

ISSN 2072-0297



МОЛОДОЙ[®] УЧЁНЫЙ

международный научный журнал



42

2017

Часть II

16+

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 42 (176) / 2017

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

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

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

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ

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

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

Международный редакционный совет:

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

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

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

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, *кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)*

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

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

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

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Кошербаева Айгерим Нуралиевна, *доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)*

Курпаяниди Константин Иванович, *доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)*

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

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

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

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

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

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

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

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

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

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

Узаков Гулом Норбоевич, *доктор технических наук, доцент (Узбекистан)*

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

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

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

Шуклина Зинаида Николаевна, *доктор экономических наук (Россия)*

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственный редактор: Осянина Екатерина Игоревна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович, Майер Ольга Вячеславовна

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 8.11.2017. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

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

На обложке изображена *Хеди Ламарр* (1914–1958), голливудская актриса и изобретатель. Ее настоящее имя Хедвига Ева Мария Кислер.

Она родилась в Вене в довольно обеспеченной еврейской семье. В 16 лет ушла из дома и поступила в театральную школу. Первая слава не заставила себя долго ждать. Правда, носила она несколько скандальный характер: Хедвиг Кислер впервые в истории мирового кинематографа снялась в обнаженном виде и изобразила в кадре оргазм (ничего «такого», только голос и мимика, за кадром в это время она для правдоподобности колола себя булавкой). Но по меркам того времени фильм был признан едва ли не порнографическим и запрещен церковью к показу.

Хеди быстро вышла замуж за австрийского миллионера-фашиста, поставщика вооружения Германской нацистской армии Фрица Мандла. На его светских приемах не раз бывали Гитлер и Муссолини. Ревнивый муж везде возил с собой хорошенькую молодую жену, которая хлопала глазками и умело прикидывалась глупенькой. Хеди часто присутствовала на деловых встречах мужа и, обладая, как многие талантливые актеры, превосходной памятью, многое узнала о действии противокорабельного оружия и систем наведения.

Она ненавидела фашизм и с четвертой попытки сбежала от мужа, переодевшись горничной. Голливуд покорился ей без боя, но из-за скандала с первым фильмом ей пришлось сменить имя и стать Хеди Ламарр. Там она познакомилась с Джорджем Антейлом — композитором, музыкантом, изобре-

тателем и журналистом в *Esquire* и *Coronet*. Когда разговор незаметно и плавно перешел от женского здоровья к несовершенству систем наведения радиоуправляемых торпед, им в голову пришел способ отправлять сигналы по частям на разных частотах, чтобы их труднее было заглушить. Идея была остроумна и эффективна, но реализовали они ее на свой лад — при помощи валика механического пианино. Им даже удалось получить на нее патент, который они, правда, совершенно бескорыстно, из чисто патриотических побуждений передали армии США. Изобретение актрисы и композитора долгое время вызывало только ухмылки у американских военных. Однако, по словам современников, появившись оно всего на несколько месяцев раньше, это могло бы спасти жизни тысяч солдат и изменить ход сражения при Перл Харбор.

В дальнейшем именно это изобретение, как считается, легло в основу разработки таких технологий, как GPS, Bluetooth, Wi-Fi и CDMA. Недоброжелатели обвиняют Ламарр в банальном воровстве: актриса якобы украла идеи у мужа и его сотрудников.

Кроме того, многие утверждают, что высказанная ею идея уже витала в воздухе, и к этому открытию пришли бы и без Антейла и Ламарр.

Как бы то ни было, в 1997 году Фонд электронных рубежей официально наградил Хеди Ламарр за изобретение FHSS. В начале 2014 года она попала в зал славы изобретателей.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

- Авакова Л. В.**
Организация и методика поддержания государственного обвинения по делам об убийствах 117
- Андрейко Я. А.**
Правовая природа ответственности соучастников преступления 120
- Гатауллина Д. Д.**
Проблемы правового регулирования искусственной репродукции человека 122
- Исанбаева Т. Н.**
Расширение ответственности директора и учредителя по долгам хозяйственного общества 125
- Калтаускайте А. В.**
Мировое соглашение как подозрительная сделка 127
- Калтаускайте А. В.**
Особенности оспаривания сделок должника в процедуре банкротства 129
- Королева Ю. А.**
К вопросу о практике реализации норм о судебном контроле за исправительными учреждениями 131
- Майков А. Н., Холоденко В. Д.**
Понятие заключения и показаний эксперта в российском уголовном судопроизводстве ... 133
- Самсонов С. В.**
Роль СМИ в избирательных правоотношениях ... 136
- Самсонов С. В.**
Роль предпринимательства в формировании правосознания посредством СМИ 139
- Ситникова А. А.**
К вопросу о медиации как формы урегулирования гражданско-правовых споров..... 141

- Табинаев К. В.**
Повышение эффективности осуществления муниципального земельного контроля на территории Республики Бурятия 144
- Хакимзянова М. Т.**
Правовое регулирование общей собственности 148

ИСТОРИЯ

- Begimbayeva Z., Zhantorin A.**
Derbisaly Berkinbaev: socio-political and scientific-educational activity (second half of the nineteenth century) 150

ПОЛИТОЛОГИЯ

- Гилюян А. В.**
Футорологическая концепция «Аксиодемия» о возможных преобразованиях политической системы 153

ПЕДАГОГИКА

- Акульшина А. В.**
Конспект логоритмического НОД «Прогулка по зимнему лесу» 159
- Березникова Е. В.**
Система оценки достижений планируемых результатов учителем на уроках в начальной коррекционной школе в рамках реализации ФГОС 161
- Кириченко К. В.**
Арт-педагогические технологии в условиях дошкольного образовательного учреждения... 164
- Курбитаева Д. С.**
Возможности игрового обучения в формировании экономических знаний и умений старшеклассников..... 167

Мутанова Д. Ю., Беркимбаев К. М., Пралиева Р. Е., Ауезов Б. Н., Тасова А. Б.	
Различные методы развития коммуникативной культуры будущих учителей английского языка	169
Потепалова И. И.	
Некоторые аспекты применения метода иллюстраций для формирования у третьеклассников умения писать сочинение-описание	172
Родина Е. Е.	
Педагогические условия формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников.....	175
Sarsenbaeva Z. J.	
Effectiveness of modern technologies for English language teaching	176
Соломахина Т. Н., Файзулаева Р. Р., Михалева И. М., Артемьева Н. В., Шевченко Е. В.	
Особенности коррекционно-развивающей работы с детьми с ранним детским аутизмом и другими расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного образовательного учреждения.....	178
Улатова Т. А.	
Роль мелкой моторики в речевом развитии ребенка	180
Черкасов В. А., Лондарева Д. В.	
Теоретические основы формирования у младших школьников умения воспринимать художественное произведение	183
Шеховцова Л. Д., Прокофьева И. В., Маркова Р. И., Молчанова Е. А.	
Метапредметные универсальные умения	185
Шумская О. А.	
Организация системно-деятельностного подхода на уроках английского языка.....	187

Шумская О. А.	
Влияние развития общества на социальный статус учителя	189

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Зыкун Ж. А.	
Основные корригирующие упражнения при сколиозе.....	191
Кивгазов К. С.	
Статистика как одна из основ будущего футбола.....	193

ФИЛОЛОГИЯ

Васильева Л. Ю.	
Поэтическая образность малой прозы раннего И. Бунина	198
Герасимова А. В.	
Отражение идеи саморазвития в художественном произведении Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон».....	200
Кучеренко М. В.	
Русский символизм как литературное течение	203
Сырескина С. В., Снегирева И. П.	
Лексические пласты английского языка	205
Сырескина С. В., Щелкунов И. В.	
Неологизмы в современном английском языке	207
Хусин Самах Саад	
Ибрагим Аслан — «арабский Чехов».....	210
Чуканова Г. Ж., Хасанова Э. Ж.	
Лексико-тематическая классификация персизмов в русском языке.....	220
Яфарова М. П.	
Применение технологии критического мышления на уроках английского языка как способ повышения мотивации.....	222

ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

Организация и методика поддержания государственного обвинения по делам об убийствах

Авакова Лиана Врежевна, магистрант

Южно-Российский институт управления — филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Ростов-на-Дону)

Итак, прокурору предстоит поддерживать государственное обвинение по уголовному делу об убийстве. С чего следует начать подготовку к судебному разбирательству? Широко распространенная практика начинать подготовку к судебному процессу с ознакомления с обвинительным заключением представляется рискованной, особенно по делам об убийствах [10].

Обвинительное заключение по своей сути является документом, который отражает картину убийства, которая сложилась в сознании **следователя** (не прокурора), а также систему его доказательств. Предварительное изучение обвинительного заключения может навязать прокурору версию преступления, какой ее видит следователь. Вне всякого сомнения, подобный «упрощенный» ход поставит прокурора в безоружное положение. Наиболее точно высказались по поводу данной ситуации В. К. Гавло и С. Э. Воронин, «... если следователь имеет дело с первоначальной моделью расследуемого события преступления, то судья (прокурор) — с моделью модели, где в качестве «заместителя оригинала» выступают не факты преступления и следовая картина, а модель преступления, построенная следователем» [4].

Подготовка к судебному разбирательству лишь тогда будет эффективной, когда она будет начата с изучения материалов уголовного дела, а ознакомление с обвинительным заключением завершит этот процесс. Как показывают результаты некоторых исследований, на практике государственные обвинители зачастую пренебрегают требованием заблаговременно ознакомиться с материалами уголовного дела и тщательной подготовиться к судебному заседанию. Так, по данным исследований, проведенных О. Н. Пономаренко, 12% государственных обвинителей знакомятся с уголовным делом непосредственно в ходе рассмотрения дела в суде, 16% за 12 дней до начала судебного заседания, 17% за 35 дней, 19% за 610 дней, 13% за 1120 дней, 12% «как придется» и только 24% пытаются ознакомиться с материалами еще на стадии судебного производства [8].

Одним из условий успешности поддержания государственного обвинения в суде по рассматриваемой категории дел считается, использование прокурором моделирования и реконструкции события (картины) преступления. И. М. Лузгиным реконструкция определяется как метод воссоздания объектов по их фрагментам, а также описаниям, фотоснимкам и другим документальным данным в целях установления истины по делу [7].

При изучении материалов уголовного дела, государственный обвинитель мысленно формирует и пополняет новыми данными свою модель (картину) преступления и версию относительно субъекта преступления. Так, материалы дела исследуются в аналитическом аспекте, который способствует всесторонности и объективности.

Модель убийства, формирующаяся в процессе ознакомления прокурора с материалами дела, является инструментом проверки качества действий следователя, позволяя обнаружить пробелы и недостатки.

Так, знакомясь с протоколами допросов и сопоставляя содержащуюся в них информацию с данными мысленной модели преступления, можно увидеть, какие конкретно вопросы из числа необходимых (по модели) не были заданы и, соответственно, какие стороны описанного допрошенного события оказались невыясненными, какие доказательства, имеющиеся в деле, не были использованы на допросе в качестве тактических средств для разрешения противоречий, уточнения показаний, разоблачения лжи. Данная модель помогает выявлять недостатки производства и других следственных действий — назначения экспертиз, осмотров и т.д. Это ориентирует государственного обвинителя искать дополнительную информацию для того чтобы компенсировать, либо нейтрализовать выявленные пробелы в суде. Дополнительная информация может содержаться в источниках получения значимой с точки зрения криминалистики информации, под которыми следует понимать «совокупность объектов (носителей информации и источников доказательств), то есть реалий окружающего мира, непосредственно или опосредованно отражающих

процесс функционирования преступной деятельности и дающих возможность ее изучения» [9]. Проблемой на данном этапе может стать то, что государственные обвинители на практике не всегда умеют правильно определить значимость тех или иных источников получения доказательственной информации по делу, определить тактически правильную последовательность их исследования с учетом складывающихся в суде ситуаций [11].

Закончив изучение материалов уголовного дела и сформировав собственное представление о механизме и деталях убийства и о качестве доказательственной базы по делу, государственный обвинитель приступает к ознакомлению с обвинительным заключением. При этом он описываемое в этом документе воспринимает не механически, а сопоставляет со своим видением того, что и как должно быть изложено, т.е. в критическом ключе. Это позволяет увидеть пробелы и недостатки и в обвинительном заключении, что, соответственно, побуждает к поиску средств их компенсации.

Одним из важнейших критериев оценки материалов дела об убийстве является вывод — всесторонне ли проведено расследование. Но ответ на этот вопрос зависит не только от качества материалов дела, а и от собственных представлений прокурора о содержании и пределах толкования понятия «всесторонность» применительно к оценке результатов расследования убийства. Если расследование не соответствует этому критерию, а прокурор при изучении дела этого не заметит, данное обстоятельство заявит о себе в критической форме непосредственно в ходе судебного следствия.

В научной и специальной литературе фигурируют два малоизвестных и редко применяемых на практике метода, направленных на познание события преступления: *программноцелевой и мысленное моделирование*.

Программноцелевой метод по своему содержанию реализуется как различные типовые криминалистические программы расследования преступлений, в частности убийств. Наиболее известна на практике и чаще встречается в литературе следующая программа [5].

1. Кто погибший; 2. причина смерти; 3. что произошло: самоубийство; несчастный случай; убийство; 4. Место совершения преступления. Проверяются две версии о том, где было совершено убийство: на месте обнаружения трупа; в ином месте; 5. Время совершения убийства; 6. Орудие убийства; 7. Способ совершения убийства; 8. Не предшествовала ли убийству борьба, драка, не было ли посягательство на погибшего неожиданным, каковы были роль и действия потерпевшего в конфликте; 9. В каком положении находился потерпевший в момент причинения ему смертельных повреждений; 10. В каких отношениях между собой находились потерпевший и виновный: формально (члены семьи, родственники, соседи, товарищи по работе, знакомые, были незнакомы); по содержанию (дружеские, нейтральные, конфликтные); 11. Когда, откуда, с какой целью, каким

способом виновный и потерпевший прибыли на место происшествия; 12. Что делали на этом месте перед убийством; 13. Какие предметы, вещи, ценности исчезли с места происшествия; 14. Какие новые предметы и вещи появились на этом месте в связи с убийством, кому они могут принадлежать; 15. Не пытался ли виновный скрыть следы преступления, если да, то: какие конкретно меры для этого предпринял; какими средствами, орудиями или предметами для этого воспользовался; где их взял; 16. Как долго находился виновный на месте происшествия после убийства; 17. Каким образом, в каком направлении виновный скрылся с места происшествия; 18. Сколько человек принимало участие в убийстве; 19. Было ли данное убийство заранее задуманным и подготовленным (предумышленным) либо произошло неожиданно, без подготовки, во время случайного конфликта; с прямым или косвенным умыслом оно совершено; 20. Мотив убийства; 21. Кто находился в районе места происшествия в любой момент периода, начинающегося с прибытия виновного и потерпевшего на место происшествия и до момента ухода виновного (вопрос о будущих свидетелях); 22. Кто совершил убийство.

В отдельности ответ на каждый вопрос из данной программы дает информацию об определенной стороне убийства. В совокупности ответы на все вопросы позволяют всесторонне охарактеризовать исследуемое преступление. В силу универсальности данная программа подходит ко всем частным особенностям преступления, поэтому и называется типовой.

При этом указанная типовая программа не устраняет многие другие возникающие трудности. Программа ставит конкретные задачи — указывает, что требуется установить. Однако она не разъясняет, как именно это сделать, каким образом и где получить ответ на поставленный вопрос.

Нередко содержание вопроса и характер искомой информации позволяют сделать вывод о том, где находится источник нужной информации и каковы процессуальные формы ее получения. В качестве примера можно назвать допрос определенных лиц, постановку дополнительных вопросов перед экспертами, осмотр определенной документации и другие. Источники нужной информации не всегда очевидны, а традиционные средства и способы поиска не всегда дают ожидаемые результаты. В этой связи необходимо обратиться к методу мысленного моделирования.

Для применения данного метода характерен всеобщий закон отражения. Его суть заключается в том, что любое событие (явление) которое происходит в конкретной обстановке (среде) с этой обстановкой (средой) взаимодействует и отражается в последней в виде разного рода следов [10]. По оставленным следам в той или иной степени достоверности можно реконструировать картину конкретного события. Преступник совершает криминальное деяние, а также действия, связанные с ним, оставляя при этом следы своих действий. По этим следам с различной степенью точности можно воссоздать картину произошед-

шего события. О том, где искать данные следы, каковы они и как обнаружить информационные носители о них, может сказать применение метода мысленного моделирования.

В чем же заключается рассматриваемый метод? Моделирование в общем смысле — это исследование объектов познания при помощи искусственных аналогов (моделей). Познаемый объект имеет большое сходство с искусственным аналогом (моделью) [12].

Криминалистическая модель представляет собой искусственную систему, которая воспроизводит объект, исследуемый в сфере уголовного судопроизводства в той или иной степени сходства. Изучение данной системы позволяет получить знания об оригинале, которые необходимы при решении задач в сфере правосудия и управлении процессуальной деятельностью участников судопроизводства [13].

Процесс моделирования начинается принятием решения о применении данного метода в целях проверки версии либо преодоления другого затруднения.

По своему содержанию модель есть мысленный образ, картина события, существование в действительности которого необходимо проверить. Данную картину моделирующий (государственный обвинитель, в частности) формирует на основе своих личных представлений об особенностях проверяемого события и соотносит их с реальными особенностями обстановки предполагаемого события. Чаще всего моделируется поведение преступника на месте происшествия, что представляет собой целый комплекс целенаправленных действий. В этой связи, мысленной модели поведения преступника присущ динамический характер.

Процесс моделирования подразделяется на 3 этапа: построение, изучение и проверка модели. Кратко рассмотрим каждый из этапов.

Этап построения модели — очень быстро протекающая мыслительная операция. В сознании моделирующего субъекта мгновенно появляется динамическая картина, кадры которой последовательно сменяют друг друга, отражая весь комплекс действий преступника в конкретной обстановке. Данную модель (так называемый «кинофрагмент» — за сходство с фрагментом из кинофильма) полностью, либо отдельными частями, мысленно можно просматривать неограниченное количество раз, останавливаясь на отдельных моментах («кадрах») для детального рассмотрения того или иного действия.

Затем построенную модель необходимо тщательно изучить. Этот этап заключается в логическом анализе отдельных элементов модели в целях мысленного выделения следов (признаков), которые могли бы свидетельствовать о реальности события при обнаружении их в действительности. Этап изучения модели самый интеллектуальный и ответственный во всем процессе.

Литература:

1. Конституция РФ (принята всенародным голосованием 12.12.1993 г.) (с учётом поправок, внесённых 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) // СЗ РФ. 2014. № 31. Ст. 4398.

Затем следует этап проверки модели, подразумевающий поиск информации о следах (признаках), которые были мысленно выделены в модели. Обнаружение данных следов будет свидетельствовать о правильности отражения моделью определенной части реальных действий преступника. Если модельные следы в реальности обнаружить не удастся, значит построенная модель истинные действия преступника не отражает, и, следовательно, подлежит замене другой моделью.

Восприятие и оценка материалов дела через призму программы и на основе моделирования обогащает комплексное представление прокурора о степени достаточности доказательственной базы по делу и дает возможность построить более точную и аргументированную систему доказательств обвинения.

Использование указанных методов позволяет также увидеть логические ошибки обвиняемого (подсудимого), отрицающего свою вину и защищающегося ложными оправдательными показаниями, и воспользоваться этим для опровержения данных показаний.

Названные методы повышают уровень предвидения государственным обвинителем вероятности изменения подсудимым своих показаний и, что еще ценнее, дают возможность предугадать характер (содержание) этих изменений и грамотно провести их опровержение в суде.

Еще одним аспектом моделирования в процессе подготовки к судебному процессу является проработка важного вопроса: *какую версию защиты в суде выдвинет обвиняемый?*

Попытки избежать ответственности могут характеризоваться большим разнообразием, однако реальные возможности подсудимого сводятся к типовым защитным версиям:

1. *Алиби;*
2. *Отрицание причастности к убийству (отсутствие алиби);*
3. *Причинение смерти по неосторожности* [10].

