию договора, то такой договор является незаключенным, т. е. не влечет тех правовых последствий, которые стороны имели в виду, вступая в договорные правоотношения. В связи со сказанным важным является определение круга существенных условий.

В литературе представлены разные мнения ученых относительно существенных условий договора на оказание услуг: от признания единственным существенным условием предмета договора до отнесения к ним условия о цене и сроке [2, с. 5; 10, с. 44–47; 11, с. 258]. Рассмотрение договорных условий следует проводить через призму особенностей правоотношений по оказанию образовательных услуг.

Анализ ст. 54 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» показывает, что законодатель в качестве существенных условий договора об образовании определил основные характеристики образования, в том числе вид, уровень и (или) направленность образовательной программы (часть образовательной программы определенных уровня, вида и (или) направленности), форма обучения, срок освоения образовательной программы (продолжительность обучения). В договоре об образовании, заключаемом при приеме на обучение за счет средств физического и (или) юридического лица (далее – договор об оказании платных образовательных услуг), указываются полная стоимость платных образовательных услуг и порядок их оплаты. Увеличение стоимости платных образовательных услуг после заключения такого договора не допускается, за исключением увеличения стоимости указанных услуг с учетом уровня инфляции, предусмотренного основными характеристиками федерального бюджета на очередной финансовый год и плановый период. Причем сведения, указанные в договоре об оказании платных образовательных услуг, должны соответствовать информации, размещенной на официальном сайте образовательной организации в сети «Интернет» на дату заключения договора. Следует обратить внимание и на п. 8 ст. 54 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», который устанавливает, что основания расторжения в одностороннем порядке организацией, осуществляющей образовательную деятельность, договора об оказании платных образовательных услуг указываются в договоре. Как видно, законодатель довольно широко представил перечень существенных условий в договоре возмездного оказания образовательных услуг.

В правовой литературе и на практике распространена позиция, согласно которой не следует конкретизировать сверх необходимости предмет договора и не ограничивать свободу действий услугодателя. Полагаем, такая позиция не является верной, на что обращает внимание и М. В. Кратенко, который отмечает, что широко используемые шаблонные договорные проформы не позволяют в должной мере учесть особенности предмета договора [5, с. 154–159].

Анализ ст. 53 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» показывает, что основанием возникновения образовательных отношений является распорядительный акт организации, осуществляющей образовательную деятельность, о приеме лица на обучение в эту организацию или для прохождения промежуточной аттестации и (или) государственной итоговой аттестации, а в случае осуществления образовательной деятельности индивидуальным предпринимателем – договор об образовании. Причем в случае приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования или за счет средств физических и (или) юридических лиц изданию распорядительного акта о приеме лица на обучение в организацию, осуществляющую образовательную деятельность, предшествует заключение договора об образовании, а в случае приема на целевое обучение в соответствии со ст. 56 указанного Федерального закона изданию распорядительного акта о приеме лица на обучение в организацию, осуществляющую образовательную деятельность, предшествует заключение договора о целевом приеме и договора о целевом обучении. Прекращаются образовательные отношения с даты издания приказа об отчислении обучающегося из организации, осуществляющей образовательную деятельность (п. 1 ст. 61 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации») в связи с получением образования (завершением обучения) либо досрочно по основаниям, установленным ч. 2 ст. 61 указанного Федерального закона: 1) по инициативе обучающегося или родителей (законных представителей) несовершеннолетнего обучающегося, в том числе в случае перевода обучающегося для продолжения освоения образовательной программы в другую организацию, осуществляющую образовательную деятельность; 2) по инициативе организации, осуществляющей образовательную деятельность, в случае применения к обучающемуся, достигшему возраста пятнадцати лет, отчисления как меры дисциплинарного взыскания, в случае невыполнения обучающимся по профессиональной образовательной про-



грамме обязанностей по добросовестному освоению такой образовательной программы и выполнению учебного плана, а также в случае установления нарушения порядка приема в образовательную организацию, повлекшего по вине обучающегося его незаконное зачисление в образовательную организацию; 3) по обстоятельствам, не зависящим от воли обучающегося или родителей (законных представителей) несовершеннолетнего обучающегося и организации, осуществляющей образовательную деятельность, в том числе в случае ликвидации организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Данный промежуток времени Минобрнауки обозначило как период предоставления образовательной услуги (период обучения) [8, п. 7.3; 7]. Таким образом, Минобрнауки, разрабатывая ведомственные документы во исполнение Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», выработало собственную интерпретацию словосочетания, применяемого в данном Законе. Трактовка данного словосочетания не представлена в ст. 2 указанного Закона и п. 2 Постановления Правительства РФ от 15 августа 2013 г. № 706 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг». Но в то же время обнаруживается изобилие различных вариантов обозначения одного и того же процесса (период обучения, период прохождения обучения, срок освоения образовательной программы, продолжительность обучения, срок обучения) и более широко – период получения образования (обучения и воспитания), применяемых при регулировании общественных отношений, возникающих в сфере образования. Конечно, такое положение только способствует правовой неопределенности в регулировании указанных общественных отношений, что и подтверждает имеющаяся судебная практика.

Полагаем, заключая договор оказания платных образовательных услуг, стороны должны конкретизировать действия в предмете договора, а именно указать вид, уровень и (или) направленность образовательной программы (часть образовательной программы определенного уровня, вида и (или) направленности), форму обучения, срок освоения образовательной программы (продолжительность обучения) и иные условия, конкретизирующие обязанности сторон договора. При этом под образовательной программой понимается комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов (ч. 9 ст. 2).

Кроме того, из буквального толкования нормы Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» о полной стоимости платных образовательных услуг следует, что названный договор должен содержать условие о стоимости образовательных услуг за весь период обучения (срок освоения образовательной программы (продолжительность обучения)). При этом в комментируемой норме содержится запрет на увеличение стоимости образовательных услуг после заключения договора, за исключением случая, когда такое увеличение обусловлено изменением уровня инфляции [3].

Кроме того, при заключении договора об оказании платных образовательных услуг стороны должны согласовать условия о порядке оплаты по договору. Согласно п. 1 ст. 781 ГК РФ [4] заказчик обязан оплатить оказанные ему услуги в сроки и в порядке, которые указаны в договоре возмездного оказания услуг. Законодатель оставляет на усмотрение сторон вопрос о том, каким образом будет осуществляться оплата по договору об оказании платных образовательных услуг. Стороны могут предусмотреть, что оплата полной стоимости образовательных услуг будет производиться одновременно при заключении договора, либо частями по истечении определенных периодов, как правило, за семестр, либо в ином порядке и в иные сроки.

При формировании цены на образовательные услуги следует обратить внимание на следующие факторы. Из анализа ст. 54 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» следует, что определение размера платы за обучение законодатель представил на усмотрение сторон. Данное условие должно быть согласовано сторонами договора и найти свое закрепление в договоре. Для определения размера оплаты образовательная организация должна произвести расчет всех своих расходов, связанных с обучением, и в качестве обязательного условия предоставить его для ознакомления другой стороне договора. При соблюдении таких условий можно говорить, что отношения сторон договора возмездного оказания образовательных услуг являются равноправными, и при повышении стоимости обучения многие спорные моменты можно было бы исключить из практики. Кроме того, отсутствие сметы расходов, при досрочном расторжении договора образовательных услуг, не позволит образовательной организации показать реально понесенные расходы, не подлежащие возмещению. Судебная практика также подтверждает данное утверждение [1].

Из вышесказанного следует, что в договоре возмездного оказания образовательных услуг цена должна рассматриваться как существенное условие, а в ряде случаев – и как дифференцированное, нуждающееся в согласовании, при этом недостижение соглашения по положению о цене образовательной услуги – способа ее определения должно явиться основанием для отказа от заключения договора [1].

Часть 8 ст. 54 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» относит к категории существенных условий договора об оказании платных образовательных услуг основания его расторжения в одностороннем порядке организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и призвана способствовать защите прав обучающегося, как изначально более «слабой» стороны в данных договорных правоотношениях.

Наличие утвержденной уполномоченным федеральным органом исполнительной власти примерной формы договора призвано оказать помощь организациям, осуществляющим образовательную деятельность, при определении условий договора возмездного оказания образовательных услуг. Во исполнение требований Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» Правительством РФ издано постановление, утверждающее правила оказания платных образовательных услуг. Дальнейшая конкретизация договорных отношений в сфере платного образования по различным видам образовательных программ прошла в приказах Минобрнауки РФ. В то же время предложенные в них условия являются примерными, и, как указывалось выше, подлежат конкретизации с учетом особенностей осуществления организацией образовательного процесса.

### *Литература*

1. Апелляционное определение Санкт-Петербургского суда от 27 октября 2014 г. № 33-17919/2014. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
2. Витрянский В. В. Существенные условия договора // *Хозяйство и право*. – 1998. – № 7. – С. 3–12.
3. Волчанская Л. М. Исполнение договора об оказании платных образовательных услуг // *Право и образование*. – 2014. – № 1. – С. 17–23.
4. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть вторая) от 26 января 1996 г. № 14-ФЗ (с изм. на 29.06.2015 г.) // *СЗ РФ*. – 1996. – № 5. – Ст. 410; 2015. – № 27. – Ст. 4001.
5. Кратенко М. В. Договор об оказании юридической помощи в современном гражданском законодательстве / под науч. ред. Б. Л. Хаскельберг. – М.: Статут, 2006. – 316 с.
6. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (с изм. на 30.12.2015 г.) // *СЗ РФ*. – 2012. – № 53, ч. 1. – Ст. 7598; 2016. – № 1, ч. 1. – Ст. 78.
7. Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг: постановление Правительства РФ от 15 августа 2013 г. № 706 // *СЗ РФ*. – 2013. – № 34. – Ст. 4437.
8. Об утверждении примерной формы договора об образовании на обучение по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования: приказ Минобрнауки России от 21 ноября 2013 г. № 1267 // *Российская газета*. – 2014. – 28 фев.
9. Ситдикова Л. Б. Правовое регулирование отношений в сфере оказания информационных и консультационных услуг в Российской Федерации: автореф. дис. ... докт. юрид. наук: 12.00.03 / Ситдикова Любовь Борисовна. – М., 2009. – 50 с.
10. Ситдикова Л. Б. Проблемы определения содержания круга существенных условий в договоре возмездного оказания информационных услуг // *Арбитражный и гражданский процесс*. – 2008. – № 7. – С. 44–47.
11. Степанов Д. И. Услуги как объект гражданских прав. – М.: Статут, 2005. – 349 с.

## **ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

*Тарасова Ксения Андреевна,  
педагогическое образование, 1-й год обучения*

Проблема формирования мотивационной сферы личности современного студента становится особенно актуальной в психологической науке в настоящих условиях общественного развития. В психолого-педагогической науке рост личностного подхода вызвал глубокий интерес к мотивационной сфере личности, факторам, условиям и средствам ее формирования в профессиональном становлении.

Специфика изучения мотивационной сферы личности состоит в том, что, несмотря на повышение в последнее время интереса к мотивации поведения и деятельности личности среди психологов (К. А. Абульханова-Славская, Е. П. Ильин, В. Г. Леонтьев, А. К. Маркова, В. Д. Шадриков и др.) до сих пор вопрос психологической природы данного феномена остается одним из дискуссионных, и требует глубокой теоретико-методологической проработки. Потребностно-мотивационная сфера личности была и остается предметом пристального внимания философов, начиная со времен древнегреческой философии и кончая современностью, эмпирической психологии, истории отечественной психологии. Проблема изучения мотивационной сферы личности студента является наиболее востребованной, т. к. пере-

оценка значимости многих ценностных ориентиров, переосмысление своего места в обществе, принятие на себя ответственности за результаты жизнедеятельности скрыты в мотивах личности и требуют не только познания, но и управления их формированием [5, с. 55].

Впервые слово «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины» (1900–1910). Затем этот термин прочно вошел в психологический обиход для объяснения причин поведения человека.

Мотивация выступает как процесс непрерывного выбора и принятия решения на основе взвешивания поведенческих альтернатив [4, с. 110].

Мотивация объясняет целенаправленность действий, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели. Мотив в отличие от мотивации – это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий. Мотив также можно определить как понятие, которое в обобщенном виде представляет множество диспозиций.

Формированию определенной мотивированности способствует широко используемое стимулирование. Стимул может и не превратиться в мотив, если не принимается личностью (или не отвечает какой-либо потребности человека). Возникновение мотива можно увидеть на рисунке 1 [3, с. 81].

Возникновение потребности → ее осознание → стимула → → трансформирование (здесь при участии стимула) потребности в мотив и его осознание
---

*Рис. 1. Возникновение мотива*

Мотивационная сфера современного студента вуза очень сложная структура. Её становление происходит главным образом в детстве, в процессе развития ребенка. То какой она станет, зависит и от воспитательного воздействия родителей и учителей, и от окружающей среды. То, что она различна у разных индивидов – очевидно.

Проблема мотивов прошла длительный путь развития. Рассматривая историю исследований, мотивация начала разрабатываться в связи с преодолением концепций «атомизма» ассоцианистов. К этому времени (конец XIX – начало XX в.).

В зарубежных исследованиях изучению мотивов также уделяется большое внимание. Выполнены многочисленные теоретические и экспериментальные работы по вопросам побуждений в поведении человека и животных. Разработка вопросов мотивации ведется интенсивно в различных областях психологической науки с использованием множества методов [3, с. 82].

Уильям Мак-Даугалл в Англии в качестве главного объяснительного понятия рассматривал инстинкты и заложил тем самым основы исследования мотивации в духе теории инстинктов. Исходя из современных психологических представлений по поводу категории мотивация, под мотивационной сферой личности понимают совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности. Такие мотивационные образования: диспозиции (мотивы), потребности и цели – являются основными составляющими мотивационной сферы человека. Каждая из диспозиций может быть реализована во многих потребностях. В свою очередь, поведение, направленное на удовлетворение потребности, разделяется на виды деятельности (общения), соответствующие частным целям [2, с. 94].

Мотивация является одним из ведущих факторов успешного обучения. Но особенности этого фактора и его действенность различаются, на разных этапах учебного процесса, через которые проходит студент. От первого к последнему курсу изменяется и сама учебно-профессиональная деятельность, и ее мотивация. Неадекватность мотивов учебной деятельности части из этих студентов может быть причиной их неуспеваемости, соответственно совершенствование процесса вузовского обучения может быть направлено и на мотивационно-ориентированное звено учебной деятельности студентов [2, с. 100].

Серьезного внимания заслуживает характеристика мотивов учебной деятельности студентов, так как они непосредственно влияют на качество профессиональной подготовки, на формирование личности профессионала. Виды мотивов представлены на рисунке 2 [3, с. 81].

Существенным мотивационным фактором эффективности учебной деятельности студентов является мотив творческого достижения. Потребность в достижениях переживается человеком как стремление к успеху, представляющему собой разницу между прошлым уровнем исполнения и настоящим, это – соревнование с самим собой за успех, стремление к улучшению результатов любого дела, за которое он берется. Она проявляется также во включенности в достижения дальних целей, в получении уникальных, оригинальных результатов, как в продукте деятельности, так и в способах решения проблемы. По-

требность в достижениях стимулирует поиск человеком таких ситуаций, в которых он мог бы испытывать удовлетворение от достижения успеха. Поскольку учебная ситуация содержит много возможностей для достижения более высокого уровня, то можно предположить, что лица с высокой потребностью в достижениях должны испытывать большее удовлетворение от учения, вкладывать больше усилий в учебный процесс, что приведет и к более высоким результатам в учении (к более высокой успеваемости студента) [5, с. 112].

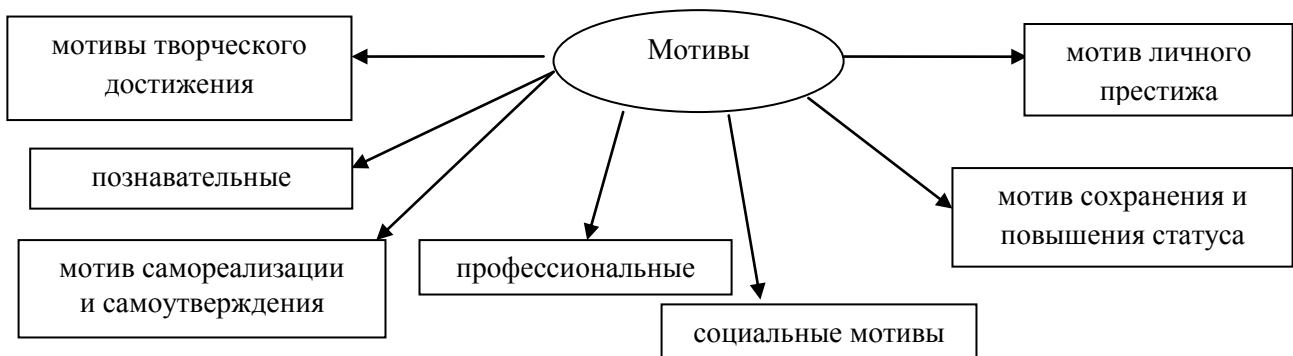


Рис. 2. Возможные виды мотивов

Существует также такое понятие «мотивационный синдром». Ю. М. Орлов впервые использовал этот термин для обозначения совокупности мотивов, соотнесенных с той или иной потребностью. При этом автор отмечает факт «перекрещивания» мотивов потребности в познании с мотивами достижения, аффилиации, доминирования, позволяющий путем стимулирования одного мотива воздействовать на мотивы других потребностей.

В понимании А. А. Вербицкого мотивационный синдром – это, с одной стороны, способ осмысления мотивационной сферы как системы, в которой представлены и взаимодействуют все мотивационные компоненты: мотивы, цели, интересы, влечения и т. п.; а с другой стороны способ понимания их соотношения и взаимосвязи в мотивационной сфере конкретного субъекта учения [5, с. 113].

Одна из действующих методик выявления уровня мотивации, это методика Т. И. Ильиной. При создании методики изучения мотивации к обучению автор, Т. И. Ильина, использовала ряд других известных методик. В ней имеются три шкалы: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). В опросник для маскировки автор методики включила ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатываются. Опросник состоит из пятидесяти вопросов, где за согласие предоставляют проставить знак «+» или за несогласие знак «-». Ключом к тестированию являются шкалы. За ответы на определенные вопросы в каждой из шкал ставится определенное количество баллов. Таким образом, получается результат, который соотносится с максимумом шкалы. Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею [1, с. 77].

Учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм, способов организации с точки зрения их личных индивидуальных потребностей и целей, которые могут совпадать или не совпадать с целями обучения. Необходимо создать механизм повышения мотивации обучения. Подразумевается совокупность методов и приёмов воздействия на студента со стороны преподавателя, которые побуждали бы студентов к определённому поведению в процессе обучения для достижения целей преподавателя (обучения), основанных на необходимости удовлетворения личных потребностей студентов.

Изучение в области мотивации будут продолжены в исследованиях современных психологов, так как актуальность этой темы очевидна и практически значима. Необходимо исследовать аналитическое мышление и способности в структуре мотивационной сферы личности [1, с. 78].

В определении психологических условий развития мотивационной сферы, при понимании условий как системы психологических воздействий на личность, определяя их как необходимые и достаточные. К необходимым психологическим условиям формирования мотивационной сферы личности относятся: включение личности в ситуацию проявления активности; стимулирование потребностей, развитие мотивов, организацию аналитико-синтетической деятельности и творчества. К достаточным психологиче-

ским условиям относятся: успешность и удовлетворенность поведением и деятельностью. Психологические средства трактуются как система внешних и внутренних психологических воздействий на мотивационную сферу личности (речь, смысл, субъективные восприятия, события, взгляды и др.). Если психологические условия – это пути и способы, влияющие на мотивационную сферу личности, то средства – это система психологических воздействий на личность студента. В исследовании психологических условий и средств формирования мотивационной сферы личности современного студента выделяются деятельностные, коммуникативные и эмоционально-чувственные условия и средства [4, с. 68].

Таким образом, можно сделать вывод, что сложность проблемы мотивации обуславливает многочисленные подходы к пониманию её сущности, природы, структуры, а также к методам её изучения. Обзор работ отечественных и зарубежных психологов показывает, что в настоящее время в психологии накоплены данные, как для уточнения некоторых исходных позиций, так и для дальнейшего, более широкого и глубокого исследования проблем мотивации.

Профессиональная мотивация студентов представляет собой совокупность ценностно-смыслового, когнитивного и эмоционального компонентов, содержание которых обусловлено специфическими особенностями профессиональной деятельности. Содержание компонентов профессиональной мотивации характеризуется следующими социально-желательными параметрами: направленностью личности на решение профессиональных задач, наличием ценностных и смысловых, жизненных ориентаций, реалистическими представлениями о профессиональной деятельности (социальная значимость и т. д.), а также положительным эмоциональным отношением к профессиональному саморазвитию.

#### *Литература*

1. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Наука, 2013. – 192 с.
2. Мильман В. Э. Мотивация и творчество. – М.: Мирей и Ко, 2012. – 165 с.
3. Петровский А. В. Психологический лексикон: энциклопедический словарь в шести томах. Т. 1. Общая психология. – М.: ПЕР СЭ, 2015. – 251 с.
4. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб.: Питер, 2012. – 432 с.
5. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика для технических вузов / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 512 с.

### **ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОГРЕССИВНОГО НАЛОГА В РОССИИ**

*Тимагина Татьяна Сергеевна,  
юриспруденция, 1-й год обучения*

В современном обществе институт налогообложения является одним из главных инструментов выполнения государством своих первоочередных задач: обеспечение социальной, экономической и общественной стабильности. Для этого необходимо, чтобы налоговая система России была стабильна в изменяющихся политических и общественных отношениях, а так же соответствовала мировому опыту.

В последнее время в условиях дефицита бюджета и все большей ориентации законодательной, правоприменительной практики на опыт европейских государств, в СМИ поднимается вопрос о прогрессивном налогообложении. Прогрессивные шкалы налогообложения активно используются во многих государствах: Польша, Австрия, Германия, Великобритания, США, Канада, Израиль, ЮАР, Китай и в других.

В 2015 году в Государственную думу Российской Федерации поступил на рассмотрение законопроект о введении прогрессивной шкалы налога на доходы физических лиц, но был не принят. Говорить о необходимости введения в Российской Федерации на современном этапе ее развития прогрессивной шкалы налогообложения, можно лишь в том случае, если будет сформировано четкое понимание того, как определяется институт прогрессивной системы налогообложения.

Термины прогрессивный налог или прогрессивная шкала налогообложения не определены в законодательстве Российской Федерации. Прогрессивное налогообложение Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева определяют, как систему налогообложения, построенную по принципу увеличения налоговых ставок в зависимости от роста уровня облагаемого дохода налогоплательщика [5].

Россия имеет свой исторический опыт применения прогрессивных шкал налогообложения, условно в нем можно выделить следующие этапы:

– времена Древней и Средневековой Руси, этап формирования основных принципов прогрессивного налогообложения, первые опыты использования подоходного налога;

– с 6 апреля 1916 г. по 2000 г., этап законодательного закрепления и активного использования налога с прогрессивной шкалой;

– с 1 января 2001 до настоящего времени, этап отказа от прогрессивных шкал налогообложения.

К первому этапу, можно отнести времена Древней и Средневековой Руси. Говорить о подоходном налоге еще рано, но появляется основной принцип прогрессивного налогообложения – увеличение дохода ведет за собой и увеличение налоговых платежей. В этот период основными налогами были дань и оброк.

Распределение податей осуществлялось совместно правительством и обществом, то есть учитывались два момента: правительственный оклад (определение податных хозяйств, финансовые возможности плательщиков) и мирская раскладка (распределение подати между плательщиками в соответствии с хозяйственным благосостоянием). Развод представлял собой раздробление предполагаемой суммы средств, подлежащих сбору, а разруб – дальнейшее раздробление первоначальных окладов. Раскладка и взимание податей производились самими земскими общинами посредством выборных окладчиков. Они наблюдали, чтобы налоговые тяготы были разложены равномерно «по достатку», для чего составлялись так называемые окладные книги [1, с. 20].

Такой принцип распределения налоговых тягот был сохранен вплоть до 1916 года, конечно количество налогов менялось в зависимости от социальной политики и направления развития государства. Так при Петре I был введен подушный налог, который взимался с лиц мужского пола, в не зависимости от возраста, но принцип его начисления оставался прогрессивным, налоговые ставки росли в зависимости от благосостояния плательщика [6, с. 44].

Впервые о подоходном налоге заговорили в 1812 г., М. М. Сперанский предложил брать налоги с доходов помещичьих землевладений. Налог был введен как временный и взимался по прогрессивной шкале от 1 до 10 %, в 1820 г. налог отменили [2, с. 19].

В том, что основные принципы прогрессивного налогообложения появились и сохранились именно до конца XIX века есть определенная закономерность: самым многочисленным и в то же время социально незащищенным слоем населения являлось крестьянство, высокие налоги были чреваты беспорядками и бунтами, а так как в царской России казана формировалась в основной своей части за счет налогов, большая часть платежей приходилась на состоятельных людей.

Второй этап истории прогрессивного налогообложения начинается с 6 апреля 1916 г. и длится вплоть до 2000 г. Данный этап можно охарактеризовать активным применением прогрессивных шкал к подоходному налогу.

В апреле 1916 г. Николаем II был утвержден Закон «О государственном подоходном налоге», в котором впервые введен термин подоходный налог и закреплялась прогрессивная шкала подоходного налога, состоящая из уровней доходов, для каждого из которых устанавливалась определенная процентная ставка. Необходимо отметить, что в этот период был установлен необлагаемый прожиточный минимум, согласно которому, от подоходного налога освобождались плательщики, имеющие годовой облагаемый доход ниже прожиточного минимума. В 1916 году эта сумма составляла 850 рублей, как следствие все крестьянство освобождалось от уплаты подоходного налога, он касался только состоятельных слоев населения [7, с. 189].

Законом 1916 г., были закреплены доходы, с которых уплачивался налог, к ним были отнесены все доходы, независимо от формы и источника их получения, но объекты, полученные путем вступления в наследство, получения выигрышей, страховых выплат и подарков, а также путем приобретения и отчуждения имущества в не коммерческих целях не облагались налогом.

После революции 1917 года Постановлением «О повышении окладов государственного подоходного налога», прогрессивная шкала начисления налога была сохранена, был увеличен необлагаемый прожиточный минимум до 1000 рублей, а процентная ставка налога, в зависимости от суммы дохода колебалась от 1 до 33 % [1, с. 9].

В период новой экономической политики 1922–1929 гг. прогрессивная шкала исчисления налога применялась к подоходно-имущественному налогу. Налогообложению подлежали доходы отдельных лиц и частных акционерных обществ от торговой и промышленной деятельности, владения зданиями и другим имуществом, занятий свободными профессиями, а также суммы, превышающие установленный размер вознаграждения за работу в учреждениях и на предприятиях, а также с имущества не используемого в производстве (драгоценные металлы и камни, строения, экипажи и проч.). Налог устанавливался в виде основного (классного) и дополнительного (прогрессивного). Плательщики основного налога в зависимости от источника доходов делились на категории и группы. Для каждой группы устанавливался твердый оклад налога, необлагаемый минимум, дифференцированный по поясам местности. Дополнительный налог исчислялся по прогрессивным ставкам с совокупного дохода (за вычетом основного налога), превышавшего установленный минимум [2, с. 20].

1991–1992 гг. принесли с собой глобальные политические и экономические изменения: развал СССР, образование Российской Федерации, переход к рыночным экономическим отношениям, которые затронули и налоговую систему. Новая налоговая система состояла более чем из 60 видов налогов и сборов сохранила прогрессивную шкалу ставок с совокупного годового дохода, а так же перечень необлагаемых налогом доходов, вычеты из этого дохода по социальным группам и уменьшение налогооблагаемой базы на расходы, связанные со строительством или приобретением жилья, предпринимательской деятельностью и благотворительностью [4].

За период 1991–2000 гг. в этот закон были внесены изменения и дополнения 21 раз, в том числе шкала ставок налога изменялась 9 раз, но всегда была прогрессивной. Минимальная ставка оставалась в размере 12 %, а максимальная ставка в разные годы изменялась от 60 до 30 % годового совокупного облагаемого дохода. С вступления Закона Николая II и вплоть до 2000 г. менялись налоговые ставки подоходного налога, но налог с момента его введения имел прогрессивную шкалу с одной стороны, и дифференциацию этих ставок по классовому признаку с другой [7, с. 209, 233, 255, 272, 286].

Третий этап начался с вступления в силу с 2001 г. главы 23 Налогового кодекса РФ «Налог на доходы физических лиц». Изменилось название налога – в реакции от 1 января 2001 г. он стал называться налогом на доходы физических лиц, прогрессивная шкала начисления налога была упразднена. Важным моментом стал переход к плоской шкале начисления налога, не зависящей от уровня дохода.

Сейчас ставки НДФЛ варьируются от 9 до 35 %, в зависимости от статуса резидента и источников получения доходов [3].

На данном этапе косвенно к прогрессивным налогам можно отнести автотранспортный налог и налог на имущество физических лиц, но они являются таковыми лишь по способу их начисления, но в них отсутствует возможно один из главных принципов – прогрессии налогообложения, когда рост доходов ведет за собой и повышение налоговых ставок. Таким образом, использование прогрессивных шкал в полной мере можно лишь в исчислении налога на доходы физических лиц.

Налог на доходы физических лиц – прямой федеральный налог. Исчисляется в процентах от совокупного дохода физических лиц за вычетом документально подтверждённых расходов, в соответствии с Налоговым Кодексом Российской Федерации.

Следует полагать, что возвращение к прогрессивной шкале налогообложения не только отвечает принципам социальной справедливости, но и позволит пополнить бюджет в условиях дефицита бюджета и активного использования резервных фондов государства, но для этого необходимо внести существенные изменения в законодательство не только в области установления новых налоговых ставок, но и в области ужесточения мер по сокрытию доходов.

#### *Литература*

1. Еналеева И. Д. Налоговое право России, учебник для вузов / И. Д. Еналеева, Л. В. Сальникова. – М.: Юстицинформ, 2006.
2. Миллер Н. В. История налогообложения в России // Вестник Омского университета. – 2010. – № 1. – С. 16–21.
3. Налоговый кодекс Российской Федерации (часть вторая) от 05.08.2000 г. № 117-ФЗ (рег. от 15.02.2016). – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
4. Налоговый кодекс РФ в ред. Законов РФ от 16.07.1992 № 3317-1, от 22.12.1992 № 4178-1. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
5. Райзберг Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский. – 6-е изд., перераб. и доп. – М., 2001.
6. Смирнов Д. А. Реформирование и совершенствование принципов налогообложения в эпоху Петра I // Общество и право. – 2012. – № 5 (42).
7. Толкушкин А. В. История налогов в России. – М.: Юристъ, 2001.

### **ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ СУПРУГОВ К ИЗМЕНЕ**

*Умярова Юлия Ринатовна,  
психолого-педагогическое образование, 1-й год обучения*

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью дополнения теоретических построений, относящихся к явлению супружеской измены, потребностью в новых фактах, которые позволят расширить теорию и сферу ее применения, с целью более полного и эффективного использования их в семейном консультировании и психотерапии.

В последнее время стал широко распространенным взгляд на супружеские измены как на свойственный человеческой культуре феномен, обусловленный, гендерными особенностями, а также исторически сложившейся полигамией мужчин и моногамией женщин [6]. Психологи часто ссылаются на биологически обусловленные гендерные особенности при объяснении поведения, поступков, личностных особенностей представителей разных полов (Т. А. Гурко, Д. Майерс). В этом контексте считается, что пол индивида влияет на то, какое поведение считается нормальным, сомнительным или явно отклоняющимся от нормы для мужчин и женщин [8]. Таким образом, существуют гендерные особенности отношения к супружеским изменам. И, несмотря на многочисленные исследования в данной сфере эта проблема не теряет своей актуальности и носит междисциплинарный характер.

Измена затрагивает область супружеских чувств. Она отражает различные противоречия, конфликты и дисгармонию между супругами. Адюльтер традиционно рассматривается общественным сознанием как принципиальный дезинтегрирующий фактор благополучия семьи, представляющий максимальную угрозу для стабильности и целостности брачного союза, который разрушает её глубинную основу – супружеское взаимодействие [4].

Проблема гендерных особенностей супружеской неверности рассматривается в работах как зарубежных, так отечественных психологов В. Абрахама, Ю. Е. Алёшиной, Т. В. Андреевой, А. И. Антонова, М. Баррьера, Т. В. Бендас, П. П. Болонского, Т. Н. Ворониной, Л. С. Выготского, И. С. Кон, Р. Креймера А. Я. Перехова и др.

Супружеская измена – это вступление лица, состоящего в браке, в половую связь с лицами из других брачных пар или не состоящими в браке. В определенных случаях измена может рассматриваться как проявление зависимости (сексуального характера) одного из партнеров [7].

В научной литературе под супружеской изменой или адюльтером подразумеваются внебрачные половые связи, которые могут носить как систематический, так и эпизодический характер [11]. По мнению А. Я. Перехова измена представляет собой добровольное вступление лица, состоящего в браке, в сексуальную связь с лицом противоположного пола, в этом браке не состоящим, без согласия на то своего брачного партнера [9].

Психолог Ю. Е. Алешина рассматривает измену как вариант нарушения супружеской жизни, который существенно отличается от других видов семейной деструкции, таких как конфликты, ссоры, кризисы, разводы [1]. Взгляд Ю. Е. Алёшиной совпадает с мнениями И. С. Кона, П. П. Болонского и Л. С. Выготского о том, что супружеская неверность может встречаться в здоровых семьях с благополучными и устойчивыми отношениями и отсутствовать в разрушенных. Область ее проявления – сексуально-любвные отношения супругов, тогда как ссора, конфликт, кризис такой качественной определенности не имеют и могут развиваться в области бытовых, экономических, родительских и иных отношений [11].

Доктор психологических наук Т. В. Бендас, рассматривая реакции женщин и мужчин на измены, отмечает, что они могут быть реальными или вымышленными, сексуальными или психологическими (возникновение влюбленности в другого партнера без сексуальных проявлений). Но всегда, как правило, люди испытывают сильное эмоциональное потрясение [4].

Американские психологи В. Абрахам, Р. Креймер в ходе ряда исследований, выяснили, что мужчины больше, чем женщины, испытывают дистресс, когда у их партнерш появляется сексуальная страсть к другому мужчине. Женщин же больше потрясает, когда их партнер испытывает сильную эмоциональную привязанность к другой женщине.

Рассматривая внебрачные связи, Т. В. Бендас выделила различные психологические, социально-бытовые, нейрофизиологические, эмоциональные, интеллектуальные и моральные причины. Каждая из перечисленных причин имеет субъективный характер, который определяется не только специфическими случайностями и обстоятельствами, но и гендерными особенностями партнеров. Так как мужчины и женщины не одинаково относятся к измене, неудивительно, что изменяют они в силу разных побуждений.

Наиболее распространенные причины и мотивы мужских измен:

- обостренная половая потребность, которая удовлетворяется с малознакомыми партнершами, либо в кратковременных, «мимолетных» связях с давними знакомыми, сослуживцами, женами друзей;
- измена, вызванная временным отсутствием жены;
- воздействие «случайных» обстоятельств. Алкогольное опьянение, особенно легкая его степень, усиливает половое влечение и ослабляет внутренние запреты;
- любовь к другой женщине. Секс в этом случае считается само собой разумеющимся действием;
- женская инициатива, то есть секс как уступка настойчивому поведению женщины;
- самоутверждение;



- месть за измену супруги или унижение;
- желание разнообразить интимную жизнь новыми ощущениями и впечатлениями;
- награда себе за успех.

Для мужчин неоспоримо важен секс сам по себе. Для многих представителей сильного пола любовная связь означает нарушение монотонности обыденной жизни. Связь на стороне – это возможность сбежать от повседневности, это соблазнительный отдых и развлечение.

Измена женщин – это уход от неудовлетворяющих брачных отношений, связанных с отсутствием должной эмоциональной поддержки, нехваткой внимания, любви, совместно проведенного времени или отказом помогать в домашних делах. Наиболее частыми причинами и мотивами женских измен являются:

- неудовлетворенность в браке;
- месть за измену мужа;
- желание повысить собственную значимость и самооценку;
- желание продлить ощущение молодости;
- желание испытать чувство власти над мужчиной;
- удовлетворение любопытства, желание сменить старого мужа на нового;
- желание продвинуться по карьерной лестнице, т. е. секс используют как средство продвижения по службе;
- желание отблагодарить за хорошее отношение или оказанную услугу;
- способ заработать деньги [4].

Профессор А. И. Антонов, рассматривая реакции на измену, пришел к выводу, что они во многом зависят от особенностей психологии пола [7].

Так, жены психологически более подготовлены к возможности измены мужа. Супруга так же больше готова простить измену, в силу практических соображений:

- страх потерять мужа;
- стремление сохранить отца для детей;
- страх одиночества.

Другая реакция на супружескую измену наблюдается у мужчин. Они переживают неверность супруги более болезненно, впадают в апатию, депрессию, алкоголизм, возможен так называемый «взрыв» работоспособности.

Женщина стремится познакомиться и сравниться со своей соперницей. Мужчина, наоборот, делает все, чтобы не оказаться лицом к лицу с внебрачным партнером жены.

Исследования А. И. Антонова показали, что как минимум, 50 % всех женщин живут с мужьями, которые им изменяли или изменяют, хотя некоторые специалисты считают, что эта цифра может быть еще выше.

К гендерным особенностям относят и большая эмоциональная уязвимость женщин, даже если это они обманывают мужей. Когда речь идет о романах на стороне, женщины и мужчины воспринимают измену по-разному. В ходе одного из исследований были опрошены 202 мужчины и женщины. Им задавали вопрос: что представляется большим предательством – мысль о том, что супруг (или супруга) занимается сексом с кем-то другим, или то, что он (она) стали духовно близки с кем-то другим. Женщины в подавляющем большинстве (85 %) ответили, что труднее перенести второе, тогда как мужчины (60 %) признавались, что им невыносима мысль о том, что их жена занимается сексом с другим мужчиной. Причина, считают исследователи, кроется в человеческой природе и различии между полами. Мужчины по своей природе более озабочены тем, чтобы женщина принадлежала только им, тогда как женщины больше ценят эмоциональную близость [7].

Исследования Т. В. Андреевой, дали возможность предположить, что женщинам в большей мере свойственно чувствовать себя виноватыми в супружеской неверности, чем мужчинам. У женщины чувство вины часто срабатывает как запрещающий фактор, то есть чувство вины от сознания, что она испытывает сильное сексуальное влечение к другому мужчине, может быть достаточным мотивом, чтобы ничего не случилось. В противном случае она начинает убеждать себя в серьезности испытываемых чувств [2].

Результаты проведенного анализа научной литературы позволяют утверждать, что мужчины ведут себя менее сознательно в ситуации измены, но являются более открытыми и эмоционально стабильными, чем женщины. Для мужчин второстепенна неудовлетворенность в браке, в то время как для женщины это принципиально. Мужчина легче относится и к факту измены и к сопровождающим её событиям. При возникновении проблемной ситуации значимость интимно-сексуальной сферы проявляется по-разному для мужчин и женщин, играя для первых более важную роль. Это сказывается на отношении к

разводу супругов, который для мужчины выступает исходом проблемной ситуации с меньшей вероятностью, нежели для женщины. Женщины более эмоциональны, но и одновременно более сознательны как при совершении измены, так и в отношении выбора стратегии выявленного факта измены.

Таким образом, гендерная дифференциация является принципиальной особенностью психологии измены. Это проявляется в причинах и мотивах измен, самой измене и реакции на нее со стороны супругов.

#### *Литература*

1. Алешина Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. – М.: Наука, 2003. – 182 с.
2. Андреева Т. В. Психология современной семьи: монография. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
3. Ахмадеева Е. В. Понимание супружеской неверности супругами в межнациональном браке / Е. В. Ахмадеева, А. О. Сыч // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. – 2014. – № 42. – С. 84–89.
4. Бендас Т. В. Гендерная психология. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
5. Воронина Т. М. Психология супружеской измены: причины, готовность, гендерные различия / Т. М. Воронина, А. С. Лукьянов // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 2-2.
6. Землянская М. Э. Мужская и женская логика, или Успех в личной жизни. – М.: Эксмо, 2002. – 320 с.
7. Кризис семьи и пути его преодоления / под ред. А. И. Антонова, В. А. Борисова. – М.: МГУ, 2000. 36 с.
8. Медалева И. О. Гендерные особенности отношения супругов к измене на разных этапах развития семьи // *Научные проблемы гуманитарных исследований*. – 2008. – № 11. – С. 57–63.
9. Перехов А. Я. Семейно-сексуальные гармонии и дисгармонии / А. Я. Перехов, В. Н. Думбай. – Ростов-н/Д: Феникс, 2007. – 142 с.
10. Шапарь В. Б. Практическая психология. Инструментарий / В. Б. Шапарь, А. В. Тимченко, В. Н. Швыдченко. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 688 с.
11. Щучинов О. С. Многодисциплинарное пространство изучения сексуальной измены / О. С. Щучинов, Н. А. Орехова // *Вестник Удмуртского университета*. – 2007. – № 3. – С. 129–138.

## **ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ США**

*Фещенко Ирина Анатольевна,  
юриспруденция, 1-й год обучения*

Законодательство США – это сложная многоуровневая система, которая состоит из Федеральных законов, Законов штатов и местных актов. Два основных документа составляют основу Федерального Законодательства США – Конституция США (US Constitution), Билль о Правах (Bill of Rights) и другие поправки к конституции (amendments). Федеральные законы определяют, каким образом штаты, как отдельные юридические единицы, образуют единую Федерацию, и основные права этих федеративных единиц. Каждый штат – это отдельная юридическая единица со своим законодательством, которое может сильно отличаться от законодательств других штатов. Сложность такой законодательной системы заключается в соотношении компетенции федеральных властей и властей штатов [2, с. 66].

Система образования в США децентрализованная, здесь нет единых для всей страны учебных программ или стандартов. Дело в том, что вопросы образования не освещены в Конституции США, а это значит, что они находятся в сфере управления правительств штатов. Даже аккредитация высших учебных заведений и разработка систем тестирования абитуриентов в США осуществляется частными организациями [4, с. 295].

Тем не менее с 1980 года в США существует Министерство образования. Министерство образования США не создает учебных заведений и не управляет ими. В его состав входят такие подразделения, как Национальный центр статистики в сфере образования, Национальный институт по проблемам инвалидности и реабилитации, Управление федеральной помощи студентам, различные консультативные советы и комитеты и другие [3, с. 7].

В США правовое регулирование образования на законодательном уровне ограничено несколькими законодательными актами. В первую очередь, это закон «**Право на первенство**» (Every Student Succeeds Act), принятый в 2015 году Конгрессом Соединенных Штатов. Он касается начальной и средней школы. «Право на первенство» заменяет непопулярную и часто критикуемую программу «Ни одного отстающего ребенка» (No Child Left Behind Act, 2001). Этот закон уменьшает роль Федерального

правительства относительно начального и среднего образования и наделяет правами управления образованием правительства штатов. С 1980-х годов каждый существующий закон об образовании расширял власть федерального правительства над образовательной политикой. Этот закон является первым, который меняет эту тенденцию, отменяя большую часть федерального контроля, введенного в «Ни одного отстающего ребенка». Хотелось бы отметить, что эта программа не отменяет всеобщее ежегодное тестирование, введенное предыдущим актом [5].

Высшее образование регулируется **Законом о высшем образовании** 1965 года (The Higher Education Act). В данный акт было внесено множество поправок с момента его принятия. К примеру, в разделе 9 поправок от 1972 года к Закону о Высшем образовании говорится о том, что ни одному человеку не может быть отказано в образовании по половому признаку (Title IX of the Education Amendments of 1972) [5]. В целом, в этом акте уделяется большое внимание финансовой поддержке студентов, различным образовательным программам, улучшению качества преподавания.

Большое значение для законодательства в сфере образования имеет **Закон о гражданских правах** 1964 года (Civil Rights Act of 1964), который объявил вне закона дискриминацию по расовому, национальному, религиозному признакам и остановил сегрегацию в школах [7].

**Акт о конфиденциальности и образовательных правах семьи** (The Family Educational Rights and Privacy Act, 1974) защищает конфиденциальность учебных данных учащихся. Он дает родителям доступ к учебным данным ребенка, право добиваться того, чтобы эти записи были изменены. Как правило, школы должны иметь письменное разрешение от родителя или учащегося (если ему исполнилось 18 лет), чтобы раскрыть какую-либо информацию из учебных записей учащегося. Кроме того, в данном законе рассматриваются случаи, когда данная информация может быть раскрыта без чьего-либо согласия [6].

**Закон об образовании для детей с ограниченными возможностями** (The Individuals with Disabilities Education Act, 1990) гарантирует равный доступ к образованию детям с физически или умственно ограниченными возможностями, гарантирует создание условий, необходимых для обучения таких детей [9].

В целом, Федеральные законы США охватывают самые общие вопросы. Большая часть законодательной власти в сфере образования принадлежит, как уже говорилось, отдельным штатам.

В судебной практике Верховного суда США в сфере образования особое место занимают случаи, которые связаны с Законом о гражданских правах и, в частности, с дискриминацией по расовому признаку. Одним из самых выдающихся судебных случаев является дело Оливера Брауна и др. против Совета по образованию Топики 1954 года (Oliver Brown et al. v. Board of Education of Topeka).

В 1951 году против Совета по образованию города Топика штата Канзас был подан коллективный иск родителями в Федеральный районный суд Канзаса с требованием отменить политику расовой сегрегации. Раздельные школы для чернокожих и белых детей были учреждены советом по образованию Топики в соответствии с законом штата Канзас 1879 года, который позволял, но не предписывал это. Важную роль в подготовке иска сыграла Национальная ассоциация содействия прогрессу цветного населения (National Association for the Advancement of Colored People, NAACP). По совету ассоциации осенью 1951 года родители предприняли попытки пристроить своих детей в ближайшие школы. Оливер Браун присоединился к иску по предложению друга. В иске Браун указывал, что его дочь должна посещать школу для белых (которая находилась на расстоянии 5 кварталов от их дома, в то время как школа для черных была на расстоянии 21 квартала). Суд не обнаружил наличия значительного неравенства школ в плане зданий, учебных планов, расположения и квалификации учителей. Дело Брауна и других объединило пять ранее поданных независимых исков. Все они были осуществлены при поддержке Национальной ассоциации содействия прогрессу цветного населения. Решение верховного суда юридически запретило расовую сегрегацию в американских школах [10].

Со второй половины XX века Верховный суд, как правило, принимал сторону представителей меньшинств в вопросах высшего образования. Однако состоялось два судебных процесса на федеральном уровне – в 2000 и 2001 гг., которые были связаны с университетом Мичигана. Первый – по поводу приема в бакалавриат (случай был назван «Гратц против Боллинджера» – Gratz v. Bollinger); второй имел отношение к школе права («Груттер против Боллинджера» – Grutter v. Bollinger). Верховный суд голосованием 5 : 4 поддержал политику школы права Университета Мичигана в формулировании его идеи о том, что расовая принадлежность является одним из многих факторов, которые должны принимать во внимание колледжи, выбирая себе для обучения студентов, то есть поддержал принципы утвердительного действия. В случае же с бакалаврской программой проголосовал 6 : 3, отметив, что правило университета при рейтинговании студентов посредством балльной оценки, когда добавляются дополнительные баллы представителям меньшинств, должна быть пересмотрена. Тем самым Верховный суд

США продемонстрировал, что в дальнейшем утвердительное действие не будет столь неприкосновенным законом. Вместе с тем суд указал, что есть тонкая вещь – потребность в индивидуальном подходе, который значим на послевузовской ступени (например, в школе права) и не имеет большого значения в бакалавриате [1, с. 37].

Показателен еще один пример из судебной практики, связанный с образованием. Правилами школьного округа № 1 г. Сиэтл учащимся разрешалось поступать в любую старшую школу округа. Поскольку самые популярные школы были переполнены, т. к. многие студенты выбрали их, при равном результате у учащихся при поступлении применялись дополнительные критерии для отбора. Одним из таких критериев была расовая принадлежность учащихся, что было сделано для поддержания расового разнообразия в школах. Если расовое соотношение студентов любой школы отклонялось на какой-либо процент от нормы (примерно 40 % белых и 60 % небелых), расовый фактор вступил в силу. В отдельно взятой школе «белые» или «небелые» лица могут быть приняты в зависимости от того, какая раса принесет расовый баланс. Родители подали в суд округа, а в дальнейшем в Апелляционный и в Верховный суд США, поскольку данный отбор нарушает Закон о гражданских правах 1964 года (*Parents Involved in Community Schools v. Seattle School Dist. No. 1 case*). Мнение Верховного суда США разделилось 4 : 1 : 4. В результате было принято решение, что никакой дискриминации по расовому признаку не допускается Конституцией США, даже для так называемого «благой» цели [11].

Таким образом, система образования США децентрализованная, поскольку вопросы образования не затронуты в Конституции США. Все основные проблемы, связанные с образованием, регулируются законодательством отдельных штатов. Федеральные законы об образовании США освещают только самых общие вопросы и ставят перед правительствами штатов определенные цели, которые те достигают самостоятельно.

#### *Литература*

1. Дискриминация, терроризм и другие виды нетерпимости (современный мир: единство и разнообразие): учебно-методическое пособие / под ред. С. А. Гончарова, В. Ю. Сморгуневой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. – 295 с.
2. Майсак В. Н. Конституция США в иерархической системе источников американского права / В. Н. Майсак, В. М. Шадрин // Правопорядок: история, теория, практика. – 2015. – № 2. – С. 62–67.
3. Сериков Э. А. Система высшего технического образования Казахстана: движение по спирали. – Алматы: Ақ Шағыл, 2015. – 276 с.
4. Федоренко А. О. Концепция экономического образования в России и за рубежом // Научные исследования и разработки молодых ученых. – 2015. – № 5. – С. 294–297.
5. Every Student Succeeds Act (ESSA) / U. S. Department of Education: офиц. сайт Министерства образования США. – Режим доступа: <http://www.ed.gov/essa?src=policy>. – Загл. с экрана.
6. Family Educational Rights and Privacy Act (FERPA) / U. S. Department of Education: сайт Министерства образования США. – Режим доступа: <http://www2.ed.gov/policy/gen/guid/fpco/ferpa/index.html>. – Загл. с экрана.
7. Overview Of Title IX Of The Civil Rights Act Of 1964 / U. S. Department of Justice: официальный сайт Министерства юстиции США. – Режим доступа: <https://www.justice.gov/crt/title-vi-civil-rights-act-1964-42-usc-2000d-et-seq>. – Загл. с экрана.
8. Overview of Title IX of the Education Amendments of 1972 / U. S. Department of Justice: официальный сайт Министерства юстиции США. – Режим доступа: <https://www.justice.gov/crt/overview-title-ix-education-amendments-1972-20-usc-1681-et-seq>. – Загл. с экрана.
9. The Individuals with Disabilities Education Act / U. S. Department of Education: сайт Министерства образования США. – Режим доступа: <http://www.parentcenterhub.org/repository/idea/>. – Загл. с экрана.
10. United States Supreme Court: *Brown v. Board of Education of Topeka*: текст судебного решения на сайте Верховного суда США. – Режим доступа: <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/349/294/case.html>. – Загл. с экрана.
11. United States Supreme Court: *Parents Involved in Community Schools v. Seattle School District No. 1 et al.* (2007): текст судебного решения на сайте Верховного суда США. – Режим доступа: <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/551/701/>. – Загл. с экрана.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ПОСЛЕДСТВИЯМИ ДЦП:  
ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ РЕШЕНИЯ**

*Филимонов Федор Вадимович,  
психолого-педагогическое образование, 1-й год обучения*

Актуальность изучения потребностей в профессиональном самоопределении инвалидов связана с проблемой их адаптации в социуме. В связи с этим возникает необходимость проведения психологических исследований для уточнения целей и задач развития профессионального самоопределения у инвалидов, в частности, старшеклассников с последствиями ДЦП. Особенность детского церебрального паралича (ДЦП) состоит в том, что больные живут с ним всю жизнь. В большинстве случаев физическое состояние больных улучшается, но сохраняются ограничения деятельности: снижение возможности передвижения, нарушения речи и др. Больные ДЦП являются инвалидами с детства. Почти все исследования этой категории инвалидов ограничиваются изучением формирования психических процессов в онтогенезе, что связано с обеспечением необходимости получения этими детьми обязательного начального и среднего образования.

В настоящее время статус инвалида в России изменился. В 90-х годах государство проводит антидискриминационную политику по отношению к людям с отклонениями в развитии. Закладываются основы формирования новой культурной нормы – уважения к различиям между людьми. Происходит переход от жесткого противопоставления общества и инвалида к интеграции инвалида в обществе [2].

Потребность интеграции инвалидов в общество поставила перед специалистами новые задачи. В связи с этим возникает необходимость проведения психологических исследований, направленных на изучение особенностей профессионального самоопределения у инвалидов, в частности больных с ДЦП.

Группы старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) характеризуются выраженной неоднородностью в развитии познавательных и эмоционально-волевых процессов, в личностном развитии, межличностных отношениях и общении.

Уровень психического развития детей и подростков с ОВЗ зависит не только от времени возникновения, характера и даже степени выраженности первичного (биологического по своей природе) нарушения развития, но и от качества предшествующего обучения и воспитания.

Диапазон различий в развитии старшеклассников с ОВЗ чрезвычайно велик, при этом столь выраженный диапазон различий наблюдается не только в группе с ОВЗ в целом, но и в каждой входящей в нее категории.

В настоящее время известно, что особенности профессионального самоопределения и профориентации старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья определяются объективными и субъективными факторами.

1. Ограничения в познании окружающего мира часто недостаточно сформированы их представления о видах профессиональной деятельности;
2. Ориентация на получение престижных профессий может затруднить трудоустройство из-за высокой конкуренции на рынке труда;
3. Составление профпланов затруднено из-за отсутствия сети специализированных учебных заведений, позволяющих получить избранную профессию.

Все эти особенности осложняют профориентационную работу с учащимися, имеющими ограниченные возможности здоровья. Сложности возникают как на этапе подбора методического инструментария для диагностики, так и при выборе профиля профессиональной подготовки.

Работа по развитию профессионального самоопределения включает различные виды психолого-педагогической деятельности:

- анализ данных медико-психологического обследования (в связи с наличием у подростков на основе главного дефекта в развитии различных нарушений в психическом здоровье);
- психолого-педагогическое обследование (поскольку в процессе обучения, воспитания, развития у этих детей возникают специфические трудности);
- социально-психологическая диагностика и консультирование, помогающее подростку с ОВЗ включаться как в малые группы, так и в более широкое социальное окружение.

Профориентационная деятельность специалистов, с одной стороны, основывается на общих принципах профориентационной работы, с другой – имеет свою организационную специфику. В ее основе лежит гуманистический подход.

Как субъект собственной жизни подросток с ОВЗ имеет мотивы и стимулы к развитию своего неповторимого внутреннего мира. Его активность направлена на адаптацию и самореализацию, он, как правило, способен нести ответственность за свою жизнь в условиях ограниченных возможностей.

Необходимым условием профориентации подростков с ОВЗ является их желание консультироваться – получать помощь в разрешении вопросов (затруднений), обусловленных психологическими причинами, а также готовность принять ответственность за свое профессиональное будущее.

Границы этой ответственности у подростков с ОВЗ варьируют от высокой активности и самостоятельности, когда подросток действительно является хозяином собственной жизни и сам стремится искать выход из затруднительных ситуаций, до высокой инфантильности и зависимости от других. И поскольку инфантильность является распространенной чертой подростков с ОВЗ, в ходе профессионального консультирования необходимо предпринимать специальные действия для побуждения (актуализации) собственной активности и ответственности консультируемого: позитивный настрой, укрепление веры в его силы и возможности.

В рамках комплексного подхода к профконсультированию большое значение имеет привлечение к этой работе педагогов и родителей старшеклассников с ОВЗ.

В индивидуальном профессиональном консультировании старшеклассников с ОВЗ, как ни в каком другом, необходимо использовать различные формы работы, такие, как групповые тренинги по отработке профессионально значимых навыков, ролевые игры, позволяющие примерить различные профессиональные роли, просмотр и обсуждение видеоматериалов и т. п.

В профориентационной работе со старшеклассниками, имеющими ОВЗ, психолог-консультант должен опираться на специфические способности и умения:

- умение проявлять эмпатию, принятие;
- способность к толерантности по отношению к лицам с ОВЗ, принятие их надежд, страхов и личностных трудностей;
- открытость к восприятию, возможно, нелепых, незрелых суждений подростков с ОВЗ;
- готовность к взаимодействию в работе со специалистами смежных областей (дефектологами, психiatрами, педиатрами, невропатологами и др.).

Старшеклассники часто являются лабильными и очень сензитивными не только к содержанию, но и к форме любого высказывания, поэтому чрезвычайно важно соблюдать этико-психологические правила коммуникативного взаимодействия. Важной задачей комплексной работы по профессиональному самоопределению является формирование у подростков с ОВЗ профессионального выбора и мотивации к деятельности, адекватной их возможностям, так как они испытывают трудности следующего характера:

- из-за ограничений в познании окружающего мира часто недостаточно сформированы их представления о видах профессиональной деятельности;
- ориентация на получение престижных профессий может затруднить трудоустройство из-за высокой конкуренции на рынке труда;
- составление профпланов затруднено из-за отсутствия сети специализированных учебных заведений, позволяющих получить избранную профессию.

Учитывая эти особенности, необходимо уделять внимание поддержанию соответствия выбираемой профессии интересам, склонностям, способностям и возможностям старшеклассника, соотношенным с реальным состоянием его здоровья и имеющимися ограничениями. Кроме того, в работе создаются условия для расширения сознания перспективы самореализации в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, в работе по развитию профессионального самоопределения должен реализовываться индивидуальный и личностно ориентированный подход, индивидуальные формы работы могут преобладать над групповыми. Развивающей работе должно предшествовать обсуждение результатов психодиагностики и медицинской диагностики, имеющихся в личном деле старшеклассника. Необходимо также учитывать специфику его основного нарушения.

В процессе решения проблемы профессионального самоопределения и профориентации детей с ограниченными возможностями родителям и педагогам следует иметь в виду необходимость разработки специальных форм и методов ее проведения для каждого вида нарушения.

Формирование личности детей с церебральным параличом связано как с ранним органическим поражением мозга, так и с особенностями их воспитания и окружения.

Особенности формирования личности детей с ДЦП определяются спецификой детского церебрального паралича. Так, ребенок с двигательными поражениями, как правило, выпадает из среды сверстников, его развитие протекает уже в совершенно иной среде окружения. Определенная взаимосвязь прослеживается в развитии личности с тяжестью, характером двигательных нарушений. Например, при более тяжелых формах заболевания, с резким ограничением социальных контактов, отклонения в раз-

витии личности у старшеклассников с ДЦП по типу осложненного психического инфантилизма проявляются в более выраженной форме. В развитии личности старшеклассника большое значение имеет его реакция на свою двигательную недостаточность и соотношение двух показателей – уровня самооценки и уровня притязания. До начала подросткового возраста ребенок не задумывается над отдаленной перспективой, воспринимая мир таким, какой он есть в конкретной жизненной ситуации. Именно с ней, а не с отдаленными возможными последствиями согласует он свои потребности, эмоции, ожидания и поступки.

1. Патологические процессы, развивающиеся в результате болезни, с одной стороны, разрушают целостность и естественность функционирования человека, с другой – вызывают у детей с ДЦП комплексы психической неполноценности, характеризующиеся тревогой, потерей уверенности в себе, пассивностью, изолированностью или, наоборот, эгоцентризмом, агрессивностью, а подчас и антисоциальными установками [3].

Характерной особенностью психологического профиля личности старшеклассника с нарушением опорно-двигательного аппарата является эмоционально-волевая неустойчивость. Это проявляется в высокой степени фрустрированности и тревожности личности, в нестабильности нервных процессов. Отмечаются также стойкие характерологические особенности такие, как повышенная зависимость от окружающих, сниженная активность, социальная робость, чувствительность, низкий уровень сознательности. Эти особенности негативно влияют на процесс формирования готовности старшеклассников с последствиями ДЦП к самостоятельной жизни.

Предварительно проведенные нами исследования показали, что тревожность является одной из наиболее специфических личностных особенностей старшеклассника с последствиями ДЦП. Существуют предположения, что одна из причин тревожности обусловлена действием механизма расщепления Я [1].

В этом случае старшеклассник разделяет свою жизнь в соответствии с императивами «хорошо» и «плохо», бессознательно убирая все неопределенное, что может впоследствии затруднить анализ им проблемы (критической ситуации, вызывающей дискомфорт психики в результате развития, например, тревоги). Расщепление является неким искажением реальности, как, собственно, и другие механизмы защиты, посредством действия которых человек стремится уйти от реальности, подменяя истинный мир – ложным. Самосознание пациентов бывает, расколотым на два Я: внутреннего, неразвитого; и внешнего, успешного. Двойственность Я оказывает влияние на другие аспекты психического функционирования. Так, к примеру, она затрудняет достижение высокого уровня в профессиональной деятельности [3].

Мотивация профессиональной активности лежит не в сфере дела, а в стремлении к быстрому успеху. Возможно недостаток приобретения в детстве опыта преодоления бытовых трудностей, постоянная гиперопека со стороны родителей способствует формированию данного защитного механизма. Психологическая помощь подобным больным в настоящее время практически не развита. Цель работы с ними может состоять, в том числе, в развитии внутреннего Я: переходе от дихотомичного восприятия мира к многополюсному, от черно-белого к цветному. Таким образом, мы полагаем, что основные трудности в работе по определению психолого-педагогических условий профессионального самоопределения учащихся с последствиями ДЦП определяются следующими причинами:

1. Отсутствие системы восстановления утраченных контактов с окружающим миром; успешное лечение и последующая коррекция, психолого-педагогическая реабилитация, социально-трудовая адаптация и интеграция этих детей в обществе доступны далеко не всем учащимся с последствиями ДЦП.

2. Необязательность использования системы психолого-педагогической и социально-психологической диагностики и консультирования для подготовки детей с ДЦП к самостоятельной жизни.

3. Отсутствие участия в решении проблемы профессионального самоопределения педагогов-дефектологов. Ведь в большинстве случаев именно они первыми сталкиваются с индивидуальными проблемами развития ребенка и дают им первичную оценку, при необходимости обращаются за консультациями к специалистам – психологу и социальному педагогу. Современный дефектолог должен быть хорошим психологом, владеть методами диагностики личности ребенка и принимать на этой основе правильные, научно обоснованные педагогические решения.

4. Недостаточность участия в решении проблемы развития профессионального самоопределения старшеклассников педагогов и воспитателей, задача которых состоит, прежде всего, в развитии социально-адаптивных функций учащихся.

Мы полагаем, что исходя из требований современной жизни общества и тех проблем, которые затрагивают интересы и потребности самих учащихся с ДЦП, в структуру и содержание обучения необходимо внести изменения, направленные на то, чтобы приблизить содержание образования к требованиям современного общества с учетом меняющихся социально-экономических условий; обеспечить учащихся знаниями, выполняющими развивающую функцию, способствующими не предметной подготовке, а

становлению социального опыта и коррекции личности на основе индивидуальных и возрастных особенностей на всех этапах обучения; изменить содержание трудового обучения в сторону его индивидуализации, применительно к местным условиям; обеспечить учащихся в условиях школы, дополнительными видами индивидуальной трудовой подготовки; способствовать вовлечению родителей в реабилитационный процесс; отыскивать возможности оказания социальной помощи и поддержки с целью более высокого уровня интеграции таких детей в обществе.

Таким образом, появится возможность решения проблемы развития профессионального самоопределения совместно с вопросами психолого-педагогической реабилитации, социально-трудовой адаптации и интеграции выпускников школ с последствиями ДЦП в общество.

#### *Литература*

1. Гордиевская Е. О. Особенности родительской позиции в отношении выбора будущей профессии детьми-инвалидами вследствие ДЦП // Актуальные вопросы реабилитации детей-инвалидов: сб. ст. – СПб.: Минтруд России, 1998. – С. 35–36.

2. Крыжко Е. В. Психическое развитие детей с церебральными параличами: особенности, отклонения, расстройства, психокоррекция и психотерапия // Восстановительное лечение детей с поражением центральной нервной системы и опорно-двигательного аппарата: учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд. дом СПбМАПО, 2004. – С. 103–141.

3. Тюрин А. В. Проблемы психологической адаптации больных ДЦП. – Режим доступа: <http://nature.web.ru/db/msg.html?mid=1156816&s=>. – Загл. с экрана.

### **ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДОРОЖНО-ТРАНСПОРТНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯМИ ГИБДД**

*Харитоновна Елена Анатольевна,  
юриспруденция, 1-й год обучения*

Обеспечение транспортной безопасности в Российской Федерации имеет актуальное значение. В настоящее время нельзя представить развитие экономики и социальной инфраструктуры без транспорта.

Как отмечается в Постановлении Правительства РФ от 8 сентября 1997 г. № 1143 «Об одобрении Концепции государственной транспортной политики Российской Федерации» [12], транспорт – важнейшая составная часть производственной инфраструктуры России. Его устойчивое и эффективное функционирование является необходимым условием стабилизации, подъема и структурной перестройки экономики, обеспечения целостности и национальной безопасности и обороноспособности страны, улучшения условий и уровня жизни населения.

Следует заметить, что в связи с произошедшими транспортными катастрофами за последнее десятилетие правовое регулирование этой области получило стремительное развитие, связанное с принятием Федерального закона от 9 февраля 2007 г. № 16-ФЗ (с изм. на 13.07.2015 г.) «О транспортной безопасности» [8], отраслевых приказов Минтранса России о требованиях по обеспечению транспортной безопасности [15; 16; 17], а также иных других правовых актов.

Таким образом, транспортная безопасность в настоящее время – это неотъемлемая часть общественной безопасности страны. Следует согласиться с мнением С. А. Сергеева, что «проблема предотвращения дорожно-транспортных происшествий является комплексной, требующей для своего решения совместных усилий органов исполнительной власти, органов местного самоуправления, негосударственных организаций» [18].

М. В. Костеников и О. Е. Трофимов, исследуя правовое регулирование транспортной безопасности и роль полиции в ее обеспечении, отмечают, «что для каждого вида общественной безопасности существует специальный административно-правовой режим ее обеспечения. В основу деления общественной безопасности на различные виды положен круг и характер общественных отношений, складывающихся в той или иной сфере жизнедеятельности. В административно-правовой литературе к сфере общественной безопасности обычно относят те общественные отношения, которые связаны с проявлением негативных свойств источников повышенной опасности при неправильном пользовании ими. В сферу общественной безопасности включают отношения людей, связанные с соблюдением правил, обеспечивающих безопасность дорожного движения; правил производства строительных и ремонтных работ в общественных местах; правил противопожарной безопасности; правил пользования предметами, подпадающими под лицензионно-разрешительную систему» [3].



Поэтому одним из важнейших направлений государственной политики в области безопасности дорожного движения являются: охрана жизни, здоровья и имущества граждан, защита их прав и законных интересов, а также защита интересов общества и государства путем предупреждения дорожно-транспортных происшествий, снижение тяжести их последствий.

Причем данный вопрос нашел свое отражение и в Постановлении Правительства РФ от 3 октября 2013 г. № 864 (с изм. на 29.10.2015 г.) «О Федеральной целевой программе «Повышение безопасности дорожного движения в 2013–2020 годах»» [9], где целью Программы является сокращение случаев смерти в результате дорожно-транспортных происшествий, в том числе детей, к 2020 году на 8 тыс. человек (28,82 %) по сравнению с 2012 годом (27 991 погибший). При этом задачами являются:

а) создание системы пропаганды с целью формирования негативного отношения к правонарушениям в сфере дорожного движения; формирование у детей навыков безопасного поведения на дорогах;

б) повышение культуры вождения;

в) развитие современной системы оказания помощи пострадавшим в дорожно-транспортных происшествиях;

г) повышение требований к подготовке водителей на получение права на управление транспортными средствами и требований к автошколам, осуществляющим такую подготовку.

Кроме того, общий объем финансирования Программы на 2013–2020 годы (в ценах соответствующих лет) составляет 35 654,51 млн рублей.

Безусловно, основным субъектом контрольно-надзорной деятельности в области дорожного движения является ГИБДД МВД России. Отметим, что дорожно-патрульная служба является крупнейшим подразделением Государственной инспекции безопасности дорожного движения МВД России (объединяет свыше 70 % общей численности сотрудников ГИБДД), которой принадлежит важная роль в предупреждении дорожно-транспортных происшествий непосредственно в процессе дорожного движения, так как она является основным субъектом в области системы обеспечения безопасности дорожного движения. Правовую основу ее деятельности составляет в том числе и Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ (с изм. на 14.12.2015 г.) «О полиции» [6].