Знание данных типовых версий защиты полезно уже только тем, что позволит государственному обвинителю быть в курсе пределов тактических возможностей подсудимого. Сопоставляя каждую из вышеназванных возможных версий с обстоятельствами конкретного убийства и учитывая качество проведенного расследования, государственный обвинитель без труда определит, какие из названных версий подсудимый не сможет использовать в суде, так как они в реальную картину убийства не вписываются. Таким сопоставлением государственный обвинитель также может установить наиболее подходящую к объективной картине убийства версию и вычислить вероятный тактический ход стороны защиты, что позволит ему наметить контрмеры.

2. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18.12.2001 № 174-ФЗ (ред. от 01.05.2016)// СЗ РФ. 2001. № 52 (ч. 1). Ст. 4921.
3. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 01.05.2016)// СЗ РФ. 1996. № 25. Ст. 2954.
4. Гавло В. К. «Актуальные проблемы поисково-познавательной деятельности в суде. Учебное пособие»// Барнаул: БЮИ МВД РФ, 2000 г. 95 с.
5. Густов Г. А. «Программноцелевой метод организации расследования убийств»// СПб., 1993 г.
6. Корчагин А. А. «Проблемы теории и практики криминалистической методики предварительного расследования и судебного разбирательства по делам об убийствах: монография» / под науч. ред. д.ю.н., профессора В. К. Гавло. — М.: Юрлитинформ, 2013. — 512 с.
7. Лузгин И. М. «Реконструкция в расследовании преступлений»/ И. М. Лузгин. — Волгоград: Высшая следственная школа МВД СССР, 1981. — С. 12.
8. Пономаренко О. Н. «Организационные вопросы оперативно-розыскного обеспечения государственного обвинения»/ О. Н. Пономаренко// Российский следователь. — 2007. — № 17. — С. 33
9. Хайрусов Д. С. «Источники и методы криминалистического исследования преступной деятельности»/ Д. С. Хайрусов, Л. А. Щербич. — М.: Изд-во «Юрлитинформ», 2008. — С. 71/
10. Руководство для государственных обвинителей: Криминалистический аспект деятельности. Ч. II. Особенности поддержания государственного обвинения по делам об убийствах. [Коллектив авторов]. Науч. ред. Коршунова О. Н..2-е изд., перераб. и доп.// Изд-во «Юридический центр-Пресс», СПб., 2011 г. — 970 с.
11. Корчагин А. А. «Особенности тактики подготовки поддержания государственного обвинения в суде по делам об убийствах»// Бизнес в законе. 2011 г. № 1. С. 68–72.
12. Штофф В. А. «Моделирование и философия»//М.: -Л.: Наука, 1966 г. — 302 с.
13. Густов Г. А. «Моделирование в работе следователя. Учебное пособие»//Л., 1980 г. — 185 с.

Правовая природа ответственности соучастников преступления

Андреюк Янина Андреевна, магистрант
Международный институт экономики и права (г. Москва)

Уголовно-правовая ответственность является одним из видов юридической ответственности, под которой в общей теории права понимается «применение к лицам, совершившим правонарушения, предусмотренных законом мер принуждения в установленном для этого процессуальном порядке...» [1, с. 620] В науке тема как юридической, так и уголовной ответственности является одной из самых дискуссионных. Несмотря на большое количество работ, посвященных указанным темам, отсутствует единое мнение по наиболее обсуждаемым аспектам. Можно выделить две основные точки зрения по вопросам о природе юридической ответственности.

Согласно теории позитивной (проспективной, перспективной, активной) ответственности, на личность возложены определенные обязанности; а надлежащее их выполнение, положительные действия, благоприятные последствия для личности и есть ответственность. «... Перспективная ответственность возникает еще до совершения конкретного правонарушения — с момента издания нормативно-правового акта, ее предусматривающего. Факт совершения правонарушения влечет изменение, но не возникновение феномена юридической ответственности» [2, с. 111].

Вторая теория — негативной (ретроспективной) ответственности — характеризует ответственность за уже совершенные противоправные действия. Она выражается в возложении на лицо мер неблагоприятного характера, определенных лишений, ограничений. Суть данной концепции в «отрицании возможности существования ответственности до совершения правонарушения» [3, с. 77]. Полагаем, что при изучении уголовной ответственности соучастников преступления стоит брать за основу вторую концепцию. Это подтверждается и содержанием ст. 8 Уголовного кодекса Российской Федерации (далее по тексту — УК РФ), согласно которой основанием уголовной ответственности является совершение деяния, содержащего все признаки состава преступления, предусмотренного УК РФ. Представляется верной позиция профессора А. В. Бриллиантова о том, что «уголовная ответственность может возникнуть и быть реализована только в рамках уголовно-правовых отношений, которые возникают лишь с момента совершения преступления» [4]. Следует отметить, что термины «уголовная ответственность» и «наказание» нельзя отождествлять. УК РФ также разграничивает эти понятия: главы 11 и 12 названы соответственно «Освобождение от уголовной ответственности» и «Освобождение от наказания». Кроме

того, освобождение от наказания, например, в связи с болезнью, не означает освобождения от уголовной ответственности. Наказание можно определить лишь как одну из форм реализации уголовной ответственности. Таким образом, уголовная ответственность представляет собой разновидность юридической ответственности, выражающуюся в отрицательной оценке противоправных действий лица со стороны общества и государства, а также в назначении виновному наказания или иных мер уголовно-правового характера.

Сама природа соучастия в уголовном праве по сей день остается предметом научных дискуссий. Конструкция соучастия рассматривалась исследователями еще в конце XIX в., среди множества точек зрения можно выделить две устоявшиеся теории относительно характера соучастия: первая признает акцессорный (несамостоятельный) характер соучастия, вторая концепция рассматривает соучастие как автономную форму преступной деятельности.

Акцессорную теорию называют также классической, она исходит из признания придаточного, независимого характера соучастия. Эта теория не признает какое-либо самостоятельное значение действий подстрекателя или пособника, считая основанием уголовной ответственности соучастников именно деяние исполнителя. Акцессорная теория разрабатывалась, прежде всего, в Германии и Франции — так, сторонниками данной концепции были Жан Рене Гарро (Франция), Карл фон Биркмайер (Германия). Акцессорная природа соучастия была законодательно оформлена еще в УК Франции 1810 года [5, с. 73].

Согласно акцессорной природе соучастия в уголовном праве воплощается правило: *accessorium sequitur principale* (второстепенное следует за главным) [6, с. 81].

Основные положения теории акцессорного характера соучастия можно свести к двум тезисам. Во-первых, соучастник может быть привлечен к ответственности за свои действия исключительно при наличии наказуемости с точки зрения уголовного закона действий исполнителя. Во-вторых, соучастник получает наказание по той статье уголовного закона, по которой производится квалификация действий исполнителя.

«Акцессорность выражает принадлежность одного явления другому. Можно увидеть определенную степень юридической зависимости, определяющую пределы ответственности соучастника от фактически выполненного деяния исполнителем. Так, если деятельность исполнителя была прервана на стадии приготовления, то подстрекатель и пособник подлежат ответственности за соучастие в приготовлении к преступлению...» [7, с. 212].

Представляется, что соучастие нельзя рассматривать как полностью несамостоятельное явление. Ведь нельзя говорить об уголовной ответственности за чужую вину, при соучастии вина каждого самостоятельна. Акцессорная теория явно преувеличивает роль исполнителя в преступлении. Безусловно, его деятельность важна, но она все же является частью совместной, коллективной деятель-

ности всех соучастников. Как указывает Д. И. Джулай, «Современная доктрина отвергает лишь ту сторону акцессорности, которая проявляется в слепой зависимости ответственности и наказания, назначаемого соучастнику, от ответственности и наказания, назначаемого исполнителю преступления. Именно в этом срезе признание акцессорной природы соучастия чуждо современной теории и практике применения норм уголовного закона...» [7, с. 213]

Теория самостоятельной ответственности соучастников подтверждается в некоторой степени положениями уголовного закона, например, ст. 36 УК РФ, в соответствии с которой за эксцесс исполнителя другие соучастники уголовной ответственности не подлежат. Однако против этой теории можно привести положения ч. 5 ст. 34 УК РФ, согласно которой в случае недоведения исполнителем преступления до конца по не зависящим от него обстоятельствам остальные соучастники несут уголовную ответственность за приготовление к преступлению или покушение на преступление. Представляется, что обе теории имеют место на существование, их не нужно противопоставлять, хотя в настоящее время акцессорная теория проявляется в действующем уголовном законе минимально. Соучастие необходимо рассматривать как явление системное.

«Соучастие в преступлении сочетает в себе и акцессорный, и самостоятельный принципы ответственности. Данные принципы не должны противопоставляться друг другу. Только путем их сочетания разрешаются многие практические вопросы, касающиеся преступлений, совершенных в соучастии...» [8, с. 18]

Согласно ч. 1 ст. 34 УК РФ, ответственность соучастников преступления определяется характером и степенью фактического участия каждого из них в совершении преступления. Из указанного положения следует, что жесткая связь между ответственностью исполнителя и соучастников отсутствует: их действия могут быть квалифицированы по разным статьям УК РФ, освобождение от ответственности одного не исключает наказуемости второго и т.д. При назначении наказания смягчающие или отягчающие обстоятельства, относящиеся к личности одного из соучастников, учитываются при назначении наказания только этому соучастнику (ч. 2 ст. 67 УК РФ).

Наряду с этим, в некоторых случаях пределы ответственности исполнителя предопределяют ответственность и соучастников преступления. Так, признание деяния малозначительным (ч. 2 ст. 14 УК РФ) исключает уголовную ответственность и исполнителя, и иных соучастников. Положение о фактическом участии полностью соответствует принципу справедливости, закрепленному в ст. 6 УК РФ, а также конституционных и международных нормах. Этот принцип тесно связан с иными основополагающими идеями: с законностью, гуманизмом, равенством граждан перед законом. Характер участия зависит от роли, выполняемой каждым соучастником. Зачастую подстрекатель, организатор выполняют одно-

временно роль исполнителя преступления, это должно учитываться при назначении наказания. Для определения степени участия необходимо выяснить, насколько активен был каждый из соучастников в выполнении своих функций, каким уровнем интенсивности характеризовалась его преступная деятельность, направленная на достижение единого, общего преступного результата.

Зачастую при рассмотрении института соучастия происходит смешение понятий «характер» и «степень» участия лица в совершении преступления [9]. Исследователи [10] выделяют качественную и количественную сторону соучастия в преступлении. Мы согласны с мнением А. А. Арутюнова, который пишет: «...только характер участия (качественная сторона) позволяет разграничить соучастников на виды, а степень участия (количественная сторона) не имеет к такому разделению никакого отношения» [11, с. 90]. В этой связи нельзя не согласиться с Н. И. Святенюк, считающим, что «...сколь бы велика ни была степень участия лица в совместной преступной деятельности, она никогда не может изменить сам характер совершаемых действий и функциональную роль соучастника» [12, с. 49].

Часть 2 ст. 34 УК РФ закрепляет, что соисполнители отвечают по статье Особенной части УК за преступление, совершенное ими совместно, без ссылки на ст. 33 УК РФ.

Возникают определенные вопросы при квалификации деятельности соисполнителей преступления, совершаемого по смешанным мотивам. Необходим дифференцированный подход к каждому соисполнителю, что поможет наиболее полно отразить его роль и фактическую степень участия в совершенном преступлении, оценить его действия индивидуально, без формального распространения на него обстоятельств объективного характера. Конкретное содержание и проявление мотивов у отдельных соисполнителей может быть различным, одни мотивы могут не оказывать никакого влияния на характер и содержание преступного деяния, другие же могут быть квалифицирующими признаками состава преступления. Необходимо определять направление умысла каждого соисполнителя. Таким же образом квалифицируется и деяние пособника, подстрекателя и (или) организатора, если они одновременно являлись соисполнителями преступления.

Литература:

1. Марченко М. Н. Теория государства и права: учебник. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Проспект, 2011. — 640 с.
2. Иванов А. А. О понимании юридической ответственности // Вектор науки ТГУ. — 2010. — № 1 (11). — С. 110–113.
3. Ильинов О. А. Основные подходы к пониманию юридической ответственности в российском праве // Право и жизнь. — 2007. — № 107 (2). — С. 74–82.
4. Уголовное право России. Части Общая и Особенная: учебник (2-е издание, переработанное и дополненное) (под ред. А. В. Бриллиантова) («Проспект», 2015) // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc; base=СМВ; n=18047; dst=100843#0> (дата обращения: 19.10.2017).
5. Кузьмина Д. А. Акцессорная теория соучастия // Вестник научных конференций. — 2017. — № 4–3 (20). — С. 72–74.
6. Ситникова А. И. Законодательно-текстологическое моделирование института соучастия в преступлении // Lex Russica. — 2016. — № 2. — С. 81–99.
7. Джулай Д. И. Предупредительная функция уголовной ответственности за преступления, совершенные в соучастии // Вестник Пермского университета: Серия «Юридические науки». — 2013. — № 2. — С. 211–216.
8. Рыжов Р. С. Уголовная ответственность соучастников преступления. Автореф. дис. ... к. ю. н. — Рязань, 2003. — 25 с.
9. См., напр.: Ветров Н. И. Уголовное право. Общая часть: Учебник. — М.: Юнити-Дана, Закон и право, 2002. — С. 205.
10. См., напр.: Чучаев А. И. Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации (постатейный). — М.: Инфра-М, Контракт, 2010. — С. 67.
11. Арутюнов А. А. Соучастие в преступлении. — М.: Статут, 2013. — 408 с.
12. Святенюк Н. И. Дифференциация ответственности и индивидуализация наказания за преступление, совершенное в соучастии // Уголовное право. — 2008. — № 3. — С. 44–49.

Проблемы правового регулирования искусственной репродукции человека

Гатаулина Диана Данияровна, бакалавр
Тюменский государственный университет

Искусственное оплодотворение и имплантация эмбриона — разновидность методов трансплантации тканей и органов человека, где медициной давно раз-

работаны и успешно применяются на практике. Обращения в специализированные медицинские организации в современный период не редки, обусловлено это плохой

экологией, неблагоприятным состоянием здоровья населения, иногда по факторам, не зависящим от состояния здоровья — причин может быть много. Что бы по-настоящему чувствовать себя, например, полноценной семьей, пары идут на риск, полагаясь целиком и полностью на медицину, но порой забывая о пробелах в законодательстве. Многие даже не задумываются о том, как будут урегулированы данные отношения, потому что задаются совсем иной целью. Таким образом, ответственность должна лечь на законодательную ветвь власти. Ответственность именно за состояние урегулирования правоотношений. В России достаточно развита ступень усыновления/удочерения детей, но должным образом не уделено внимание аспектам методов искусственной репродукции человека.

Изучив нормы Семейного кодекса Российской Федерации в аспекте регулирования репродуктивных технологий, можно определить его усеченный характер, закрепляющий лишь три способа репродуктивной деятельности: искусственное оплодотворение (п. 1 ч. 4 ст. 51 СК РФ), имплантация эмбриона (п. 1 ч. 4 ст. 51 СК РФ) и имплантация эмбриона в тело суррогатной матери (п. 2 ч. 4 ст. 51 СК РФ). В свою очередь, Приказ Минздрава Российской Федерации № 67 определяет в несколько раз больше таких способов репродуктивной деятельности: экстракорпоральное оплодотворение, инъекция сперматозоида в цитоплазму ооцита, донорство спермы, донорство ооцитов, суррогатное материнство, преимплантационная диагностика наследственных болезней, искусственная инсеминация спермой мужа (донора).

Большой интерес вызывает метод суррогатного материнства, так как наиболее часто мы можем услышать о данном методе. И, на мой взгляд, этот метод наиболее подвержен риску. В данном случае в отношениях выступает две стороны (не считая медицинскую организацию): супруги и суррогатная мать. В России очень хорошо зафиксированы права матери, права биологической матери, которая родила ребенка, но не встречается фраза о защите прав матери-донора, чьи клетки были взяты для оплодотворения. Закон стоит на стороне той женщины, которая фактически выносила и родила ребенка. То есть суррогатная мать может оставить ребенка себе, ребенка, который с точки зрения биологии совершенно для нее чужой.

Суррогатное материнство, основанное на экстракорпоральном оплодотворении (ЭКО), т.е. зачатия не в теле человека и последующем переносе оплодотворенной яйцеклетки (зиготы) в матку другой женщины.

Сущность применения методов вспомогательной репродукции преследует исключительно единственную цель — лечение бесплодия, которое направлено на восстановление репродуктивного здоровья. Основой такого рода правоотношений является возмездный договор, заключаемый между суррогатной матерью и супругами. Причем под защитой должны находиться обе стороны.

Предметом такого договора выступает вынашивание ребенка и последующая его передача супругам, то есть

оказание услуги, за которую суррогатная мать получает вознаграждение по договору.

Договор, регулирующий правоотношения по вынашиванию и рождению «суррогатного ребенка» должен являться договором возмездного оказания услуг донорства. Таким образом, донорами являются как супруги, так и суррогатная мать. В связи с тем, что перечень договоров, предусмотренных ч. 2 ст. 779 Гражданского кодекса Российской Федерации является открытым, что делает возможным применение положений гл. 39 Гражданского кодекса Российской Федерации к договору суррогатного материнства.

Несмотря на разрешение Семейного кодекса в диспозитивном порядке определять отношения между сторонами данного договора, формулировка ст. 51 Семейного кодекса Российской Федерации, которая определяет, что лица, состоящие в браке и давшие согласия на имплантацию эмбриона другой женщине в целях его вынашивания, после рождения ребенка могут быть записаны в качестве родителей в книге записей рождения только с согласия женщины, родившей ребенка (суррогатной матери), ставит под сомнение юридическую силу данного договора.

Таким образом, супруги зависят от решения суррогатной матери, что делает данные правоотношения уязвимыми с точки зрения законодательной основы. Супруги должны иметь гарантию на достигнутый результат, потому что правовое регулирование в решении вопросов бесплодия, использования эмбрионов, материала донора охватывает как имущественные, так и неимущественные отношения.

Семейный кодекс Российской Федерации предусматривает необходимость письменного согласия лиц, состоящих в браке, на имплантацию эмбриона, однако не предусматривает заключение договора между суррогатной матерью и супружеской парой, хотя гражданским законодательством заключение такого договора не запрещено. Отсутствие в законе каких-либо правил оформления возникающих отношений на практике влечет отсутствие гарантий для обеих сторон.

На практике часто можно встретить то, как суррогатные матери не хотят отдавать ребенка родителям, но как обезопасить себя суррогатной матери? Как защитить права женщины, чей организм подвергается нелегкому испытанию? Нередки случаи, когда беременность суррогатной матери протекает неблагополучно, или вообще, прерывается. В таких случаях, цель договора «услуги» не достигнута. Супруги, как правило, не выплачивают остальную сумму суррогатной матери, при том, что здоровье суррогатной матери подорвано, и ей просто необходимы денежные средства на восстановление здоровья.

Такую судебную практику можно наблюдать по всей России. Например, Кировский районный суд города Омска в 2014 году рассмотрел дело по иску Кориковой О.Л. к Максименко Ю.В., Максименко Д.Е. о взыскании задолженности по договору оказания услуг

суррогатного материнства, компенсации морального вреда. В данном случае, предметом договора суррогатного материнства являлось вынашивание суррогатной матерью беременности, наступившей после переноса в полость матки суррогатной матери эмбрионов, полученных в результате проведения процедуры экстракорпорального оплодотворения с использованием гамет генетических родителей. Врачами успешно была проведена процедура экстракорпорального оплодотворения. Суррогатной матери было перенесено два эмбриона, но на 16 неделе беременности у истицы произошел выкидыш, в связи с этим беременность была прекращена. Согласно заключенному договору, в случае гибели плода позднее 14-ти недель не по вине суррогатной матери, супруги должны были выплатить ей 100 тысяч рублей компенсации. Супруги выполнили условия договора, но на половину, выплатив 50 тысяч рублей. Ответчики в свою очередь ссылались на то, что первую часть денежных средств выплатили во время предварительно проведенной медикаментозной подготовки. Так же супруги утверждали, что прерывание беременности произошло ранее 14-ти недель. Судебный процесс строился на доводах и доказательствах сторон, с какого момента стоит считать беременность наступившей. При проведении процедуры репродуктивной технологии, срок определяется более точно, поскольку достоверно известна дата проведения процедуры подсадки эмбрионов. Специалисты ВРТ (вспомогательные репродуктивные технологии) подсчитывают срок беременности со дня переноса эмбриона. По факту констатировать наступление беременности можно только по результатам ХГЧ, которое проводится через две недели после переноса эмбрионов суррогатной матери. Если лечащий врач не обладает информацией что наблюдает суррогатную мать, по подсчет срока ее беременности будет осуществляться им как общепринято, то есть с 1-го дня последних месячных. Ультразвуковое исследование не является диагнозом, а лишь констатирует факт, какому сроку беременности соответствует плод по развитию. Таким образом, суд не нашел оснований для удовлетворения исковых требований. Ответчиками было доказано, что беременность прервалась ранее 14-ти недель.

На территории России действует принцип свободы договора, но не в одном источнике конкретной формулировки понятия договора суррогатного материнства нет.

Литература:

1. Семейный Кодекс Российской Федерации. СЗ РФ. — 1996. — № 1. — Ст. 16.
2. Федеральный Закон «Об актах гражданского состояния» № 143 ФЗ от 15 ноября 1997 г. // Российская газета. — 1997. — 20 ноября.
3. Федеральный закон от 21.11.2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» // Российская газета. — 2011. — 23 ноября.
4. Постановление Пленума Верховного суда Российской Федерации от 16 мая 2017 года.
5. Приказ Минздрава РФ от 26.02.2003 № 67 «О применении вспомогательных репродуктивных технологий (ВРТ) в терапии женского и мужского бесплодия» [Электронный ресурс]. — http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_42017/ (дата обращения: 01.10.2017 г.)

При заключении договора стороны сами определяют дополнительные условия, пытаюсь предусмотреть «все случаи жизни», что, естественно, является невозможным, потому что предусмотреть все невозможно, особенно, если правоотношения толком не урегулированы законом. В таком случае не стоит грешить на отсутствие типового договора, который целиком и полностью отобразит суть возникших правоотношений, причем это относится к любой сфере деятельности. Таким образом, очень востребован закон, который урегулировал бы отношения искусственной репродукции, то есть самостоятельный нормативно-правовой акт, со ссылками на уже существующие законы, во избежание дублирования каких-то моментов. Естественно, в создании закона поможет анализ судебной практики. О недостаточном правовом регулировании вопросов, связанных с суррогатным материнством, в феврале 2017 года на семинаре-совещании председателей региональных судов говорил глава Верховного суда Вячеслав Лебедев. Постановление Пленума Верховного суда Российской Федерации от 16 мая 2017 года, возлагает на суды обязанность по выяснению обстоятельств при отказе суррогатной матери передавать ребенка генетическим родителям, так как такой отказ не может служить безусловным основанием для отказа в удовлетворении иска. Суду в таком случае необходимо выяснить заключался ли договор о суррогатном материнстве и каковы условия этого договора, являются ли истцы генетическими родителями ребенка, по каким причинам суррогатная мать не дала согласия на запись истцов в качестве родителей ребенка, и с учетом установленных по делу обстоятельств, а также положений статьи 3 Конвенции о правах ребенка разрешить спор в интересах ребенка. В таком случае, суды будут опираться на практику, что нежелательно, поскольку в Российской Федерации все-таки романо-германская правовая система, а не система прецедентного права англо-саксонской правовой системы.

Невозможно «придумать» законы под каждый случай, поскольку правоотношения всегда уникальны по своей природе, но возможно урегулировать должным образом основные моменты. Отсутствие единого подхода в решении вопроса относительно источника регулирования отношений в сфере искусственной репродукции, не помогает улучшить ситуацию в таких правоотношениях, лишь заводит в неизвестность, а потому и хаотичность в действиях.

6. Приказ Министерства здравоохранения РФ от 28 декабря 1993 г. № 302 «Об утверждении перечня медицинских показаний для искусственного прерывания беременности»/ Информационная справочная правовая система «Гарант» от 9.08.04.
7. Майфат А. В. «Суррогатное материнство» и иные формы репродуктивной деятельности в новом Семейном кодексе РФ /А. В. Майфат// Юридический мир. — 2014. — № 2., С. 19–33.

Расширение ответственности директора и учредителя по долгам хозяйственного общества

Исанбаева Татьяна Николаевна, магистрант
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

Ключевые слова: взыскание убытков, ответственность органов управления, юридическое лицо, недобросовестность и неразумность действий

Согласно нормам Гражданского кодекса РФ, ФЗ «Об обществах с ограниченной ответственностью», ФЗ «Об акционерных обществах» исполнительный орган Общества, будь то директор, президент, управляющий или член правления, обязан действовать добросовестно и разумно в интересах возглавляемой им компании. В том случае, если он, нарушая эти принципы и пользуясь своим положением, причинит ущерб компании: например, заключит сделку в нарушение интересов собственников и/или в обход обязательной процедуры ее согласования с ними, оказавшуюся невыгодной для компании — причиненный ущерб можно с него взыскать, в полном объеме.

До 2013 года возможность взыскания убытков с органов управления общества была из ряда фантастики: суды требовали определения точного размера убытков и ссылались на вероятностный характер предположений об их причинении.

Однако, исправил данную ситуацию Верховный арбитражный суд Российской Федерации в своем Постановлении Пленума от 30 июля 2013 года. Также, в данном Постановлении, суд указал ситуации, когда неразумность и/или недобросовестность действий директора считается доказанной [1].

Например, если он совершил сделку на заведомо невыгодных для юридического лица условиях или с заведомо неспособным исполнить обязательство лицом («фирмой-однодневкой»). Если в результате таких действий общество будет привлечено к налоговой или административной ответственности, понесенные убытки в размере доначисленных сумм налогов, пеней и штрафов (если речь идет о сделке с «однодневкой») могут быть взысканы с директора.

Это постановление кардинально развернуло немногочисленную на тот момент, судебную практику по делам о взыскании убытков с директоров компаний. Теперь проблем с определением величины ущерба у судов практически нет.

Таким образом, для взыскания убытков необходимо доказать наличие в действиях директора недобросовестности либо неразумности его действий (бездействия) (абз. 3 п. 1 Постановления № 62). Для взыскания убытков достаточно доказать наличие одного из указанных признаков недобросовестности, и неразумности.

Кроме того, согласно вышеуказанное Постановление Пленума ВАС РФ уточняет понятия недобросовестности и неразумности действий директора.

Недобросовестность действий (бездействия) директора считается доказанной, в частности, когда директор:

1) действовал при наличии конфликта между его личными интересами (интересами аффилированных лиц директора) и интересами юридического лица, в том числе при наличии фактической заинтересованности директора в совершении юридическим лицом сделки, за исключением случаев, когда информация о конфликте интересов была заблаговременно раскрыта и действия директора были одобрены в установленном законодательством порядке;

2) скрывал информацию о совершенной им сделке от участников юридического лица (в частности, если сведения о такой сделке в нарушение закона, устава или внутренних документов юридического лица не были включены в отчетность юридического лица) либо предоставлял участникам юридического лица недостоверную информацию в отношении соответствующей сделки;

3) совершил сделку без требующегося в силу законодательства или устава одобрения соответствующих органов юридического лица;

4) после прекращения своих полномочий удерживает и уклоняется от передачи юридическому лицу документов, касающихся обстоятельств, повлекших неблагоприятные последствия для юридического лица;

5) знал или должен был знать о том, что его действия (бездействие) на момент их совершения не отвечали интересам юридического лица, например, совершил сделку

(голосовал за ее одобрение) на заведомо невыгодных для юридического лица условиях или с заведомо неспособным исполнить обязательство лицом («фирмой-однодневкой» и т.п.)

Неразумность действий (бездействия) директора считается доказанной, в частности, когда директор:

1) принял решение без учета известной ему информации, имеющей значение в данной ситуации;

2) до принятия решения не предпринял действий, направленных на получение необходимой и достаточной для его принятия информации, которые обычны для деловой практики при сходных обстоятельствах, в частности, если доказано, что при имеющихся обстоятельствах разумный директор отложил бы принятие решения до получения дополнительной информации;

3) совершил сделку без соблюдения обычно требующихся или принятых в данном юридическом лице внутренних процедур для совершения аналогичных сделок (например, согласования с юридическим отделом, бухгалтерией и т.п.).

Например, если он совершил сделку на заведомо невыгодных для юридического лица условиях или с заведомо неспособным исполнить обязательство лицом («фирмой-однодневкой»). Если в результате таких действий общество будет привлечено к налоговой или административной ответственности, понесенные убытки в размере доначисленных сумм налогов, пеней и штрафов (если речь идет о сделке с «однодневкой») могут быть взысканы с директора.

Сам факт убыточности деятельности или других негативных последствий, конечно, не является доказательством неразумности и/или недобросовестности действий директора, поскольку они могут быть следствием неблагоприятной экономической ситуации и других внешних факторов. Рисковый характер предпринимательской деятельности никто не отменял, таким образом, для взыскания убытков с директора, необходимо доказать вину директора.

На сегодняшний день, суды более охотно удовлетворяют требования о взыскании убытков, в случае если из обстоятельств дела явствует, что директор осознавал или должен был осознавать последствия совершения своих действий, а также, в случае если явствует получение директором денежных средств. Данный подход нашел отражение в Постановлениях Арбитражного суда Волго-Вятского округа от 16.08.2016 № Ф01–2981/2016 по делу № А39–3440/2015, Арбитражного суда Московского округа от 31.08.2015 № Ф05–8642/2015 по делу № А41–54859/2014, Арбитражного суда Уральского округа от 14.08.2015 № Ф09–5515/15 по делу № А47–7766/2013 и др.

Однако, на практике встречаются случаи взыскания убытков и при наличии признаков неразумности действий директора, например, Постановление Арбитражного суда Московского округа от 30.10.2015 № Ф05–14984/2015 по делу № А40–213882/14, ФАС Восточно-Сибирского округа от 11.06.2014 по делу № А33–6029/2013.

Следует отметить, и тот факт, что с 2014 года, не является основанием для отказа в удовлетворении требования о взыскании с директора убытков сам по себе тот факт, что действие директора, повлекшее для юридического лица негативные последствия, в том числе совершение сделки, было одобрено решением коллегиальных органов юридического лица, а равно его учредителей (участников), либо директор действовал во исполнение указаний таких лиц, поскольку директор несет самостоятельную обязанность действовать в интересах юридического лица добросовестно и разумно (пункт 3 статьи 53.1 ГК РФ).

С 28 июня 2017 года ситуация начала еще больше меняться. Вопрос ответственности директора по долгам предприятия приобретает реальное содержание. Изменения внесены Федеральным законом от 28.12.2016 № 488-ФЗ в целый ряд нормативных актов. К слову, следует уточнить, что речь идет не только об ответственности директора. Привлечь за долги можно любое контролирующее лицо (реального бенефициара, выгодоприобретателя), от решений которого зависела ситуация в бизнесе.

Кроме того, с июня 2017 года, ответственность директоров и учредителей за долги компаний может наступить и без процедуры банкротства. Она также возможна и за компании, уже исключенные ФНС из ЕГРЮЛ. В данном случае, если неисполнение обязательств общества (в том числе вследствие причинения вреда) обусловлено тем, что лица, указанные в пунктах 1–3 статьи 53.1 Гражданского кодекса Российской Федерации, действовали недобросовестно или неразумно, по заявлению кредитора на таких лиц может быть возложена субсидиарная ответственность по обязательствам этого общества [2].

Таким образом, раньше, например налоговый орган взыскивал задолженность с организаций, а в случае невозможности исполнения данного судебного решения, предприятие либо само, либо с подачи налогового органа уходило в очень продолжительную процедуру банкротства, результатом которой не всегда являлось получение исполнения, а отчасти даже наоборот несло дополнительные расходы для заявителя. Сейчас же налоговый орган вправе даже без участия процедур банкротства подать на субсидиарную ответственность в отношении руководителей, учредителей, данной организации, а с 28 июня 2017 г. обязанность погасить указанную задолженность на контролирующих эту организацию лиц.

То есть, ответственность участника не ограничивается размером доли в уставном капитале/суммами внесенных в счет оплаты акций, а может быть неограниченной, и может погашаться за счет личного имущества. Таким образом, получается, что долги компаний считаются личными долгами руководителей, учредителей, что фактически подрывает разницу ведения бизнеса в таких организационно-правовых формах, как ООО и, например, ИП, где ответственность за возникшую задолженность сопряжена с личностью предпринимателя.

Однако, для взыскания задолженности с указанных субъектов необходимо доказать, что данная сумма не

была погашена вследствие злонамеренных или необоснованных действий данного лица.

Исходя из вышеизложенного, налицо движение законодателя к ужесточению ответственности, расши-

рению толкования и конкретизированности возможности привлечения к ответственности и взыскания убытков, как с руководителей, так и с учредителей юридического лица.

Литература:

1. Постановление Пленума ВАС РФ № 62 от 30.07.2013 г.;
2. Федеральный закон от 28.12.2016 № 488-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации»

Мировое соглашение как подозрительная сделка

Калтаускайте Анна Владимировна, студент
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

Восстановление платежеспособности главнейшее цель в процедуре банкротства. Мировое соглашение является одной из важнейших процедур, применяемых в процессе банкротства. Однако, сегодня нередко встречаются случаи в судебной практике, когда должники и кредиторы злоупотребляют своими правами, которые приводят к нарушениям прав третьих лиц.

Ключевые слова: банкротство, мировое соглашение, кредиторы, должник, аффилированность, несостоятельность, оспаривание

Мировое соглашение — это одна из процедур банкротства, которую можно отнести восстановлению платежеспособности должника, так как она влечет прекращение производства по делу о несостоятельности (банкротстве). Мировое соглашение определяет договоренность должника и кредитора о сроке, порядке и условиях погашения задолженности. Общие положения о мировом соглашении установлены в ст. 150 ФЗ «О несостоятельности (банкротстве)» [1].

Оспаривание мирового соглашения, заключенного должником, имеет определенную специфику, которая обусловлена различными причинами. Так, при заключении мирового соглашения имеется возможность влияния на права и законные интересы третьих в результате заключения такового.

Более того у должника помимо «обычных» внешних кредиторов есть ряд аффилированных с ним кредиторов (займы от учредителей, директоров, материнских компаний и т.д.), причем доля такой «внутренней» задолженности может быть очень весомой [10].

При этом, как правило, эти долги основываются не на корпоративных основаниях, а на обычных «общехозяйственных договорах», к примеру, займа, лизинга и т.д. То есть, эти долги подлежат включению в реестр кредиторов наравне с долгами остальных кредиторов.

По сути, единственный вопрос, связанный со статусом аффилированного кредитора в деле о банкротстве, это вопрос о недопустимости утверждения ими мировых соглашений. Именно утверждение мировых соглашений аффилированными кредиторами влечет ущемление иных кредиторов.

Так, в Постановлении Арбитражного суда Западно-Сибирского округа от 30.01.2017 № Ф04–6080/2016 по делу №№ А02–2082/2016 кассационная инстанция отменила определение об утверждении мирового соглашения, так как оно утверждено кредитором, единственным учредителем которого является учредитель должника, отсутствует экономическое обоснование рассрочки, более того, временным управляющим выявлены признаки вывода должником имущества в пользу данного аффилированного кредитора [2].

Утверждая мировое соглашение, суд только контролирует, чтобы условия, согласованные в нем сторонами, не нарушали права и законные интересы как участвующих в деле о банкротстве лиц, так и иных лиц, не принимавших участия в соглашении. В этом смысле суд является гарантом соблюдения участниками соглашения законодательства и недопущения злоупотребления своими правами со стороны заинтересованных лиц.

Однако, до недавнего времени суды оценивали лишь обоснованность самих условий мирового соглашения, не оценивалась аффилированность лиц, состав кредиторов, даже когда было злоупотребление правом должником и связанными с ним кредиторами (например, они заключают мировое соглашение, предполагающее прощение 99% от задолженности).

Независимый кредитор, голосовавший против такого мирового соглашения, может возражать против его утверждения судом, если его условия неисполнимы, экономически необоснованны или не приведут к восстановлению платежеспособности должника.

Впрочем, новая практика рассмотрения подобных дел показывает, что с недавних пор суды все чаще и чаще на-

чинают обращать внимание не только на сами условия мирового соглашения, но и на состав кредиторов, голосовавших за его утверждение. К примеру, суды перераспределяют бремя доказывания обоснованности/ необоснованности условий мирового соглашения (с несогласного кредитора на должника и его аффилированных лиц) или вовсе рассматривая аффилированность кредиторов, утвердивших мировое соглашение, как обстоятельство, свидетельствующее в пользу его неразумности и необоснованности.

К примеру, Постановлением Арбитражного суда Северо-Кавказского округа от 25.02.2016 № Ф08–648/2016 по делу № А32–16467/2012 суд отказал в утверждении мирового соглашения, предполагающего прощение 80% долга, поскольку у должника имеется имущество, от реализации которого в конкурсном производстве кредиторы получают больше, чем получают по условиям мирового соглашения [3].

Большинство авторов [9] указывают на то, что законность и обоснованность уже проверены судом при утверждении мирового соглашения и вынесении им соответствующего определения, в связи с чем самостоятельно мировое соглашение недействительным признано быть не может. При этом высказано мнение, согласно которому следует признать возможность при оспаривании определения об утверждении мирового соглашения обосновывать жалобу тем, что соглашение обладает признаками, позволяющими признать такую сделку недействительной в соответствии с главой III.1 Закона о банкротстве [8].

Так, правоприменитель непосредственно учитывает целесообразность мирового соглашения и возможность его исполнения. К примеру, Определением Верховного Суда РФ от 17.05.2016 г. № 305-ЭС16–1045 по делу № А40–95123/2014 было отменено определение об утверждении мирового соглашения, которое предполагало отсрочку уплаты основного долга на 6 лет, а неустоек — на 11 лет. Суд указал, что это экономически нецелесообразно и не

обоснованно. Более того, суд отметил, что если голосовали аффилированные лица за утверждение мирового соглашения, то они обязаны были доказать, что голосовали в интересах всех кредиторов [4].

Следует учитывать возможность исполнения утвержденного мирового соглашения. При утверждении мирового соглашения суды исходят из всех обстоятельств дела, возможность получения прибыли должником, сумма таковой возможности.

Так, Постановлением Арбитражного суда Дальневосточного округа от 21.07.2016 № Ф03–3092/2016 по делу № А51–31080/2012 кассационная инстанция отменила определение об утверждении мирового соглашения, предполагающего 3-летнюю отсрочку платежей, поскольку оно было утверждено аффилированными кредиторами должника, отсутствуют доказательства его исполнимости, прекращение дела о банкротстве, может повлечь существенный ущерб для независимых кредиторов должника, поскольку в деле о банкротстве рассматривается обособленный спор о признании недействительной сделки должника на сумму более чем 450 000 000 рублей [5].

Таким образом, отправной точкой является сущность и действительность мирового соглашения, как следствие соблюдение прав всех кредиторов. Большинство авторов [7] приходят к единому выводу, о предназначении, цели данной процедуры — предотвращение ликвидации должника как экономической единицы и восстановление его платежеспособности. Посредством заключения мирового соглашения проводится «чистка», «естественный отбор» рынка товарно-денежных отношений, нерентабельные должники, «тянущие за собой на дно здоровые фирмы», сохранение которых неоправданно, продолжают процедуру банкротства [6]. Поэтому окончание дела о банкротстве мировым соглашением способствует не только поддержке конкретного должника, но и развитию экономических отношений в целом.