Указанный Федеральный закон за счет детальной регламентации полномочий, исключения дублирующих, избыточных и несвойственных функций, а также максимального соблюдения прав и свобод человека и гражданина призван вывести на новый качественный уровень деятельность всех служб и подразделений органов внутренних дел, в том числе и деятельность Госавтоинспекции МВД РФ. Данное направление деятельности российской полиции в последние годы приобрело особую значимость. Целенаправленная работа по повышению безопасности дорожного движения, как отмечает А. С. Дугенец, и прежде всего по снижению смертности на дорогах, началась с 2004 г., когда было принято решение о включении в число основных задач МВД обеспечение безопасности дорожного движения. В том же году на Министерство внутренних дел РФ была возложена функция координации федеральных и региональных органов исполнительной власти [1, с. 88].

Федеральный закон «О полиции» существенно изменил ряд полномочий Госавтоинспекции, а некоторые из них и вовсе исключил. Большинство изменений и исключений пошли на пользу службе Госавтоинспекции, но были и такие, которые ослабили ее деятельность по профилактике дорожно-транспортных происшествий.

Так, с вступлением в силу Федерального закона от 1 июля 2011 г. № 170-ФЗ (с изм. на 04.06.2014 г.) «О техническом осмотре транспортных средств и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» [7] полиция была лишена полномочий по осуществлению контроля (надзора) за деятельностью организаций, проводящих обязательный технический осмотр автотранспортных средств и прицепов к ним, и в ее обязанности стали входить только обеспечение создания и ведение единой автоматизированной информационной системы технического осмотра. Данным Законом законодатель забрал у Госавтоинспекции полномочия по контролю за качеством проведения государственного технического осмотра транспортных средств и тем самым возможность профилактировать дорожно-транспортные происшествия, произошедшие по причине неисправностей автомобилей, но одновременно оставил функцию по обеспечению создания и ведения единой автоматизированной информационной системы технического осмотра, которая стала несвойственной для полиции.

Федеральный закон «О полиции» впервые отнес к обязанности полиции осуществление по основаниям и в порядке, которые предусмотрены Правительством РФ, сопровождения транспортных средств. Основными задачами сопровождения являются: реализация дополнительных мер по предупреждению по маршруту следования дорожно-транспортного происшествия с участием сопровождаемых транспортных средств; обеспечение приоритетного передвижения сопровождаемых транспортных средств по маршруту следования.

Закон уполномочил полицию задерживать транспортные средства, находящиеся в розыске. Сотрудники полиции выполняют работу по розыску угнанных, похищенных транспортных средств, транспортных средств, водители которых скрылись с мест дорожно-транспортного происшествия, а также раскрытию по горячим следам иных преступлений, связанных с использованием транспорта.

В соответствии с Федеральным законом «О полиции», Кодексом РФ об административных правонарушениях [2], иными нормативными актами правом задерживать транспортные средства и отстранять водителей от управления транспортными средствами наделены сотрудники полиции, в том числе и Госавтоинспекции. В данном случае задержание транспортного средства представляет собой самостоятельную меру обеспечения производства по делу об административном правонарушении. Под задержанием транспортного средства понимается его исключение из процесса перевозки людей и грузов путем перемещения его при помощи другого транспортного средства и помещения в ближайшее специально отведенное охраняемое место (на специализированную стоянку) до устранения причины задержания.

Отстранение от управления транспортным средством также представляет собой самостоятельную меру обеспечения производства по делу об административном правонарушении. Под отстранением от управления транспортным средством соответствующего вида понимается запрещение лицу осуществлять действия, которыми транспортное средство может быть приведено в движение. Отстранение от управления выражается во временном запрете лицу управлять транспортным средством, который в случае его невыполнения может сопровождаться совершением принудительных действий (например, изъятием ключа из замка зажигания).

Федеральный закон «О полиции» наделил полицию правом запрещать эксплуатацию автотранспортных средств и прицепов к ним, тракторов и других самоходных машин. Запрещение эксплуатации транспортного средства представляет собой временное принудительное прекращение использования транспортного средства, включающее снятие государственных регистрационных знаков [13]. В указанном Законе установлены следующие основания применения запрещения эксплуатации транспортных средств: наличие технических неисправностей, создающих угрозу безопасности дорожного движения; невыполнение владельцами транспортных средств обязанности по страхованию гражданской ответственности [10, ст. 4; 11, ст. 5]; наличие скрытых, поддельных, измененных номеров узлов и агрегатов либо поддельных, измененных государственных регистрационных знаков; наличие маркировки, не соответствующей данным, указанным в регистрационных документах.

Новыми полномочиями сотрудников полиции стали проведение проверок деятельности организаций и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора) в области обеспечения безопасности дорожного движения и выдачи должностным лицам этих организаций и индивидуальным предпринимателям предписаний об устранении выявленных нарушений.

Кроме того, полиция получила право требовать от государственных и муниципальных органов, общественных объединений и организаций проведения мероприятий, предусмотренных законодательством о безопасности дорожного движения [4, ст. 21]. Полномочиями ограничивать или запрещать проведение ремонтно-строительных и других работ на улицах и дорогах, если не соблюдаются требования безопасности дорожного движения, обладают сотрудники Госавтоинспекции. Помимо Федерального закона «О полиции» они закреплены в Положении о Государственной инспекции безопасности дорожного движения МВД РФ [5], Административном регламенте МВД РФ исполнения государственной функции по осуществлению федерального государственного надзора в области безопасности дорожного движения [14], других нормативных правовых актах. Причем правом ограничить или запретить проведение на дорогах ремонтно-строительных и других работ сотрудники Госавтоинспекции обладают только в случаях выявления нарушений требований нормативных правовых актов в области обеспечения безопасности дорожного движения.

Исследование полномочий сотрудников Госавтоинспекции в области обеспечения безопасности дорожного движения позволяет сделать вывод, что они в целом претерпели качественные изменения. Впервые в истории нашей страны в Федеральном законе «О полиции» обеспечение безопасности дорожного движения указано в качестве одного из основных направлений деятельности полиции. Это будет способствовать, представляется, активизации работы Госавтоинспекции по предупреждению основной массы дорожно-транспортных происшествий, снижению тяжести их последствий.

#### *Литература*

1. Дугенец А. С. Основные направления совершенствования работы по обеспечению безопасности дорожного движения // Система обеспечения безопасности дорожного движения: проблемы и перспективы: материалы круглого стола. – Ульяновск, 2011. – С. 86–89.

2. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 г. № 195-ФЗ (с изм. на 02.03.2016 г.) // СЗ РФ. – 2002. – № 1, ч. 1. – Ст. 1; Российская газета. – 2016. – 4 марта.

3. Костенников М. В. Правовое регулирование транспортной безопасности и роль полиции в ее обеспечении / М. В. Костенников, О. Е. Трофимов // *Вестник Административного права и практики администрирования*. – 2013. – № 9. – С. 18–52.

4. О безопасности дорожного движения: федеральный закон от 10 декабря 1995 г. № 196-ФЗ (с изм. на 28.11.2015 г.) // СЗ РФ. 1995. № 50. Ст. 4873; 2015. – № 48, ч. 1. – Ст. 6706.

5. О дополнительных мерах по обеспечению безопасности дорожного движения: указ Президента РФ от 15 июня 1998 г. № 711 (с изм. на 01.04.2015 г.) // СЗ РФ. – 1998. – № 25. – Ст. 2897; 2015. – № 14. – Ст. 2107.

6. О полиции: федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ (с изм. на 14.12.2015 г.) // СЗ РФ. – 2011. – № 7. – Ст. 900; 2015. – № 51, ч. 3. – Ст. 7242.

7. О техническом осмотре транспортных средств и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: федеральный закон от 1 июля 2011 г. № 170-ФЗ (с изм. на 04.06.2014 г.) // СЗ РФ. – 2011. – № 27. – Ст. 3881; 2014. – № 23. – Ст. 2930.

8. О транспортной безопасности: федеральный закон от 9 февраля 2007 г. № 16-ФЗ (с изм. на 13.07.2015 г.) // СЗ РФ. – 2007. – № 7. – Ст. 837; 2015. – № 29, ч. 1. – Ст. 4356.

9. О Федеральной целевой программе «Повышение безопасности дорожного движения в 2013 – 2020 годах»: постановление Правительства РФ от 3 октября 2013 г. № 864 (с изм. на 29.10.2015 г.) // СЗ РФ. – 2013. – № 41. – Ст. 5183; 2015. – № 45. – Ст. 6257.

10. Об обязательном страховании гражданской ответственности владельцев транспортных средств: федеральный закон от 25 апреля 2002 г. № 40-ФЗ (с изм. на 28.11.2015 г.) // СЗ РФ. – 2002. – № 18. – Ст. 1720; 2015. – № 48, ч. 1. – Ст. 6715.

11. Об обязательном страховании гражданской ответственности перевозчика за причинение вреда жизни, здоровью, имуществу пассажиров и о порядке возмещения такого вреда, причиненного при перевозках пассажиров метрополитеном: федеральный закон от 14 июня 2012 г. № 67-ФЗ (с изм. на 04.11.2014 г.) // СЗ РФ. – 2012. – № 25. – Ст. 3257; 2014. – № 45. – Ст. 6154.

12. Об одобрении Концепции государственной транспортной политики Российской Федерации: постановление Правительства РФ от 8 сентября 1997 г. № 1143 // СЗ РФ. – 1997. – № 37. – Ст. 4303.

13. Об утверждении Административного регламента Министерства внутренних дел Российской Федерации исполнения государственной функции по контролю и надзору за соблюдением участниками дорожного движения требований в области обеспечения безопасности дорожного движения: приказ МВД России от 2 марта 2009 г. № 185 (с изм. на 22.12.2014 г.) // Российская газета. – 2009. – 7 июля; Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – 2015. – № 19.

14. Об утверждении Административного регламента Министерства внутренних дел Российской Федерации исполнения государственной функции по осуществлению федерального государственного надзора в области безопасности дорожного движения в части соблюдения требований законодательства Российской Федерации о безопасности дорожного движения, правил, стандартов, технических норм и иных требований нормативных документов в области обеспечения безопасности дорожного движения при строительстве, реконструкции, ремонте и эксплуатации автомобильных дорог: приказ МВД России от 30 марта 2015 г. № 380. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

15. Об утверждении Перечня отдельных категорий лиц, принимаемых на работу, непосредственно связанную с обеспечением транспортной безопасности, или выполняющих такую работу, проведению аттестации которых предшествует обработка персональных данных: приказ Минтранса России от 14 октября 2015 г. № 306. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

16. Об утверждении Порядка подготовки сил обеспечения транспортной безопасности: приказ Минтранса России от 31 июля 2014 г. № 212 // Российская газета. – 2014. – 01 окт.

17. Об утверждении Правил обеспечения безопасности перевозок пассажиров и грузов автомобильным транспортом и городским наземным электрическим транспортом и Перечня мероприятий по подготовке работников юридических лиц и индивидуальных предпринимателей, осуществляющих перевозки автомобильным транспортом и городским наземным электрическим транспортом, к безопасной работе и транспортных средств к безопасной эксплуатации: приказ Минтранса России от 15 января 2014 г. № 7 // Российская газета. – 2014. – 20 июня.

18. Сергеев С. А. Административно-правовой статус ГИБДД как субъекта контрольно-надзорных правоотношений: монография. – М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2007. – 173 с.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ

*Царицына Анастасия Александровна,  
психология, 1-й год обучения*

Синдром эмоционального выгорания – реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов средней интенсивности. Это процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы. СЭВ – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. В последние годы внимание исследователей привлекает проблемы довольно широкого распространения синдрома эмоционального выгорания среди студентов. Так, по данным Джекобса и Додда до 40 % студентов колледжей страдают выгоранием разной степени выраженности, причем частота выявления СЭВ увеличивается от младших к старшим курсам [4].

На сегодняшний день насчитывается лишь незначительное число работ, посвященных изучению феномена «выгорания» у студентов в нашей стране, что свидетельствует о недостаточном внимании, уделяемом разработке данной проблемы. До настоящего времени феномен СЭВ рассматривался в основном применительно к сформировавшимся профессионалам: СЭВ у врачей, психологов, психотерапевтов, юристов, учителей и др.

Первые работы по этой проблеме появились в США. Американский психиатр Г. Френдербергер в 1974 г. описал феномен «выгорания» («burnout») для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с пациентами в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи [7]. Социальный психолог К. Маслач (1976 г.) определила это состояние как синдром физического и эмоционального истощения, включая развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе, утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам, подчеркивая, что выгорание – это не потеря творческого потенциала, не реакция на скуку, а скорее эмоциональное истощение, возникающее на фоне стресса [3]. Первоначально под эмоциональным выгоранием подразумевалось состояние изнеможения с ощущением собственной бесполезности. Позже симптоматика данного синдрома существенно расширилась за счет психосоматического компонента.

В. В. Бойко определяет выгорание как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [1]. Синдром выгорания представляет собой приобретенный стереотип эмоционального, чаще – профессионального, поведения. С одной стороны, оно позволяет человеку дозировать и экономно использовать энергетические ресурсы, с другой – выгорание отрицательно сказывается на выполнении работы, в отношениях с партнерами и вне профессиональной среды. Н. В. Гришина предлагает свой подход к пониманию синдрома психического выгорания, считает, что синдром психического выгорания – это плата не за сочувствие людям, а за свои нереализованные ожидания [5]. Ощущение утраты смысла деятельности, обесценивание и бессмысленность своих усилий является сильнейшим фактором переживания учителей.

Многие исследователи (А. Чиром, Грунфельд, Ч. Уилан и др.) считают, что выгорание выступает отдельным аспектом стресса, потому что оно определяется и исследуется в основном как модель ответных реакций на хронические «рабочие» стрессоры. Реакция выгорания начинается в большей степени как результат (следствие) требований, включающих стрессоры межличностного характера. Выгорание как следствие профессиональных стрессов возникает в тех случаях, когда адаптационные возможности человека по преодолению стрессовой ситуации превышены. Многочисленные зарубежные исследования подтверждают, что выгорание вытекает из профессиональных стрессов. Так, Пулен и Уолтер в лонгитюдном исследовании обнаружили, что увеличение уровня выгорания связано с увеличением уровня профессионального стресса [8]. Роуи получил данные о том, что лица испытывающие «выгорание», имеют более высокий уровень психологического стресса и меньшую психологическую устойчивость [6].

Симптомы выгорания можно разделить на следующие группы:

1) физические (усталость, частые головные боли, восприимчивость к изменениям показателей внешней среды, вегетативные нарушения, расстройства желудочно-кишечного тракта, избыток или недостаток веса, одышка, бессонница);

2) поведенческие и психологические (чувство неосознанного беспокойства, чувство скуки, снижение уровня энтузиазма, чувство обиды, разочарования, неуверенность, чувство вины, невостребованности,

гнев, раздражительность, подозрительность, ригидность, неспособность принимать решения, дистанцирование от клиентов и коллег, работа становится все тяжелее, а способность ее выполнять – меньше, сотрудник берет работу домой, общая негативная установка на жизненные перспективы, злоупотребление алкоголем и (или) наркотиками).

Согласно концепции В. В. Бойко СЭВ обнаруживает связь со стрессом, при этом подчеркивается, что выгорание – это динамический процесс и возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмами и тремя фазами развития стресса по Г. Селье [2].

Во-первых, нервное (тревожное) напряжение, которое создают хроническая психотравмирующая атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность, трудность контингента.

Во-вторых, резистентность или сопротивление, при котором человек старается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений.

В третьих – истощение, сопровождающееся эмоциональной апатией, отчужденностью, деперсонализацией с появлением и нарастанием психосоматических расстройств.

Именно эта логика развития СЭВ положена в основу известного русскоязычного психологического инструмента для выявления и анализа эмоционального выгорания.

Существует несколько теорий, относительно стадий протекания синдрома эмоционального выгорания. Например, Дж. Гринберг предлагает рассматривать эмоциональное выгорание как пятиступенчатый прогрессирующий процесс [3].

*Первая стадия* эмоционального выгорания («медовый месяц»). Человек обычно доволен работой и заданиями, относится к ним с энтузиазмом. Однако по мере продолжения рабочих стрессов профессиональная деятельность начинает приносить все меньше удовольствия и работник становится менее энергичным.

*Вторая стадия* эмоционального выгорания («недостаток топлива»). Появляются усталость, апатия, могут возникнуть проблемы со сном. При отсутствии дополнительной мотивации и стимулирования у человека теряется интерес к своему труду или исчезают привлекательность работы в данной организации и продуктивность его деятельности. В случае высокой мотивации человек может продолжать гореть, подпитываясь внутренними ресурсами, но в ущерб своему здоровью.

*Третья стадия* эмоционального выгорания (хронические симптомы). Чрезмерная работа без отдыха, особенно у «трудооголиков», приводит к таким физическим явлениям, как измождение и подверженность заболеваниям, а также психологическим переживаниям хронической раздражительности, обостренной злобе или чувству подавленности, «загнанности в угол». Постоянное переживание нехватки времени.

*Четвертая стадия* эмоционального выгорания (кризис). Как правило, развиваются хронические заболевания, в результате чего человек частично или полностью теряет работоспособность. Усиливаются переживания неудовлетворенности собственной эффективностью и качеством жизни.

*Пятая стадия* эмоционального выгорания («пробивание стены»). Физические и психологические проблемы переходят в острую форму и могут спровоцировать развитие опасных заболеваний, угрожающих жизни человека. У работника появляется столько проблем, что его карьера находится под угрозой.

К основным факторам, играющим существенную роль в эмоциональном выгорании студентов, авторы относят следующие: личностный, ролевой и организационный.

К личностным факторам относят: склонность к сочувствию, идеалистическое отношению к учебе, вместе с тем неустойчивость, склонность к мечтаниям, одержимость навязчивыми идеями; эмпатия, мягкость, увлекаемость, идеализированность, интровертированность, нейротизм.

Важным представляется то, что развитие СЭВ у студентов зависит от их личностных акцентуаций, психовегетативных особенностей, что определяет тяжесть и специфику симптомов эмоционального выгорания в динамике обучения. Так, исследования показали, что у девушек с высокой лабильностью, тревожностью СЭВ развивается максимально быстро уже на первом курсе и проявляется апатией, депрессивными эпизодами, вплоть до попыток суицида [9]. Юноши-интроверты, импульсивные, эгоцентричные были склонны к развитию СЭВ с выраженной соматизацией – избыточными вегетативными реакциями на стрессоры, конфликтным поведением с выраженной агрессией, гневом.

Очевидно, что выгорание у студентов – сложный феномен, являющийся функцией личностных психофизиологических особенностей, социальной поддержки и рабочих стрессорных нагрузок, но в конечном итоге существенно влияющий на состояние их здоровья и успеваемость.

СЭВ – ответная реакция на длительные рабочие стрессы межличностного общения, конфликт в системе отношений «образовательная среда – индивид». Выгорание – это группа симптомов, проявляющихся вместе. Однако все вместе они ни у кого не проявляются одновременно, выгорание – процесс сугубо индивидуальный. Так, частота стрессобусловленных депрессий и СЭВ среди студентов «наибо-

лее благополучных» медицинских вузов Голландии, Англии достигает 24–26 % [10]. Причем выявляются индивидуальные комплексы симптомов СЭВ уже среди студентов младших курсов. Дальнейшее же развитие выгорания довольно противоречиво – в одних исследованиях сообщается, что его выраженность, а также ассоциированных с ним психических расстройств и соматических нарушений нарастает, в других отмечается обратная тенденция – редукция стрессобусловленных нарушений за счет адаптации студентов к учебным, эмоциональным и др. нагрузкам.

Специфическими для студентов факторами, приводящими к хроническому стрессу и выгоранию являются: – организационные причины, неадекватная учебная среда (не оправдавшие себя ожидания освоения профессии уже на младших курсах, высокий уровень учебных нагрузок, напрямую не связанных с выбранной профессией, ограничения в проявлении творческих способностей), а также личностные и ролевые факторы (неопределенность в своей будущей специальности, личностные особенности – нейротизм, эгоцентричность, интровертированность и др.). В ряде исследований показано, что одним из важнейших стрессирующих факторов для студентов на протяжении всего периода обучения являются периоды сдачи курсовых, экзаменов [3]. При этом даже в дни между сдачей экзаменов у студентов регистрируются повышенные значения артериального давления, симпатической активации регуляции сердца, психологические девиации – тревожность, бессонница и пр., что характеризуются как состояние хронического эмоционального напряжения. При повторных стрессогенных ситуациях закономерно возникают психологические и поведенческие отклонения, соответствующие ранним стадиям (активации) развития СЭВ.

Важно, что подобные сдвиги в эмоциональном поведении закрепляются на уровне неотрегулированных эмоций с комплексом вегетативно-гуморальных перестроек, что в дальнейшем приводит к «соматизации» поведенческих расстройств, появлению не только жалоб психоэмоционального характера, но и соматических расстройств. Таким образом, синдром эмоционального выгорания у студентов может рассматриваться как проявление дистресса, индуцированного неоптимальными условиями обучения и проявляющегося индивидуальной комбинацией симптомов разного уровня в зависимости от исходных предрасполагающих факторов личностных особенностей. С другой стороны, даже ранние стадии развития СЭВ негативно сказываются на стрессреактивности студентов, делая их более уязвимыми к стрессорным факторам в процессе обучения.

#### *Литература*

1. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 1999.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – М.: Наука, 1996.
3. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008.
4. Глазачев О. С. Синдром эмоционального выгорания у студентов: поиски путей оптимизации педагогического процесса // Вестник Международной академии наук. – 2011. – Спец. вып.
5. Гришина Н. В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Крылова и Л. А. Коростылевой. – СПб., 1997.
6. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2002.
7. Макарова Г. А. Синдром эмоционального выгорания // Психотерапия. – 2003. – № 11.
8. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1.
9. Шагина И. Р. Влияние учебного процесса на здоровье студентов // Астраханский медицинский журнал. – 2010. – № 2.
10. Wallin U. Attitudes towards suicide and suicidal patients among medical students / U. Wallin, B. Runeson // European Psychiatry. – 2003. – № 18, vol. 7.

#### **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК КЛЮЧЕВОЙ РЕСУРС УПРАВЛЕНИЯ**

*Чавкина Марина Михайловна,  
педагогическое образование, 1-й год обучения*

На современном этапе жизнедеятельности образовательных систем всех уровней стало чрезвычайно распространено владение основами проектного управления. Поскольку перспективность проектов в развитии образовании доказывать сегодня не стоит, актуальность освоения проектного менеджмента

обусловлена не столько распространением проектов в образовании, сколько недостаточным вниманием к специфике управления образовательными проектами. Проекты для такой бюджетной сферы, как образование, являются источником дополнительных ресурсов, поэтому участие регионов в проектах модернизации образования требует обеспечить эффективность реализации данных проектов.

Прежде чем рассматривать образовательный проект как ресурс управления, необходимо усвоить ключевые понятия проектного менеджмента: проект, его основные характеристики, управление проектом.

Сегодня управление проектами – это внеотраслевая методика, то есть применяется везде: в нефтегазовой промышленности, металлургии, социальной сфере, здравоохранении, образовании, государственном управлении. Распространение методики управления на различные сферы деятельности является дополнительным доказательством её эффективности.

Анализ научной литературы выявил, что управление проектами как научная дисциплина основано на теории известных «отцов» менеджмента Ф. У. Тейлора, А. Файоля – основателей школ научной организации труда и административного управления.

Термин «проект» не несёт в себе путаницы в отраслях экономики, а в сравнительно молодом проектном управлении существует ряд определений этого ключевого понятия.

К примеру, Рассел Д. Арчибальд, всемирно признанный ас в управлении проектами, предлагает увидеть проект как «комплекс усилий, предпринимаемых с целью получения конкретных уникальных результатов в рамках отведённого времени и в пределах утверждённого бюджета» [1, с. 34].

Авторы учебно-методического комплекта «Проектное управление в образовании», А. М. Моисеев и О. М. Моисеева, раскрывают проект в таком понятии, как «особая (проектная) форма, способ и единица организации жизнедеятельности людей» [5, с. 12], поскольку современный мир считают проектной формой организации жизни.

В. Л. Виноградова употребляет понятие «проект» в следующем аспекте: «деятельность, предполагающая осуществление комплекса каких-либо действий, обеспечивающих достижение определённых целей» [2, с. 157].

Обобщая вышеизложенные определения «проекта», автор статьи сформулировал следующее понятие проекта: это временное предприятие, направленное на достижение уникального результата, а точнее это процесс создания нового конечного результата.

Проект, набирая свою популярность, породил достаточное многообразие проектов, среди которого можно увидеть образовательный проект. Образовательный проект появился не из необходимости получения прибыли, а из стремления повысить качество образования.

Д. А. Новиков определяет образовательный проект как «целенаправленное изменение образовательной системы» [6, с. 123].

Е. А. Ходырева, доктор педагогических наук, отмечает, что «образовательный проект есть система деятельности субъектов образования по созданию уникальных образовательных продуктов, услуг и результатов» [7, с. 1].

Н. А. Гончаров, М. П. Логинов, исследуя образовательные услуги как товар, пришли к выводу, что «образовательный проект» может иметь несколько значений: 1) комплекс мероприятий в рамках временных и ресурсных ограничений в условиях жизненного цикла образовательной услуги; 2) уникальный набор процессов, направленных на формирование различных компетенций на основе организационного, содержательного и методического обеспечения образовательных технологий [3, с. 2].

Рассматривая образовательный проект как механизм существенного инновационного развития образования, доктор наук Е. А. Ходырева считает следующие признаки значимыми для образовательного проекта:

- «высокая степень неопределённости параметров проекта уменьшает достоверность предварительной экономической оценки и предполагает применение дополнительных критериев оценки и отбора;
- ориентация на долгосрочные результаты требует создания надёжной базы прогнозирования и учета фактора времени;
- участие высококвалифицированных специалистов, научных работников, уникальных ресурсов требует тщательной разработки отдельных этапов проекта;
- вероятность получения неожиданных и представляющих потенциальную коммерческую ценность побочных результатов проекта» [7, с. 2].

Ряд образовательных проектов в регионе: «Приоритетный национальный проект «Образование», «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» – отвечают этим параметрам и решают задачу модернизации образования.

Безусловно, образовательный проект отличается лишь отраслью реализации, но инструментарий, который заложен в проектном менеджменте, будет использоваться, поэтому следующие признаки, присущие проекту вообще, будут общими и для образовательного проекта:

1. Наличие цели.
2. Координированное выполнение взаимосвязанных действий.
3. Ограниченная протяжённость во времени.
4. Уникальность.

Если все признаки в наличии, то можно говорить о проекте. Рассмотрим подробнее каждый из признаков.

1. Проекты осуществляются для достижения цели. Цель является движущей силой проекта. Усилия по планированию и реализации проекта принимаются для достижения цели, а не для растрачивания ресурсов. Проект предполагает комплекс взаимосвязанных целей, которые формулируют сверху вниз, а достигают снизу вверх.

2. Проекты включают в себя выполнение многочисленных взаимосвязанных действий. Стоит обратить внимание, что взаимосвязи могут быть очевидными и неочевидными. Расположив их в последовательности, менеджер понимает, что каждое задание в проекте не может быть выполнено, пока не завершится предыдущее. Задания в проекте могут осуществляться параллельно или последовательно.

3. Проекты выполняются в течение конечного периода времени. Заканчивается проект, когда достигнута цель, поэтому так часто складывается, что проекту не хватает средств. Проект – это система, которая существует столько времени, сколько требуется для получения конечного результата.

4. Проекты и мероприятия неповторимы и неоднократны. Степень уникальности одного проекта отличается от другого. Источники уникальности заложены в специфике конкретной ситуации.

Задаваясь вопросом «А зачем участвовать школам в образовательных проектах?», можно прийти к выводам о том, что это даст не столько дополнительные финансовые ресурсы и привлечёт общественное внимание, сколько поможет развить конкурентную среду и соответствующую мотивацию для повышения качества образования.

#### *Литература*

1. Арчибальд Р. Управление высокотехнологичными программами и проектами. – М.: Компания АйТи: ДМК Пресс, 2010. – 464 с.

2. Виноградова В. Л. Командное управление инновационными проектами в образовательном учреждении // Человек и образование. – 2012. – № 4. – С. 157–160.

3. Гончарова Н. А. Теоретические основы управления образовательными проектами в вузе / Н. А. Гончарова, М. П. Логинов // Вестник управления. – 2015. – № 3. – С. 1–12.

4. Горностаев А. О. Управление крупными проектами в системе общего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Горностаев Александр Октавьевич. – М., 2012. – 27 с.

5. Моисеев А. М. Проектное управление в образовании: учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева. – М.: АПК и ППРО, 2007. – 124 с.

6. Новиков Д. А. Управление проектами: организационные механизмы. – М.: ПМСОФТ, 2007. – 140 с.

7. Ходырева Е. А. Управление инновационными образовательными проектами в современном вузе // Концепт. – 2015. – № 5. – С. 1–5.

## **ОСОБЕННОСТИ ОБЪЕКТА И ПРЕДМЕТА МОШЕННИЧЕСТВА**

*Чернов Аркадий Викторович,  
юристууденция, 1-й год обучения*

Для уяснения сущности мошенничества как уголовно наказуемого деяния важнейшее значение имеет правильное установление объекта посягательства. Решение этого вопроса должно основываться на общих положениях, разработанных в теории уголовного права, где под объектом понимаются общественные отношения, которым преступлением причиняется ущерб или создается угроза причинения вреда. Выделяют общий, родовой и непосредственный объекты. Трехступенчатая классификация объектов преступления соответствовала структуре прежних уголовных кодексов (УК РСФСР 1926г. и УК РСФСР 1960 г.). В Уголовном кодексе РФ 1996 г. принципиально новая структура с делением Особой части не только на главы, но и на разделы, объединяющие отдельные главы. В связи с этим некоторые ученые, в частности Е. А. Фролов и А. В. Наумов, предлагают обратиться к четырехступенчатой классификации, не



получившей в свое время общего признания в юридической науке, где внутри родового объекта выделяют видовой объект, соотносящийся с родовым как часть с целым или как вид с родом [8, с. 203–204].

Исходя из структуры нового Уголовного кодекса РФ, родовым объектом являются интересы, на которые посягают преступления, объединенные в единый раздел. Соответственно родовым объектом мошенничества являются отношения в сфере экономики. Видовым объектом данного преступления таким образом являются отношения собственности.

При этом понятие общего и непосредственного объекта и их соотношение остаются прежними [3, с. 152–153].

Общим объектом посягательства для всех преступлений являются общественные отношения, под которыми понимают многообразные связи между социальными группами, а также внутри них в процессе экономической, социальной, политической, культурной деятельности [6, с. 1029].

Мошенничество направлено на общественные отношения в сфере экономики как специального (родового) объекта преступления. Это находит отражение в наименовании раздела VIII УК РФ «Преступления в сфере экономики», где в главе 21 содержится ст. 159 УК РФ, предусматривающая ответственность за мошенничество.

Рассматриваемые в разделе VIII УК РФ преступления непосредственно направлены против собственности (глава 21 УК РФ), экономической деятельности (глава 22 УК РФ), интересов службы в коммерческих и иных организациях (глава 23 УК РФ). Таким образом, происходит классификация объектов, что предполагает уточнение вопроса о том, против каких именно общественных отношений прежде всего направлено преступление и каким конкретным общественным отношениям оно причиняет или может причинить ущерб. Правильное определение объекта посягательства дает возможность раскрыть сущность данного преступления, показать характер общественной опасности, а также служит необходимой предпосылкой правильной квалификации конкретных преступлений. Вот почему следует обратить внимание на определенные противоречия относительно содержания родового и непосредственного объекта при мошенничестве. Так, П. С. Матышевский утверждает, что родовым и непосредственным объектом является право собственности [2, с. 76].

Но с этим нельзя согласиться, так как смешивать родовой и непосредственный объект нельзя. Понятие родового объекта включает в себя непосредственный объект. Родовым объектом мошенничества является отношения в сфере экономики, поэтому раздел VIII Уголовного кодекса РФ содержит составы преступлений, посягающих на отношения в сфере экономики.

Экономика – это совокупность производственных отношений определенной общественно-экономической формации, являющаяся базисом общества [6, с. 1600].

Также экономика – это единый хозяйственный комплекс, охватывающий все звенья общественного производства, распределения и обмена товарно-материальных благ [6, с. 1600].

Указанные преступления посягают на сферу производства, распределения и обмена материальных благ.

Непосредственным объектом мошенничества являются общественные отношения собственности.

Собственность – это система экономических и юридических отношений между людьми по поводу условий и результатов производства [5, с. 400].

Отношение собственности имеет исключительное значение в жизнедеятельности граждан, общества и государства. Совокупность этих отношений образует экономический базис нашего общества.

Собственность, как социальное явление и экономическая категория, представляет собой триаду фактических общественных отношений: владения, пользования и распоряжения материальными благами, присвоенными и принадлежащими собственнику на законных основаниях. Будучи урегулированными нормами права, эти отношения приобретают правовую форму и юридически опосредуются как правомочия субъекта по владению, пользованию и распоряжению принадлежащим ему движимым и недвижимым имуществом (субъективное право собственности).

Экономическую категорию собственности регулирует самая обширная группа гражданско-правовых норм раздела 2 «Право собственности и другие вещные права» (ст. 209–306 ГК РФ). Гражданский кодекс РФ в ст. 213, 214 и 215 выделяет следующие формы собственности и соответственно право на нее:

- собственность граждан и юридических лиц (кроме государственных и муниципальных предприятий и учреждений, финансируемых собственником);
- государственную собственность (федеральную собственность и собственность субъектов Российской Федерации);
- муниципальную собственность, принадлежащую городским и сельским поселениям, а также другим муниципальным образованиям.

Все формы собственности, с точки зрения их юридической защиты, являются равноценными и подлежат одинаковой охране нормами уголовного законодательства. Это принципиально важно для уго-

ловного права положение опирается не только на нормы Гражданского Кодекса РФ, но и на прямое указание в п. 2 ст. 8 Конституции РФ, где сказано: «В Российской Федерации признаются и защищаются равным образом частная, государственная, муниципальная и иные формы собственности». Любое хищение чужого имущества одновременно нарушает и социальное содержание – отношения собственности и его «правовую оболочку» в виде права собственности, которое также входит в сферу объекта уголовно-правовой охраны. Собственность, как социально-экономическая категория, всегда связана с вещами и материализуется в них. Право собственности – это вещное право. В силу этого мошенничество относится к так называемым имущественным преступлениям.

Довольно распространенной ошибкой является признание имущества непосредственным объектом мошенничества. Однако признание непосредственным объектом отдельных вещей или имущества противоречит самому понятию объекта. В связи с этим необходимо отличать от объекта преступления его предмет, потому что при хищении имущества оно (имущество) само по себе не терпит никакого ущерба. В то время как под объектом понимают то, чему причиняется ущерб или создается угроза причинения ущерба. Если признать имущество непосредственным объектом, то мы не сможем отграничить по объективным признакам мошенничество от других преступлений, так же причиняющих вред имуществу, например при хулиганстве (ст. 213 УК РФ), вандализме (ст. 214 УК РФ) и т. д.

Правильное понимание предмета преступления тоже важно для правильной квалификации (юридической оценке) содеянного. Так предметом мошенничества является имущество, по поводу которого существуют отношения собственности, нарушаемые преступлением. Иначе говоря, предмет мошенничества – это имущество, которое похищается или на него приобретаются права в результате данного преступления, и он имеет следующие признаки:

Физический, т. е. материальный, вещественный характер и тем самым, предмет мошенничества определяются как материальная субстанция, как определенный предмет материального мира, как вещь, обладающая некими натуральными физическими параметрами (числом, количеством, весом, объемом и т. д.). Поэтому хищение ценностей, лишенных этих признаков, например, электрической и тепловой энергии, интеллектуальной собственности, в силу отсутствия предмета не может образовывать состав хищения чужого имущества. При определенных условиях незаконное корыстное пользование электрической или тепловой энергией может расцениваться как причинение имущественного ущерба собственнику путем обмана или злоупотребления доверием (ст. 165 УК РФ), а присвоение интеллектуальной собственности (плагиат) – как нарушение авторских и смежных прав (ст. 146 УК РФ) [1, с. 64–65].

Экономический – один из наиболее важных характеристик предмета. Он показывает сущностное экономическое свойство предмета.

Экономическая теория давно уже выработала стабильный, не подверженный времени и конъюнктурным изменениям, научно обоснованный критерий отнесения предметов материального мира к категории имущества. Таким критерием признается приложение к предмету общественно необходимого труда, наделяющего его сущностным экономическим свойством – меновой стоимостью.

Меновая стоимость – это количественное соотношение, в котором обмениваются товары (имущество) как потребительская стоимость товара [6, с. 799].

Потребительская стоимость товара (имущества) – это полезность вещи, её способность удовлетворять какую-либо человеческую потребность [6, с. 1059].

Денежным выражением меновой стоимости является цена. Таким образом, предметом мошенничества могут быть только товарно-материальные ценности в любом состоянии и виде, обладающие экономическим свойством стоимости, а также деньги как всеобщий эквивалент стоимости, как особый товар, выражающий цену любых других видов имущества. В силу отсутствия экономического признака не может быть предметом преступления вещь, пришедшая в негодность, утратившая всякую хозяйственную ценность. Если же владелец вещи, даже представляющей ценность, отказался от нее за ненужностью, выбрасывает, то завладение такой вещью не является преступлением.

Так же, по причине отсутствия экономического признака, не могут признаваться предметом преступлений против собственности природные ресурсы и такие одушевленные или неодушевленные предметы, которые не являются носителями материального труда человека (лес, дикие животные, рыба в океане) и иное дело, если в них овеществлен труд человека. Так, например, могут быть признаны предметом преступлений против собственности плоды, продукция, домашние животные, а также урожай на корню (фрукты, посевы сельскохозяйственных культур), поскольку он аккумулировал определенные производственные и трудовые затраты, т. е. овеществленный труд, и в силу этого обладают стоимостью.

Юридический признак предмета заключается в том, что в мошенничестве предметом могут быть как юридически оформленное так и неоформленное имущество, как движимое, так и недвижимое имущество. По делам о мошенничестве хищение или приобретение права на движимое имущество встречается часто, но в последнее время широкий масштаб приобрели хищение недвижимого имущества или при-

обретение права на него, к которому, согласно ст. 130 ГК РФ относятся земельные участки, участки недр и все, что связано с землей, т. е. объекты, перемещение которых без соразмерного ущерба их назначению невозможно, в том числе насаждения, здания, сооружения. К недвижимому имуществу гражданское законодательство также относит воздушные и морские суда, суда внутреннего плавания и иное подобное имущество.

Предметом мошенничества могут быть неделимые и сложные вещи, главная вещь и ее принадлежность. Надо признать, что в условиях рыночных отношений предметом мошенничества в отдельных случаях могут быть и частные предприятия как имущественные комплексы, используемые для осуществления предпринимательской деятельности, поскольку они тоже являются объектами гражданских прав и относятся к недвижимости.

Предмет преступления всегда тесно связан с объектом преступления. Так не может быть предметом мошенничества имущество, по поводу которого вообще невозможны отношения собственности.

Не будет являться предметом мошенничества и то имущество, по поводу которого данное деяние не нарушает отношения собственности (например, хищение имущества, которое принадлежит самому похитителю или находящееся в общей собственности виновного и потерпевшего в результате обмана или злоупотребления доверием).

Предметом мошенничества является также право на чужое имущество. Оно может быть закреплено в различных документах: в завещании, страховом полисе, доверенности на получение тех или иных ценностей, в различных видах ценных бумаг, гарантирующих получение по ним тех или иных имущественных ценностей.

Под ценными бумагами в ст. 142 ГК РФ понимаются документы, удостоверяющие с соблюдением установленной формы и обязательных реквизитов имущественные права, осуществление и передача которых возможны только при их предъявлении. С передачей ценной бумаги частному или юридическому лицу к нему переходят все удостоверяемые (ценной бумагой) права в совокупности.

Существуют две категории документов и ценных бумаг:

- документы и бумаги, являющие носителем определенной номинальной стоимости;
- документы и бумаги, не обладающие номинальной стоимостью, но дающие право на получение имущества.

Документы и бумаги, относящиеся к первой категории, отвечают признакам имущества и могут быть предметом мошенничества. Например, предметом хищения при мошенничестве были признаны ценные бумаги ОАО «Рязцветмет», так как являлись носителями определенной номинальной стоимости [7].

Документы и бумаги, устанавливающие права, сами по себе реальной стоимостью не обладают, и их хищение непосредственно не причиняет имущественного вреда потерпевшему. Если они в дальнейшем используются как средства для обманного получения чужого имущества или денежных сумм, то именно это имущество или денежные суммы и являются предметом посягательства, а деяние квалифицируется как мошенничество или покушение на него [4].

В судебно-следственной практике возникает вопрос о предмете хищения при завладении безналичными средствами, так как нередко при поступлении эти средства не были затем «обналичены», рассматриваемые действия квалифицируются следственными органами как покушение на хищение.

Для отграничения оконченного хищения от покушения на него судебно-следственная практика и теория уголовного права выделяют два критерия: выход имущества из владения собственника (завладение имуществом осуществляется виновным) и приобретение виновным возможности фактически распорядиться похищенным.

Мошенничество, необходимо признавать оконченным с момента, когда указанное имущество поступило в незаконное владение виновного или других лиц и они получили реальную возможность пользоваться или распорядиться им по своему усмотрению. В случае, если мошенничество совершено в форме приобретения права на чужое имущество, преступление считается оконченным с момента возникновения у виновного юридически закрепленной возможности вступить во владение или распорядиться чужим имуществом как своим собственным (например, с момента регистрации права собственности на недвижимое имущество; со дня вступления в силу судебного решения, которым за лицом признается право на имущество и т. д.).

Однако многие работники судебно-следственных органов не могут согласиться с тем, что похищенные безналичные денежные средства могут находиться в распоряжении виновных даже не будучи «обналиченными», и, кроме того, указывают на то, что такие средства не обладают признаком вещественности. Вот когда эти средства превратятся в наличные, тогда можно будет говорить об оконченном хищении. Такая позиция привела к тому, что по ряду уголовных дел действия похитителей квалифицировались как покушение на хищение, хотя средства уже находились на счете фирмы, которой руководил мошенник, получивший возможность ими распоряжаться, даже не «обналичивая» их. Таким обра-

зом, проблема в значительной степени может быть решена путем обращения к вопросу об определении предмета хищения применительно к новым способам мошенничества. В последние годы система безналичных расчетов, когда деньги используются в качестве платежного средства, не «превращаясь» в денежные знаки, стала представлять немалую сложность для практики и теории квалификации хищений. Для решения этой задачи была предпринята попытка утверждение, что «предмет хищения всегда материален, составляет часть материального мира, обладает признаком вещи». Следует сказать, что такая позиция в целом преобладала в споре о возможности отнесения к предмету хищения электроэнергии, информации и т. п.

Однако заключения некоторых ученых вносят в эту позицию коррективы о том, что вклад в банк и безналичные деньги, безусловно, включаются в понятие имущества, но понятие «собственник вклада» или «денежные средства в банковском вкладе» – понятие условное, так как вклад и безналичные деньги являются правами требования обязательно-правового, а не вещно-правового характера [9, с. 15].

Существующее мнение о том, что необоснованное расширенное толкование органом правосудия понятия «имущества» как предмета хищения, приводит к ошибочному применению закона об ответственности за хищения и требует обращения к гражданскому законодательству.

Мы исходим из тех соображений, что, согласно ст. 128 ГК РФ, к имуществу относятся и деньги. Статья 140 ГК РФ, озаглавленная «Деньги», указывает на рубль как на платежное средство, одновременно устанавливая, что платежи на территории Российской Федерации осуществляются путем наличных и безналичных расчетов. Таким образом, при анализе указанных норм мы можем отнести так называемые безналичные деньги, т. е. денежные средства, находящиеся на банковских счетах, к чужому имуществу, которое может быть предметом хищения.

А раз в понятие имущества входят так называемые безналичные средства, то при поступлении их на счет фирмы в результате хищения виновные могли фактически ими воспользоваться, и их деяние следует квалифицировать как оконченное хищение.

#### *Литература*

1. Кригер Г. А. Квалификация хищений социалистического имущества. – М.: Юрид. лит., 1971. – 360 с.
2. Матышевский П. С. Ответственность за преступления против социалистической собственности. – Киев: Вища шк. Издательство при Киевском университете, 1983. – 175 с.
3. Наумов А. В. Российское уголовное право. Общая часть. Курс лекций. – М.: Издательство БЕК, 1996. – 560 с.
4. О судебной практике по делам о мошенничестве, присвоении и растрате: постановление Пленума Верховного суда РФ от 27 декабря 2007 г. № 51 // Российская газета. – 2008. – 12 янв. – № 4561.
5. Рыночная экономика. Словарь / под общ. ред. Г. Я. Кипермана. – М.: Республика, 1993. – 495 с.
6. Советский энциклопедический словарь / науч. ред. совет: А. М. Прохоров (пред.) [и др.]. – М.: Сов. энциклопедия, 1980. – 1630 с.
7. Уголовное дело № 329-97 Железнодорожного районного суда г. Рязани. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
8. Фролов Е. А. Спорные вопросы учения об объекте преступления: сб. ученых трудов. – Вып. 10. – Свердловск, 1968.
9. Яни П. Хищение: некоторые вопросы предмета и ущерба // Законность. – 1996. – № 10.

## **ПОНЯТИЕ И ВИДЫ ГОСУДАРСТВЕННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

*Четвергов Роман Геннадьевич,  
юристууденция, 1-й год обучения*

В настоящее время в науке административного права понятие государственного учреждения как субъекта административно-правовых отношений, является дискуссионным [2, с. 17]. В зависимости от той или иной ситуации ему придается различное юридическое значение.

Например, Словарь русского языка дает толкование слова «учреждение» в двух значениях: как организацию, ведающую какой-нибудь отраслью работы (государственное учреждение, научное учреждение, детские учреждения (детские сады, больницы и т. п.), а также как совокупность форм общественного устройства (политические учреждения) [5, с. 302].

А. В. Киселёв считает, что под государственным учреждением как субъектом административных правоотношений следует понимать государственную некоммерческую организацию, не являющуюся государственным органом, действующую в системе определенного федерального органа исполнитель-

ной власти или органа исполнительной власти субъекта Российской Федерации и находящуюся в ведении этого органа, либо состоящую с ним в координационных связях, обеспечивающую реализацию финансово-экономической, социально-культурной и правоохранительной функций государства посредством организации управления определенными объектами и территориями, оказания содействия органам исполнительной и судебной власти в реализации имеющейся у них компетенции, исполнения принимаемых указанными органами решений, оказания физическим и юридическим лицам государственных услуг социально-культурного и иного характера и наделяемую в необходимых случаях в целях выполнения указанных функций отдельными административно-властными полномочиями [3, с. 4].

Д. Н. Палагин под автономным учреждением понимает государственную или муниципальную некоммерческую организацию, созданную компетентным органом государственной власти или органом местного самоуправления для оказания публичных услуг по заданию собственника и за его счет (полностью или частично) и финансируемую в этих целях из соответствующего бюджета [7, с. 131].

Как считают Ю. И. Мигачев, Л. Л. Попов, С. В. Тихомиров, «учреждением признается организация, созданная собственником для осуществления управленческих, социально-культурных или административно-политических функций. К учреждениям, осуществляющим управленческие функции, относятся, например, аппараты законодательных, судебных органов, прокуратуры» [4, с. 158].

Как отмечают Д. Н. Бахрах, Б. В. Российский, Ю. Н. Стариков, «учреждение – это разновидность организации образованной собственником для создания социальных ценностей в основном непроизводственного характера, а также для осуществления управленческих, социально-культурных и административно-политических функций» [1, с. 310].

Гражданское законодательство содержит наиболее общую формулировку, относящуюся ко всем типам учреждений: «...учреждением признается некоммерческая организация, созданная собственником для осуществления управленческих, социально-культурных или иных функций некоммерческого характера» (ст. 120 ГК РФ) [9]. А особенности правового статуса федеральных казенных учреждений определяются ст. ст. 6, 161 Бюджетного кодекса Российской Федерации [10], ст. ст. 120, 296, 298, 299 Гражданского кодекса Российской Федерации [11], рядом статей Федерального закона от 12 января 1996 г. № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях» [12], ст. 11.1 Федерального закона от 31 мая 1996 г. № 61-ФЗ «Об обороне» [8] и рядом норм иных ведомственных правовых актов. Особенности правового статуса федеральных бюджетных учреждений определяются ст. 9.1 Федерального закона от 12 января 1996 г. № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях», ст. ст. 120, 296, 298 ГК РФ, рядом статей БК РФ, ведомственными нормативными правовыми актами [6, с. 34].

Учреждения, подразделяются на виды по разным основаниям:

- по форме собственности (государственные, муниципальные, негосударственные, частные и др.);
- по масштабу и значению своей деятельности (общефедеральные, субъектов федерации, местные (муниципальные));
- по характеру и сфере деятельности. По характеру и сфере деятельности выделяются учреждения:
  - образования (школы, гимназии, лицеи, детские сады, курсы, колледжи, институты, университеты и др.);
  - науки (научно-исследовательские институты, лабораторий, научные центры, экспериментальные и испытательные полигоны, опытные производства, научные станции и др.);
  - культуры (дома и дворцы культуры (творчества), театры, кинотеатры, филармонии, мюзиклы, концертные залы, библиотеки, музеи, выставки и др.);
  - здравоохранения (поликлиники, больницы, амбулаторные медицинские консультации и др.);
  - социальной защиты (интернаты для престарелых, школы-интернаты и др.);
  - иностранных дел (посольства, консульства);
  - другие виды учреждений;
- по характеру взаимосвязи с органами исполнительной власти все государственные учреждения можно подразделить на два вида:
  - государственные учреждения, входящие в систему определенных федеральных органов исполнительной власти или органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации и находящиеся в их ведении. Эти учреждения в зависимости от характера организационно-правовой связи с соответствующими органами исполнительной власти могут быть двух видов:
    - а) государственные учреждения, находящиеся при органах исполнительной власти, например Финансовая академия при Правительстве РФ;
    - б) государственные учреждения, функционирующие отдельно от соответствующих органов исполнительной власти, в ведении которых они находятся, например учреждения исполнения наказаний Министерства юстиции Российской Федерации;

– государственные учреждения, не входящие в систему органов исполнительной власти и не находящиеся в ведении этих органов. К числу названных учреждений относятся, в частности, учреждения государственных и территориальных внебюджетных фондов: Пенсионного фонда Российской Федерации, Фонда социального страхования Российской Федерации и Федерального фонда обязательного медицинского страхования;

• по выполняемым функциям:

– Обслуживающие государственные учреждения это государственные учреждения, основным видом деятельности которых является социально-культурное и иное обслуживание физических лиц и организаций, оказание им возмездных и безвозмездных потребительских государственных услуг в соответствующих сферах их деятельности.

– Административные государственные учреждения это государственные учреждения, основным видом деятельности которых является осуществление внешнего государственного управления и государственного регулирования, а также административного контроля и административного надзора (мониторинга) в определенных сферах функционирования государства и общества.

– Оборонительные государственные учреждения – это учреждения, основным видом деятельности которых является обеспечение обороны Российской Федерации.

– Правоохранительные государственные учреждения это учреждения, основными видами деятельности которых являются оказание содействия государственным правоохранительным органам в исполнении возложенных на них функций по борьбе с преступлениями и административными правонарушениями, обеспечение государственной и общественной безопасности, охраны государственной границы Российской Федерации, охраны общественного порядка, правовой охраны интеллектуальной собственности.

– Вспомогательные государственные учреждения – это учреждения, основным видом деятельности которых является оказание организационного, финансового, материально-технического, информационно-аналитического, научно-технического и методологического содействия соответствующим органам исполнительной власти, иным государственным органам и организациям в осуществлении возложенных на них государственных функций и в обеспечении их нормального функционирования.

Вместе с тем, в административно-правовой науке не разработана теория административно-правового статуса государственных учреждений, не исследована их правовая природа как субъектов административных правоотношений.

### *Литература*

1. Бахрах Д. Н. Административное право: учебник для вузов / Д. Н. Бахрах, Б. В. Российский, Ю. Н. Старилов. – 2-е изд., измен. и доп. – М.: Норма, 2005. – 810 с.
2. Киселев А. В. Административно-правовой статус государственных учреждений: понятие, элементы, особенности // Законы России: опыт, анализ, практика. – 2007. – № 6. – С. 17–19.
3. Киселёв А. В. Административно-правовой статус государственных учреждений: автореф. дис. ... к. ю. н. – М.: РУДН, 2008. – 18 с.
4. Мигачев Ю. И. Административное право Российской Федерации: учебник для бакалавров / Ю. И. Мигачев, Л. Л. Попов, С. В. Тихомиров; под ред. Л. Л. Попова. – 3-е изд. – М.: Юрайт, 2013. – 752 с.
5. Мизинина И. Универсальный словарь русского языка. – М.: Олма Медиа Групп, 2011. – 408 с.
6. Ольховская Н. П. К вопросу о правовом положении федеральных государственных учреждений // Военно-юридический журнал. – 2013. – № 5. – С. 34–37.
7. Палагин Д. Н. Проблемы административно-правового регулирования статуса государственных автономных учреждений в РФ // Современные проблемы публичного права: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 10-летию кафедры конституционного и административного права ЮУрГУ (Юридический факультет Южно-Уральского государственного университета, 20 октября). – Челябинск: Полиграф-Мастер, 2011. – С. 131–135.
8. Об обороне: федеральный закон № 61-ФЗ от 31 мая 1996 г. (в ред. от 02.07.2013 № 185-ФЗ) // СЗ РФ. – 03.06.1996. – № 23. – Ст. 2750.
9. Гражданский Кодекс Российской Федерации (в ред. от 02.11.2013 № 302-ФЗ) // СЗ РФ. – 05.12.1994. – № 32. – Ст. 3301.
10. Бюджетный кодекс Российской Федерации (в ред. от 02.11.2013 № 294-ФЗ) // СЗ РФ. – 03.08.1998. – № 31. – Ст. 3823.
11. Гражданский Кодекс Российской Федерации (в ред. от 02.11.2013 № 302-ФЗ) // СЗ РФ. – 05.12.1994. – № 32. – Ст. 3301.
12. О некоммерческих организациях: федеральный закон № 7-ФЗ от 12 января 1996 г. (в ред. от 02.07.2013 № 185-ФЗ) // СЗ РФ. – 15.01.1996. – № 3. – Ст. 145.

## ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРАВОСЛАВНОГО ДЕТСАДА «ЖЕМЧУЖИНКА»

*Чумакова Мария Геннадьевна,  
психолого-педагогическое образование, 2-й год обучения*

В начале третьего тысячелетия российское общество характеризуется кризисом в духовной и морально-нравственной сфере, который связан с утратой традиционных нравственных ценностей, нарушением моральных норм и правил. В настоящее время трудно найти более важную и актуальную для российского образования проблему, чем морально-нравственное воспитание детей. Об этом свидетельствуют высказывания видных отечественных общественных деятелей, писателей, педагогов.

Роль морального выбора человека, механизмов нравственной регуляции его поведения и отношений возрастает в условиях демократизации общества, увеличения свободы личности. Ни для кого, ни секрет, что состояние нравственности в обществе зависит от культуры и развития каждого человека, основы которых закладываются в детстве. Потребность совершенствования реальных взаимоотношений между детьми и взрослыми в обществе подчеркивает важность воспитания и развития у детей с ранних лет таких качеств, как милосердие, сострадание, внимание, доброты к людям, стремления оказывать помощь нуждающимся, способность сопереживать, прощать обиды и боль, нанесенные другими.

Еще в этических системах И. Канта, А. Смита, Г. Спенсера и А. Шопенгауэра способность к состраданию, доброделанию понималась как свойство человеческой души и рассматривалась в качестве регулятора взаимоотношений между людьми в обществе, основы совести и альтруизма.

В русской философии (И. А. Ильин, И. В. Киреевский, В. С. Соловьев, Л. Н. Толстой) считалось, что человек может реализовать себя как личность лишь при условии развития в нем способности к состраданию и сопереживанию, чуткости и отзывчивости, совестливости, готовности прийти на помощь другому человеку. Данные качества, объединенные понятием «душевность», согласно воззрениям русских философов, составляют основу духовности и нравственности, восхождение к которым составляет земной путь человека.

Моральный исток осмысления человеческой жизни на протяжении столетий рассматривался философией и этикой в попытке найти ему единое содержательное определение, в результате чего было выделено и обосновано такое ёмкое понятие как «простые нормы нравственности», одинаково значимое для всего человечества. Отсюда понятие «общечеловеческие ценности», употребляемое сегодня и акцентирующее ценностный аспект жизнедеятельности людей.

Мораль – форма общественного сознания, социальный институт, регулирующий поведение людей с помощью совокупности правил, норм, принципов, которые определяют поведение людей по отношению к обществу, природе и друг другу.

Нравственность – это личностная характеристика человека. Кроме того, это принятая индивидом общественная мораль в виде его нравственных принципов, убеждений, определяющих его поведение и такие свойства, как доброта, отзывчивость, честность, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм и др. Нравственная норма – это правило, требование, определяющее поведение человека в той или иной ситуации. Нравственное поведение человека оценивается по степени соответствия определенным правилам.

Этот ценностный аспект и становится сегодня предметом первостепенной важности в образовательной деятельности с целью пробуждения в растущей душе ребёнка усилий стать нравственным человеком. Отчуждение человека от культуры, как способа сохранения и передачи ценностей, нарушение связи и духовно-нравственной преемственности поколений, трудности социализации, снижение воспитательной роли семьи актуализируют проблему целенаправленного и последовательного формирования морально-нравственной культуры личности подрастающего поколения.

Дать детям систематические знания о духовной культуре и этических традициях своего народа, его религии, причем в согласии с тем вероучением или убеждением, которого придерживаются в семье, – это задача, которую призвано решать современное российское образование, откликаясь на запрос российского общества, семьи, граждан России. Об этом, говорят и вышедшие в последние годы нормативно-правовые и научно-методические документы: Закон РФ «Об образовании», «Национальная доктрина образования РФ», «Концепция модернизации российского образования России до 2020» и др. а именно, необходимость усиления функций морально-нравственного воспитания, основанного на традициях российской культуры в работе как школьных, так и дошкольных учреждений.

Как пишет С. Ю. Дивногорцева, в традиционном понимании русской школы термин «образование» включает в себя и обучение, и воспитание, т. к. образование – это раскрытие в человеке образа Божия [1, с. 7].

Об этом же писал русский философ И. А. Ильин: «Образование не должно отделяться от духовного воспитания... Все, что воспитывает духовный характер человека, все хорошо для России. И обратно, все, что не содействует этой цели, должно быть отвергнуто, хотя бы оно было принято всеми остальными народами» [3, с. 205]. Говоря его языком, разрыв с прошлым народа – его религией, культурой, национально осознанным историческим бытием ведет к разрушению самосознания русского народа, а затем к духовной и физической гибели.

Согласно опросам общественного мнения, проведенным ВЦИОМ, большая часть нашего общества считает, что нравственные ценности кроме семьи, должны воспитываться общественными институтами которыми являются детский сад, школа и церковь. Важность формирования духовно-нравственных и моральных ценностей у подрастающего поколения на основе традиционной культуры, сегодня осознается не только обществом, но и государственными институтами. Это не раз подчеркивал и Президент Российской Федерации В. В. Путин.

Для практической реализации государственного заказа и запроса общества по благословению митрополита Самарского и Сызранского Сергия в Самарском регионе при православных храмах стали создаваться детские центры и детские сады. В православном детском саду создается такая культурно-образовательная среда, которая состоит из единого пространства священников, родителей, воспитателей и психологов и выступает гарантом решения данной проблемы.

Недаром, по мнению выдающего психолога, философа и богослова В. В. Зеньковского, с психологической точки зрения моральное созревание детской души является осью ее духовного развития [2, с. 11].

В этой связи особую значимость приобретает работа по формированию морально – нравственной сферы подрастающего поколения в дошкольных учреждениях, где в настоящее время ведется поиск различных вариантов совершенствования духовного и нравственного воспитания детей.

Обращение к опыту православной педагогики в настоящее время, когда идет поиск духовного возрождения России, особенно актуально, так как общество и государство остро нуждаются в образовательных моделях, обеспечивающих духовно-нравственные компоненты в содержании образования.

Наряду с родителями, большая роль в формировании основ морально-нравственного воспитания детей принадлежит детским учреждениям, поскольку в дошкольном возрасте происходит социализация ребенка, расширение круга его общения, когда требуется проявление личностной позиции, определяющейся принятыми нравственными ценностями [5, с. 150].

Духовно и морально-нравственное воспитание дошкольников сегодня затруднено как вследствие недостаточной разработанности данной проблемы с точки зрения современных реалий, так и в силу слабой ориентированности многих положений исследований на современную социальную и педагогическую действительность. Между тем воспитатели детских садов нуждаются в научно обоснованных рекомендациях в этой области.

В связи с этим на базе православного детского сада «Жемчужинка» г. Самары для изучения морально-нравственного развития детей старшего дошкольного возраста было проведено экспериментальное исследование.

Теоретическую основу исследования составили труды философов, социологов, психологов, педагогов по изучению: теории возрастного развития личности (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, Б. Г. Ананьев, Д. И. Фельдштейн, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин); теории морально-нравственного воспитания подрастающего поколения (Януш Корчак, К. Д. Ушинский, И. И. Ильин, А. С. Макаренко, О. С. Богданова, Н. И. Болдырев, Б. Т. Лихачев, В. А. Сластенин и др.); теории воспитания подрастающего поколения, отвечающие особенностям социокультурной ситуации и задачам обновления системы образования (В. В. Зеньковский, И. А. Амонашвили, игумен Георгий Шестун, А. В. Антонова, А. В. Мудрик, Н. Д. Никандров, Л. Ф. Шеховцова и др.).

Большое значение для нас имели работы, посвященные вопросам духовно-нравственного развития современного ребенка (В. В. Абраменкова, Н. В. Мельникова), воспитанию дошкольников на отечественных ценностях и традициях (И. С. Артюхова, игумена Евмения (Перистого), протоиерея Артемия Владимирова и др.).

Для данного исследования была выдвинута гипотеза, а именно: мы предположили, что специальный цикл занятий для старших дошкольников в православном детском саду посредством приобщения их к православной культуре, является эффективным средством формирования их морально-нравственной сферы.

Исследованием было охвачено 23 и 25 человек двух старших групп детского сада, составляющих контрольную и экспериментальную группы старших дошкольников.

В контрольную группу входили 23 ребенка в возрасте от 5,5 до 6,5–7 лет. Из них 11 мальчиков (48 %) и 12 (52 %) девочек. Опрос их родителей (23 мамы) проводился при личной встрече психолога с ними. Группа мам состояла из женщин в возрасте 25–30 лет (74 % – 17 чел.) и 33–40 лет (26 % – 6 чел.).



Экспериментальная группа детей состояла также из 25 человек той же возрастной группы. Из них 13 (52 %) мальчиков и 12 (48 %) девочек. Группа их мам состояла из женщин в возрасте 25–30 лет (72 % – 18 чел.) и 33–40 лет (28 % – 7 чел.).

На первом (констатирующем) этапе эксперимента было проведено диагностическое исследование в обеих группах. В соответствии с целью и задачами эксперимента для оценивания уровня развития морально-нравственных качеств у старших дошкольников были подобраны методики:

- Опросник «Ребенок глазами взрослого» (А. А. Романов) ([URL: http://psylist.net/praktikum/00152.htm](http://psylist.net/praktikum/00152.htm)) (заполняется воспитателями и родителями).
- Оценивание особенностей в поведении ребенка в группе (воспитателями).
- Изучение эмоционального отношения к моральным нормам (Р. Р. Калинина, 2001) (проводится психологом).
- Изучение социальных эмоций (Р. Р. Калинина, 2001) (выполняется психологом).
- Методика «Фонарик» (О. Л. Янушкявичене).

Проведенное диагностическое исследование выявило невысокий уровень развития морально-нравственных качеств у детей экспериментальной группы. В связи с этим, была поставлена задача второго этапа: составление психолого-педагогической программы для работы с детьми экспериментальной группы по морально-нравственному развитию посредством приобщения их к отечественным традициям на основе православной культуры.

Психолого-педагогическая программа включала в себя работу с детьми в виде цикла развивающих занятий, построенного на основе православной культуры и работы с родителями в форме бесед и лекций.

При составлении цикла занятий и работы с детьми, мы взяли за основу, что ведущим типом деятельности ребенка дошкольника, по мнению большинства психологов, является игровая деятельность (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Д. Б. Эльконин и др.). Мощным фактором развития и формирования у детей морально-нравственных качеств является сюжетно-ролевая игра, основываясь на том, что мир эмоций, чувств и нравственных переживаний у дошкольника тесно взаимосвязаны и в игровом общении у детей формируется их способность выражать свои чувства, давать им оценку, будет развиваться способность к сочувствию, сопереживанию. Ролевые действия в игре и взаимоотношения со сверстниками помогают старшему дошкольнику понять другого, учесть его положение, настроение, желание, отличить нравственный поступок от безнравственного.

Об этом же говорят и исследования Н. В. Мельниковой и Р. В. Овчаровой. Авторы утверждают, что «нормы человеческих взаимоотношений становятся через игру одним из источников формирования морали самого ребенка» [6, с. 51–52]. Когда дети переходят от простого воссоздания действия и внешнего характера взаимоотношений к передаче их эмоционально-выразительного содержания, они учатся разделять переживания других.

Кроме того, изучая особенности возрастных закономерностей детей старшего дошкольного возраста, надо отметить, что этот период во многом предопределяет будущий облик человека. Известно, что умение построить отношения с другими людьми на духовно-нравственной основе присуще не только морально – развитой личности, но, прежде всего, духовной, обладающей высоким уровнем альтруизма, сочувствия, сострадания, любви, терпимости.

Об этом пишет и протоиерей Е. Шестун, что «...источником гуманных чувств выступают взаимоотношения с близкими людьми, которому способствует православная среда в семье, где считаются приоритетными ответственность, любовь к ближним, трудолюбие, взаимопомощь, основанные на чувствах сострадания и сопереживания» [7, с. 417].

Целью второго этапа (формирующего) эксперимента стала реализация цикла коррекционно-развивающих занятий «Ростки доброты».

Занятия проводились в доступной и интересной для детей форме с применением игрового метода, элементов арт. и сказкотерапии, а также с соблюдением психолого-педагогических правил и принципов организации и ведения занятий.

Цикл занятий «Ростки доброты» с детьми был реализован за 3 месяца. Периодичность занятий: один-два раза в неделю по 40 мин. в день. Количество: 14 занятий.

К концу окончания программы старшие дошкольники узнали о творении Богом мира видимого и невидимого, о своей малой Родине, столице страны, познакомились со своим Святым ангелом-хранителем и другими Святыми помощниками, с основными православными праздниками, научились различать добро и зло. Следует также сказать, что реализовалась поставленная цель занятий. У детей стали формироваться морально-нравственные качества человека: отзывчивость, милосердие, скромность, вежливость, честность, ответственность, трудолюбие и др. Можно также наблюдать, что у старших дошкольников появились такие качества личности, как умение прощать обиды и боль, нанесенные другими.

Таким образом, у детей складываются первые моральные суждения и оценки, первоначальное понимание общественного смысла нравственной нормы, формируются нравственные чувства.

Диагностическое исследование показало, что после проведения коррекционно-развивающих занятий с группой детей, у которых наблюдался низкий уровень развития морально-нравственных качеств, их уровень повысился.

Анализируя результаты положительной динамики формирования морально-нравственной сферы детей экспериментальной группы и высказывания воспитателей, родителей по этому поводу, следует отметить, что у детей складываются первые моральные суждения и оценки, первоначальное понимание общественного смысла нравственной нормы, формируются нравственные чувства. И как следствие – снизилась детская агрессивность, уменьшился негативизм, конфликтность и эмоциональная отгороженность.

Сравнительный и математический анализ результатов внедрения программы подтвердил гипотезу нашего исследования о том, что созданный нами цикл коррекционно-развивающих занятий на основе приобщения к православной культуре старших дошкольников в детском саду, является эффективным психолого-педагогическим средством формирования их морально-нравственной сферы.

По мнению Н. В. Мельниковой, создание системы ценностей – это одновременно и основа и цель воспитательно-образовательного процесса [4, с. 73].

В заключении можно сказать, морально-нравственное воспитание на основе православных традиций формирует ядро личности, благотворно влияя на все стороны и формы взаимоотношений человека с миром: на его этическое и эстетическое развитие, мировоззрение и формирование гражданской позиции, патриотическую и семейную ориентацию. Поэтому, так важно с детских лет заложить основы морально-нравственной культуры, а именно, сформировать первые нравственные представления, чувства, привычки, отношения, ведущие к моральным поступкам и нравственным действиям, которые в дальнейшем помогут стать растущему человеку ответственным гражданином нашего общества.

#### *Литература*

1. Дивногорцева С. Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры. – М.: Образ, 2007. – 340 с.
2. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – Клин: Христианская жизнь, 2012. – 212 с.
3. Ильин И. А. Национальная Россия. Наши задачи. – М.: Алгоритм, 2007. – 245 с.
4. Мельникова Н. В. Методология исследования психологических категорий нравственно-этического аспекта личности дошкольника: монография. – Шадринск: Изд-во «ПО Исеть», 2005. – 283 с.
5. Мельникова Н. В. Категория нравственных чувств дошкольника // МГУ им. М. В. Ломоносова – Международная славянская академия образования им. Я. А. Коменского – журнал «Педагогика»: Актуальные проблемы современного профессионального образования. – М.: Педагогика, 2006. – С. 148–154.
6. Мельникова Н. В. Концепция развития нравственной сферы личности в дошкольном возрасте / Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова // Вестник Курганского государственного университета. – 2008. – № 2 (12). – С. 49–57.
7. Шестун Е., протоиерей. Православная педагогика. – М.: Про-Пресс, 2011. – 576 с.

## **ПОНЯТИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ПОЛИСУБЪЕКТНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ**

*Шаруева Екатерина Викторовна,  
педагогическое образование, 1-й год обучения*

Понятие готовности педагога к полисубъектному взаимодействию является новым, однако отдельные его составляющие рассматривались ранее: «готовность»; «готовность педагога»; «полисубъектное взаимодействие».

В частности понятие «готовность» достаточно широко рассматривается в отечественной и зарубежной педагогической и психологической литературе, хотя осмысливается разными авторами неоднозначно. Это понятие используется для описания и изучения разнообразных состояний, намерений и даже способностей человека, поэтому трактуется как многоаспектное, интегративное. Проблема готовности к деятельности и выделение ее основных компонентов является одной из значимых в современной науке. Психологические аспекты содержания понятия готовности к деятельности являются предметом рассмотрения исследователей О. В. Борденюк, А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Т. В. Иванова,

Л. А. Кандыбович, Н. В. Кузьмина, Н. В. Нижегородцева, Ю. П. Поваренков, В. А. Слостенин, В. Д. Шадриков и др.

Ведущей и наиболее сложной стороной (составляющей) готовности к деятельности является психологическая готовность.

Несмотря на различие подходов к определению психологической готовности к деятельности, большинство авторов исходят из общей позиции в том, что психологическая готовность является «сложным синтетическим образованием» (Ф. И. Иванищенко), состоящим из комплекса разнообразных, связанных между собой элементов.

Психологическая готовность к профессиональной деятельности формируется в процессе профессионального обучения.

В педагогической литературе широко употребляется понятие «профессиональная готовность педагога», которое нередко отождествляется с понятием «профессиональная подготовка» и также имеет несколько значений. Наиболее распространенным является следующее толкование: организовать что-то, научить тому, что необходимо, дать необходимые знания.

В отечественной педагогической литературе вопросы подготовки учителя к профессиональной деятельности первым ставил К. Д. Ушинский. В его трудах не употребляется термин «готовность» к педагогической деятельности, но повсюду доминирует мысль о путях формирования такой готовности: «Мы не говорим педагогам – поступайте так или иначе; но говорим: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить».

Возрастание интереса к проблеме профессиональной готовности личности особенно заметно в 20–40-е гг. XX в. Этому в определенной мере способствовали исследования нейрофизиологических механизмов регуляции и саморегуляции поведения человека и места в них психической готовности как одного из таких механизмов.

У истоков разработки научных основ профессиональной подготовки будущих учителей стояли П. П. Блонский, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, С. Т. Шацкий, в трудах которых формулировались требования к учителю как носителю конкретной профессии, задачи педагогической деятельности, содержание и методы педагогической подготовки.

Конец XX в. характеризуется тем, что в науке сложился общий подход к пониманию сущности и структуры педагогической деятельности, а готовность к ее осуществлению стала рассматриваться как овладение профессиональными функциями, приобретенными на основе освоения знаний, умений и навыков. Правда, число таких функций в разных источниках называлось разное, да и количество умений варьировало в довольно широком диапазоне.

В профессиональной готовности к педагогической деятельности В. А. Слостенин и М. Я. Виленский выделили следующие виды готовности: научно-теоретическую, практическую, психолого-физиологическую, физическую [3, с. 27].

Понятие готовности в педагогике имеет теоретическое и практическое содержание. Теоретическая готовность в педагогике нередко понимается лишь как определенная совокупность специальных знаний.

Для данного исследования существенным представляется то, что все исследователи в структуре профессиональной готовности педагога включают не только знания и другие компоненты, но и практические умения. К примеру, Н. В. Кузьмина в качестве системы педагогических умений выделяет: проективные, организаторские, гностические, конструктивные и коммуникативные. Нетрудно заметить, что эти умения автор соотносит с выделенными ею же профессиональными функциями – проектировочной, организаторской, гностической, конструктивной и коммуникативной.

Таким образом, краткий обзор литературы, посвященной проблеме готовности человека к деятельности, приводит к выводу о том, что понятие профессиональной готовности рассматривается в психолого-педагогической литературе как категория теории деятельности (состояние и процесс), как категория теории личности (отношения, установки, мотивы), как категория теории профессиональной подготовки специалиста.

Идеи полисубъектности в латентном виде отражались в области психолого-педагогической мысли, начиная уже с XVIII столетия. Отечественные педагоги обращали особое внимание не только на содержание и формы образования, но и на связь образования и саморазвития личности, на ценностно-смысловую сторону педагогической деятельности. Однако только примерно с середины 1980-х гг. проблемы субъекта и – косвенно – полисубъекта начали ставиться в педагогической и возрастной психологии. Теоретико-практическую оформленность получили положения о необходимости развития субъектного потенциала личности учащегося в теории развивающего образования. Вместе с тем достаточно ясно осознанной и отрефлексированной к настоящему времени стала проблема субъектного развития

личности учителя. Синонимом профессионализма учителя часто считается его способность стать полноценным субъектом педагогической деятельности и развивать субъектный потенциал учащегося.

Проблема полисубъектности в настоящее время выходит на одно из центральных мест в теоретико-прикладных психологических исследованиях и становится одним из главных направлений в изучении психологических механизмов развития и саморазвития субъектов образовательной среды.

Положения полисубъектного подхода, активно разрабатываемые в настоящее время, на наш взгляд, могут быть продуктивно использованы в практике образования. Представляется, что с позиций этого подхода могут быть раскрыты новые возможности разработки педагогических технологий. Переосмысление того, что делает педагог, с новой точки зрения, как правило, помогает ему увидеть новые перспективы, новые возможности и новые стратегии своей деятельности. Уверенность в значительных потенциалах концепции полисубъектности связана со следующими моментами.

*Во-первых*, рассмотрение помощи школьнику в становлении его как *субъекта саморазвития*. В качестве одной из основных задач развивающего образования предполагает научное обоснование новых концептуальных положений и разработку конкретных психолого-педагогических технологий, способных решить эту задачу в практической плоскости. Полисубъектный подход нацелен именно на это.

*Во-вторых*, слитность в одном потоке процессов развития отдельных субъектов характеризует именно ситуацию развивающего образования и именно в сфере образования находит свое воплощение в ряде особых систем и технологий, нацеленных на личностное развитие учащихся; этим актуализируется проблема *нового типа взаимодействия*. Между учителем и учащимися, с одной стороны, и между ними и школьным психологом – с другой. Полисубъектный подход и раскрывает условия, закономерности и принципы такого взаимодействия.

*В-третьих*, в образовательной среде возникает специфическая ситуация, требующая от учителя специальных усилий для организации взаимодействия, основанного на субъект-субъектных отношениях (не всякая профессия, относящаяся к категории «человек – человек», предъявляет такое требование). Построение субъектсубъектных отношений между учителем и учащимися определяет эффективность педагогического труда и способствует развитию субъектности всех участников образовательного процесса. Каким образом это происходит, описывает полисубъектный подход.

*В-четвертых*, в педагогической психологии и психологии развития уделяется много внимания либо группам учащихся и межличностному взаимодействию в этих группах (а также стадиям развития классных коллективов; при этом учитель рассматривается как фактор *воздействия* «вне» системы), либо организации взаимодействия педагога с учащимися с позиций психологии труда учителя («от учителя»). Однако взаимодействие учителя и учащихся в рамках *единой развивающейся системы*, почти никогда не ставилось в центр внимания исследователей. Вместе с тем достаточно ясно, что противопоставление учителей и учащихся в анализе в значительной степени сужает возможности адекватного понимания процесса обучения. Необходимо помнить, что в образовательном процессе происходит (или не происходит) развитие и учащихся, и учителей. Они влияют друг на друга. Полисубъектный подход стремится рассмотреть общность «учитель – учащиеся» как единую развивающуюся систему и вскрыть средства, с помощью которых можно помочь развитию этой системы.

Для раскрытия психологического содержания понятия «полисубъектное взаимодействие» необходимо рассмотреть возможные специфические типы взаимодействий людей друг с другом, различающиеся по такому критерию, как *придание субъектной ценности* (см. табл. 1).

Во-первых, это взаимодействие, при котором участники взаимодействия не выступают по отношению друг к другу как субъекты и не осознают себя и другого в качестве таковых. Иначе говоря, каждый из участников взаимодействия не придает особой ценности ни себе, ни партнеру. Представляется правомерным такую ситуацию охарактеризовать как субъектно-отчужденное или преисубъектное взаимодействие.

Во-вторых, это взаимодействие, при котором другой выступает для каждого участника как объект, обладающий специфическими особенностями. При этом каждый из участников себя рассматривает как субъекта, присваивая ценность себе, но не видя ее в партнере. Указанный тип взаимодействия может быть определен как субъект-объектный.

И, в-третьих, это взаимодействие, при котором каждый участник взаимодействия как субъект отражает и себя, и другого человека в качестве субъекта и видит ценность и в себе, и в другом. При таком варианте взаимосвязь симметрична и носит характер подлинного субъект-субъектного взаимодействия.

В нашем исследовании мы ограничимся изучением интра-полисубъектного взаимодействия (то есть взаимодействия внутри общности «учитель – учащиеся», а не между общностями), которое для краткости в дальнейшем и будем называть полисубъектным.

Соотношение уровней взаимодействия между людьми, типов коллективного субъекта и важнейших характеристик полисубъекта

Уровни взаимодействия между людьми		Типы человеческих общностей	Основные признаки полисубъектности		
			способность к осознанию системы отношений между субъектами	творческая активность	общее семантическое пространство
Субъект-субъектное взаимодействие	Полисубъектное взаимодействие	универсальный полисубъект	высокая	высокая	насыщенное, логически непротиворечивое, когнитивно-сложное
		полисубъект общения	высокая	средняя и высокая	достаточно насыщенное, относительно непротиворечивое, когнитивно-сложное
	Деятельно-ценностное взаимодействие	корпоративный коллективный субъект	средняя	средняя	ненасыщенное, относительно непротиворечивое, когнитивно-сложное
субъект-объектное взаимодействие		атомарный коллективный субъект	средняя и низкая	средняя	ненасыщенное, относительно непротиворечивое, когнитивно-простое
предсубъектное взаимодействие		совокупность предсубъектов	низкая	низкая	ненасыщенное, логически противоречивое, когнитивно-простое

Таким образом, нами выделены следующие типы общностей: совокупность предсубъектов, атомарный коллективный субъект, корпоративный коллективный субъект, полисубъект общения и универсальный полисубъект (характеристики представлены в табл. 1).

Итак, полисубъектное взаимодействие – это такая форма непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность и характеризуется особым типом общности – полисубъектом, понимаемым как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития реальных субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях, и проявляющееся в способности к творческой активности, к осознанию системы отношений между субъектами, к образованию общего семантического пространства, а также в способности к преобразованию окружающего мира и себя, способности выступать как целостный субъект, развивая субъект-субъектные отношения с другими общностями.

*Феноменологически* полисубъектное взаимодействие заключается в актуальном сопричастии и продвижении к подлинным и полноценным субъект-субъектным отношениям партнеров (условие его возникновения). *Динамически* оно выражается во взаимной направленности векторов их активности и совпадении направленности общего развития. *Структурно* полисубъектное взаимодействие представляет собой сложную систему особых отношений между субъектами, входящими в общность, и между полисубъектом как целым и другими общностями. *Инструментально* полисубъектное взаимодействие заключается в создании условий для организации общения субъектов, в процессе которых происходит развитие субъектов и полисубъекта в целом. *Функционально* полисубъектное взаимодействие есть принятие партнерами самого факта существования друг друга и признание самоценности каждого участника взаимодействия.

### *Литература*

1. Абульханова К. А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. – М.: ИП РАН, 1997. – С. 56–75.
2. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1998. – 24 с.
3. Дмитриева О. Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 188 с.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
5. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дис. ... докт. психол. наук. – Новосибирск, 1997. – 347 с.

## **КОРЫСТНЫЕ ПОБУЖДЕНИЯ ПРИ КВАЛИФИКАЦИИ УБИЙСТВА**

*Этнюкова Ирина Александровна,  
юриспруденция, 1-й года обучения*

Придерживаясь мнения о том, что мотив и цель преступления выполняют в уголовном праве свои функции [16, с. 151–152], нельзя отрицать общего положения, что мотив преступления имеет также свои особенности при конструкции уголовно-правовой нормы. Это выражается в том, что мотив может выступать в роли признаков, придающих деянию уголовно-правовой характер, а также влиять на квалификацию преступлений. Мотив преступления, определяет общие свойства и конкретные признаки преступления как юридического факта.

Происшедшие изменения в государственно-правовой сфере, некоторым образом изменили существовавшие подходы. Многие мотивы преступлений, получили новое наполнение и оцениваются не всегда однозначно [15, с. 549]. В основе такой новой оценки лежит социальное неравенство. Авторы, исследующие проблемы уголовной политики и ее отражение в теории законодательстве и практике отмечают, что такие мотивы преступлений, как корысть, месть, злоба и ненависть оцениваются гражданами не совсем так, как это было в бесклассовом обществе. Поэтому перед законодателем стоит большая и трудная проблема их оценки при конструировании норм уголовного закона [9, с. 149].

Отсюда следует, что для оценки того или иного побуждения в качестве низменного или лишенного низменного содержания необходимо не только руководствоваться общими нравственными представлениями, но и учитывать конкретное содержание мотива, всю совокупность обстоятельств, вызвавших к жизни данный мотив. В этой связи, следует отметить, что социально-этическая оценка мотива должна включать оценку социальных качеств предмета потребности [11, с. 50–56].

Безусловно, что по степени общественной опасности все преступления отличаются друг от друга и обладают своими индивидуальными признаками присущими конкретному преступлению. Одним из таких индивидуальных признаков является мотив преступления как фактор, влияющий на общественную опасность деяния и характеризующий личность виновного.

Так, например, корыстные побуждения при совершении убийства свидетельствуют об особой общественной опасности указанного преступления.

В основе понятия «корыстные побуждения» лежит понятие «корысть». Оно является определяющим при анализе убийства, совершенного из корыстных побуждений.

С. И. Ожегов определяет корысть как выгоду, материальную пользу [14, с. 299]. В. Даль характеризует корысть как страсть к приобретению и наживе, жадность к деньгам, богатству и падкость на бабыш, а также стремление к захвату богатств [8, с. 437].

В доктрине уголовного права понимание термина «корысть» несколько отличается от толкований лингвистов. Так, А. А. Жижиленко предложил следующее определение убийства, совершенного из корысти: «Корысть, как мотив преступлений, есть желание наживы, приобретения каких-либо ценностей; под убийство из корысти подойдет, поэтому убийство для ограбления, убийство за плату (т. е. по подкупу), убийство для получения наследства и т. п.; в частности сюда подойдет убийство беременной женщины для того, чтобы избавиться от обязанности содержать ее младенца, прижитого виновным; при этом действительного приобретения каких-либо ценностей, как результата убийства, не требуется; достаточно, например, чтобы виновному была лишь обещана известная сумма денег за убийство, что и побудило его совершить преступление, или чтобы он вообще рассчитывал обогатиться за счет убитого» [10, с. 20–21].

Похоже определял корыстное убийство М. Д. Шаргородский: «Понятие корысти предполагает получение всякого рода материальной выгоды (денег, имущества, имущественных прав, права на жилплощадь и т. д.). Сюда подойдет также убийство за вознаграждение, желание избавиться от платежа алиментов и др. Получение любых нематериальных благ под понятие этого квалифицирующего обстоятельства не подойдет» [17, с. 174–175].

Как мы видим, указанные ученые не сводят корысть только к случаям получения материальных благ, а относят к ней и стремление виновного избавиться от материальных затрат. Такое понимание корысти получило закрепление в постановлении Пленума Верховного суда СССР «О некоторых вопросах, возникших в судебной практике по делам об умышленном убийстве» от 3 июля 1963 г.

Пленум указал, что по п. «а» ст. 102 УК РСФСР 1960 г. следует квалифицировать убийства, совершенные из побуждений, направленных на получение всякого рода материальной выгоды (денег, имущества, имущественных прав, прав на жилплощадь и т. д.), или с намерением избавиться от материальных затрат (уплаты долга, платежа алиментов и др.) [5].

В дальнейшем было дано более широкое толкование убийства, совершенного из корыстных побуждений. В п. 6 постановления Пленума Верховного суда СССР «О судебной практике по делам об умышленном убийстве» от 27 июня 1975 г. указывалось, что по п. «а» ст. 102 УК РСФСР следует квалифицировать убийство, совершенное не только из побуждений, направленных на получение всякого рода материальной выгоды или с намерением избавиться от материальных затрат, но и совершенное из иных корыстных побуждений [6].

Трудно сказать, чем руководствовался Пленум Верховного суда СССР, изменив определение, которое, на наш взгляд, было удачным. В уголовно-правовой литературе понятие убийства, совершенного из иных корыстных побуждений, связывалось с ситуациями, не урегулированными законом.

Так, Т. Воробьева и А. Санталов привели следующий пример такого убийства: «П. по сговору с Т. совершил хищение ткани и красок. Похищенное он продавал через свою жену. Т. потребовал у П. доли похищенного: либо деньги, либо часть похищенной ткани. Чтобы освободиться от притязаний Т. и не отдавать долю похищенного, П. убил его. Областным судом действия виновного были квалифицированы по ст. 103 УК. Президиум Верховного суда РСФСР признал такую квалификацию неправильной, поскольку убийство было совершено с целью избавиться от имущественных притязаний соучастника преступления. Убийство по таким мотивам должно квалифицироваться по п. «а» ст. 102 УК как убийство из корыстных побуждений» [7, с. 25].

В последующем фактически произошел возврат к прежнему толкованию п. «а» ст. 102 УК РСФСР. В постановлении Пленума Верховного суда РФ «О судебной практике по делам об умышленных убийствах» от 22 декабря 1992 г. указывалось, что по п. «а» ст. 102 УК РСФСР следует квалифицировать убийство, совершенное в целях получения материальной выгоды для виновного или других лиц (денег, имущества или прав на его получение, прав на жилплощадь, вознаграждения от третьих лиц и т. п.) или избавления от материальных затрат (возврата имущества, долга, оплаты услуг, выполнения имущественных обязательств, уплаты алиментов и др.) [4].

В данном постановлении Пленум Верховного суда РФ, с одной стороны, исключил из определения возможность совершения убийства из иных корыстных побуждений, а с другой, – указал, что виновный может действовать не только с целью личной выгоды, но и с целью получения материальной выгоды для других лиц.

Такое определение корыстного убийства было воспроизведено в постановлении Пленума Верховного суда РФ «О судебной практике по делам об убийстве (ст. 105 УК РФ)» от 27 января 1999 г., которым и руководствуются суды в настоящее время [13].

Таким образом, толкование понятия корыстного убийства не претерпело существенных изменений с момента принятия УК РСФСР 1960 г.

С точки зрения высшей судебной инстанции, корыстные побуждения имеются в том случае, когда убийца посредством умышленного лишения потерпевшего жизни стремился: 1) получить материальную выгоду для себя или иных лиц; 2) избавиться от материальных затрат.

В доктрине уголовного права в настоящее время корыстные побуждения при убийстве понимаются неоднозначно.

Большинство ученых солидарно с толкованием корыстных побуждений, высказанным высшей судебной инстанцией.

Так, С. В. Бородин понимает под корыстными побуждениями при убийстве корыстный мотив в самом широком смысле: «Корысть при убийстве – это не только приобретение материальной выгоды, завладение тем, чем не обладал виновный до убийства, но и стремление избавиться от каких-то материальных затрат сейчас или в будущем, сохранить материальные блага, с которыми придется расстаться на законном основании» [3, с. 134].

А. В. Наумов, напротив, высказал мнение, что нельзя понимать корысть слишком широко, как проявление материальной заинтересованности во всех смыслах: «Корысть – побуждение низменное, проявление частнособственнической психологии – связывается только с отрицательными в моральном отношении поступками: чрезмерной жадностью, хищением, спекуляцией, убийством и т. д. ... Деньги, имущество и другие материальные выгоды убийца ставит выше человеческой жизни. В этом и заключается особая общественная опасность убийства из корыстных мотивов» [12, с. 27–28].

Представляется, что особых различий в толковании корысти у названных авторов нет, поскольку они оба исходным полагают определение корыстных побуждений, данное в постановлении Пленума Верховного суда РФ.

Однако некоторые исследователи находят, что в постановлении Пленума Верховного суда и в научных работах корыстные побуждения при убийстве трактуются слишком прямолинейно.

Так, С. Абельцев считает, что необходимо говорить не о корыстном мотиве, а о корыстном начале убийств, которое по своему содержанию гораздо шире понятия мотива. По данным С. Абельцева, при убийствах, мотивами которых (в конечном итоге) явились зависть, ненависть, неприязнь к потерпевшему, месть и т. д., в среднем в 50 % случаев началом является корысть: те или иные материальные, имущественные проблемы (споры при дележе, распределение прибыли, долговые обязательства и т. д.); корысть и корыстное начало в той или иной степени проявляются в 80 % всех совершаемых убийств. Он резюмирует, что любой факт корыстного начала должен быть отражен в приговоре суда, хотя мотивом убийства может быть признана месть [1, с. 30].

Данный подход вызывает возражения. Основанием признания убийства квалифицированным могут быть либо корыстные побуждения, непосредственно толкающие виновного на совершение убийства, либо какие-то иные обстоятельства. Из логики рассуждений автора неминуемо следует вывод, что в основе совершения преступлений вообще и убийств в частности лежит человеческий эгоизм, самость, стремление удовлетворять свои потребности за счет других людей. Но такое заключение не дает нам права признавать в качестве квалифицирующего признака убийства эгоизм, отсутствие стремления к общему благу, точно так же как нельзя признавать в качестве отягчающего вину обстоятельства убийства корыстные начала, так как они обнаруживаются практически в каждом преступлении.

В доктрине уголовного права делались и попытки узкого толкования понятия корысти. Однако А. В. Наумов справедливо подверг критике суждение о том, что убийства, совершенные не для получения новых материальных ценностей, а для удержания уже имеющихся, не являются корыстными [12, с. 26].

По нашему мнению, корыстные побуждения (корысть) при совершении убийства – это стремление виновного к приобретению материальных благ или нежелание потери материальных благ (совершения материальных затрат) для себя и (или) иных лиц, когда посягательство на потерпевшего выступает средством достижения этих целей. При этом не имеет значения, на законном или незаконном основании в дальнейшем должны были приобретаться или отчуждаться материальные блага.

В. Г. Беляев и Н. М. Свидлов считают, что убийство с целью занятия более высоко оплачиваемой должности не может быть квалифицировано как совершенное из корыстных побуждений. Свою позицию они аргументируют следующим образом: «Находясь на такой должности, виновный будет получать не просто большую сумму денег, а более высокую заработную плату, в соответствии с количеством и качеством своего труда. Корысть же есть не что иное, как незаконное обогащение, получение денег без предоставления соответствующего эквивалента. По этой причине мотивом такого убийства выступает не корысть, а карьеризм, который хотя и относится к низменным побуждениям, но не предусматривается п. «а» ст. 102 УК (п. «з» ч. 2 ст. 105 УК РФ)» [2, с. 19–20].

Стремление подняться по служебной лестнице отношений часто направлено как на получение большей заработной платы, так и на получение дополнительных материальных преимуществ и благ, связанных с этой должностью. Разве подобные устремления не являются корыстными? На наш взгляд, в подавляющем большинстве случаев имеются все необходимые основания для квалификации убийства с целью занятия более высоко оплачиваемой должности как совершенного из корыстных побуждений.

Виновный совершает убийство, руководствуясь меркантильными соображениями, ставя свою материальную выгоду или материальную выгоду иных лиц выше человеческой жизни. Поэтому следует сделать вывод, что, если в основании совершенного убийства лежали меркантильные соображения, материальная выгода, содеянное необходимо квалифицировать как совершенное из корыстных побуждений, независимо от того, на законном или незаконном основании виновный собирался приобретать или отчуждать материальные блага для себя или иных лиц. В данном случае законом порицается посягательство виновного на человеческую жизнь для удовлетворения своих материальных притязаний, противопоставление своих личных, материальных, эгоистических интересов самому ценному благу, имеющемуся у другого человека – его жизни.



### *Литература*

1. Абельцев С. Мотивация особо тяжких преступлений против личности // Российская юстиция. – 1998. – № 11. – С. 29–32.
2. Беляев В. Г. Вопросы квалификации убийств: учебное пособие / В. Г. Беляев, Н. М. Свидлов. – Волгоград: Изд-во ВСШ МВД СССР, 1984. – 60 с.
3. Бородин С. В. Квалификация преступлений против жизни. – М.: Юридическая литература, 1977. – 237 с.
4. Бюллетень Верховного суда РФ. – 1993. – № 3.
5. Бюллетень Верховного суда СССР. – 1963. – № 4.
6. Бюллетень Верховного суда СССР. – 1975. – № 4.
7. Воробьева Т. Квалификация убийства из корыстных побуждений / Т. Воробьева, А. Санталов // Советская юстиция. – 1987. – № 6. – С. 25.
8. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1955. – Т. 2. – 779 с.
9. Дзигарь А. Л. Уголовная политика и ее отражение в теории, законодательстве и практике. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2005. – С. 141–155.
10. Жижиленко А. А. Преступления против личности. – М., 1927. – 140 с.
11. Муздубаев М. Х. Учет мотивов преступлений при назначении наказания // Вест. Моск. ун-та. Сер. 11. Право. – 1988. – № 1. – С. 50–56.
12. Наумов А. В. Мотивы убийств: учебное пособие / под ред. Н. А. Огурцова. – Волгоград: Изд-во ВСШ МВД СССР, 1969. – 135 с.
13. О судебной практике по делам об убийстве (ст. 105 УК РФ): постановление Пленума Верховного суда РФ от 27 января 1999 г. № 1 // Бюллетень Верховного суда РФ. – 1999. – № 3. – С. 2–6.
14. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополн. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с. 5
15. Побегайло Э. Ф. Мотив преступления // Российская юридическая энциклопедия. – М., 1999. – 1110 с.
16. Рарог А. И. Квалификация преступлений по субъективным признакам. – СПб., 2002. – 304 с.
17. Шаргородский М. Д. Преступления против жизни и здоровья. – М., 1947. – 511 с.

### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОШЕННИЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ОНЛАЙН-БАНКИНГА**

*Юнусова Эльвира Асмановна,  
юриспруденция, 1-й год обучения*

Онлайн-банкинг – услуга, предоставляемая клиентам банка для удаленного самостоятельного управления счетами. Данный сервис доступен не только с персонального компьютера, но и с мобильных устройств – планшета или телефона [2, с. 97].

Стремясь сделать обслуживание более удобным, современным и технологичным, банки России с каждым годом все более совершенствуют возможности дистанционного управления счетами клиентов. По мнению аналитического агентства Marksw Webb Rank & Report в ежегодном исследовании Online Banking Security Rank 2015 в топ 5 интернет-банков по количеству пользователей вошли – Сбербанк, ВТБ 24, Альфа-Банк, Тинькофф Банк и Банк Русский Стандарт [5].

Современные системы онлайн-банков просты в использовании, разобраться в них способен практически любой пользователь ПК. Но все же, есть у таких систем и свои недостатки, основной из которых – взлом системы и, как следствие, незаконное списание средств со счета.

Проблема мошенничества стала настолько актуальной для российского банковского сообщества, что Банк России выпустил специальное Письмо от 30.01.2009 № 11-Т «О рекомендациях для кредитных организаций по дополнительным мерам информационной безопасности при использовании систем интернет-банкинга», в котором содержатся описание мошеннических схем и перечень мер противодействия этим угрозам.

Так же банковские услуги удаленного (дистанционного) управления счетами и услуги через Интернет должны осуществляться на основании соответствующих норм:

- 1) законодательными актами общего характера (Конституция РФ, ГК РФ, ГПК РФ, Арбитражный процессуальный кодекс РФ, Кодекс РФ об административных правонарушениях, УК РФ);
- 2) банковским законодательством (Федеральными законами от 10.07.2002 (ред. от 30.12.2015) № 86-ФЗ «О Центральном банке РФ (Банке России)», от 02.12.1990 (ред. от 29.12.2015) № 395-1

«О банках и банковской деятельности», от 26.10.2002 (ред. от 29.12.2015) № 127-ФЗ «О несостоятельности (банкротстве)» и т. д.);

3) информационным законодательством и отдельными нормами финансовых законов;

4) нормативно-правовые акты Банка России (указания, положения и инструкции). При необходимости они направляются во все зарегистрированные кредитные организации.

Положение от 16.07.2012 г. № 385-П «О правилах ведения бухгалтерского учета в кредитных организациях, расположенных на территории РФ».

Положение от 19.06.2012 г. № 383-П «О правилах осуществления перевода денежных средств».

Положение от 24.04.2008 г. № 318-П «О порядке ведения кассовых операций в кредитных организациях на территории РФ» (п. 2.8 «Организация работы с денежной наличностью при использовании банкоматов, электронных кассиров, автоматических сейфов и других программно-технических комплексов»).

Временное положение от 10.02.1998 г. № 17-П «О порядке приема к исполнению поручений владельцев счетов, подписанных аналогами собственноручной подписи, при проведении безналичных расчетов кредитными организациями».

Положение от 23.06.1998 г. № 36-П «О межрегиональных электронных расчетах, осуществляемых через расчетную сеть Банка России».

Положение от 12.03.1998 г. № 20-П «О правилах обмена электронными документами между Банком России, кредитными организациями (филиалами) и другими клиентами Банка России при осуществлении расчетов через расчетную сеть Банка России».

Помимо указанных можно отметить ряд других нормативных актов:

Письмо Банка России от 03.04.2004 №16-Т «О рекомендациях по информационному содержанию и организации web-сайтов кредитных организаций в сети Интернет» (вместо него 128-Т от 23.10.2009).

Письмо Банка России от 30.08.2006 № 115-Т «Об исполнении Федерального закона «О противодействии легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма в части идентификации клиентов, обслуживаемых с использованием технологий дистанционного банковского обслуживания (включая интернет-банкинг)».

Письмо Банка России от 27.04.2007 № 60-Т «Об особенностях обслуживания кредитными организациями клиентов с использованием технологии дистанционного доступа к банковскому счету клиента (включая интернет-банкинг)».

Письмо Банка России от 07.12.2007 №197-Т «О рисках при дистанционном банковском обслуживании».

Письмо Банка России от 31.03.2008 №36-Т «О рекомендациях по организации управления рисками, возникающими при осуществлении кредитными организациями операций с применением систем интернет-банкинга».

Письмо Банка России от 30.01.2009 № 11-Т «О рекомендациях для кредитных организаций по дополнительным мерам информационной безопасности при использовании систем интернет-банкинга».

Письмо Банка России от 26.10.2010 № 141-Т «О рекомендациях по подходам кредитных организаций к выбору провайдеров и взаимодействию с ними при осуществлении дистанционного банковского обслуживания».

Широкое распространение онлайн-банкинга дало мошенникам новые возможности для обмана. Одними из самых распространенных методов мошенничества являются кардинг, скимминг, шимминг, банкомат-фантом, фишинг, вишинг, ливанская петля и скотч-метод.

На сегодняшний день, злоумышленникам достаточно найти карточку, на которой точно есть деньги. Как известно, ПИН-код состоит из четырех цифр. Имея мощный процессор – а «рабочие инструменты» у кардеров весьма продвинуты – эти четыре цифры подбирают без особого труда. Так же, зачастую, клиенты банков не подозревают, что связываются с фишинговыми страницами, имитирующими стартовую страницу систем онлайн-банкинга.

Рассмотрим пример мошеннических действий через компьютер, зараженный вредоносной троянской программой, установленной без санкции пользователя, значение которой для работы программного обеспечения не определено. Клиент ООО «Леспромхоз Лынгинский» формирует платежное поручение № 9 от 21.01.2015 в адрес контрагента ООО «Терминал» на сумму 704 166 руб. Операция по перечислению денежных средств совершается с помощью услуги «Сбербанк Бизнес Онл@йн», подтверждается одноразовым паролем, направленным в SMS на мобильный телефон клиента. В результате в первоначальном поручении на списание денежных средств в реквизитах получателя была смена данных на ООО ТД «Металлинвест» и денежные средства перечислены соответственно [4].

При причинении убытков в результате неправомерных действий Банка денежные средства подлежат взысканию на основании ст. 31 Федерального закона от 02.12.1990 № 395-1 «О банках и банковской

деятельности», п. 3 ч. 1 ст. 6 Федерального закона от 07.08.2001 № 115-ФЗ «О противодействии легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма», «Положением о правилах осуществления перевода денежных средств» (утв. Банком России 19.06.2012 № 383-П), «Положением о правилах ведения бухгалтерского учета в кредитных организациях, расположенных на территории Российской Федерации» (утв. Банком России 16.07.2012 № 385-П), статей 8, 11, 12, 309, 310, 395, 845, 854, 856, 864-866 ГК РФ [3].

Согласно п. 1 ст. 845 ГК РФ по договору банковского счета банк обязуется принимать и зачислять поступающие на счет, открытый клиенту (владельцу счета), денежные средства, выполнять распоряжения клиента о перечислении и выдаче соответствующих сумм со счета и проведении других операций по счету.

В силу п. 3 ст. 845 ГК РФ Банк не вправе определять и контролировать направления использования денежных средств клиента и устанавливать другие, не предусмотренные законом или договором банковского счета, ограничения его права распоряжаться денежными средствами по своему усмотрению.

Действующим законодательством на банк не возложена обязанность по проверке соответствия цифровых и текстовых реквизитов получателя денежных средств, указанных в электронном платежном поручении [1].

В результате, доводы о ненадлежащем исполнении банком обязательств по перечислению денежных средств, заключающихся в непринятии необходимых мер по проверке платежного поручения, имеющего подозрительный характер, признаны несостоятельными, поскольку оформление и содержание спорного платежного поручения соответствовали требованиям действующего законодательства; платежный документ содержал все необходимые и достаточные реквизиты для перечисления денежных средств.

В данном случае, осуществить возврат или взыскание денежных средств с банка невозможно.

Для предотвращения неправомерного списания денежных средств со счетов необходимо обезопасить свои гаджеты с помощью антивирусных систем и быть предельно внимательными.

#### *Литература*

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30 ноября 1994 г. № 51-ФЗ (с изм. на 13.07.2015 г.) // СЗ РФ. – 1994. – № 32. – Ст. 3301; 2015. – № 29, ч. 1. – Ст. 4394.

2. Мошенничество в платежной сфере: бизнес-энциклопедия / Л. В. Лямин, Н. Пятиизбянцев, А. В. Пухов [и др.]. – М.: Интеллектуальная литература, 2016. – 345 с.

3. Определение ВАС РФ от 23.04.2012 № ВАС-5334/12 по делу № А32-13685/2011. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

4. Постановление Семнадцатого арбитражного апелляционного суда от 21.01.2016 № 17АП-17219/2015-ГК по делу № А71-3364/2015/. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

5. Online Banking Security Rank 2015. – Режим доступа: <http://www.marksw Webb.ru/e-finance/online-banking-security-rank-2015/>. – Загл. с экрана.

### **РОЛЬ АЭРОБНОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В КОРРЕКЦИИ ДЕПРЕССИВНО-ТРЕВОЖНЫХ РАССТРОЙСТВ**

*Юрчук Наталья Николаевна,  
психология, 2-й год обучения*

Современная медицина достигла больших успехов в области высоких технологий лечения различных внутренних заболеваний, бурным развитием фармакотерапии, влияющей практически на все функции организма. Но стали ли люди от этого здоровее? Начало XXI в. ознаменовалось широкой распространенностью заболеваний, порожденных достижениями цивилизации. С позиций современного общества, мы должны в совершенстве владеть электронными средствами коммуникации, решать быстро и безошибочно несколько задач одновременно, выстраивать отношения с членами семьи и подчиненными, быть высокими профессионалами, стройными и вечно молодыми. В противном случае, мы будем обвиняться в несоответствии «современным требованиям», нас подвергнут критике. Может ли в таких условиях человек долго оставаться здоровым? Вот и выходит, что, несмотря на активное внедрение медикаментозной терапии, разработку новых методов лечения, число людей с артериальной гипертензией, атеросклерозом, ишемической болезнью сердца не уменьшается, а смертность, связанная с этими патологиями, очень трудно поддается контролю. Какой же он – здоровый человек этого тысячелетия? По уставу Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), здоровье – это не отсутствие болезни

как таковой или физических недостатков, а состояние полного физического, душевного и социального благополучия [1]. В литературе приводятся следующие определения здоровья:

- нормальная функция организма на всех уровнях его организации, нормальный ход биологических процессов, способствующих индивидуальному выживанию и воспроизводству;
- динамическое равновесие организма и его функций с окружающей средой;
- участие в социальной деятельности и общественно полезном труде, способность к полноценному выполнению основных социальных функций;
- способность организма приспосабливаться к постоянно изменяющимся условиям внешней среды [5].

Одним словом, здоровым может считаться человек, не только сам чувствующий себя комфортно, но и способный без срывов реагировать на резко меняющиеся условия среды, выполняющий свои функции в социуме, обеспечивающий жизнеспособность свою и своих детей. И в этом аспекте очень важными факторами являются психологическое состояние человека, позитивность и конструктивность мышления, свобода от комплексов и страхов. Процент людей, страдающих тревожно-депрессивными расстройствами, с каждым годом растёт с пугающей скоростью. В чём же причина такой тенденции?

По данным ВОЗ недостаточно активный образ жизни представляет собой глобальную проблему для общественного здравоохранения. В наше время физическая нагрузка уменьшилась в 100 раз – по сравнению с предыдущими столетиями.

Эксперты ВОЗ утверждают, что, по меньшей мере, 60 % населения планеты не соблюдает рекомендуемые уровни физической активности, необходимые для положительного воздействия на здоровье. Недостаточная физическая активность (физическая инертность) является четвертым по значимости фактором риска глобальной смертности (1,9 миллиона случаев смерти в мире). Особое беспокойство вызывает глобальная тенденция развития гиподинамии среди определенных групп населения, к которым относятся молодые люди, женщины и люди старшей возрастной группы. Гиподинамия – это ограничение объема и интенсивности двигательной деятельности, вызывающее изменения в организме человека, которые характеризуются снижением функциональной активности и расстройством взаимосвязей органов и систем [3].

Человеческий организм запрограммирован природой для движения, причем активная двигательная деятельность должна быть на протяжении всей жизни: с раннего детства до глубокой старости. Если вспомнить, как формировался организм человека в процессе эволюции животного мира – физическая активность была необходима нашим предкам просто для того, чтобы выжить. Древний человек вынужден был находиться в постоянном движении, чтобы добыть пищу и сохранить жизнь себе и своему потомству. Таким образом, потребность в движении была заложена в генах человека, как одно из условий для нормальной жизнедеятельности организма в суровых условиях внешней среды. Сотни веков человек следовал этим предначертаниям природы, а потом резко изменил образ жизни. Так, если еще в прошлом веке 96 % всей затраченной на трудовую деятельность энергии приходилось на долю мышц, то сегодня 99 % энергии приходится на долю машин.

Но в отличие от социальных, биологические процессы меняются очень медленно, в связи с этим возникает несоответствие, о котором русский физиолог И. П. Павлов писал: «Тело человека состоит их массы мускулов. Следовательно, оставить эту часть нашего тела, исторически тренированную, в покое, не дать ей работы – это огромный ущерб. Это должно привести к резкому неравновесию всего нашего существа...».

Таким образом, на протяжении тысячелетий человеческий организм с его сложными функциями по существу остается без изменений. Он так же, как много тысяч лет назад, для своего нормального функционирования требует физической нагрузки, а вот образ его жизни претерпел весьма существенные изменения. Движение ради выживания перестало быть необходимостью. Научный и технический прогресс помогает современному человеку обеспечить себе комфортные условия жизни при минимуме физических нагрузок. Совершенные автомобили, поезда и самолеты перемещают нас на огромные расстояния, тонны груза поднимаются простым нажатием нужной кнопки, а рабочий день городского жителя, как и его отдых, нередко проходит в кресле за компьютером. Таким образом, все наши движения ограничиваются дорогой от подъезда до автомобиля. Даже каналы телевидения мы переключаем с помощью дистанционного пульта. Конечно же, какое-то количество движений неизбежно совершает каждый человек. Однако движения эти весьма однообразны, направлены на одну группу мышц и совершенно не способствуют физическому развитию организма.

Поэтому первыми от гиподинамии страдают наши мышцы [7]. Лишенные необходимой тренировки, мышцы слабеют, становятся дряблыми и, в конце концов, атрофируются. Слабость мышечной ткани неизбежно сказывается на работе всех органов и систем человеческого организма. Ограничение мышечной активности естественно приводит к снижению активности энергетического обмена. Замедляется образование богатых энергией фосфорных соединений, замедляется вывод кальция, вызывая повы-

шенную хрупкость костей. Происходит неизбежное снижение газообмена, приводя к уменьшению вентиляции легких и общему снижению работоспособности. Вот почему человек, ведущий сидячий образ жизни, часто устает больше, чем его активно двигающийся собрат.

Однако последствия гиподинамии далеко не исчерпываются общей слабостью и ощущением усталости. Снижение двигательной активности отрицательно сказывается на состоянии всех мышц организма человека. Мышечная ткань стенок сосудов и сердечная мышца также неизбежно испытывают на себе последствия гиподинамии. Недостаточное поступление кислорода и снижение кровообращения нередко приводит к нарушениям ритма сердечных сокращений, ишемической болезни сердца и гипертонической болезни. Гиподинамия сопровождается снижением нагрузки на костный скелет человека. Такое снижение нагрузки в сочетании с нарушениями минерального обмена снижает прочность костной ткани, приводя к деформациям скелета.

Говоря о последствиях гиподинамии, следует упомянуть и о влиянии снижения двигательной активности на психическое и эмоциональное состояние человека. Рефлекторные связи, сформированные в процессе эволюции, подразумевают тесное взаимодействие мускулатуры с нервной системой. Гиподинамия неизбежно отражается на эмоциональной сфере, вызывая повышенную реактивность на факторы внешней среды, снижая адаптационные способности человека, приводя к депрессиям и нервным срывам [4]. Особого внимания заслуживает связь гиподинамии с таким заболеванием, как ожирение. При малоподвижном образе жизни человеку требуется минимальное количество калорий для поддержания жизнедеятельности организма. Пищевые привычки современного человека чаще всего связаны со значительным превышением такого минимума. Замедленный энергетический обмен в сочетании с избыточным поступлением калорий и приводит, в конечном счете, к ожирению. Говоря об избыточном весе, следует помнить и о тех многочисленных болезнях, которые являются частым следствием ожирения. К таким заболеваниям врачи относят атеросклероз, сахарный диабет и ряд других серьезных заболеваний.

Научные исследования убедительно доказали, что одним из серьезных последствий гиподинамии является снижение общей сопротивляемости организма человека. Длительная гиподинамия способствует развитию инфекционных заболеваний, осложняя их течение и замедляя восстановительные процессы в организме. Думается, сказанного выше вполне достаточно, чтобы осознать опасность гиподинамии для здоровья человека. Отдельного внимания, несомненно, заслуживает влияние гиподинамии на течение беременности, когда ограничение физической активности кажется многим женщинам необходимым условием для рождения здорового ребенка.

Предупреждение подобных расстройств достигается вполне доступными средствами: малоинтенсивным бегом, общеразвивающими физическими упражнениями [6].

Трудно даже перечислить все положительные явления, возникающие в организме во время разумно организованных физических упражнений. Воистину – движение это жизнь. В целом же у тренирующегося человека обмен веществ медленнее обычного, организм работает экономичнее, а продолжительность жизни увеличивается. Повседневные нагрузки на тренированный организм оказывают заметно меньшее разрушительное воздействие, что также продлевает жизнь. Совершенствуется система ферментов, нормализуется обмен веществ, человек лучше спит и восстанавливается после сна, что очень важно. В тренированном организме увеличивается количество богатых энергией соединений, и благодаря этому повышаются практически все возможности и способности [3]. Целостность человеческой личности проявляется, прежде всего, во взаимосвязи и взаимодействии психических и физических сил организма. Гармония психофизических сил организма повышает резервы здоровья, создает условия для творческого самовыражения в различных областях нашей жизни. Активный и здоровый человек надолго сохраняет молодость, продолжая созидательную деятельность. Здоровый образ жизни включает в себя следующие основные элементы: плодотворный труд, рациональный режим труда и отдыха, искоренение вредных привычек, оптимальный двигательный режим, личную гигиену, закаливание, рациональное питание и т. п. [5]. Нередко бывает и так, что человек неправильным образом жизни, вредными привычками, гиподинамией, перееданием уже к 20–30 годам доводит себя до катастрофического состояния и лишь тогда вспоминает о медицине. Но какой бы совершенной ни была медицина, она не может избавить каждого от всех болезней.

Исходя из вышесказанного, хочется подчеркнуть, что охрана собственного здоровья – это непосредственная обязанность каждого, он не вправе перекладывать ее на окружающих. Человек – сам творец своего здоровья, за которое надо бороться. С раннего возраста необходимо вести активный образ жизни, закаливаться, заниматься физкультурой и спортом, соблюдать правила личной гигиены, – словом, добиваться разумными путями подлинной гармонии здоровья.

### *Литература*

1. Бальсевич В. К. Физическая культура для всех и для каждого. – М.: Физкультура и спорт, 2007.

2. Гиподинамия. Скандинавская ходьба как самый доступный вид двигательной активности: сборник материалов медицинской конференции (20–23 июня 2015 г.) / под ред. Е. Дмитриева. – СПб., 2015. – 79 с.
3. Ковпак Д. Депрессия. Современные подходы к диагностике и лечению / Д. Ковпак, Д. Третьяк. – СПб.: Наука и техника, 2013. – 384 с.
4. Соловьёв Г. М. Основы здорового образа жизни и методика оздоровительной физической культуры: учебное пособие. Ч. 1, 2. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2007.
5. Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения. – Женева: Медицина, 1968.
6. Финская ходьба с палками как вид физической активности для лиц старшей возрастной группы: методические рекомендации. – СПб., 2012. – 49 с.
7. Фомин Н. А. Физиологические основы двигательной активности / Н. А. Фомин, Ю. Н. Вавилов. – М.: Физкультура и спорт, 2006.

## **ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БОЛЬНЫХ ОДОНТОГЕННЫМИ ГНОЙНО-ВОСПАЛИТЕЛЬНЫМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ**

*Яблочников Юрий Анатольевич,  
психология, 1-й год обучения*

Социально значимыми в современной медицинской практике заболеваниями обозначаются наиболее распространенные болезни, которые изменяют качество и продолжительность человеческой жизни. К такой категории в стоматологии можно отнести одонтогенные гнойно-воспалительные заболевания, на которые среди воспалительных заболеваний челюстно-лицевой области приходится 90–95 %.

Одонтогенные воспалительные заболевания – это большая группа специфических и неспецифических заболеваний инфекционно-воспалительной природы, затрагивающих кости челюстей, прилежащие к ним мягкие ткани и клетчаточные пространства, регионарные лимфатические узлы, причиной которых являются заболевания зуба либо тканей, непосредственно прилегающих к нему. В этом случае воротами инфекции являются дефекты твердых тканей зуба или эпителиального покрова десны [1].

Наш интерес к психологическим особенностям пациентов с одонтогенными гнойными заболеваниями объясняется многими факторами: ростом числа лиц с подобным заболеванием, изменением клинического течения данного патологического процесса, увеличением количества случаев тяжёлых форм, высоким риском развития угрожающих жизни больного осложнений.

Исследования посленых двух десятилетий показали существенные клинические и патогенетические взаимосвязи болезней пародонта и внутренних органов (В. С. Иванов, 2001; Г. М. Барер, 2003; А. И. Грудянов, 2003; Ю. М. Максимовский, 2005, 2010; J. Vinkelhoff, 1998; J. Gordon, 1999; D. Kinane, P. Bouchard, 2008; A. P. Colombo et al., 2009; R. P. Teles et al., 2009). А это означает, что подобное заболевание имеет, в числе прочих, психосоматическую обусловленность [1].

Сегодня традиционная медицина признает, что, по меньшей мере 75 % всех болезней являются психосоматическими. В связи с этим, в настоящее время в психологии значительно возрос интерес к психическим особенностям больных, страдающих различными соматическими заболеваниями.

При изучении болезней психология и медицина исходит из признания единства соматического и психического, организма и личности во всей сложности их отношений, т. е. опирается на идеи холизма.

При изучении болезней психология и медицина исходит из признания единства соматического и психического, организма и личности во всей сложности их отношений, т. е. опирается на идеи холизма.

Соматическое и психическое, хотя и является качественно различными явлениями, но реально представляют собой лишь различные стороны единого, живого, конкретного человека. На единство психического и соматического указывают многие современные отечественные исследователи: Б. Д. Карвасарский, М. С. Лебединский, Г. И. Царегородцев, С. А. Кулаков, В. Н. Мясищев, А. Г. Лурия, В. А. Ананьев.

Говоря сегодня о психосоматике нельзя не вспомнить З. Фрейда. Благодаря его заслугам, удалось проникнуть с помощью открытого им психоанализа в подсознательный мир пациента, куда, по мнению З. Фрейда, своими корнями уходят конфликты, трансформируясь в болезни и психологические проблемы пациента. Перед лицом вскрытых З. Фрейдом конфликтов, начали понимать, что «всякое грубое касание, всякое бесцеремонное залезание в эту светочувствительную материю, одаренную роковой силой памяти, может разрушить судьбу, откликнуться эхом немотивированного страха, фобическим синдромом, депрессией» [4, с. 26].

Огромный вклад в развитие психосоматики внес Ф. В. Бассин (1977). Он разработал так называемый психосоматический подход к проблеме развития и преодоления болезни, который характеризуется рассмотрением патологических явлений с учетом целостности личности в условиях болезни.

Это находит выражение, прежде всего, в том, что в новой жизненной ситуации – в условиях болезни – человек формирует свое собственное отношение к новым обстоятельствам жизни и к самому себе в этих обстоятельствах, т. е. внутреннюю картину болезни и картину здоровья.

Ф. Александер впервые высказал мысль о многопричинности психосоматических расстройств [2]. Он указывал, что в возникновении каждой болезни большое значение имеют множество факторов, к которым относятся: наследственность, родовые травмы, заболевания раннего младенчества, физические травмы, эмоциональный климат в семье, личностные черты родителей и близких родственников, эмоциональные переживания во взрослой жизни, неудовлетворенные потребности, особенности защитных механизмов.

Другим, достаточно крупным направлением в психосоматике стали характерологически ориентированные модели и типологии личности.

Классические психосоматические работы этого направления принадлежат Ф. Данбар, которая в 1935 г. создала теорию «личностного профиля» [2].

Согласно этой теории, люди, страдающие одной и той же болезнью похожи по личностным особенностям, которые и ответственны за возникновение заболевания. Тем не менее, теория личностного профиля разочаровала многих ученых, т. к. она не описывала механизмов, осуществляющих влияние личностных черт на развитие болезни, тогда как именно эта задача всегда являлась одной из основных в психосоматике.

В рамках психофизиологического подхода лежат работы отечественных ученых: И. П. Павлова, К. М. Быкова [3]. И. П. Павлов и представители его школы описали условные рефлексы практически при всех телесных функциях (деятельности сердечно-сосудистой системы, желудочно-кишечного тракта, эндокринной системы и т. д.).

Психосоматические процессы рассматриваются как проторенные пути, сложные структурированные «рефлексы» соответствующие основной схеме условного рефлекса.

Однако вне круга рассмотрения представителей выше указанных направлений остались вопросы о субъективной значимости заболевания для конкретного человека в конкретной жизненной ситуации.

Попытка ответа на эти вопросы дается представителями биопсихосоциального направления Т. Иксюль и В. Везиак [3].

С точки зрения авторов, на первый план выступают задачи, которые должны быть основными в теории психосоматики: создать модель отношений между организмом и окружающей средой, и модель отношений между биологическими психическими и социальными процессами.

Итак, мы провели краткий обзор различных теорий и направлений исследований, которые неоднородны и не согласованы между собой в постановке проблем и методах исследования. Но благодаря идеям многих исследователей, а также эволюции взглядов в медицине и психологии были выявлены и описаны сложные связи между эмоциональным реагированием человека, социальными причинами и состоянием его соматического здоровья.

Далее перейдем к рассмотрению 2 аспектов проблемы психосоматических взаимоотношений:

1. Влияние психических факторов на соматическую сферу человека.
2. Влияние соматических факторов на психику человека.

Из современных подходов.

В рамках интегративных теорий находится теория В. А. Ананьева, создавшего концепцию структурного аттрактора болезни в 1999 г.

Согласно модели В. А. Ананьева, психосоматическое заболевание не есть результат мгновенного воздействия психического стрессора, хроническая паталогия различных систем человеческого организма развивается на протяжении длительного времени. Автор выделяет несколько систем риска, участвующих в развитии соматической патологии, которые представляют собой патологические, психосоматические, функциональные паттерны – структурный аттрактор болезни.

Эти системы включают в себя: биологические (особенности высшей нервной деятельности, центральной вегетативной регуляции, показатели телосложения, секреции), психологические социальные характеристики. Все эти факторы и формируют структурный аттрактор болезни, который при переживаниях любой интенсивности стресса постоянно активизируется, что приводит к его локальной перегрузке и таким образом к развитию соматической патологии.

Хорошо известна роль половых гормонов в развитии заболеваний, как у мужчин, так и у женщин. В частности, у женщин в постменопаузе по мере потери минеральной плотности кости (МПК), больше отсутствующих зубов и тяжелее протекают заболевания тканей пародонта [1].

У мужчин с гипогонадизмом также имеется целый ряд известных соматических заболеваний, где абсолютно подтверждена роль дефицита андрогенов. К примеру, концентрации общего Тс и гормона, связывающего половые стероиды (ГСПС) сопровождается развитием ожирения и сахарного диабета типа 2 (СД) с последующими метаболическими нарушениями в различных тканях.

В этом контексте стоит упомянуть и степень мотивации пациентов к лечению, зависящей не только от пола, но и уровня социального статуса. У больных с высоким социальным статусом потребность в сохранности собственного здоровья всегда выше в сравнении с лицами из группы не благополучного социального статуса. При заболеваниях сердца следует уточнить связь сердечных симптомов с гнойными заболеваниями кожи, внутренних органов, удалением зубов или другими стоматологическими вмешательствами, так как инфекционные болезни сердечно-сосудистой системы, особенно недиагностированные, могут быть обусловлены этими факторами [1].

В комплексной программе действий врача-стоматолога предусматривают определенную последовательность:

- оказание неотложной помощи, снижение уровня нейропсихологических расстройств, снятие или значительное уменьшение болевых ощущений;
- нормализация стоматологического статуса и улучшение состояния полости рта;
- систематическое лечение неврологических нарушений, общих соматических заболеваний с учетом рекомендаций врачей-специалистов;
- динамическое наблюдение с лечебно-реабилитационными мерами.

В объем неотложной помощи включают общие и местные мероприятия, проведение психотерапии, назначение седативных средств.

В результате расспроса, если выявляют факторы, провоцирующие развитие или утяжеление психоэмоционального состояния, важно их своевременное устранение.

Для успешной диагностики и лечения пациентов с одонтогенными гнойно-воспалительными заболеваниями врачу необходимы знания психосоматических проблем клиентов.

«Здоровью цены нет» и «болезнь человека не красит» – гласит народная мудрость. Пожалуй, особенно точно оценил роль здоровья в жизни человека известный русский врач и писатель В. Вересаев: «...с ним ничего не страшно, никакие испытания, его потерять – значит потерять все; без него нет свободы, нет независимости, человек становится рабом окружающих людей и обстановки; оно – высшее необходимое благо, а между тем удержать его так трудно!» [5, с. 35].

В ряду приоритетных ценностей человека здоровью безоговорочно придается первостепенное значение. При всей важности понятия здоровья не так просто дать ему исчерпывающее определение.

И. П. Павлов по поводу здоровья писал, что физиология должна научить человека «не только тому, как правильно, т. е. полезно и приятно работать, отдыхать, питаться и т. д., но и как правильно думать и желать» [5].

По словам В. А. Ананьева, если человек научится осознавать и контролировать свое поведение, эмоции, мысли, то он сможет научиться и сохранять оптимальный вес, гармонизировать семейные и сексуальные отношения, избавляться от привычек, мешающих полноценно жить [3].

Таким образом, знания особенностей личности больного важны и полезны не только врачу, но и самим пациентам, так как позволит им справляться с проблемами здоровья.

### *Литература*

1. Гендерные особенности заболеваний пародонта у пациентов с соматической патологией / В. М. Перепечко, Н. В. Плескановская, А. В. Наумов, А. Л. Верткин, С. Д. Арутюнов // Российская стоматология. – 2010. – № 5, т. 3. – С. 47–51.
2. Кондаков В. С. Личность наизнанку / В. С. Кондаков, О. Н. Золотухина. – Ижевск, 1999.
3. Кулаков С. А. Основы психосоматики. – СПб.: Речь, 2003.
4. Любан-Плоцца Б. Психосоматический больной на приеме у врача: пер. с нем. / Б. Любан-Плоцца, В. Пельдингер, Ф. Кригер. – СПб., 1994.
5. Никифоров Г. С. Психология здоровья. – СПб.: Речь, 2002.



## АСПИРАНТЫ

### ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ТОЛЕРАНТНОСТЬ» В ПСИХОЛОГИИ

*Бугаева Дарья Эдуардовна,  
психологические науки, 1-й год обучения*

По образному выражению А. Г. Асмолова, человечество сегодня обречено на толерантность [2]. Это высказывание в настоящее время актуально как никогда: современная ситуация такова, что энергия злобы и ненависти ко всему непохожему, к людям, говорящим на другом языке, исповедующим другую религию и придерживающимся другой системы ценностей, все чаще становится поводом для серьёзных конфликтов. Сегодня все чаще звучат дискуссии о толерантном мире, мире, в котором главной ценностью является человеческая личность.

В Декларации принципов толерантности [6] толерантность определяется как ценность и социальная норма гражданского общества, которая проявляется в готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям. Толерантность – это прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека.

В настоящее время сложились разные подходы к трактовке понятия «толерантность» в разных областях науки. В философии толерантность является признаком уверенности в себе и сознания надёжности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции [8].

Социологи определяют толерантность как культурную направленность, установку, отношение личности [10].

В «Большом толковом психологическом словаре» [3] дается двойственное понимание толерантности: защита убеждений, ценностей других и признание плюрализма; неестественное воздержание, смирение с поведением, убеждением и ценностями других.

С точки зрения социальной психологии, толерантность – это, прежде всего некое особое, идущее от самого человека, отношение, аттитюд (уважение, принятие, понимание-признание – это три компонента аттитюда), потребность, ценность, норма, взгляд или убеждение; вместе с тем, это некая морально-нравственная категория, которая формируется обществом (долг, обязанность) [11].

Согласно диверсификационному подходу [4], содержание феномена толерантности неоднородно и не может быть сведено к одному свойству, показателю или характеристике. Толерантность – это сложный, многоаспектный и многокомпонентный феномен, который невозможно описать только в одном измерении. В нашей статье мы попытаемся проанализировать понятия «толерантность как черта личности» и «толерантное отношение».

Понятие «толерантность» активно используется в психологии развития личности, где толерантность рассматривается как личностное образование, включающее в себя адекватную самооценку; знание себя и признание других; способность к рефлексии; отсутствие тревожности; ответственность за свои поступки; чувство юмора; самообладание; терпение; отсутствие стереотипов и предрассудков; умение выражать свое несогласие, аргументировать отказ от сотрудничества [9].

Е. О. Смирнова также определяет толерантность как свойство личности, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и «проявляющееся в снижении сензитивности к объекту» [12].

Помимо того, что в психологии толерантность рядом авторов трактуется как личностная характеристика (Е. О. Смирнова, Д. В. Зиновьев и др.), существует подход, согласно которому толерантность рассматривают сквозь призму отношений личности (Е. Ю. Клепцова, М. С. Мацковский, Н. М. Лебедева и др.).

«Отношение» как философская категория характеристика взаимозависимости элементов определенной системы [13].

Отношения в социологии, психологии, антропологии – связь взаимодействие людей между собой, или характерная направленность их действий («отношение человека к чему- или кому-либо»). Отношение включено в акт взаимодействия, оно придает взаимодействию направленный и избирательный характер [5].

Для современной науки характерно сохранение тенденции определять личность как «ансамбль отношений» [1], взаимодействий. М. С. Мацковский [10] замечает, что толерантность представляет собой определенное качество взаимодействия между субъектом и объектом толерантности, характеризующее

готовностью субъекта принимать социокультурные отличия объекта, включающие в себя внешние признаки, высказывания, особенности поведения и т. д.

Отношение личности – это активная, сознательная, интегральная, избирательная основанная на опыте связь личности с различными сторонами действительности. В. Н. Мясищев [1] выделяет в отношении «эмоциональную», «оценочную» (когнитивную) и «конативную» (поведенческую) стороны. Если рассматривать толерантность с позиции отношений личности, то мы должны обозначить эти измерения.

Когнитивное измерение состоит в осознании и принятии человеком сложности, многомерности жизненной реальности и вариативности ее восприятия, понимания и оценивания разными людьми, а также относительности, неполноты и субъективности собственных представлений и своей картины мира.

Эмоциональная сторона толерантного отношения выражается посредством эмпатии, симпатии и противоположных по знаку чувств – неприязни, вражды, антипатии [4].

Поведенческое (конативное) измерение толерантности представляет лишь видимую часть «айсберга толерантности», считает С. Л. Братченко [3]. К проявлениям толерантного отношения в поведении относятся: способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной точки зрения («Я-высказывания»); готовность к толерантному отношению к высказываниям других (внимательное слушание и восприятие мнений и оценок других); способность к «взаимодействию разномыслящих» и умение договариваться (согласовывать позиции, достигать компромисс и консенсус).

Таким образом, толерантность – это сложный, многоаспектный и многокомпонентный феномен. И в рамках данной работы мы обозначили всего лишь два ракурса, с позиции которых можно рассматривать данное понятие: толерантность как черту личности и толерантное отношение. Толерантность как личностное образование включает в себя адекватную самооценку; способность к рефлексии; отсутствие тревожности; ответственность за свои поступки; чувство юмора; самообладание; терпение; отсутствие стереотипов и предрассудков и т. д.

Согласно теории В. Н. Мясищева, отношение – это системообразующий элемент личности, которая предстает как система отношений. В структуре толерантного отношения можно выделить «эмоциональную», «оценочную» (когнитивную) и «конативную» (поведенческую) стороны.

Безусловно, обозначенные понятия взаимосвязаны. Однако, чтобы судить о характере и степени их взаимосвязей, необходимо дополнительно изучить литературу, содержащую представления современных исследователей относительно подходов к рассмотрению понятия «толерантность».

#### *Литература*

1. Аверин В. А. Психология личности: учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 89 с.
2. Асмолов А. Г. Мы обречены на толерантность // Семья и школа. – 2001. – № 11. – С. 32–35.
3. Большой толковый психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2004. – 672 с.
4. Братченко С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – Красноярск, 2006. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x831.htm>. – Загл. с экрана.
5. Галажинский Э. В. Категория «отношение» в психологии в свете парадигмальной динамики науки / Э. В. Галажинский, В. Е. Ключко // Мир психологии. – 2011. – № 4 (68). – С. 14–31.
6. Декларация принципов толерантности: утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года // Век толерантности: научно-публицистический вестник. – 2001. – Вып. 1–2. – С. 1.
7. Зиновьев Д. В. Социокультурная толерантность – ее сущностные характеристики // Парадигма. – 1998. – № 1. – С. 51–60.
8. Ивин А. А. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 860 с.
9. Крайг Г. Психология развития: монография / науч. ред. А. А. Алексеев. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 988 с. – (Серия «Мастера психологии»).
10. Мацковский М. С. Толерантность как объект социологического исследования // Межкультурный диалог: исследования и практика / под ред. Г. У. Солдатовой, Т. Ю. Прокофьевой, Т. Л. Лютой. – М.: Центр СМИ МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. – С. 143–147.
11. Почебут Л. Г. Организационная социальная психология / Л. Г. Почебут, В. А. Чикер. – СПб.: Речь, 2002. – 298 с.
12. Смирнова Е. О. Психолого-педагогические условия становления толерантности // Возрастные особенности формирования толерантности. Труды по социологии образования / под ред. В. С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2003. – Т. VIII, вып. XIV. – С. 76–78.

## К ВОПРОСУ О СУЩЕСТВОВАНИИ ПОНЯТИЯ «СТИЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ»

*Заложных Владимир Васильевич,  
языкознание и литературоведение, 1-й год обучения*

В современной лингвистике в различных лингвистических школах существуют разные подходы к дифференцированию понятия «стиль художественной литературы» как самостоятельной функциональной единицы (наряду с научным, публицистическим, официально-деловым стилями и стилем повседневной речи). Некоторые российские лингвисты заменяют это понятие понятием другого уровня – «язык художественной литературы» или даже ставят под сомнение его существование. Однако объективные факты, а также ряд российских и зарубежных специалистов утверждают обратное.

Впервые понятие «стиль художественной литературы» было выдвинуто в 1963 году в Москве советским германистом Э. Ризель на немецком языке (*Stil der schönen Literatur*) в ее работе «Стилистика немецкого языка» [16, с. 14–15]. Это стало возможным в результате разработок функциональной лингвистики, фундамент которой был заложен в 20–30-х годах XX века советскими учеными В. Виноградовым, Г. Винокуром, Б. Лариной, А. Пешковским, Л. Щербой, Л. Якубинским и другими, а также членами Пражского лингвистического кружка чехами Б. Хавранеком, Й. Макаровским и американцем русского происхождения Р. Якобсоном.

Однако в дальнейшем с дифференцированием понятия и термина «стиль художественной литературы» появились определенные проблемы. Во-первых, далеко не все исследователи стилей признали вышеупомянутый вид термина и само понятие; и, во-вторых, до сих пор нет общепринятого обоснования и, соответственно, определения понятия, обозначаемого этим термином.

Говоря о первом проблематичном направлении, следует обратить внимание на то, что сначала в советской, а затем и в российской лингвистических школах произошло разделение отечественных исследователей стилистики на тех, кто поддержал термин и понятие «стиль художественной литературы», и на тех, кто пользуется другими понятиями и терминами.

К первой группе исследователей относятся современные стилисты-германисты, как отечественные, так и зарубежные, которые, поддерживая позицию Э. Ризель, по-прежнему пользуются термином и понятием «стиль художественной литературы», но только на немецком языке (“*der Stil der schönen Literatur*”). Среди них представители российской лингвистической школы Е. Захарова [5, с. 7], Л. Щипицина [13, с. 25], Н. Богатырева и Л. Ноздрин (которые используют аналогичный термин “*der Stil der schöngeistigen Literatur (Belletristik)*” [1, с. 46]) и другие, а также чешской лингвистической школы – Э. Порижкова [15] и другие, лингвистических школ ближнего зарубежья – М. Бозорова [14] и другие.

На русском языке вышеназванный термин широко используется лингвистами ближнего зарубежья: представителями белорусской лингвистической школы – Т. Плещенко, Н. Федотовой, Р. Чечетом [7, с. 56], казахской лингвистической школы – Р. Ерметовой [4] и другими. На английском языке в лингвистических кругах всего мира популярностью пользуется термин “*the belletristic style*”, также означающий «стиль художественной литературы».