Литература:

1. «О несостоятельности (банкротстве)»: Федеральный закон от 26 октября 2002 года № 127-ФЗ [Электронный ресурс]. Доступ из справ.правовой системы «КонсультантПлюс».
2. Постановление Арбитражного суда Западно-Сибирского округа от 30.01.2017 № Ф04–6080/2016 по делу № А02–2082/2016 // Сайт Арбитражного суда Западно-Сибирского округа. URL: http://kad.arbitr.ru/Pdf-Document/8743f957-740c-408c-aca2-c84b3c023c15/A02-2082-2016_20170130_Prochie_sudebnye_dokumenty.pdf (дата обращения: 14.10.2017).
3. Постановление Арбитражного суда Северо-Кавказского округа от 25.02.2016 № Ф08–648/2016 по делу № А32–16467/2012 // Сайт Арбитражного суда Северо-Кавказского округа. URL: http://kad.arbitr.ru/Pdf-Document/2ed67290-0ef9-489e-a73d-e704515e15d3/A32-16467-2012_20160118_Opredelenie.pdf (дата обращения: 14.10.2017).
4. Определение Верховного Суда РФ от 17.05.2016 г. № 305-ЭС16–1045 по делу № А40–95123/2014 // Сайт Верховного суда РФ. URL: https://pravo.ru/arbitr_practice/courts/119/ (дата обращения: 14.10.2017).
5. Постановление Арбитражного суда Дальневосточного округа от 21.07.2016 № Ф03–3092/2016 по делу № А51–31080/2012 // Сайт Арбитражного суда Дальневосточного округа. URL: http://kad.arbitr.ru/Pdf-Document/3a9a405e-454d-4e1e-8b87-6406da132d4c/A51-31080-2012_20160721_Postanovlenie_kassacionnoj_instancii.pdf (дата обращения: 14.10.2017).

6. Витрянский В. В., Бациев В. В., Егоров А. В. и др.; Под ред. Витрянского В. В. М.: Статут, 2010. С. 113.
7. Зайцев О. Р. Оспаривание сделок при банкротстве: о некоторых новеллах Закона №73-ФЗ // Несостоятельность (банкротство): Научно-практический комментарий новелл законодательства и практики его применения // СПС «КонсультантПлюс»
8. Ковалевская Н. С., Бушев А. Ю., Городов Н. С. и др. Комментарий к Федеральному закону «О несостоятельности (банкротстве)» (постатейный) // СПС «КонсультантПлюс».
9. Попондопуло В. Ф. Банкротство. Правовое регулирование: Научно-практическое пособие. М.: Проспект, 2013. 432 с.
10. Тальчиков С. А., Тютюник М. А. Отдельные вопросы заключения мирового соглашения в деле о банкротстве // Безопасность бизнеса. 2011. №4 // СПС «КонсультантПлюс».

Особенности оспаривания сделок должника в процедуре банкротства

Калтаускайте Анна Владимировна, студент
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

Сделки, заключаемые в преддверии банкротства могут служить основанием для признания должника несостоятельным. Иногда, сделки могут заключаться заведомо для должника на невыгодных условиях. Таким образом нарушаются права кредиторов на исполнения обязательств должником перед ними. Ключевым моментом в таком случае является судебная защита прав кредиторов.

Ключевые слова: банкротство, несостоятельность, оспаривание, сделки с предпочтением, должник, кредитор

Оспаривание сделок должника, совершенных в преддверии банкротства всегда было актуальной проблемой, как для научных исследований, так и для судебной практики. В ранее действовавшем законодательстве было сложно оспорить сделку по «выводу активов», так как некоторые действия судебной практикой не признавались сделками или же суд руководствовался тем, что собственник (должник) вправе совершать любые действия с имуществом. Кроме того, в ранее действовавшем законодательстве отсутствовали нормы, позволявшие оспорить убыточные сделки должника, например, с предпочтением. В связи с такой ситуацией отсутствовало удовлетворение требований кредиторов в процедуре банкротства. У должника оставалось все имущество, которое передавалось по фиктивным сделкам третьим лицам.

В законодательство о банкротстве внесен целый ряд значительных изменений. Федерального Закона «О несостоятельности (банкротстве)» [1] (далее — Закон о банкротстве) содержит ряд новых положений.

Но и сегодня часть проблем не нашла своего должного освещения в научных работах, отдельные положения остаются спорными, другие получили противоречивое толкование. Дискуссионным остается и вопросом конкретизации содержания данного понятия, что приводило к его широкому толкованию. Так и вопрос о сделках с предпочтением остается спорным, каким образом понимать предпочтение, какие факторы следует учитывать.

В ст. 61.3 Закона о несостоятельности (банкротстве) сделка с предпочтением определена как сделка заключенная должником в отношении одного из его кредиторов

или иных лиц и может привести к оказанию предпочтения одному из кредиторов перед другими кредиторами в процессе удовлетворения требований [2].

Закон о банкротстве предусматривает наличие одного из следующих условия для признания сделки недействительной:

1) сделка имеет своей целью обеспечение исполнения обязательства должника или иного лица перед отдельным кредитором, которое возникло до совершения оспариваемой сделки;

2) сделка привела или может привести к изменению порядка очередности удовлетворения требований кредиторов;

3) сделка привела или способна привести к удовлетворению требований, срок исполнения которых еще не наступил, определенных кредиторов при наличии обязательств, не исполненных в срок в отношении других кредиторов;

4) сделка привела к тому, что определенному кредитору оказано или может быть оказано предпочтение в отношении удовлетворения его требований.

Отсюда следует, что перечень для признания сделки недействительной по признаку предпочтения (преимущественного удовлетворения) требований кредитора открыт.

Так каким же образом можно понимать предпочтение. К примеру, у должника несколько кредиторов (у лиц нет аффилированности), срок для исполнения требований перед каждым кредитором наступил. Каким образом должник должен удовлетворять эти требования, для того чтобы не возникло предпочтений.

В судебной практике учитывается каждое обстоятельство. Цепочка сделок по отчуждению активов должника может быть оспорена как единая сделка, совершенная с предпочтением.

Также, в практике возникает вопрос, исходя из каких критериев следует определять соответствие действий, направленных на исполнение обязанности по уплате (взысканию) обязательных платежей, стандартам обычной хозяйственной деятельности должника, когда такие действия повлекли предпочтительное удовлетворение требований по обязательным платежам и оспариваются в деле о банкротстве на основании пункта 2 статьи 61.3 Закона о банкротстве.

Отступление от данного правила предусмотрено пунктом 2 статьи 61.4 Закона о банкротстве, которым исключена возможность признания недействительными сделок (действий), повлекших предпочтительное удовлетворение требований кредиторов, если они совершены в обычной хозяйственной деятельности, осуществляемой должником (при условии соответствия цены сделки (операции) пороговому значению, установленному данной нормой) [5].

К примеру, между должником и Банком заключен кредитный договор, условиями договора установлено, что ежемесячно со счета должника производится безакцептное списание долга. Определением Верховного суда Российской Федерации от 07.08.2015 № 309-ЭС15–2399 было установлено, что безакцептное списание банком долга со счета должника и является обычной хозяйственной деятельностью. Суд установил, что последовательно совершенные платежи по погашению кредита представляют собой о текущие платежи по кредитному договору и они не могут считаться взаимосвязанными сделками.

Также, интересна судебная практика по межбанковским операциям. Суды в данном случае должны учитывать повторяющийся, обыденный характер таких операций как основной признак обычной хозяйственной деятельности должника. К примеру, Определением было отменено решение о признании сделки недействительной по признаку

предпочтения удовлетворения требований кредиторов. Так, суд первой инстанции, указал, что Договор межбанковского кредитования, заключенный между Банк1 и Банк2, предметом, являлась сумма в 10 000 000,00 руб. которая передавалась последнему на 1 день, является сделкой с предпочтением. Однако, суд вышестоящей инстанции указал, что это обыденная операция, которая не впервые исполнялась. Это и есть обычная хозяйственная деятельность Банка2 [3].

Также, следует учитывать, что, проведенные одним днем внутрибанковские операции по перечислению денежных средств с открытого в банке расчетного счета общества на счет физического лица в том же банке с последующим погашением физическим лицом своих кредитных обязательств перед банком могут признаваться недействительными в рамках дела о банкротстве банка как сделки с предпочтением [4].

Вышеуказанная ситуация рассмотрена и в судебной практике, в Определении Верховного Суда РФ от 10.03.2015 № 305-ЭС14–4539.

Также, правоприменитель в Определении ВС РФ от 25.03.15 № 305-ЭС14–8117 указал, что передача кредитором должнику ликвидного имущества во исполнение договора купли-продажи до получения оплаты от должника презюмирует добросовестность кредитора (незнание о неплатежеспособности должника) при рассмотрении вопроса об оспаривании преимущественного удовлетворения.

Также, следует учитывать, что само по себе обладание сведениями о наличии у должника иной кредитной задолженности не означает осведомленность кредитора о признаках неплатежеспособности должника [6].

Конечно, рассмотренные проблемы не имеют исчерпывающий характер, но являются яркой иллюстрацией подходов арбитражных судов к их разрешению и еще раз доказывают, что за законность в сфере судебного правоприменения нужно и можно бороться даже тогда, когда предыдущая практика является негативной.

Литература:

1. «О несостоятельности (банкротстве)»: Федеральный закон от 26 октября 2002 года № 127-ФЗ [Электронный ресурс]. Доступ из справ.правовой системы «КонсультантПлюс».
2. Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть первая: Федер. закон от 30 нояб. 1994 г. N51-ФЗ (ред. от 22.10.2014) // Рос.газ. 1994. N238–239.
3. Постановление Арбитражного суда Северо-Кавказского округа от 25.02.2016 № Ф08–648/2016 по делу № А32–16467/2012 // Сайт Арбитражного суда Северо-Кавказского округа. URL: http://kad.arbitr.ru/Pdf-Document/2ed67290-0ef9-489e-a73d-e704515e15d3/A32-16467-2012_20160118_Opredelenie.pdf (дата обращения: 14.10.2017).
4. Определение Верховного Суда РФ от 10.03.2015 № 305-ЭС14–4539 // Сайт Верховного Суда РФ. URL: http://kad.arbitr.ru/PdfDocument/ac2ff97f-c6cd-433f-b081-aa1e4e1930ed/A71-1804-2011_20150310_Opredelenie.pdf (дата обращения: 14.10.2017).
5. Воробьева И. О., Быков В. П., Финогенов А. В. Рассмотрение дел об оспаривании сделок несостоятельного должника: практические вопросы // Закон. 2013. N10.
6. Колиниченко Е. А. Защита интересов неплатежеспособного должника при банкротстве [Электронный ресурс]. Доступ из справ. — правовой системы «КонсультантПлюс».

К вопросу о практике реализации норм о судебном контроле за исправительными учреждениями

Королева Юлия Алексеевна, магистрант
Ивановский государственный университет

В рамках данной публикации рассматривается практика реализации норм о судебном контроле как одном из видов государственного контроля за деятельностью исправительных учреждений в Российской Федерации. Особое внимание уделяется институту контроля, осуществляемому со стороны Конституционного Суда РФ. Делается вывод о том, что контроль за деятельностью исправительных учреждений составляет необходимое звено в комплексе средств правовой защиты осужденных.

Ключевые слова: контроль за исправительными учреждениями, судебный контроль, государственный контроль, права осужденных

Контроль за деятельностью исправительных учреждений позволяет вывить отклонения от установленного порядка функционирования уголовно-исполнительной системы, которые создали или могут создать препятствия для реализации предусмотренных законом прав и законных интересов осужденных, определить и обеспечить применение надлежащих способов реагирования, средств правовой защиты осужденных, предупредить возможные нарушения со стороны должностных лиц исправительных учреждений. Результаты контроля формируют базу для дальнейшего совершенствования уголовно-исполнительной системы.

Учитывая то обстоятельство, что реализация прав осужденных к лишению свободы во многом зависит от законности в деятельности администрации исправительных учреждений, контроль за этой деятельностью со стороны общественности, государства, международного сообщества составляет необходимую функцию правового государства, является звеном в комплексе средств правовой защиты осужденных.

Это обусловило посвящение ряда статей главы 3 УИК РФ вопросам контроля за деятельностью исправительных учреждений: закрепляя в указанной главе перечень исправительных учреждений и отдельные положения, посвященные процессуальным вопросам их деятельности, законодатель одновременно предпринял попытку пресечь возможные злоупотребления со стороны указанных учреждений и наделил ряд субъектов с этой целью контрольными полномочиями.

Анализ главы 3 УИК РФ позволяет выделить три уровня, на которых осуществляется контроль за деятельностью учреждений, исполняющих наказание: государственный, общественный и международный. В рамках государственного контроля следует выделить: ведомственный, судебный, прокурорский (надзор).

Обратимся в практике осуществления государственного контроля за деятельностью исправительных учреждений в России со стороны судебной ветви власти.

В соответствии со статьей 20 УИК РФ суд контролирует исполнение наказаний при решении вопросов, подлежащих рассмотрению судом при исполнении приговора [1].

Суд также рассматривает жалобы осужденных и иных лиц на действия администрации учреждений и органов, исполняющих наказания.

Более того, на учреждения и органы, исполняющие наказания, возложена обязанность уведомлять суд, вынесший приговор, об отдельных обстоятельствах исполнения наказания в соответствии со пунктом 3 статьи 20 УИК РФ.

Вместе с тем, контроль органов судебной власти не исчерпывается указанными положениями.

В частности, как правило, иски о признании недействительными действий администрации исправительных учреждений сопровождаются требованиями о компенсации морального вреда.

Например, осужденный обратился в суд с иском к Министерству финансов РФ в лице Управления федерального казначейства (далее УФК) по Ивановской области, ФКУ СИЗО — 1 (ранее ФБУ ИЗ-37/1) УФСИН России по Ивановской области о признании незаконными действий начальника и администрации ФКУ СИЗО-1 УФСИН России по Ивановской области в части невыполнения материально-бытового обеспечения, санитарно-гигиенических требований, обеспечивающих охрану здоровья осужденного, и о взыскании компенсации морального вреда. Истец отмечал, что в период отбывания наказания по приговору Октябрьского районного суда г. Иваново от 23.11.2009 г. в ФБУ ИК-5 УФСИН России по Ивановской области в условиях исправительной колонии строгого режима он был незаконно перемещен в следственный изолятор ИЗ-37/1 г. Иваново, где, по сравнению с условиями содержания в колонии строгого режима, содержался в более суровых и жестких условиях. Нарушение прав Истец описал следующим образом: он не имел индивидуального спального места; ему не выдавались постельные принадлежности; ножницы выдавались в количестве 1 шт. на всех осужденных без санитарной обработки; подвальная камера была оборудована излишним количеством спальных мест, нарушалась норма площади на одного осужденного, в результате отсутствовало личное пространство, не было условий для уединения и личной гигиены; окно камеры не открывалось, камера

находилась в антисанитарных условиях, истец содержался вместе с курящими и т.д. Решением Ленинского районного суда г. Иваново от 11.12.2012 года иск удовлетворен частично. С Министерства финансов РФ в пользу Истца суд взыскал компенсацию морального вреда в размере 5000 рублей. Апелляционная инстанция оставила жалобу Истца без удовлетворения [2].

По другому делу осужденный Полищук А.Ю. обратился в Кинешемский городской суд с иском к ФКУ КП-12 УФСИН России по Ивановской области (в качестве соотвечника привлечена Российская Федерация) о взыскании денежной компенсации морального вреда (в связи незаконным помещением его в штрафной изолятор) в размере 200.000 рублей. В отношении Истца в период отбывания наказания было вынесено постановление о водворении его в штрафной изолятор, которое впоследствии было отменено постановлением Ивановского прокурора по надзору за соблюдением законов в исправительных учреждениях. При этом дисциплинарное наказание Истец отбывал в помещении 4 кв.м., где отсутствовал водопровод, находился сан. узел, из которого постоянно исходили неприятные запахи. Таким образом, он отбывал незаконное наказание в нечеловеческих условиях, также был лишен свиданий, передач и телефонных разговоров с семьей и родственниками. Суд установил, что незаконное помещение осужденного в штрафной изолятор является основанием для признания факта причинения ему физических и нравственных страданий в степени, превышающей неизбежный уровень страданий, присущий ограничению свободы.

Однако, приняв во внимание характер причиненных истцу нравственных и физических страданий, личность истца, продолжительность психотравмирующей ситуации, суд определил размер компенсации в 1.000 рублей [3].

Безусловно, несмотря на то, что судом в обоих рассмотренных случаях были частично удовлетворены требования истцов, присужденные суммы компенсации морального вреда, на наш взгляд, не могут быть признаны соразмерными причиненным осужденным нравственным и физическим страданиям. В связи с этим, возникает проблема определения на законодательном уровне критериев определения размера подобной компенсации с той целью, чтобы ее присуждение позволяло максимально загладить вред, причиненный законным интересам личности со стороны государства.

Кроме указанных направлений, судебный контроль осуществляется и в рамках судебного производства по делам в отношении неосужденных граждан, вступающих в уголовно-исполнительные отношения.

В частности, в сентябре 2016 г. Уполномоченному по правам человека в Ивановской области поступила жалоба на действия сотрудников ИК-2 ФКУ ОИК-11, которые незаконно, по мнению заявителя, составили в отношении нее протокол об административном правонарушении, предусмотренном статьей 19.12. КоАП РФ.

Согласно материалам дела, в августе 2016 года заявитель прибыла в ФКУ ИК-2 на длительное свидание с мужем, отбывающим наказание в вышеуказанном учреждении. При досмотре привезенных продуктов сотрудницы ФКУ ИК-2 проткнули жестяную банку с консервированными персиками металлическим штырем и по запаху определили наличие в ней «спиртосодержащей жидкости». Указанную банку заявитель приобрела в магазине, что на момент досмотра подтверждалось наличием у нее контрольно-кассового чека. Заявитель была приглашена в комнату краткосрочных свиданий, где ей был предъявлен заполненный протокол об административном правонарушении. В протоколе были указаны данные понятых, наличие которых заявитель отрицала. Ни копия административного протокола, ни копия протокола изъятия вещей и документов гражданке Г. на руки выданы не были. Учитывая в действиях должностных лиц ФКУ ИК-2 наличие нарушений административного законодательства, а также статью 46 Конституции РФ (право на судебную защиту), решением мирового судьи судебного участка Южского района производство по делу об административном правонарушении в отношении заявителя было прекращено в связи с отсутствием в ее действиях состава административного правонарушения [4].

Наконец, в рамках уголовно-исполнительных отношений особое значение имеет институт судебного контроля Конституционного Суда РФ.

Конституционный Суд РФ не контролирует напрямую деятельность исправительных учреждений. Вместе с тем, формируя собственные правовые позиции по вопросам применения законодательства, посредством негативного правотворчества, Конституционный Суд РФ способствует обеспечению прав и свобод осужденных.

Примером может служить Постановление Конституционного Суда РФ 15 ноября 2016 года № 24-П [5], в котором положения пункта «б» части третьей статьи 125 и части третьей статьи 127 УИК РФ были признаны не соответствующими Конституции РФ во взаимосвязи со статьей 8 Конвенции о защите прав человека и основных свобод в ее интерпретации Европейским Судом по правам человека в той мере, в какой они исключают возможность предоставления длительных свиданий лицам, осужденным к пожизненному лишению свободы, в течение первых 10 лет отбывания наказания. Судом федеральному законодателю было предписано предусмотреть условия и порядок реализации лицами, осужденными к пожизненному лишению свободы, права на длительные свидания, а впредь до внесения необходимых изменений таким осужденным предоставлять возможность иметь 1 длительное свидание в год.

Указанное предписание Конституционного Суда РФ находится на стадии реализации. 07 июля 2017 г. в связи с его принятием в первом чтении Государственной Думой Федерального Собрания РФ был принят Проект Федерального закона № 156203-7 «О внесении изменений в УИК Российской Федерации», которым предусматри-

вается установление права осужденных, содержащихся в строгих условиях отбывания наказания в колонии особого режима, а также отбывающих наказание в строгих условиях отбывания наказания в тюрьме, на одно длительное свидание в течение года; также предполагается увеличение количества длительных свиданий в течение года и для осужденных, отбывающих наказание в строгих условиях в исправительных колониях общего режима, строгого режима и в воспитательных колониях [6].