Между тем в российской лингвистической школе на русском языке при классификации функциональных стилей наибольшее применение имеет термин «язык художественной литературы». Несмотря на то, что значение данного термина, так же как и история его появления (с уверенностью можно констатировать лишь то, что он появился раньше термина «стиль художественной литературы») довольно неясное в системе функциональных стилей и функциональной стилистики в целом, у него вслед за советскими основоположниками функциональной стилистики (В. Виноградовым и другими) имеются довольно многочисленные современные последователи. К ним относятся В. Григорьев [3, с. 48], И. Голуб [2, с. 57], Г. Солганик [9, с. 50] и другие, которые в классификации функциональных стилей поддерживают термин «язык художественной литературы», как будто не замечая, что уже более 50 лет в функциональной стилистике речь идет не о языках, а о стилях. Более того, некоторые из них ставят под сомнение существование не только понятия «стиль художественной литературы», но и понятия «язык художественной литературы». Так, И. Голуб в своей работе «Стилистика русского языка» утверждает, что «язык художественной литературы, точнее, художественная речь не представляет собой системы языковых явлений, напротив, он лишен какой бы то ни было стилистической замкнутости, его отличает разнообразие индивидуально-авторских средств» [2, с. 57–58]. Таким образом, ставится под сомнение существование у художественной литературы и языка, и стиля. Хотя чуть ранее, в начале того же абза-

ца, автор сообщала читателю, что «Особое место, на наш взгляд, в системе стилей занимает язык художественной литературы, или художественный (художественно-беллетристический) стиль» [2, с. 57]. В такой постановке вопроса И. Голуб не одинока: такой же или аналогичной позиции придерживаются Л. Максимов, К. Панфилов, Н. Шанский, Д. Шмелев, В. Бондалетов [7, с. 56]. По словам авторов учебного пособия «Основы стилистики и культуры речи» Т. Плещенко, Н. Федотовой, Р. Чечета (Белоруссия) «В качестве аргументов против выделения стиля художественной литературы приводятся следующие:

- 1) язык художественной литературы не включается в понятие литературного языка;
- 2) он многостилен, незамкнут, не имеет специфических примет, которые были бы присущи языку художественной литературы в целом;
- 3) у языка художественной литературы особая, эстетическая функция, которая выражается в весьма специфическом использовании языковых средств» [7, с. 56–57].

При этом сразу же видно, что у Л. Максимова и других понятие «стиль художественной литературы» подменяется другим понятием – понятием «язык художественной литературы», которое относится к совершенно другому уровню в системе языковедения, т. к. понятие «стиль» представляет собой всего лишь составную часть понятия «язык».

В связи с вышесказанным встает вопрос, а существует ли стиль художественной литературы в функциональной стилистике вообще – со своими специфическими функциями, особенностями, целью?

Для ответа на этот вопрос в первую очередь следует обратиться к поиску определений понятия «стиль художественной литературы». К сожалению, таких определений в силу традиционной привязанности вначале советской, а затем и российской лингвистической школы к термину «язык художественной литературы» почти нет. Найдено лишь одно определение на немецком языке российской германистки Л. Щипициной: «Стиль художественной литературы – это использование языка в художественной литературе, когда автор подменяет реальность посредством эстетического воздействия на читателя» [13, с. 25]. Из этого определения явствует, что понятие «стиль художественной литературы» существует и имеет специфическую для него функцию – эстетическое воздействие на читателя. Других определений понятия «стиль художественной литературы», а также его наиболее близкого синонима «художественный стиль» не выявлено. Найдены лишь в свободной энциклопедии «Википедия» определения понятий «литературно-художественный стиль» и «художественно-беллетристический стиль», которые, по сути, другими словами обозначают понятие «стиль художественной литературы». Так, первое определение гласит: «Литературно-художественный стиль – функциональный стиль речи, который применяется в художественной литературе. Этот стиль воздействует на воображение и чувства читателя, передаёт мысли и чувства автора, использует всё богатство лексики, возможности разных стилей, характеризуется образностью, эмоциональностью речи» [11]. А второе определение – скорее, похожее на описание, – констатирует: «Художественно-беллетристический стиль имеет эстетическую функцию воздействия. В нём наиболее ярко отражается литературный и, шире, общенародный язык во всем его многообразии и богатстве, становясь явлением искусства, средством создания художественной образности. В этом стиле наиболее широко представлены все структурные стороны языка: словарный состав со всеми прямыми и переносными значениями слов, грамматический строй со сложной и разветвлённой системой форм и синтаксических типов» [11]. Эти определения в силу их схожего обозначения и содержания можно также отнести к определениям «стиля художественной литературы».

Из результатов анализа вышеприведенных определений, очевидных фактов, а также материала, полученного в основном от исследователей стилистики из ближнего зарубежья, российских стилистов, пишущих на немецком языке, специалистов переводоведения, явствует, что стиль художественной литературы (со своими синонимами «художественный стиль», «литературно-художественный стиль» и «художественно-беллетристический стиль») не только существует, но и имеет свою главную цель и свои специфические особенности.

Главной целью стиля художественной литературы является оказание эмоционально-эстетическое воздействие на читателя.

К специфическим особенностям стиля художественной литературы относятся:

1. Стиль художественного текста / художественной литературы является наиболее подвижным и творчески развиваемым из существующих стилей, стремится к новому, ранее неизвестному. В лингвистических кругах считается, что художественный текст / стиль наиболее полно описан по сравнению с другими функциональными текстами / стилями. Однако из этого нельзя сделать вывод о том, что он представляется наиболее изученным из них, поскольку он является наиболее подвижным и творчески развиваемым из существующих стилей. «Если научный и официально-деловой стили стремятся к тому, чтобы четко очертить круг используемых в них средств выражения того или иного содержания, а разговорно-бытовой и публицистический, хотя и более открыты для нового, мобильны и изменчивы, все же

из-за своей слишком значительной демократической ориентированности не выходят за известные границы новизны и творческой изобретательности, то художественный стиль буквально не знает никаких преград на пути своего движения к новому, ранее неизвестному. Более того, новизна и необычность выражения становится условием успешной коммуникации в рамках этого функционального стиля» [10, с. 253–254].

2. Наличие художественно-эстетической функции, тесно связанной с функцией эмоционального воздействия на читателя или слушателя. Другими словами, можно сказать, что художественные тексты отличаются от логических текстов характером передаваемой информации, так как в художественном тексте обычно передается и интеллектуальная, и эмоциональная, и эстетическая информация.

Согласно В. П. Комиссарову, основная функция художественных текстов «заключается в художественно-эстетическом воздействии на читателя» [6, с. 251].

3. Использование образности при передаче действительности (самая яркая особенность художественного текста).

Согласно В. В. Сдобникову и О. В. Петровой, «деление текстов на художественные и нехудожественные основывается на том, что у человека существуют две разные системы мышления: логическое и образное. Если научные, документальные и прочие нехудожественные тексты опираются на систему логического мышления, на логическое отражение мира, то тексты художественные апеллируют к образному мышлению, к способности человека познавать мир образно» [8, с. 349].

4. Структурно стиль художественной литературы состоит из трех подстилей – прозы, поэзии и драмы.

5. Художественный текст обладает амбивалентностью, т. е. неоднозначностью, открытостью для нескольких (многих, даже бесконечного количества) интерпретаций.

«Нередко художественный текст оказывается словно бы многослойным: за поверхностным уровнем фабулы могут проступать более глубокие уровни символов, образов, идей и т. п. Вот почему так сложно переводить по-настоящему талантливый художественный текст. В нем есть немало плохо поддающегося передаче в иной культурно-эстетической среде, и практически невозможным оказывается сохранение всего объема художественных средств и содержательных планов в их сбалансированности и взаимодействии. Именно поэтому даже великие переводчики и художники слова впадали в крайность, отрицая возможность художественного перевода, а заодно и перевода вообще» [9, с. 255].

6. В художественном тексте выявлению при чтении подлежит не только его содержание, но и его художественная форма.

«От художественного перевода мы требуем, чтобы он воспроизвел перед нами не только образы и мысли переводимого автора, не только его сюжетные схемы, но и его литературную манеру, его творческую личность, его стиль. Если эта задача не выполнена, перевод никуда не годится. Это клевета на писателя, которая тем отвратительнее, что автор почти никогда не имеет возможности опровергнуть ее» [12, с. 22].

Тем не менее следует иметь в виду, что при переводе художественного текста передача его содержания на переводящий язык всегда является наиважнейшей задачей для переводчика, а максимальное сохранение его художественной формы – следующей по важности задачей для переводчика. Задача по сохранению художественной формы оригинала не может доминировать над задачей по передаче его содержания, так как в противном случае нельзя будет говорить о переводе текста в принципе. Идеальным вариантом является передача переводчиком содержания художественного текста и сохранение его художественной формы в полном объеме, однако практика показывает, что это практически недостижимо.

7. Наличие присущего только ему комплекса изобразительно-выразительных средств придания речи образности и оказания эмоционально-эстетического воздействия на читателя/слушателя, а также неотъемлемого комплекса специфических особенностей поэтических текстов.

Несмотря на ограниченный круг тем, раскрываемых в художественных текстах (жизнь человека, его внутренний мир, все сферы/явления общественной жизни), средства, которые используются для их раскрытия, неограниченно разнообразны. «При этом каждый подлинный художник слова стремится не к тому, чтобы слиться со своими коллегами по перу, а наоборот – выделиться, сказать что-то по-новому, привлечь внимание читательской аудитории к вечным вопросам, для чего просто вынужден искать новые средства художественной выразительности» [10, с. 253].

Следует отметить, что средства выразительности и изобразительности художественного текста могут включать в себя также таковые, которые характерны для других функциональных стилей.

В качестве заключения можно сделать вывод, что понятие «стиль художественной литературы» (со своими синонимами «художественный стиль», «литературно-художественный стиль» и «художественно-беллетристический стиль»), имея свою главную цель и ряд специфических особенностей, объективно существует. На настоящий момент его можно определить следующим образом: **стиль художест-**

**венной литературы**, структурно состоящий из трех подстилей (прозы, поэзии и драмы), существующий параллельно с другими функциональными стилями и тесно взаимодействующий с ними, представляет собой совокупность средств выражения и изображения, придающих специфическому художественному тексту свои характерные стилистические особенности с главной целью эмоционально-эстетического воздействия на читателя.

#### *Литература*

1. Богатырева Н. А. *Stilistik der deutschen Gegenwartssprache = Стилистика современного немецкого языка: учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак.: [на нем. яз.]* / Н. А. Богатырева, Л. А. Ноздрина. – 2-е изд. стер.; на нем. яз. – М.: Академия, 2008. – 336 с.
2. Голуб И. Б. *Стилистика русского языка*. – 11-е изд. – М.: Айрис-пресс. 2010. – 448 с.
3. Григорьев В. И. *Поэтика слова*. – М.: Наука, 1976. – 240 с.
4. Ерметова Р. Е. *Стиль художественной литературы в ряду других функциональных стилей*. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/16\\_EISN\\_2015/Philologia/7\\_193929.doc.htm](http://www.rusnauka.com/16_EISN_2015/Philologia/7_193929.doc.htm). – Загл. с экрана.
5. Захарова Е. А. *Стилистика немецкого языка: учебное пособие: [на нем. яз.]*. – Бузулук: БГТИ (филиал) ОГУ, 2013. – 156 с.
6. Комиссаров В. Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз.* – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
7. Плещенко Т. П. *Стилистика и культуры речи: учебное пособие* / Т. П. Плещенко, Н. В. Федотова, Р. Г. Четет; под ред. П. П. Шубы. – Минск: НТООО «ТетраСистемс», 2001. – 544 с.
8. Сдобников В. В. *Теория перевода: [учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков]* / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. – М.: АСТ: Восток–Запад, 2007. – 448 с.
9. Солганик Г. Я. *Практическая стилистика русского языка: учеб. пособие для студ. филол. и жур. фак. высш. учеб. заведений*. – М.: Академия, 2006. – 304 с.
10. Тюленев С. В. *Теория перевода: учебное пособие*. – М.: Гардарики, 2004. – 336 с.
11. *Художественный стиль*. – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Художественный стиль](https://ru.wikipedia.org/wiki/Художественный_стиль). – Загл. с экрана.
12. Чуковский К. И. *Высокое искусство*. – М.: Советский писатель, 1988. – 350 с.
13. Щипицина Л. Ю. *Stilistik der deutschen Sprache = Стилистика немецкого языка: учебное пособие [на нем. яз.]*. В 2 ч. Ч. 1. *Теория*. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – 144 с.
14. Bosorova M. A. *Über Begriffe und Termine der Textstilistik*. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/archive/91/17484/>. – Загл. с экрана.
15. Pořízková E. *Stilistische Analyse der Texte in deutschsprachigen Online-Zeitungen und -Zeitschriften*. – Mode of access: [https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/30930/po%C5%99%C3%ADzkov%C3%A1\\_2015\\_bp.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/30930/po%C5%99%C3%ADzkov%C3%A1_2015_bp.pdf?sequence=1&isAllowed=y). – Title from screen.
16. Riesel E. *Stilistik der deutschen Sprache*. – М.: Высшая школа, 1963. – 488 с.

### СВОЙСТВА ТЕРМИНА И ЕГО ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

*Кухно Ирина Юрьевна,  
языкознание и литературоведение, 3-й год обучения*

Изучение языка как функциональной системы причисляется к центральным проблемам современной лингвистической науки. На данном этапе развития лингвистики характерен повышенный интерес к изучению особых сфер деятельности, образующих отдельные подязыки в системах национальных языков, выделяясь в группу, именуемую «языки для специальных целей» [5, с. 219].

Существует мнение, что слово, которому придается значение термина, вызывает ассоциации. Предотвратить ложные ассоциации, создать условия для правильного восприятия термина можно только в том случае, если термин существует в лексике языка для специальных целей. Как пишет Ю. В. Сложеникина, «характерной особенностью терминологических знаков является их преднамеренное создание и использование людьми для обозначения специальных реалий в профессиональном общении, появление того или иного термина или нового оттенка значения всегда связано с реализацией какой-либо целевой установки, оно прагматически оправданно. Сознательное использование знаков в заданных целях обеспечивает их более или менее одинаковое понимание членами профессионального коллектива» [16, с. 89].

Исследователей волнует вопрос, связанный с прагматическими свойствами термина, его **оценочным и эмоционально-экспрессивным компонентом**. В статье И. М. Цыпиной «Предтермины и варваризмы лексико-семантического поля «дипломатия и внешняя политика» рассматриваются предтермины

как специальные лексемы, используемые для названия новых сформировавшихся понятий, но не отвечающие основным требованиям, предъявляемым к термину. Данное явление позволяет изучить тенденции развития терминологических средств, несмотря на то, что «предтермины отличаются временным характером, неустойчивостью формы и невыполнением требования краткости. Предтерминами могут быть описательные обороты, сочетания с причастным или деепричастным оборотом, сочинительные словосочетания...» [18, с. 134]. Лингвист поясняет, что вводятся они только «во избежание заимствования очередного иностранного слова, которое нарушает норму языка» [Там же]. Ученые считают, что экспрессивность, эмоциональность не свойственны терминам, поскольку нет необходимости искать подтекст научно-терминологической речи, в отличие от художественных произведений, где основополагающим критерием является образность. Термин, как известно, признается единицей нейтральной в стилевом и эмоционально-экспрессивном отношении. Ю. В. Сложеникина, разделяя точку зрения о принципиальном вхождении терминов в коннотативную систему современного русского литературного языка, квалифицирует «коннотацию как дополнительное значение, связанное с выражением субъективных интенций говорящего (пишущего)... Эмоциональная оценка выражает разнообразный спектр субъективных переживаний от одобрительного до пренебрежительного; денотативная оценка связана с интеллектуальным, рациональным отношением к объекту...» [15, с. 213].

В. Н. Прохорова доказывает, что эмоциональная нейтральность и экспрессивная пассивность не могут быть отнесены к числу основных признаков термина. Данная концепция основывается на сложности смысловой структуры терминов.

Другая проблема, волнующая исследователей, – проблема **краткости термина**. К. Я. Авербух указывает: современная терминологическая ситуация характеризуется появлением большого числа многословных терминов, поскольку «углубление знаний человечества о ранее открытых предметах и явлениях заставляет добавлять все большее число атрибутов к известным терминам» [2, с. 41].

По мнению ряда исследователей, термин не должен быть ни длинным, ни кратким – он должен быть объективно физически протяженным. А. И. Моисеев называет два непереносимых, по его мнению, языковых свойств термина: 1) эмоционально-экспрессивная нейтральность, 2) способность называть предмет.

П. В. Веселов замечает, что не менее важным является требование каноничности (один термин – одно понятие), ибо «синонимия может ввести в заблуждение даже специалиста» [4, с. 69]. Вопрос о допустимости в терминологии лексико-семантических отношений синонимии, омонимии, антонимии, полисемии является наиболее дискуссионным. Существует два концептуальных подхода к описанию свойств термина: нормативный (субстанциональный, предписывающий) и функциональный (дескриптивный, описывающий). Сторонники первого отстаивают положение, согласно которому термин – это особая лексическая единица, а терминосистема – это специфическая совокупность слов, отличная от общелитературного языка. Следовательно, такие явления, как полисемия, синонимия, омонимия, считаются вредными и подлежат устранению. По мнению К. Я. Авербуха, «все случаи отклонения от **моносемичности** термина описываются как явления его неверного употребления» [2, с. 48].

Проблеме **многозначности** термина большое внимание в своих работах уделяет В. А. Татаринев. Явление полисемии ученый характеризует как «способность термина иметь два или несколько взаимосвязанных значений, между которыми существуют отношения производности, взаимной мотивированности и категориальности» [см., например, 17, с. 211]. Исследователь, в отличие от многих лексикологов и терминоведов, не столь категорично и негативно относится к присутствию многозначности в терминологии. Как считает ученый, языковые факты опровергают устойчивое мнение о стремлении термина к однозначности и необходимости моносемантизации всех терминов. **Полисемия термина** не является показателем его неточности. Напротив, В. А. Татаринев утверждает, что чем сильнее развита система многозначности в терминологии, тем основательнее изучен предмет мысли, тем точнее установлены связи между общенаучными понятиями и отраслевым понятийным аппаратом, тем структурированнее предстает объект исследования [17].

Рассматривая данные явления в диахроническом аспекте, Р. З. Гинзбург выделяет в качестве источника омонимии расщепление значений полисемантического слова. Процесс перехода полисемантических слов в разряд омонимов характеризуется длительностью и сложностью, отображаясь как фиксация момента в истории развития слова, когда прерываются все семантические связи между его значениями, а в результате возникают две и более языковые единицы [см., например, 17, с. 118].

В рамках синхронического подхода разграничение между полисемией и омонимией основывается на семантическом критерии. Принцип разграничения полисемии и омонимии строится на восприятии и толковании слов говорящими. Считается, что, если связь между различными значениями воспринимается и осознается говорящим, данные значения составляют семантическую структуру многозначного слова, в противном случае, говорящий имеет дело с омонимией. Особое внимание исследованию критериев разграничения омонимии и полисемии в терминологии уделяет С. В. Гринев-Гриневич. Ученый

отмечает, что «случай, когда одной лексической единицей называются несколько понятий, могут квалифицироваться как полисемия и омонимия» [8, с. 99].

При образовании новых терминов с помощью **метонимического переноса** оба термина – старый и образованный от него новый термин – сосуществуют в одном подязыке с явно прослеживающейся между ними связью. Можно заметить, что в их значениях присутствует внутренняя семантическая двуплановость, создающая образность при восприятии. Это вызывает трудность при однозначном отнесении такого явления к полисемии и омонимии, и в терминологической теории и практике в настоящее время принято считать употребление одной лексемы для обозначения двух связанных понятий в рамках одной терминологии полисемией.

Идентичная точка зрения прослеживается во многих работах О. С. Ахмановой, где четко сформулирована концепция разграничения полисемии и омонимии в терминологии [1, с. 36]. При условии совпадения двух терминов в плане выражения, но отличии в плане содержания, данное явление рассматривается как пример полисемии в рамках одной терминологической системы и как омонимия в разных терминосистемах.

С. З. Нога занимает аналогичную позицию. Автор данное явление объясняет тем, что, поскольку термин является знаком, его природа противостоит существованию двух или нескольких лексических единиц с одним планом выражения для обозначения разных, несвязанных понятий в рамках одной терминологии [13, с. 54].

Как правило, многозначность термина устанавливается с помощью терминологических словарей. Однако в научных дефинициях одних и тех же терминов в различных словарях наблюдаются противоречия, что объясняется экстралингвистическими факторами, к которым относятся субъективная оценка автора словаря или его принадлежностью к определенной научной школе.

С. В. Гринев-Гриневиц считает, что отличить многозначность от омонимии можно с помощью метода изучения **особенностей функционирования терминов** в различных специальных текстах. Лексиколог приводит две основных причины терминологической омонимии: «появление нового понятия, имеющего сходные черты с понятием, называемым данным термином, и развитие и видоизменение понятия, вызывающие необходимость в расщеплении семантики называющего его термина» [7, с. 98].

С. Н. Чистухина в работе «О некоторых особенностях и функциях термина» замечает: «...общеупотребительная лексика не имеет ограничений в сфере применения, в то время как для термина характерна связь с определенным направлением деятельности. Такая тенденция легко объяснима обслуживанием терминами многочисленных систем предметно-профессиональных знаний, а также непрерывным ростом научного знания, ведущего к появлению новых объектов и понятий с последующей необходимостью их наименования» [19, с. 287].

Между терминологической и лексикой общеупотребительного языка постоянно идет взаимообмен элементами, что «выражается в процессах терминологизации и детерминологизации» [11, с. 6]. С. В. Гринев-Гриневиц отмечает, что «граница между терминологической и общеупотребительной лексикой нестабильна и имеет не исторический, а функциональный характер и постоянно происходит как процесс превращения терминов в общеупотребительные слова, так и использование бытовой лексики для формирования терминологий» [6, с. 85]. Такая трактовка указывает на **полифункциональность** термина.

М. В. Носкова к главной характеристике термина относит **«конвенциональность»** (то есть принадлежность к специальной области знания), предполагающую однозначное употребление термина, согласованное между специалистами» [14, с. 10].

Неоднозначны мнения ученых по отношению как к свойствам, так и к функциям термина. С одной стороны, лингвисты считают, что термин как речевая **номинативная единица научного стиля** обладает всеми функциями, присущими слову и лексеме. По мнению В. П. Даниленко, «термины – это слова, и ничто языковое им не чуждо» [9, с. 72]. Такую точку зрения разделяют С. В. Гринев, Н. З. Котелова, В. М. Лейчик, Ю. Н. Марчук, Р. Г. Пиотровский, В. Н. Прохорова и др.

Философско-гносеологический подход к термину отмечает две его функциональные особенности: термины используются как средство закрепления результатов познания в специальных областях знаний и деятельности; термины, наряду с **функцией фиксации, выполняют функцию открытия нового знания**. Движение науки создает условия для развития терминов и терминологий. Возможность специального слова изменять свою дефиницию позволяет ему развиваться и подниматься до высоты современного научного осмысления того или иного концепта.

Функциональный (дескриптивный) подход к термину демонстрирует разные взгляды на решение проблемы. В статье «О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии» Г. О. Винокур писал, что термины – это «не особые слова, а только слова в особой функции». По мнению академика В. В. Виноградова, такая функция называется **дефинитивной**, т. е. «определение, толкование, так как за ним (термином) стоит не предмет, не вещь, а «логическое определение» [3, с. 87].



В словарях термин не толкуется, а именно определяется. По мнению А. И. Моисеева, дефинитивную функцию нельзя признать свойством термина: «термин не определяет и не может определить понятие. Это задача логической дефиниции. У термина, следовательно, какая-то другая функция». А. И. Моисеев приходит к выводу, что «термины – это слова и словосочетания строго **номинативной функции**, а именно, определенный тип имен существительных и словосочетаний на их основе [12, с. 138]. В. М. Лейчик в статье «О языковом субстрате термина» пишет о том, что термину присущи все основные функции слова: **номинативная, сигнификативная, коммуникативная, прагматическая**. Однако «дефинитивной функции, которую часто ему приписывают, термин не выполняет» [2, с. 36], – заключает исследователь [10, с. 90–91]. Безусловно, термин, обозначая понятие, выполняет **сигнификативную функцию**, т. к. терминология находится в пределах общелитературного языка, но как замечает В. П. Даниленко, «на правах самостоятельного сектора» [9, с. 11].

**Коммуникативная функция** реализуется за счет трансляции информации. Являясь носителем коллективно-научной памяти, термин может накапливать и репродуцировать заключенный в нем смысловой эквивалент, способствуя продуктивному общению и пониманию между специалистами определенной области. **Прагматическая функция** термина наиболее активно проявляется в общественных науках, где основная задача – убедить, побудить к действию.

Функции термина довольно разнообразны. Обусловлено это тем, что подсистемы языка используются в разных сферах деятельности. Сложная структура наименований понятий требует не только адекватной оценки каждой терминологии, но и выделения в рамках существующих терминосистем (областей науки, знания, производства, экономики и т. д.) уточненных понятий и соответствующих средств выражения. Многие уже сделано, тем не менее, проблема построения обоснованной и непротиворечивой теории терминов и выработка на этой основе практических выводов и рекомендаций для разных областей человеческой деятельности по-прежнему остается актуальной.

#### *Литература*

1. Akhmanova O. S. Linguistic Terminology. – М.: Moscow University Press, 1977. – 188 p.
2. Авербух К. Я. Терминологическая вариантность: теоретический и прикладной аспекты // Вопросы языкознания. – 1986. – № 6. – С. 38–49.
3. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.: Высшая школа, 1972. – 616 с.
4. Веселов П. В. Оправданный случай синонимии в терминологии // Русская речь. – 1969. – № 3. – С. 67–71.
5. Гвишиани Н. Б. Язык научного общения: вопросы методологии. – 3-е изд. – М.: URSS: ЛКИ, 2013. – 274 с.
6. Гринев-Гриневиц С. В. Введение в терминографию: как просто и легко составить словарь. – М.: Либроком, 2009. – 224 с.
7. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение: учебное пособие. – М.: Академия, 2008. – 304 с.
8. Гринев С. В. Введение в терминоведение. – М.: Московский лицей, 1993. – 280 с.
9. Даниленко В. П. Лексико-семантические и грамматические особенности слов-терминов // Исследования по русской терминологии. – М.: Наука, 1971. – С. 7–76.
10. Лейчик В. М. Российское терминоведение: опыт синтеза «старой» и «новой» парадигмы // Научно-техническая терминология. – 1986. – № 5. – С. 90–91.
11. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, структура, методы. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 256 с.
12. Моисеев А. И. О языковой природе термина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. – М.: Наука, 1970. – С. 137–138.
13. Нога С. З. К вопросу о терминологических омонимах // Лингвистические исследования. – М., 1987. – С. 47–56.
14. Носкова М. В. Моделирование и лексикографическое представление терминосистемы предметной области финансово-предметных отношений в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Носкова Марина Владимировна. – СПб., 2004. – 30 с.
15. Сложеникина Ю. В. Термин: семантическое, формальное, функциональное варьирование. – М.: СамГПУ, 2005. – 288 с.
16. Сложеникина Ю. В. Терминологическая вариативность: семантика, норма, функция. – 2-е изд., испр. – М.: ЛКИ, 2010. – 290 с.
17. Татаринцев В. А. Теория терминоведения. В 3 т. Т. 1. Теория термина: история и современное состояние. – М.: Московский лицей, 1996. – 311 с.
18. Цыпина И. М. Предтермины и варваризмы лексико-семантического поля «дипломатия и внешняя политика» // Язык. Словесность. Культура. – 2012. – № 1. – С. 133–140.

## АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАВИСИМОСТЕЙ

*Шурыгин Евгений Владимирович,  
психологические науки, 1-й год обучения*

В настоящее время проблема создания и апробации программ профилактики зависимостей становится все более актуальной во всем мире. Однако построение эффективных профилактических программ зачастую оказывается затруднено в силу отсутствия корректных научных моделей, нехватки эффективных методов работы с зависимой личностью и т. п. Все программы профилактики зависимостей должны быть построены на ряде подходов.

В настоящее время существует ряд подходов к профилактической деятельности, в зависимости от глубины проблемы. В. С. Лукевич утверждает, что любая профилактическая работа делится на первичную, вторичную и третичную [7, с. 188].

Целью первичной профилактики является предупреждение возникновения зависимости. Первичная профилактика несет социальный характер. Прежде всего, она ориентирована на тех людей, у которых может сформироваться зависимость. В данном случае речь идет скорее о сохранении и укреплении здоровья человека.

Вторичная профилактика ориентирована на лиц, имеющих признаки формирования зависимости. Данный вид профилактики актуален в тех случаях, когда есть риск возникновения зависимости, либо в ситуации, когда зависимость не достигла пика.

Третичная профилактика зависимости несет индивидуальный характер. В данном случае она направлена на лиц с уже сформировавшейся зависимостью. Третичная профилактика может быть ориентирована на предупреждение дальнейшего злоупотребления объектом зависимости, на уменьшение ущерба от зависимости, на помощь в преодолении зависимости и на предупреждение последующего рецидива.

Как утверждает И. В. Поляков, самым распространенным подходом к профилактике зависимостей является информирование об опасности зависимостей и о последствиях злоупотребления объектом зависимости [2].

Выстроенные на данном подходе профилактические программы содержат в себе сведения о признаках зависимости, их происхождении и особенностях. Такие программы описывают этапы формирования зависимости. Существуют три различных варианта информационного подхода:

- предоставление информации о влиянии зависимости на организм, поведение, данных о распространенности зависимости;
- предоставление устрашающей информации, описание неприглядных стороны зависимости;
- предоставление информации об изменениях личности людей с зависимостью и о проблемах, с этим связанных.

Информационные профилактические программы повышения знания, но могут дать только толчок к устранению зависимости. Программы, построенные на информационном подходе, не содержат задач, направленных на реальное изменение поведения, так же они являются краткосрочными.

Следующим подходом является эмоциональное обучение. Как утверждают Н. А. Зубова и С. М. Тихомиров, этот подход концентрируется на ощущениях личности, его навыках контролировать собственные эмоции. Он базируется на убеждении, что: зависимость развивается у лиц, имеющих затруднения в определении и выражении эмоций; у лиц с низкой самооценкой, и страхом принятия решений. Риск появления зависимости может быть снижен путем развития эмоциональной сферы [3, с. 205].

Цель профилактики для данного подхода заключается в формировании навыков распознавания и выражения эмоций, повышение самооценки, определение значимых для лица ценностей, развитие навыков общения и принятия решений. Недостатками подхода являются ограниченность в определении причин возникновения зависимости и использование малоэффективных методов достижения целей.

Подход, основанный на роли социальных влияний, подчеркивает важность социальных и психологических факторов в развитии зависимости. По словам Н. А. Гусевой, в качестве профилактической предлагается проводить так называемую психологическую прививку, которая позволяет личности осознать социальное давление, способствующее формированию зависимости [2].

Базой этого подхода является теория социального научения А. Бандуры. По данной теории поведение индивида постепенно формируется в результате позитивных и негативных последствий его поведе-

ния и воздействия примеров соответствующего и несоответствующего поведения окружающих и его последствий. Важным фактором является среда как источник обратных связей, поощрений и наказаний.

Разработанные в рамках этого подхода программы профилактики зависимостей включают в себя различные компоненты, однако, не существует единой, стройной системы социального влияния исчерпывающим образом раскрывающей механизмы, приводящие к появлению зависимости. Данный подход рассматривается как относительно успешный, так как он достигает цели, предотвращая или замедляя формирование зависимости.

Существует другой подход к профилактике зависимостей, основанный на формировании жизненных навыков [4, с. 59]. Как утверждает С. В. Кривцова, ведущими компонентами этого подхода являются активные, основанные на опыте методы и групповая работа с людьми. Лекции, дискуссии, ролевые игры поощряют самоанализ потребностей, ценностей, принятие на себя ответственности за собственные решения. Полученные навыки могут использоваться на практике в разных жизненных ситуациях. Данный подход базируется на понятии изменения поведения. Теория социального научения и теория проблемного поведения являются основой этого направления, позволяя, с одной стороны, приблизиться к пониманию причин возникновения зависимости от наркотиков, а с другой стороны, создать потенциально эффективные профилактические стратегии.

Первая теория связывает данный подход с направлением социальных влияний, вторая – с социально-психологическим направлением, учитывающим проблемы, являющиеся актуальными для того или иного возраста.

Впервые программа развития жизненных навыков была разработана Г. Ботвиным [1, с. 25]. Цель ее заключалась в повышении устойчивости к различным социальным влияниям, в повышении индивидуальной компетентности путем обучения личностным и социальным навыкам. В настоящее время такие программы широко распространены в США и странах Западной Европы и охватывают в основном три области: информация и социальная устойчивость; развитие ряда личностных и поведенческих навыков; обучение социальным навыкам (навыки коммуникации, налаживания социальных контактов, отказа, отстаивания своей позиции).

Реализация подхода в российской практике привела к созданию на основе базовых программ Life Skills International пособия по первичной профилактике зависимостей для общеобразовательной школы, внедрению в нескольких школах России адаптированных программ обучения. По сравнению с другими подходами модель программ развития жизненных навыков оценивается исследователями как имеющая шансы быть успешной, хотя судить о ее отдаленных результатах пока рано.

Так же, существует подход, основанный на альтернативной деятельности [5, с. 101]. Как утверждает Р. Х. Шакуров, данный подход предполагает, что значимая деятельность, способствует уменьшению распространения случаев развития зависимости. Сформировав позитивную зависимость от среды, люди приобретают определенный тип целесообразной активности. Впервые концепция поведенческой альтернативы наркотизации была сформулирована в США в 1972 году Дохнером [6, с. 217].

Данная концепция подчеркивает важную роль среды и ориентируется на развитие специфической, позитивной активности с целью уменьшить риск употребления наркотиков. Американскими исследователями акцентировалась направленность на развитие информированной личности, значимых межличностных связей, профессиональных навыков, эстетических установок, творческого и интеллектуального опыта, социально-политической вовлеченности. В Германии подобное направление было развито К. Силберейсеном и его сотрудниками. Предлагалось исходить из того факта, что зависимость является попыткой преодоления негативных моментов различных фаз развития в жизни человека.

Как утверждает Сильберсейн, можно выделить четыре варианта программ, которые основываются на модели поведенческой альтернативы:

- 1) предложение специфической, позитивной активности (например, путешествия с приключениями), которая вызывает сильные эмоции и предполагает преодоление различного рода препятствий;
- 2) комбинация специфических личностных потребностей со специфической, позитивной активностью;
- 3) поощрение участия во всех видах такой специфической активности;
- 4) создание групп поддержки молодых людей, заботящихся об активном выборе своей жизненной позиции.

В развитии альтернативной деятельности значительную роль играют молодежные, творческие, спортивные и другие общественные организации, так как физическая, творческая и развлекательная активность несет в себе профилактический компонент. Результаты внедрения этих программ не свидетельствуют о явных успехах или неудачах. Данные программы особенно эффективны для групп высокого риска появления зависимости и других форм отклоняющегося поведения [9].

Помимо упомянутых подходов, существует подход, основанный на укреплении здоровья. По мнению В. Н. Сироты, укрепление здоровья является объединяющим понятием и отражает примирение человека с окружающей средой. Оно сочетает в себе личный выбор и социальную ответственность, что ведет к улучшению здоровья в будущем. Идея, основывающаяся на развитии жизненных навыков и компетентности у каждого члена общества с тем, чтобы он мог регулировать факторы, определяющие здоровье, а также требование вмешательства в окружающую среду для усиления влияния факторов, благоприятных для здоровья, составляют концептуальную основу данного подхода.

По мнению В. М. Ялтонского, важной составляющей концепции укрепления здоровья является жизненная компетентность. В этом контексте наибольшее значение приобретают защитные факторы здоровья – в контрасте с концепцией факторов риска, которая учитывает состояние личности и среды, влияющее на развитие зависимости. Целью программы укрепления здоровья является развитие здоровой личности, проявляющей здоровый жизненный стиль, в котором поведение человека рассматривается не изолированно, а вместе с социальной сетью личности.

Группы, в которых проводится укрепление здоровья, преимущественно охватывают учащихся, поскольку в контексте школьного обучения возможно регулярное и систематическое образование. Кроме того, работа проводится с микросредой – семьей, общностью, в которой живет ребенок. Таким образом, концепция укрепления здоровья интегрирует школьную среду и связанные с ней группы взрослых; она подразумевает изменение типа и структуры школьного образования. Действия на ее основе рассчитаны на длительный позитивный эффект в результате усиления личностных ресурсов и готовности людей использовать их.

Помимо описанных подходов, существует интегративный подход к профилактике зависимостей [10, с. 96]. Данный подход представляет собой варианты комбинаций профилактических стратегий, используемых при реализации выше перечисленных подходов. Многокомпонентные программы позволяют получить объединенный эффект комбинации разнонаправленных профилактических стратегий. Составными компонентами интегративных профилактических программ часто являются знания о наркотиках и последствиях их употребления, развитие мотивации на укрепление здоровья, формирование жизненных навыков, навыков разрешения проблем, поиска и восприятия социальной поддержки, обучения навыкам противостояния давлению употребить наркотики и защиты себя и других сверстников в ситуациях, связанных с возможным употреблением наркотиков. Несовместимая с зависимостью альтернативная деятельность (спорт, творчество, культурные мероприятия, хобби и т. д.) и формирование системы ценностей, норм поведения и жизненного стиля, как правило, являются компонентами интегративных профилактических программ [9, с. 108].

Таким образом, мы проанализировали различные подходы к профилактике зависимостей. Гибкое использование и сочетание всех перечисленных подходов, в зависимости от сложившихся в той или иной группе людей конкретных тенденций, может дать наибольший эффект при проведении профилактической работы.

На наш взгляд, было бы ошибочным утверждать, что цель профилактической работы достигнута. Анализ современных подходов к профилактике зависимостей показывает их недостаточную эффективность в современных условиях. Повышению эффективности подходов может способствовать разработка новых основ профилактики зависимости. Решению данной проблемы может помочь понимание того, какие ресурсы помогают сохранять здоровье и успешно справляться с требованиями среды, в том числе – преодолевать зависимость.

### *Литература*

1. Ботвин Г. В. Исследование профилактики злоупотребления вредными веществами; последние достижения и будущие направления. – М.: Наука, 2006. – 120 с.
2. Гарифуллин Р. Р. Психологические подходы к проблеме наркомании // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 35. – С. 29–32.
3. Зубова Н. А. Методическое пособие по информационно-профилактической программе «Сталкер» – профилактика вовлечения в аддиктивные формы поведения детей и подростков / Н. А. Зубова, С. М. Тихомиров. – СПб.: Амалтея, 2003. – 400 с.
4. Кривцова С. В. Жизненные навыки. Уроки психологии в 1–4 классе. В 4 ч. Ч 2. – М.: Генезис, 2005. – 180 с.
5. Психологические основы профилактики наркомании учащихся. – Казань: РИЦ «Школа», 2002. – 200 с.
6. Сидоров В. Н. Профессиональная деятельность социального работника, ролевой подход. – Винница, 2006. – 408 с.

7. Язык, алгоритмы и принципы искусства в психологии: материалы международного конгресса по креативности и психологии искусства (1–3 июня 2005 г.) / Пермский гос. ун-т культуры и искусств. – Пермь, 2005. – 308 с.
8. Perry C. Background, conceptualization, and design of a community-wide research program on adolescent alcohol use: Project Northland // Health Education Research. – 2003. – Vol. 8, no. 1. – P. 125–136.
9. Perry C. Comparing peer-led and teacher-led youth alcohol education in four countries / C. Perry, M. Grant // Alcohol Health and Research World. – 2009. – Vol. 12, no. 4. – P. 322–326.
10. Tobler N. Effectiveness of school based drug prevention programs: a meta-analysis of the research / N. Tobler, H. Stratton // Journal of Primary Prevention. – 1997. – Vol. 18, issue 1. – P. 71–128.

## СТУДЕНТЫ

### СЛЕДОВАТЕЛЬ КАК УЧАСТНИК УГОЛОВНОГО СУДОПРОИЗВОДСТВА

*Антонюк Валентина Вячеславовна,  
юридический факультет, 4-й курс,  
научный руководитель: к. ю. н., доцент Гунарев Сергей Анатольевич*

Проблема процессуальной самостоятельности следователя является одной из актуальных проблем в науке и на практике уголовного процесса. Касаясь проблем процессуальной самостоятельности следователя можно справедливо отметить: что из-за недостаточной законодательной урегулированности проблемы процессуальной самостоятельности следователя, дознавателя и остающейся вследствие этого их фактической ведомственной подчиненности своим непосредственным и прямым начальникам на практике часто возникают негативные последствия в виде нарушений прав и свобод человека и гражданина на предварительном следствии и дознании.

Следователь является главной фигурой досудебного уголовного судопроизводства. Именно он наделен широким спектром полномочий, дающих ему возможность решить поставленные перед ним задачи в данной сфере правоохранительной деятельности. Здесь же хотелось бы сослаться на п. 41 ст. 5 УПК РФ, где закреплён статус следователя. Следователь – это уполномоченное государством должностное лицо, осуществляющее предварительное следствие по уголовному делу, а так же иные полномочия, предусмотренные Уголовно-процессуальным кодексом.

И так сложилось, что следователь отнесен к лицам уголовного судопроизводства со стороны обвинения, так как на нем лежат обязанности по сбору обвинительных доказательств, хотя так же собирает доказательства оправдательные или смягчающие вину. Иначе действовать следователь не вправе, поскольку действовать должен объективно, исполняя как обвинительную, так и защитную функцию, то есть полностью реализуя функцию расследования.

До настоящего времени, начиная с 1961 г. и на протяжении сорока лет, правовой статус следователя был стабильным, а отношение с начальником следственного отдела складывались достаточно благополучно. По-видимому, благодаря ст. 127 УПК РСФСР, которая позволяла следователю не соглашаться с указаниями начальника, в том случае когда их содержание противоречило и не совпадало с внутренним убеждением следователя. Следователь, представивший свои возражения прокурору, мог не выполнять некоторых указаний начальника, ожидая «решительного слова» прокурора. Данная система отношений предоставляла следователю больше самостоятельности в определении стратегии расследования дела, так же возможность принимать по делу важные и незамедлительные решения [2, с. 9–15].

Но ситуация значительно преобразовалась в 2001 г., когда был принят УПК РФ. Анализируя результаты деятельности органов законодательства, можно однозначно сказать, что у законодателя отсутствует научно-обоснованная доктрина реформирования досудебного производства и в частности процессуального статуса следователя.

Ссылаясь на УПК РФ 2001 г., можно сделать вывод о том, что у следователя отобрали право по собственному убеждению принимать ключевые процессуальные решения: о привлечении в качестве обвиняемого, объеме обвинения, прекращение уголовного дела и направления его в суд с обвинительным заключением [3, с. 24–26].

Но и на этом процесс «отнимания и возвращения» процессуальной самостоятельности у следователя не остановился. Уже в редакции УПК РФ от 29 мая 2002 г., в ст. 39 УПК РФ вновь появились привилегии, ранее находившиеся в ч. 4 ст. 127 УПК РСФСР, о которых мною было упомянуто выше. Однако из перечня привилегий, являющихся центральными в процессуальной самостоятельности следователя, исключены два важных положения: решения о прекращении уголовного дела и о направлении его в суд с обвинительным заключением. Объяснение сложившейся ситуации прозвучало от заместителя начальника Следственного комитета при МВД России Бориса Яковлевича Гаврилова: «Объясняется такое наделение полномочий следователя «недееспособностью» современного следственного аппарата, то есть недостаточным профессионализмом российских следователей» [1, с. 11].

Действительно в последние годы следователи не имеют высокой степени профессионального мастерства и с этим нельзя не согласиться. Маловероятно это может выступать аргументирующим фактом сокращения процессуальной самостоятельности следователя.

В 2007 г. законодателю удалось вернуться к традиционной схеме, где следователю возвращается право самостоятельно принимать решения, являющиеся судьбоносными для уголовного дела – прекращение или направление в суд.

Говоря о правовом статусе следователя в уголовном процессе, необходимо полагать, что фактическая независимость – достаточно эффективное средство объективного и целостного расследования уголовного дела, ведь без этого нельзя представить законное и правомерное его разрешение.

На основании этого хотелось бы предложить следующие варианты результативной консолидации процессуальной самостоятельности российского следователя.

Прежде всего следователя необходимо исключить из обвинительной стороны и высвободить из административного и процессуального подчинения руководителям следственных подразделений, что предусматривалось сделать опираясь на предписания Концепции судебной реформы в Российской Федерации. Для положительного эффекта необходима правовая, финансовая и политическая поддержка со стороны высших государственных органов. Столь же необходимо в УПК РФ внести изменения, посвятив отдельную главу следователю, подобно суду, в которой разместятся полномочия и гарантии процессуальной самостоятельности следователя, выстроить юридическую стратегию взаимодействия с судом, прокурором и органом дознания, данным образом строго определив правовой статус российского следователя.

#### *Литература*

1. Гаврилов Б. Я. О некоторых проблемных вопросах уголовно-процессуального законодательства Российской Федерации // Юридический консультант. – 2002. – № 1.
2. Николук В. В. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации: полгода действия // Актуальные проблемы борьбы с преступностью в Сибирском регионе: сборник материалов Международной научно-практической конференции (7–8 февраля 2003 г.). Ч. 1. – Красноярск, 2003.
3. Ст. 38–39 УПК РФ в редакции Федерального закона №174 ФЗ от 18 декабря 2001 года // Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации. Официальный текст. – М., 2001.

### **РАЗГРАНИЧЕНИЕ НАХОДКИ И КРАЖИ**

*Аркаева Екатерина Алексеевна,  
юридический факультет, 2-й курс,  
научный руководитель: к. ю. н., ст. преподаватель  
Галактионов Станислав Александрович*

На практике нередко необходимо разграничить отношения, регулируемые уголовным, административным или гражданским законодательством. Зачастую это сложно сделать.

Большая часть людей считает, что обнаружение чужой вещи – это находка и не влечет никаких правовых последствий. Однако данное заблуждение зачастую приводит к уголовной ответственности и нежелательной судимости, а иногда и заканчивается лишением свободы.

Существуют множество ситуаций, к примеру, нашел мобильный телефон, а после это привлекают к уголовной ответственности за кражу.

Так стоит главный вопрос находка или кража?

Но прежде чем рассмотреть уголовно-правовой аспект данной темы, давайте уясним суть гражданско-правовых отношений. Все, наверное, помнят поговорки: «что упало, то пропало» или «что нашел, то мое». Насколько они отражают правовую действительность?

Вопросы приобретения права собственности регулируются главой 14 ГК РФ, в которой описаны разные основания для приобретения права собственности, в том числе на бесхозные вещи (ст. 225 ГК РФ и ст. 226 ГК РФ) и находку (ст. 227–229 ГК РФ).

Отмечу, что необходимо отличать брошенную вещь, вещь временно оставленную без присмотра и потерянную вещь. Брошенную вещь, как правило, можно отличить по ее внешнему виду – утрата полезных потребительских свойства, или по месту обнаружения – свалка или иные мусоросборники.

Сложнее определить разницу между вещью, оставленной на время без присмотра, и потерянной вещью. Между тем разница существенная и может повлиять на квалификацию действий лица, обнаружившего такую вещь и присвоившего ее себе.

Разница между оставленной и потерянной вещью состоит в волеизъявлении собственника. В первом случае воля направлена на хранение вещи, а во втором случае вещь выбывает из владения собственника помимо его воли.

Приведём примеры из судебной практики.

1. В автомобиле у К., работающего водителем в службе такси, один из клиентов потерял мобильный телефон. Когда клиент обратился в службу такси с вопросом о потерянном телефоне, К. осмотрел авто-

мобиль, но телефон не обнаружил. Через некоторое время К., делая уборку в автомобиле, нашел под сиденьем мобильный телефон, потерянный кем-то из пассажиров. К. обратил найденный телефон в свою собственность, пользуясь и распоряжаясь им по своему усмотрению.

Приговором мирового судьи судебного участка № 5 Первомайского района г. Ижевска, с учетом апелляционного постановления Первомайского районного суда г. Ижевска, К. осужден по ч. 1 ст. 158 УК РФ.

Однако Президиум Верховного суда Удмуртской Республики приговор и апелляционное постановление отменил по следующим основаниям. Согласно статье 158 УК РФ, как тайное хищение чужого имущества (кражу) следует квалифицировать действия лица, совершившего незаконное изъятие имущества в отсутствие собственника или иного владельца этого имущества, или посторонних лиц, либо хотя и в их присутствии, но незаметно для них. При этом совершение кражи характеризуется умыслом, направленным на незаконное завладение чужим имуществом.

Из установленных судами обеих инстанций обстоятельств дела следует, что сотовый телефон был утрачен собственником без участия К., который лишь обнаружил телефон, причем через значительное время после утраты, и присвоил утерянную вещь, не будучи осведомленным о собственнике телефона, то есть К. не предпринял никаких действий по неправомерному изъятию чужого имущества.

Согласно ст. 227 ГК РФ находка – это обнаружение чужой вещи, которая выбыла из владения собственника помимо его воли [2, с. 115].

Ст. 227 ГК РФ равным образом применима как в тех случаях, когда нашедший вещь знает, кто является её собственником, так и в тех случаях, когда собственник вещи ему неизвестен. Закон обязывает нашедшего вещь уведомить об этом собственника либо лицо, потерявшее её, если они ему известны, либо сообщить о находке в органы полиции или местного самоуправления.

Вместе с тем по действующему законодательству лицо, присвоившее находку либо не заявившее о ней, не несет никакой юридической ответственности. В таком случае лицо только утрачивает право на вознаграждение в случае, когда владелец вещи обнаружится и потребует её возвращения.

В результате Президиум отменил состоявшиеся в отношении осужденного судебные решения, а уголовное дело в отношении К. прекратил ввиду отсутствия в его действиях состава преступления, с признанием за ним права на реабилитацию».

2. Присвоение найденного не может расцениваться как хищение чужого имущества.

Судебная коллегия отменила постановленный в особом порядке приговор Волоколамского городского суда Московской области в отношении А., осужденного по п. «в» ч. 2 ст. 158 УК РФ, уголовное дело производством прекратила за отсутствием в деянии состава преступления.

В ходе предварительного следствия, как следует из обвинительного заключения, было установлено, что подсудимый А., заметив, что у гражданина Р. из кармана выпал мобильный телефон, не сообщил ему о случившемся, а, дождавшись ухода потерпевшего, поднял телефон и присвоил. Таким образом, А. не предпринимал никаких активных действий, направленных на неправомерное изъятие имущества у потерпевшего.

Судебная коллегия указала, что согласно ст. 227 ГК РФ находка – это обнаружение чужой вещи, которая выбыла из владения собственника помимо его воли. Данная норма закона равным образом применима как в тех случаях, когда нашедший вещь знает, кто является собственником, так и в случаях, когда собственник вещи ему неизвестен.

По действующему законодательству лицо, утаившее находку либо не заявившее о ней, не несёт уголовной ответственности. Таким образом, в действиях А. не содержится состава преступления, предусмотренного п. «в» ч. 2 ст. 158 УК РФ.

В кассационном определении дается ссылка на рекомендации, содержащиеся в Постановлении Пленума Верховного суда РФ от 05.12.2006 г. «О применении судами особого порядка судебного разбирательства уголовных дел», если в кассационных жалобах или представлениях содержатся данные, указывающие на нарушение уголовно-процессуального закона, неправильное применение уголовного закона либо на несправедливость приговора, судебные решения, принятые в особом порядке, могут быть отменены или изменены, если при этом не изменяются фактические обстоятельства дела.

(Извлечение из определения судебной коллегии по уголовным делам Московского областного суда от 21.06.2011 г. № 22-4060 [1, с. 56].)

Таких примеров огромное количество. Данный факт свидетельствует о том, что вопрос о разграничение находки от кражи актуален.

Чтобы понять, почему правоприменитель, в лице следователей и прокуроров, присвоение найденного квалифицирует как хищение, обратимся к недавней истории уголовного законодательства нашей страны.



В Уголовном кодексе РСФСР 1960 г. была ст. 97, предусматривающая ответственность за «Присвоение найденного или случайно оказавшегося у лица государственного или общественного имущества» [6], которая была исключена (Закон РФ от 29 апреля 1993 г. № 4901-1). Произошло это по той причине, что частную и государственную собственность уравнили в мерах уголовной защиты.

Но уже 1 июля 1994 г. произошла реставрация и в УК вновь была внесена норма, устанавливающая ответственность за «Присвоение найденного или случайно оказавшегося у виновного чужого имущества» (ст. 148.4). Теперь ответственность устанавливалась вне зависимости от формы собственности имущества.

Однако вместе с этой статьей продолжала существовать ответственность за кражу (ст. 144 УК РСФСР), т. е. тайное хищение чужого имущества, и в квалификации не было никакой путаницы. Если завладел чужой вещью, не утраченной собственником, то это кража, ну, а если завладел потерянной вещью, то это уже присвоение найденного. Это указывает на то, что кража не поглощала действия, предусмотренные ст. 148.4 УК РСФСР, то есть были два самостоятельных состава преступления.

Потом в 1996 году был принят Уголовного кодекса РФ, в котором подобное деяние было декриминализовано (исключено из кодекса). Но привычка считать преступлением присвоение найденного глубоко укоренилась в сознании правоприменителя и передавалась по наследству из одной головы в другую и дожила до настоящего времени.

Здесь уместно вспомнить о том, что признаки хищения специально изложены в примечании к ст. 158 УК РФ «Кража». Под хищением в статьях Кодекса понимаются совершенные с корыстной целью противоправные безвозмездное изъятие и (или) обращение чужого имущества в пользу виновного или других лиц, причинившие ущерб собственнику или иному владельцу этого имущества [5, с. 78].

В частности, там сказано, что хищение состоит из двух действий: изъятие чужого имущества и (или) обращение чужого имущества в свою или чужую пользу.

Законодательный обобщенный термин «изъятие» не только наиболее точно отражает сам внешний процесс противоправного воздействия на имущество как предмет преступления, но и в определенной мере указывает на механизм причинения вреда объекту уголовно-правовой охраны, поскольку изъятие всегда связано с незаконным перемещением, изменением положения похищаемого имущества в структуре социальных связей участников (сторон) отношений собственности, что неизбежно деформирует саму связь, нарушает ее нормальное развитие.

Поясню, почему в этом определении между изъятием и обращением стоят два союза «И» и «ИЛИ». Дело в том, что есть разные способы хищения, большинство из которых осуществляются путем изъятия и обращения, но есть и исключение, когда хищение совершается без противоправного изъятия имущества у собственника или иного владельца.

Такой случай хищения специально предусмотрен в ст. 160 УК РФ «Присвоение или растрата». В диспозиции этой нормы указано, что присвоение или растрата это способ хищения имущества вверенного виновному [5, с. 83]. То есть изъятие не происходит, поскольку имущество уже на законных основаниях находится у виновного. А противоправность состоит в способах обращения с чужим имуществом. При присвоении оно обращается в свою пользу, а при растрате в пользу иных лиц.

Понятно, что потерянную вещь никто вам не вверял, следовательно, похитить ее путем присвоения вы не можете, и такие действия не должны расцениваться как хищение. Что конечно не исключает гражданско-правовой ответственности за использование чужой собственности, а в некоторых случаях может наступить административная или даже уголовная ответственность за самоуправство.

Таким образом, следует вывод, что дать правильную квалификацию содеянному не так уж и легко.

При краже обязательными ее условиями являются тайное безвозмездное изъятие чужого имущества с корыстной целью, причинивших ущерб собственнику.

При находке же ситуация выглядит иначе.

На словах все это вроде бы понятно, но когда юристы сталкиваются на практике вопрос разграничения находки от кражи становится ребром.

### *Литература*

1. Бюллетень судебной практики Московского областного суда за второй квартал 2011 года (утвержден президиумом Мособлсуда 24 октября 2011 года). – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
2. Гражданский кодекс Российской Федерации. – М.: Проспект: КноРус, 2015. – 640 с.
3. О внесении изменений и дополнений в Уголовный кодекс РСФСР, Уголовно-процессуальный кодекс РСФСР и Исправительно-трудовой кодекс РСФСР: закон РФ от 29 апреля 1993 г. № 4901-1. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
4. О применении судами особого порядка судебного разбирательства уголовных дел: постановление Пленума Верховного суда РФ от 5 декабря 2006 г. № 60. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

5. Уголовный кодекс Российской Федерации. – М.: Проспект: КноРус, 2016. – 240 с.
6. Уголовный кодекс РСФСР от 27 октября 1960 г. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

## **НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ И ЗАЩИТЫ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ**

*Бай Ирина Сергеевна, Комарова Ирина Владимировна,  
Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,  
факультет экономики и права, 4-й курс,  
научный руководитель: ст. преподаватель Баскакова Наталья Павловна*

Согласно ч. 2 ст. 8 Конституции Российской Федерации (далее – Конституция РФ) [6] в России признаются и защищаются равным образом частная, государственная, муниципальная и иные формы собственности. Поэтому, муниципальная собственность существует на равных основаниях вместе с государственной и частной собственностью.

В соответствии со ст. 49 Федерального закона «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» (далее – Закон о местном самоуправлении) [9] экономическую основу местного самоуправления составляют находящееся в муниципальной собственности имущество, средства местных бюджетов, а также имущественные права муниципальных образований.

Муниципальная собственность, как и иные формы собственности, представляет собой систему отношений монопольного характера по поводу определенных благ, имеющих социально-экономическое, управленческое и культурное значение для населения публично-правового образования, назначение которых – удовлетворение коллективных социально-экономических потребностей населения и гармоничное развитие территории [1, с. 39].

Муниципальная собственность не является государственной собственностью, но по своей экономической природе имеет родственное отношение к ней. Различия между этими категориями заключаются в том, что муниципальная собственность связана с бюджетом более низкого уровня и функционирует лишь в территориально ограниченной области национального хозяйства.

На сегодняшний день местными администрациями могут использовать как организационно-распорядительные, так и экономические методы управления муниципальной собственностью. Одним из наиболее распространенных способов управления муниципальной собственностью является аренда имущества.

На практике возникает ситуация, когда собственник какого-либо имущества передает его в пользование муниципального образования на постоянный или на определенный срок, при этом, не отказываясь от своих прав собственника. А муниципальное образование, с согласия собственника пользуется переданным объектом наравне с муниципальным имуществом, не обладая правом передачи иным пользователям. Таким образом, на переданное имущество, распространяется режим сходный с режимом муниципальной собственности. Однако Закон о местном самоуправлении включил в экономическую основу лишь имущество, находящееся в муниципальной собственности, в то время как переданное имущество может играть немаловажную роль в экономических составляющих местного самоуправления.

Каким же образом осуществляется управление таким имуществом, если муниципальное образование не является собственником переданного имущества? Активную полемику вызвал данный вопрос в юридической литературе, однако в суждениях представителей различных отраслей права так и не нашлось общего вывода [11]. Законодательная регламентация этого вопроса также оказалась противоречивой. В ст. 130 Конституции РФ закреплено, что местное самоуправление в РФ обеспечивает самостоятельное решение вопросов местного значения, владение, пользование и распоряжение муниципальной собственностью [6]. Ответа на вопрос о собственнике здесь так же нет, так как понятие «обеспечивает» может подразумевать как непосредственное владение, пользование и распоряжение населением муниципальной собственностью, и через формируемые им органы местного самоуправления.

Следующей актуальной проблемой для многих муниципальных образований является проблема бесхозяйного недвижимого имущества. В настоящий момент, нормы, предусматривающие полномочия органов местного самоуправления по принятию мер по постановке на учет бесхозяйного имущества, его содержание и оформление права собственности на указанное имущество, и финансирование соответствующих расходов, являются неопределенными.

Проблема заключается в том, что в связи с изменениями в законодательстве огромный объем имущества остался без хозяина, и соответственно встает вторая проблема – запутанность судебной и иной правоприменительной практики в отношении бесхозяйного имущества. Муниципальным образованиям

необходимо учитывать, что в соответствии с законодательством, признание права муниципальной собственности на бесхозное имущество – это право, а не обязанность муниципального образования, в частности, ст. 225 Гражданского кодекса Российской Федерации (далее – ГК РФ) не обязывает органы местного самоуправления принимать меры к признанию права муниципальной собственности на бесхозное имущество [5, с. 603–606]. Реализация полномочий не относится к вопросам местного значения поселений, муниципальных районов и городских округов, установленных в ст. 14–16 Закона о местном самоуправлении. Наличие правовой неопределенности подтверждается противоречивой судебной практикой.

Так, в городе Красноярске, до сих пор не решена судьба бесхозного виадука по ул. Молотова, которой не стоит ни на балансе мэрии, а также не числится в базе бесхозных объектов. Построенный пешеходный мост относился к зданию, рядом с которым он и был построен, однако после продажи здания, мост не был занесен в реестр объектов учета муниципальной собственности. Данное имущество также отсутствует в системе АИС СПД «Учет бесхозных объектов». Администрация города предполагала реконструкцию моста еще в 2014 году, однако, по состоянию на март 2016 года ситуация не решена, а мост, по словам представителей администрации, подлежит сносу [13].

Контроль за использованием публичной собственности, за ее сохранностью является не только методом управления собственностью публично-правовых образований, но и методом, способом ее защиты, как и учет государственного и муниципального имущества [12].

Следующая не менее важная проблема касается управления и охраны муниципального имущества, которое является объектом культурного наследия, местного или регионального значения. Передача данных объектов культурного наследия в аренду новым собственникам имеет свои особенности и ограничения, прежде всего, это касается аренды памятников истории и культуры, земельных участков. Способом охраны и защиты публичной собственности является обязанность арендатора, пользователя заключить охранный договор, подписывать охранные обязательства при передаче в аренду объекта культурного наследия. На арендаторов возлагается обязанность реставрации объектов культурного наследия. Органом охраны памятников регулярно проводятся проверки исполнения арендаторами обязанностей, предусмотренных охранным обязательством. Выполнение таких мероприятий важно не только для защиты публичной собственности, но и для сохранения объектов мирового культурного наследия, находящихся в нашей стране [12, с. 51].

Так, на территории города Бузулука в 2015 году прокуратурой были выявлены факты нарушения законодательства в части обеспечения охранных обязательств в отношении объектов культурного наследия [2]. Находящиеся в собственности г. Бузулука 3 мемориала погибшим воинам, взятые под охрану в 1987 году и являющиеся памятником истории регионального значения, были переданы в ведение МУП коммунального хозяйства «Благоустройство». При этом охранные обязательства в отношении них не оформлены, проекты зон охраны и их границы, а также режим охраны не разработаны, что создает угрозу запустения и обветшания объектов культурного наследия.

Еще одним примером, доказывающим пренебрежительное отношение к объектам, отнесенным к памятникам истории, является передача объектов культурного наследия регионального значения в собственность частным лицам по договору купли-продажи, без надлежащего оформления правоустанавливающих документов, и без заключения охранных обязательств.

Данная ситуация нашла свое подтверждение на примере судьбы памятника архитектуры Орловской области. Более 20 лет назад торговое помещение, не зарегистрированное в бюро технической инвентаризации, и расположенное на охраняемой земле было продано частному лицу, и в последующем, было перепланировано помещением без соответствующего разрешения. В 2000 году право собственности на пристройку было зарегистрировано.

На сегодняшний день, по заявлению прокуратуры сделка по передаче государственной собственности в частную собственность признана ничтожной, здание снесено, однако охранный статус с земельного участка не снят. Строить на образовавшемся пустыре новое здание нельзя, можно только восстановить снесенное. Но у властей нет денег, а у инвесторов – желания [10]. Этот пример подчеркивает важность статуса земли, на который и указала прокуратура.

Совершенствование законодательства этой области направлено на сохранение объектов культурного наследия путем стимулирования, которое осуществляется посредством предоставления льгот для частных пользователей при передаче памятников истории и культуры в аренду, находящиеся в плохом состоянии.

Стоит отметить изменения, которые были внесены в 2014 году в Федеральный закон «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры народов Российской Федерации)» [8], согласно которым, физическим и юридическим лицам предоставлено право брать в аренду по льготной цене объекты культурного наследия, находящиеся в плохом состоянии. Соответствующие нормы были также

внесены в 2015 году в Закон Оренбургской области «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации, расположенных на территории Оренбургской области» [7].

Однако существующих условий и мер стимулирования недостаточно. Соглашаемся с мнением адвоката А. Раецкого о том, подобные нововведения могут повлечь возникновение злоупотреблений со стороны недобросовестных арендаторов, которые заключают договор без намерения восстановить объект культурного наследия [4], поэтому необходимо принять меры по предотвращению уклонения арендаторов от реставрационных работ на объекте культурного наследия путем конкретизации мер ответственности. Так как невыполнение обязательства по восстановлению объекта культурного наследия является основанием для расторжения договора аренды. Считаем возможным закрепить, например, в ГК РФ положение о возмещении арендатором вреда, причиненного государству, в случае невыполнения восстановительных работ.

Что касается защиты интересов Российской Федерации, субъектов РФ, муниципальных образований в арбитражном процессе, как указывают М. В. Гадиятова и И. Г. Слышкин, защита могла быть более эффективной, если бы у прокурора были бы полномочия не только по оспариванию сделок, но и на предъявление иска о признании права собственности, истребовании имущества из чужого незаконного владения, об оспаривании зарегистрированного права [3, с. 181].

Таким образом, вопросы управления и защиты муниципальной собственности остаются актуальными на сегодняшний момент и требуют не меньшего внимания не только со стороны законодательства, но и общественности, так как важно своевременно предупредить возможные противоправные действия в отношении объектов государственной и муниципальной собственности. Поэтому необходимо уделить внимание созданию условий для развития института общественного контроля за состоянием объектов культурного наследия, прежде все на муниципальном уровне.

#### *Литература*

1. Боровская М. А. Управление муниципальной собственностью в системе региональной экономики: теоретико-правовой аспект: автореф. дис. ... докт. экон. наук: 08.00.05 / Боровская Марина Александровна. – Таганрог, 2002. – 42 с.
2. Бузулукский межрайонный прокурор в судебном порядке понудил региональное министерство культуры разработать проекты охранных зон мемориалов погибшим воинам. – Режим доступа: <http://www.orenprok.ru/news-link/news/2015/12/03/15dec3-3/>. – Загл. с экрана.
3. Гадиятова М. В. Проблемы эффективности участия прокурора в арбитражном процессе / М. В. Гадиятова, И. Г. Слышкин // Российский юридический журнал. – 2013. – № 4. – С. 176–181.
4. Добрикова Е. Искусство в аренду. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/article/609275>. – Загл. с экрана.
5. Ерошкин А. К. Проблемы управления муниципальной собственностью в российской федерации // Молодой ученый. – 2015. – № 9. – С. 603–606.
6. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12.12.1993 (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ) // Собрание законодательства РФ. – 2014. – № 31. – Ст. 4398.
7. О внесении изменений в Закон Оренбургской области «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации, расположенных на территории Оренбургской области»: закон Оренбургской области от 3 июля 2015 г. № 3295/895-V-ОЗ // Оренбуржье. – 2015. – 9 июля.
8. О внесении изменений в Федеральный закон «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации: федер. закон: принят 22 октября 2014 г. № 315-ФЗ // Российская газета. – 2014. – 24 окт.
9. Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации: федер. закон: принят 06 октября 2003 г. // Российская газета. – 2003. – 08 окт.
10. Передельский Д. В ведение Орловской области начали возвращать незаконно проданную землю // Российская газета: экономика Центрального округа. – 2016. – 15 марта. – № 6921 (53). – Режим доступа: <http://rg.ru/2016/03/15/reg-cfo/v-orlovskoj-oblasti-nachali-vozvrashchat-zemliu.html>. – Загл. с экрана.
11. Прокофьев С. Е. Управление государственной и муниципальной собственностью: право, экономика, недвижимость и природопользование: монография / под ред. С. Е. Прокофьева, О. В. Паниной, С. Г. Еремина. – М.: Юстицинформ, 2014. – Режим доступа: <https://www.consultant.ru>. – Загл. с экрана.
12. Синдеева И. Ю. Способы защиты права государственной и муниципальной собственности / И. Ю. Синдеева, И. О. Воробьева, Е. В. Черникова // Современное право. – 2014. – № 12. – С. 51–54.

13. Судьба бесхозного виадука на ул. Молокова до сих пор не решена. – Режим доступа: <http://newslab.ru/news/705185>. – Загл. с экрана.

## РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «ЭНЦИКЛОПЕДИЯ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА»

*Волошина Алена Витальевна,  
Кулагина Полина Алексеевна, Олещенко Анна Сергеевна,  
факультет иностранных языков и PR-технологий, 1-й курс,  
научный руководитель: к. пед. н., доцент Наумова Елена Александровна*

Что такое детство? У каждого поколения свое детство и свой особый тип детства. «Детство – страна, откуда каждый родом, но куда никто не может вернуться», – так образно характеризуют детство в обыденном сознании. Вернуться в детство действительно невозможно, но совершить попытку изучить и понять сегодняшних детей реально. Более того, нам представляется это крайне актуальным именно в современных условиях. Актуальность нашего проекта заключается также в том, что детство стремительно меняется, совсем недавно мы сами были еще детьми, но проводя исследование в рамках нашего проекта, отмечали, что очень во многом отличаемся от нынешнего поколения детей. Так как мир детства в современных условиях меняется очень быстро, его нужно фиксировать и изучать разноаспектно, чтобы определять векторы грядущих изменений.