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать вывод, что действующее законодательство РФ наделяет широкий

круг субъектов полномочиями по осуществлению государственного контроля за деятельностью исправительных учреждений. Выбор соответствующих субъектов контроля, на наш взгляд, обусловлен различными критериями (независимость, уровень квалификации, организационная близость к подконтрольному объекту и др.).

Полагаем, что широкие полномочия, которыми законодатель наделяет субъектов контроля, при условии их профессионализма и компетентности, призваны обеспечить оперативность и эффективность предпринимаемых мер по обеспечению прав осужденных.

Литература:

1. Апелляционное постановление Ивановского областного суда № 22–937/2016 от 20 июня 2016 г. по делу № 22–937/2016; Апелляционное постановление Ивановского областного суда № 22–1044/2017 от 15 июня 2017 г. по делу № 22–1044/2017; Апелляционное постановление Ивановского областного суда № 22–357/2017 от 6 марта 2017 г. по делу № 22–357/2017. Доступ из СПС «Консультант Плюс».
2. Определение Ивановского областного суда от 31 июля 2013 г. по делу № 33–1580. Доступ из СПС «Консультант Плюс».
3. Решение Кинешемского городского суда Ивановской области № 2–915/2017 2–915/2017 М-804/2017 М-804/2017 от 21 июля 2017 г. по делу № 2–915/2017. Доступ из СПС «Консультант Плюс».
4. Доклад «О соблюдении прав и свобод человека и гражданина в Ивановской области и деятельности Уполномоченного по правам человека в Ивановской области в 2016 году». Иваново, 2017. — URL: <http://ombudsman.ivanovoobl.ru/deyatelnost/otchety-o-deyatelnosti/> (дата обращения: 31 июля 2017 г.).
5. По делу о проверке конституционности пункта «б» части третьей статьи 125 и части третьей статьи 127 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации в связи с запросом Вологодского областного суда и жалобой граждан Н. В. Королева и В. В. Королевой: Постановление Конституционного Суда Российской Федерации от 15 ноября 2016 г. № 24-П. Доступ из СПС «Консультант Плюс».
6. Паспорт проекта Федерального закона № 156203–7 «О внесении изменений в Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации» (в части предоставления свиданий осужденным, отбывающим наказание в строгих условиях либо на строгом режиме) (внесен Правительством РФ). Доступ из СПС «Консультант Плюс».

Понятие заключения и показаний эксперта в российском уголовном судопроизводстве

Майков Артём Николаевич, студент;
Холоденко Валерий Дмитриевич, кандидат юридических наук, доцент
Саратовская государственная юридическая академия

Общее понятие доказательства включает в себя наиболее существенные признаки, характерные для доказательства в целом. Классификация же доказательств по видам, основываясь на этих общих признаках, позволяет разделить доказательства на группы (виды) по определенным свойствам (качествам), присущим только этой группе (виду), например, по различиям в процессуальных способах собирания и закрепления каждого вида, по содержанию, по источникам и т.д.

Важность процессуальной природы отдельных видов доказательства заключается прежде всего в отграничении одних доказательств от других, в правильном использовании соответствующего процессуального режима

для обнаружения фактических данных и процессуального оформления для проверки и оценки доказательств [1].

Классификация доказательств на виды зависит от понятия доказательства [2]. Только при понимании доказательства как единства его формы и содержания возможна их правильная классификация, так как при этом учитываются специфические и наиболее существенные особенности формы и содержания доказательства, то есть в основе деления доказательств на виды лежит их процессуальная природа — комплекс важнейших свойств и характеристик каждого доказательства.

Основываясь на процессуальной природе доказательств, содержательный анализ специфических и наи-

более существенных особенностей формы и содержания заключения эксперта позволяет раскрыть сущность и понятие заключения эксперта как доказательства.

Это означает взаимосвязь между понятием заключения эксперта как доказательства и выделением этого доказательства в самостоятельный вид. Поэтому при рассмотрении вопроса о понятии заключения эксперта следует основываться на двух положениях:

1) учитывать особенности проявления в заключении эксперта тех требований, которые предъявляются законом доказательству вообще;

2) выделить в процессуальной природе заключения эксперта те признаки, которые присущи только этому виду доказательства, в частности к ним относятся:

- наличие и использование специальных знаний эксперта — как необходимый элемент заключения эксперта;
- проведение экспертного исследования и дача заключения только по его результатам;
- непосредственно заключение эксперта — как особый процессуальный документ, имеющий определенную структуру и содержание;
- эксперт — как источник этого вида доказательств и его закрепленное в законе процессуальное положение;
- проведение судебной экспертизы — как единственно определенный законом способ получения заключения эксперта.

В юридической литературе ранее рассматривался вопрос понятия заключения эксперта, однако, как правило, авторы либо только перечисляли некоторые характерные особенности данного доказательства, либо детально изучали лишь отдельные из них, но при этом все признаки, присущие этому доказательству, в совокупности комплексно и детально не анализировались. Актуальность данного вопроса заключается также в том, что эти признаки еще можно назвать требованиями, предъявляемыми к этому доказательству, то есть определенными шаблонами, зная которые, можно судить о правильности проведения судебной экспертизы и получения заключения эксперта, использовать при проверке и оценке данного доказательства, а также разграничивать заключение эксперта от других доказательств, полученных с использованием специальных знаний, и прежде всего от заключения специалиста. В качестве наглядного примера такого подхода можно привести выдержку из Постановления № 14 Пленума Верховного Суда РФ от 15 июня 2006 г. «О судебной практике по делам о преступлениях, связанных с наркотическими средствами, психотропными, сильнодействующими и ядовитыми веществами», где в п. 2 говорится, что для определения вида средств и веществ, их размеров, названий, свойств, происхождения, способа изготовления требуются специальные знания, суды должны располагать соответствующим заключением экспертов или специалистов [3].

Следовательно, даже на уровне Верховного Суда РФ не до конца прослеживается понимание сущности такого вида доказательств, как заключение эксперта. Поэ-

тому, учитывая значимость заключения эксперта в доказывании по уголовным делам и сложность его получения, необходимо выделить и подробно раскрыть основные положения, дающие правильное представление о сущности этого доказательства.

Рассматривая понятие данного доказательства и выделение его в самостоятельный вид, следует учитывать положение ст. 74 УПК РФ, согласно которому одним из доказательств является заключение и показания эксперта, то есть в отличие от ранее действующего УПК РСФСР, где таким доказательством выступало только заключение эксперта, к нему добавилось еще понятие показания эксперта.

Тем самым самостоятельным видом доказательства следует считать заключение и показания эксперта. В этой связи возникает вопрос, а оправдано ли такое расширение содержания этого вида доказательств и отражает ли оно его сущность. Согласно ч. 2 ст. 80 УПК РФ показания эксперта — сведения, сообщенные им на допросе, проведенном после получения его заключения, в целях разъяснения или уточнения данного заключения.

В любом случае для того чтобы понять содержание показаний эксперта, необходимо обратиться к самому содержанию заключения, и поэтому в доказывании отдельно без заключения сами показания использоваться не могут, только в совокупности с ним и только как его дополнение [4].

Цель допроса эксперта точно указана в законе — эксперт не проводит каких-либо исследований, не устанавливает новых обстоятельств и даже не дублирует описание сведений, изложенных в заключении, а только их разъясняет, уточняет либо дополняет. Следовательно, такое выделение в УПК РФ показаний эксперта какого-либо содержательного значения для раскрытия понятия этого доказательства не имеет, но фактически приравнивает доказательственное значение заключения эксперта и его показаний, хотя при этом показания эксперта являются самостоятельным доказательством. Таким образом, сущность этого доказательства выражает только понятие заключения эксперта, на нем необходимо основываться и его анализировать при выделении данного доказательства в самостоятельный вид.

Согласно ст. 80 УПК РФ заключение эксперта — это представленные в письменном виде содержание исследования и выводы. Однако такое раскрытие понятия данного доказательства представляется не точным, а сама формулировка статьи не совсем удачная.

Структурно заключение эксперта содержит в себе вводную, исследовательскую часть и конечные выводы. Но это вовсе не означает, что по своей сути само исследование имеет такое же доказательственное значение, как и выводы. Как показывает практика, лишь содержащиеся в заключении выводы эксперта могут использоваться при доказывании обстоятельств, указанных в ст. 73 УПК РФ.

Например, в обвинительном заключении при обосновании виновности лица возможны ссылки только на сами выводы эксперта, а не на выдержки из процесса эксперт-

ного исследования. Особенность заключения эксперта состоит в том, что в нем содержится выводное знание, которое представляет собой умозаключение эксперта, сделанное по результатам проведенных исследований на основе выявленных или представленных ему данных об исследуемом объекте и общего научного положения соответствующей отрасли знаний. В самом заключении лишь выводные данные представляют собой конечную цель, ради которой осуществлялось само исследование, изложение всех остальных сведений служит для их обоснования. Поэтому только сведения, содержащиеся в выводах эксперта, имеют доказательственное значение и непосредственно используются в процессе доказывания.

Следовательно, для правильного раскрытия процессуальной сущности заключения эксперта необходимо ч. 1 ст. 80 УПК РФ изложить в следующей редакции: «Заключение эксперта — представленные в письменном виде мотивированные выводы по вопросам, поставленным перед экспертом лицом, ведущим производство по уголовному делу, или сторонами, и полученные на основании проведенных им исследований».

Заключение исходит от лица, обладающего необходимыми специальными знаниями и назначенного в качестве эксперта по конкретному уголовному делу. Сущность данного признака заключается в том, что дознаватель, следователь, суд, решение определенных вопросов уголовного дела поручает постороннему и незаинтересованному лицу, обладающему необходимым объемом специальных знаний и способному решить данную задачу, и которое самостоятельно проводит необходимые исследования и отвечает на поставленные вопросы в своем заключении [5].

Заключение эксперта создается с соблюдением специально установленного процессуального порядка, то есть детально регламентированных правил назначения и производства судебной экспертизы, наличием процессуальных прав и обязанностей источника данного доказательства, отражением правовых требований к содержанию заключения, закреплению прав заинтересо-

ванных участников процесса и т.д. Кроме того, в отличие от других процессуальных действий формирование заключения эксперта, как правило, происходит при отсутствии дознавателя, следователя, суда. Поэтому специально установленный порядок проведения судебной экспертизы составляет систему определенных процессуальных гарантий, соблюдение которых призвано способствовать достоверному, полному и объективному установлению экспертом фактических обстоятельств, всесторонней проверке выводов эксперта дознавателем, следователем, судом, а также соблюдению прав и законных интересов всех заинтересованных лиц. В своей совокупности данные гарантии образуют процессуальную форму, отличающую получение заключения эксперта от других видов доказательств. Таким образом, без соблюдения специально установленного процессуального порядка заключение эксперта не может войти в уголовный процесс и стать доказательством по уголовному делу [6]. Наличие научной основы формирования сведений, содержащихся в заключении эксперта, что выступает гарантией объективности и достоверности выводов эксперта. Прежде всего, это требование важно учитывать при проверке и оценке данного доказательства, в вопросах назначения повторных судебных экспертиз. Оно выражается: в научной основе содержания используемых специальных знаний; в научном характере исследования (методике), применяемого экспертом; в научной компетентности эксперта; в определенном порядке и объеме составления экспертом своего заключения.

Для формирования выводов эксперта важно не то, из какой области применяемые познания, а то, насколько они достоверны, теоретически обоснованы, признаны компетентными органами и лицами, доказали свою практическую эффективность, то есть являются ли они научными, для того чтобы их можно было использовать в решении поставленных вопросов. Поэтому правильнее рассматривать научность используемых знаний, а не научность указанных в законе областей знаний.

Литература:

1. Зажицкий В. Доказательственное право в гражданском, арбитражном и уголовном процессе: сравнительный анализ // Советская юстиция. 1993. № 20. С. 23.
2. Баршев Я. И. Основания уголовного судопроизводства с применением к российскому уголовному судопроизводству. СПб., 1841. С. 76.
3. Постановление Пленума Верховного Суда РФ 15 июня 2006 г. № 14 «О судебной практике по делам о преступлениях, связанных с наркотическими средствами, психотропными, сильнодействующими и ядовитыми веществами» (в ред. 16.05.2017) // Бюллетень Верховного Суда Российской Федерации. 2006. № 8; РГ. 2017. 24 мая.
4. Доля Е. А. О доказывании и доказательствах // Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации: год правоприменения и преподавания. Материалы международной научно-практической конференции, 27–28 октября 2003 г. М., 2004. С. 177.
5. Комментарий к Уголовно-процессуальному кодексу Российской Федерации (постатейный) / под ред. А. Я. Сухарева. М., 2014. С. 100.
6. Давлетов А. Специалист в уголовном процессе: новые возможности и проблемы // Российская юстиция. М., 2003. № 9. С. 47.

Роль СМИ в избирательных правоотношениях

Самсонов Сергей Владимирович, магистрант

Научный руководитель: Богданова Тамара Дмитриевна, кандидат юридических наук, доцент
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Волгоградский филиал

Статья раскрывает современные позиции средств массовой информации в избирательной системе РФ. Их значение обусловлено развитием информационных технологий, доступности. Отсюда возникает необходимость установления законодательных пределов статуса СМИ как субъекта избирательных отношений.

Ключевые слова: средства массовой информации, избирательные правоотношения, правовое регулирование, информирование граждан, массовое сознание, референдум

The role of the media in the electoral legal relations

The article reveals the modern position of the media in the electoral system of the Russian Federation. Their content is determined by the development of information technology, accessibility. Therefore there is the need to establish legal limits of the media's status as a subject of the election relations.

Keywords: media, electoral legal relations, legal constitution, informing people, the mass consciousness, the referendum

Избирательные правоотношения в механизме правового регулирования выборов и референдумов играют главную роль. С. В. Юсов и Н. Г. Мажинская определили избирательные правоотношения как «правоотношения, через которые осуществляется опосредованное воздействие норм избирательного права на общественные отношения, составляющие предмет избирательного права, то есть электоральные отношения». [17; С. 67]

Ю. А. Веденеев отметил, что через избирательные правоотношения обеспечивается трансформация власти народа в государственную и муниципальную власть, опосредуются воспроизводство власти, формирование и функционирование всех институтов представительной демократии, их необходимая ротация. [5; С. 198]

Избирательные правоотношения как элемент избирательного права имеют нормативно-правовую базу. Так основными здесь являются Конституция РФ [6] и Федеральный закон № 67-ФЗ от 12.06.2002 «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации». [12] Также другими немаловажными нормативно-правовыми актами, помимо указанного ФЗ, являются Федеральный конституционный закон № 5-ФКЗ от 28.06.2004 «О референдуме Российской Федерации» [11], Федеральный закон № 19-ФЗ от 10.01.2003 «О выборах Президента Российской Федерации» [10] и иные акты.

Указанные правоотношения, как было сказано выше, занимают главное место в механизме осуществления выборов. При осуществлении этих правоотношений в данном избирательном процессе значительное влияние оказывает его субъективный состав, а именно содержание, виды. Таким образом, стоит отметить, что избирательный процесс имеет специфический круг субъектов,

которые наделяются особенностями их правового статуса. Следовательно, они имеют своим специфические права и обязанности.

Но также в структуру правоотношений входят и объекты. Так, например, к объектам избирательного права относят неимущественные отношения, обусловленные действием, поведением сторон по выполнению прав и обязанностей в избирательном процессе.

В любых правоотношениях в качестве субъектов выступают физические или юридические лица, коллективные образования. Следует отметить мнение И. Р. Бадретдинова, которая предусматривает, что встречающиеся в специальной литературе термины «субъект избирательного процесса», «субъект избирательного правоотношения», «участник избирательного процесса»... по своему содержанию они обозначают одного и того же феномена — субъекта избирательного права, но в различных ролях и плоскостях данной основополагающе категории. [1]

Субъекты избирательных правоотношений отражаются во множествах различных классификаций, дающиеся разными учеными. Кроме этого, следует отметить, что некоторые классификации во многом совпадают.

К примеру, В. Б. Израелян и Ю. А. Дмитриев выделяют три группы субъектов избирательных отношений, к которым относятся индивидуальные лица, объединения и органы публичной власти. [3; С. 42] Мы считаем, что такое деление не отражает всех особенностей правового статуса субъектов указанных отношений.

Худолей Д. М., рассматривая идею Р. Ф. Биктагирова, выделяет две группы — обязательные и факультативные. К первой группе относятся основные субъекты (кандидаты, избиратели, партии) и избирательные комиссии — «без их участия проведение выборов невозможно». [15;

С. 61–71] А ко второй — субъекты, которые способствуют проведению выборов и которые оказывают различную помощь кандидатам, партиям, избирательным комиссиям. Но их участие в правоотношениях желательно, но необязательно. [2; С. 6]

Мы считаем, несмотря на множество различных классификаций, более развернутую группу субъективного состава избирательных правоотношений привел К. В. Краснов. Он в своей диссертации предлагает отразить следующие категории субъектов: органы, которые осуществляют дату выборов; органы, осуществляющие проведение выборов; субъекты избирательного процесса, обладающие правом избирать и быть избранным; средства массовой информации; субъекты контроля за выборами; субъекты материально обеспечивающих проведение выборов. [8; С. 16–25]

Доверие граждан в демократические институты является важным фактором осуществления их конституционных прав, а именно право избирать и быть избранным. Для полного освещения и правильного понимания всего избирательного процесса СМИ образуют основной институт формирования общественного избирательного правосознания.

СМИ являются активным субъектом избирательных правоотношений. Так они играют значимую роль в формировании общественного мнения в период между избирательными кампаниями и в период самих выборов.

Таким образом, СМИ как один из субъектов избирательных правоотношений является необходимым элементом информационного обеспечения избирательного процесса, так как они, можно предположительно сказать, обладают всеми силами воздействия на избирателей. Данное положение характеризуется тем, что массовое сознание, общественное мнение и доверие, практически невозможно регулировать законодательством.

К. В. Краснов выделяет три группы СМИ в зависимости от круга обязанностей, связанных с проведением выборов: официальные печатные издания (публикация решения о назначении выборов, схемы избирательных округов, результатов выборов), СМИ с государственным или муниципальным участием (бесплатные публикации решений избирательных комиссий, предоставление бесплатного эфирного времени и бесплатной печатной площади), иные СМИ. [8; С. 19]

В данном вопросе целесообразно отметить, что при воздействии на общественное сознание, а именно его формирование СМИ, во-первых, направляют избирательный процесс, а во-вторых — в той или иной степени его контролирует со всех сторон. Исходя из этого, возникает проблема самого функционирования СМИ в качестве специфического института в избирательных правоотношениях. Таким образом, проблема формирования качественного информационного пространства является самой главной. Мы полагаем, что наличие в государстве эффективных и «свободных» СМИ является одной из составляющей фундамента для построения гражданского общества, то есть его правосознания. Содержание избирательных пра-

воотношений, по мнению С. В. Большакова, составляют осуществляемые в период избирательного процесса распространение и получение информации, связанной с выборами. [13; С. 60–63] Эффективное влияние СМИ на реализацию государственной политики выражается в предоставлении возможности населению осуществлять контроль над реализацией государственной власти, который не обязательно может выражаться в активных действиях общественности. [4; С. 29–31]

Анализируя положения федеральных законов нами отмечено, что по отношению к СМИ, как к одному из субъектов избирательных правоотношений, законодательно установлены ограничения. Так, например, на основании ФЗ от 12.06.2002 № 67-ФЗ в течение пяти дней до дня голосования, а также в день голосования запрещается опубликование (обнародование) результатов опросов общественного мнения, прогнозов результатов выборов и референдумов, иных исследований, связанных с проводимыми выборами и референдумами (п. 3 ст. 46); зарегистрированным кандидатам, находящимся на государственной или муниципальной службе либо работающим в организациях, осуществляющих выпуск СМИ, на время их участия в выборах должны освободиться от выполнения должностных или служебных обязанностей (п. 2 ст. 40).

В РФ массовая избирательная коммуникация занимает центральное место в процессах, которые связаны с формированием гражданского общества в стране, обеспечивая, тем самым, граждан основной информацией о субъектах избирательных правоотношений, а именно избирательного процесса и его содержании. Следовательно, она полностью влияет на избирательные предпочтения указанных субъектов, включая также избирателей.

Наряду с ограничениями законодатель также посчитал необходимым закрепить в нормах закона основные принципы информирования. Таким образом, содержание информационных материалов, которые размещаются в СМИ или распространяемых иным способом, должно быть объективным, достоверным и не должно нарушать равенство кандидатов, избирательных объединений (п. 2 ст. 45 ФЗ № 67-ФЗ). В связи с этим вытекает требование на уровне беспристрастности СМИ в отношении, сообщаемой ими информации. [9; С. 388] Информирование избирателей по вопросам выборов осуществляют избирательные комиссии. Информация о проведении предвыборных мероприятий дается информационным блоком и без комментариев. При этом законодательно обращено внимание на обеспечение гарантии прав журналистов, которые освещают ход избирательной кампании, введя норму о том, что журналист, иной творческий работник, должностное лицо организации, осуществляющей выпуск СМИ, участвовавшие в деятельности по информационному обеспечению выборов, референдума в соответствии с законодательством РФ о выборах и референдумах, не могут быть по инициативе администрации (работодателя) уволены с работы или без их согласия переведены на другую работу в период соответствующей избирательной

кампании, за исключением случая, когда на них было наложено в соответствии с трудовым законодательством взыскание, не оспоренное в судебном порядке либо признанное в судебном порядке законным и обоснованным.

При осуществлении информирования СМИ получили в различных кругах статус «четвертой государственной ветви власти». При эффективном использовании масс-медиа политическими партиями их лидерам можно добиться массовой поддержки со стороны избирателей. Исходя из этого, следует, что они используют СМИ в качестве средства манипулирования массовым сознанием. Также немаловажным остается тот факт, который указывает на то, что многие СМИ возникают в качестве «органов» тех или иных политических партий с целью защиты интересов. [7; С. 176—179]

СМИ выполняют свою избирательную, управленческую роль в избирательной системе общества также путем обсуждения, поддержки, критики и осуждения различных избирательных программ, идей и предложений отдельных лиц, избирательных партий. Практика последних лет свидетельствует, что СМИ выступают важнейшим источником и фактором формирования социально активной личности, политического сознания, стимулятором групповой активности, показателем социальной зрелости, развитости и открытости общественной системы. [14; С. 130—133] Следует отметить, что исследователи роли СМИ в формировании избирательных информационных правоотношений считают, что телевидение является более важным каналом получения информации для избирателей, чем другие источники масс-медиа.

В заключении отметим, что следует согласиться со словами Г.С. Шайхуллина: «права, которые законода-

тельство РФ о выборах дает СМИ как субъектам избирательных правоотношений, предоставляют возможность обеспечить надежное (достоверное) информирование избирателей, многостороннее, объективное и справедливое освещение избирательного процесса, деятельности избирательных кампаний, итогов голосования и результатов выборов; создать все условия с целью проведения субъектами агитационной деятельности предвыборной агитации через СМИ с помощью предоставления зарегистрированным кандидатам, избирательным организациям, избирательным блокам телерадиовещания, печатной площади на страницах периодических печатных изданий; создать правовую возможность реализации СМИ функции общественного контроля за своевременностью и законностью решений и действий всех субъектов избирательных правоотношений». [16; С. 14]

Таким образом, СМИ выступают важнейшим ресурсом социального управления обществом страны, а, значит, и формирования избирательных правоотношений. Данные правоотношения как часть однородной сферы конституционных отношений воплощают в себе все признаки конституционных отношений. СМИ играют важную роль в формировании общественного сознания в период между избирательными кампаниями и в период выборов. К СМИ как субъекту избирательных правоотношений, законодатель установил определенные запреты. В соответствии с законодательством РФ СМИ должны быть объективными, достоверными и не должно нарушать равенство кандидатов, избирательных объединений, представлены в разумной дозированнойности.

Литература:

1. Бадретдинов И. Р. Субъекты избирательного процесса в России: понятие, правовой статус, классификация/И. Р. Бадретдинов//Актуальные вопросы современной науки. — 2014. — № 38. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru> (режим доступа 08.12.2016).
2. Биктагиров Р. Ф. Субъект избирательного права Российской Федерации: конституционно-правовое исследование: автореф. дис... д-ра юрид. наук. М., 2010. 50 с.
3. Дмитриев Ю. А., Израелян В. Б. Избирательное право: учебник. М.: Юстицин-форм, 2008. 312 с.
4. Зайцева Е. М. Влияние СМИ на государственную политику/Е. М. Зайцева//Экономика и политика. — 2016. — № 1(7). — С.29—31.
5. Избирательное право России: учебник / В. О. Лучин, В. Н. Беленовский, Т. М. Пряхина и др.; под ред. В. О. Лучин. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Юнити-Дана, 2015. — 735 с.
6. Конституция Российской Федерации (с изменениями на 21.07.2014 года) от 12.12.1993//РГ № 197, 25.12.93; 21.07.2014 года № 11-ФКЗ.
7. Космодемьянская К. В. Власть и СМИ: взаимодействие или противостояние?/К. В. Космодемьянская//Теория и практика общественного развития. — 2014. — № 4. — С.176—179.
8. Краснов К. В. Субъекты избирательного процесса в Российской Федерации: автореф. дисс. ... канд. юрид. наук. — М., 2000. — 278с.
9. Научно-практический комментарий к Федеральному закону «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан российской Федерации» (постатейный)/под ред. В. В. Комаровой, докт. юрид. наук, проф. — ЮРКОМПАНИ, 2009. 760 с.
10. О выборах Президента Российской Федерации: фед. закон от 10.01.2003 № 19-ФЗ (ред. от 13.07.2015)//РГ № 6, 16.01.2003; 13.07.2015 № 231-ФЗ; Официальный интернет-портал правовой информации www.pravo.gov.ru, 08.12.2016.

11. О референдуме Российской Федерации: федер.конст. закон от 28.06.2004 № 5-ФКЗ (ред. от 06.04.2015)//РГ № 137-д, 30.06.2004; 06.04.2015 № 2-ФКЗ; Официальный интернет-портал правовой информации www.pravo.gov.ru, 08.12.2016.
12. Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации: федер. закон от 12.06.2002 № 67-ФЗ (ред. от 05.04.2016)//РГ № 106, 15.06.2002; 05.04.2016 № 92-ФЗ; Официальный интернет-портал правовой информации www.pravo.gov.ru, 08.12.2016.
13. Олькова О. Н. Некоторые перспективы законодательного регулирования информационной деятельности политических партий в период между выборами/ О. Н. Олькова//Общество и право. — 2008. — № 2(20). — С.60—63. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru> (режим доступа 08.12.2016).
14. Пашкова О. В. Роль средств массовой информации в формировании избирательных информационных правоотношений/О. В. Пашкова// Социально-экономические науки и гуманитарные исследования. — 2015. — № 6. — С.130—133. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru> (режим доступа 08.12.2016).
15. Худoley Д. М. Субъекты избирательного процесса/Д. М. Худoley//Вестник Пермского университета. Юридические науки. — 2014. — № 4 (26). — С.61—71. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru> (режим доступа 08.12.2016).
16. Шайхуллин Г. С. Юридический статус средства массовой информации как субъекта избирательных информационных правоотношений: автореф. дис. ... канд.юрид.наук. Волгоград, 2003. 176 с.
17. Юсов с. В., Мажинская Н. Г. Избирательное право и избирательный процесс: учебник для вузов. — Ростов-н/Д, 2008. — 349с.

Роль предпринимательства в формировании правосознания посредством СМИ

Самсонов Сергей Владимирович, магистрант

Научный руководитель: Богданова Тамара Дмитриевна, кандидат юридических наук, доцент
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Волгоградский филиал

Статья рассказывает о воздействии средств массовой информации на формирование общественного правосознания. Их значение обусловлено воздействием на социум, зачастую негативным. Отсюда возникает потребность установления законодательных ограничений, которые будут препятствовать деформации правосознания.

Ключевые слова: средства массовой информации, предпринимательство, формирование правосознания, реклама, информирование граждан, массовое сознание, правовое воспитание

Одной из наиболее важных проблем является формирование качественного информационного пространства. Наличие в государстве эффективных и «свободных» средств массовой информации (далее — СМИ) является базисом для построения гражданского общества, — правосознания.

Увеличение значимости деловых отношений в обществе сопровождается включением предпринимательской деятельности в коммуникационную сферу СМИ. За прошедшие 20 лет СМИ в России претерпели значительные изменения, начали развиваться принципы рыночных отношений. Масс-медиа в то время оставалось только выживать. Новый вид прессы стал для предпринимателей важным источником передачи необходимой информации о своей деятельности, товарах и услугах гражданам, то есть потенциальным потребителям, что формировало у них своего рода представление о предпринимательстве. Одним из структурных элементов, который помогает стабильному существованию и развитию современного общества является институт предпринимательства. Так как

эта деятельность взаимодействует с другими элементами социальной системы, она находится под воздействием (контролем) внешних факторов. Один из них является общественное мнение, которое в «информационном» обществе испытывает трудности.

Первостепенное внимание предпринимателя уделяется созданию определенного образа, имиджа фирмы, поддержанию ее репутации на местном, общенациональном или международном уровне [5; с. 354—355], а также формированию правосознания как своего, так и граждан государства. Предпринимателю приходится подчиняться публичному регулированию, иметь контакты с органами власти и СМИ; он обязан знать нормы законодательства в данной сфере и принципы регулирования. Контактная со СМИ, предприниматель участвует в формировании правосознания населения страны.

СМИ в ряде ситуаций действуют вопреки интересам общества. Реклама в СМИ является нередко негативным фактором, влияющим на формирование правосознания граждан: может вводить в заблуждение потребителя, да-

вать недостоверную информацию и т.д. С помощью рекламы можно манипулировать восприятием потребителя, как и в хорошем смысле, так и в неблагоприятном. Имеет место практика, когда в отдельных печатных, радио- или интернет-источниках содержится информация о предпринимательской деятельности отдельного лица или группы лиц, которая нарушает их права и, таким образом, также неблагоприятно влияет на общественное мнение.

Ключевой проблемой функционирования массовой культуры выступает ее включенность в контекст средств массовой коммуникации, что позволяет эффективно осуществлять трансляцию соответствующих идей, стандартов, мифов и стереотипов [3; с. 21].

Качественная определенность массовой культуры постиндустриального периода определяется деформациями, происходящими в самом обществе. Масса — совокупность деперсонализированных индивидов, которые интегрированы не участием в той или иной деятельности, а общностью потребляемой продукции — информации, развлечений, моды, имиджей, стереотипов, единством картины мира и системы ценностей [4].

Отсутствие информационной концепции, частый низкий уровень правовой культуры журналистов значительно исказил информационное поле, в направлении негативного воздействия на психическое состояние людей. Массы СМИ не понимают собственную роль в правовой социализации населения, не имеют концепции подачи материала, соотносимой с правовой культурой и правовым воспитанием.

Возможно констатировать, что правосознание реализуется через средства, просвещение, образование, пропаганду, воспитание, посредством внедрения стандартов и правил нравственно-этического воспитания.

Деформация правосознания выражает искаженную правовую действительность, формирует отрицательное отношение к действующему праву, правосудию, законности, — формирует негативно ориентированную личность. Это подрывает и стабильное развитие предпринимательства. Деформация правосознания со стороны СМИ недопустима, поскольку имеет большую общественную опасность. Недавно крупного российского мецената СМИ обвинили, что он, якобы, оказывает финансовую поддержку криминальному авторитету [9]. Распространению данной информации поспособствовали конкуренты через «черный» PR ход, путем недобросовестной конкуренции.

Людей попросили ответить на вопрос: приходилось ли им сталкиваться с криминальными проблемами и если да, каким образом. 64% слышали об этом из СМИ [8; с. 136]. Целый ряд современных проблем, присутствует как результат того, что был сформирован под воздействием информации из СМИ, ими оказано воздействие на создание эмоционального отношения к проблеме. В силу выгоды вызывания стрессовых эмоций, — повышение рейтинга, и, — уровня прибыли от рекламодателей. Основные механизмы воздействия на психологию в области правосознания: идентификация; внушение посредством

формирования особого эмоционального контекста предлагаемой информации; социальная мифология [10].

Следует отметить успешный опыт использования СМИ, например, для разъяснения широкой общественности особенностей реализации тех или иных норм и необходимости соответствия высоким стандартам поведения [7; с. 94–98]. СМИ играют полезную роль в повышении правосознания граждан, воспитании в обществе негативного восприятия негативной практики [2; с. 228]. Есть данные, где позитивный характер статей в большей степени присущ региональным СМИ: 47,8%, против 21,3% у федеральных. Они подчеркивают, что больший процент позитивной информации на региональном уровне там, где существует завуалированная рекламная информация, связанная с расширением спектра услуг, улучшением качества обслуживания или с изменением в управлении предприятием [6]. СМИ не должны забывать воспитывать уважение к закону, в порядке формировать позитивный образ представителя власти, правовых норм.

Система правового воспитания — совокупность всех основных частей, элементов правовоспитательного процесса, обеспечивающих его определенный порядок и организацию. Механизм же правового воспитания — внутреннее устройство правовоспитательного процесса, обеспечивающего перевод идей, содержащихся в общественном правосознании, в сознание воспитуемых субъектов [1; с. 491–492]. По сути — это процесс целенаправленного систематического воздействия на сознание и поведение граждан с целью формирования у них сознательного отношения к праву и правовому регулированию. Формами такового являются правовое обучение, пропаганда знаний о праве и юридической практике, самообразование.

Основная задача правового воспитания состоит в ликвидации юридической неграмотности, преодолении правового нигилизма и иных негативных явлений правосознания и культуры, обеспечение формирования у граждан и должностных лиц уважительного отношения к праву, законности и социальной ценности прочного правового порядка. Такие меры могут быть предприняты, посредством выстраивания корректной работы как извне, так и внутри СМИ. Сообщения СМИ должны быть четкими, правдивыми, своевременными. Вся предоставляемая информация СМИ, в том числе и о предпринимательской деятельности должна быть нацелена на позитивное восприятие, формирование корректного (адекватного) правосознания. Она не должна содержать фрагменты явлений, которые могут оказывать на общественность неблагоприятное воздействие, чтобы не вызвать население к побуждению совершения общественной опасности. Следует отметить также, что необходимо определить роль средств массовой информации в правовой социализации населения на законодательном уровне, сформировать концепцию в подаче правового материала. Таким образом, вся информация СМИ обязана быть грамотно составлена и проверена на наличие ложных или незаконных сведений.

Литература:

1. Баранов П. П. Правосознание и правовое воспитание//Общая теория права. Н. Новгород, 1993. С. 491–492.
2. Бутков, А. В. Зарубежный опыт повышения уровня антикоррупционного правосознания граждан/А. В. Бутков// Актуальные проблемы экономики и права. — 2015. — № 1. с. 225–232.
3. Карнаушенко, Л. В. Генезис массовой потребительской культуры в России 1990-х-2000-х годов и проблема деформации правосознания/Л. В. Карнаушенко//Общество и право. — Вып. № 4(50). — 2014. С. 20–25.
4. Климова Л. Е. Массовая культура и идентификации: культурно-философский аспект: дисс... док.фил.наук, Ставрополь, 2005. С. 26.
5. Предпринимательство: учебник / А. Н. Романов, В. Я. Горфинкель, Г. Б. Поляк и др.; под ред. В. Я. Горфинкель, Г. Б. Поляк. — 5-е изд., перераб. и доп. — М.: Юнити-Дана, 2015. — 687 с.
6. Ручин А. В., Дюндина М. А. Репрезентация предпринимательства в российских СМИ/ А. В. Ручин, М. А. Дюндина// Вестник Саратовского государственного технического университета.2013.№ 1(69).
7. См., напр.: Xiaoli. Anti-corruption Education Launched du Using Mobile Internet//Anti-corruption and Integrity Culture Studies. 2014. No.2. Pp.94–98.
8. Столяренко А. М. Прикладная юридическая психология. Учебник для высших юридических учебных заведений/ А. М. Столяренко. — М.: Изд-во Проспект, 2003. С. 136.
9. Федоров Леонид. Ложь пошла гулять/Л.Федоров // Российская газета — Федеральный выпуск № 7068 (200). —2016.
10. Цеева, С. К. Влияние средств массовой информации на правовую психологию населения/ С. К. Цеева//Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. — 2008. — Вып.№ 2.

К вопросу о медиации как формы урегулирования гражданско-правовых споров

Ситникова Алена Александровна, студент
Саратовская государственная юридическая академия

В современном мире в последние годы активное развитие имеют альтернативные способы по разрешению споров и конфликтных ситуаций. Причинами указанного являются, в первую очередь, стремительные социальные и экономические изменения, глобализация, процесс миграции, который движется нарастающими темпами. На столько динамичное развитие альтернативных способов для разрешения споров, востребованность и распространение, к примеру, медиации, рассматриваются в качестве ответа на вызовы современной общественной экономической эволюции. В свете вышесказанного, кажется совсем неудивительным тот факт, что в последние годы аббревиатуру АРС все чаще стали расшифровывать как «адекватные способы разрешения споров».

В общем и целом, можно заметить, что Россия, об-разно говоря, «шла в ногу со временем», не отставая от общемировых тенденций в этой сфере. Началом современного этапа системного развития АРС в РФ примерно можно назвать начало 2000-х годов. В данном исследовании мы попытались провести анализ сегодняшнего состояния АРС в отечественном законодательстве не только с точки зрения регулирования, но, так же и как целого института, который требует устоявшегося понятийного аппарата, единообразия терминов и формулировок и ясности. До нынешнего дня понятие «альтернативное

разрешение споров» в отечественном законодательстве не все еще не является достаточным образом раскрытым, несмотря на то, что иногда можно встретить использование данного термина в составе российских нормативных правовых актов и в официальных письмах.

Несмотря на отсутствие определения АРС в отечественном законодательстве, выделить можно целый ряд альтернативных процедур/способов разрешения споров, таких как: посредничество, медиация, комиссии по трудовым спорам, примирительные процедуры, претензионный порядок урегулирования споров, третейский суд, досудебное урегулирование налоговых споров, омбудсмен, международный коммерческий арбитраж,— в определенной степени представленных в нынешнем отечественном законодательстве.

Употребление примирительных процедур в нормативных правовых актах несет часто разную смысловую нагрузку, из-за чего возникает некая правовая неопределенность. Так, употребляются примирительные процедуры как отдельное понятие в контексте разрешения трудового коллективного спора в целях его разрешения примирительной комиссией с участием посредника и/либо в трудовом арбитраже. Если при помощи примирительной комиссии стороны спора не достигли соглашения и составили протокол разногласий, они могут пригласить посредника.

Интересно то, что примирительная процедура с участием посредника по своим принципам и определению схожа во многом с процедурой медиации, хотя указанные процедуры не являются идентичными. Крайне необходимо сначала прояснить, идентифицировать особенности разных процедур, определить, где необходимо, унификацию и дифференциацию терминологии. К примеру, подвести терминологию и правовое регулирование примирительной процедуры с участием посредника для разрешения коллективных трудовых споров под регулирование процедуры медиации. Целесообразно привести нормы о посреднике в соответствие с нормами Федерального закона от 27.07.2010 № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» (далее — Закон № 193-ФЗ)[2].

В 2010 году и в Российской Федерации принято было законодательство о медиации: Закон № 193-ФЗ; № 194-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с принятием ФЗ »Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» (далее — Закон № 194-ФЗ). В Законе № 193-ФЗ медиация определяется как альтернативная процедура урегулирования споров. Однако не раскрывается само понятие альтернативного урегулирования споров, его конкретного определения не дается. В 2013 году в результате внесения поправок в Гражданский кодекс Российской Федерации также определение не появилось. Исходя из этого, понятие АРС в отечественном праве не раскрыто.