Д. И. Фельдштейн считает, что детство – это особое состояние развития в обществе и обобщенный субъект, целостно противостоящий взрослому миру и взаимодействующий с ним на уровне субъект-субъектных отношений [1]. Интенсивные изменения социокультурной среды, существенные трансформации психических процессов и мотивационно-потребностной сферы детей – все эти факторы приводят к тому, что «четко наблюдается отстранение мира взрослых от мира детства» [1, с. 10]. Кроме того, ученый отмечает, что в этой ситуации необходима качественно новая система образования. Педагоги должны строить образовательные отношения с современным миром детства, основываясь на его знании, понимании и принятии. Этот аспект проблемы изучения современного детства также определяет актуальность нашего проекта.

Что составляет среду детства ребенка XXI века? Как воспринимают свое детство сами дети? Что для них важно и что – нет? Что они любят и что – не очень? Счастливы ли они?

Мы считаем, что адекватно ответить на эти вопросы, проведя исследование силами профессиональных педагогов, психологов, социологов, нельзя. Так, социолог С. Н. Щеглова отмечает, что взрослые воспринимают ребенка как пассивный объект, изменяющийся под воздействием взрослого, смотрят на детей через развернутые стереотипы того, какими должны быть дети [2]. Поэтому программу исследования, инструментарий разработали студенты, и они же реализовали практическую часть проекта «Энциклопедия современного детства».

Проект «Энциклопедия современного детства» состоит в создании необычного продукта – энциклопедии (пособия для педагогов), которую составили в декабре 2015 года сами учащиеся самарских школ. Им было предложено ответить на вопросы анкеты (приложение 1), написать статьи в энциклопедию и разработать дизайн этих статей. Разработчики проекта: студенты первого курса СФ МГПУ. Организационную поддержку оказал ЦРО г.о. Самара. В течение первого семестра (2015 год) в ходе групповой и индивидуальной работы была конкретизирована идея проекта, создана программа исследования. Затем студенты-первокурсники посетили около 50 самарских школ, в которых провели встречи с обучающимися 5–11-х классов (2 класса из школы). В возрастной периодизации детства использовалась классификация ЮНЕСКО.

Новизна и оригинальность проекта в том, что студенты изучили детство изнутри, использовали феноменологический подход. (Изначально феноменологический подход родился в недрах философии, его создатели – Ф. Брентано и Э. Гуссерль. Выдающимися представителями данного подхода являются американские психологи А. Маслоу и К. Роджерс.)

«Энциклопедия современного детства» будет адресована, в первую очередь, педагогам, специалистам, работающим с детьми в социальной сфере, школе, детских объединениях, она может быть полезна журналистам, пишущим о детстве, студентам и преподавателям педагогических факультетов. В ней не будет готовых рецептов работы с детьми, процедур воспитательного воздействия на умы и души юных, однако читатель сможет получить новую информацию о детях и использовать ее в своей дальнейшей деятельности. Структура энциклопедии, скорее всего, будет состоять из трех блоков:

1. «Что такое детство – XXI?». Мысли современных детей о детстве.
2. Мир современного детства (реалии детства толкуются самими детьми).

### 3. «150 слов современного ребенка, непонятных взрослым». Словарик.

В ходе реализации проекта был получен достаточно объемный массив данных: около 2000 анкет, 1000 словарных статей и более 500 рисунков. В настоящее время идет обработка материала, и в данной статье представлен анализ небольшой его части. Кроме заполнения анкеты (приложение 1), студенты предлагали детям ознакомиться со списком слов, которые, в свою очередь, были подразделены на тематические группы (игры, еда, отдых, видеоблогинг, жанры фильмов, мультфильмы и мультгерои, спорт, музыка, детские игрушки, имиджевые составляющие, танцы, мода, творчество, компьютерные игры); дети в группах, состоявших из двух-трех человек, должны были дополнить эти списки своими словами, ассоциациями, которые приходили им в голову, отметить знаком «плюс» то, что им нравится из предложенного. Дети были совершенно свободны в выборе. Также им предлагалось выбрать 1–2 слова и написать их толкование своими словами, по возможности проиллюстрировать. Учащихся пятых классов просили нарисовать их ассоциации с детством. Таким образом, задания предлагались самые разные, поэтому каждый точно мог найти хотя бы одно задание себе по душе. Результаты работы детей были очень разными: от ярких, необычных, наполненных ассоциациями и образами ответов до формальных «отписок» – и при обработке материала удалось определить много явлений и фактов, которые, как мы думаем, должны помочь педагогам найти подход к детям, чтобы лучше их понять и раскрыть.

Качественный анализ высказываний о детстве позволяет сделать вывод о том, что концепт «детство» связан с концептами «счастье», «добро», «радость», «беззаботность», «волшебство». Приведем примеры из детских работ: «Детство – это рай! Бегаешь себе по нему и не думаешь о делах»; «Детство – это пора, когда человек может наслаждаться свободой. Это время, когда человек узнает много нового, интересного. Это самое счастливое время, когда дети получают удовольствие от всего, что происходит в их жизни. В это время ребенку все интересно, он учится дружить, понимать других и общаться»; «Детство – это моя Нарния, где я могу делать все, но в меру»; «Детство – это то время, когда все кажется волшебным. Это мир, где происходит то, во что мы верим»; «Единственная часть нашей жизни, где без всякого стеснения и смущения говоришь и делаешь то, что на самом деле хочешь»; «Детство – это то время, когда у тебя нет проблем, а если и есть, то ты об этом не в курсе». Каждый ребенок мыслит уникально и уникально проживает свою ситуацию детства. И, в связи с этим, ассоциации с детством у всех разные: кто-то ассоциирует детство с радостью, а кто-то в этом возрасте называет детский сад – тюрьмой.

Анализируя анкеты, мы увидели, что детей интересуют такие игры, как UNO, активити, футбол и волейбол, многие интересуются компьютерными играми CS:Go, Sims, GTA, FIFA. Дети указали новые виды творчества: квиллинг, мыловарение, скетчинг. Среди мест для развлечения многие выбирают парки – это замечательно, ведь свежий воздух очень полезен. Отметим, что одним из любимых способов развлечения и отдыха для многих является книга. Почти все интересуются фильмами и мультфильмами. Таким образом, современные дети не ленивые, безытересные личности. Они интересуются каждым своим, чем-то особенным, и нужно понимать, что мир развивается и появляется все больше увлечений и хобби у новых поколений. Так, включив в анкету вопрос о любимых пабликах в социальных сетях, мы выяснили, что для многих детей важной является не только их развлекательная, но и познавательная функция. Приведем примеры названных пабликов: МОК, SuryaNamaskara, Aiesec, Waves, IntelligentMusic, BBC, LookwhatI found, Lambo, Inspiration, Дневник спортсмена, Литература, Эхо Москвы, 5 умных мыслей.

Полагаем, что создание энциклопедии современного детства – это уже большой шаг на пути к поиску взаимопонимания и уважения детей и педагогов. Таким образом, мы надеемся, что наша энциклопедия будет иметь спрос у педагогов, которые действительно хотят найти общий язык с подрастающим поколением.

#### *Литература*

1. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. – СПб.: СПбГУП, 2011. – 36 с. – (Избранные лекции Университета; вып. 119).

2. Щеглова С. Н. Как изучать детство? Социологические методы исследования современных детей и современного детства. – М.: ЮНПРЕСС, 2000. – 72 с.

#### *Приложение 1*

Дорогой друг!

Мы – студенты, и мы хотим создать необычное учебное пособие для педагогов – «Энциклопедию современного детства». Кстати, ДЕТСТВО, по классификации ЮНЕСКО, – это период от 0 до 18 лет, это время, пока у тебя еще нет полной самостоятельности. Мы планируем рассказать педагогам о «школьном» детстве учащихся 5–11-х классов.

Ты сможешь нам помочь и станешь одним из авторов этой энциклопедии, если постарайся ответить на предложенные вопросы.

## ВОПРОСЫ

1. Детство – это особый мир и особое время. Что ты думаешь о нем? Что такое детство, по-твоему? Напиши, что такое детство в твоём понимании. Творческий подход приветствуется!

2. Как ты думаешь, каковы преимущества и «минусы» данного периода?

«Плюсы» детства	«Минусы» детства

3. Какие слова у тебя ассоциируются со словом ДЕТСТВО?

---

4. Какие слова у тебя ассоциируются со словом ВЗРОСЛЕНИЕ?

---

5. Какие слова у тебя ассоциируются со словом ШКОЛА?

---

6. Назови 5–7 слов, которые понятны тебе и твоим сверстникам, но непонятны взрослым. Постарайся доступно объяснить их значение.

7. Продолжи предложения:

В школе меня чаще всего хвалят, когда... \_\_\_\_\_

В школе меня чаще всего ругают, когда... \_\_\_\_\_

В жизни меня больше всего беспокоит... \_\_\_\_\_

Самое страшное наказание для меня – это... \_\_\_\_\_

8. Как ты можешь охарактеризовать взрослого человека? Как ты думаешь, с какими проблемами сталкивается взрослый человек? \_\_\_\_\_

9. Какие полезные советы учителям и другим взрослым ты бы хотел дать в отношении общения с детьми и подростками?

---

10. Чем ты любишь заниматься в свободное время больше всего? \_\_\_\_\_

11. Твои любимые книги \_\_\_\_\_

12. Твои любимые фильмы \_\_\_\_\_

13. Твои любимые сериалы \_\_\_\_\_

14. Твои любимые мультфильмы \_\_\_\_\_

---

15. Твои любимые герои (это могут быть герои фильмов, мультфильмов, компьютерных игр, реальные люди) \_\_\_\_\_

16. Твоя любимая музыка \_\_\_\_\_

17. Твоя любимая игра детства \_\_\_\_\_

18. Твоя любимая детская игрушка \_\_\_\_\_

19. Твои любимые паблики в социальных сетях \_\_\_\_\_

---

20. Твои любимые YOUTUBE-каналы \_\_\_\_\_

21. Перечисли места, в которых тебе нравится бывать в свободное время \_\_\_\_\_

22. Твоя любимая еда \_\_\_\_\_

23. Какой стиль в одежде ты предпочитаешь? Расскажи о нем. \_\_\_\_\_

24. Считаешь ли ты себя взрослым человеком? \_\_\_\_\_

25. Какой подарок ты бы хотел на день рождения \_\_\_\_\_

26. Хочешь ли ты стать знаменитым? Если ДА, то чем бы ты хотел прославиться? \_\_\_\_\_

---

27. Немного о тебе: твой возраст (нужное подчеркнуть): 11–12 лет, 13–15 лет, 16–17 лет.

Твой пол (нужное подчеркнуть): мужской / женский

Твое имя (писать необязательно): \_\_\_\_\_

СПАСИБО ЗА УЧАСТИЕ  
В СОЗДАНИИ ЭНЦИКЛОПЕДИИ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА!

## СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ СТРАХОВЫХ АГЕНТОВ НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОЙ БИЗНЕС-МОДЕЛИ

*Герасименко Людмила Сергеевна,  
факультет «Экономика. Социология. Менеджмент», 4-й курс,  
научный руководитель: к. э. н, доцент Русакова Екатерина Викторовна*

Реализация стратегических целей предприятия в значительной мере предопределяется эффективностью использования потенциала персонала и уровнем его развития. И здесь определяющую роль играет стратегия предприятия в области развития своего персонала. Развитие персонала подразумевает повышение квалификации специалистов в области их профессиональной деятельности, а также расширение общего кругозора и возможностей в целом. Под развитием персонала понимается направление социальных программ предприятия, которые проводятся в рамках бизнес-стратегии, с целью привлечения и удержания профессиональных и квалифицированных сотрудников. Бизнес-стратегия определяет рыночные и финансовые приоритеты, а также направление развития предприятия. В условиях рынка становится все более ясным, что производительность, мотивация и творческий потенциал персонала являются важнейшими конкурентными преимуществами, во многом определяющими успех стратегии, направленной на повышение стоимости предприятия. В связи с этим, стратегия развития персонала – это особый набор приоритетных направлений инвестирования в человеческий капитал.

Стратегический подход к развитию персонала предприятия – заключается в обеспечении устойчивого конкурентного преимущества предприятия, посредством наращивания конкурентоспособности персонала и обеспечения гарантии его профессионального роста и развития на долгосрочную перспективу [1, с. 143].

Стратегия развития персонала – это обобщающая модель действий, направленных на формирование совокупности требований к персоналу и уровню эффективности его работы, который необходим предприятию для достижения поставленных бизнес-целей [1, с. 144].

Стратегии развития предприятия подразделяются на следующие виды:

- стратегия роста;
- стратегия умеренного роста;
- стратегия сокращения;
- комбинированная стратегия.

Основными составляющими комплексной стратегии развития страховой компании являются следующие ее элементы (виды стратегии):

- финансово-экономическая, определяющая приоритеты в финансово-экономической деятельности;
- маркетинговая, позволяющая построить системы продаж производимой продукции, выбирать сегменты рынка, регулировать ценовую политику и др.;
- инвестиционная, обеспечивающая разработку и реализацию инвестиционной политики компании;
- организационная, направленная на совершенствование организационной структуры компании;
- информационная, имеющая целью упорядочение информационных потоков в компании, повышение эффективности обработки информации, а также ее автоматизацию;
- кадровая, заключающаяся в создании эффективной системы подбора и обучения персонала, стимулирования его труда, развития корпоративной культуры.

Важнейшим видом комплексной стратегии развития страховой компании является инвестиционная составляющая ее деятельности. Определяющим условием развития этого направления страхового бизнеса должно стать значительное увеличение объема инвестиционной деятельности российских страховщиков в ближайшие годы. Для этого инвестиционная деятельность страховых компаний должна стать менее рискованной, с тем чтобы страховщикам стало экономически выгодно инвестировать свои временно свободные финансовые ресурсы в развитие отечественной экономики. На практике менеджеры страховых компаний решают все возникающие перед ними задачи на основе накопленного опыта, знаний и здравого смысла, позволяющего рационально использовать их опыт и знания. Однако получаемые при этом результаты не всегда являются оптимальными. Поэтому подход, основанный на математической формализации объекта управления, является единственно возможным для оптимизации решения задач, стоящих перед страховой компанией.

Стратегическое управление – это комплексная система постановки и реализации стратегических целей предприятия, основанная на прогнозировании среды и выработке способов адаптации к ее изменениям, а также воздействия на нее.



В задачи стратегического управления входят обеспечение целевой направленности всей деятельности предприятия; учет влияния внешней среды; выявление новых возможностей развития и факторов угрожающего характера; оценка альтернативных вариантов решений, связанных с распределением имеющихся ресурсов в стратегически обоснованные и высокоэффективные проекты; формирование внутренней среды, благоприятствующей инициативному реагированию руководства на изменение ситуации.

Прежде всего, должна быть поставлена определенная цель. Поскольку может быть несколько путей ее достижения, то на основе стратегического анализа осуществляется выбор наиболее предпочтительного варианта. Затем разрабатывается стратегия как инструмент перевода предприятия из текущего состояния в целевое.

Для разработки стратегии необходимо сделать следующие шаги:

- четко сформулировать видение (представление) собственниками образа фирмы в перспективе и главное направление ее развития (главную стратегическую цель, миссию);
- установить цели и контрольные параметры бизнеса (долю рынка определенного ассортимента продукции или оказываемых услуг, ориентировочные объемы производства и продаж, показатели эффективности);
- определить тип предприятия и способы управления бизнесом и собственностью;
- проанализировать сильные и слабые стороны фирмы, выявить ключевые факторы успеха и возможные угрозы (причинно-следственный анализ, метод SWOT);
- выработать требования и критерии оценки основных видов деятельности;
- вскрыть основные проблемы в фирменной системе управления и во внешнем окружении;
- сформулировать общие требования к управленческим подсистемам (инвестиций и развития, организационного развития, управления качеством, планирования и контроля над затратами, управленческого и бухгалтерского учета, информационного обеспечения управления);
- установить цели и общие требования к использованию объектов, находящихся в собственности, и активов фирмы.

Глубокая проработка и детализация базовых элементов стратегии позволяет провести диагностику системы управления фирмой и выработать рекомендации по совершенствованию отдельных подсистем.

Общая стратегическая цель бизнес-системы, или *видение*, – это желаемый (идеальный) образ будущей фирмы в представлении собственников. Оно отражает наиболее благоприятную для фирмы ситуацию в наиболее благоприятных условиях внешней среды. Таким образом, видение не зависит от текущей обстановки, существующих в данный момент тенденций развития рынков и фирмы. Утвердившись в своем видении, фирма должна не подстраиваться под внешнюю обстановку, а стремиться формировать внешнюю и внутреннюю среды под созданный образ предприятия, выстраивая их в соответствии с выработанным взглядом на окружающий мир.

Видение не содержит в себе конкретных указаний относительно того, что, как и в какие сроки следует делать предприятию. Являясь желаемым образом фирмы, оно придает ее действиям целенаправленность. Это позволяет работникам не только лучше осознавать, что они должны делать, но и понимать, для чего нужны эти действия, открывает им перспективу, дает уверенность в завтрашнем дне и предоставляет возможность идентифицировать свое будущее с будущим фирмы.

Видение отличается от долгосрочного планирования. Отличие заключается в целях, которых нельзя добиться исходя из достигнутого уровня, т. е. при применении подхода, присущего разработке долгосрочных планов. Как внутренняя среда фирмы (новые технологии, компетенции, формальные и неформальные лидеры и т. д.), так и внешнее рыночное окружение меняются во времени, часто непредсказуемо. Поэтому проблематично использовать достигнутые параметры фирмы для формирования ее желаемого образа. В таких обстоятельствах более эффективно формулирование общей стратегической цели и ознакомление с ней максимального количества работников, которые начинают использовать изменения внутренней и внешней сред для ее достижения. Отсюда можно сделать вывод, что видение становится эффективным инструментом стратегического управления только в том случае, если:

- на предприятии имеется точная система целеполагания (установления и распределения целей и задач);
- желаемый образ будущего фирмы доведен в письменном виде до каждого сотрудника, принимающего решения;
- поощряется инициатива работников;
- существует четкое распределение полномочий и ответственности.

Без этого видение превращается в область прожектерства и фантазий узкого круга лиц, принимающих стратегические решения, снижается эффективность управленческих воздействий, падает доверие коллектива высшему менеджменту.

Страхование является уникальной отраслью экономики. Успех в страховании неразрывно связан с персоналом компании. Для работающих в этой сфере деятельности, необходимыми являются умения выявлять заботы страхователя для того, чтобы предложить адекватный страховой продукт.

Специфика деятельности страховых компаний диктует использование двух категорий работников:

1) квалифицированных штатных специалистов, осуществляющих управленческую, экономическую, консультационно-методическую и другую деятельность;

2) штатных работников, выполняющих аквизиционные (приобретение) и инкассаторские функции (сбор и выплата денег).

К штатным работникам относятся: президент СК, вице-президент (главный экономист), генеральный директор, исполнительный директор (менеджер), главный бухгалтер, референты, эксперты, заведующий отделами по направлениям (видам страхования), инспектора, работники вычислительного центра, сотрудники отделов, обслуживающий персонал (общий отдел, секретарь-референт и др.). К штатным работникам относятся страховые агенты, брокеры (маклеры), представители (посредники) СК, медицинские эксперты и др.

Главной функциональной обязанностью штатных работников является обеспечение устойчивого функционирования СК, высокой рентабельности, платежеспособности, конкурентоспособности. Основными функциональными обязанностями штатных работников являются: проведение агитационно-пропагандистской работы среди организаций, АО, фирм и населения по вовлечению их в страхование; оформление вновь заключенных и возобновленных договоров, а также обеспечение контроля по своевременной уплате страховых взносов (платежей, премий) со стороны страхователей и производство страховых выплат со стороны страхователей и производство со стороны страховщиков при наступлении страховых случаев, т. е. главная задача штатных работников состоит в продвижении страховых услуг от страховщика к страхователю.

Страховые агенты – юридические лица и индивидуальные предприниматели все налоги и взносы уплачивают самостоятельно. Примером агентов – юридических лиц могут служить банки, туристические компании, автосалоны, риелторские компании и некоторые другие организации. Доля продаж страховых услуг, осуществляемых при посредничестве страховых агентов – юридических лиц, постоянно растет, притом, что доля тех, для кого страхование являлось бы основным источником дохода, в России очень мала, в то время как за рубежом, в экономически развитых странах, такая форма организации страховых агентов весьма распространена. В Европе страховые агенты в большинстве случаев представляют одну страховую организацию. Объясняется это, прежде всего тем, что различия в условиях страхования и тарифах различных страховщиков в отличие от России минимальны. В США страховой агент обычно одновременно представляет несколько страховых организаций, приближаясь тем самым по технике работы к страховому брокеру. В России можно встретить обе формы. Однако наиболее квалифицированные и успешные страховые агенты обычно сотрудничают с двумя и более страховщиками. Страховщики используют различные формы взаимодействия со страховыми агентами. Во многих страховых организациях созданы специальные отделы по работе со страховыми посредниками. Каждый агент имеет куратора – сотрудника данного отдела. Куратор доводит до агента необходимую для работы информацию, консультирует его по возникающим у него вопросам. Слабость подобной организации взаимодействия между страховщиком и страховым агентом заключается в том, что во многих случаях квалификация агента оказывается выше, чем квалификация его куратора. В такой ситуации агент вынужден переходить на общение с вышестоящими сотрудниками страховой организации, которым не всегда удобно и выгодно консультировать агента.

В некоторых странах, в частности во Франции и Италии, получила широкое развитие система генеральных агентов, или агентств. Генеральный страховой агент представляет интересы и действует от имени определенного страховщика на согласованной сторонами территории. Другие агенты данного страховщика на этой территории не работают. Генеральный страховой агент состоит в трудовых отношениях с сетью страховых агентов, которые в свою очередь могут сотрудничать с субагентами. Размер комиссионного вознаграждения генерального страхового агента зависит от степени его ответственности перед страховщиком. Чем выше ответственность, тем выше агентское вознаграждение. Ответственность же генерального страхового агента связана с тем, что страховщик доверяет ему в пределах установленного лимита самостоятельно решать вопрос о признании того или иного случая страховым и о размере страхового возмещения. Одновременно генеральный страховой агент имеет план финансовых результатов своей деятельности, в том числе соотношения собранной страховой премии и выплаченного страхового возмещения. Невыполнение плана ведет к снижению статуса агента или к его увольнению. Такая

система стимулирует генерального страхового агента к достаточно жесткому отбору потенциальных страхователей и тщательной проверке возможных страховых случаев. В отличие от современных российских страховых агентов размер его вознаграждения зависит не только от объема собранной страховой премии, но и от соотношения собранной страховой премии и выплаченного им страхового возмещения. Чем успешнее генеральный страховой агент справляется с поставленными задачами, тем больший лимит ответственности доверяет ему страховщик, а вместе с ростом лимита растет и процент агентского вознаграждения.

В России подобная система взаимодействия между страховщиком и страховым агентом не применяется, потому что, прежде всего, в отличие от многих европейских стран условия страхования по одному и тому же виду страхования у российских страховщиков существенно разнятся. Никакому страховому агенту продавать услуги одной страховой организации в таких условиях не выгодно. Поэтому применяются лишь отдельные элементы такой системы.

#### *Литература*

1. Базанов А. Н. О положении страховых посредников в России // *Страховое дело*. – 2010. – № 1. – С. 3–5.
2. Белоусов В. В. Взаимосвязь кадровой и бизнес-стратегии предприятия // *Теория и практика экологической модернизации экономики территориальных образований*: сб. науч. тр. ПФ ИЭ УрО РАН. – Пермь: Изд-во НИИ УМС, 2006. – Вып V.
3. Белоусов В. В. Стратегия развития персонала как фактор повышения конкурентоспособности промышленного предприятия: автореф. дис. ... канд. экон. наук. – Ижевск, 2007.
4. Стратегический менеджмент. Основы стратегического управления / М. А. Чернышев [и др.]. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 506 с.

### **АРТ-ТЕХНИКИ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОСТИ И СТРАХОВ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

*Гурдяева Ксения Николаевна,  
психолого-педагогический факультет, 4-й курс,  
научный руководитель: к. психол. н., доцент Матасова Инна Леонидовна*

Нестабильные социально-экономические условия жизнедеятельности человека привели к резкому увеличению нарушений нервно-психического характера. Одним из таких нарушений является повышенный уровень агрессивности. Многие области исследования, посвящённые страху и агрессивности, создают веские основания для дальнейшего понимания этих важных эмоций. При достаточном исследовании и разработке приемов преодоления страхов у дошкольников, эта проблема изучена недостаточно. В печати недостаточно представлена результативность исследований, направленных на изучение страхов и тревожности у дошкольников, поэтому эта проблема очень актуальна [9, с. 420].

Актуальность исследования определяется еще и тем, что с возрастом у детей меняются мотивы поведения, отношение к окружающему миру, взрослым, сверстникам. И от того, смогут ли воспитатели и педагоги уловить эти перемены, понять изменения, происходящие с ребенком, и в соответствии с этим изменить свои отношения, будет зависеть тот положительный эмоциональный контакт, который является основой нервно-психического здоровья ребенка.

В большинстве случаев страхи возникают по вине взрослых, и педагогам-психологам важно предупредить возможность их проявления и оградить детей от страхов, вызванных семейными неурядицами, душевной черствостью или, наоборот, чрезмерной опекой, или же просто воспитательской невнимательностью.

Стоит отметить, что существует недостаточно практико-ориентированных работ, направленных на стабилизацию эмоционально-волевой сферы дошкольников, а потребность в этом существует, поскольку кардинальные экономические, политические, социальные преобразования и процесс глобализации оказывают на современного дошкольника большое влияние и подвергают серьезным эмоциональным испытаниям, что или тормозит развитие эмоционально-волевой сферы дошкольника, или искажает этот процесс [11, с. 81].

Исследование проводилось на базе образовательного учреждения ГБОУ СОШ с. Воскресенка СП д/с «Рябинка». В исследовании принимало участие 16 человек, из них 9 девочек и 7 мальчиков в возрасте 6 лет.

После проведения диагностики были получены следующие результаты: наиболее выраженными страхами у детей являются – страхи внешнего воздействия, социальные страхи и страхи смерти. По методике «HAND-TEST» тест руки Вагнера было выявлено, что у 36 % детей повышенный уровень агрессивности и у 64 % уровень агрессивности в пределах нормы.

В процессе исследования была составлена программа, направленная на коррекцию агрессивности и страхов у детей старшего дошкольного возраста.

Программа состоит из 5 занятий по 30 минут, 1 занятие в неделю.

1-е занятие «Изотерапия». Тема: «Волшебный лес»

Цель занятия – организовать работу по коррекции агрессивности и страхов детей младшего дошкольного возраста с использованием метода визуализации. Визуализация предназначена для влияния на эмоциональное состояние детей, а также для успокоения, расслабления и улучшения настроения [6, с. 64].

2-е занятие «Драматерапия». Тема: сказка «Репка»

Драматерапия используется в работе с межличностными и внутриличностными проблемами, в семейной и детско-родительской терапии, коррекции агрессивности и преодолении страхов. Кроме всего, необходимо помнить, что драматерапия – это всегда игра, т. е. вид деятельности, ориентированный на процесс и на удовольствие в этом процессе.

3-е занятие «Изотерапия». Тема: «Нарисуй свой страх»

Цель: преодоление негативных переживаний, символическое уничтожение страха, снижение эмоционального напряжения.

Процедура: Участникам предлагается нарисовать свой страх и ему дать имя. Участники по очереди рассказывают о своих рисунках. Идёт обсуждение. После чего участникам предлагается несколько вариантов на выбор избавления от своего страха: уничтожить рисунок (страх); превратить страшное в смешное, дорисовав рисунок; украсить его, чтобы оно само себе понравилось и стало добрым; либо придумать свой вариант.

4-е занятие «Сказкотерапия и куклотерапия». Тема: «Праздник дружбы»

Цель: снижение агрессии. Благодаря сказкотерапии у детей формируется творческое отношение к жизни, она помогает увидеть многообразие способов достижения цели, развивает скрытые способности к решению жизненных задач, появляется уверенность в своих силах, так же дети освобождаются от негативных эмоций. С помощью использования кукол можно решить следующие задачи: приобретение важных социальных навыков, опыта социального взаимодействия, развитие коммуникативных навыков, развитие грубой и мелкой моторики, профилактика и коррекция страхов и агрессивности [7, с. 348].

5-е занятие «Сказкотерапия». Тема: «Чудо-кактус»

Цель: Гармонизация эмоционального состояния, сенсорная стимуляция. Техника направлена на проработку психологических проблем у агрессивных детей. За счет работы с пластилином, сложного для ребенка процесса разминания блоков происходит переход внутреннего напряжения в материал. Получившийся кактус является контейнером эмоций ребенка. Колочки служат символом агрессивных реакций ребенка на окружающий мир, а момент прикрепления к этим колочкам цветов может нести в себе коррекционное действие [5, с. 29].

После реализации коррекционной программы были отмечены следующие положительные изменения: дети стали спокойнее, дружелюбнее, активнее и инициативнее в разрешении игровых и житейских ситуаций. Также наблюдается улучшение взаимоотношений между детьми, они научились разрешать конфликты без вмешательства педагога.

В заключении хотелось бы отметить следующее. Проведённая нами исследовательская работа и анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что проблема агрессивности и страхов у детей остаётся актуальной.

На основе анализа психолого-педагогического опыта работников образования РФ нами было выявлено, что наиболее эффективными методами арт-терапии, которые способствуют снижению агрессивности и страхов детей старшего дошкольного возраста являются: изотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, игротерапия, драматерапия и куклотерапия. Использование этих методов помогает дошкольнику избавиться от страхов, эмоционально и личностно познавать себя и других людей; способствует снижению агрессивности; помогает реализовать свои способности, умение активизироваться, расслабляться; выражать свои эмоции и чувства.

#### *Литература*

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1998. – 379 с.
2. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 1998.
3. Дерманова И. Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. – СПб., 2002. – 176 с.
4. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребёнка. – М.: Просвещение, 2005.

5. Казакова И. В. Сказкотерапия – как средство развития творческих способностей, совершенствования способов взаимодействия с окружающим миром детей дошкольного возраста // Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса: материалы III региональной научно-практической конференции (18 февраля 2012 г.). – Нерюнгри, 2012. – С. 29–32.
6. Киселева М. В. Арт-терапия в психологическом консультировании: учебное пособие / М. В. Киселева, В. А. Кулганов. – СПб.: Речь, 2014. – 64 с.
7. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
8. Крамер Э. Арт-терапия с детьми. – М.: Владос, 2013. – 320 с.
9. Практическая психология образования: учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 528 с.
10. Психологическое консультирование в школе: хрестоматия / сост. Н. В. Коптева. – Пермь: Западно-Уральский учебно-научный центр, 2006. – 220 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

## СИСТЕМА АДАПТАЦИИ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИИ

*Ефимова Анастасия Константиновна,  
факультет «Экономика. Социология. Менеджмент», 4-й курс,  
научный руководитель: к. э. н, доцент Русакова Екатерина Викторовна*

Адаптация персонала – один из важнейших элементов системы управления персоналом организации. Тем не менее, зачастую ей уделяется недостаточно внимания, так как временные и организационные ресурсы инвестируются преимущественно в развитие системы оценки, обучения и мотивации. Организации чаще всего используют лишь отдельные элементы адаптации, например, проводят для новых сотрудников тренинги, вводные курсы или выдают всем «Справочник сотрудника». Однако все эти мероприятия не имеют нужного результата, если не используется системный подход к адаптации новых сотрудников. Рассмотрим сущность и содержание понятия «адаптация» с позиции справочных изданий, подходов отечественных и зарубежных исследователей в хронологическом порядке. Возникшее еще в XIX веке понятие «адаптация» поначалу использовалось в основном в биологии. Проблема адаптации впервые выдвинута и обоснована представителями зарубежной школы биологии Ж. Б. Ламарком, Ж. Сент-Илером, Ч. Дарвином. Они рассматривали адаптацию как прямое приспособление живых существ к условиям окружающей среды. В процессе эволюции науки понятие «адаптация» стало использоваться и в других направлениях, таких как медицина, социальная психология, социология [1, с. 283].

Современное представление об адаптации основывается на работах И. П. Павлова, И. М. Сеченова, А. А. Ухтомского, Н. Е. Введенского, И. В. Давыдовского, П. К. Анохина, Г. Селье, З. Фрейда, Г. Гартмана, Ж. Пиаже, А. В. Петровского, Ф. Б. Березина, И. С. Кона, А. Н. Леонтьева, А. Г. Маклакова и др. В зарубежной психологии широкое распространение получило необихевиористское научное направление, представители которого предложили достаточно содержательное и многоаспектное определение адаптации, которое используется в работах Г. Айзенка и его последователей. В их интерпретации адаптация имеет неоднозначные трактовки:

- потребности человека и требования окружающей среды абсолютно удовлетворены, состояние гармонии между человеком и окружающей средой;
- процесс, благодаря которому и достигается состояние гармонии [1, с. 152].

Современный российский исследователь Д. А. Аширов, автор учебника «Организационное поведение», под адаптацией понимает «взаимное приспособление работника и организации, основывающееся на постепенной вработываемости сотрудника в новых профессиональных, социальных и организационно-экономических условиях труда [2, с. 103]». Автор акцентирует внимание на том, что адаптация – это социальный процесс знакомства индивида с новой трудовой ситуацией, в котором личность и трудовая среда оказывают активное воздействие друг на друга и являются адаптивно-адаптирующими системами. Известный российский ученый, автор многочисленных учебных пособий В. Р. Веснин следующим образом трактует понятие адаптации персонала – «это приспособление нового сотрудника к содержанию и условиям труда, социальной среде [4, с. 198–199]». В рамках адаптации, по мнению автора, осуществляется детальное ознакомление с коллективом и новыми обязанностями; усвоение стереотипов поведения; ассимиляция – полное приспособление к среде и, наконец, идентификация – отождествление личных интересов и целей с общими целями коллектива и организации в целом. В свою очередь, специалисты по управлению персоналом Т. Ю. Базаров и Б. Л. Еремина делают акцент на обязательном изменении поведения индивида и считают, что адаптация персонала – это «процесс изменения сотруд-

ника в ходе знакомства с деятельностью и организацией, трансформация собственного поведения в соответствии с требованиями среды [3, с. 112]». Интересен подход А. П. Егоршина, заслуженного деятеля науки Российской Федерации, к определению процесса адаптации, который предложил категории коллективной и индивидуальной адаптации. Как отмечается в работе автора, адаптация – это «процесс приспособления коллектива к изменяющимся условиям внешней и внутренней среды организации; адаптация работника – это приспособление индивидуума к рабочему месту и трудовому коллективу [6, с. 193]». И. О. Грошев детализирует понятие «адаптация персонала», рассматривая его как процесс вхождения индивида в рабочую среду. Адаптация к рабочему месту – «это комплексный процесс профессиональной и социальной ориентации работника по отношению к должности (рабочему месту), профессии, коллективу, организации [5, с. 117]». В понимании исследователя, адаптация – это предоставление информации (начиная с расписания работы столовой и заканчивая тем, в каких электронных папках содержатся сведения), и конкретизация целей, которые ставятся перед новым сотрудником, и обсуждения вопросов, связанных с его ожиданиями от работы.

Особую роль играют цели и задачи адаптации, как со стороны организации, так и со стороны сотрудника. По мнению О. И. Марченко, конечная цель адаптации со стороны организации – скорейшее приспособление нового сотрудника к условиям организации. В соответствии с этим автор выделяет следующие задачи адаптации:

- повышение эффективности трудовой деятельности сотрудника;
- повышение эффективности организации;
- снижение возможности увольнения сотрудника;
- формирование у сотрудника чувства удовлетворенности работой [7, с. 129].

В свою очередь В. В. Смирнов считает, что главная цель адаптации со стороны персонала – максимально полное, быстрое и безболезненное приспособление, сохранение своего рабочего места в организации на длительное время.

К основным задачам адаптации персонала автор относит:

- желание продолжить трудовые отношения с организацией;
- понимание специфики работы;
- начало эффективного выполнения в максимально короткий срок своих обязанностей;
- снижение уровня стресса;
- снижение уровня тревожности;
- вступление в нормальные межличностные отношения в коллективе организации;
- формирование и увеличение чувства удовлетворенности от выполняемых обязанностей [8, с. 1–2].

Если учесть двусторонние цели и задачи адаптации, то организация сможет не только построить взаимовыгодные отношения, но и повысить эффективность управления персоналом.

Проанализировав выше изложенные определения представителей отечественных и зарубежных научных школ можно сделать вывод, что в самом общем смысле адаптация – это приспособление. Адаптация персонала – это процесс, в рамках которого происходит приспособление нового сотрудника к правилам и корпоративной культуре организации, в которой ему предстоит работать. Различие понимания данного процесса специалистами и исследователями заключается в толковании это процесса как одностороннего (с позиции нового сотрудника) или взаимного (с позиции организации и новичка), а также в изучении механизмов, лежащих в основе (обучение, информирование, идентификация, изменение установок и поведения и др.). Адаптация персонала – это двусторонний процесс: с одной стороны, процесс знакомства нового работника с новой организацией, с другой стороны, процесс изменения поведения нового сотрудника в соответствии с требованиями и правилами, которые предусмотрены корпоративной культурой организации.

Методы адаптации персонала:

- наставничество (помощь новичку войти в курс дела, влиться в коллектив, консультирование на начальных этапах его работы более опытным сотрудником);
- тренинги и семинары (направленные на развитие определенных навыков сотрудника: коммуникативных, овладение ораторским искусством, обучение подготовке презентаций, правила поведения в стрессовых ситуациях и развитие устойчивости к ним и т. п.);
- беседа (личная беседа нового сотрудника с менеджером по персоналу, непосредственным руководителем, специалистом отдела кадров, в ходе которых новички получают ответы на возникающие вопросы);
- специальная программа (ролевые игры, специально разработанные программы для укрепления командного духа, сплочения коллектива);

- экскурсия (ознакомительная экскурсия по структурным подразделениям организации, ее территории, знакомство с историей компании, ее сотрудниками, корпоративной культурой);
- анкетирование (новому сотруднику предлагают заполнить анкету-отзыв после завершения периода адаптации и прохождения испытательного срока);
- другие методы (аттестация, тестирование, обучение, день новичка, корпоративные мероприятия и пр.)

В каждой компании существует своя программа адаптации персонала. Процесс адаптации персонала, как правило, включает следующие этапы:

- **Подготовительный.** На данном этапе происходит представление новичка сотрудникам компании, организация его рабочего места, назначение куратора, документальное оформление. Также сюда может входить знакомство с историей компании, ее структурой, миссией, целями и задачами, продукцией, нормами, порядками, правилами корпоративной культуры.
- **Обучение.** Данный этап включает в себя теоретическую подготовку к основной работе.
- **Практические задания.** Новичку предлагают включиться в реальный рабочий процесс сначала в качестве наблюдателя, затем самостоятельно.
- **Принятие решения о прохождении испытательного срока.**

На данном этапе подводятся итоги работы нового сотрудника, анализируются его сильные и слабые стороны, успехи и неудачи и принимается решение касательно его дальнейшей судьбы – прошел он успешно испытательный срок и остается работать либо провалил его и уходит из компании [9, с. 314].

#### *Литература*

1. Аширов Д. А. Организационное поведение. – М.: ТК Велби: Проспект, 2006. – 355 с.
2. Веснин В. Р. Управление персоналом: теория и практика. – М.: КНОРУС, 2009. – 677 с.
3. Грошев И. В. Организационная культура. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 288 с.
4. Кибанов А. Я. Управление персоналом организации. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 314 с.

### **ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Железнякова Анастасия Дмитриевна,  
факультет иностранных языков и PR технологий, 2-й курс,  
научный руководитель: ст. преподаватель Елена Евгеньевна Клековкина*

Как известно, главной задачей переводчика с английского языка на русский является изложение оригинала на понятном, «хорошем» русском языке. Переводчик должен донести смысл, «перекодировав» оригинальный текст.

Уже А. С. Пушкин, который был прекрасным переводчиком, считал, что выраженное автором должно быть перевыражено переводчиком; Н. В. Гоголь предлагал иногда «отдаляться от слов подлинника нарочно для того, чтобы быть к нему ближе»; К. И. Чуковский призывал «переводить смех – смехом, улыбку – улыбкой».

При переводе с английского языка возникают многочисленные проблемы, и не только у студентов. Как отмечают многие теоретики и практики перевода, ошибки можно заметить и в работах профессиональных переводчиков. И хотя профессия переводчика является одной из старейших в истории человечества, проблемы переводческих ошибок остаются непреходящими.

Лексические ошибки могут не только препятствовать восприятию текста, но и исказить смысл текста оригинала. Проблемы с правильным выбором слов при переводе возникают по разным причинам. Трудности обуславливаются сложной природой слова, его многогранностью и семантическим богатством. Это, прежде всего, полисемия слова и несовпадение семантической структуры полисемантического слова в языке оригинала и перевода. Задача переводчика состоит в том, чтобы найти нужное слово, которое имело бы то же значение, ту же стилистическую окраску и вызвало бы у читателя те же ассоциации [3, с. 9]. Часто одному слову в русском языке соответствует составное слово или целое словосочетание в английском. И наоборот. Порою же в русском языке не существует эквивалента для исходного слова. Студенты, изучающие английский язык, сталкиваются с подобными трудностями каждый день.

Таким образом, исследование лексических переводческих ошибок является актуальным, а его результаты могут представлять теоретический и практический интерес как в практике перевода, так и в его освоении.

Объектом исследования послужили лексические переводные соответствия, предлагаемые в переводах текстов с английского на русский.

Предмет исследования – лексические ошибки в переводе, т. е. случаи нарушения соответствия перевода оригиналу.

Материалом исследования послужили переводы оригинальных текстов с английского языка на русский, выполненные студентами нашего факультета.

Цель исследования – выявление и обобщение различных типов переводческих лексических ошибок, установление их причин и категорий.

Что же представляет трудность при переводе? Под значением слова имеется в виду предметно-логическое значение слова, назывное значение и эмоциональное значение. Предметно-логическое значение слова, которое также называется вещественным, основным или прямым, – это выражение словом общего понятия о предмете или явлении через один из признаков. Назывное значение слова называет единичный предмет – лицо или географическое понятие. Эмоциональное значение слова выражает эмоции и ощущения, вызванные предметами, фактами и явлениями реальной действительности, обозначаемыми данным словом [2, с. 106].

Предметно-логическое значение бывает основным и производным. Производные значения образуются в процессе исторического развития слова. В ряде случаев основные значения слов в английском и русском языках совпадают, но наблюдается несовпадение производных.

Предметно-логическое значение, к тому же, может быть свободным и связанным. Свободное значение слова существует независимо от его сочетания с другими словами. Связанное – появляется только в определенных словосочетаниях.

В условиях контекста в слове возникает так называемое контекстуальное значение, не указанное в словарях.

Часто благодаря широте своего значения английское слово может обладать широкой сочетаемостью, и его употребление не будет совпадать с употреблением русского слова, следовательно, оно будет передаваться разными словами (young man – молодой человек, the night is young – ночь еще только наступила).

Многие слова, помимо предметно-логического, имеют еще и эмоциональное значение, «объективное» или «субъективное». Особенно ярко эмоциональное значение выступает в прилагательных. Поэтому прилагательные, придающие эмоциональную окраску высказыванию, требуют перевода равноценными по эмоциональности словами.

Ошибкой, ведущей к искажению смысла, является перевод слова, принадлежащего к одному пласту словаря, словом, принадлежащим к другому. Эти ошибки создают у читателей неправильное представление о характере и положении персонажей, эпохе и т. д.

Трудности возникают и при переводе фразеологических единиц. Часто в них заключен метафорический элемент. Фразеологизмы в большинстве случаев не имеют абсолютного соответствия в другом языке, но их нельзя переводить дословно [4, с. 110].

На основе изучения ряда теоретических работ по теории и практике перевода мы выяснили, что

Переводческую ошибку понимают как:

- необоснованное отступление от нормативного требования эквивалентности,
- меру несоответствия перевода оригиналу,
- меру дезинформирующего воздействия на читателя.

Лексическая переводческая ошибка определяется, прежде всего, как ошибка, связанная с неправильным использованием основного или контекстуального значения слова или нарушение норм сочетаемости слов в языке перевода.

После изучения теоретических источников мы перешли к анализу студенческих работ, в процессе которого уже на начальной стадии удалось выделить ряд категорий исследуемых ошибок.

Рассмотрим некоторые из них на примере перевода статьи Рода Ашера, опубликованной в американском журнале “Time”.

Название статьи – “Uncommon Sense”. Предлагаемые варианты перевода:

- необычный смысл,
- нездравый смысл.

В первом случае переводчик воспринимает словосочетание как свободное и осуществляет его по-словный перевод, разбивая английское устойчивое сочетание “Common Sense” (здравый смысл), где первое слово (Common) имеет фразеологически связанное значение. Отсюда – Uncommon (необычный) Sense (смысл).

Во втором варианте перевода переводчик, следуя за автором статьи, трансформирует устойчивое сочетание, осуществляя замену его первого компонента на антоним путем добавления отрицательного префикса. Вновь образованное словосочетание не существует ни в английском, ни в русском языках – это авторское новообразование. Однако изначальное, существующее в обоих языках устойчивое сочетание остается легко узнаваемым и по смыслу, и по структуре.



Допустимы ли оба варианта или один из них является ошибочным? Важную роль при выборе нужного слова играет контекст. Именно контекст определяет, в каком из своих значений реализовано полисемантическое слово в каждом конкретном случае.

В рассматриваемом случае мы имеем дело не с микроконтекстом, а с макроконтекстом всей статьи целиком, поскольку рассматриваемое словосочетание является ее названием и призвано настраивать читателя на определенный лад. Ироничная статья о склонности американских производителей сопровождать свои товары доходящими до абсурда предостережениями – об отсутствии здравого смысла. Она – именно о «нездравом», а не о «необычном» смысле.

В следующем примере реализация значения полисемантического слова зависит от узкого контекста (микроконтекста).

Таблица 1

Варианты перевода

“...Bob Oliver who bought his mum a badge reading Happy 50th birthday. The reverse side warned; “unsuitable for children under five”	«...Боб Оливер, который купил своей маме значок с надписью “Счастливого пятидесятилетия”. На обратной стороне было предупреждение – “непригодные для детей в возрасте до пяти лет”»
	«...Боб Оливер, который купил своей матери идентификационную карточку на пятидесятилетие. А на обратной стороне было предупреждение, “непригодна для детей в возрасте до пяти лет”»

Из узкого контекста видно, что badge – именно пластиковый или металлический значок с поздравлением, который можно приколоть к одежде. Но никак не идентификационная карточка.

Итак, первый тип ошибок связан с игнорированием контекста (микро- и макро-) при понимании значения, в котором функционирует полисемантическое слово. Рекомендация переводчику – внимательно прочитать весь текст целиком, прежде чем переводить его название. Внимательно прочитать микроконтекст, чтобы прежде всего понять, в каком из своих значений реализовано в нем слово, а уже затем подыскать соответствие ему в языке перевода.

Следующая переводческая ошибка связана с недостаточностью фоновых знаний у переводчика.

Таблица 2

Варианты перевода

“If George Orwell was writing today, his Nineteen Eighty-Four would be better based on the slogan “Big Mother is Watching”	«Если бы Джордж Оруэлл писал сегодня, свой рассказ «1984», то он был бы основан на лозунге “Большая Мамочка смотрит”»
	«Если бы Джордж Оруэлл писал сегодня, то его девятнадцать восемьдесят четыре была бы основана на лозунге “Большая мама смотрит”»

Речь в статье идет о широко известном романе-антиутопии Оруэлла «1984 год», написанном в середине XX века и содержащим мрачные предсказания о возможных путях развития стран с тоталитарным режимом. «Большой Брат наблюдает за тобой» – лозунг, который лежит в основе романа о тотальном контроле за гражданами описываемой страны.

Отсюда первая ошибка переводчиков, опять-таки основанная на игнорировании контекста (но контекста еще более широкого – культурного) – watch – именно наблюдает, но не смотрит.

Вторая, еще более серьезная ошибка в обоих переводах может поставить русскоязычных читателей статьи в тупик.

В первом переводе – рассказ «1984» – такого произведения не существует, есть роман с аналогичным названием.

Во втором переводе «его девятнадцать восемьдесят четыре» вообще невозможно расшифровать. Переводчик переводит цифры, наличествующие в тексте оригинала, не зная, что роман известен широкому читателю под названием «Тысяча девятьсот восемьдесят четвертый год».

Рекомендация переводчику – тщательно проводить предпереводческий анализ текста оригинала, отбирая имена собственные, географические названия, названия произведений искусства и т. д. и собирая всю необходимую информацию для адекватного понимания текста оригинала и его перевода.

Следующий тип ошибок связан с нарушением норм сочетаемости слов языка перевода. Следуя логике своей статьи о «нездоровом смысле» автор иронично «пугает» читателей возможными абсурдными предупреждениями:

“Warning: reading can damage physical and mental health. Government physicians advise that your eyes will slowly wear out and all sorts of dangerous thinking may enter your head”.

Предлагаемый перевод:

1. «Предупреждение: чтение может навредить физическому и умственному здоровью. Государственные врачи заявляют, что ваше зрение будет медленно изнашиваться, и всякие опасные мысли могут лезть в голову».

2. «Предупреждение: чтение может повредить физическому и психическому здоровью. Государственные врачи сообщают, что ваше зрение может постепенно портиться, а в голове могут появляться разные опасные мысли».

Слово «зрение» в русском языке обычно не сочетается со словом изнашиваться, оно портится (правильный вариант во втором переводе).

Ошибка переводчика связана с интерференцией языка оригинала: wear out – изнашиваться (об одежде). Однако переводчик забывает о том, что это слово в английском языке имеет метафорическое значение, в котором его, казалось бы, эквивалент в русском языке не употребляется (во всяком случае, в сочетании со словом «зрение»).

Аналогичная ошибка – невозможное в русском языке сочетание слова здоровье со словом «умственное» для перевода “mental health”. В данном случае вполне обоснованной является замена этого прямого соответствия на слово «психическое» во втором переводе.

Неудачным в обоих переводах является выбор слова «государственные» (государственные врачи). Такое словосочетание в русском языке невозможно.

Итак, переводческие лексические ошибки могут быть вызваны различными причинами и могут быть разделены на ряд типов и категорий.

Первые упомянутые в статье три типа ошибок можно объединить в одну крупную и сложную категорию – ошибки, связанные с недостаточным пониманием смысла слов в тексте оригинала и, вследствие этого неправильной передачей этого смысла в тексте перевода.

Второй тип ошибок относится ко второй крупной категории – нарушение норм языка перевода (т. е. русского языка), которая, в свою очередь, может быть разделена на ряд типов.

Кроме того, нельзя забывать, что существуют так называемые «ложные друзья переводчика», которые поджидают нас на каждом шагу. Они превращаются для переводчика в ловушки (“actual” – «фактический», но не «актуальный» и т. п.) [1, с. 52].

Переводчик пользуется в этом случае похожим по звучанию и написанию словом родного языка, вместо того чтобы понять и передать значение слова языка оригинала, т. е. английского языка.

В заключение необходимо сказать, что исследование находится в своей начальной стадии и список различных типов и категорий лексических переводческих ошибок в дальнейшем без сомнения значительно расширится.

#### *Литература*

1. Виссон Л. Синхронный перевод с русского на английский. – М.: Р. Валент, 1999. – 272 с.
2. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. – 459 с.
3. Коломейцева Е. М. Лексические проблемы перевода с английского языка на русский: учеб. пособие / Е. М. Коломейцева, М. Н. Макеева. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2004. – 92 с.
4. Левицкая Т. Р. Теория и практика перевода с английского языка на русский / Т. Р. Левицкая, А. М. Фитерман. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1963. – 125 с.

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ С ОПРЕДЕЛЕННЫМ ТИПОМ СУЕВЕРИЙ**

*Залялиева Сабина Ильмаровна,  
психолого-педагогический факультет, 4-й курс,  
научный руководитель: к. п. н., доцент Иванов Петр Сергеевич*

В русской традиционной культуре существует огромное множество суеверий. В большинстве случаев суеверие понимается как предрассудок, в силу которого многое происходящее представляется прояв-

лением сверхъестественных сил, знамением судьбы или предзнаменованием будущего. Предрассудок в этом случае выступает как ставший привычным ложный взгляд на что-нибудь [4]. Действительно, в древние времена люди, пытаясь найти объяснения различным явлениям, нередко прибегали к сверхъестественным доводам, которые основывались на религиозных верованиях [2].

На протяжении многих столетий общество пытается избавиться от всевозможных суеверий, но большинство людей продолжают в них верить. Это может объясняться разными причинами. С одной стороны, своеобразие социокультурной ситуации состоит в серьезном психологическом прессинге человека, который оперативно должен решать огромное количество задач. Такое положение вещей провоцирует ситуацию, в которой механизмы психологической защиты не всегда могут выстроить логически приемлемые объяснения происходящему. С другой стороны, суеверия в некоторых ситуациях являются компонентом мотивации к действиям, работающим на повышение самооценки человека. С такой позицией согласны и современные психологи. Есть мнение, что суеверия могут действовать на человека через самовнушение, через подсознание, даже если сознательно он сопротивляется им [1].

Проблемой суеверий занимались такие, ученые как: Л. Леви-Брюль, В. И. Лебедев, И. Ялом, З. Фрейд и другие.

Суеверия по сей день остаются малоизученной формой обыденного сознания индивида, хотя это весьма распространенное явление, и с ним сталкивается буквально каждый человек.

В нашем исследовании мы решили узнать, какими психологическими и эмоциональными особенностями обладают суеверные юноши и девушки. Актуальность исследования продиктована тем, что юность – это время, когда у человека закладываются убеждения и складывается мировоззрение. Как раз в этом возрасте существует риск, на фоне неверия в собственные силы, стать чувствительным к разного рода суевериям, которые, в свою очередь, могут стать основой для формирования различных фобий и комплексов [5].

В ходе исследования был использован следующий комплекс психодиагностических методик: анкета «Определение степени суеверности человека»; 16 факторный личностный опросник Р. Кеттела, методика «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка, методика САН. Достоверность полученных результатов устанавливалась при помощи коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Основной методикой нашей работы является разработанная нами Анкета «Определение степени суеверности». В данной анкете испытуемым предлагалось определить степень своего согласия по 60 утверждениям. Все утверждения были разделены на блоки по соответствующей тематике.

1) учебные суеверия (например: накануне экзаменов нельзя стричься; если вы хотите сдать экзамен без проблем, то после того, как прочитаете все конспекты, нужно положить их под подушку);

2) бытовые (например: по прибытию в новый дом вперед впускают кошку; нельзя выбрасывать куски хлеба – к недостатку в доме);

3) ограничения (например: нельзя держать дома надтреснутые чашки и тарелки; часы дарить нельзя);

4) мистические (например: если во время разговора кто-то чихнул, тот, кто в это время говорил, сказал правду; Если черная кошка или кот пересекают дорогу – нужно повернуть обратно);

5) ритуальные (например: если вышел из дома, но сразу вернулся – нужно обязательно посмотреть в зеркало; если кто-то перешагнул через твои вытянутые ноги, нужно срочно попросить его перешагнуть назад);

6) свадебные (например: невесте следует выходить замуж в старой обуви; жениху до свадьбы нельзя видеть невесту в свадебном платье);

7) приносящие неудачу (например: разбитое зеркало приносит неудачи; оставить на ночь нож на столе – к большим неприятностям)

8) приносящие удачу (например: над входной дверью нужно вешать подкову – для того, чтобы в домашнем очаге всегда царил счастье и материальный достаток; посуда бьется – к счастью);

9) денежные (например: под скатертью нужно держать монетки, чтобы в семье всегда водились деньги; не свисти в доме – денег не будет).

В ходе исследования не было выявлено ни одного абсолютно несуетверного человека.

После проведения диагностических мероприятий и применения к результатам методов математико-статистического анализа, удалось установить следующие достоверные взаимосвязи:

1. Между группой «Учебные приметы» и настроением. ( $k=0,635$  при  $p \leq 0,05$ ). Данный факт может объясняться следующим. Настроение – достаточно продолжительный эмоциональный процесс невысокой интенсивности, образующий эмоциональный фон для протекающих психических процессов. Поэтому достаточно часто позитивный настрой определяет успешность сдачи экзамена. Обучение в вузе и успешность сдачи сессии является важным моментом в жизни студентов. Скорее всего, приметы являются компенсирующим моментом, позволяющим стабилизировать эмоциональный фон на экзамене.

2. Между группой «Учебные приметы» и фактором «Практичность – мечтательность» ( $k = -0,749$  при  $p \leq 0,01$ ). Это говорит о том, что чем больше человек верит в приметы, тем больше он мечтает о том, что они ему помогут, и меньше рассчитывает на свои силы.

3. Между группой «Приметы – ограничения» и фактором «Реализм – чувствительность» ( $k = -0,638$  при  $p \leq 0,05$ ). Данный факт может объясняться следующим. Чувствительность – мягкосердечие, нежность, зависимость. Чувствительные люди в большинстве своем способны слушаться и подчиняться. Поэтому, они очень чутко реагируют на приметы, ограничивающие поведение.

4. Мистические приметы и ритуальные приметы коррелируют со шкалой «Сдержанность – экспрессивность» ( $k = -0,732$  при  $p \leq 0,01$ ). Этот факт можно объяснить тем, что экспрессивный человек – подвижный, энергичный, разговорчивый, откровенный, проворный. Для таких людей отмечается значимость социальных контактов, он искривлен в отношениях, эмоционален. Именно эмоциональность располагает человека искать дополнительную поддержку в совершении ритуалов, а объяснения искать в мистических смыслах.

5. Свадебные приметы коррелируют с агрессивностью ( $k = -0,774$  при  $p \leq 0,01$ ).

То есть чем менее агрессивен человек, тем больше он верит в свадебные приметы. Если человек верит в свадебные приметы и соблюдает их, он приобретает эмоциональное равновесие, и у него нет причин проявлять агрессию. Так же это может объясняться тем, что агрессивный человек имеет возможность выплеснуть внутреннее напряжение агрессивными проявлениями, а неагрессивный человек будет искать альтернативные пути стабилизации в эмоционально напряженных ситуациях, одной из которых является приготовление и сама свадьба. Таким альтернативным моментом может являться вера в приметы.

Всё вышесказанное позволяет сделать следующие выводы:

1. В юношеском возрасте существует взаимосвязь между психологическими особенностями человека и типом суеверий, в которые он верит.

2. Юноши больше, чем девушки верят в суеверия: учебные, ограничения, приносящие неудачу, денежные. Девушки больше верят в приметы: бытовые, мистические, ритуальные, свадебные, приносящие удачу.

3. В учебные суеверия больше верят люди мечтательные и со стабильным эмоциональным фоном.

4. В ограничительные суеверия в основном верят чувствительные люди.

5. В мистические и ритуальные суеверия верят экспрессивные юноши и девушки.

6. Юношам и девушкам, верящим в свадебные суеверия присущи низкие показатели агрессивности.

В заключении необходимо отметить следующее. В процессе исследования удалось решить ряд поставленных задач, но в ходе осуществления анализа полученных данных, возникли вопросы, предполагающие более детальное изучение проблемы. Тем не менее, полученные результаты уже сейчас могут быть использованы в рамках индивидуальных консультаций и учитываться в ходе составления профилактических мероприятий стабилизации эмоциональной сферы в юношеском возрасте.

#### *Литература*

1. Белякова Г. С. Славянская мифология: книга для учащихся. – М.: Просвещение, 1995.
2. Даль В. И. Русский народ: поверья, суеверия и предрассудки. – М.: Эксмо, 2005.
3. Капица Ф. С. Славянские традиционные верования, праздники и ритуалы: справочник. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2001.
4. Славянские древности: этнолингвистический словарь. В 5 т. Т. 5 / под общей ред. Н. И. Толстого. – М.: Международные отношения, 2012.
5. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006.

### **ПОУРОВНЕВЫЙ АНАЛИЗ ИСКУССТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ТРИЛОГИИ «ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ» ДЖ. Р. Р. ТОЛКИНА)**

*Зотьева Екатерина Артемовна,  
МБОУ Школа «Дневной пансион-84»,  
научный руководитель: учитель английского языка  
Опарина Виталия Геннадьевна*

Дж. Р. Р. Толкин создал волшебный мир Средиземья, населенный различными существами. Особое внимание он уделил искусственным языкам, выражающим особенности каждой расы [2].

Но прежде, чем перейти к непосредственному анализу языков трилогии Толкина, разберемся, что такое сам язык. Язык – система фонетических, лексических и грамматических средств, являющаяся орудием выражения мыслей, чувств и служащая важнейшим средством общения людей. По происхождению языки бывают естественные языки и искусственные [6, с. 355]. Искусственные языки – это языки, создаваемые из элементов естественных языков и предлагаемые в качестве вспомогательного средства межнационального общения [6, с. 92].

Существуют следующие виды искусственных языков:

- языки программирования и компьютерные языки;
- информационные языки;
- формализованные языки науки;
- языки несуществующих народов;
- международные языки.

Характерной особенностью искусственных языков является однозначная определенность их словаря, правил образования выражений и придания им значений.

Дж. Р. Р. Толкин создал множество языков для своего романа «Властелин Колец». В данной работе мы разберем четыре языка: Кхуздул, Адуунаик, Валарина, Квенья [3].

Первым языком, который мы рассмотрели, является Кхуздул – язык гномов. Он всегда считался трудным языком, обладая необычной системой согласных, но и имея весьма ординарную систему гласных.

Также известно, что основы, от которых образуются слова, сами не являются произносимыми словами, а состоят только из согласных [4]. Все части речи образуются не только при помощи приставок и суффиксов, но и путем вставки определенных гласных между согласными основы, а иногда – путем удвоения одной из согласных. Часто слова изменяются по грамматическим формам путем изменения внутренней гласной вместо добавления суффиксов: ед. ч. Rukhs – Орк, мн.ч. Rakhâs – Орки. В Кхуздуле корень обычно состоит из трех согласных. Несколько таких корней: B-R-Z – красный, B-N-D – вершина, K-B-L – серебро, N-R-G – черный. Примером корня с двумя согласными является Z-N – «темный, смутный, туманный». Естественно, что когда эти корни выступают в качестве реальных слов, к ним добавляются гласные: bagaz – красный или bund – «голова, глава, вершина» из B-R-Z, B-N-D.

Следующий язык – язык темных нуменорцев или Адуунаик, в котором подобно семитским языкам нашего времени использовалась система триконсонантных основ. Каждая основа была связана с определенным гласным, который присутствовал во всех образованных от нее словах [4]. Таким образом, слово KARAB, произведенное от основы K-R-B с «характеристическим гласным» а, имеет значение, совершенно отличное от значения слова KIRIB, образованного от другой основы K-R-B, отличающейся от первой только иным «характеристическим гласным» – і.

Также в Адуунаике, кроме существительных мужского, женского и среднего рода, есть еще и так называемый «общий род» [4]. Существительные мужского рода имеют окончания на -k, -r, -n, -d и связаны с существами мужского пола и их функциями, аналогично и существа женского рода, имеющие окончания -th, -l, -s, -z, связаны с существами женского пола, а существительные среднего рода – с неодушевленными объектами. К общему роду относились существительные, которые невозможно было охарактеризовать в отношении пола, как, например, названия животных вообще.

Существительные в Адуунаике изменяются по трем числам: единственному, двойственному и множественному [4]. Двойственное число образуется при помощи окончания -at, а множественное число при помощи изменения гласного последнего слога на долгий і. Не стоит забывать, что двойственное число используется в случае наличия «естественных пар».

В Адуунаике нет форм прилагательных мужского, женского или среднего рода. Но прилагательные согласовываются с определяемыми существительными в числе: слова *dulgî* («черные») и *lôkhî* («искривленные») имеют окончание -î, характерное для множественного числа в Адуунаике.

В Адуунаике существует три класса глаголов: биконсонантные, триконсонантные и производные [4]. И четыре времени: аорист, соответствующий настоящему времени в английском языке, но чаще использовавшийся как историческое настоящее или прошедшее в повествовании, продолжительное настоящее, продолжительное прошедшее, прошедшее, часто использовавшееся как предпрошедшее вместе с аористом в значении прошедшего или как будущее совершенное вместе с аористом в значении будущего [4].

Будущее время, условное и желательное наклонения образовывались при помощи вспомогательных слов. Страдательный залог передавался безличными формами глагола с подлежащим в винительном падеже. Под производными, очевидно, имеются в виду глаголы, образованные от существительных. Слово *ugudâ* («затенять, омрачать») явно произведено от *ugû* («тень»). *Azgârâ* («вести войну»), вероятно, включает существительное «война» (*azgâ?* *azgâr?*). Ниже приведены глагольные формы, встречаю-

щиеся в окончательных вариантах известных фрагментов на Адуунаике, вместе с подлежащими, так как глагол мог каким-либо образом согласовываться с подлежащим.

Прошедшее время:

- unakkha – «он пришел». Очевидно, производное от NAKH – «прийти, подойти».
- dubdam – «[Эрухини] падали».
- yurahtam – «[Повелители Запада] раскололи».
- hikallaba – «она пала» (она = Нуменор).
- ukallaba – «[Властелин] пал». Bâg ukallaba – «Властелин пал», bârun (u)kallaba – «это был Властелин, который пал». Все это производные от KALAB – «падать».
- ayadda – «[прямой путь] шел».
- usaphda – «он понял» (основа SAPHAD).

Продолжительное прошедшее время:

- azaggara – «[Ар-Фаразон] воевал» (по-английски – «[Ar-Pharazôn] was warring»).

Продолжительное настоящее время:

- yanâkhim – «[Орлы] приближаются», от глагольной основы NAKH – «прийти, подойти».
- yakalubim – «[горы] наклоняются». Очевидно, производное от KALAB – «падать».

Форма, напоминающая условное наклонение:

- du-phursâ «[моря] чтобы хлынуть».

Повелительное наклонение:

- Bâ kitabdahê! – «не трогай меня!» Bâ – это отрицание «не делай, нет».

Рассмотрим следующий язык – Валарина или язык Валар и Майар. В нем имеется огромное количество звуков, и Толкин использовал исключительно много специальных букв для их обозначения на письме [4].

Слова в Валарине, особенно имена, обычно довольно длинны, до 8 слогов. Все известные имена Валар оканчиваются на -z: A3ûlêz (Aulë), Arômêz (Oromë), Mânawenûz (Manwë), Tulukastâz (Tulkas), Ulubôz или Ullubôz (Ulmo). Другие имена не имеют этого окончания, даже имя Майа Оссе (Ossë, Ošoşai, Oşşai). Может иметь значение тот факт, что слова аяунûz (Айну) и Mâchanumâz (Аратар) имеют то же окончание.

Прилагательные следуют за определяемыми существительными [4]: Aþâraphelûn Amanaişal – Арда Неискаженная.

Один из самых знаменитых языков трилогии – эльфийский язык, точнее, Квенья. По тембру гласных Квенья напоминает испанский или итальянский языки. Фонология Квенья довольно ограничена, что придает языку четко определенный стиль. В Квенья имеется определенный артикль i, аналогичный по значению английскому the, но нет неопределенного артикля. Неопределенность существительного обычно выражается отсутствием определенного артикля [4].

Существительные в Квенья изменяются по девяти или десяти падежам и четырем числам [4]. Использование падежных окончаний вместо предлогов является характерной чертой Квеньяской грамматики (см. табл. 1).

Таблица 1

Падежи	Единственное число	Множественное число	Дробное число	Двойственное число
Именительный	-	-g или -i	-li (в Книжном Квенья - li)	-t или -u
Винительный (только в Книжном Квенья)	удлинение конечного гласного (если есть)	-i	li	вероятно, удлинение конечного -u до -ú
Дательный	-n	-in	-lin	-nt
Родительный	-o	-on (присоединенное к форме им. п. мн. ч.)	-lion	-to
Притяжательный	-va	-iva	-líva	-twa
Местный	-ssë	-ssen	-lisse(n)	-tsë
Приблизительный	-nna	-nнар	-linna(r)	-nta

Отделительный	-llo	-llon или -llor	-lillo(n)	-lto
Инструментальный	-nen	-inen	-línen	-nten
«Загадочный»	-s	-is	-lis	-tes

Глаголы в Квенья делятся на несколько классов. Основы глаголов первого класса, которых можно назвать базовыми, состоят из одних корней без окончаний и обычно строятся по шаблону C-V-C (Consonant-Vowel-Consonant – согласный-гласный-согласный) [4], например, *quet-* (основа глагола «говорить»), *mat-* (основа глагола «есть, питаться»), *sil-* (основа глагола «сиять»), *tuI-* (основа глагола «подходить, приходиться»). Основы глаголов второго класса, которых можно назвать производными, состоят из основ с окончаниями, чаще всего *-ya* или *-ta*.

Также глаголы в Квенья имеют несколько времен. Неопределенная или герундиальная форма глагола выражается окончанием *-ië*. Настоящее или продолжительное время глагола образуется при помощи окончания *-a*. У многочисленных глагольных основ, оканчивающихся на *-a* окончание становится «невидимым». Аорист образуется при помощи окончания *-ë*, изменяющегося в *-i* при присоединении любого другого окончания. Прошедшее время образуется при помощи окончания *-në*. Или у «сильных» базовых глаголов добавляется окончание *-ë*. Совершенное время образуется путем отбрасывания конечного гласного основы, если он есть, добавлением приставки и окончания *-ië* и удлинения гласного основы. Будущее образуется путем отбрасывания конечного гласного основы и добавления окончания *-uva*. Глаголы в повелительном наклонении имеют окончания *-a*, как и в простом настоящем времени (см. табл. 2).

Таблица 2

Неопределенная форма	Повелительное наклонение	Настоящее или продолжительное время	Аорист	Прошедшее время	Будущее время
Окончание <i>-ië</i> <i>Enyalië</i> – «вспоминать» <i>Quatië</i> – «говорить»	Окончание <i>-ë</i> <i>TuIë</i> – «подойди» <i>Carë</i> – «сделай»	Окончание <i>-a</i> <i>Lanta</i> – «падает» <i>Sila-</i> «сияет» <i>Mela</i> – «любит»	Окончание <i>-ë</i> , изменяющееся в <i>-i</i> при присоединении любого другого окончания <i>Silë</i> – «сияет» <i>Silir</i> – «сияют»	У производных окончание <i>-në</i> <i>Ortanë</i> – «поднял» У «сильных» базовых окончание <i>-ë</i> <i>Quetë</i> – «говорил»	Окончание <i>-uva</i> <i>Enquantuva</i> – «снова наполнит» <i>Hiruva</i> – «найдет»

Толкин неоднократно перерабатывал систему местоимений, поэтому имеется много неясных моментов. Но совершенно ясно, что местоимения в Квенья обычно являются не самостоятельными словами, а окончаниями, присоединяемыми к глаголу или существительному [4]. В таблице 3 приводится попытка составления списка местоименных окончаний, употребляющихся с глаголами.

Таблица 3

	Единственное число	Множественное число	Двойственное число
1 лицо	<i>-n</i> или <i>-nyë</i> – «я»; <i>lenden</i> or <i>*lendenyë</i> – «я шел»	<i>-mmë</i> – «мы» («мы без тебя»), <i>-lmë</i> – «мы» («мы с тобой»); <i>lendemmë</i> – «мы [без тебя] шли»; <i>lendelmë</i> – «мы [с тобой] шли»	<i>*-lvë:</i> – «мы» («ты и я») <i>Lendelvë</i> – «мы [ты и я] шли»
2 лицо	(и вежливая форма ед. ч.): <i>-lyë</i> – «ты, вы» <i>lendelyë</i> – «вы шли»; <i>lendecçë</i> – «ты шел»		<i>-ccë</i> – «ты, вы» <i>Lendecçë</i> – «ты, вы шли»
3 лицо	<i>-ro</i> – «он» – <i>lendéro</i> – «он шел»; <i>-rë</i> – «она» – <i>lenderë</i> – «она шла»; <i>-s</i> – «оно» – <i>lendes</i> – «оно шло»	<i>-ntë</i> – «они» – <i>lendentë</i> – «они шли»	

А слова с притяжательными окончаниями склоняются, как обычные существительные (см. табл. 4).

Таблица 4

	ед. ч.	мн. ч.
им. п.	*parmanya «моя книга»	*parmanyar «мои книги»
род. п.	*parmanyo «моей книги»	*parmanyaron
прит. п.	*parmanyava «моей книги»	*parmanyaiiva
дат. п.	*parmanyau «моей книге»	*parmanyain
мест. п.	*parmanyassë «в моей книге»	*parmanyassen
прибл. п.	*parmanyanna «к моей книге»	*parmanyannar
отд. п.	*parmanyallo «от моей книги»	*parmanyallon, *parmanyallor
инстр. п.	*parmanyanen «моей книгой»	*parmanyainen
заг. п.	*parmanyas (значение неизвестно)	*parmanyais (значение неизвестно)

Таким образом, на основе всего вышесказанного можно сделать следующие выводы: язык является единственным инструментом для создания нового мира [3]. Авторские искусственные языки создавались как самостоятельные. Базой их выступала структура естественного языка как такового, а не конкретный естественный язык. Толкин использовал множество средневековых легенд и древних эпосов для создания своего волшебного мира [1].

Языки Толкина обладают почти всеми свойствами, которые присущи естественным языкам. И они, как оказалось, были способны преодолеть границы художественного мира и перейти в «наш». Так, например, на языках Толкина создаются тексты, выпускаются несколько журналов, антропонимы Толкина стали названиями для некоторых фирм и корпораций. Были даже созданы специальные словари для языков Толкина.

В заключение хотелось бы сказать, что используя искусственные языки, Толкин создал удивительно красивую и правдоподобную картину целого мира, жизнь и законы которого похожи на наши.

#### Литература

1. Баркова А. Л. Феномен романа «Властелин колец». – Режим доступа: <http://mith.ru/alb/tolkien/phenomen.htm>. – Загл. с экрана.
2. Беренкова В. М. Авторские новообразования и их функции в трилогии Дж. Р. Р. Толкиена «Властелин колец»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Майкоп, 2007.
3. Бразговская Е. Авторские языки для «возможных» миров: Х. Л. Борхес, У. Эко и Дж. Р. Толкиен // Филолог. – Вып. 7. – Режим доступа: [http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub\\_6\\_138](http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_6_138). – Загл. с экрана.
4. Вымышленные языки Дж. Р. Р. Толкина. – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Вымышленные\\_языки\\_Толкина](https://ru.wikipedia.org/wiki/Вымышленные_языки_Толкина). – Загл. с экрана.
5. Картер Л. Толкиен: взгляд в прошлое «Властелина колец». – М.: Наука, 1978.
6. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1985.
7. Tolkien J. R. R. The Fellowship of the Ring. – L.: HarperCollins Publishers, 1999.
8. Tolkien J. R. R. The Two Towers. – L.: HarperCollins Publishers, 1999.
9. Tolkien J. R. R. The Return of the King. – L.: HarperCollins Publishers, 1999.

#### ПРИМЕРЕНИЕ С ПОТЕРПЕВШИМ КАК ОСНОВАНИЕ ДЛЯ ОТВОБОЖДЕНИЯ ОТ УГОЛОВНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

*Калинчева Валерия Валерьевна,  
юридический факультет, 4-й курс,  
научный руководитель: к. ю. н., доцент  
Галактионов Станислав Александрович*

Прекращение уголовного преследования в отношении лица, виновного в совершении преступления, в связи с примирением с потерпевшим издавна практикуется в системе англосаксонского права. В частности, этот вид освобождения от уголовной ответственности имеет прочные традиции в американском



уголовном судопроизводстве в рамках так называемого института сделок между обвиняемым и потерпевшим. При этом его нельзя с полным основанием отнести к сугубо уголовно-правовому институту, скорее, он носит преимущественно уголовно-процессуальный характер, а в целом является комплексным правовым институтом. В соответствии со ст. 76 УК РФ лицо, впервые совершившее преступление небольшой или средней тяжести [3], может быть освобождено от уголовной ответственности, если оно примирилось с потерпевшим и загладило вред, который причинило ему.

Таким образом, в российское уголовное законодательство введено совершенно новое основание освобождения виновного лица от уголовной ответственности, не известное ни одному из ранее действовавших уголовных кодексов.

Принципиальная его новизна состоит в том, что произошло некоторое ослабление остававшихся до сих пор незыблемыми начал публичности отечественного уголовного законодательства и придание ему черт частного права. Это означает, применение уголовного закона зависит не только сугубо от усмотрения правоохранительных органов, но и непосредственно от волеизъявления лица, интересы которого были нарушены в результате совершения преступления, т. е. от усмотрения потерпевшего.

Следует, однако, заметить, что действующее российское уголовно-процессуальное законодательство допускает возможность прекращения отдельных категорий уголовных дел в случае примирения потерпевшего с обвиняемым.

В качестве примера остановимся в связи с примирением с потерпевшим, когда происходит прощение долга.

Согласно буквальному толкованию ст. 76 УК РФ, для того, чтобы прекратить уголовное дело по интересующему нас основанию, необходимо одновременное наличие двух условий: примирения потерпевшего с лицом, освобождаемым от уголовной ответственности, и «заглаживания» последним причиненного потерпевшему вреда [1, с. 16]. В юридической литературе едва ли не преобладающей можно считать точку зрения, согласно которой причиненный ущерб обязательно должен быть заглажен полностью, а не частично. Иными словами, при отсутствии факта заглаживания вреда, как и при его частичном заглаживании, применение ст. 76 УК РФ исключено. Столь императивно сформулированное утверждение оказывается весьма спорным при более пристальном рассмотрении, что мы и попытаемся показать, учитывая принципиальную важность вопроса для теории и правоприменительной практики.

Прежде всего, напомним, что в соответствии с УПК РФ потерпевшим признается лицо, которому преступлением причинен моральный, физический или имущественный вред. Теперь обратимся к категории «заглаживание» и рассмотрим возможные варианты заглаживания каждого из этих видов вреда, что нам важно для уяснения юридической природы данного понятия.

Моральный вред, заключающийся в «физических или нравственных страданиях» (ст. 151 ГК РФ) в принципе может быть устранен только двумя способами. Во-первых, путем совершения определенных направленных на примирение с потерпевшим и не имеющих гражданско-правового характера действий «лица, совершившего преступление» (как его не совсем удачно, с точки зрения презумпции невиновности, именует закон). Элементарный и наиболее очевидный пример – извинения указанного лица, принятые потерпевшим. В этом случае, если такие действия достигают результата, понятие «заглаживание вреда» поглощается понятием «примирение», т. е. они сливаются настолько, что перестают быть различимы *de facto* и *de jure*. Во-вторых, моральный вред можно устранить путем его компенсации в материальной (чаще всего денежной) форме, что юридически порождает между сторонами гражданско-правовые отношения, связанные с соответствующим обязательством, принятым на себя причинителем вреда.

Физический вред как таковой вообще невозможно загладить в неимущественной форме, если не принимать во внимание тот уникальный и маловероятный случай, когда преступление совершено специалистом соответствующего профиля в области медицины (или нечто подобное). В нормальной ситуации заглаживание физического вреда происходит в виде возмещения потерпевшему материальных расходов на лечение, восстановление здоровья и т. д., на самом деле представляющий собой вред имущественный, что опять-таки позволяет говорить о наличии между сторонами гражданско-правовых отношений, связанных с обязательством по возмещению вреда, причиненного здоровью (ст. 1085 ГК РФ).

В конечном итоге заглаживание и физического, и морального, и, разумеется, имущественного вреда (цивилистическая природа «заглаживания» последнего для нас настолько очевидна, что не требует специальной аргументации) – как условие освобождения от уголовной ответственности на основании ст. 76 УК РФ – с юридической точки зрения сводится к исполнению лицом обязательств вследствие причинения вреда (деликтных обязательств), регулируемых гл. 59 ГК РФ. Иными словами, понятие «заглаживание вреда», используемое законодателем в ст. 76 УК РФ равносильно по своей юридической природе более распространенному в праве понятию «возмещения вреда», имеющему, как правило, гражданско-правовой смысл. Данное обстоятельство, к сожалению, ускользает от внимания некоторых авторов, по-

лагающих, что вид природы действий по его преодолению: имущественный вред «возмещается», тогда как физический или моральный «заглаживаются иным образом». Такая трактовка, безусловно, ошибочна юридически, так как вид вреда не может служить препятствием для квалификации возникших между потерпевшим и обвиняемым правоотношений в качестве правоотношений обязательственных (гражданско-правовых). Если же говорить о том, что некоторые действия обвиняемого, направленные на устранение вредных последствий преступления, не всегда имеют цивилистическую природу (те же извинения или нечто подобное), т. е. иногда не совпадают с категорией «возмещения вреда», то указанные действия, когда речь идет о ст. 76 УК РФ, должны оцениваться через призму понятия «примирение». Применительно к интересующему нас основанию освобождения от уголовной ответственности в любом случае следует различать гражданские правоотношения сторон, связанные с заглаживанием вреда, и иные правоотношения между ними, связанные со вторым условием освобождения от уголовной ответственности – примирением обвиняемого с потерпевшим. Впрочем, не будем более касаться проблемы разграничения возмещения вреда и его заглаживания, тем более что ст. 76 УК РФ не противопоставляет в отличие от ст. 75 УК РФ возмещение вреда его «иному заглаживанию».

Итак, комплексный анализ действующего законодательства приводит к выводу о том, что под условиями прекращения уголовных дел о впервые совершенных преступлениях небольшой и средней тяжести, предусмотренных ст. 76 УК РФ, следует понимать, во-первых, примирение сторон, а во-вторых, совершение должником (лицом, освобождаемым от уголовной ответственности в пользу кредитора (потерпевшего)) определенных действий, как-то: передача имущества, выполнение работы, уплата денег и т. д., т. е. исполнение обязательства, возникшего вследствие причинения вреда, в полном соответствии со ст. 307 ГК РФ.

Однако если в нашем случае между сторонами существуют обязательственные правоотношения, то отсюда вытекает, что нельзя также не учитывать все «Общие положения об обязательствах» (подраздел 1 раздела 1 части 1 ГК РФ), которые в равной мере подлежат применению. Обязательственное право, разумеется, не может действовать фрагментарно даже в тех ситуациях, когда речь идет об обязательствах, возникающих в связи с совершением уголовно наказуемого деяния, юридически квалифицируемого и как преступление, и как деликт.

Напомним в связи с этим, что ГК РФ сформулировал новое по сравнению с ранее действовавшим гражданским законодательством основание прекращения как договорных, так и деликтных обязательств. Речь идет об институте прощения долга, который был известен еще российскому дореволюционному праву (ст. 1547 часть 1 тома X Свода законов и ст. 105 проекта Гражданского уложения), но отсутствовал в ГК РСФСР 1964 г. Ныне ст. 415 ГК (она так и названа – «Прощение долга») гласит, что «обязательство прекращается освобождением кредитором должника от лежащих на нем обязанностей, если это не нарушает прав других лиц в отношении имущества кредитора».

Как соотносится указанная норма с императивным требованием УК РФ и УПК РФ об обязательном (причем, как полагают многие специалисты, полном) возмещении (заглаживании) вреда, причиненного преступлением, при применении нового основания освобождения от уголовной ответственности? Допустим, потерпевший примиряется со своим «обидчиком», прощает ему долг (полностью или частично) и просит прекратить уголовное дело в порядке ст. 9 УПК РФ. Ситуация вполне реальная, так как по многим уголовным делам потерпевшими являются родители, супруги, иные родственники, сожители, соседи и т. п. [1, с. 16].

Имеются два варианта решения поставленного вопроса: либо удовлетворить просьбу потерпевшего, невзирая на то, что вред не заглажен вовсе или заглажен не полностью, т. е. отсутствует одно из условий, предусмотренных ст. 76 УК РФ; либо признать невозможным в таком случае освобождение лица от уголовной ответственности, буквально толкуя соответствующие положения уголовного и уголовно-процессуального законодательства.

Единственным аргументом в пользу последнего варианта может служить то, что «заглаживание вреда» в уголовном праве (если на этот раз абстрагироваться от права гражданского) есть не просто исполнение гражданско-правового обязательства, но и еще и обстоятельство, характеризующее личность виновного, – его стремление к устранению вредных последствий преступления. Подобный тезис оспаривать сложно, да и вряд ли нужно. Это, безусловно, так. Но против данного аргумента можно найти вполне веские возражения *ad hoc*. Любое преступление, будучи общественно опасным, посягает не только на частные интересы потерпевшего, но и на интересы публичные. Именно поэтому освобождение от уголовной ответственности в связи с примирением сторон является не обязанностью, а правом соответствующих государственных органов. Следовательно, применение данного института возможно только тогда, когда, с учетом обстоятельств конкретного деяния и личности подозреваемого либо обвиняемого, суд, прокурор, следователь или орган дознания приходят к выводу о том, что прекращение уголовного дела не затрагивает охраняемые уголовным законом интересы, т. е. интересы граждан (не

только потерпевшего), общества и государства, во всей их совокупности. В противном случае освобождение от уголовной ответственности на основании ст. 76 УК РФ исключено. Если же с публично-правовой точки зрения оно принципиально возможно в конкретном случае, то нет никаких оснований привлекать лицо к уголовной ответственности только потому, что потерпевший реализовал свое субъективное гражданское право на прощение долга, предоставленное ему ст. 415 ГК РФ, в результате чего вред фактически не был заглажен (по крайней мере, полностью).

Применяя указанную норму гражданского законодательства при прекращении уголовного дела, необходимо, разумеется, выяснить, во-первых, отдает ли себе потерпевший отчет в юридических последствиях прощения долга, прекращающего обязательство по возмещению причиненного преступным деянием вреда, и способен ли он вообще отдавать себе в этом отчет. Кроме того, нужно убедиться в том, что потерпевший прощает долг добровольно, т. е. без физического или психического принуждения со стороны лица, совершившего преступление.

Существует еще один немаловажный нюанс, связанный с возможностью применения института прощения долга при прекращении уголовных дел на основании ст. 76 УК РФ. С цивилистической точки зрения прощение долга (ст. 415 ГК РФ) следует, на наш взгляд, отличать от простого отказа от осуществления гражданских прав, предусмотренного ст. 9 ГК РФ, что не всегда легко сделать в реальной действительности. Прощение долга прекращает обязательство, т. е. лишает кредитора права требовать в дальнейшем (в том числе в порядке гражданского производства) исполнения должником его обязанностей, вытекающих из договора или причинения вреда. В то же время обусловленный свободой распоряжения гражданскими правами отказ от их осуществления (на определенном этапе) не прекращает обязательство, что прямо указано в п. 2 ст. 9 ГК РФ. Воля потерпевшего может не быть направлена на то, что прямо указано в смысле ст. 415 ГК РФ, т. е. прекратить обязательство должника. Он вправе просто не настаивать на исполнении обязательства со стороны должника, отказываясь в данный конкретный момент от предъявления требований по «заглаживанию вреда», но сохраняя при этом возможность их предъявления в пределах сроков исковой давности [4, с. 12]. В таком случае, учитывая волеизъявление потерпевшего, также нет препятствий для применения институтов освобождения от уголовной ответственности и прекращения уголовного дела.

Лицо, принимающее решение о прекращении уголовного дела, должно отразить в своем постановлении юридические (цивилистические) основания того, почему вред не был реально заглажен. При этом особую важность приобретает ссылка на конкретную норму гражданского закона, т. е. о применении такой статьи идет речь – ст. 9 ГК РФ или ст. 415 ГК РФ. В первом случае потерпевший вправе в дальнейшем предъявить иск в порядке гражданского судопроизводства, а во втором – он такого права лишается, так как прощение долга является основанием прекращения обязательств. Обстоятельства, связанные с действительной волей потерпевшего (прощает он долг в формально-юридическом смысле или нет), должны выясняться наряду с обстоятельствами, свидетельствующими о том, что потерпевший действует добровольно и осознанно.

В результате мы приходим к тому выводу, что если примирение сторон (их обоюдное волеизъявление, направленное на устранение конфликта, порожденного преступлением) является обязательным условием прекращения уголовных дел на основании ст. 76 УК РФ, то «заглаживание вреда» имеет характер факультативного условия, ибо потерпевший вправе, во-первых, долг простить (полностью или частично), а во-вторых, отказаться от осуществления принадлежащего ему права требовать возмещения вреда (опять-таки полностью или частично). В обоих случаях нет юридических препятствий для прекращения уголовного преследования. Освобождение от уголовной ответственности «в связи с примирением с потерпевшим» допустимо не только в случае частичного возмещения причиненного вреда. Оно, в принципе, возможно при рассмотренных обстоятельствах даже тогда, когда имущественный вред вовсе не был возмещен или, согласно терминологии уголовного закона, «заглажен».

Следовательно, институт прощения долга, принадлежащий материальному гражданскому праву, в данном случае находит воплощение в уголовно-процессуальной диспозитивности, позволяющей потерпевшему свободно распоряжаться своими обязательственными требованиями (опять-таки гражданско-правовыми), возникающими в связи с совершением деликта (гражданского правонарушения), и ставить в зависимость от этого возможность прекращения уголовного дела и соответственно освобождения лица от уголовной ответственности на основании ст. 76 УК РФ. «То обстоятельство, что потерпевший распорядился своими правами так, что отказался от их осуществления или простил долг, никак не препятствует принятию компетентными государственными органами соответствующего уголовно-процессуального решения. Они, разумеется, в любом случае вправе, а не обязаны принимать такое решение, но должны исходить при этом из других соображений, оценивая публично-правовые аспекты деяния, совершенного подлежащим уголовному преследованию лицом.

Итак, из содержания ст. 76 УК РФ вытекает, что освобождение от уголовной ответственности возможно при обязательном наличии следующих условий, характеризующих совершенное лицом преступление, само это лицо, а также его пост преступное поведение:

- преступление относится к категории преступлений небольшой или средней тяжести;
- виновное лицо совершило преступление впервые;
- состоялось примирение виновного лица с потерпевшим;
- виновное лицо загладило причиненный потерпевшим вред.

Решающим фактором принятия судом и правоохранительными органами решения об освобождении лица, совершившего преступление, от уголовной ответственности в данном случае является само по себе состоявшееся примирение этого лица с потерпевшим, что должно найти конкретное отражение в материалах уголовного дела. Так, потерпевший может выразить согласие на освобождение виновного лица от уголовной ответственности либо даже настаивать на прекращении уголовного дела ввиду отсутствия у его претензий к виновному.

В качестве другого неперемного условия освобождения от уголовной ответственности в силу примирения с потерпевшим в ст. 76 УК РФ указывается заглаживание виновным причиненного вреда. Собственно, само по себе заглаживание виновным вреда в данном случае и играет решающую роль в его примирении с потерпевшим [2, с. 120]. Однако по смыслу закона в материалах дела должно быть зафиксировано, что лицо, совершившее преступление, тем или иным образом полностью загладило причиненный потерпевшему материальный или моральный вред (возместило стоимость поврежденного имущества, оплатило курс лечения от причиненного вреда здоровью, выплатило денежную сумму в виде компенсации за упущенную выгоду либо за вред, причиненный репутации потерпевшего).

#### *Литература*

1. Головки Л. В. Прощение долга при прекращении уголовных дел по нереабилитирующим основаниям // Законодательство. – 2000. – № 5. – С. 15–17.
2. Курс российского уголовного права / под ред. В. Н. Кудрявцева, А. В. Наумова. – М., 2009. – 645 с.
3. О внесении изменений и дополнений в Уголовный кодекс Российской Федерации: федеральный закон от 8 декабря 2003 г. № 162-ФЗ // Российская газета. – 2003. – 16 дек.
4. Эрделевский А. Прощение долга и договор дарения // Российская юстиция. – 2000. – № 3. – С. 11–13.

### **ВТЛ-РЕКЛАМА КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕГРИРОВАННЫХ МАРКЕТИНГОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ ТЦ «АМБАР»)**

*Компаниец Юлия Викторовна,  
факультет иностранных языков и PR-технологий, 4-й курс,  
научный руководитель: д. ф. н., профессор Растягаев Андрей Викторович*

Интегрированные маркетинговые коммуникации (ИМК) объединяют все средства маркетинговых коммуникаций, направляя при этом целевым аудиториям согласованные, убедительные маркетинговые обращения. ИМК обеспечивают синергию посредством координации всех видов коммуникационной деятельности при формировании согласованных маркетинговых обращений [3, с. 82].

В теории и практике рекламы и связей с общественностью принято выделять ВТЛ- и АТЛ-рекламу. АТЛ (от англ. above-the-Line – над чертой) – это «комплекс маркетинговых коммуникаций, включающий традиционные (классические) виды прямой рекламы» [4, с. 9]. В АТЛ включается реклама в традиционных СМИ: пресса, радио, телевидение, наружная реклама. ВТЛ (от англ. below-the-line – под чертой) – комплекс маркетинговых коммуникаций, отличающихся от прямой рекламы уровнем воздействия на потребителей и выбором средств воздействия на целевую аудиторию. ВТЛ включает в себя стимулирование сбыта, мерчандайзинг, POS-материалы (аббр. от англ. point of sale – место продажи), директ мейл (от англ. direct mail – прямые почтовые рассылки), выставки и многое другое [4, с. 10].

ВТЛ позволяет доносить рекламное сообщение или призыв к покупке непосредственно к индивидуальному потребителю, сообщение в этом случае носит максимально личностный и индивидуальный характер, место воздействия максимально приближается к месту продажи или к месту, где принимается решение о покупке.

По российской классификации ВТЛ-реклама включает:

- стимулирование сбыта среди торговых посредников (trade promotion);
- стимулирование сбыта среди потребителей (consumer promotion);
- прямой маркетинг (direct marketing);

- специальные мероприятия (special events);
- партизанский маркетинг;
- POS-HYPERLINK (хайперлинк);
- трейд-маркетинг [2, с. 61].

Рассмотрим VTL-мероприятие – «Открытие ТК АМБАР», которое состоялось 2 августа 2014 года по адресу г. Самара, Южное шоссе, 5.

Не много о ТК Амбар и его концепции.

ТК «АМБАР» – это новый, уникальный торгово-развлекательный комплекс европейского формата, в котором не только комфортно совершать покупки, но и приятно проводить время со своей семьей и друзьями. Ценности, на которых строится работа ТК, – это экологичность, качество, надежность и, конечно, семейные традиции.

ТК «АМБАР» – это дом, в котором Вы найдете то, что искали. Десятки различных магазинов известных и полюбившихся Вам брендов обеспечат невероятно интересный шопинг, а специальное зонирование галерей ТК поможет не потеряться в таком многообразии. Торговые галереи ТК разделены на 8 зон, каждая из которых включает несколько магазинов, подобранных по принципу взаимодополнения: прихожая, детская, зимний сад, гостиная, гардероб, комната моды, кухня и телевизионная комната.

Для Вашего удобства ТК «АМБАР» предоставляет бесплатную наземную парковку на 7000 машиномест. Площадь ТК «АМБАР»: общая – 118 139 кв. м. Торговая – 90 155 кв. м. Дизайн интерьеров ТК «АМБАР» выполнен всемирно известной немецкой компанией Expo Service-und Projekt management Hannover GmbH (ESP).

На основе проведенных маркетинговых исследований были сформулированы следующие выводы:

1. Портрет посетителя: женская аудитория в возрасте 26–40 лет, проживающая в Железнодорожном районе.

2. Транспорт, на котором посетители добираются до ТК «Амбар»: общественный или личный транспорт.

3. Большинство посетителей предпочитают посещать ТК «Амбар» с семьей, один раз в неделю. Состав семьи 4–3 человека.

4. Основной причиной посещения ТК является покупка вещей.

5. В среднем посетитель тратит за посещение ТК «Амбар» от 2000 до 5000 рублей (без учета покупок в «Ашан», «ФудКорт» и «Леруа Мерлен»). Минимальное количество покупок, совершаемое за одно посещение ТК Амбар 1–2 покупки (учитывается количество чеков, вне зависимости от количества приобретенных позиций-товаров)

6. Альтернативой посещения ТК «Амбар» для большинства респондентов является посещение ТК «Космопорт», на втором месте – ТК «Аврора», далее – «Парк Хаус», «Мега».

#### **Комментарии:**

1. Изменение распределения по районам проживания, из которых приезжают посетители ТК «Амбар», свидетельствует об эффективности рекламы с помощью раздачи листовок в Железнодорожном, Ленинском, Самарском районах.

2. Количество респондентов, которые посещают ТК «Амбар» ради развлечений, проведения досуга значительно возрастает. Это говорит о том, что большее количество посетителей знает, что именно ТК «Амбар» предоставляет развлекательные услуги.

3. Чуть меньше половины посетителей четко знают, для чего и зачем приезжают в ТК Амбар, а значит, их посещение нацелено на покупки и они готовы тратить деньги именно в ТК Амбар.

Согласно закону Парето, реклама должна быть немного «примитивной», так как целевая аудитория торгового центра делится следующим образом: 80 % рассчитано на наделенных амбициями, но стесненных в средствах, имеющих среднее уровень жизни в целом потребителей. Оставшиеся 20 % – это аудитория, на которую надо воздействовать качественной рекламой в ограниченном количестве, и только посредством тщательно выверенных каналов распространения.

Основная цель подобных PR-мероприятий – стимулирование сбыта. В то время как реклама предлагает основание для покупки товаров, стимулирование сбыта поощряет ее, используя всевозможные средства воздействия на потребителя.

Если рассматривать задачи, которые решаются с помощью VTL, то можно выделить следующие:

- быстрое и значительное увеличение уровня продаж. VTL-акция прямо на месте продаж стимулирует потребителя к моментальной покупке;
- формирование позитивного отношения и поддержание лояльности к марке/товару;
- повышение информированности граждан;
- стимулирование пробных покупок.

Основным преимуществом ВТЛ является возможность воздействовать на потребителя непосредственно в момент принятия решения, что может подтолкнуть на импульсивную, необдуманную покупку, которая не была запланирована потребителем.

#### **Концепция мероприятия:**

ТК «Амбар» – это «Дом», в котором посетители могут найти все, что искали. В этом «Доме» все комфортно расположено, что обеспечивает качественный шопинг для посетителей.

Для знакомства посетителей с тематическими зонами торгового комплекса, а также привлечения их к данным зонам, можно использовать следующий прием: в каждой зоне установить интерактивную площадку, в которой проходит знакомство посетителей с торговым комплексом, конкретной зоной, а также развлекательные мероприятия.

Исходя из этого, главная задача мероприятия посвященного Открытию ТК «Амбар» – это взаимодействие интерактивных площадок, расположенных в знаковых зонах торгового комплекса между собой.

Решить это можно с помощью устройства «Телевизионного марафона – телемоста». Все мероприятие предлагается поделить на определенные временные блоки, так как поток людей постоянно меняется и посетителям необходимо дать время на совершение покупок.

Основная задача – это заинтересовать потенциальных клиентов, создать визуальный эффект-импульс и побудить к совершению покупок, а также подарить покупателям позитивные эмоции от посещения ТК «Амбар».

Один из дополнительных способов привлечения покупателей – проведение стимулирующей лотереи для посетителей. Это необходимо для увеличения интереса посетителей к новому торговому центру, а также для повышения среднего чека на этапе открытия.

Главный приз должен действительно быть ценным, ради которого посетителям действительно захочется возвращаться в конкретный торговый центр.

В качестве стимулирующего мероприятия был выбран главный приз – автомобиль.

Суть акции в том, что каждый покупатель, сделавший покупку в торговых секциях «Амбара», может обменять чек на призовой купон. Единственное условие – сумма, указанная в чеке, должна быть больше 2000 рублей. Тот, кто соберет наибольшее количество купонов, станет обладателем АВТОМОБИЛЯ!

Рассмотрим PR-мероприятие подробнее.

Согласно количеству зон, в торговом комплексе предлагается установить 8 интерактивных площадок (по 1 в каждой точке). В течение всего мероприятия по территории торгового комплекса посетителей развлекают промоутеры в костюмах – домиках (отсылка к логотипу торгового комплекса). Название персонажа – «Амбарик». В обязанности промоутеров входит привлечение посетителей, развлечение детей, участие в мероприятиях на площадках, участие в фото-сессиях с посетителями.

На улице, около центрального входа, в уютном помещении под уличное кафе расположится «ГЛАВНАЯ СЦЕНА» – это сценический подиум с крышей-граундом, обеспеченный светодиодным экраном-задником (5х6 м), световым и звуковым оборудованием, на котором пройдет розыгрыш призов и Главного приза, концертная программа артистов и творческих коллективов Самарской эстрады.

Результаты мероприятия:

1. 45 тысяч посетителей собрал «Амбар» в первый день своей работы. Повышенное внимание и неподдельный восторг посетителей с обещаниями приезжать в «Амбар» снова и снова вызвали уютные зоны отдыха, необычные интерьеры, приветливый персонал и, конечно, скрупулезно подобранный пул лучших арендаторов. Среди них есть как полюбившиеся самарцам, так и эксклюзивные, до сих пор не представленные в нашем городе бренды. Такие как: самый большой в Самаре магазин H&M, включающий направление предметов для дома, лучшие испанские бренды во главе с Zara, любимец Европы – турецкий бренд Koton и многие другие.

2. В первый день акции было зарегистрировано более 1000 количество купонов для участия в акции «Автомобиль за покупку». Это говорит о том, что акция вызвала настоящий ажиотаж.

3. Минимальная сумма выручки, согласно только обменным купонам составила 10 000 000 рублей.

Все это позволяет уверенно говорить о том, что с заявленными задачами данное мероприятие справилось.

Важно также отметить, что своим успехом любое ВТЛ-мероприятие обязано использованию информативной рекламы.

Для подготовки открытия такого крупного объекта была проведена большая работа отдела маркетинга: запущена крупная рекламная кампания, которая рассчитана на 3 месяца (май, июнь, июль), предшествующих дате открытия. Использовано было более 1000 щитов в различных частях города, а также в городах Чапаевск и Новокуйбышевск, брендмауэры на домах, супер сайты, афиши на остановках, более 12 радиостанций, телевидение, промоутеры.

Также были использованы нестандартные ходы. Например, в день открытия над набережной в течение двух часов летал вертолет с флагом, на котором была размещена информация об открытии ТК «Амбар» в этот день.

Все действия, проведенные на открытии ТК «Амбар», были направлены на поддержание его концепции – семейного торгового комплексов европейского формата.

Первое мероприятие стало эффективным катализатором продвижения и развития торгового комплекса в целом. Программа мероприятия стала основоположной в череде BTL-мероприятий, которые на протяжении полугода проходили в торговом комплексе каждые выходные.

В современном глобальном мире стандартным ATL и BTL средствам становится все труднее справиться с новыми появляющимися задачами, которые требуют комплексного решения. Поэтому необходимо объединение ATL и BTL технологий для достижения максимального эффекта захвата внимания потребителя. TTL-технологии (от англ. Through the Line – сквозь линию) – кооперация технологий традиционной рекламы ATL с методами не прямой рекламы BTL, особенно незаменимы на рынках с высоким уровнем конкуренции, где необходимо выделить продукт из огромной массы подобных. Инструменты ATL-маркетинга позволяют осуществить широкий охват аудитории, а BTL – установить индивидуальный контакт с потребителем [1, с. 314]. Умелое сочетание рекламных инструментов увеличивают шансы на победу в борьбе за внимание покупателя.

#### *Литература*

1. Павлова К. С. ATL- и BTL-реклама в системе маркетинговых коммуникаций / К. С. Павлова, С. А. Ярмухаметова, А. И. Зотова // Новое поколение. – 2015. – № 8. – С. 311–314.
2. Стрельникова С. В. BTL. Интерактивный BTL // PR и реклама: традиции и инновации. – 2011. – № 6-1. – С. 61–63.
3. Царенко Е. С. Интеграция инструментов BTL-маркетинга в систему маркетинговых коммуникаций // Российское предпринимательство. – 2012. – № 18. – С. 82–88.
4. Шпаковский В. О. Организация и проведение рекламных мероприятий посредством BTL-коммуникаций: учебное пособие / В. О. Шпаковский, Н. М. Чугунова, И. В. Кирильчук. – М.: Дашков и Ко, 2010. – 128 с.

### **ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК МЕТОД МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА**

*Кони́на Оле́ся Николаевна,  
факультет «Экономика. Социология. Менеджмент», 3-й курс,  
научный руководитель: к. т. н., доцент Чулков Александр Викторович*

В современном мире остро стоит вопрос о мотивации. Со временем стало понятно, что стандартные теории подходят не всем сотрудникам. Для того чтобы получать удовольствие от работы работникам нужно чувствовать, что все, что они делают, имеет реальную ценность. Если сотрудники недостаточно мотивированы, то в компании появляются проблемы. Из-за недостатка заинтересованности и внимания снижается качество выполнения работы, замедляется ее темп, снижается производительность и многое другое. В целом, рассматривая эти симптомы, можно сделать вывод, что результаты работы во всех своих аспектах тесно связаны с мотивацией. Таким образом, мы видим, что мотивация всегда была и остается важнейшей частью в компании.

Тема «Геймификация как метод мотивации персонала» является актуальной в наше время, так как все изменения происходят очень быстро, компаниям приходится подстраиваться под внешние условия, следовательно, это влияет и на сотрудников, и поэтому важно анализировать уже имеющиеся методы мотивации и создавать новые.

В последнее время в практике управления персоналом все чаще используются методы геймификации. Внедрение игровых механизмов позволяет существенно повысить уровень производительности труда, укрепить командный дух в компании. Только так компании смогут лучше использовать ресурсы, имеющиеся у сотрудников, повысить эффективность их работы, выйти на новый уровень развития и достичь успехов, при этом идя в ногу со временем [1, с. 3].

Геймификация – использование игровых элементов и игровых механик в неигровом контексте. При использовании методов геймификации любой процесс представляется как игра, а его участники – как игроки. Конечная цель участников – победа в игре над остальными соперниками, выполнение квеста, или получение какого-то бонуса. При этом сам игровой процесс должен иметь строго оговоренные условия; правила игры должны быть прозрачны, просты и понятны, так же как и принципы, по которым

оцениваются действия и успехи игроков. Совершая ходы и действия в рамках игрового процесса, участники достигают определенных результатов. Геймификация в HR используются как один из сильнейших мотивационных факторов. Задача геймификации заключается в том, чтобы взять элементы, которые обычно работают в мире игр, и эффективно применить их в реальном мире. Кевин Вербах в своей книге «Вовлекай и властвуй» в зависимости от сферы применения выделяет три типа геймификации:

1. Внешняя геймификация.
2. Внутренняя геймификация.
3. Геймификация, меняющая поведение.

Внешняя геймификация – способ улучшить отношения между компаниями и ее клиентами. Она направлена на привлечение клиентов, узнаваемость продукта, укрепление лояльности потребителей и общий рост доходов.

Внутренняя геймификация обычно направлена на сотрудников компании. Она используется для повышения производительности, стимулирования инновационной деятельности, усиление командного духа или для достижения определенных целей компании внутренними ресурсами. Существуют 2 признака внутренней геймификации. Первый: все игроки – уже часть определенного сообщества. Компания знает их, они взаимодействуют друг с другом на постоянной основе. Второй: мотивационная динамика геймификации должна взаимодействовать с существующей системой управления и системой вознаграждения компании.

Меняющая поведение геймификация направлена на формирование новых привычек. Первое, что приходит в голову, здоровый образ жизни и забота о здоровье. Но привычки могут относиться к финансам, личным отношениям, самосовершенствованию [1, с. 37].

В статье подробно будет рассмотрена внутренняя геймификация, т. е. геймификация, направленная на персонал организации.

Задумываясь о том, как использовать геймификацию в качестве фактора нематериальной мотивации, необходимо определить, какие методы будут использоваться. К одним из самых популярных относятся бейджи, рейтинги (баллы) и квесты.

С помощью виртуальных наград – бейджей – отмечают достижения и важные этапы профессионального и квалификационного развития сотрудников. Количество начисленных бейджей свидетельствует о публичном признании заслуг и, если рассматривать их в долгосрочной перспективе, с их помощью формируется комплексный профиль профессионального роста [1, с. 76].

Персональные рейтинги применяются, чтобы каждый сотрудник мог видеть и отслеживать в динамике свой профессиональный уровень. Лучше, когда используется система групповых рейтингов, где можно сравнить свой уровень и уровень своих коллег, чтобы был стимул к соревнованию и дальнейшему развитию. Таблица лидеров всегда должна быть в открытом доступе, а переход на определенный уровень – награждаться поощрением руководства или даже призом [1, с. 78].

Игровой механизм, реализованный в виде квеста, поможет определить наглядный вектор развития сотрудников. Выполняя определенные действия и решая профессиональные развивающие задачи, сотрудник повышает свой уровень. К этапам прохождения квеста можно отнести буквально все – от изучения внутренних регламентов и нормативных актов до сдачи адаптационного или квалификационного экзамена [1, с. 81].

Отличным примером для внутренней геймификации является компания Microsoft. В компании Microsoft в группе тестирования под руководством Росса Смита необходимо тестировать Windows и Office на всех языках для избегания вирусов и ошибок. Представьте, как трудно справиться с этой проблемой, если речь идет о языках урду, польском, тагальском и многих других. Тестирование требует повторения и постоянного внимания к деталям. Росс Смит решил подойти к решению своей проблемы необычным способом, он использовал концепцию игры для решения проблемы. В форме игровой проверки качества языка группа Смита привлекла к тестированию диалоговых окон Windows 7 сотрудников Microsoft со всего мира. За каждый найденный подозрительный языковой бит работникам начислялись очки, на основании которых составлялся рейтинг сотрудников (всеобщий список рекордов). Игровая проверка качества языка создала элемент соревнования, каждый, кто участвовал в тестировании, хотел победить, и каждый хотел, чтобы победил его язык. Первыми в региональном рейтинге стали представительства Microsoft из Японии. Для обнаружения ошибок они выделили день и отказались от всей остальной работы. Сотрудники не просто сделали больше, чем требует их рабочие обязанности, но и признали процесс увлекательным и даже затягивающим [1, с. 8].

Не менее интересным примером является проект Digitalkoot национальной библиотеки Финляндии. Перед сотрудниками стоит задача распознать текст, но люди не просто занимаются скучным вводом букв и цифр, они помогают кротам добраться до дома. Печатавая текст правильно, игроки строят мост, по которому передвигаются кроты. Основная цель проекта: оцифровать национальный финский архив [2, с. 121].



Кевин Вербах и Дэн Хантер в своей книге «Вовлекай и властвуй» предложили концепцию 6D для разработки геймификации (6 шагов к геймификации):

1. Определите бизнес-задачи.
2. Выделите целевое поведение участников.
3. Опишите игроков.
4. Разработайте циклы активности.
5. Не забывайте о веселье.
6. Используйте соответствующие инструменты [1, с. 160].

И в заключение хотелось бы ответить на вопрос «почему стоит серьезно относиться к методике, построенной на играх, в бизнесе»? Я выделю 3 особо убедительные причины, по которым любой бизнес должен рассмотреть возможность геймификации:

1. Вовлеченность. Думайте о геймификации как о средстве разработки систем, которые мотивирует людей к действиям. Оказывается, наш мозг требует решения задач, обратной связи и много другого – того, что нам дают игры. Исследования за исследованием показывают, что игры активируют дофаминовую систему мозга, которая связана с удовольствием.

2. Экспериментирование. Успех в игре связан с экспериментированием. Чтобы найти лучшие решения, нужно стремиться к использованию разных новых подходов, даже самых сумасшедших. Дух постоянных инноваций идеально вписывается в мир современного быстро развивающегося бизнеса.

3. Результаты. Последнее, что должно заинтересовать вас в геймификации – это то, что она работает. Несмотря на новизну этой методики, многие компании уже заметили значительные положительные результаты от внедрения игровых элементов в свой бизнес – процессы [1, с. 212].

Подводя итог, следует отметить, что геймификация предоставляет лучший из когда-либо изобретенных способов создания и поддержания заинтересованности в людях. Геймификация в корпоративной среде – это мощный инструмент признания и обратной связи. С помощью ее инструментов сотрудники постоянно получают подтверждение полезности своих действий. Геймификация «облегчает» коммуникационное пространство и создает дополнительный стимул к общению: похвастаться бейджем, подбросить идею на конкурс – и вот уже стало проще обсуждать рабочие вопросы с суровым вышестоящим коллегой, потому что есть опыт неформальной коммуникации с ним [2, с. 190]. В конечном счете, эффективная геймификация требует настоящей работы. Это всегда индивидуальное решение. Нужно подойти к процессу, принимая во внимание индивидуальность компании и ее отношения с сотрудниками, пытаясь понять, что мотивирует этих людей. Хорошо реализованная геймификация содействует продуктивности команд и способствует получению более вовлеченных, приносящих прибыль сотрудников.

#### *Литература*

1. Вербах К. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса / К. Вербах, Д. Хантер. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015.
2. Зикерманн Г. Геймификация в бизнесе. Как пробиться сквозь шум и завладеть вниманием сотрудников и клиентов / Г. Зикерманн, Д. Линдер. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014.

### **КОММУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МНОГОЯЗЫЧНОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ**

*Кочетова Алена Александровна,  
факультет иностранных языков и PR-технологий, 1-й курс,  
научный руководитель: к. п. н., доцент Чуйкова Элина Сергеевна*

Современное общество требует новых подходов к подготовке специалистов в различных сферах деятельности, в том числе и к подготовке специалистов, владеющих иностранным языком на профессиональном уровне. Общепринято считать, что обучение иностранному языку должно быть коммуникативно-направленным [3]. На данный момент актуальной является проблема коммуникативного обучения иностранному языку иностранных студентов. Как сбалансированно использовать в классе первый, второй и третий языки: родной и два иностранных?

Для эффективной языковой подготовки иностранных граждан на современном этапе развития российской высшей школы актуальными являются:

- адаптация иностранных учащихся к условиям обучения в системе российской высшей школы;
- внедрение инновационных технологий в учебный процесс при подготовке иностранных учащихся к обучению в вузе;

- формирование у иностранных учащихся коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения;
- формирование у иностранного учащегося познавательного интереса как фактора повышения мотивации к самообразованию и саморазвитию;
- дальнейшее совершенствование междисциплинарных связей между кафедрами, осуществляющими обучение иностранных студентов в вузе;
- совершенствование системы контроля на разных этапах языковой подготовки иностранных учащихся в вузах Российской Федерации [1, с. 33].

Привлечение иностранных студентов и предоставление качественных образовательных услуг напрямую связано с необходимостью решения одной из важнейших проблем адаптации иностранных студентов к условиям новой социокультурной и академической среды. Любой иностранный учащийся, приезжающий получать образование в Россию, проходит разные этапы адаптации, т. е. привыкания к жизни и учебе в новой социокультурной среде, период их взаимодействия. Процесс адаптации иностранных учащихся в российских вузах необходимо исследовать комплексно: в социальной, академической, культурной сферах, являющихся определяющими в рамках пребывания учащегося в принимающей среде. Одним из видов адаптации иностранных студентов является академическая адаптация.

А. И. Сурыгин определяет академическую адаптацию как адаптацию учащегося к новой педагогической системе [2]. Академическая адаптация подразумевает целенаправленный процесс и результат взаимодействия субъектов образовательного процесса с новой для учащихся образовательной средой вуза. Понимание адаптации студентов к процессу обучения в вузе традиционно рассматривается в двух аспектах:

- адаптация учащихся к системе «вуз», связанная с необходимостью решения учебных задач;
- адаптация к будущей профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе.

Академическая адаптация иностранных студентов включает и национально-культурный компонент, который заключается в освоении иностранными учащимися присущих российской высшей школе видов и организационных форм учебной деятельности. Следовательно, существуют определенные особенности организации коммуникативных форм работы в многоязычных группах. Иностранные студенты получают образование на неродном для себя русском языке, соответственно учебно-профессиональная сфера общения является основной при обучении в вузе.

Необходимо отметить, что важным решением является выбор языка преподавания. В отдельных ситуациях бывает сложно выбрать язык, на котором будет вестись преподавательская деятельность. В ходе исследования было выявлено, что нельзя ни принимать, ни отвергать первый язык иностранных студентов, надо находить идеальный баланс в его использовании. Например, люди говорят на своем языке то же самое, что могли бы сказать на английском. Это может произойти по нескольким причинам:

- учащиеся не всегда уверены в том, что могут объясниться на английском языке;
- отсутствие достаточного количества практики иностранного языка как в учебном заведении, так и вне его стен;
- преподаватель сам использует только родной язык для объяснения той или иной темы;

Соответственно, одной из главных задач преподавателя иностранного языка – говорить на нем постоянно. Со временем учащиеся привыкнут к тому, что обязаны слушать только иностранную речь и говорить только на иностранном языке в течение хотя бы всего урока.

Несомненно, есть множество заданий и упражнений на практику речи. Например, выполняя задание на аудирование на иностранном языке, учащийся приспосабливается не только правильно понимать речь, но и верно ее воспроизводить (интонацию, стиль и т. д.). Чтение литературы на иностранном языке тоже является, так называемой, практикой речи, более того, свободной от сленга XXI века. Но и чтение иностранных газет в оригинале тоже может оказаться полезным, т. к. язык там не учебный и не язык художественной литературы. Публицистический стиль легче для восприятия.

Без сомнения, не всегда учащийся может понять все, что говорит преподаватель на иностранном языке. Любую речь можно упростить. Но нельзя упрощать до того уровня, когда каждый учащийся на 100 % поймет о чем идет речь. Работая на перспективу, учитель всегда оставляет определенный процент трудностей, чтобы развивались механизмы аудирования – антиципация и догадка. Со временем можно повышать и совершенствовать речевые навыки и умения.

Сформулируем следующие рекомендации:

- По возможности давать домашнее задание на практику письменной речи. Она будет являться опорой для устного общения в классе. Работа в парах, всей группой или просто взаимодействие с преподавателем исключительно на иностранном языке – огромный плюс в изучении иностранного языка.
- Значительно упрощает изучение иностранного языка сравнение с родным языком. В двух языках встречаются схожие грамматические правила, некоторые лексические единицы обозначают одно и то

же и имеют сходное звучание. Следовательно, необходимо учитывать возможности родного языка в объяснении нового материала.

• На современном этапе приветствуется, если сам учитель владеет несколькими иностранными языками, чтобы найти точки соприкосновения со всеми своими учениками. Повышение квалификации учителей может рассматриваться в русле изучения нового иностранного языка, востребованного в процессе обучения других.

Более того, хотелось бы отметить, что в работе «Коммуникативное иноязычное образование» Е. И. Пассов пишет, что «общаясь друг с другом в процессе коммуникативного иноязычного образования, учитель и ученик вступают:

а) в личностный контакт, б) в эмоциональный контакт, в) в смысловой контакт, ибо оба они приняли ситуацию, поняли ее, следовательно, смысловые барьеры сняты [3, с. 78].

В ситуации многоязычия нарушается каждый из этих контактов, если учитель – билингв и не владеет еще одним иностранным языком, родным для учащихся, например, китайским при обучении китайцев английскому языку.

Если не помогает тактика перифраза или наглядная иллюстрация сказанного, то объяснения необходимо давать на родном для учащихся языке. Иначе они обращаются друг к другу, пытаются найти того, кто лучше понимает происходящее, или обращаются к электронному переводчику и не всегда получают адекватный перевод. В итоге страдает авторитет учителя, нарушается личностный и положительный эмоциональный контакт.

Также часто страдает контактоустанавливающая функция. Иногда для установления позитивной атмосферы для взаимодействия лучше перейти на родной язык учащихся и поприветствовать, попросить и похвалить за работу. Для этого можно использовать и формальный учебный язык (classroom English), но родной язык будет подкреплять положительный мотив общения.

В связи с увеличением международных академических контактов, увеличением студентов-иностранцев, обучающихся в России, все больше будут востребованы учителя, владеющие как минимум двумя иностранными языками.

#### *Литература*

1. Баранова И. И. Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного в техническом вузе // Актуальные вопросы обучения иностранных студентов: сборник научно-методических трудов. – СПб.: Изд-во политехн. ун-та, 2014. – Режим доступа: [http://imop.spbstu.ru/userfiles/file/Actualnie\\_voprosi\\_CMYK\\_bez\\_risok.pdf](http://imop.spbstu.ru/userfiles/file/Actualnie_voprosi_CMYK_bez_risok.pdf). – Загл. с экрана.

2. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке // Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. – 2000. – Режим доступа: <http://elibrary.spbstu.ru/dl/1721.pdf/info>. – Загл. с экрана.

3. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования. – Мн.: Лексис, 2003.

### **КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ОРГАНИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ АО «ТАНДЕР»)**

*Кудинова Дарья Константиновна,  
факультет иностранных языков и PR-технологий, 4-й курс,  
научный руководитель: к. ф. н., доцент Анисимова Александра Наумовна*

В настоящее время крупные компании уделяют много внимания не только внешним, но и внутренним коммуникациям. Современная политика многих фирм направлена на создание и поддержание внутрикорпоративной культуры, что позволяет компании улучшить свою работу. Уже давно отошли на задний план корпоративы, как способ сплотить коллектив, на смену им пришли спортивные мероприятия, флешмобы, волонтерские программы и корпоративные издания.

Впервые термин «корпоративная культура» был введен в XIX веке немецким фельдмаршалом Мольтке и долгое время использовался только в военной сфере, характеризуя отношения в офицерской среде. В 20-е гг. XX века термин «корпоративная культура» стал использоваться крупными корпорациями. Это обуславливалось необходимостью упорядочить взаимоотношения внутри компаний.

Корпоративную культуру определяют как совокупность господствующих в организации ценностных представлений, норм и образцов поведения, определяющих смысл и модель деятельности сотрудников независимо от их должностного положения и функциональных обязанностей. Писанные и неписанные

правила поведения складывались в профессиональных сообществах еще в средние века, причем нарушение их могло повлечь за собой исключение из сообщества [1, с. 16].

Во многих трудах авторы выделяют такое понятие, как корпоративная философия, которое отражает стратегию и направление формирования корпоративной культуры организации. Данное понятие включает в себя следующие элементы:

- декларация о миссии компании;
- определение социальной ответственности компании;
- приоритетные принципы работы над доходами компании;
- кадровая политика (уменьшение текучки сотрудников, раскрытие их профессионального потенциала);
- принцип правды (открытость компании, информирование сотрудников обо всех изменениях) [2, с. 94].

Реализация корпоративной культуры происходит на двух уровнях:

- поверхностный уровень – социальное и физическое окружение организации (видимые модели поведения сотрудников, форма одежды, интерьер, традиции, обряды, символика);
- скрытый уровень – представления, ценности, убеждения, способы восприятия окружающего мира.

Анализ теоретических работ и публикаций показывает возрастающее понимание значения корпоративной культуры и позволяет определить её цели. Можно выделить три основных цели корпоративной культуры организации:

- обеспечение прибыльности организации путём грамотного управления человеческими ресурсами путем формирования у сотрудников лояльного отношения к политике руководства;
- совершенствование мотивации сотрудников посредством воспитания у них отношения к организации как к своему дому;
- создание образа коллективного «мы» [2, с. 98].

Рассмотрим элементы корпоративной культуры (таблица 1).

*Таблица 1*

Элементы корпоративной культуры

Элементарные группы	Содержание
Внешние элементы	<ul style="list-style-type: none"> <li>• поведение персонала в организации;</li> <li>• внешний вид сотрудников;</li> <li>• дизайн офиса, здания;</li> <li>• профессионализмы</li> </ul>
Структурирование времени и пространства	<ul style="list-style-type: none"> <li>• рабочее время (заявленное/реальное);</li> <li>• приоритеты при размещении структурных единиц компании;</li> <li>• конфигурация пространства</li> </ul>
Нормы и правила	<ul style="list-style-type: none"> <li>• гласные или негласные и уровень осведомлённости о них сотрудников;</li> <li>• степень навязывания;</li> <li>• насколько они выработаны совместно</li> </ul>
Миссия организации, стратегия и философия	<ul style="list-style-type: none"> <li>• миссия;</li> <li>• стратегия;</li> <li>• философия</li> </ul>

На основании изученных материалов можно структурировать корпоративную культуру следующим образом:

- представление о миссии (предназначении) организации, ее роли в обществе, основных целях и задачах деятельности;
- ценностные установки (понятия о допустимом и недопустимом), сквозь призму которых оцениваются все действия сотрудников;
- модели поведения (варианты реагирования) в различных ситуациях (как обыденных, так и нестандартных);
- стиль руководства организацией (делегирование полномочий, принятие важных решений, обратная связь и пр.);

- действующая система коммуникации (обмен информацией и взаимодействие между структурными подразделениями организации и с внешним миром, принятые формы обращения «начальник-подчиненный» и «подчиненный-начальник»);
- нормы делового общения между членами коллектива и с клиентами (другими учреждениями, представителями власти, СМИ, широкой общественностью и т. д.);
- пути разрешения конфликтов (внутренних и внешних);
- принятые в организации традиции и обычаи (например, поздравление сотрудников с днем рождения, совместные выезды на природу и т. д.);
- символика организации (слоган, логотип, стиль одежды сотрудников и пр.).

АО «Тандер» (торговая сеть «Магнит») – один из крупнейших ритейлеров нашей страны, который даже в условиях кризисной экономической ситуации, продолжает увеличивать свои доходы, грамотно используя инструменты корпоративной культуры.

Корпоративная культура АО «Тандер» включает в себя следующие компоненты:

- миссия компании;
- цель компании;
- форма одежды сотрудников;
- конкурсы;
- корпоративы;
- формальное (премии и денежные вознаграждения) / неформальное поощрение (размещение фотографий на доске почета и упоминание в газете);
- двусторонняя связь подчинённых и руководства компании;
- организация свободного времени или отпуска сотрудников и их семей;
- корпоративная газета.

Миссия компании – «Мы работаем для повышения благосостояния наших покупателей, сокращая их расходы на покупку качественных товаров повседневного спроса, бережно относясь к ресурсам компании, улучшая технологию и достойно вознаграждая сотрудников».

Цель компании – обеспечение высокой степени жизнестойкости и конкурентоспособности посредством поддержания систем жизнеобеспечения на необходимом уровне, своевременной и качественной адаптации предоставляемой услуги к требованиям изменяющегося правового порядка и приоритетов потребителей.

Форма сотрудника, зависит от подразделения, в котором он работает:

- продуктовые магазины формата гипермаркет или cash&carry (фирменные жилеты красного цвета, фирменные рубашки жёлтого цвета);
- магазины формата дрoгери (белые блузы, чёрные брюки, серые жилеты, фирменные платки-галстуки).

Корпоративная политика компании включает себя конкурсы, которые позволяют сотрудникам проявлять себя лично, вовлечь в борьбу за приз свою семью или же отстоять честь магазина коллективно.

Компания проводит два ежегодных корпоратива: новогодний и в честь дня рождения компании.

Кроме формального поощрения сотрудников в виде премии, начисляемой по мотивационным листам и денежным вознаграждениям за победы в конкурсах, в компании развита система неформального поощрения – доска почёта, публикация успехов сотрудников в корпоративном издании.

Руководство компании открыто для своих сотрудников, и все возникшие проблемы можно решить с помощью звонка на горячую линию, все вопросы будут рассмотрены оперативно, и реакция не заставит себя ждать.

АО «Тандер» включил в свою корпоративную политику заботу о досуге сотрудников:

- путёвки в санатории различных профилей;
- путёвки в детские лагеря.

Компания занимается выпуском собственного корпоративного издания «Наш Магнит», девиз которого: «Пишем историю вместе!». Газета имеет общероссийский тираж и признана лучшей корпоративной газетой в области ритейла по версии национального конкурса «Серебряные нити – 2014».

Тематика публикаций:

- открытие новых магазинов;
- информация об изменении числа сотрудников компании;
- интервью с сотрудниками различных подразделений компании;
- подведение итогов различных конкурсов;
- информация об изменениях позиции компании на рынке;

- фотографии и интервью с лучшими сотрудниками;
- интересные заметки о необычных инициативах сотрудников (создание добровольной пожарной бригады).

На основании проведённого анализа можно сделать вывод, что корпоративная культура АО «Тан-дер» находится на достаточно высоком уровне. Корпоративная философия компании имеет правильный вектор, структурные единицы не разрознены, образ коллективного «мы» сформирован. Каждый сотрудник относится к своей работе крайне серьёзно, и компания процветает даже в условиях кризиса.

#### *Литература*

1. Ветчанова О. В. Имидж организации: стратегия формирования. – Режим доступа: URL: <http://www.cultmanager.ru/e-s/5559/>. – Загл. с экрана.
2. Лукиева Е. Б. Теория и практика связей с общественностью: учебн. пособие. Ч. 2. – Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2009. – 144 с.

### **ВОСПРИЯТИЕ КРАСОТЫ С ПОЗИЦИИ НЕЙРОЭСТЕТИКИ**

*Ларионова Дарья Анатольевна,  
психолого-педагогический факультет, 1-й курс,  
научный руководитель: к. психол. н., доцент Коровина Ольга Евгеньевна,*

Во все времена одним из основных качеств человека было стремление к красоте и гармонии. Восприятие красоты окружающего мира, природы, результатов творческой деятельности связывается в сознании человека с представлениями о миропорядке, целесообразности, универсальной сущности мира как целого. В настоящее время существует предположение, что наше восприятие красоты – во многом врожденное, закрепившееся в памяти человека благодаря существованию предшествующих поколений живых существ с их бессознательным опытом, а также благодаря осознанию накопленного опыта многими поколениями людей [3; 4].

Мы смотрим на красоту мира каждый день. Кто-то замечает ее в самом малом, а для кого-то это неразрывно связано с походом в музей, театр или галерею. Но все-таки, почему что-то мы считаем красивым, а что-то нет? Каковы механизмы восприятия красоты?

В поисках ответов на этот вопрос мы обратились к нейроэстетике – молодой научной дисциплине, возникшей на стыке нейробиологии, искусства и психологии. В нашем исследовании мы опирались на работы индийского невролога, психолога и нейрофизиолога Вилейанура Рамачандрана, британского математика Иэна Стюарта, и израильского астрофизика Марио Ливиио.

В качестве объекта исследования мы рассматривали восприятие красоты, в качестве предмета – восприятие красоты с позиции нейроэстетики.

Что же такое красота?

В книге «История Красоты» под редакцией Умберто Эко (итальянский учёный, специалист по средневековой эстетике) рассматривает историю восприятия красоты на протяжении человеческой истории. В частности, он указывает, что Платон положил начало двум наиболее значительным концепциям Красоты, разработанным в последующие века:

- красота как гармония и пропорциональность частей (восходящая к Пифагору);
- красота как сияние, повлиявшая на идеи неоплатонизма.

Также в его исследовании описываются такие критерии красоты как пропорциональность и симметрия.

Умберто Эко упоминает, что на более зрелой стадии развития средневековой мысли Фома Аквинский отмечал, что для Красоты необходима не только надлежащая пропорциональность, но также целостность, сияние (чистый цвет) или созвучие [5].

В своей книге «Рождение разума. Загадки нашего сознания» профессор Вилейанур Рамачандран, изучая восприятие красоты, формирует некоторые правила восприятия красоты с точки зрения нейроэстетики.

Первым таким принципом является максимальное смещение. Рамачандран приводит пример из жизни крысы. Представьте, что перед нами стоит задача: научить крысу отличать квадрат от прямоугольника. Как это осуществить? Нужно выработать условный рефлекс: прямоугольник – еда. Квадрат – ничего. Таким образом, животное быстро понимает, что прямоугольник означает еду, и начинает выбирать прямоугольник. Но если вы возьмете более удлиненный прямоугольник и покажете крысе, она станет предпочитать второй прямоугольник первому. Это происходит потому, что крыса выучила

правило: «прямоугольная форма – это хорошо». Отсюда: чем прямоугольник более удлиненный и тонкий, тем он «прямоугольнее», а крыса понимает: чем «прямоугольнее», тем лучше.

В искусстве это правило отражают, например, приемы преувеличения форм женского тела (скульптура богини Парвати): чем гипертрофированнее, тем красивее.

Следующим принципом явился принцип группировки, исходя из которого, мы можем понять природу нашего эстетического удовольствия при разглядывании сложных и замысловатых картин, состоящих из множества различных пятен. На первый взгляд нам кажется, что это абсолютный сумбур (в пример можно привести некоторые картины Пикассо), но затем наш мозг собирает картинку воедино и срабатывает «Ага!» эффект, от которого мы получаем удовольствие.

Еще один закон восприятия – это изоляция или преуменьшение. Почему простой контур женского тела кисти Модильяни или Эгона Шиле может впечатлить нас намного сильнее, чем цветная фотография обнаженной красавицы? Точно так рисунки в пещере Ласко или Альтамира могут пробуждать намного более сильные чувства, нежели высококачественные фото из современных журналов о путешествиях. Дело во внимании. Существует очень узкое место внимания. И эти ресурсы могут быть предназначены только для одной данности в единицу времени. Несущественная информация о теле девушки (тон ее кожи, цвет глаз или волос) не имеет никакого значения, поскольку важен контур ее прекрасного тела. На этом и зиждется художественный принцип многих художников-минималистов. Важен лишь контур. Остальное – перегрузка деталями [4].

Далее – решение проблем восприятия. Дело в том, что наш мозг получает удовольствие от процесса поиска прекрасного. Просто процесса поиска. Всем известно, что нагота, прикрытая вуалью, намного больше волнует, чем откровенная обнаженность. Почему? Потому что наш мозг проходил длительный процесс эволюции в среде с очень сложной маскировкой. Чтобы найти свою возлюбленную среди густой листвы, достаточно мелкой детали ее облика. Искусство же в целом можно рассматривать как длительную визуальную прелюдию, от которой мы, несомненно, получаем удовольствие.

Еще одним важным аспектом является симметрия, привлекательность которой понятна и легко объяснима. Несимметричное лицо мы находим некрасивым (хотя идеальной симметрии в человеческом теле мы все-таки найти не сможем), ко всему прочему, асимметрия может говорить о болезни. Но не все так просто, поскольку существует обратный симметрии процесс. Часто однообразие надоедает, и мы попросту скучаем, глядя на написанные абсолютно симметрично портреты или картины. И здесь хочется привести интересный пример с древним ликом Христа, написанным в Византии. Если закрыть правую половину его лица, то к левой захочется дорисовать анфас, а если закрыть левую половину лица, то наш мозг дорисует картинку лица, которое находится в небольшом развороте (разрез глаз разный, затенения абсолютно неестественны). В целом же, если посмотреть на этот лик, то мы видим довольно живое лицо, которое, кажется, смотрит на нас, в какую бы сторону от иконы мы ни двинулись. Таким образом, создавая нарочитую асимметрию, создавая лицо, которое в природе мы наблюдать не сможем, художник добивается невероятной его живости и ощущения присутствия.

Очень близок к процессу симметрии принцип повторения, ритма и порядка. Наш мозг нуждается в недвусмысленности модели окружающего мира, хотя и склонен к метафоричности и фантазии, но об этом чуть ниже. Мы ищем порядок, стремимся к нему. И это приносит определенное наслаждение.

Визуальная метафора – это тонкая и неуловимая составляющая восприятия красоты. В нашем языке очень много метафоричных понятий. И часто они возникают на стыке с сенсорными ощущениями. Например, мы говорим «острый» перец или «кричащий» цвет. Иными словами, мозг человека склонен создавать абстрактные кросс-модальные понятия, получая от этого эстетическое наслаждение [2; 3].

Анализируя данные принципы, мы пытались также понять, отличаются ли механизмы восприятия красоты у детей и взрослых? И, изучая теорию, пришли к выводу, что да. У детей гораздо более развиты эмоции, в их жизни не существует рамок. Нет никаких правил, строго разграничивающих «хорошо» и «плохо». Не развиты установки на анализ воспринимаемого, есть простое созерцание, вызывающее эмоцию. Нет понятия старомодности того или иного объекта. И нам кажется, что к этому состоянию общей психической вовлеченности, отстраненности от собственного рациона, нужно стремиться и взрослому человеку. Еще Иммануил Кант в своей «Аналитике прекрасного» отметил, что «прекрасное познается без посредства понятия».

В данной статье хотелось бы также отметить влияние так называемой «золотой» пропорции на наше восприятие прекрасного. Основные удивительные свойства золотого сечения, которое известно с глубокой древности, выражены через последовательность Фибоначчи, где каждое последующее число представляет сумму двух предыдущих. Последовательность не имеет предела, и соотношение каждой последующей пары чисел всё точнее представляет золотое сечение. Но, так как последовательность бесконечна, то и приближение к значению  $\phi$  бесконечно. Разве это не удивительно? Бесконечное стремление к идеалу. Известный немецкий философ Адольф Цейзинг измерил около двух тысяч челове-

ских тел и пришел к выводу, что золотое сечение выражает средний статистический закон. Деление тела точкой пупа – важнейший показатель золотого сечения. Пропорции мужского тела колеблются в пределах среднего отношения  $13 : 8 = 1,625$  и несколько ближе подходят к золотому сечению, чем пропорции женского тела, в отношении которого среднее значение пропорции выражается в соотношении  $8 : 5 = 1,6$  [1].

Таким образом, в большинстве тел, которые нам кажутся прекрасными (не берем в расчет эстетические крайности, все-таки вкусы у всех очень разные), мы сможем найти ту самую золотую пропорцию.

Еще один механизм, с помощью которого мы распознаем прекрасное, – это наши зеркальные нейроны, обнаруженные группой итальянских нейробиологов из Пармы в 1990-х годах. Подобные нейроны объясняют нашу способность к эмпатии, поскольку они возбуждаются, если мы наблюдаем чью-то боль, удовольствие или печаль (список можно продлять до бесконечности). Таким образом, мы способны буквально прочувствовать на себе то, что мы видим на картине или ином объекте искусства, будь то распятый Иисус или сцена пиршества в древнем замке.

В своем небольшом исследовании мы убедились в том, как работают некоторые из правил нейроэстетики. Студентам нескольких университетов (300 человек) было предложено на выбор десять прямоугольников, из которых они должны были выбрать самый, на их взгляд, красивый.