Медиация представляет собой процесс, при котором квалифицированный, беспристрастный, незаинтересованный человек помогает сторонам, которые вовлечены в конфликт, достичь взаимоприемлемого урегулирования. Медиатор помогает сторонам прийти к соглашению, направляя и облегчая коммуникацию между ними, помогая получить соответствующую информацию и сделать правильный выбор [4, с. 26].

В 2010 году Россия, приняв соответствующий нормативный правовой акт в виде Закона № 193-ФЗ, зафиксировала создание правовых условий для применения в Российской Федерации альтернативной процедуры урегулирования (разрешения) возникающих в первую очередь гражданско-правовых споров. Настоящий Закон создает правовые основания для становления и развития медиации в Российской Федерации, является практическим шагом к реализации мероприятий по внедрению примирительных процедур. Закон оперирует новыми понятиями: медиация, медиатор, медиативное соглашение.

Несмотря на то что нововведения всегда встречают с долей скептицизма, Закон № 193-ФЗ вызвал большой интерес судейского сообщества. Поскольку суды явно заинтересованы в развитии примирительных процедур, они предпринимают организационные меры для увеличения востребованности последних: размещают на своих стендах и сайтах информацию о медиации, судебные постановления, принятые по делам, в которых спор урегули-

рован при помощи медиатора, открывают в зданиях судов комнаты медиации, проводят научные конференции по вопросам медиации [5, с. 132].

Необходимо отметить, что привлечение независимых физических лиц в качестве посредников должно было позволить в определенной степени разгрузить суды от необходимости рассмотрения дел, разрешение которых возможно с помощью медиаторов, при условии волеизъявления сторон, что, несомненно, в определенной мере способствовало бы процессам формирования гражданского общества в стране, в том числе стабилизации ситуации по поддержанию необходимого уровня безопасности, повышению правовой защищенности граждан, особенно учитывая то обстоятельство, что разрешение возникающих ситуаций в таких случаях осуществляет не государственный орган, наделенный властными полномочиями со всеми его бюрократическими проволочками, возможностью лоббирования интересов той или иной стороны, а третья нейтральная, беспристрастная, не заинтересованная в данном конфликте сторона — медиатор.

Первые итоги введения данной процедуры в России были подведены в 2012 году. В Справке «О практике применения Федерального закона »Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)», утвержденной Президиумом Верховного Суда Российской Федерации 6 июня 2012 г., отмечалось, что в России проходит процесс создания соответствующих структур, обеспечивающих проведение процедуры медиации. Также было зафиксировано, что медиация в основном применяется по делам о защите прав потребителей, по жилищным спорам, по спорам, возникающим из семейных отношений, по делам, возникающим из имущественных и иных отношений, и некоторым другим. Все это способствовало не только достижению целей, определенных Европейским союзом, но и решению внутренних проблем России, в том числе и повышению безопасности личности, общества и государства.

В подготовленной Справке также обращалось внимание и на проблемные вопросы, в частности, как это ни парадоксально, на отсутствие должного внимания к данной альтернативной процедуре рассмотрения споров со стороны судов.

В связи с этим, согласно Федеральной целевой программе «Развитие судебной системы России» на 2007—2012 гг., развитие примирительных процедур и внедрение процедур медиации стало одним из приоритетных направлений совершенствования существующих в Российской Федерации механизмов урегулирования споров и защиты нарушенных прав граждан и организаций. В ходе VIII Всероссийского съезда судей обсуждался вопрос развития альтернативных способов разрешения споров, что способствовало бы повышению качества правосудия, гарантируя гражданам защиту нарушенных прав в разумные сроки [5, с. 131].

Как отмечается в последующем обобщении Верховного Суда Российской Федерации по вопросам практики при-

менения судами Закона, стороны сами редко принимают решение об обращении к процедуре медиации. И только после разъяснения им судьей сущности этого института, порядка проведения и преимуществ процедуры дают согласие на применение медиации. В Справке о практике применения судами Федерального закона от 27 июля 2010 г. «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)», утвержденной Президиумом Верховного Суда Российской Федерации за период с 2013 по 2014 г. 01.04.2015 г. указано, что по результатам проведенной процедуры медиации стороны чаще всего заключали медиативное соглашение, которое впоследствии утверждалось судом в качестве мирового соглашения. В то же время иногда стороны с участием медиатора при заключении медиативного соглашения придерживались иных тактических действий для завершения конфликта: ответчики обращались в суд с заявлениями о признании иска, истцы — об уменьшении исковых требований либо об отказе от иска. Причем в качестве положительного момента отмечено отсутствие случаев неисполнения процессуальных условий, содержащихся в медиативных соглашениях [5, с. 133].

Статьей 148 ГПК РФ закрепляется такая задача подготовки дела к судебному разбирательству, как примирение сторон.

Согласно части 2 статьи 147 ГПК РФ подготовка к судебному разбирательству является обязательной по каждому гражданскому делу, соответственно, по каждому гражданскому делу уже в стадии его подготовки к судебному разбирательству следует предпринимать меры к примирению сторон.

В соответствии с пунктом 5 части 1 статьи 150 ГПК РФ обязанность принятия мер по заключению сторонами мирового соглашения в стадии подготовки дела к судебному разбирательству возложена на судью. В данном пункте также указано, что меры по заключению сторонами мирового соглашения принимаются судьей в том числе по результатам проведения в порядке, установленном федеральным законом, процедуры медиации, которую стороны вправе проводить на любой стадии судебного разбирательства.

Необходимо отметить, что в силу статьи 172 ГПК РФ при рассмотрении дела после доклада председательствующего и выяснении у сторон, поддерживает ли истец свои требования и признает ли ответчик требования истца, председательствующий также обязан выяснить, не желают ли стороны закончить дело заключением мирового соглашения или провести процедуру медиации.

Таким образом, из вышеуказанных норм следует, что судья обязан предпринять меры к примирению сторон и в стадии подготовки дела к судебному разбирательству, и непосредственно в стадии судебного разбирательства.

Согласно части 1 статьи 169 ГПК РФ суд может отложить разбирательство дела на срок, не превышающий шестидесяти дней, по ходатайству обеих сторон в случае принятия ими решения о проведении процедуры медиации.

Определение об отложении судебного разбирательства, выносимое судьей, будет являться актом содействия урегулированию спора, иными словами, содействием примирению в рамках судебного разбирательства. Такое содействие будет иметь своей целью в конечном итоге достижение цели гражданского судопроизводства в целом, а именно справедливой защиты нарушенных или оспариваемых прав, свобод и законных интересов. Вместе с тем, медиация должна представлять собой добровольную процедуру в том смысле, что стороны сами несут ответственность за проведение данной процедуры и проводят ее в соответствии с собственными пожеланиями, могут прервать ее в любой момент.

На практике подобное положение вещей может привести к тому, что срок отложения судебного разбирательства и назначенная дата нового судебного заседания будут отличаться от реального развития процедуры медиации.

В связи с этим целесообразным будет вынесение судьей определения не об отложении судебного разбирательства, а о приостановлении производства по делу, что является более логичным, по сравнению с отложением разбирательства, так как в данном случае невозможно определить срок окончания медиации.

В числе положительных факторов реализации медиации следует назвать то, что вынесенные после процедуры медиации судебные постановления (определения о прекращении производства по делу, определения об оставлении заявления без рассмотрения) в суд вышестоящей инстанции, как правило, не обжалуются, жалоб на неисполнение или ненадлежащее исполнение медиативного соглашения от лиц, участвующих в процедуре медиации, не поступает. Между тем востребованность примирительных процедур и число урегулированных с их помощью споров все еще невелики. Процессуальными препятствиями для более частого и эффективного использования института примирения в гражданском процессе являются довольно короткие сроки рассмотрения дел судами, небольшие размеры государственной пошлины, отсутствие института обязательной медиации, недостаточное урегулирование процессуальным законодательством вопроса о течении процессуальных сроков на период прохождения сторонами процедуры медиации [3]. Таким образом, процесс медиации в России находится на этапе становления. Для ее дальнейшего развития необходимо совершенствование законодательства и всеобщее информирование населения о возможности применения такой процедуры.

В настоящее время в целях повышения эффективности исполнения судебных решений Министерством юстиции РФ разрабатывается долгосрочная программа на период до 2020 г., в которой указывается на необходимость внедрения медиативных процедур в исполнительное производство. Хочется надеяться, что и в исполнительном производстве процедура медиации с участием взыскателя и должника, добровольно договорившихся о порядке, способах и сроках погашения задолженности, может быть эффективной [5, с. 134].

Литература:

1. Гражданский процессуальный кодекс РФ: ФЗ от 14.11.2002 № 138-ФЗ (с послед. изм.) // Собрание законодательства РФ. — 2002. — № 46. — Ст. 4532.
2. Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации): Федеральный закон от 27.07.2010 № 193-ФЗ (ред. от 23.07.2013) (с изм. и доп., вступающими в силу с 01.09.2013) // Собрание законодательства РФ. — 2010. — № 31. — ст. 4162.
3. Справка о практике применения судами Федерального закона от 27 июля 2010 г. «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)», утв. Президиумом Верховного Суда Российской Федерации за период с 2013 по 2014 г. 01.04.2015 г. // Бюллетень Верховного Суда Российской Федерации. — 2015. — № 6.
4. Короткова, О.И. Медиация как способ внесудебного урегулирования споров с участием органов государственной власти в сфере управления и распоряжения государственной собственностью / О.И. Короткова // Адвокат. — М.: ЗАО «Законодательство и экономика». — 2016. — № 3. — С. 24–28.
5. Егорова Т.З. Медиация в российских условиях // Вестник Удмуртского университета. — 2015. — Т. 25, вып. 6. — С. 131–135.

Повышение эффективности осуществления муниципального земельного контроля на территории Республики Бурятия

Табинаев Константин Владимирович, магистр
Бурятский государственный университет (г. Улан-Удэ)

Исследуется эффективность деятельности органов государственной власти и местного самоуправления, осуществляющих муниципальный земельный контроль. Исследуются документы и статистическая информация, относящиеся к деятельности органов, осуществляющих муниципальный земельный контроль по Республике Бурятия за период 2015–2017 годов. Раскрываются проблемы, связанные с эффективностью проведения муниципального земельного контроля.

Ключевые слова: *государственный земельный надзор, органы государственной власти, муниципальный земельный контроль, органы местного самоуправления, повышение эффективности, Республика Бурятия*

Согласно Конституции РФ земля и другие природные ресурсы используются и охраняются в Российской Федерации как основа жизни и деятельности народов, проживающих на соответствующей территории. Создание благоприятной среды жизнедеятельности жителям муниципальных образований составляет основу деятельности функциональных и территориальных органов местного самоуправления. Эти конституционные принципы являются приоритетной основой в организации муниципального земельного контроля.

Загрязнение, захламление, нарушение земель и другие негативные (вредные) воздействия противоречат самой сути вышеуказанным нормам. От условий и форм использования земель зависит состояние экономики, занятость и продовольственная безопасность населения Российской Федерации, степень и характер участия разных слоев общества в управлении государством и формировании бюджетов, устойчивое развитие городских и сельских поселений и в целом социально-политический климат и стабильность в стране.

Дальнейший рост городов, поселений и соответственно увеличение площадей использования земель под застройку увеличили и количество пользователей земель

и, следовательно, увеличили значение земельного контроля в т.ч. в населенных пунктах.

На сегодняшний день, количество земельных правонарушений увеличивается. В основном, за последние годы со стороны граждан значительно возросло число нарушений земельного законодательства, правил застройки и благоустройства территории, которые выражаются в большинстве случаев в самовольном занятии земельных участков под строительство жилых домов.

Кроме того, участились случаи использования правообладателями земельных участков из земель сельскохозяйственного назначения не в соответствии с их целевым назначением либо вообще неиспользования, что приводит к существенному снижению плодородия сельскохозяйственных земель, их зарастанию.

Причиной этому всему является в первую очередь — отсутствие со стороны органов местного самоуправления надлежащего муниципального земельного контроля.

Так, по информации органов местного самоуправления: — в 2015 году в отношении 801 земельного участка на территории республики осуществлен муниципальный земельный контроль. Выявленных нарушений 239;

– в 2016 году в отношении 935 земельных участков на территории республики осуществлен муниципальный земельный контроль. Выявленных нарушений 252;

– за первое полугодие 2017 года в отношении 901 земельных участков на территории республики осуществлен муниципальный земельный контроль. Выявленных нарушений 240.

Вместе с тем, органами местного самоуправления направлено в Управление Росреестра по РБ в 2015 году 111 материалов, в 2016 году 160 материалов, за первое полугодие 2017 года 129 материалов, связанных с выявлением в ходе проведения проверки в рамках осуществления муниципального земельного контроля нарушения требований земельного законодательства.

При этом, по информации Управления Росреестра по РБ 50% муниципальных образований не направляют материалы проверок в орган госземнадзора. Поскольку законодательство предусматривает обязательное направление указанных материалов проверок в структурные подразделения территориального органа федерального органа государственного земельного надзора по соответствующему муниципальному образованию, учитывая массовость земельных нарушений, полагаем что данные муниципальные образования, не проводили должным образом муниципальный земельный контроль. Кроме того, качество подготавливаемых муниципалитетами материалов проверок остается в неудовлетворительном состоянии.

В целях совершенствования государственного земельного надзора и муниципального земельного контроля во исполнение поручения Президента Российской Федерации от 26 октября 2012 г. № Пр-2869, по законодательной инициативе Правительства России принят Федеральный закон от 21.07.2014 № 234-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», вступивший в силу 1 января 2015 года.

Данным законом утверждена новая редакция главы XII Земельного кодекса, определены понятие государственного земельного надзора, муниципального земельного контроля, права должностных лиц, уполномоченных на осуществление государственного земельного надзора и т.д.

Кроме того, указанный закон наделил полномочиями субъекты Российской Федерации по установлению Порядка осуществления муниципального земельного контроля.

В целях реализации данного положения Правительством Республики Бурятия принято постановление от 29.12.2014 № 679, вступившее в силу с 1 января 2015 года, которым утвержден данный порядок, распространяющий свое действие на всю территорию Республики Бурятия.

Так, указанным постановлением Правительства республики предусматривалось обязательное применение в отношении граждан при осуществлении муниципального земельного контроля положений Федерального закона от 26.12.2008 № 294-ФЗ «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении

государственного контроля (надзора) и муниципального контроля».

Вместе с тем, указанным законом установлены ограничения по осуществлению муниципального контроля, не дающий органам контроля оперативно реагировать на факты нарушений земельного законодательства, выявлять и пресекать нарушения требований земельного законодательства на раннем этапе, в т.ч. установлен закрытый перечень оснований для проведения внеплановых проверок, обязательное согласование с органами прокуратуры ежегодных планов проверок, обязательное присутствие проверяемых лиц при проверке и т.д. Кроме того, при осуществлении муниципального земельного контроля, возникало немало вопросов при применении отдельных положений данного закона в отношении физических лиц, поскольку некоторые нормы закона специфичны и применимы исключительно к юридическим лицам и индивидуальным предпринимателям.

В целях повышения эффективности деятельности органов местного самоуправления в Республике Бурятия при осуществлении муниципального земельного контроля, по результатам проведенного соответствующего анализа, предложений органов государственного земельного надзора, органов прокуратуры, по инициативе Минимущества РБ Правительством Республики Бурятия принято постановление от 15.03.2016 № 91, которым внесено изменение в указанный порядок.

Изменения в первую очередь были направлены на упрощение мероприятий, связанных с проведением муниципального земельного контроля в отношении граждан, которые занимают наибольшую долю нарушителей требований земельного законодательства.

Теперь проверки соблюдения требований земельного законодательства гражданами в отношении объектов земельных отношений проводятся без разработки планов проведения проверок. Отсутствует необходимость согласования с органами прокуратуры проведения проверок в отношении граждан. Отсутствует необходимость участия гражданина в проведении проверок. Также исключено из Порядка понятие плановая и внеплановая проверка.

Установлены основания для проведения проверок.

Так, основанием для проведения указанных проверок является:

– поступление в орган муниципального земельного контроля обращений и заявлений граждан, юридических лиц, информации от органов государственной власти, органов местного самоуправления, из средств массовой информации о нарушениях требований законодательства Российской Федерации, законодательства Республики Бурятия, за нарушение которых законодательством Российской Федерации, законодательством Республики Бурятия предусмотрена административная и иная ответственность;

– выявление при проведении плановых (рейдовых) осмотров, обследований объектов земельных отношений

признаков нарушений требований законодательства Российской Федерации, законодательства Республики Бурятия, за которые законодательством Российской Федерации, законодательством Республики Бурятия предусмотрена административная и иная ответственность.

Кроме того, указанными поправками установлен ряд других уточняющих положений, касающихся действий органа муниципального земельного контроля при осуществлении проверок в отношении физических лиц.

Кроме установления порядка осуществления муниципального земельного контроля субъектами Российской Федерации, статья 72 Земельного кодекса РФ, предусматривает и принятие нормативных правовых актов органами местного самоуправления, в соответствии с которыми осуществляется муниципальный земельный контроль. Данные акты должны быть приняты в соответствии с положениями статьи 72 Земельного кодекса РФ и порядком установленным Правительством Республики Бурятия постановлением от 29.12.2014 № 679.

Кроме поправок в земельном законодательстве в области земельного контроля, поправки были внесены и в Федеральный закон от 26.12.2008 № 294-ФЗ «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора) и муниципального контроля». Так в данный закон введена статья 13.2, которой предусмотрено новое мероприятие контроля, не являющееся проверкой, — это плановые (рейдовые) осмотры, к которым относятся осмотры и обследования земельных участков.

Плановые (рейдовые) осмотры проводятся уполномоченными должностными лицами органов государственного контроля (надзора), муниципального контроля в пределах своей компетенции. Основанием для проведения таких осмотров являются плановые (рейдовые) задания.

В данной статье также указан алгоритм действий органов контроля в случае выявления при проведении плановых (рейдовых) осмотров нарушений обязательных требований:

- органы контроля принимают меры по пресечению выявленных нарушений;
- сообщают об этом в письменной форме руководителю органа контроля;
- руководителем органа контроля принимается решение о внеплановой проверке юридического лица или индивидуального предпринимателя.

Одновременно с этим, статья 13.2 указанного закона на органы местного самоуправления возлагает обязанности по принятию Порядка оформления плановых (рейдовых) заданий на проведение плановых (рейдовых) осмотров, обследований земельных участков и Порядка оформления результатов плановых (рейдовых) осмотров, обследований земельных участков.

Также необходимо отметить, что мероприятия по проведению плановых (рейдовых) осмотров, обследований объектов земельных отношений являются более дей-

ственными при выявлении фактов нарушений требований земельного законодательства.

16 марта 2016 года Правительством республики принято распоряжение № 143-р, направленное на обеспечение взаимодействия территориальных органов федеральных органов исполнительной власти, исполнительных органов государственной власти Республики Бурятия и органов местного самоуправления в Республике Бурятия по решению вопросов, связанных с осуществлением мероприятий по предупреждению, выявлению и пресечению самовольного строительства и незаконного размещения объектов движимого имущества.

В целях координации мероприятий и выработки комплексных мер по указанному вопросу данным распоряжением предусмотрены поэтапные действия органов местного самоуправления, федеральных органов по пресечению самовольного строительства.

В 2016 году в Республике Бурятия органы местного самоуправления сельских поселений не располагали необходимыми кадровыми, техническими и организационными ресурсами, необходимыми для осуществления муниципального земельного контроля. В этой связи в Баунтовском, Бичурском, Джидинском, Заиграевском, Закаменском, Иволгинском, Кабанском, Курумканском, Кяхтинском, Прибайкальском, Селенгинском, Тарбагатайском, Хоринском районах переданы полномочия по осуществлению муниципального земельного контроля на районный уровень по соглашениям, в порядке, установленном Федеральным законом от 6 октября 2003 года № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации».

В районах, которые не передали указанные полномочия, работа в данном направлении выполнялась ненадлежащим образом.