В результате 105 человек (35 %) в качестве самого красивого выбрали прямоугольник с золотым сечением, что говорит о подсознательной тяге человека к «золотой» пропорции.

Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что многообразие правил восприятия красоты создает целостную картину нейроэстетики как науки о прекрасном. Но это лишь вершина айсберга, изучение которого будет развиваться с изучением такой сложной структуры человеческого организма как мозг. Но, быть может, стоит остановиться в изучении этих процессов? Потому что всякое прекрасное остается таким, пока оно загадочно.

#### *Литература*

1. Ливини М. Ф – число Бога. Золотое сечение – формула мироздания. – М.: АСТ, 2015. – 440 с.
2. Рамачандран В. Рождение разума. Загадки нашего сознания. – М.: Олимп Бизнес, 2006. – 224 с.
3. Рамачандран В. Мозг рассказывает. Что делает нас людьми. – М.: Карьера-Пресс, 2013. – 395 с.
4. Стюарт И. Истина и красота: всемирная история симметрии. – М.: Астрель, 2010. – 461 с.
5. Эко У. История красоты. – М.: Слово, 2014. – 440 с.

### **СОВРЕМЕННОЕ ДЕТСТВО И ЛИТЕРАТУРА (НА МАТЕРИАЛЕ ОПРОСА СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ)**

*Ларионова Дарья Анатольевна,  
психолого-педагогический факультет, 1-й курс,  
научный руководитель: к. п. н., доцент Наумова Елена Александровна*

На сегодняшний день очень острой является проблема чтения среди детей. Поэтому данная научная работа посвящена именно этой теме. В статье не только рассмотрен данный вопрос с проблемной точки зрения, но также представлен ряд предложений по его решению. Очевидно, что в корне исправить все существующие проблемы невозможно, но совершить небольшой шаг в сторону дальнейшей работы с недостатками данной сферы вполне реально. Итак, целью работы являлось изучение современных детей младшего школьного возраста (3–4-е классы) с литературной позиции (что читают, какой любимый предмет в школе, читают ли им родители и т. д.), а также предложение ряда решений проблемы детского чтения.

Были поставлены следующие задачи: провести опрос младших школьников, ряд частных бесед с ними (выборка исследования – 100 школьников 3–4-х классов; разработанная нами анкета представлена в приложении 1); осуществить анализ результатов опроса и бесед и на его основе создать концепт современной библиотеки (приложение 2) и составить список литературы для современного школьника (приложение 3).

Проблема, рассмотренная в данной работе, обострилась во всем мире в последние десятилетия XX века. Это проблема уменьшения количества читающих детей в целом и младших школьников, любящих литературу, в частности. Проблема усугубляется тем, что большинство педагогов имеют устаревшие взгляды на круг чтения современного ребенка: они не учитывают реальные читательские потребности и интересы детей.

На наш взгляд, сегодняшние дети видят литературу как способ познания мира не столько с чувственной, сколько с интеллектуальной точки зрения, преувеличивая роль информационной составляющей



и игнорируя образную природу литературных произведений. Часто литература низводится в ранг развлекательной, отвлекающей от повседневных проблем, потому что выбор детей чаще всего падает на периодику, не несущую в себе особо ценной информации (Вывод сделан по результатам опроса. «Терпеть не могу читать» – признавались некоторые дети.). Почему так происходит? Почему интерес к книгам медленно угасает?

Полагаем, что первой проблемой, встающей на пути ребенка к книге, является снижение качества чтения, уровня культуры многих детей, а также привычка с малых лет проводить свой досуг у телевизора или у ПК («как мама с папой», – признавались некоторые дети). Огромное количество комиксов, мультфильмов, дешевых журналов с яркими картинками, информация в которых подается несущественная и необъемная, – все это ведет к восприятию классического художественного текста как чересчур объемного и сложного. Как следствие, – снижение интереса к книгам.

Данная проблема очень часто инициирует родителей на радикальные и очень опасные действия: «Садись и читай! Пока не закончишь пятую главу, гулять не пойдешь!». И эти «педагогические» методы родителей развивают в ребенке ненависть к чтению, выстраивают в его голове связь книги с наказанием, порождают нежелание даже прикасаться к книге в дальнейшем. Но ребенок, познавая мир колоссально быстро с момента рождения, к школьному возрасту все активнее начинает копировать модель поведения родителей. И если родители проводят свой досуг у телевизора, то чего же ожидать от ребенка?

Следует также сказать о некомфортной эмоциональной среде дома. Например, у ребенка есть желание прочесть книгу, но крики ругающихся родителей отбивают всякое желание читать. Казалось бы, всегда есть выход – библиотеки. Но многие читальные залы слишком ветхие (в сельских библиотеках это очень частое явление), а книги, которую хочется прочесть, нет в наличии. Это уже проблема государственного масштаба [6, с. 1]. Количество новых изданий на одного ребенка с каждым годом все уменьшается, библиотекари располагают только новой периодикой, а пространство библиотеки не обустроено для комфортного времяпрепровождения с книгой (основная причина – недостаточное финансирование). При проведении бесед с детьми было выяснено, что им, в большинстве случаев, не хватает именно зоны комфорта, уюта. Зачастую в сельских библиотеках зимой очень холодно, что вообще недопустимо.

Для разрешения данной проблемы нами был разработан концепт современной детской и юношеской библиотеки, в которой сделан акцент на комфортность обстановки. Зона с пуфами и ширмами для укрытия от чужих глаз (сегодня дети нуждаются в укрытии, в своем собственном маленьком мире), возле каждой из них находится удобная и подвижная лампа. Стеллажи располагаются по кругу, имитируя причудливый лабиринт. Крайне нескучные, но и не кричащие цвета, зона с мобильными столами и небольшой бокс у входа, в который можно бросать листочки с пожеланиями о той литературе, которую хотелось бы прочесть: данные, полученные библиотекарями из этих боксов, должны рассматриваться как пожелания читателя (приложение 2). Желание ребенка должно непременно рассматриваться и исполняться, а при необходимости деликатно корректироваться.

Каким образом может быть решен финансовый вопрос модернизации пространства библиотеки? Ремонт сельской библиотеки может сочетаться с ремонтом школы, поскольку большинство сельских библиотек находятся либо в самой школе, либо рядом с ней.

Следующая проблема, на которую стоит обратить внимание, заключается в поляризации читательских позиций современных детей. Беседа с детьми помогла установить следующий факт: все больше становится детей, имеющих склонность к высокоинтеллектуальному чтению (35 %), но прямо пропорционально растет и количество детей, не читающих вообще (40 %). Количество детей, которые читают умеренно (школьная программа и совсем немного художественной литературы и периодики дома), уменьшается (25 %). Возникает вопрос: «Откуда такой мощный разрыв? Такая явная поляризация?». Ответ стоит искать во многих сферах. Выскажем также предположение о корреляции следующих факторов: склонность детей к развитию высокого уровня интеллекта и наличие болезни физического плана, либо выраженной вялости и подавленности.

Как сделать так, чтобы литературу полюбил каждый из вышеперечисленных типов детей? Как заинтересовать читателя искушенного и не очень?

1. Прививать любовь к чтению нужно с самого раннего детства. С пренатального периода. Уже давно известно, что, находясь в утробе, ребенок способен воспринимать звуковые вибрации, слышать музыку, голос, распознавать агрессивный или спокойный настрой [1, с. 12]. Нужно читать ему книги (певуче-протяжно, эмоционально выразительно создавать волшебную атмосферу книги, в которую через девять месяцев ребенок окунется снова, уже осознанно воспринимая яркие образы и примитивную речь).

2. Что делать, если ребенок уже вышел из младенческого возраста? Полагаем, ему поможет метод творческого чтения в рамках ведения урока литературы в школе [7]. Суть этого метода состоит в том,

что он полностью меняет концепцию программных руководств по чтению, которые недооценивают психологическую готовность младших школьников к глубокому пониманию литературных произведений, поскольку в них предусмотрены лишь объяснения и логический анализ, при этом же игнорируется эстетическая природа литературного произведения: дети перечитывают, пересказывают материал, а учитель проверяет лишь общее знание текста и сводит все к выяснению имен персонажей.

На чем основан творческий метод? Для младшего школьника слово – это не просто символ, который обозначает предмет, это еще и целая музыка образов, это цвет, звук, который вызывает в нем определенное настроение. Различные комбинации слов рождают в нем миллионы оттенков чувств и эмоций, из которых впоследствии выстроится модель произведения с художественной, эстетической точки зрения. Неслучайно М. М. Бахтин считал, что «раскрыть и прокомментировать смысл (образа и символа)» можно «только с помощью другого (изоморфного) смысла (символа или образа)». Поэтому необходимо использовать театрализованные постановки, момент обсуждения эстетики произведения, создание музыкальных зарисовок, иллюстраций, лепку героев, создание видеоряда с эмоциональными впечатлениями после прочтения, создание продолжения истории как составляющие творческого метода.

3. Елена Костюкович писала, что «наша эпоха – культура переполненной памяти, передоверенной интернету и компьютеру. Эта память безмерна, а, следовательно, ее как будто и нет. Пользователю не добраться до нужного закоулка в лабиринте, не докопаться до сокровищ в груди анонимных слов и вещей. По силиконовой долине не пройти без поводыря. Требуются сталкеры, владеющие приемами выкликания...» [2]. И этим сталкером должен стать учитель. Сегодня недостаточно просто рассказывать материал, ребенка нужно именно «выкликать» из тонн информации, окружающих его, показывать, что живая эмоция, которая появляется при чтении книги, намного интереснее и важнее новой игры в телефоне. Учить читать не только в плане распознавания букв на письме, но и учить «большому» чтению, которое подразумевает глубокий анализ самого себя через прочитанное, подразумевает становление современной и грамотной личности.

4. Также ряд правил описан в книге «Как роман» Даниэля Пеннака. Его «Декларация прав читателя» гласит, что у любого ребенка есть право не читать вообще, если ему не интересна книга, есть право не пересказывать. Есть право не дочитывать, перечитывать, право читать что попало, право на боваризм (безудержное упивание чтением, потеря границы между мирами), право читать где попало, право втыкаться (открывать книгу на любой странице и просто начинать читать), право читать вслух и право молчать о прочитанном [3].

Подобная декларация, если ее придерживается родитель, педагог, библиотекарь, поможет ребенку чувствовать полный комфорт при общении с книгой, относиться к ней как к другу, который всегда готов к любому приключению.

5. Для решения проблемы крайне устаревшей литературы был составлен список книг, которые предлагает ребенку школьная программа, а также список, который может быть предложен для внеклассного прочтения (приложение 3). При составлении этого списка мы опирались на мнение опрошенных детей, авторитетный источник «Книгуру» (URL: kniguru.info), который ежегодно отбирает лучшие литературные произведения для детей и юношества, а также на собственный литературный вкус. Предложенные в списке произведения помогут лучше понять детей и учителям, и библиотекарям, и родителям.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что изучение современных детей младшего школьного возраста с литературной позиции помогло выявить актуальные проблемы, на основе анализа которых мы создали ряд предложений по их решению, и это, полагаем, поможет привить любовь к чтению любому ребенку, будь то юный искушенный читатель или ребенок, не читающий вовсе.

Также можно сделать вывод, что литература для современного ребенка крайне важна, поскольку она выступает в роли посредника в мир прекрасного и чувственного, на что компьютер и телевизор не способны.

### *Литература*

1. Бертин А. Воспитание в утробе матери, или Рассказ об упущенных возможностях. – СПб.: МНПО «Жизнь», 1992. – 32 с.
2. Кулакова Н. И. Как привить любовь к чтению // Аистенок: интернет-журнал. – 2002. – Режим доступа: <http://www.aistenok.ru/457/35261>. – Загл. с экрана.
3. Пеннак Д. Как роман. – М.: Самокат, 2014. – 160 с.
4. Пеннак Д. Школьные страдания. – СПб.: Амфора, 2009. – 256 с.
5. Чудинова В. П. Детское чтение. Негативные последствия развития медиасреды // Дети и культура / отв. ред. Б. Ю. Сорочкин. – М.: КомКнига, 2007. – С. 131–164.

6. Чтение московских подростков в реальной и электронной среде. Материалы социологического исследования / В. П. Чудинова. – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2012. – 144 с.

7. Якимов И. А. Творческое чтение в системе начального литературного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 23 с.

### Приложение 1

#### АНКЕТА

Привет! Я – твоя анкета и хочу, чтобы ты немного рассказал мне о себе ☺.

1. Чем ты любишь заниматься в свободное время?

\_\_\_\_\_

2. Как ты проводишь время со своими родителями? (Ходишь ли с ними в кино, театр, читают ли они тебе книжки?) \_\_\_\_\_ Какой твой

самый любимый предмет в школе? \_\_\_\_\_

3. Кем ты хочешь стать, когда вырастешь? \_\_\_\_\_

4. Ты читаешь книги? Если да, то скажи, какая твоя самая любимая. \_\_\_\_\_

5. Какой твой любимый книжный герой? \_\_\_\_\_

6. Твой любимый мультгерой? \_\_\_\_\_

7. Каким героем ты хотел бы стать? Опиши его. \_\_\_\_\_

8. Объясни своими словами, что такое литература. \_\_\_\_\_

9. А что такое книга? \_\_\_\_\_

10. Зачем, по-твоему, нужно читать? \_\_\_\_\_

Спасибо тебе за ответы, дорогой друг! Надеюсь, ты был честным со мной!

### Приложение 2

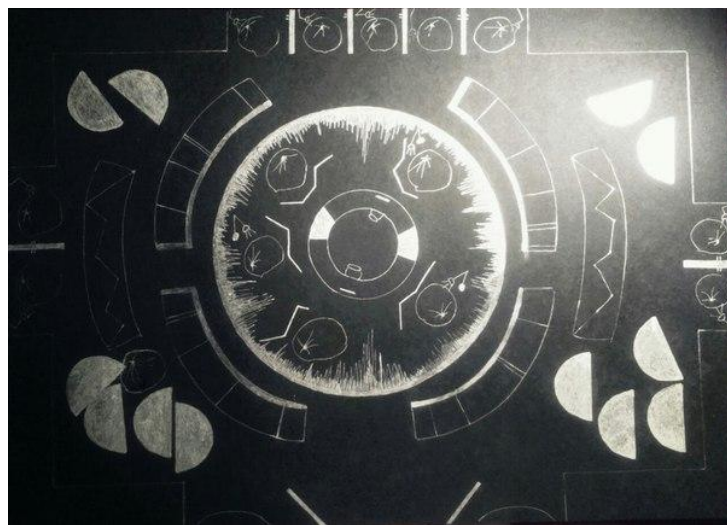


Рисунок 1. Концепция пространства библиотеки

### Приложение 3

Самые популярные книги из школьной программы 4-го класса	Книги, которые я советовала бы детям 4-го класса к прочтению
Пришвин А. «Выскочка»	А. Конан Дойл «Этюд в багровых тонах» (и прочие рассказы о Шерлоке), «Затерянный мир»
Паустовский К. «Корзина с еловыми шишками»	Брюссоло С. «Пегги Сью и призраки» (вся серия)
Мамин-Сибиряк Д. «Приёмыш»	Прозоров А. «Темный лорд»
Чарушин Е. «Кабан»	Моррисон П. «Покоритель волн» (вся серия)

Аставьев В. «Стрижонок Скрип»	Хемингуэй Э. «Старик и море»
Житков Б. «Как я ловил человечков»	Верн Ж. «Путешествие к центру земли»
Зощенко М. «Елка»	Дашевская Н. «Я не тормоз»
Булычев К. «Путешествие Алисы»	Бородицкая М. «Убежало молоко»
Козлов С. «Сказки»	Георгиев С. «Ёлки-палки: Фельдмаршал Пулькин!», «Запахи миндаля», «Драконы среди нас»
Шолохов М. «Нахалёнок»	Рассказы Марины Дружининой
Гераскина Л. «В стране невыученных уроков»	Рассказы Татьяны Боковой
Поэзия Цветаевой	Абгарян Н. «Манюня»
Поэзия Пастернака	Бруштейн А. «Дорога уходит вдаль...»
Андерсен Г. «Русалочка», «Стойкий оловянный солдатик»	Эдит Патту «Восток»
Андреев Л. «Петька на даче»	Эрин Хантер «Огонь и лед»
Брюсов В. «Опять сон»	Корнели Функе «Чернильное сердце» (трилогия)
Гаршин В. «Сказка о жабе и розе»	Михаэль Энде «Бесконечная история»
Гумилев Н. «Детство»	Кэтрин Патерсон «Мост в Терабитию»
Драгунский В. «Англичанин Павля»	Франсуаза Буше «Я люблю слова»
Ершов П. «Конек-Горбунок»	Чарушин Е. «Друзья»
Крапивин В. «старый дом»	Любраская А. «Калевала», пересказ
Лагерлёф Сельма «Легенды о Христе»	Дрейк Эрнест «Драконоведение. Все о драконах»
Набоков В. «Бабочки»	Приставкин А. «Золотая рыбка»
Одоевский В. «Город в табакерке»	Бродский И. «Рабочая Азбука», «Баллада о маленьком буксире»
Платонов А. «Сухой хлеб», «Неизвестный цветок»	Крюс Джеймс «Тим Талер, или Проданный смех»
Толстой Л. «Детство»	Леви Джоэль «Будущее. Технологии завтрашнего дня»
Чехов А. «Ванька», «Спать хочется»	Даниэль Пеннак «Собака Пёс»
Шварц Е. «Сказка о потерянном времени»	Редьярд Киплинг «Сказки старой Англии»
Яковлев Ю. «Мама»	Алексеев С. «Рассказы о Великой Отечественной войне»
Бажов П. «Серебряное копытце», «Медной горы Хозяйка», «Каменный цветок», «Гаяткино зеркала»	Джанни Родари «Гондола-призрак»
Алексин А. «В стране Вечных каникул», «Мой брат играет на кларнете», «Звоните и приезжайте», «Книга жалоб и восхищений»	Питер Браун «Даже не пытайтесь приручить детей», «Удивительный сад»
Успенский Э. «Иван – царский сын и Серый волк», «Дядя Федор, пес и кот», «Гарантийные человечки»	Ёсифуми Хасэгава «Я ем лапшу, а в это время...»
Линдгрэн А. «Пеппи Длинный чулок», «Мио, мой Мио!»	Кадзуми Юмото «Друзья»
Крылов И. Басни	Джуди Блум «Питер Обыкновенный, или Младших братьев не выбирают»
А. Сент-Экзюпери «Маленький принц»	Анна Игнатова «Верю-не верю»
Ильина Е. «Четвертая высота»	Андреас Штайнхёфель «Рико, Оскар и тени темнее темного»
Гайдар А. «Тимур и его команда»	Жан-Клод Мурлева «Горе мертвого короля»
Рыбаков А. «Бронзовая птица»	Вадим Фролов «Что к чему»

## ПРОБЛЕМА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРАВА СОБСТВЕННОСТИ НА НАХОДКУ

*Могунова Ирина Александровна,  
юридический факультет, 4-й курс,  
научный руководитель: к. ю. н., доцент Евстафьева Ирина Викторовна*

Правовой режим находки определен в ст. 227–229 ГК РФ. Квалифицирующим признаком находки является случайность, как потери, так и нахождения. Этим находка отличается от брошенной вещи. Тот, кто нашел потерянную вещь, не становится автоматически ее собственником. Нашедший обязан уведомить о находке лицо, потерявшее ее, либо собственника или иного известного ему законного владельца вещи, либо сдать ее в милицию, орган местного самоуправления, либо владельцу помещения или транспортного средства, в котором обнаружена потерянная вещь. Нашедший вещь вправе хранить ее у себя. Он отвечает за возможную утрату или повреждение вещи лишь при наличии грубой неосторожности или умысла в пределах стоимости вещи. Если истек 6-месячный срок с момента заявления о находке органу полиции или местного самоуправления, то при отсутствии сведений о законном владельце вещи, нашедший вещь приобретает на нее право собственности. При его отказе от этого на найденную вещь возникает право муниципальной собственности [4].

**Лицо, нашедшее** и возвратившее потерянную вещь, вправе получить от собственника (владельца) возмещение необходимых расходов, связанных с хранением, сдачей или реализацией вещи, а также затрат на обнаружение лица, уполномоченного получить вещь. Кроме того лицо нашедшее и возвратившее вещь, вправе потребовать от лица, уполномоченного на получение вещи, вознаграждение в размере до 20 % стоимости. Это право не возникает, если нашедший вещь не заявил о находке или пытался ее утаить.

Помимо возмещения расходов нашедшему полагается вознаграждение за находку. Право на получение такого вознаграждения возникает лишь у того, кто надлежащим образом заявил о находке. Конкретный объем возмещения расходов, связанных с находкой, и размер вознаграждения за нее определяется по соглашению сторон, а при возникновении спора – судом.

Находить можно вещи брошенные или потерянные. В отличие от брошенной вещи, которая выбывает из владения собственника по его воле, вещь-находка выбывает из владения собственника независимо от его воли (например, испуганные хищником лошади убегают из вагона) либо вследствие неосторожных действий собственника, его невнимательности, рассеянности. Например, пассажир забывает свои вещи в вагоне поезда. Понятие находки, закрепленное в ст. 227 ГК РФ, исходит из того, что она может иметь место лишь в отношении утерянной, а не бесхозной (заброшенной) вещи. Находка относится к категории так называемых юридических поступков, т. е. действий, не направленных на достижение данного результата (находчик не ставил целью обнаружения именно той вещи, которую он обнаружил, либо не задавался целью обнаружения вообще).

Закон уделяет внимание регулированию отношений собственности, связанных с находкой. Гражданский кодекс РФ устанавливает, что основная обязанность, возлагаемая на нашедшего вещь, имеет двойственный характер. С одной стороны, он обязан информировать о находке, а с другой – вернуть вещь. Субъектом, уполномоченным на получение информации и на получение вещи, является, прежде всего, собственник или другие лица, имеющие право принять эту вещь. Не составляет исключения и случай, когда вещь найдена в помещении или на транспорте. Нашедший, прежде всего, обязан не сдавать ее лицу, представляющему владельца помещения или средства транспорта, а уведомить лицо, потерявшее вещь, и вернуть ее ему. Только в том случае, если собственник вещи или иное лицо, имеющее право принять вещь, ему неизвестны, возникает обязанность по отношению к владельцу помещения или средства транспорта. **Объектом отношений является вещь. Статья 227 не содержит никаких ограничений, касающихся стоимости найденной вещи. Поэтому она охватывает также и малоценные вещи.**

На практике, безусловно, действия лица, нашедшего вещь, зависят от его **добросовестности**, так как такое лицо, несмотря на то, что ему будут известны лица, имеющие право получить нашедшую вещь, может при передаче ее в полицию или в орган местного самоуправления заявить о том, что ему не известны такие лица.

**Недобросовестному** лицу, нашедшему утерянную вещь, то есть лицу, который не заявил о находке или пытался ее утаить, право потребовать выплаты ему вознаграждение не предоставляется.

Проявление такой добросовестности может зависеть от самого лица, нашедшего утерянную вещь, то есть от того, как он к этой вещи отнесется. Если лицо в силу неизвестности собственника или лица, уполномоченного на получение вещи, решит, что это вещь брошенная, то он в силу обстоятельств может обратиться в свою собственность, либо обратиться в суд с заявлением о признании ее бесхозной, после чего приобрести ее в собственность. А если лицо признает, что это находка, то может обратиться

в полицию или органы местного самоуправления. И в обоих случаях лицо, нашедшее вещь, если не будет доказано иное, не нарушит гражданского законодательства.

Право собственности на какую-либо вещь может возникнуть по различным основаниям, которые принято делить на две группы:

- первоначальные (например, создание новой вещи путем изготовления или переработки);
- производные (например, приобретение вещи по договору купли-продажи или др.).

Разница между ними в том, что в первом случае прежний собственник у вещи отсутствует, во втором – имеет место правопреемство от одного собственника к другому [2].

Что касается находки, то она занимает как бы промежуточное положение. С одной стороны, прежний собственник у утерянной вещи существовал, но с другой – он не известен. Тем не менее в юридической литературе находку относят к первоначальным способам приобретения права собственности: ведь если ее хозяин отыщется, изменений в правах на вещь не происходит, возникают только обязательственные отношения по возмещению затрат на хранение и т. п.

С точки зрения теории гражданского права находка относится к числу юридических действий, а именно к одностороннему волеизъявлению нашедшего лица. В его результате возникает обязательство собственника по возмещению расходов и оплате вознаграждения такому лицу.

**В юридическом значении термин находка отличается от других близких способов приобретения права собственности:**

- а) от обращения в собственность легкодоступных вещей (грибов, ягод и т. п.) – тем, что право собственности на утерянную вещь у кого-то уже существовало;
  - б) от вещей, от которых собственник отказался (металлолом, бракованная продукция и другие отходы и т. п.), – тем, что собственник находки предположительно заинтересован в возврате вещи;
  - в) от безнадзорных животных – только тем, что находка является неодушевленным предметом.
  - г) от клада – тем, что собственник последнего намеренно его спрятал и не может быть установлен.
- Кроме того, клад могут составлять только деньги и ценные предметы.

Кроме потерянных вещей и безнадзорных животных гражданское законодательство знает еще один институт, схожий с находкой. Речь идет о так называемых брошенных вещах (ст. 226 ГК РФ). Таковыми называются только движимые вещи, брошенные собственником или иным образом оставленные им с целью отказа от права собственности на них [1].

Если эти вещи брошены на какой-либо территории (земельном участке, водоеме, в здании, сооружении), принадлежащей не собственнику данных вещей, а другому лицу, то это лицо имеет право обратиться с данными вещами в свою собственность. Однако такое право возникает у него не на все вещи, а только на: – брошенные вещи, стоимость которых явно ниже суммы, соответствующей пятикратному размеру оплаты труда, например брошенные лом металлов, бракованная продукция, отходы производства и другие отходы. Остальные брошенные вещи поступают в собственность лица, вступившего во владение ими, если по его заявлению они признаны судом бесхозяйными.

Согласно п. 1 ст. 225 ГК РФ бесхозяйными признаются вещи:

- а) которые не имеют собственника;
- б) собственник которых неизвестен;
- в) от права собственности, на которые собственник отказался.

Если бесхозяйные вещи относятся к категории движимых, то право собственности на них может быть приобретено в силу приобретательной давности. Если это недвижимые вещи, то они принимаются на учет органом, осуществляющим государственную регистрацию права на недвижимое имущество по заявлению органа местного самоуправления, на территории которого они находятся. Затем через год орган, уполномоченный управлять муниципальным имуществом, может обратиться в суд с требованием о признании права муниципальной собственности на эти вещи [3].

При отказе от приобретения найденная вещь поступает в муниципальную собственность. Если длительное хранение находки невозможно или нецелесообразно, то она подлежит реализации.

### *Литература*

1. Гражданское право. В 3 т. Т. 1 / под ред. А. П. Сергеева, Ю. К. Толстого. – М.: Проспект, 2014. – 213 с.
2. Гражданское право: учебник / под ред. С. С. Алексеева. – М.: Проспект, 2013. – 121 с.
3. Комментарий к Гражданскому кодексу Российской Федерации (учеб.-практ.). Ч. 1. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Проспект, 2009. – 350 с.
4. Павлов В. П. Право собственности. Общие положения // Гражданское право: учебник. Ч. 1 / под ред. А. Г. Калпина, А. И. Масляева. – М.: Юрист, 2010. – С. 228–245.

*Пантюхина Оксана Владимировна,  
психолого-педагогический факультет, 4-й курс,  
научный руководитель: к. п. н., доцент Кочеткова Валентина Григорьевна*

Совершенствование системы образования требует внедрения в практику работы образовательных учреждений, комплекса мер, направленных на своевременное обеспечение каждому ребенку в соответствии с его возрастом, адекватных условий для развития его, получения должного образования. В настоящее время значительно возросли требования к речевому развитию детей дошкольного возраста. Овладение родным языком, развитие речи, является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном образовании, как общая основа воспитания и обучения детей.

Проблема развития речи дошкольников является комплексной, так как основывается на данных не только психологии и педагогики, но и общего языкознания, социолингвистики, а также психолингвистики. Исследования различных аспектов этой проблемы посвящены работы К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого и др. Психологическая природа связной речи, её механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Н. И. Жинкина, Ф. А. Сохина и др.

Все исследователи отмечают сложную организацию связной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания (А. А. Леонтьев, Л. В. Щерба). Основы методики развития связной речи дошкольников определены в работах М. М. Кониной, А. М. Леушиной, О. И. Соловьёвой, Е. И. Тихеевой, А. П. Усовой, Е. А. Флёринной. Проблемы содержания и методов обучения монологической речи в детском саду плодотворно разрабатывались А. М. Бородич, Н. Ф. Виноградовой, В. В. Гербовой, Н. А. Коротковой, Н. Г. Смольниковой, О. С. Ушаковой, Л. Г. Щадринной.

На важность приобщения детей к красоте родного слова, с использованием средств фольклора указывали К. Д. Ушинский, Е. И. Тихеева, Е. А. Флёрина, А. П. Усова и др. Освещение данной проблемы в центре внимания многих современных исследователей (Ф. А. Сохин, А. М. Шахнарович, О. С. Ушакова, А. Я. Шибицкая, Н. В. Гавриш др.).

При этом можно выделить противоречие. С одной стороны – необходимость формирования предпосылок развития связной речи у детей раннего возраста осознают родители, во ФГОС ДО этой проблеме уделено особое внимание в образовательной области «Речевое развитие», а с другой стороны в практике ДОУ отмечаются затруднения со стороны воспитателей в выборе адекватных и интересных современным детям педагогических средств, при организации деятельности детей. Современные дошкольники по примеру взрослых всё более увлекаются виртуальным миром [2].

Раннее детство является сенситивным периодом к усвоению речи. Автономная речь ребенка довольно быстро (обычно в течение полугода) трансформируется и исчезает. Необычные и по звучанию, и по смыслу слова заменяются словами взрослой речи. Переход на новый уровень речевого развития возможен только в благоприятных условиях – при полноценном общении ребенка со взрослыми. Если общение со взрослыми недостаточно или, наоборот, близкие исполняют все желания ребенка, ориентируясь на его автономную речь, освоение речи замедляется. Наблюдается задержка речевого развития и в тех случаях, когда растут близнецы, интенсивно общающиеся друг с другом на общем детском языке. Д. Б. Эльконин указывал, что расширение социальных отношений ребенка, изменение его деятельности и возможностей общения с окружающими взрослыми в раннем возрасте приводит к постепенному росту словаря [24, с. 35].

Основные направления и задачи развития связной речи у детей раннего возраста можно разделить на три этапа. Первый период речевого развития, охватывающий возраст от 1 года до 1,5 лет, характеризуется слабым развитием грамматических структур и употреблением ребенком слов в основном в неизменном виде. Прежде всего ребенок усваивает словесные обозначения окружающих его вещей, затем имена взрослых людей, названия игрушек и, наконец, частей тела и лица. Все это – имена существительные, и они обычно приобретаются в течение второго года жизни. К двум годам нормально развивающийся ребенок понимает значения практически всех слов, относящихся к окружающим его предметам. Важной задачей речевого развития на этом этапе является формирование пассивной и активной речи, расширение словаря и понимания сказанного. Количество произносимых слов у детей намного меньше, чем понимаемых. Называть вещи своими словами ребенок начинает в возрасте около одного года. К этому времени дети обычно имеют уже представления об окружающем мире в виде образов [1].

Второй этап речевого развития приходится на возраст примерно от 1,5 до 2,5 лет. На втором году жизни резко возрастает активный словарь ребенка. До полутора лет ребенок в среднем усваивает от

30–40 до 100 слов и употребляет их крайне редко. На этом же этапе речевого развития дети начинают использовать предложения в своей речи. Задача взрослых расширить впечатления детей, объяснять и рассказывать. Вторая половина второго года жизни ребенка характеризуется переходом к активной самостоятельной речи, направленной на управление поведением окружающих людей и на овладение собственным поведением. Вторым периодом речевого развития представляет собой начало интенсивного формирования грамматической структуры предложения. Задачей взрослых является оказание помощи в соединении отдельных слов в предложения, согласование окончаний слов.

Третий этап речевого развития соответствует возрасту 3-х лет. К трем годам ребенок в основном правильно применяет падежи, строит многословные предложения, внутри которых обеспечивается грамматическое согласование всех слов. Примерно в это же время возникает и сознательный контроль над правильностью собственного речевого высказывания. Основной задачей является организация занятий по усвоению основных грамматических форм и основных синтаксических конструкций родного языка. Задача взрослых научить ребенка обозначать одним словом предметы, различные по своим внешним свойствам, но сходные по какому-то существенному признаку или способу действия с ними. С появлением предметных значений слов связаны первые обобщения. Формируется связная речь.

Фольклор – это коллективное художественное творчество народа. Поэтическое народное творчество веками вбирало в себя жизненный опыт, коллективную мудрость трудящихся масс и передавало их младшим поколениям, активно пропагандируя высокие нравственные нормы и эстетические идеалы. Фольклор имеет ясно выраженную дидактическую направленность. Многие в нем создавались специально для детей, было продиктовано великой народной заботой о молодежи – своем будущем. Детский фольклор представляет собой специфическую область народного творчества, объединяющую мир детей и мир взрослых, включающую целую систему поэтических и музыкально-поэтических жанров фольклора. Фольклор сопровождает ребенка с самого его рождения. С незапамятных времен живут в народном быту колыбельные песни, детские «пестушки», «потешки» [3]. Обязательными спутниками раннего детства являются сказки про Курочку Рябу, Козу-дерезу, репку, серого козлика. От поколения к поколению переходят забавные считалки, дразнилки, скороговорки, шутки и прибаутки, традиционные народные игры «Кошки-мышки», «Гуси-лебеди», «Горелки» и т. п. Фольклор увлекает детей яркими поэтическими образами, вызывает у них положительные эмоции, укрепляет светлое, жизнерадостное восприятие жизни, помогает понять, что хорошо и что дурно, что красиво и что некрасиво.

Произведения, созданные специально для детей, составляют особую область народной поэзии – детский фольклор. И теоретики-педагоги, и воспитатели-практики неоднократно подчеркивали высокие педагогические качества адресованных детям произведений фольклора: глубокое проникновение в психику ребенка, тонкий учет особенностей детского восприятия, отсутствие навязчивых поучений. Но достоянием ребят является не только эта область народного творчества. Им принадлежит все лучшее в фольклоре, вся его классика. Почти целиком перешли в детскую аудиторию народные сказки. Преимущественно детским жанром стали загадки. Ребятам доступны многие «взрослые» песни, былины, пословицы. Художественный метод фольклора характеризуется предельной обобщенностью образов и ситуаций. Основным принципом изображения жизни в нем является резкое противопоставление добра и зла, идеализация положительных явлений.

Благодаря резкому разграничению добра и зла образы фольклора всегда ясны и доступны детям, им легко определить свои симпатии и антипатии. В детском фольклоре находится ключ к пониманию возрастной психологии, детских художественных вкусов, детских творческих возможностей. Но у данной проблемы есть еще ряд аспектов, без учета которых невозможно изучение функциональности детского фольклора, его содержания, художественной специфики. Во-первых, большинство ученых к детскому фольклору относят не только то, что бытует в детской среде, но и поэзию пестования, то есть поэзию взрослых, предназначенную для детей, что существенно образом меняет специфику и объем понятия «детский фольклор».

Во-вторых, то, что бытует в детской среде, входит в устно-поэтический репертуар детей, далеко не всегда является собственно детским творчеством. Велика роль заимствований из фольклора взрослых, литературы и других видов искусства. Конечно, это не механический процесс. Все заимствованное приспособляется к детской среде, перестраивается по законам детской эстетики и тем не менее не может быть без соответствующих оговорок названо собственно детским творчеством. В-третьих, весь детский фольклор вызван к жизни «едва ли не исключительно педагогическими надобностями народа» (Г. С. Виноградов). Если даже ограничить задачи только изучением художественной формы, следует помнить, что в детском фольклоре четко прослеживается формообразующая роль внеэстетических, в первую очередь педагогических функций.

Знакомство с народными произведениями обогащает чувства малышей, формирует отношение к окружающему миру, играет неоценимую роль во всестороннем развитии. Интерес представляет исследо-



вание Л. Н. Павловой, кандидата психологических наук, ведущего научного сотрудника центра «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца, где в частности показаны роль и место фольклора в современной педагогике раннего возраста. Автором отмечается, что фольклор – действенный метод гуманизации воспитания с первых лет жизни ребёнка, так как содержит множество ступеней педагогического воздействия на детей с учётом их возрастных возможностей [3].

Все многообразие мира дети воспринимают не так, как взрослые. Взрослые мыслят, писал К. И. Чуковский, «словами, словесными формулами, а маленькие дети – вещами, предметами предметного мира. Их мысль на первых порах связана только с конкретными образами». Особенности детской психики определяется выбор поэтических образов, весь состав детского фольклора. Поэтические произведения, многие столетия, передававшиеся от одного поколения к другому, постепенно приобретали содержание и форму, наиболее полно соответствующие законам детской эстетики. В детском фольклоре находится ключ к пониманию возрастной психологии, детских художественных вкусов, детских творческих возможностей.

К детскому фольклору не раз обращался великий знаток русского языка В. И. Даль при составлении знаменитого «Толкового словаря живого великорусского языка» (1863–1866). А первым сборником детского фольклора, изданным в России, были «Детские песни» (1868), собранные П. А. Бессоновым. Интерес к народной культуре, возникший в начале XIX века и не угасавший на всем его протяжении, способствовал многочисленным публикациям фольклорных произведений, в том числе и детских [2].

Многие жанры связаны с игрой, в которой воспроизводятся жизнь и труд старших, поэтому здесь находят отражение моральные установки народа, его национальные черты, особенности хозяйственной деятельности. В системе жанров детского фольклора особое место занимает «поэзия пестования» или «материнская поэзия». К ней относятся колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки, сказки и песни, созданные для самых маленьких.

Произведения «материнской поэзии» становятся и первым знакомством ребёнка с родным языком: его словарным составом, его ритмикой, его структурными особенностями. Именно эти произведения сопровождают ребёнка в тот период, когда он учится говорить, а потому во многом определяют особенности детской речи и помогают её развитию [2]. В колыбельных песнях слово и ритм неразрывно связаны и одинаково важны: исследователи фольклора отмечают, что, слушая нехитрые напевы, ребёнок впервые знакомится с интонационным и смысловым строем родной речи. Убаюкивая и успокаивая младенца, колыбельная создаёт вокруг него атмосферу тепла, покоя, любви.

В процессе первых игр ребёнок осваивает простейшие движения и навыки, а потешки развлекают его, создают особый ритм и настроение, а также развивают воображение маленького слушателя, предлагая ему осмыслить заданную ситуацию. Потешки выводят ребёнка за рамки его маленького привычного мира; слушая, повторяя и запоминая рифмованные строки, он учится говорить, думать, общаться с окружающими, выражать свои эмоции. Кроме того, как и в колыбельных, в потешках просматривается воспитательное начало, но уже не в пугающей, а в шутилой форме. Не менее любимы детьми и пестушки. Пестушки включают игровое взаимодействие с ребёнком, когда взрослый выполняет движения «за него», играя его ручками и ножками. Пестушки – это пестовать, нянчить, растить, ходить за кем-либо, воспитывать, носить на руках [3].

К жанрам детского фольклора относятся и заклички – вид закликательных песен языческого происхождения, которые отражают интересы и представления крестьян о хозяйстве и семье. Заклички представляют собой обращение к солнцу, радуге, дождю и другим явлениям природы, а также к животным и особенно часто – к птицам, которые считались вестниками весны. Притом силы природы почитались как живые: к весне обращаются с просьбами, желают её скорейшего прихода, на зиму сетуют, жалуются.

Произведения, с которыми знакомят детей раннего возраста, не исчерпываются приведёнными выше примерами. Жанровое разнообразие позволяет использовать в работе загадки, пословицы и поговорки. Однако, используя данные произведения, педагог должен учитывать возрастные особенности и доступность предлагаемого детям материала.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие речи на данный момент одна из актуальных проблем дошкольного воспитания, среди множества педагогических средств фольклор играет достаточно важную роль, ведь по тому, как ребёнок строит свое высказывание, насколько интересно, живо, образно умеет рассказывать и сочинять, можно судить об уровне его речевого развития, о владении богатством родного языка и одновременно об уровне его умственного, эстетического и эмоционального развития.

### *Литература*

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Академия, 2006.

2. Бахвалова Н. И. Педагогический поиск новых форм работы по развитию речи через русский народный фольклор // Дошкольная педагогика. – 2008. – № 8.
3. Большакова М. Фольклор в познавательном развитии // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 9.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ КОНФОРМНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*Садыхова Арина Назимовна,  
психолого-педагогический факультет, 4-й курс,  
научный руководитель: к. психол. н. Шаталина Мария Александровна*

В современном мире каждый из нас ежедневно подвергается атаке социального влияния – попыткам других людей изменить наши установки, убеждения, восприятие или поведение. В данной статье будет рассмотрен феномен, получивший в психологии название конформизма, или конформного поведения, проявляющийся в осознанном отказе от своего мнения в пользу определенной группы. Что же заставляет человека жертвовать своими установками в угоду общества? Именно влияние таких факторов как гендер, уровень самооценки и потребность в аффилиации будут рассматриваться в данной работе. Актуальность исследования этой проблемы определяется тем, что феномен группового давления постоянно присутствует в нашей жизни. Конформизм как приспособительное подчинение давлению среды предполагает принятие норм и, соответственно, форм поведения.

С социально-психологической точки зрения, конформность имеет два аспекта: как черта личности – выбор делается человеком неосознанно, он убеждает себя в необходимости выбрать точку зрения группы, а не демонстрирует лживое, циничное поведение, и конформность как социальное приспособленчество. Это позволяет считать конформность важным фактором социального поведения человека. Особенно характерна чрезвычайно высокая конформность для подростков [3]. Принадлежность к компании, положение подростка в группе, те качества, которые он приобретает в коллективе, дает дополнительные возможности самоутверждения, влияет на его поведенческие мотивы. Именно в этот период влияние среды, ближайшего окружения оказывается с огромной силой. Многие подростки считают себя абсолютно независимыми от других, что на их мнение и решение никто не в силах повлиять. Но так ли это на самом деле? Яростно отстаивая свою независимость от старших, подростки зачастую абсолютно некритично относятся к мнениям собственной группы и ее лидеров. Страстное желание быть «как все» (а «все» – это исключительно свои) распространяется и на стиль поведения. Очень важным для подростка является мнение группы. Конформность может иметь некоторое положительное значение, например, при сохранении традиций коллектива, налаживании взаимодействия. Но, так же, конформность может оказывать и отрицательное влияние, ведущее к потере индивидуальности и наносящее угрозу психическому здоровью.

Разнообразные мнения и ситуации требуют от человека социальной пластичности. Возникает необходимость всестороннего анализа конформизма и определения его значения в современных условиях. В связи с этим необходимо осмысление этого явления с учетом проблем глобализации и важности самоактуализации личности в новом социальном пространстве.

Существенное влияние на формирование концепции конформизма оказали социально-психологические исследования. Конформизм и его объективную и субъективную детерминацию исследовали в лабораторных условиях такие ученые, как: Соломон Аш, Стэнли Милграм, Музафер Шериф, Ричард Крачфильд, Дэвид Креч и другие. Они рассматривали проблему конформного поведения в связи с высоким уровнем внушаемости, непроизвольного подражания, «заражения», активности – мотивами и механизмами регуляции активности. Именно с них и началось выяснение таких вопросов, как что такое конформное поведение, какие факторы на него влияют и насколько сам человек может им управлять. Определение взаимосвязи между конформностью и тремя факторами, исследуемыми в работе, позволяло глубже разобраться в тонкостях этого феномена, обуславливающего специфику группового взаимодействия, межличностного общения. В работе И. Ю. Радионовой «Проблема коррекции конформного поведения младших школьников» данный феномен исследовался на эмпирическом уровне. Фактором воздействия, направленного на коррекцию конформного поведения младших школьников, являлись комплекс игродраматизаций. Однако, особенности конформного поведения в подростковом возрасте изучены не были.

Актуальность данного исследования определяется так же недостаточной изученностью темы и дефицитом диагностического инструментария, позволяющего комплексно изучать данное явление на эмпирическом уровне. Целью исследования стало выявление взаимосвязи конформности подростков с такими социально-психологическими факторами как гендер, самооценка и потребность в аффилиации. Объект – конформное поведение в подростковом возрасте. Предмет – гендер, самооценка, и потреб-

ность в аффилиации как социально-психологические факторы проявления конформности в подростковом возрасте.

В подростковом возрасте у молодых людей активно формируется самосознание, вырабатывается собственная система эталонов самооценивания и самоотношения. Главная потребность этого периода – найти свое место в обществе, быть «значимым» – реализуется в сообществе сверстников. Именно для осуществления потребности «быть значимым» многие подростки демонстрируют тенденцию конформного поведения во взаимоотношениях со сверстниками.

Под конформностью (от позднелат. *conformis* – «подобный», «сообразный») мы понимаем изменение в поведении или мнении человека под влиянием реального или воображаемого давления со стороны другого человека или группы людей [5]. Во многом конформность определяется уровнем самооценки подростка, т. к. именно от самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности. Таким образом, относясь к ядру личности, самооценка является важным регулятором ее поведения.

Среди социально-психологических факторов конформного поведения нами была также выделена потребность в аффилиации (от англ. *affiliation* «соединение, связь») – потребность человека, проявляющаяся в его желании и стремлении постоянно быть с людьми, устанавливать и сохранять положительные взаимоотношения с ними [7]. В аффилиации выделяют две стороны: стремление к принятию (СП) – позитивная сторона аффилиации, или собственно аффилиация, страх отвержения (СО) – негативная сторона аффилиации. В подростковом возрасте ведущей деятельностью является общение, и для подростка является крайне важным быть принятым в группу сверстников.

Третьим фактором, влияющим на конформное поведение подростков, мы выделили гендер. Вопрос о том, кто более подвержен конформному влиянию, мужчины или женщины, издавна волнует ученых. В различных работах мы можем найти подтверждение известного стереотипа о том, что женщины более внушаемы и конформны, чем мужчины. По мнению Игли ее коллег (Eagly & Wood, 1982; Eagly, 1983), причина стойкости этого взгляда в том, что женщины в целом имеют более низкий социальный статус и дома и на работе. Лица, обладающие меньшей властью и более низким статусом, вынуждены во многом уступать влиянию тех, кто выше их по статусу. Люди видят, что роли с высоким статусом принадлежат мужчинам чаще, чем женщинам, более того, женщины чаще бывают в подчиненных и конформных ролях, чем мужчины. В связи с этим вопрос о гендере как факторе конформного поведения является актуальным и в наши дни. Изучение детерминации конформности в подростковом возрасте у мальчиков и девочек поможет установить причины усиления этого феномена в позднем возрасте и решить эту проблему на более высоком уровне.

Таким образом, результаты анализа исследований конформного поведения позволили сформулировать предположения о том, что в большей степени к проявлению конформности будут склонны подростки с низкой самооценкой и выраженной потребностью в аффилиации; а также, девочки в большей степени будут склонны к проявлению конформности, чем мальчики.

Для подтверждения выдвинутых гипотез на эмпирическом уровне использовались следующие диагностические методики: тест-опросник Р. Кеттелла для подростков, методика 14 PF; методика изучения самооценки Дембо–Рубинштейн; опросник аффилиации А. Мехрабиана.

В исследовании социально-психологических факторов конформного поведения среди подростков приняло участие 30 учащихся 8 класса. Исследование проводилось в феврале 2016 года. Данные, полученные в ходе диагностических процедур, были подвергнуты математико-статистической обработке с использованием критерия Манна–Уитни (Mann–Whitney) и критерий Спирмена (Spearman). Результаты представлены в таблице.

Результаты корреляционного анализа

Параметры	Значение коэффициента корреляции	Уровень значимости
Страх отчуждения/конформность	$r = 0.473$	$p \leq 0,01$
Самооценка/конформность	$r = -0.512$	$p \leq 0,01$
Страх отчуждения/самооценка	$r = -0.497$	$p \leq 0,01$

Результаты корреляционного анализа данных, полученных в ходе эмпирического исследования, позволяют утверждать следующее. Существует статистически значимая взаимосвязь:

- между конформностью и страхом отчуждения ( $r = 0.473$ , при  $p < 0.01$ ), т. е. чем больше у подростка переживание страха отчуждения тем больше склонность к проявлению конформности;
- конформностью и самооценкой ( $r = -0.512$ , при  $p < 0.01$ ), т. е. чем ниже у подростка уровень самооценки, тем больше он склонен к проявлению конформности;
- переживанием страха отчуждения и самооценкой ( $r = -0.497$ , при  $p < 0.01$ ), т. е. чем выше страх отчуждения, чем ниже уровень самооценки у подростка.

Статистически значимых различий в склонности проявления к конформизму у девочек и мальчиков выявлено не было.

Таким образом, подростки с сильно выраженной конформностью обнаруживают следующие характеристики:

Предпочитают принимать решения вместе с другими людьми. Любят процесс общения, однако им не хватает решительности, необходима поддержка группы. Страх отвержения – негативная сторона потребности в аффилиации, т. е. в общении и принятии. Если преобладает страх отвержения, то у человека проявляются неуверенность, неловкость, скованность. У них высокая потребность в аффилиации и в то же время они чувствительны к отвержению, при этом возникает сильный внутренний конфликт: подросток стремится к общению и в то же время избегает его из-за страха быть непринятым.

Такие подростки чувствительны к критике, считая её подтверждением своей неполноценности. Низкая самооценка влияет на переживание социальной неуверенности, они менее склонны к установлению новых взаимоотношений или углублению существующих, склонны к пассивности, внушению.

Два фактора, выделенные в ходе исследования (самооценка и потребность в аффилиации) также связаны между собой: чем ниже уровень самооценки тем, выше страх отвержения. Поведение подростка с низкой самооценкой характеризуется слабой верой в себя, боязни получить отказ, активном поиске социального одобрения. Такие подростки в большей степени склонны к конформистским реакциям в ситуациях взаимодействия, легко поддаются групповому влиянию из-за неспособности отстаивать своё мнение вследствие неуверенности, и страха быть отвергнутым группой.

Значимых гендерных особенностей в склонности к конформному поведению выявлено не было. Возможно, это объясняется следующим:

По мнению Ш. Берна в процессе социализации установка на конформное поведение формируется в большей степени у девочек, чем у мальчиков. В подростковом возрасте формирование данной установки еще продолжается, и, можно предположить, что гендерные различия будут проявляться ярче в более позднем возрасте. Кроме того, современные условия жизни требуют от женщин проявление больше маскулинности, чем раньше. В то же время, в социальных институтах, отвечающих за социализацию (детский сад, школа) преобладают женщины, что влияет на развитие феминных черт в поведении мальчиков. Сюда же можно отнести рост числа неполных семей, где сыновей воспитывают мамы, и где мальчики лишены отца, как ролевой модели для подражания.

Анализ результатов теоретического и экспериментального исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Существует взаимосвязь между конформностью подростка и его самооценкой и потребностью в аффилиации (переживание страха отчуждения).
2. Различия в конформности мальчиков и девочек подросткового возраста не являются статистически значимыми.

Таким образом, выдвинутая гипотеза подтвердилась частично.

Полученные результаты могут быть использованы в различных сферах работы с детьми подросткового возраста. Например, в работе школьного психолога по оптимизации внутригруппового взаимодействия, в работе с повышением уровня самооценки личности, а так же в индивидуальном консультировании подростков, в котором могут быть раскрыты проблемы взаимодействия с группой.

### *Литература*

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 376 с.
2. Бендас Т. В. Гендерная психология: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
3. Божович Е. Д. Психологические особенности развития личности подростка. – М.: Знание, 1979. – 40 с.
4. Кондратьев М. Ю. Нонконформизм / М. Ю. Кондратьев, В. А. Ильин // Азбука социального психолога-практика. – М.: Пер Сэ, 2007. – 464 с.
5. Майерс Д. Социальная психология. – 6-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2010. – 752 с.
6. Чудновский В. Э. О некоторых исследованиях конформизма в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 164–173.

7. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
8. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Селягина Елена Ивановна,  
психолого-педагогический факультет, 4-й курс,  
научный руководитель: к. п. н., доцент Кочеткова Валентина Григорьевна*

Эмоциональное развитие составляет важнейшее условие дальнейшего успешного развития ребенка. Психологическая природа эмоционального развития, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Г. А. Уруетаевой, Ю. А. Афонькиной. Основы методики эмоционального развития определены в работах И. В. Мальцевой, И. В. Петровской, Р. Штейнер и др. Проблема развития эмоций в дошкольном возрасте важна, ее рассматривали Г. М. Бреслов, Л. С. Выгодский, Е. Волосова, Е. Гаспарова, Н. Л. Кряжева, А. Н. Леонтьев и др.

Основами эмоционального развития в дошкольном возрасте являются: освоение ребенком социальных форм выражения чувств; изменение роли эмоций в деятельности ребенка, формирование эмоционального предвосхищения; становление чувств более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными; формирование высших чувств – нравственных, интеллектуальных, эстетических.

Одним из важных условий развития является эмоциональное благополучие ребенка. Исследования психологов: А. В. Запорожца, А. И. Захарова, Л. И. Божович, Н. М. Щелованова, М. Ю. Кистяковской, В. В. Лебединского свидетельствуют, что эмоциональная сфера, будучи значимой составляющей регуляторной системы в сложной структуре психики человека, обеспечивает активные формы его жизнедеятельности. Занимая центральное место в психическом развитии, эмоциональная сфера актуализирует потенциальные возможности, аккумулирует творческую энергию личности, выполняет охранную функцию. Оптимальное состояние эмоционального развития ребенка предопределяет успешность коррекции недостатков его интеллектуальной и волевой сфер [1].

По мнению С. Л. Рубинштейна эмоция – это процесс отражения человеком в форме непосредственного пристрастного переживания отношений к предметам и явлениям действительности. Эмоции, как утверждал Ч. Дарвин [3], возникли в процессе эволюции как средство, при помощи которого живые существа устанавливают значимость тех или иных условий для удовлетворения актуальных для них потребностей. Эмоционально-выразительные движения человека – мимика, жесты, пантомимика – выполняют функцию общения, т. е. сообщения человеку информации о состоянии говорящего и его отношении к тому, что в данный момент происходит, а также функцию воздействия – оказания определенного влияния на того, кто является субъектом восприятия эмоционально-выразительных движений. Интерпретация таких движений воспринимающим человеком происходит на основании соотнесения движения с контекстом, в котором идет общение.

Проблемы эмоционального развития детей нашли свое отражение в психолого-педагогических исследованиях: Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Б. И. Додонова, А. Д. Кошелевой, В. С. Мухиной, Р. С. Немова, А. В. Запорожца, К. Изарда, К. Бюлера. Ученые отмечают, что до пяти лет при неправильной организации педагогического процесса отмечается спад в развитии эмоциональной сферы, что ведет к снижению познавательной и творческой активности детей. В исследованиях содержится психические подходы, толкования и классификация эмоциональных состояний. Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, который составляет переживаемые в различной форме отношения человека к предметам и явлениям действительности [1]. Эмоции и чувства – специфическая форма отражения действительности. Если в познавательных процессах отражаются предметы и явления, то в чувствах – значимость этих предметов и явлений для данного человека и конкретной ситуации. То есть чувства носят личный характер. Они связаны с потребностями и выступают показателем того, как происходит их удовлетворение [2]. Разделяя точку зрения С. Л. Рубинштейна под эмоциональным развитием старших дошкольников понимается целенаправленный процесс, направленный на развитие умственных и волевых процессов, формирующихся на протяжении детства, в результате овладения ребенком опытом предшествующих поколений и усвоения, вырабатываемых обществом, нравственных норм, идеалов.

Особенности развития детей старшего дошкольного возраста всесторонне исследовались отечественными педагогами и нашли свое освещение в работах З. Икуниной, Н. Поддякова, Л. Венгера, А. Леонтьева и др. Старший дошкольный возраст – последний из периодов дошкольного возраста, когда

в психике ребенка появляются новые образования. Это произвольность психических процессов – внимания, памяти, восприятия и др. – и вытекающая отсюда способность управлять своим поведением, а также изменения в представлениях о себе, в самосознании и в самооценках. Появление произвольности – решающее изменение в деятельности ребенка, когда целью последней становится не изменение внешних, окружающих его предметов, а овладение собственным поведением. Дети шестого года жизни отличаются еще большими физическими и психическими возможностями, чем дети средней группы. Они овладевают главными движениями. Физически ребенок стал еще крепче. Физическое развитие по-прежнему связано с умственным. Оно становится необходимым условием, фоном, на котором успешно происходит разностороннее развитие ребенка. Умственное, эстетическое, нравственное, т. е. сугубо социальное, развитие набирает высокий темп. На этом жизненном этапе продолжается совершенствование всех сторон речи ребенка. Он правильно произносит все звуки родного языка, отчетливо и ясно воспроизводит слова, имеет необходимый для свободного общения словарный запас, правильно пользуется многими грамматическими формами и категориями, содержательней, выразительней и точнее становится его высказывания.

Развитие личности в старшем дошкольном возрасте характеризуется освоением новых знаний, появлением новых качеств, потребностей. Иначе говоря, формируются все стороны личности ребенка: интеллектуальная, нравственная, эмоциональная и волевая действительно – практическая. Советские психологи Л. С. Выготский и А. В. Запорожец неоднократно подчеркивали, что в старшем дошкольном возрасте ребенок переходит от ситуативного поведения к деятельности, подчиненной социальным нормам и требованиям, и очень эмоционально относится к последним. В этот период вместо познавательного типа общения ребенка со взрослым на первый план выступает личностный, в центре которого лежит интерес к человеческим взаимоотношениям. Старший дошкольник в основном верно осознает, что нравится и что не нравится в его поведении взрослым, вполне адекватно оценивает качество своих поступков и отдельные черты своей личности. К концу дошкольного возраста у детей формируется самооценка. Ее содержанием выступает состояние практических умений и моральных качеств ребенка, выражающихся в подчинении нормам поведения, установленным в данном коллективе. В целом самооценка дошкольника очень высока, что помогает ему осваивать новые виды деятельности, без сомнений и страха включаться в занятия учебного типа при подготовке к школе и т. д.

Для выделения особенностей эмоционального развития старших дошкольников необходимо рассмотреть эволюцию их развития. Эмоции играют важную роль в жизни детей: помогают воспринимать действительность и реагировать на нее. Проявляясь в поведении, они информируют взрослого о том, что ребенку нравится, сердит или огорчает его. Особенно это актуально в младенчестве, когда вербальное общение не доступно. Эмоциональное развитие относится к личностной сфере. Младший возраст особенно благоприятен для эмоционального развития. Все желания неустойчивые, быстро меняются, имеют одинаковую силу. На эмоциональное развитие влияет: восприятие, мир предметов, взаимоотношение с родителями. Развитие этой сферы ведет к развитию самосознания. При возникновении конфликта или кризиса проявляются отрицательные эмоции и чувства – скандал, отвержение, ругательство. В среднем дошкольном возрасте проявляется разумность чувств, ребенок начинает осмысливать, управлять чувствами, появляется чувство юмора и чувство прекрасного, а в 7 лет начинает смотреть «камеди клаб» и смеяться. Ребенок усваивает язык чувств (взгляд, мимика, жесты), но и сам использует этот язык чувств. Мотивы приняли определенную соподчиненность, одни доминируют, другие соподчиняются, эта система позволяет идти в школу, если будет понимать, что надо, то будет развиваться правильно (хочу – эгоист, надо – добрый). Ребенок понимает самого себя, какими качествами он обладает, осознает свои поступки.

Говоря о многих детях дошкольного возраста, можно выделить ряд существенных особенностей, характерных для их эмоционального развития, так называемые эмоциональные комплексы: незрелость эмоциональной сферы, органический инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов; гиперактивность, импульсивность, склонность к аффективным вспышкам; страх, тревожность. Эмоции в значительной мере определяют эффективность обучения в узком смысле слова, а также принимают участие в становлении любой творческой деятельности ребенка, в развитии его мышления. У детей этого возраста уже можно наблюдать проявления подлинной заботы о близких людях, поступки, которые направлены на то, чтобы оградить их от беспокойства, огорчения. Ребенок овладевает умением до известной степени сдерживать бурные, резкие выражения чувств, 5–6-летний дошкольник может сдерживать слезы, скрыть страх и т. д. Он усваивает «язык» чувств – принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи взглядов, мимики, жестов, поз, движений, интонаций. Эмоции помогают ребенку приспосабливаться к той или иной ситуации.

Наиболее острые и устойчивые отрицательные эмоции ребенок испытывает при негативном отношении к нему окружающих людей, особенно воспитателя и сверстников. Отрицательные эмоции, вызван-

ные взаимоотношения с окружающими, выступают в виде различных переживаний: разочарования, гнева или страха. Чем сильнее эмоциональное неблагополучие ребенка, тем больше взаимность возникновения ситуаций, вызывающих трудности взаимодействия ребенка с внешним миром. При наличии эмоционального неблагополучия тревожное поведение ребенка характеризуется повышенной возбудимостью, напряженностью, скованностью, страхом перед всем новым, незнакомым, неуверенностью в себе, заниженной самооценкой, пассивностью, робостью. Очень важно научить ребенка умению принимать отрицательные эмоции у себя и переживать их. Если ребенок не умеет этого делать, существует вероятность, что на этой основе могут возникнуть эмоциональные расстройства. Шестилетний ребенок – существо эмоциональное: чувства господствуют над всеми сторонами его жизни. Он полон экспрессии, его чувства быстро и ярко вспыхивают, но он уже умеет быть сдержанным, скрывать страх, агрессию, слезы. Потребность положительных эмоций определяет поведение ребенка. Это возраст, когда ребенок начинает осознавать людей, когда он отбирает позицию, из которой будет исходить при выборе поведения. Ребенок уже может управлять своими эмоциями и поведением, подчинять свои действия требованиям, преодолевать трудности и добиваться достижения поставленной цели. Для ребенка характерно находиться в плену эмоций, потому что он не может управлять ими. Постепенно чувства становятся более рациональными, подчиняются мышлению, когда ребенок усваивает нормы морали и соотносит с ними свои поступки. Для ребенка – старшего дошкольного возраста свойственны такие формы выражения, как интонация, мимика, пантомимика. Овладев выразительными средствами, он способен более глубоко понимать и переживать за другого. На эмоциональное развитие особо влияет познавательная сфера, включается речь, появляется интеллектуализация.

Также хочется отметить, что в зависимости от деятельности ребенка проявляются разные эмоции. В дошкольном возрасте появляется внеситуативно-познавательное общение, направленное на познание окружающего мира предметов и людей. Формирующееся на этой ступени представление о взрослом человеке значительно обогащается, и образ человека теряет ту аморфность и ситуативную ограниченность, которые отличали его на предыдущем этапе развития ребенка. Ведущим средством общения ребенка с окружающими его людьми становится речь. Эмоциональное общение, трансформируясь, проходит через все формы общения, пронизывает и окрашивает их, играя при этом большую роль в формировании у ребенка эмоционально-ценностного отношения к людям, их понимания и развития у него собственных средств экспрессивного воздействия на окружающих.

Дети старшего дошкольного возраста способны не только чувствовать, но и понимать различные эмоции. Уровни понимания детьми эмоций различны у детей разного дошкольного возраста. А. М. Щетининой в результате специально проведенного исследования установлены уровни понимания дошкольниками эмоциональных состояний человека:

I уровень – неадекватный: дети не проявляют радость, огорчение, удивление, обида, нежность, восхищение, сочувствие, не могут его назвать или делают грубые ошибки;

II уровень – ситуативно-конкретный: дети обнаруживают понимание эмоционального состояния через приведенную, подсказанную им конкретную ситуацию; словесное обозначение (глаголом, а не прилагательным) эмоционального состояния с трудом выбирают из предложенных экспериментатором, т. е. с подсказкой.

III уровень – словесного обозначения и описания экспрессии: дети быстро и точно выбирают названия состояния из числа перечисленных экспериментатором (выбирают форму прилагательного) или самостоятельно называют эмоциональное состояние;

IV уровень – осмысливания в форме описания: дети самостоятельно правильно называют эмоциональное состояние человека; выделяют и описывают экспрессию; самостоятельно осмысливают ситуацию, дают ее описание.

V уровень – осмысливания в форме истолкования и проявления эмпатии: дети самостоятельно и точно называют эмоциональное состояние; истолковывают состояние через анализ экспрессии и через самостоятельное примысливание ситуаций; проявляют эмпатию – «оречевляют» персонажа (высказываются от его лица), обнаруживают яркое эмоциональное отношение к изображенному человеку (в виде восклицаний, высказываний, имитации воспринимаемой экспрессии).

Таким образом, в развитии эмоций детей старшего дошкольного возраста можно отметить следующие особенности:

- к старшему возрасту повышается уровень понимания детьми эмоционального состояния;
- различия в понимании разных эмоций у старших дошкольников становятся все менее значимыми;
- к старшему дошкольному возрасту восприятие экспрессии становится более дифференцированным, что сказывается на точности оценки эмоционального состояния человека;
- с возрастом увеличивается активный, а также и пассивный, словарь обозначений эмоционального состояния.

### Литература

1. Психология человека. От рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. – СПб.: Нева; М.: Омиа-Пресс, 2002.
2. Рояк А. Эмоциональное благополучие ребенка в группе детского сада // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 2. – С. 12–19.
3. Уруетаева Г. А. Практика по детской психологии / Г. А. Уруетаева, Ю. А. Афонькина. – М.: Просвещение, 1995.

## СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИИ

*Семьнина Мария Викторовна,  
факультет «Экономика. Социология. Менеджмент», 4-й курс,  
научный руководитель: к. э. н, доцент Русакова Екатерина Викторовна*

Система – целостная и упорядоченная совокупность элементов, которая обладает новыми качествами, не присущими каждому из входящих в нее элементов в отдельности. Сама система может выступать элементом системы более высокого порядка. Например, система управления персоналом состоит из отдельных элементов – направлений кадровой работы (рис. 1). В то же время управление персоналом является элементом системы управления организацией.

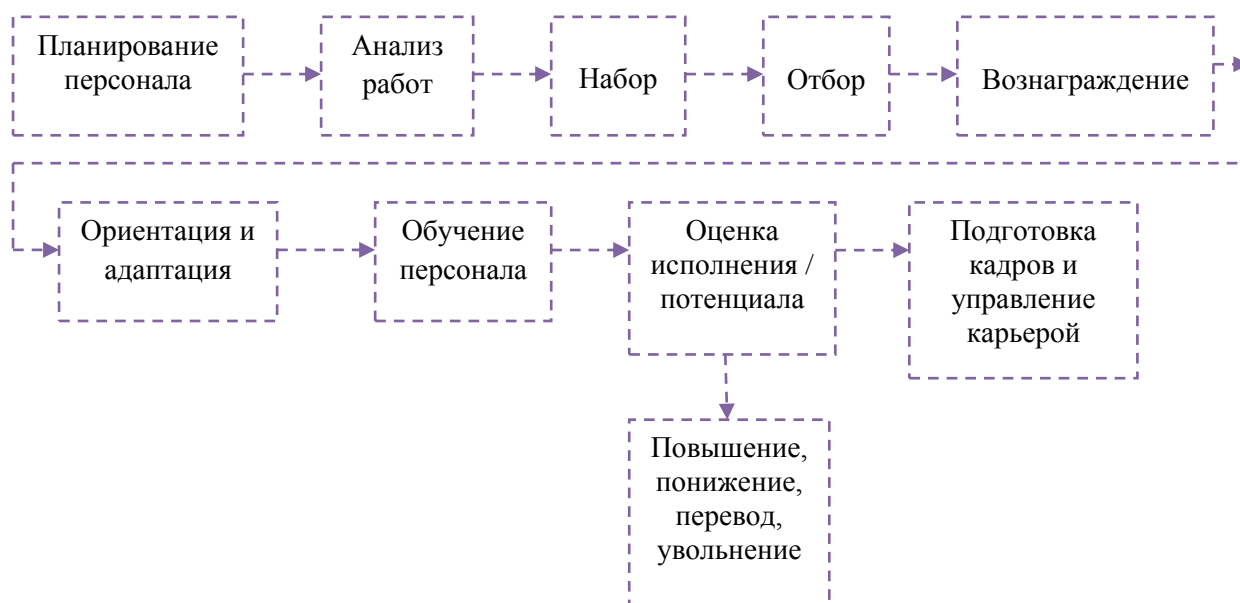


Рис. 1. Система управления персоналом

Системный подход к организации заключается в том, что бы рассматривать её как комплекс взаимодействующих элементов. Другими словами, системный подход предполагает целостный взгляд на субъект управления, т. е. его сущность состоит в том, что система управления и отдельные её части рассматриваются как целое, самостоятельное явление, характеризующееся целями деятельности и развития, ресурсами, структурой, процессами и взаимосвязями с другими системами. Таким образом, любая система должна иметь цель, обладать ресурсами и быть организована для достижения поставленной цели.

Под системой управления персоналом понимается совокупность методов, процедур и программ воздействия организации на своих сотрудников, с целью максимального использования их потенциала [2, с. 406].

Если управление персоналом выстраивается как система, то каждое конкретное направление деятельности в этой сфере (отбор, оценка, обучение, мотивация и стимулирование персонала) должно подчиняться единой общей цели – обеспечению эффективной работы организации и ее динамичного развития.

Под обучением следует понимать получение новых знаний и навыков, необходимых для успешного выполнения работ.

Часто на практике, обучение персонала начинается, когда руководители решают, что оно необходимо. Профессиональный подход к организации обучения трактует его как составной компонент системы



управления персоналом. Анализ и проектирование работ, подбор кадров, организация системы компенсации и оценка деятельности персонала, непосредственно связаны с обучением.

Обучение является непрерывным процессом, который содержит ряд взаимосвязанных шагов (рис. 2).

Для того чтобы мотивировать сотрудников к процессу непрерывного образования, руководство организации должно не только предоставлять сотрудникам дополнительное время и возможность обучения, но и должным образом оценивать повышение ими профессионального мастерства по результатам аттестации, обеспечивая перспективу должностного и профессионального роста.

Когда присутствует необходимость в обучении персонала предприятия, появляется возможность выявить конкретные цели обучения, которые разделяются на пять основных групп: усовершенствование эффективности работы; улучшение политики поведения; сбор новых знаний; увеличение удовлетворенности работой; изменение отношения к компании.

В ходе процесса обучения могут реализоваться сразу несколько целей. Например, впоследствии получения новых знаний улучшаются результаты работы предприятия. Непосредственно это может повлиять на повышение удовлетворенности сотрудников и благоприятное отношение к компании [4, с. 181].

К выбору метода обучения нужно подходить дифференцированно-обучающие программы отличаются и по уровню сложности, и по стоимости, и по времени прохождения, и по длительности воздействия.

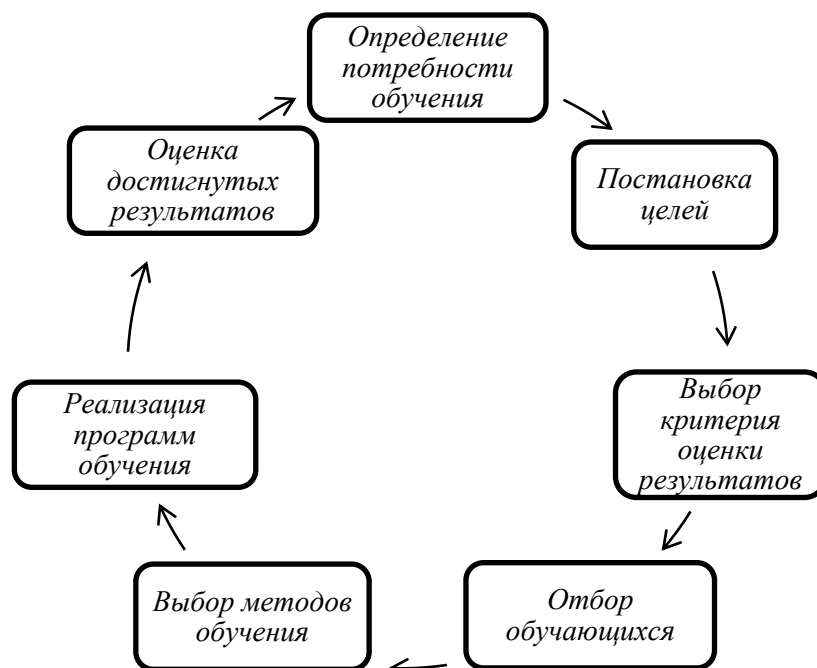


Рисунок 2. Обучение как непрерывный процесс

Методы обучения классифицируются:

- а) на пассивные и активные;
- б) на индивидуальные и групповые.

К пассивным (традиционным) относятся: лекции, семинары, учебные видеофильмы и другие. Эти методы являются преобладающими при передаче и закреплении знаний. При активных методах обучения большое внимание уделяется именно практической основе передаваемых слушателям знаний, навыков и умений. В настоящее время распространены: тренинги, программное обучение, групповые обсуждения, деловые и ролевые игры и другие.

Бесспорно, к активным методам обучения можно отнести разбор конкретных ситуаций, занятия-дискуссии по проблемам предприятия, а также учебно-практические конференции по обмену опытом. Разновидностями активных методов обучения со специальными возможностями формирования и развития социально-психологических качеств являются ролевой разбор конкретной ситуации (инсценировка) и методы социально-психологического тренинга.

Виды обучения:

1. Подготовка кадров – процесс планомерного и организованного обучения кадров соответствующей квалификации для любой отрасли производства, обладающих необходимыми специальными знаниями, умениями и навыками.

Подготовка кадров может вестись тремя способами: внутри организации, т. е. в процессе работы; вне организации на специализированных курсах; самообучение (самоподготовка), заключающееся в изуче-

нии специальной литературы или путем обучения в системе высшего и среднего специального образования. Самообучение является важным мотивирующим фактором для работника и должно стимулироваться руководством организации путем предоставления дополнительного времени или повышения в должности по результатам обучения.

2. Повышение квалификации. Это процесс обучения кадров с целью усовершенствования знаний и навыков в связи ростом профессиональных требований или повышением в должности. Примером повышения квалификации являются курсы (институт) профессиональных бухгалтеров, готовящий специалистов по бухгалтерскому учету, анализу и аудиту в течение нескольких месяцев. По окончании подобных курсов и сдачи экзаменов специалисты получают аттестат Министерства финансов РФ, дающий право заниматься подобной деятельностью на профессиональной основе.

3. Переподготовка кадров – обучение персонала организации с целью освоения новых знаний, умений, навыков и способов общения в связи с овладением новой специальностью или изменившимися требованиями к содержанию и результатам работы.

Все методы обучения можно разделить на две большие группы:

1. Обучение на рабочем месте. Этот метод является наиболее распространенным при обучении. Он осуществляется в обычной рабочей обстановке с помощью наставничества, делегирования, ротация кадров, приобретение опыта, инструктаж, и другие методы.

2. Обучение вне рабочего места. В нашей стране и за рубежом такой метод используется наиболее часто. Как правило, оно проводится вне рабочего места, может осуществляться в производственных помещениях компании, в центре обучения, который посещают работники нескольких различных компаний, или в колледже. К основным методам обучения вне рабочего места относятся: лекции, деловые игры, разбор конкретных ситуаций, обсуждение и решение проблем, конференции и семинары, деловые дискуссии и другие методы [5, с. 120].

Задача заключается в выборе наиболее оптимальных в каждом конкретном случае методов обучения персонала. Хороший результат достигается при комбинировании различных методов обучения.

Главным критерием при выборе того или иного метода должна являться его эффективность для достижения целей обучения каждого конкретного работника.

Система обучения персонала – это совокупность разных согласованных и взаимосвязанных компонентов, которые, усиливая друг друга, работают на достижение определенных целей. В систему входят различные семинары, лекции, тренинги и другие формы.

Что касается результатов и преимуществ, которые может принести предприятию грамотная организация системы обучения персонала, вот основные из них:

1. Рост производительности труда.
2. Ускорение адаптации новых сотрудников и достижения ими необходимого уровня эффективности.
3. Обучение персонала с минимальным отрывом от основной работы или даже вовсе без отрыва от обязанностей; сотрудники снабжаются нужными знаниями прямо на рабочих местах.
4. Выявление и сохранение знаний сотрудников, в том числе и покидающих компанию по разным причинам, систематизация этих знаний и эффективное их использование.
5. Более легкое внедрение организационных изменений, уменьшение сопротивления изменениям.
6. Укрепление лояльности сотрудников и потребителей, рост вовлеченности.
7. Обеспечение преемственности сотрудников на важных должностях, внутренний рекрутинг [1].

Организации необходимо ясно представлять и адекватно оценивать собственные потребности в обучении, четко формулировать цели – как учебные, так и связанные с самим бизнесом, чтобы построить систему обучения. Поэтому задачи обучения всегда напрямую связаны со стратегическими и маркетинговыми планами компании. Среди них можно выделить следующие: подготовка специалистов, повышение квалификации, мотивация, повышение лояльности персонала, привлечение и удержание лучших работников в компании и др.

Эффективная система обучения персонала организации обеспечивает не только получение сотрудниками новых знаний и навыков и высокий уровень их профессионализма, но и решает ряд управленческих задач. К ним можно отнести трансляцию стандартов работы компании, стратегий развития, технологий деятельности; поддержание позитивного отношения к работе; формирование чувства причастности к компании; мотивацию к дальнейшей работе. Вложения в знания и навыки сотрудников – это прямые инвестиции в развитие компании.

Проблема формирования и постановки системы обучения персонала является на современном этапе актуальной для большинства компаний. Это обусловлено, прежде всего, высокой степенью динамичности и неопределенности окружающей среды, требующей от сотрудников постоянного прироста компе-

тенций. Система обучения, таким образом, выступает особым, наиболее гибким и адаптивным ресурсом управления персоналом организации, обеспечивающим такой прирост [3].

Когда обучение выходит на системный уровень, оно начинает затрагивать всю структуру организации, стимулировать обучение сотрудников и руководителей всех уровней организационной иерархии. Обучение персонала становится фактором, запускающим организационные изменения. Системность воздействий позволяет поддерживать мотивацию персонала и сводить к минимуму процессы сопротивления.

#### *Литература*

1. Комарова Н. А. Курс лекций по дисциплине «Система повышения квалификации персонала». – Екатеринбург, 2015. – Режим доступа: <http://edu.usfeu.ru/Uploads/MethodObespech/KursLekzii/3803032/Lek%20SPKR.pdf>. – Загл. с экрана.
2. Одегов Ю. Г. Управление персоналом в структурно-логических схемах. – М.: Альфа-Пресс, 2008.
3. Петровская О. А. Система обучения персонала как управленческий ресурс организации // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2009. – № 2.
4. Самыгина С. И. Управление персоналом. – Ростов н/Д: Феникс, 2004.
5. Турчинова А. С. Управление персоналом. – М.: Изд. РАГС, 2002.

### **ЧЕМУ СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ МОЖЕТ НАУЧИТЬСЯ У ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ?**

*Терский Евгений Павлович,  
факультет иностранных языков и PR-технологий, 1-й курс,  
научный руководитель: к. п. н., доцент Наумова Елена Александровна*

В последние годы наблюдается рост популярности и соответственно числа образовательных онлайн-платформ. В их число входят как зарубежные проекты (*Coursera, iTunes U, TED, Future Learn, Khan Academy*), так и их русскоязычные аналоги (*Арзамас, Универсарium*). Многочисленные университеты и другие образовательные институты всего мира и России выкладывают свои курсы на данных платформах. Поскольку обучение проходит в Интернете и, как правило, без прямого взаимодействия ученика с преподавателем, учебный материал структурируется и подается таким образом, чтобы максимально охватить поток желающих, не потеряв качества и содержания самого образовательного курса. Данное требование ведет к оптимизации учебного процесса с помощью различных приемов и средств.

Цель данной статьи – выявить возможные точки соприкосновения методов и приемов обучения в онлайн-среде и в среде классического образования, рассмотреть возможность внедрения тех или иных особых подходов онлайн-платформ в классическом учебном заведении (школа, колледж, университет, учреждения дополнительного образования). Данная статья не призывает к компьютеризации или софтверизации образования. Конкретные приемы и подходы, предлагаемые здесь, рассматриваются без привязки к той или иной степени компьютеризации образовательного процесса, реализуемы вовсе без применения компьютерных средств.

Рассмотрим конкретную проблему, с которой сталкивается любой школьник и студент: «Что нам задавали на завтра?». По той или иной причине у любого из нас может оказаться неправильно, не полностью или вовсе не записано домашнее задание по тому или иному предмету. От этого страдают как сами ученики, так и преподаватели, которые не могут нормально заниматься с группой, где часть учеников оказывается не готовой к занятию. Преподаватель записывает задание в своем журнале, ученик воспринимает на слух неточно, кого-то не было, – возникает множество версий одного и того же домашнего задания. Как решают данную проблему онлайн-платформы? Задание (допустим, на Coursera [2]) выносится отдельным блоком в списке материалов. Что в этом революционного? Задание записано в одном и том же месте для ученика и учителя, однозначно и доступно для каждого. Возможно ли перенять похожий подход в обычной школе, университете? Для этого может быть достаточно ручки и листочка, а также общего места, в котором данное задание размещается. С помощью Интернета данный процесс еще больше упрощается.

Любой образовательный курс имеет структуру. Данную структуру часто разрабатывает и держит в голове преподаватель, не посвящая в нее своих учеников. С этой точки зрения дело учеников – следовать за преподавателем, присутствовать на занятиях, уткнувшись в тетрадь с записями или учебник, не видя перед собой всего горизонта. С другой стороны, в большинстве онлайн-платформ присутствует

такой момент, как представление всего курса, введение в его структуру. Ученику гораздо проще справиться с темпом, нагонять в случае отставания либо отсутствия, готовиться заранее к конкретной теме, если он уже в самом начале имеет перед собой обзор предстоящих лекций и занятий (а также пропущенных). Допустим, в конце курса истории искусств предстоит тема кинематографа. Уже сейчас ученик, осведомленный о структуре курса, может пойти на уникальный фильм об Альфреде Хичкоке, показ которого скоро лишь единожды пройдет в кинотеатре в его городе, а к моменту начала темы, когда ее наконец объявят, уже давно закончится. Структура курса поможет сориентировать ученика в потоке информации, которую ему предстоит освоить, выбрать собственную образовательную траекторию.

Третий, но не последний пример, который можно было бы здесь привести и который характерен для онлайн-образования, – большое цитирование первоисточников. Так в курсе по истории фотографии на Coursera ученик имеет возможность ознакомиться из списка обязательного и дополнительного чтения с теми оригинальными книгами и статьями, которые необходимы для самостоятельного погружения в тему. В курсе платформы Универсариум [1] по истории российского кино постоянно демонстрируются оригинальные отрывки из фильмов разных режиссеров и эпох, предлагается посмотреть эти фильмы целиком. В современном классическом образовательном процессе подача сжатой информации в виде графиков и таблиц в наукообразном виде препятствует тому, чтобы ученик знакомился непосредственно с богатством культурного и научного наследия человечества, получил возможность сделать туда в дальнейшем свой вклад. Препарированное знание не есть опытное знание ученика, часто не дает даже достаточной теоретической основы. Стандартные презентации учеников (часто единственная возможность получить какой-то опыт на занятии) не выдерживают никакой критики. Преподаватель должен давать только ту информацию, которая проверена им самим, а все остальные «доклады» и «презентации» должны делать только те, кто сам прошел обучение по теме, а не вчера прочитал статью в Википедии. Четкий лекционный материал, богатое ознакомление с источниками – то, что выделяет многие курсы на онлайн-платформах от ведущих мировых университетов.

Возможны и другие примеры вариантов заимствования приемов и подходов в обучении, как они применяются сегодня в Интернете. Уже сейчас все меньший процент знаний и опыта получается учениками (как школы, так и университета) в рамках классических учебных заведений. Если последние все еще хотят сохранить свою актуальность, им необходимо перестроиться под требования современного мира.

#### *Литература*

1. Универсариум: мы учимся учиться. – Режим доступа: <http://universarium.org/course/479>. – Загл. с экрана.
2. Learn to Program and Analyze Data with Python / Coursera. – Mode of access: <https://ru.coursera.org/specializations/python>. – Title from screen.

## **ПРОБЛЕМЫ НАСЛЕДОВАНИЯ ВЫМОРОЧНОГО ИМУЩЕСТВА**

*Халбад Сария Алхасовна,  
юридический факультет, 4-й курс,  
научный руководитель: к. ю. н., доцент Евстафьева Ирина Викторовна*

В российском наследственном праве, равно как и в праве иных государств, существует понятие выморочного имущества. Выморочное имущество имеет большое социальное и правовое значение и заключается в устранении бесхозности объектов наследства. Это понятие было известно уже в Древнем Риме, где император Август определил, что всякое выморочное имущество поступает в казну.

В России данное понятие закрепилось во время существования Киевской Руси. Так, Русская Правда устанавливала, что наследство – это то, что оставляет после себя уходящий в другой мир. Выморочным считалось имение боярина только тогда, когда после него не оставалось ни сыновей, ни дочерей, а у смерда – только сыновей. Выморочное имущество поступало князю, за исключением церковных людей и членов боярской дружины [3, с. 1].

С 1918 года была введена система раздела имущества умерших между государством и некоторыми близкими к умершим лицами, государство получило право приобретать часть имущества. К примеру, за близкими оставалась та часть имущества, которая именовалась «трудовым хозяйством» в городе и деревне.

В соответствии с Гражданским кодексом 1922 года за государством было закреплено право на приобретение имущества умерших, превышавшего 10 тыс. рублей золотом. К тому же государству была

дана возможность установить совластное владение имуществом умершего либо выкупить у граждан их часть (ст. 417). Более того, ГК 1922 г. содержал ряд норм, наделявших государство ролью приобретателя наследств. К примеру, было установлено, что доля наследника, отказавшегося от наследства, переходит не к сонаследникам, а к государству (ст. 429). А если завещатель лишил прав наследования одного или нескольких наследников по закону, то причитавшееся им имущество в целом или в части переходило к государству (примеч. к ст. 422 ГК 1992 г.).

Следует отметить, что кроме прямых постановлений, наделявших государство ролью приобретателя наследств, в ГК 1922 г. имелись нормы, косвенно приводившие к этому же результату. К примеру, некоторые из них были направлены на сужение круга наследников по закону: чем уже круг наследников по закону, тем чаще имущества умерших становятся выморочными и приобретаются государством. Более того, действовала норма, запрещающая совершать завещания в пользу лиц, не входивших в круг наследников по закону (ст. 418 ГК 1922 г.).

Даже в военный период государство еще раз проявило интерес к выморочным имуществам. 29 декабря 1943 г. СНК РСФСР были приняты Правила перехода к государству наследственных имуществ (СП РСФСР. 1944. № 3), предусматривающие порядок выявления выморочного имущества, его оценку и продажу.

«Выморочное имущество» – это юридический термин. Лингвистически он происходит от слов, «вымирание», «мор», обозначающих чрезвычайные ситуации, связанные с большим количеством смертей. Юридический термин «выморочность» в применении к имуществу обозначает правовое понятие, которое может быть связано с фактами лишенными какого-либо трагизма. Гражданский кодекс 1964 г. перестал пользоваться этим термином, а также самим правовым понятием выморочного имущества. Вместо этого он прибегает к формулированию «перехода имущества к государству» (ст. 527, 552) или «поступление имущества к государству» (ст. 553).

Существуют две большие категории стран, по-разному квалифицирующих переход выморочного имущества к государству.

Право одной из этих групп признает такой переход осуществлением государства своего территориального верховенства. Эта точка зрения основывается на представлении о том, что выморочное имущество – частный случай имущества, не имеющего собственника. В этом качестве оно поступает к тому, кто обладает суверенитетом над территорией, где такое имущество находится, а именно государству. Приобретение государством такого имущества считается первоначальным способом приобретения права собственности (по праву оккупации).

Так обосновывается переход выморочного имущества в ряде стран континентальной системы права (например, во Франции). В странах англосаксонской системы права существует сходная концепция, согласно которой государство обладателем «конечного титула собственности» на любое имущество, и после смерти собственника, не оставившего ни завещания, ни наследников по закону, происходит своего рода возврат имущества государству.

Другая группа стран исходит из того, что приобретение выморочного имущества государством представляет собой наследование и что, следовательно, такое приобретение является не первоначальным, а производным (Германия, Италия, Испания и др.) [4, с. 135].

Современное законодательство решает вопрос наследования выморочного имущества следующим образом. Правила наследования выморочного имущества начинают применяться только в том случае, когда никто из наследников не имеет права наследовать, или все наследники отстранены от наследования, или никто из них не принял наследство, или все наследники отказались от наследства и при этом никто из них не указал, что отказывается в пользу другого наследника.

По общему правилу выморочное имущество переходит в собственность Российской Федерации. Исключением из общего правила являются выморочные жилые помещения. Причем данное исключение появилось после введения в действие части третьей ГК РФ, точнее, после принятия Федерального закона от 29 ноября 2007 г. № 281-ФЗ «О внесении изменений в часть третью Гражданского кодекса Российской Федерации». В соответствии с п. 2 ст. 1151 Кодекса если выморочное имущество в виде расположенного на территории Российской Федерации жилого помещения находится в конкретном муниципальном образовании, то оно переходит в порядке наследования по закону в собственность муниципального образования, а если оно расположено в субъекте Российской Федерации – городе федерального значения Москве или Санкт-Петербурге – в собственность такого субъекта Федерации. Данное жилое помещение включается в соответствующий жилищный фонд социального использования [1, с. 38].

Существование данного правила можно объяснить следующим образом. Так как в федеральных государственных органах отсутствуют структурные подразделения, которые занимаются учетом и распределением жилых помещений, учитывая, что эти жилые помещения в дальнейшем передаются на ба-

ланс субъектов Федерации и муниципальных образований, данные полномочия были переданы муниципалитетам.

Пробелом является и то, что в ГК РФ не регулируется вопрос о выморочном имуществе, находящемся за пределами Российской Федерации. Вероятнее всего, такое выморочное имущество также переходит в собственность Российской Федерации. Правила наследования определяются в соответствии с установленными ст. 1224 ГК РФ коллизионными нормами, а также международными договорами. В частности, ряд соглашений, заключенных РФ с иностранными государствами, устанавливает, что если по законодательству договаривающихся сторон наследственное имущество как выморочное переходит в собственность государства, то движимое имущество передается государству, гражданином которого к моменту смерти являлся наследодатель, а недвижимое – в собственность государства, на территории которого оно находится [1, с. 39].

Главной и существенной проблемой является и то, что в отношении остального имущества применяются нормативно-правовые акты, принятые еще в СССР, так как специальный закон, регулирующий данные правоотношения, отсутствует. Это и является причиной многих пробелов в законодательстве, вызывающих проблемы на практике. Так, к примеру, согласно п. 5 Инструкции Минфина СССР от 19 декабря 1984 г. № 185 «О порядке учета, оценки и реализации конфискованного, бесхозяйного имущества, имущества, перешедшего по праву наследования к государству, и кладов» документом, подтверждающим право государства на наследство, является свидетельство о праве государства на наследство, выдаваемое нотариальным органом соответствующему налоговому органу не ранее истечения шести месяцев со дня открытия наследства.

Однако Положение о Федеральной налоговой службе, утвержденное Постановлением Правительства РФ от 30 сентября 2004 г. № 506, не предусматривает указанную функцию для Федеральной налоговой службы. Более того, анализ п. 1 Постановления Правительства РФ от 19 апреля 2002 г. № 260 «О реализации арестованного, конфискованного и иного имущества, обращенного в собственность государства» позволил сделать вывод, что полномочия по распоряжению и реализации конфискованного движимого, бесхозяйного, изъятого и иного имущества, обращенного в собственность государства по основаниям, предусмотренным законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации, принадлежат не налоговым органам, а Российскому фонду федерального имущества.

Еще одной проблемой является пропуск срока на принятие наследства. По общему правилу данное обстоятельство ведет к утрате соответствующих прав, если в суде пропущенный срок не восстановлен или если всеми наследниками, принявшими наследство, не дано согласие в письменной форме на принятие наследства по истечении срока (п. 1, 2 ст. 1155 ГК РФ) [2, с. 269].

Порядок наследования выморочного имущества должен определяться специальным федеральным законом, где должны быть более детально определены имущество, переходящее в собственность субъектов Российской Федерации и муниципальных образований, особенности такой процедуры, отражены условия и порядок возврата такого имущества наследникам, а также установлены компенсации и гарантии при невозможности возврата наследственного имущества в натуре наследникам, а также тем лицам, которым указанное имущество уже было передано в собственность либо пользование.

Также должны быть определены органы и лица, обладающие полномочиями по выявлению случаев выморочного наследства и передаче информации о них соответствующим государственным органам, принимать меры охраны такого имущества, вступать во взаимодействие с нотариальными органами и др. Вопросы передачи выморочного имущества из федеральной собственности в собственность субъектов Российской Федерации или муниципальных образований должны быть решены в зависимости от назначения имущественных объектов, а также исходя из общих начал разграничения государственной федеральной собственности, государственной собственности субъектов Российской Федерации и собственности муниципальных образований.

### *Литература*

1. Гришаев С. П. Наследственное право: учебно-практическое пособие. – М.: Проспект, 2011.
2. Комментарий к Гражданскому кодексу Российской Федерации, части третьей (постатейный) // под ред. Т. Е. Абыловой, М. М. Богуславского, А. Г. Светланова. – М.: Юрайт-Издат, 2014.
3. Котухова М. В. Выморочное имущество: история и актуальные вопросы современности // Наследственное право. – 2006. – № 2.
4. Рыбакова С. Н. К вопросу о переходе прав на выморочное имущество // Марийский юридический вестник. – 2011. – № 4.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО АДЕПТА ДЕСТРУКТИВНОГО КУЛЬТА

*Холодков Иван Александрович,  
психолого-педагогический факультет, 2-й курс,  
научный руководитель: к. психол. н., доцент Липина Наталья Владимировна*

Актуальность проблем, связанных с тоталитарно-деструктивными культурами, резко возросла в Российской Федерации в последние десятилетия. Это обусловлено тем, что на фоне стрессовых воздействий, которые были вызваны экономической нестабильностью, а также переломом жизненных стереотипов, сформировавшихся в период правления советской власти, многие люди стали искать утешения в чём-то потустороннем.

Приход общественных масс в религиозные организации осуществлялся, как правило, без предшествующего религиозного опыта, семейных традиций и религиозного образования. Конец 80-х – начало 90-х гг. XX века характеризуется нашествием большого количества зарубежных проповедников, появлением религиозных сект и культов, а также, христианских институтов, где под видом изучения Библии проводилось обучение эзотерическим доктринам с привлечением биоэнергетических, экстрасенсорных и экстремальных психотерапевтических практик. Всё это считалось крайне небезопасным для психического здоровья адептов. Особенно очевидным это стало в 1978 г., когда в Соединённых Штатах Америки 900 членов секты «Храм Народов», основанной Джимом Джонсоном, покончили жизнь самоубийством во время культового ритуала [2, с. 127].

Проблемой ухода в религиозные организации занимались ещё родоначальники науки сектологии – У. Джеймс, Д. Лойба, Э. Старбук и многие другие. В результате, было сформулировано следующее определение деструктивного культа.

Деструктивный культ – это религиозная, неорелигиозная группа или организация, причиняющая вред обществу или своим членам, а также подозреваемая в потенциальной опасности.

Существует ряд специфических черт, присущих деструктивным культурам. Доктор медицинских наук В. Э. Пашковский, в своей работе «Психические расстройства с религиозно-мистическими переживаниями» относит к таким чертам следующие:

- деструктивный культ всегда является группой или движением;
- члены культа демонстрируют чрезмерную преданность идее;
- культ использует программу реформирующую мышление;
- стимулируется состояние психологической зависимости у членов культа;
- члены культа эксплуатируются для достижения цели лидера;
- культ причиняет вред своим членам, их семьям и всему обществу в целом [2, с. 129].

На Западе для обозначения процесса входа в религиозную организацию широко используется термин конверсия. Классическим можно считать определение конверсии, сформулированное Р. Травизано в 1970 году. Учёный полагал, что суть входа человека в религиозную организацию заключается в изменении его общей идентичности, которая включает в себя:

- мировоззрение индивида;
- его личностные характеристики;
- установки для большого количества ситуаций, предписывающие ему его отношение к людям и окружающей среде [1, с. 59].

Исследователи отмечают, что вход в деструктивный культ включает в себя две основные составляющие:

- комплекс действий, которые совершаются самим культом для вербовки нового члена (мистическое манипулирование, внушение абсолютной покорности, индоктринация вины и пр.);
- индивидуальные характеристики самого человека, его поведение, закладывающие основу для возможного вхождения в секту [1, с. 60].

Следовательно, может возникнуть вопрос о том, какие именно социальные и психологические характеристики индивида делают его потенциальным адептом культа.

Не стоит оставлять без внимания тот факт, что лишь немногие культы начинают вербовку новых членов с непосредственного контакта. Большинство таких организаций размещают информацию о своей деятельности различными способами: объявления на улицах, реклама в прессе, либо интернете. Из этого следует, что в большинстве случаев сам человек инициирует вход в культ. Если первый шаг сделан случайно или по ошибке, то на следующем этапе вхождения в религиозную организацию велика вероятность того, что после первого контакта с адептами интерес отпадёт и произойдёт отсев. Тех, кто остаётся, уже можно считать потенциальными членами культа. Они остаются не из-за рекламы высо-

чайшего уровня, а потому, что уже задолго до этого момента сформировались как потенциальные адепты культа.

По мнению В. А. Мартиновича, к общим характеристикам, в той или иной мере присущим всем без исключения потенциальным адептам культов, относятся:

- отсутствующие или сильно сниженные способности к критическому мышлению. При этом высокий уровень образования не гарантирует наличие критического мышления;
  - отсутствующие или сильно сниженные способности к самостоятельному принятию решений;
  - отсутствующая или формальная принадлежность к традиционной религии [1, с. 60–61].
- При этом стоит помнить, что гармоничная, здоровая вера в определённую религию характеризуется:
- сосредоточением внимания на Боге;
  - благоговением и любовью;
  - уважением к собственной личности и к убеждениям других людей;
  - ориентацией на теплые межличностные отношения;
  - осознанием своего несовершенства.

Также Мартинович выделяет пять распространённых частных личностных характеристик людей, потенциально склонных к вступлению в культы.

К первому типу относятся люди, имеющие какие-либо проблемы социального или личного характера. Люди этого типа осознанно или бессознательно ищут любой способ избавления от своих трудностей.

Ко второму типу относятся, люди, не имеющие особых проблем. Устроенные и обеспеченные, они просто не знают, чем заняться в этом благополучном, но сером и однообразном мире.

Личности, относящиеся к третьему типу, далеки от крайностей первых двух. Как правило, это замкнутые, спокойные, хорошо воспитанные, умные и вежливые люди, практически не имеющие друзей и особых увлечений, поэтому для них наиболее важно общественное одобрение.

К четвёртому типу относятся люди достаточно самоуверенные, стремящиеся к познанию чего-то нового, интересного и загадочного. Религиозное знание как таковое представляет для них основной интерес.

К пятому типу относятся люди, стремящиеся к принятию эксклюзивных и «элитарных» вероучений и систем мировоззрения. Уровни образования и доходов у них могут быть различными. Их объединяет неприятие любых форм массовости и коллективизма, которые являются для них синонимами чего-то примитивного и ложного [1, с. 61–62].

В итоге, можно сказать, что приход в секту всегда есть результат взаимодействия. Влияние идёт не только со стороны того, кто вербует потенциальную жертву, но и со стороны самого вербуемого. Знание личностных характеристик, присущих потенциальным адептам, необходимо для более успешной профилактической работы с населением, что в свою очередь способствует уменьшению количества вербуемых тоталитарными культами и прочими религиозными организациями.

#### *Литература*

1. Мартинович В. А. Портрет потенциального адепта секты // Адукацыя і выхаванне. – 2009. – № 3. – С. 59–63.
2. Пашковский В. Э. Психические расстройства с религиозно-мистическими переживаниями. – СПб.: СПбМАПО, 2006.

### **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕЖИВАНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ВАКУУМА У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ РАЗЛИЧНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

*Цымбалова Анна Владимировна,  
психолого-педагогический факультет, 1-й курс,  
научный руководитель: Линькова Анастасия Алексеевна*

Наш мир – это нескончаемый поток информации, это вечные технологические инновации, движение которых порой невозможно отследить, это широкие возможности, которые трудно полностью использовать, и сложно выбрать некоторые из них, это требования, предъявляемые нам обществом и самими собой. Поэтому существует необходимость под силой этого движущегося потока не просто «оставаться на ногах», но и уметь постоянно отбирать для себя нужную информацию, ориентироваться в ней и правильно ее использовать.



При таких огромных возможностях общество столкнулось с одной из наиболее актуальных проблем современного человека, человека XXI века. Проблема эта – состояние, в котором индивид может пребывать независимо от возраста, статуса, места работы, семейного положения и т. п. Этот феномен носит название «экзистенциальный вакуум», что отражает «состояние внутренней опустошённости». Возникает оно по огромному ряду причин, появляющихся в силу специфических особенностей нашей эпохи.

В современном мире львиная доля наших желаний и потребностей диктуется нам отнюдь не только животным инстинктом. Давление жёстких традиций ослабевает, постепенно сходит на «нет». Вместе с тем становится очевидным, что нынешнее общество потребителей опирается не столько на морально-нравственные общечеловеческие устои, сколько на материальные ценности, которые порой занимают не только важное, но даже основное место в жизни. В их выборе, конструировании своего личного ценностного мира и себя, главная роль, безусловно, отведена самому индивиду. Все принятые решения, все сказанные слова, все расставленные приоритеты и все поступки – всё это его личная ответственность [5].

Является неудивительным, что человек, находясь в состоянии перманентного выбора легко «теряется». Он начинает либо делать то, чего хотят от него другие, либо то, что делают другие. Собственные действия не радуют, не удовлетворяют, а жизнь не приносит ему удовольствия. Человек пребывает в состоянии «апатии» – т. е. в состоянии отсутствия непосредственного интереса к окружающему и личностному миру, безразличия к нему.

Данное состояние может не проходить, а приобретать более затянутую и тяжёлую стадию, особенно в тех случаях, когда человек сталкивается с обстоятельствами, оказывающими на него большое влияние и на которые он не способен повлиять. Человек, терзаемый душевными страданиями, начинает задавать себе вопросы, на которые не может дать ответа. То, что он раньше делал не «от себя», а «для других», или «как другие», приносит ему лишь негативные эмоции и желание отгородиться от любых взаимодействий с действительностью. Это и есть состояние переживания «экзистенциального вакуума».

Термин «экзистенциальный вакуум» впервые ввёл Виктор Франкл, основатель одного из направлений экзистенциальной психотерапии. Но существует ряд и других научных деятелей, затронувших вопрос о смысле человеческого бытия. Таковыми являлись М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр [4], А. Камю [1], К. Ясперс.

Момент расцвета теории В. Франкла относится к тому периоду жизни, который выпал на пребывание в концлагере, где вопреки всем стараниям, рукопись с его трудами была утрачена. Будучи отрезанным от мира вместе с другими, такими же, как он «пленниками», он на себе прочувствовал все тягости пребывания в нечеловеческих условиях и мог на своём и чужих примерах пронаблюдать процесс поиска смысла жизни. Основная идея его теории заключается в словах: «<...> ...дело не в том, чего мы ждём от жизни, а в том, чего она ждёт от нас. <...> ...Мы не должны спрашивать о смысле жизни, а понять, что этот вопрос обращён к нам – ежедневно и ежечасно жизнь ставит вопросы, и мы должны на них отвечать – не разговорами или размышлениями, а действием, правильным поведением» [5, с. 148]. Также В. Франкл отмечал, что смысл жизни – у каждого свой. Он индивидуален и поэтому его невозможно «дать» другому.

По его мысли, самым высшим смыслом для человека может быть только любовь, ибо «<...> ...только любовь есть то конечное и высшее, что оправдывает наше здешнее существование, что может нас возвышать и укреплять!» [5, с. 79]. Эту мысль он всячески подтверждает тем, что в самые тяжёлые минуты его и тех, на чью долю выпала та же судьба, спасали лишь мысли и мечты о тех, кого они любили. Именно это придавало смысл для дальнейшего существования и борьбы за свою жизнь. Сущность его логотерапии заключена в поиске и анализе смыслов существования, то есть в раскрытии смысла страданий человека, как пути к пониманию смысла своего существования [2].

Теперь, когда мы обосновали актуальность описанной проблемы на сегодняшний день, обратимся к нашему исследованию.

В процессе и результате включённого наблюдения за поведением, учебной деятельностью и работоспособностью студентов-бакалавров, а также посредством личного участия в беседах, нами была выдвинута гипотеза, что у большинства молодых людей данной возрастной категории, существуют различия в переживании «экзистенциального вакуума» в соответствии с направлениями их подготовки.

Цель нашего исследования заключалась в обнаружении наличия или отсутствия экзистенциального вакуума, а также в возможном установлении особенностей его переживания студентами различных факультетов.

Таким образом, объектом настоящего исследования является «экзистенциальный вакуум». Предметом – различия в его переживании у студентов различных факультетов.

В исследовании принимали участие 32 студента-бакалавра в возрасте от 17 лет до 21 года разных направлений подготовки и факультетов: «Психолого-педагогическое образование» и «Психология»

психолого-педагогического факультета и «Управление персоналом» и «Менеджмент организации» факультета «Экономика. Социология. Менеджмент».

Для исследования был использован «Тест осмысленности жизни», который является адаптированной версией теста «Цель в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика. Методика разработана на основе теории стремления к смыслу жизни и логотерапии В. Франкла и преследовала цель эмпирической валидации ряда представлений этой теории, в частности представлений об экзистенциальном вакууме и ноогенных неврозах. Цель в жизни, которую диагностирует методика, автор определяет как переживание индивидом онтологической значимости жизни [3].

Испытуемым предлагалось выбрать наиболее подходящую из 7 градаций предпочтения и отметить соответствующую цифру. Обработка результатов сводится к суммированию всех цифровых значений по 5 субшкалам.

В результате анализа результатов тестирования, удалось установить, что средние показатели группы студентов-менеджеров превышают средние показатели группы студентов-психологов. С помощью критерия Манна-Уитни, удалось обнаружить достоверные различия в субшкалах «Цель жизни» ( $u=0,341$ , при  $p=0,5$ ), «Процесс жизни» ( $u=0,149$ , при  $p=0,5$ ), «Локус контроль – Я» ( $u=0,445$ , при  $p=0,5$ ), «Локус контроль – Жизнь» ( $u=0,138$ , при  $p=0,5$ ). Различий по шкале «Результат жизни» не обнаружено.

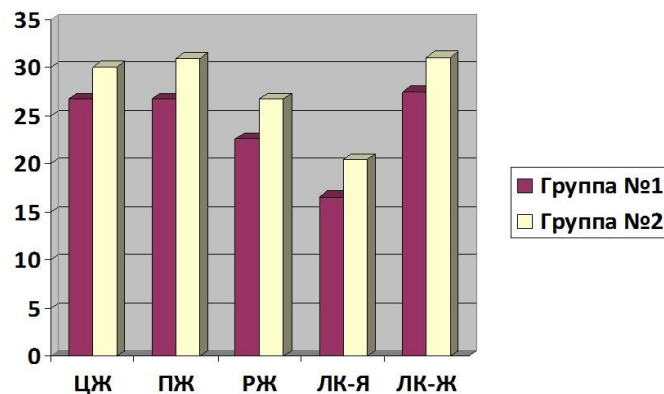


Рис. 1. Группа № 1 – психолого-педагогический факультет, группа № 2 – факультет «Экономика. Социология. Менеджмент»

Фактически, мы наблюдаем разницу показателей четырёх субшкал в пользу менеджеров. И видим отсутствие значимых различий показателей по субшкале «Результат жизни». Мы предполагаем, что общее и различия должны иметь некие причины. Начнем с общего. Отсутствие значимых различий в показателе «Результат жизни» вполне можно объяснить тем, что предметом нашего исследования были студенты-первокурсники, которые ещё только начали свой самостоятельный и индивидуальный путь реализации. Их жизнь ещё не находится на той ступени, когда они могли бы задуматься о каких-либо результатах прожитого.

Причины значимых различий кроются в особенностях личностного и профессионального самоопределения каждого ученика ещё в школьный период. Естественно, полностью выяснить, чем конкретно руководствовался каждый абитуриент в выборе профессии, достаточно сложно, поскольку на процесс выбора специальности влияет множество мотивационных факторов, о которой порой не подозревает даже сам учащийся. Тем не менее, основные аспекты выделить можно.

Вспомним классификацию А. И. Зеличенко и А. Г. Шмелёва, которая делит факторы мотивации на две большие группы внешних и внутренних причин.

Внешние мотивационные факторы подразумевают «давление» – то есть рекомендации, советы, указания со стороны других людей. Один из подфакторов – это «притяжение-отталкивание», которое включают в себя примеры со стороны непосредственного окружения человека. Далее, имеются факторы с относительной бессодержательностью мотивации. И, наконец, факторы социально-экономические, в основе которых лежат материальные блага, ассоциирующиеся с этой профессией.

К внутренним факторам можно отнести: привлекательность содержания профессии, наличие практической составляющей профессии, желание принести пользу обществу, притязание на общественное признание, наличие определенных интересов, склонностей, способностей.

Соответственно появляются заблуждения и трудности в выборе профессии, связанные с пренебрежением к «непрестижным» профессиям (по субъективному мнению), с принятием решения по воле или по примеру других, с отсутствием умения объективно оценить свои профессиональные качества, с исключительно материальной составляющей профессии, или с проблемами самооценки.

Но главным фактором мы считаем личностную предрасположенность студентов к выбранной специальности и наличие у них профессионально важных качеств (ПВК), которые обусловлены опять же их личностными особенностями. Проанализируем содержание ПВК у студентов выбранных факультетов.

В специальности психолога или педагога-психолога, мы можем выделить такие важные профессиональные качества, как эмпатия, самообладание, наличие интереса к людям, любовь к детям, способность к рефлексии, понятийность мышления, коммуникативность. Всё это определяет желание помочь человеку, направить его в нужное русло, возможность самореализоваться через помощь другим. Отсюда мы можем утверждать, что люди, которые идут в эту профессию, склонны к глубокой рефлексии: попытке понять самого себя и окружающих. Такие люди, как правило, постоянно открывают в себе всё новые возможности, обнаруживая в себе и в других то, чего раньше не видели. Неоднозначность своих желаний, своих ощущений и чувств, постоянные сомнения во всем в конечном итоге приводят к возможности «рассматривать» себя и других с бесконечного множества «углов обзора». Как бы мы сейчас сказали, руководствуясь философией Альбера Камю: такие люди обладают желанием внести нотку гармонии в окружающий и свой личностно-ценностный мир.

Специальность менеджера требует таких профессионально важных качеств, как целеустремлённость, гибкость к меняющимся обстоятельствам, работоспособность, настойчивость, инициативность. Менеджеры, в большинстве случаев, имеют четкое мировоззрение, обладают ясно выраженной целью, структурированы в своих желаниях и интересах. Как правило, материальные ценности играют далеко не последнюю роль в выборе профессии и в выстраивании своей жизненной траектории у менеджеров. Особой рефлексии они не подвержены.

Таким образом, мы получили несколько парадоксальные на первый взгляд результаты. Но только на первый взгляд. По итогам исследования показатели осмысленности жизни у студентов-менеджеров выше («Цель жизни», «Процесс жизни», «Локус контроль – Я», «Локус контроль – Жизнь»), т. е. хозяйское отношение к жизни у них присутствует в большей степени, чем у психологов. Следовательно, об «экзистенциальном вакууме» у менеджеров говорить не приходится, и студенты-психологи ему больше подвержены. Но как указывалось нами выше, меньшая осознанность цели и сомнения в реальности своего вклада в жизнь и окружающий мир осознанно или интуитивно, но определенно способствуют активному поиску смысла бытия и своего места в мире у студентов-психологов. По наблюдениям и практическим исследованиям последних лет человек, переживающий состояние «экзистенциального вакуума», из множества «помогающих» профессий, выберет именно профессию психолога, ибо именно психология помогает структурировать неопределенность восприятия окружающего мира и формировать экзистенциальное мировоззрение.

Резюмируя все сказанное, можно сделать следующие выводы:

1. «Экзистенциальный вакуум» – термин Виктора Франкла, означающий отсутствие интереса к жизни, переживание бесцельности существования.
2. Существуют особенности (различия) в переживании «экзистенциального вакуума» студентами различных факультетов.
3. Студенты-менеджеры характеризуются более высокими показателями осознанности жизненных целей, процесса жизни и локуса контроля «Я» и «Жизнь».
4. Студенты-психологи в большей степени переживают «экзистенциальный вакуум», что является одной из причин выбора профессии.

#### *Литература*

1. Камю А. Чума. – М.: АСТ, 2014. – 384 с.
2. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб.: Питер, 2006. – 944 с.
3. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентации (СЖО). – 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
4. Сартр Ж.-П. Мёртвые без погребения. Дьявол и Господь Бог. – М.: АСТ, Neoclassic, 2015. – 255 с.
5. Франкл В. Сказать жизни «ДА!». Психолог в концлагере. – М.: Смысл, 2015. – 239 с.

### **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИИ**

*Чувашева Дарья Геннадиевна,  
факультет «Экономика. Социология. Менеджмент», 3-й курс,  
научный руководитель: Чулков Александр Викторович*

В последние десятилетия произошли крупные перемены в управлении. В частности, на первое место по влиянию на долгосрочный успех организации выходит так называемый «человеческий фактор»

[1, с. 23]. Хорошо обученный, правильно организованный персонал определяет судьбу любой организации. Сегодня невозможно эффективно управлять организацией, не добившись вовлеченности всего персонала, которая, в свою очередь недостижима без мотивации. Успех предприятия напрямую зависит от качества работы каждого отдельного сотрудника. Каждый предприниматель заинтересован в том, чтобы его сотрудники работали с наиболее высокой производительностью труда. В то же время каждый работник по-своему определяет свои цели и задачи, смысл жизни. У одного на первом месте деньги, у другого – карьера, у третьего – другие предпочтения [4, с. 132]. Серьезной проблемой, которая стоит перед каждым руководителем, является то, как заинтересовать своих работников. Поиск путей эффективной мотивации у многих предпринимателей идет весьма медленно и зачастую методом проб и ошибок. Так же мы знаем, что мотивацию как процесс, можно представить в шести этапах это: 1) возникновение потребностей; 2) поиск путей обеспечения потребности; 3) определение целей (направлений) действия; 4) реализация действия; 5) получение вознаграждения за реализацию действия; 6) ликвидация потребности [3, с. 45].

В середине прошлого столетия двое молодых ученых проводили эксперименты, которые могли изменить мир, – но не изменили. В 1949 году Гарри Харлоу и двое его коллег собрали в одну группу восемь макак для двухнедельного эксперимента, посвященного проблемам обучения. Исследователи придумали нехитрую механическую головоломку вроде той. Для ее решения требовалось совершить три действия: вытащить вертикальный штифт, откинуть крючок и поднять откидную крышку. Экспериментаторы поместили головоломки в клетки, чтобы посмотреть, как отреагируют обезьяны, и подготовить их к тестам, которые им предстояло пройти через две недели. Но почти сразу стало происходить нечто странное. Без всякого внешнего побуждения и поощрения со стороны экспериментаторов обезьяны начали сосредоточенно, решительно и с заметным удовольствием играть с головоломками. И тотчас же начали догадываться, как работают эти устройства. Когда на 14-й день эксперимента пришло время тестировать обезьян, те были уже настоящими экспертами. Они разгадывали головоломки часто и быстро, в двух случаях из трех «взламывая код» менее чем за 60 секунд. И это было неожиданно. Никто не учил обезьян, как вынимать штифт, откидывать крючок и поднимать крышку. Никто не вознаграждал их едой, лаской или хотя бы легкими аплодисментами, когда они добивались успеха. И это шло вразрез с общепринятыми представлениями о том, как ведут себя приматы. К тому времени ученые знали, что поведением управляют две основные побудительные силы. Первая – это биологические потребности. Люди и другие животные ели, чтобы насытиться, пили, чтобы утолить жажду, и спаривались, чтобы удовлетворить свои сексуальные импульсы. Но здесь ничего подобного не было. «Решение не приводило к удовлетворению какой-либо потребности. Вторая из известных побудительных сил это награды и наказания, которая тоже не могла объяснить поведение обезьян. В чем еще могло быть дело? Чтобы ответить на этот вопрос, Харлоу предложил совершенно новую теорию, введившую понятие третьей побудительной силы внутренней мотивации. «Само выполнение задачи, – говорил он, – служило внутренним вознаграждением». Обезьяны решали головоломки просто потому, что находили это занятие приятным. Они получали удовольствие. Радость от решения задачи сама по себе была вознаграждением. Предположим, эта новая побудительная сила, то есть внутренняя мотивация действительно существует. Но она, разумеется, должна занимать подчиненное положение по отношению к двум другим силам. Так, например, если обезьян поощрять, изюмом за решение головоломок, они, несомненно, должны показать еще лучшие результаты. Однако, когда Харлоу применил этот подход на практике, обезьяны на самом деле совершали больше ошибок и реже решали головоломки. «Введение пищевого поощрения в данный эксперимент, – писал Харлоу, – снижало продуктивность». Итак, это было еще более странно. В то время две доминирующие побудительные силы держали научную мысль в прочном плену. Поэтому Харлоу пришлось бить тревогу. Он предупреждал, что наши теории, объясняющие, почему мы делаем то, что делаем, являются неполными. Он говорил, что, дабы по-настоящему понять внутренний мир человека, мы должны принимать во внимание эту третью побудительную силу. Прошло два десятилетия, прежде чем другой ученый подхватил идею Харлоу. Эдвард Деси, вырвав страницу из экспериментального журнала Харлоу, начал изучать тему с помощью головоломки. Деси выбрал кубик сома, популярную в то время головоломку фирмы Parker Brothers. Головоломка, включает семь фигур: шесть из них состоят из четырех кубиков, а одна – из трех. Игроки могут сложить из этих семи частей любую из нескольких миллионов возможных комбинаций – от абстрактных форм до узнаваемых объектов. Для своего исследования Деси разделил участников – студентов университета – на экспериментальную группу (которую я назову группой А) и контрольную группу (группа Б). Каждый испытуемый участвовал в трехчасовых сеансах, проводившихся три дня подряд. Вот как протекали сеансы: каждый участник входил в комнату и садился за стол, на котором были разложены семь частей головоломки, рисунки трех конфигураций головоломки которые нужно было собрать и несколько журналов: “Time”, “The New Yorker” и “Playboy”. Деси сидел по другую сторону стола, объясняя инструк-

ции и засекая время выполнения задания с помощью секундомера. На первом сеансе члены обеих групп должны были собирать части головоломки так, чтобы воспроизвести конфигурации, изображенные на предложенных им рисунках. На втором сеансе они делали то же самое с другими рисунками, только на этот раз Деси сообщил группе А, что им будут платить 1 доллар за каждое успешно выполненное задание. Группа Б в то же время получила новые рисунки без обещания оплаты. Наконец, во время третьего сеанса обе группы получили новые рисунки и должны были воспроизвести их без всякой компенсации, как и на первом сеансе, в середине каждого сеанса экспериментатор прибежал к уловке. После того, как участник собирал две из трех фигур, показанных на рисунках, Деси останавливал эксперимент. Он заявлял, что для того, чтобы определить, каким будет четвертое задание, ему нужно ввести в компьютер полученные данные. А поскольку дело происходило в конце 1960-х, за целое десятилетие до появления настольных компьютеров, когда большие, словно шкафы, ЭВМ занимали целые кабинеты, это означало, что он должен был на какое-то время выйти из комнаты. Направляясь к двери, экспериментатор говорил: «Меня не будет всего несколько минут, можете пока заняться чем-нибудь». На самом деле Деси не вводил никаких данных. Вместо этого он проходил в соседнюю комнату, сообщавшуюся с экспериментальной через одностороннее зеркало, где в течение ровно восьми минут наблюдал, чем занимались люди, оставшись в одиночестве. Продолжали ли они возиться с головоломкой, пытались воспроизвести третий рисунок? Неудивительно, что на первом сеансе не было отмечено особых различий в поведении испытуемых из группы А и группы Б в течение этого восьмиминутного периода скрытого наблюдения, когда им был предоставлен свободный выбор. Участники обеих групп продолжали играть с головоломкой в среднем от трех с половиной до четырех минут, и это позволяло предположить, что они испытывали к ней определенный интерес. На второй день, когда участникам группы А платили за каждую успешно собранную конфигурацию, а участникам группы Б – нет, группа, оставшаяся без оплаты, вела себя в основном так же, как и накануне, когда получила возможность свободно выбирать занятие. Но участники, которым обещали заплатить, неожиданно по-настоящему заинтересовались головоломкой. В среднем люди из группы А тратили больше пяти минут на манипуляции с головоломкой, вероятно, пытаясь получить фору для выполнения третьего задания или стараясь в полной мере воспользоваться шансом заработать больше. Это предсказуемо, не так ли? Их поведение согласуется с нашим пониманием мотивации: дайте мне вознаграждение, и я буду работать усерднее. Однако то, что произошло на третий день, подтвердило подозрения Деси относительно необычного функционирования мотивации и ненавязчиво поставило под сомнение один из основных принципов современной жизни. На этот раз Деси сообщил испытуемым из группы А, что денег хватило на оплату лишь одного дня, поэтому этот, третий сеанс оплачиваться не будет. В остальном эксперимент проходил по прежней схеме: два выполненных задания, за которыми следовало вмешательство Деси. Во время следующего за этим восьмиминутного перерыва испытуемые из группы Б, которым не платили, как ни странно, играли с головоломкой немного дольше, чем на предыдущих сеансах. Может быть, она увлекала их все больше и больше, может быть, это была просто статистическая погрешность. Но испытуемые из группы А, которые раньше получали плату, отреагировали по-другому. Теперь они тратили значительно меньше времени на решение головоломки – на две минуты меньше, чем во время оплачиваемого сеанса, и, кроме того, почти на целую минуту меньше, чем на первом сеансе, когда они впервые взяли в руки головоломку и явно испытывали к ней интерес. Подтверждая то, что Харлоу обнаружил двумя десятилетиями ранее, Деси заключил, что человеческая мотивация, видимо, подчиняется законам, идущим вразрез с представлениями большинства ученых и обычных граждан. Вознаграждения, особенно наличность, подогревали интерес и повышали работоспособность. Вознаграждение может обеспечить кратковременный подъем работоспособности, так же, как доза кофеина может дать несколько дополнительных часов бодрости. Но эффект сходит на нет и, что еще хуже, может снизить у человека долговременную мотивацию к продолжению работы [4, с. 13]. Существует два типа рабочих задач – алгоритмические и эвристические.

Алгоритмические решаются с помощью четко определенной последовательности действий, которые дают предсказуемый результат. У эвристических задач нет готового известного решения. Решая их, человек экспериментирует и изобретает. Дизайн, программирование, анализ, обслуживание клиента – эти вещи требуют творческого подхода и мастерства [2, с. 67].

Мотивация 2.0 – мотивация индустриального общества, принцип кнута и пряника. Основывается на предположении, что человек ленив и не хочет работать, поэтому его нужно стимулировать. Хорошее поведение поощряют зарплатой и бонусами, плохое наказывают штрафами. Когда мотивацию 2.0 применяют к алгоритмическим задачам, получается отличный результат. Но когда мотивацию 2.0 применяют к эвристическим задачам, результат получается хуже. Человек замкнут на цели, не может взглянуть на задачу с другой стороны, и выдает посредственный результат. Психологи проводили эксперименты с сороковых годов прошлого века, проверяли этот эффект и всякий раз приходили к од-

ному и тому же выводу: «Деньги угнетают творчество». Увеличение зарплаты не делает сотрудника более творческим и мотивированным. Это все тот же сотрудник, только дороже. А если ему поставить план продаж, он еще и начнет бояться за свое место, из-за чего перестанет принимать смелые и правильные решения. Дополнительные деньги не сделают сотрудника ценнее. Ценнее он станет, когда загорится интересной задачей [4, с. 42]. Это и есть мотивация 3.0. Это мотивация постиндустриального общества. Основывается на предположении, что человек сам по себе хочет работать и быть ценным, создавать что-то важное и становиться мастером своего дела. Мотивация 3.0 проявляется в тех вещах, которые человеку искренне важны. В этом он сам добивается мастерства, без внешнего контроля и финансовых стимулов.

Итак, я очень надеюсь, что когда вы все будете руководителями крупных фирм, для вас будет странным нанимать людей, которые работают только из-за денег. Ничего выдающегося они не сделают в страхе потерять денежное место. И как только им предложат больше, они упорхнут к конкурентам. Нанимайте людей, у которых с вами общие цели. Нанимайте людей на ту работу, для которой им не нужна палка, и которую они готовы делать бесплатно. О деньгах всегда договоритесь. То же хочу сказать для сотрудников: не идите на работу только ради денег. Понятно, что всем платить за квартиру и отдавать кредит. Но одно дело работать на ненавистной работе за мешок денег, и совсем другое – вдохновенно заниматься любимым делом и получать мешок чуть меньше. Кстати, мешки денег появляются сами, когда вы достигаете мастерства. А мастерство приходит только в тех областях, которым вы готовы отдаваться всей душой, без денег и признания. Ставить деньги во главу угла – это прошлый век.

#### *Литература*

1. Бакирова Г. Х. Психология развития и мотивации персонала. – М.: Юнити-Дана, 2013. – 440 с.
2. Варенов А. В. Мотивация персонала. Игра или работа / А. В. Варенов, С. Ю. Исаев. – М.: Речь, 2014. – 128 с.
3. Гаудж П. Исследование мотивации персонала. – М.: Баланс Бизнес Букс, 2014. – 272 с.
4. Пинк Д. Драйв. Что на самом деле нас мотивирует. – М.: Альпина Паблшер, 2013.

### **ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ НАЧИНАЕТСЯ С ВОСПИТАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

*Шелякина Екатерина Валерьевна,  
психолого-педагогический факультет, 2-й курс,  
научный руководитель: магистр Маврина Татьяна Владимировна*

Изучение детско-родительских отношений является чрезвычайно важным как для понимания факторов, влияющих на становление личности ребенка, так и для организации психолого-педагогической практики. О значимости данной проблемы свидетельствует тот факт, что многие авторитетные психологические теории, такие, как психоанализ, бихевиоризм или гуманистическая психология, не обошли вниманием эту проблему, рассматривая взаимоотношения родителей и ребенка как важный источник детского развития.

Первые экспериментальные исследования в области детско-родительских отношений были начаты в 1899 году, разработан опросник, выявляющий мнения родителей о наказании детей. В 30-е годы XX века отмечается быстрый рост исследований родительских установок. На сегодня в зарубежной психологии опубликовано более 800 исследований на тему детско-родительских отношений.

В отечественной психологии статистика более скромная, поэтому испытывается определенный дефицит информации по данной проблеме. Как справедливо указывают А. Г. Лидерс, О. А. Карабанова, А. С. Спиваковская и многие другие психологи, занимающиеся изучением психологической службы семьи, и на сегодняшний день сохраняется определенная потребность в методах диагностики детско-родительских отношений и со стороны родителей, и со стороны детей.

Интерес многих современных исследователей к сфере детско-родительских отношений объясняется значимостью роли взрослого для детского развития и в настоящий момент принято выделять когнитивный и эмоциональный компоненты этого взаимодействия ребенок – взрослый.

Родительство – это счастливая, но трудная и драматичная миссия, которая невозможна без проблем и противоречий. Эти трудности и противоречия неизбежны и объективны [4].

**Воспитание-это специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации образовательных целей в условиях педагогического процесса [2, с. 87].**

Родительскую компетентность можно рассматривать как индивидуально-психологическое образование, выражающееся единством теоретической и практической готовности к осуществлению родитель-

ской деятельности. Готовность родителя к осуществлению воспитательных функций определяется сформированностью у него значимых личностных качеств, наличием теоретических знаний, практических умений и мотивации [1, с. 7–8].

Компетентный родитель характеризуется следующими качествами: любит своего ребенка, осмысливает приоритетный вид деятельности, умеет общаться с ребенком, используя адекватный стиль общения, знаком с возрастными психическими особенностями развития детей.

Но, к сожалению, институт семьи еще далек от идеала. Зачастую в семье царят: ссоры, тревожность, напряженность. В такой семье ребенок растет нервным, испытывая психоэмоциональные проблемы, страхи и недоверие к окружающим.

В психологии есть понятие: невроз ребенка – это невроз семьи. Компетентный родитель должен понимать это, и, если сам не в состоянии решать проблему, он должен обращаться за помощью к психологам, педагогам. Но и сам «компетентный родитель» должен наблюдать за собой, анализировать свои слова и поступки, в общении с ребенком. Компетентный родитель должен знать признаки дисгармоничных типов семейного воспитания: гипоопекающий тип, гиперопекающий тип.

Гипоопекающий тип проявляется в следующем: наблюдается эмоциональное неприятие ребенка, ему уделяют недостаточно заботы и внимания, ребенок чувствует себя одиноким, формируется чувство вины перед родителями, снижается самооценка и в дальнейшем ребенок воспринимает мир враждебно, ведет себя агрессивно, растет неудачником, в семьях царит авторитарный тип управления семьей.

Гиперопекающий тип проявляется в следующем: ребенку многое прощается, беспрекословно выполняются все его желания и капризы, ребенок лишается воли, самостоятельности, требует к себе повышенного внимания. В современной практике семейного воспитания довольно определенно выделяются три стиля (вида) отношений: авторитарное, демократическое и либерально-попустительское отношение родителей к своим детям.

Авторитарный стиль родителей в отношениях с детьми характеризуется строгостью, требовательностью, безапелляционностью. Угрозы, понукания, принуждение – главные средства этого стиля. У детей он вызывает чувство страха, незащищенности. Психологи утверждают, что это ведет к внутреннему сопротивлению, проявляющемуся внешне в грубости, лживости, лицемерии. Родительские требования вызывают либо протест и агрессивность, либо обычную апатию и пассивность.

Либеральный стиль предполагает всепрощенчество, терпимость в отношениях с детьми. Источником является чрезмерная родительская любовь. Дети растут недисциплинированными и безответственными. Попустительский тип отношения А. С. Макаренко называет «авторитетом любви». Суть его заключается в потакании ребенку, в погоне за детской привязанностью путем проявления чрезмерной ласки, вседозволенности. В своем стремлении завоевать ребенка родители не замечают, что воспитывают эгоиста, человека лицемерного, расчетливого, умеющего «подыгрываться» к людям.

Демократический стиль характеризуется гибкостью. Родители, мотивируя свои поступки и требования, прислушиваются к мнению детей, уважают их позицию, развивают самостоятельность суждений. В результате дети лучше понимают родителей, растут разумно послушными, инициативными, с развитым чувством собственного достоинства. Они видят в родителях образец гражданственности, трудолюбия, честности и желания воспитать детей такими, какими являются сами [3, с. 353–354].

Мы предлагаем проект – дисциплину «Школа молодого родителя», которую необходимо ввести в курс обучения для учеников 10–11-х классов.

Целью предлагаемой дисциплины является: формирование начальных представлений о семье и правилах воспитания будущих детей.

Задачи дисциплины следующие:

- Конкретизировать сущность понятия «компетентный родитель».
- Создать представление будущих родителей о стилях воспитания детей.
- Сформировать знания будущих родителей об использовании методов поощрения и наказания в процессе воспитания детей.

- Научить решать педагогические задачи, связанные с воспитанием детей.

В содержание курса входят знания дошкольной педагогики, анализ опыта собственной семьи и создание собственной модели семьи. Данную дисциплину могут преподавать классный руководитель, родители (имеющие педагогическое образование), психолог, социальный работник и медицинский работник.

Мы провели исследовательскую работу, по изучению родительской компетенции у студентов первого курса исторического и педагогического факультета. Исследование проводилось при помощи анкетирования. Количество студентов составило 36 человек. Ниже представлены вопросы анкеты.

1. Планируете ли вы быть родителем? да/нет
2. Как Вы считаете, в чем состоит сущность родительства?

3. Какие методы воспитания на ваш взгляд наиболее эффективны?  
поощрение; физическое наказание; ограничение в чем-либо; пример взрослых; другое
4. Есть ли различие в методах воспитания мальчика и девочки? Если да, то какие?
5. Какой стиль воспитания вам более приемлем? авторитарный; либеральный; демократический.
6. Допускаете ли вы участие бабушек/дедушек в процесс воспитания детей?
7. Какие качества присущие компетентным родителям? (расположите в порядке ранжирования).  
любовь к детям; разумная строгость; требовательность; степень контроля над действиями детей; уважение к выбору ребенка (учет его собственного мнения)
8. Кто, по вашему мнению, должен быть главным в семье? мать; отец; семья; ребенок
9. Смогли бы вы пожертвовать ради воспитания собственных детей карьерой, социальным статусом, и т. д.? да/нет

10. Что есть «счастливая семья»?

По результатам нашего исследования:

1. 98 % планируют быть родителями.
2. 100 % дали позитивный ответ, например: передача ЗУН своим детям; воспитание детей и т. д;
3. 40 % в качестве метода воспитания выбирают ограничения и поощрение.  
59 % в качестве метода воспитания выбирают пример взрослых.  
1 % в качестве метода воспитания выбирает физические наказания.
4. 90 % считают, что в воспитании мальчика и девочки есть различия, т. е. в мальчиках воспитывают мужество, а в девочках хозяйственность.  
10 % считают, что в их воспитании нет различия.
5. 85 % в качестве стиля воспитания выбирают демократический.  
14 % в качестве стиля воспитания выбирают авторитарный.  
1 % в качестве стиля воспитания выбирает либеральный.
6. Из 100 % опрошенных, все допускают к воспитанию детей бабушек и дедушек.
7. 100 % являются компетентными родителями по вопросу ранжирования.
8. 40 % считают, что в семье главный отец.  
60 % считают, что в семье важен тандем.
9. 90 % считают, что смогли бы оставить свою карьеру и социальный статус ради воспитания детей.  
10 % не готовы идти на такие жертвы.
10. Позитивный ответ, что соответствует видению этого понятия, например: любовь, уважение друг к другу и детям.

Вопросы влияния характера взаимодействия взрослого с ребенком на формирование личности дошкольника широко обсуждаются в отечественной литературе. К настоящему времени сформировалось убеждение, что тип детско-родительских отношений в семье является одним из основных факторов, формирующих характер ребенка и особенности его поведения. Наиболее характерно и наглядно тип детско-родительских отношений проявляется при воспитании ребенка.

Как известно, современная семья включена во множество сфер жизнедеятельности общества. Поэтому на климат внутри семьи влияет множество факторов и политические, и социально-экономические, и психологические. Сокращение свободного времени родителей из-за необходимости поиска дополнительных источников дохода, психологические перегрузки, стрессы и наличие множества других патогенных факторов стимулируют развитие у родителей раздражительности, агрессивности, синдрома хронической усталости, что сказывается на эмоциональном самочувствии ребёнка и как следствие накладывает определённый отпечаток на личность дошкольника.

Обобщая, детерминанты родительского отношения в различных психологических концепциях, можно выделить следующие: особенности личности родителя (концепция А. Адлера, Дж. Боулби, Л. Лоевингер); личностные и клинико-психологические (работы М. И. Лисиной, Н. Ньюсона); этиологические факторы (С. Лейбовичи); социокультурные детерминанты (Х. Харлоу, М. Лаоса); особенности внутрисемейных отношений (А. И. Захаров, А. С. Спиваковская, А. Я. Варга, Э. Г. Эйдемиллер).

Дошкольное детство – период интенсивного психического развития, появления психических новообразований, становления важных черт личности ребенка. Это период первоначального формирования тех качеств, которые необходимы человеку в течение всей последующей жизни. В дошкольном возрасте формируются не только те особенности психики детей, которые определяют общий характер поведения ребенка, его отношение ко всему окружающему, но и такие, которые представляют собой «задел» на будущее.

Таким образом, для полноценного развития детей необходим ряд факторов, которые влияют на тип детско-родительских отношений: особенности личности родителей и форм их поведения; психолого-педагогическая компетентность родителей и уровень их образования; эмоционально-нравственная ат-



мосфера в семье; диапазон средств воспитательного воздействия (от наказаний до поощрений); степень включенности ребенка в жизнедеятельность семьи; учёт актуальных потребностей ребенка и степень их удовлетворения.

#### *Литература*

1. Анисимова А. В. Родительская компетентность как основа предупреждения и профилактики девиантного поведения // Молодой ученый. – 2014. – № 17.
2. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. В. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
3. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. – М.: Владос-Пресс, 2004. – 365 с.
4. Смирнова Е. О. Трудности и радости родительства. – Режим доступ: <http://www.ya-roditel.ru/parents/base/experts/87162/>. – Загл. с экрана.

*Научное издание*

# ДЕНЬ НАУКИ

Сборник статей  
XVII студенческой научной конференции

Печатается в авторской редакции

Самарский филиал ГАОУ ВО города Москвы  
«Московский городской педагогический университет»  
443041, г. Самара, ул. Братьев Коростелевых, 76.

Подписано в печать 09.06.16. Формат 60x90 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Бумага офисная.  
Гарнитура Times New Roman. Печать оперативная. Усл. печ. л. 47,25. Тираж 100 экз.  
Отпечатано в типографии ООО «Современный стандарт»,  
443080, г. Самара, ул. Санфириковой, 95, эт. 1, позиция 22.