В этой связи, 3 июля 2016 года принят Федеральный закон № 335-ФЗ «О внесении изменений в статью 72 Земельного кодекса Российской Федерации», которым внесено изменение в часть 3 статьи 72 Земельного кодекса Российской Федерации, согласно которому органы местного самоуправления муниципального района осуществляют муниципальный земельный контроль в отношении объектов земельных отношений, расположенных в границах сельских поселений, входящих в его состав, если иное не установлено законом субъекта Российской Федерации.

В соответствии со статьей 14 Федерального закона от 6 октября 2003 года № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» вопросы местного значения, предусмотренные пунктом 20 части 1 статьи 14 данного Федерального закона, в том числе осуществление муниципального земельного контроля в границах городского поселения, с 1 января 2015 года на территориях сельских поселений решаются органами местного самоуправления муниципального района, если указанные вопросы не отнесены к вопросам местного значения сельских поселений законом субъекта Российской Федерации.

Частью 4 статьи 8 Закона Республики Бурятия от 7 декабря 2004 года № 896-III «Об организации местного самоуправления в Республике Бурятия» данные полномочия закреплены за органами местного самоуправления сельских поселений.

В этой связи в Республике Бурятия принят Закон Республики Бурятия от 25.11.2016 № 2074-V «О внесении изменения в статью 8 Закона Республики Бурятия »Об организации местного самоуправления в Республике Бурятия», который исключает положение, предусматривающие полномочия сельских поселений по осуществлению муниципального земельного контроля.

Тем самым, данные полномочия перешли на органы местного самоуправления муниципального района по осуществлению муниципального земельного контроля.

Таким образом, земельный контроль является неотъемлемой составной частью управления. Контроль является не просто частью целого, каким предстает все управление, но и «работающей» частью каждой в отдельности функции этого управления — процесса, представляющего собой сложнейшее явление, в котором все функции находятся в единстве и взаимодействии, неразрывно связаны, накладываются, переплетаются. В этой связи, деятельность органов местного самоуправления по осуществлению муниципального земельного контроля напрямую влияет на социально-экономическое развитие муниципалитета, в т.ч. влияет на оценку эффективности деятельности муниципальных образований по охране земель, развитию своих территории, увеличения доходов от использования земель.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N6-ФКЗ, от 30.12.2008 N7-ФКЗ, от 05.02.2014 N2-ФКЗ, от 21.07.2014 N11-ФКЗ) // Собрание законодательства РФ. 04.08.2014, N31, ст. 4398.
2. Земельный кодекс Российской Федерации от 25.10.2001 N136-ФЗ (ред. от 29.07.2017) (с изм. и доп., вступ. в силу с 11.08.2017) // Собрание законодательства РФ, 29.10.2001, N44, ст. 4147.
3. Федеральный закон от 26.12.2008 N294-ФЗ «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора) и муниципального контроля» (ред. от 31.12.2014) // Собрание законодательства РФ. 2008. N52 (ч. 1). Ст. 6249.
4. Федеральный закон от 06.10.2003 N131-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 10.08.2017) // Собрание законодательства РФ, 06.10.2003, N40, ст. 3822.
5. Федеральный закон от 21.07.2014 N234-ФЗ (ред. от 31.12.2014) «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 28.07.2014, N30 (Часть I), ст. 4235.
6. Федеральный закон от 03.07.2016 N335-ФЗ «О внесении изменений в статью 72 Земельного кодекса Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ, 04.07.2016, N27 (часть II), ст. 4268.
7. Закон Республики Бурятия от 07.12.2004 N896-III (ред. от 07.07.2017) «Об организации местного самоуправления в Республике Бурятия» (принят Народным Хуралом РБ 25.11.2004) (с изм. и доп., вступающими в силу через 10 дней после дня официального опубликования Закона Республики Бурятия от 07.07.2017 N2489-V) // Собрание законодательства Республики Бурятия, N12, 2004.
8. Закон Республики Бурятия от 25.11.2016 N2074-V «О внесении изменения в статью 8 Закона Республики Бурятия »Об организации местного самоуправления в Республике Бурятия» (принят Народным Хуралом РБ 17.11.2016) // Официальный Интернет-портал Правительства Республики Бурятия www.egov-buryatia.ru, 28.11.2016,
9. Постановление Правительства РБ от 29.12.2014 N679 (ред. от 09.01.2017) «Об утверждении Порядка осуществления муниципального земельного контроля на территории Республики Бурятия» // Бурятия, N1, 13.01.2015, Официальный вестник N1.

Правовое регулирование общей собственности

Хахимзянова Маргарита Тафкильевна, студент
Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова

В статье анализируются вопросы правового регулирования общей собственности. Анализируя вопросы общей собственности, приходим к выводу, что прежде чем совершить ту или иную сделку, необходимо взвесить все «за» и «против».

Ключевые слова: *общая собственность, имущество, собственник*

В соответствии с действующим законодательством Российской Федерации право собственности включает в себя три основных понятия: право владения, право пользования и право распоряжения.

В российском праве общая собственность, т.е. право собственности двух и более лиц на одну вещь, возникает на основании либо закона, либо договора.

Гражданский кодекс РФ прямо предусматривает, что общая собственность возникает на вещи, неделимые в силу их физических характеристик (т.е. вещи, которые не могут быть разделены без изменения их назначения) либо не подлежащие разделу в силу закона (ст. 244). Иные случаи возникновения общей собственности установлены как в ГК РФ, так и в иных законодательных актах.

Возникновение права собственности на одну и ту же вещь у нескольких субъектов права влечет за собой ограничение каждого из них в реализации принадлежащих ему прав, что отмечали различные авторы [2,3]. По указанной причине правовой режим имущества, находящегося в общей собственности, обладает следующими особенностями:

1) по общему правилу каждому участнику общей собственности принадлежит доля в праве собственности на общее имущество, которая является самостоятельным объектом гражданских прав и может быть продана, подарена, заложена и т.д. с соблюдением преимущественного права иных участников общей собственности на покупку доли;

2) размер доли в праве собственности на общее имущество определяется законом или соглашением сторон (изначально доли считаются равными);

3) владение, пользование и распоряжение общим имуществом осуществляется по согласованному волеизъявлению всех участников общей собственности (в случае недостижения такого согласия суд может определить порядок владения и пользования, но не распоряжения имуществом);

4) плоды, продукция и доходы от использования общего имущества, равно как и расходы на его содержание, распределяются между участниками долевой собственности соразмерно их долям, если иное не предусмотрено соглашением между ними;

5) по соглашению между участниками (а в случае недостижения соглашения — по решению суда) может быть

осуществлен раздел общей собственности или выдел доли участника в натуре (в тех случаях, когда раздел имущества или выдел доли в натуре невозможен, участнику общей собственности, который не получает имущества в натуре, выплачивается денежная компенсация стоимости его доли).

Правовой режим общего имущества в многоквартирном доме или в ином здании, помещения в котором принадлежат нескольким собственникам, имеет целый ряд отличий от вышеперечисленных признаков, что объясняется особенностью как субъектного состава правообладателей, так и самого объекта права [4].

Вопрос о том, имеет ли участник общей собственности существенный интерес в использовании общего имущества, решается судом в каждом конкретном случае на основании исследования и оценки в совокупности представленных сторонами доказательств, подтверждающих, в частности, нуждаемость в использовании имущества в силу возраста, состояния здоровья, профессиональной деятельности, наличия детей, других членов семьи, в том числе нетрудоспособных, реальную возможность совместного пользования и так далее.

На основании анализа вышеприведенного спора хотелось бы обратить внимание читателя на тот факт, что применение положений статьи 252 Гражданского кодекса РФ допустимо лишь в случаях, когда участник общей долевой собственности сам заявляет требование выдела из общего имущества принадлежащей ему доли. Иное толкование данной статьи противоречило бы статье 35 Конституции РФ и статье 209 Гражданского кодекса РФ, согласно которым собственник имеет право владеть, пользоваться и распоряжаться своей собственностью. Тем более Гражданский кодекс РФ вообще не предусматривает право участника общей долевой собственности на обращение в суд с требованием о понуждении других участников общей долевой собственности к передаче ему в натуре своих долей.

Применение нормы, предусмотренной пунктом 4 статьи 252 Гражданского кодекса РФ, возможно лишь в отношении участника, заявившего требование о выделе своей доли, и только в случаях одновременного наличия всех условий, а именно: 1) незначительности доли, за которую выплачивается компенсация; 2) невозможности выделить ее в натуре; 3) отсутствии у сособственника, утрачивающего с выплатой компенсации вещное право,

существенной заинтересованности в использовании общего имущества.

В своем Определении от 07.02.2008 N242-О-О Конституционный Суд РФ [1] разъяснил, что Законом не предусмотрена возможность заявления одним участником общей собственности требования о лишении другого участника права на долю с выплатой ему компенсации, даже если этот участник не имеет существенного интереса в использовании общего имущества и его доля незначительна.

Согласно статье 244 Гражданского кодекса РФ имущество, находящееся в собственности двух или нескольких лиц, принадлежит им на праве общей долевой собственности. Такое имущество может находиться в общей долевой собственности с определением доли каждого из собственников в праве собственности (долевая собствен-

ность) или без определения таких долей (совместная собственность).

Анализируя вопросы общей собственности, приходим к выводу, что прежде чем совершить ту или иную сделку, необходимо взвесить все «за» и «против».

Становясь сособственником общего имущества, нужно знать свои права и понимать, какие могут быть последствия. Продавать свою долю в имуществе гораздо менее выгодно, нежели продать объект целиком и соразмерно поделить денежные средства. А приобретая, например, землю с домом, у которого уже есть второй владелец и порядок пользования уже сложился, нужно отдавать себе отчет в том, что впоследствии возможен судебный спор по вопросу прекращения общей собственности и по решению суда может быть выделена меньшая часть, чем та, которая фактически приобреталась по документам.

Литература:

1. Определение Конституционного Суда РФ N242-О-О от 07.02.2008 // СПС «КонсультантПлюс»;
2. Зимелева М. В. Общая собственность в советском гражданском праве // Ученые записки ВИЮН НКЮ СССР. Вып. 2. М., 1941. С. 4;
3. Мананкова Р. П. Правоотношение общей долевой собственности по советскому законодательству. Томск, 1977. С. 78–80; Советское гражданское право / Под ред. В. А. Рясенцева. Т. 1. М., 1975. С. 383;
4. Петрова И. В. Общее имущество собственников квартир в многоквартирном доме // Современные теоретические и практические проблемы частного права: Сб. науч. тр. Ставрополь, 2004. С. 275.

ИСТОРИЯ

Derbisaly Berkinbaev: socio-political and scientific-educational activity (second half of the nineteenth century)

Begimbayeva Zhibek, candidate of historical science, associate professor;
Zhantorin Akim, student

Aktobe regional state university named after K. Zhubanov

The article deals with the socio-political, scientific and educational activities officer for special assignments, colonel of the Russian army, a member of the staff of Orenburg department of Russian Geographical Society Derbisaly Berkinbaev.

Keywords: *official, colonel, scientific activity, article, exhibition, statistical committee*

Derbisaly Berkinbaev — an outstanding public figure, official at large, Colonel of the Russian

Army, a member of the Orenburg department of the Russian Geographical Society [1].

Within the framework of the study of the regional history, the life and scientific activity of Derbisaly Berkinbaev in the Orenburg department of the Russian Geographical Society is of considerable interest. The relevance of the regional study of history, archeology and ethnography, in particular Western Kazakhstan, as «an interesting object for scientific research that allows us to clearly and eventually enrich the main stages of the ethnogenesis of the Kazakhs, the history of their relations with the peoples of the eastern extremity of Europe, the originality of the medieval period, the social cataclysms of the new and modern times » was justified by Academician MK Kozybaev [10, p.230].

One of the major scientific institutions of Russia, which made a great contribution to the scientific study of the regional history of Kazakhstan, was the Imperial Russian Geographical Society (IRGO). The Society was established on August 6, 1845 and set very broad goals and extensive tasks for the study of Russia and the peoples inhabiting it [9, p. 87].

In the Southern Urals, the historical and cultural study of the region was associated with the emergence in 1868 of the Orenburg Division of the Russian Geographical Society. In connection with the fact that the comprehensive study of the eastern regions of the Russian Empire expanded, later the IRGOs were opened: in 1877 — West Siberian and in 1897 — Turkestan. With the expansion of the research facilities of the West Siberian Division of the IRGO in 1902, the Semipalatinsk sub-department of the West Siberian Division was opened, which, in its significance, overgrew the framework of its status. In 1915, the question was raised about the opening of the Semirechye department of the IRGO, which

in turn proved the importance that this region had for Russia at that time [4, L.27].

The initiative to create the Orenburg department of the IRGO belonged to the Orenburg governor-general N. A. Kryzhanovskiy (1818–1888), who saw serious problems in the study of the region, especially in matters of practical value. July 17, 1867 for the number 4728 was issued by the Decree of the Russian Emperor Nicholas I on the establishment of the Orenburg department of the IRGO [4, LL.27–27]. It was the fourth regional department of the IRGO after Siberia in Irkutsk, the Caucasus in Tiflis and the Baltic in Vilna. Its sphere of influence included the Orenburg Province, the Urals, Kazakhstan and Central Asia.

January 14, 1868, the first meeting of the organized department took place, which became a scientific center for studying the history and culture, ethnography and life of the population, natural resources, economy and trade of the peoples of the Southern Urals [5, L.3].

The first galaxy of national intelligentsia, students of the Orenburg Cadet Corps and the Orenburg School for Kazakh Children under the Frontier Commission, who studied the history and culture of the Kazakh people, was interested in the activities of the Society and participated in it. Here, the goals of Russian politics and interests of representatives of the Kazakh intelligentsia, which found a niche for the realization of its scientific potential, were unified. The real members of the Orenburg department of the IRGO were seven Kazakhs: M. — S. Babadzhonov, I. — M. A. Asatov, B. K. Karpikov, U. K. Kuntekov, N. M. Savanbayev, S. T. Tlemisov, M. Ya. Yaraspayev; Five Kazakhs were members of the staff: I. Altynsarin, D. B. Berkinbayev, B. D. Daulbaev, B. Nauryzbaev, T. Seydalin [8, p.1–2].

It was the seventies of the nineteenth century that were the most vivid and fruitful period in the history of the Oren-

burg department of the IRGO. In 1868–1870 the number of members of the NGO of the IRGO increased from 42 to 89 people. A correspondent network was created, considerable material was accumulated for the publication of the first issue of scientific works sent to Kazan to the printing house of the University [6, L.7].

In 1870 the Orenburg department of the IRGO founded its own publication «Zapiski». In total, four of its issues were published (1870, 1872, 1874, 1881). The best scientific works of Kazakh, Russian and Bashkir researchers were published in these issues. At the same time, recommendations for publication were made through the meetings of the Orenburg department of the IRGO.

In each Russian province or region, from the middle of the nineteenth century, their Provincial or Regional lists began to appear. «Turgai regional bulletins» were published in the regional center of the Turgai region in the city of Orenburg. Here were the administrative institutions of the Turgai region, formed according to the reform of 1867–1868. All official materials were published in the «Turgai regional bulletin», and unofficial materials in the «Turgai newspaper», which began to appear separately from 1895 [2, p.17–20]. «Turgai newspaper» is notable not only because it widely published materials on the history of the Kazakh territory, materials of Kazakh folklore, materials about the life and life of auls — on its pages appeared the first articles of Kazakh figures Hamza Kardzhasova, Baymuhamed Nauryzbayev, Derbisaly Berkinbayev and others.

The «Turgai regional bulletins» also published Kazakh proverbs collected by Beibit Daulbaev, a respected member of the Orenburg department of the IRGO [2, p.28]. Actively helped researchers in the study of the Kazakh steppe Derbisaly Berkinbaev Berkinbaev (1838–1913), the famous bi, chief 15, and then 23 distances. Since 1869 he worked in Iletsky and Irgiz uyezds. In December 1876 the NGO of the IRGO sent out local correspondents of the program for collecting historical and geographical information. In the list of members for the Iletskoye district of the Turgai region, the program was addressed to «the younger assistant of the mediocre, Derbisali Berkinbaev» [7, L.15].

For active assistance to Russian researchers in the study of the Kazakh steppes in 1879, Derbisaly Berkinbaev was elected a member of the Orenburg department of the RGO. Since 1881, D. Berkinbaev worked in Aktyubinsk, twice traveled as a member of Kazakh delegations to St. Petersburg [3, p.104–105].

In 1896 the Orenburg department of IRGO and the Orenburg Scientific Archive Commission took part in the preparation and holding of the All-Russian Art and Industrial Exhibition in Nizhny Novgorod. The Exhibition Committee formed

by them did a great job of collecting Kazakh exhibits. The Kazakh exhibits were collected for the exhibition by county and volost officials, among which Derbisaly Berkinbaev, Seitbatal Nurmukhamedov were particularly prominent [11, p.244]. In 1897, D. Berkinbaev became a member of the Turgai Statistical Committee. He took an active part in the organization of the Turgai regional museum, «for works on the first general census of the population» was awarded a medal [3, p.104].

In 1895 in the Turgai newspaper he published an article «Ancient ruins and barrows in the Kyrgyz steppe» No. 38, September 17; in 1896 the correspondence «Aral-Tubinskaya volost» No. 56, January 24 [2, p.29].

Thus, it should be noted that the «Turgai newspaper» was an important phenomenon in the public life of the Kazakhs of the Western region of the Kazakh steppe in the second half of the 80s — early 90s of the nineteenth century. The author's composition, the problems of published materials, the resonance in public life, ties with the Kazakh public, all this was a notable phenomenon in the socio-political life of the region. Scientific organizations, in the person of their member staff and correspondents, took an active part in this process.

By 1900, ten members of the Orenburg section of the IRGO were ten Kazakhs. The real members of the society were Ish-Mukhamed Asatovich Asatov, Bikmuhamed Karpikov, Kampikov, Umurtai Kuntekovich Kuntekov, Nurkan Murzabakinovich Savanbayev, Southboy Tlemisovich Tlemisov, Minaydar Yaraspayevich Yaraspayev. Members of the company were Derbisaly Berkinbaevich Berkinbaev, Beibit Daulbaevich Daulbaev, Baimukhamed Nauryzbaevich Nauryzbaev, Tleumukhamed Aiturich Seidalin [8, p.1–2].

The reflection of the President of the Republic of Kazakhstan Nursultan Nazarbayev on history, philosophy, political science, and sociology as necessary factors for the progressive transformation of society are notable. Such attention of the Head of State inspires new searches and ideological interpretation of the indicated problems. This problem of national identity, the realization of cultural, national code, the President decipherers through the study of national history, the concept of language, traditions and customs, cultural identity [12].

The study of Russian history, based on the study of modern methods and the use of archival documents that have not been introduced into scientific circulation, the study and analysis of the period of the second half of the XIX — early XX centuries, on the example of the life and activity of the historical personality of that time — Derbisaly Berkinbaev, undoubtedly has important. The election of Derbisaly Berkinbayev in 1879 as an associate member of the Orenburg department of the Russian Geographical Society was a fact testifying to his recognition of his merits in research and development.

References:

1. [Electronic resource]: <http://b-ryskulov-76.livejournal.com/>
2. Galiev V.Z. Kazakhstan on the pages of pre-revolutionary press: Siberian newspaper, Turgai newspaper. Almaty, 2001. 185p.

3. Galiev V.Z. Caravan trails: (From the history of public life in Kazakhstan in the 17th-19th centuries). Almaty: Atamura, 1994. 128p.
4. ГАОрОФ.94, Оп.1, Д.2
5. ГАОрОФ.94, Оп.1, Д.17
6. ГАОрО Ф.94, Оп.1, Д.16
7. ГАОрО Ф.94, Оп.1, Д.43
8. Proceedings of Orenburg department of IRGO. Appendix to the report for 1899. № 1. Issue No. 15, Orenburg, Typolithography of F.B. Sachkov, 1900.124p.
9. The history of native oriental studies from the mid-nineteenth century to 1917. М.: «Eastern Literature», RAS, 1997. 536p.
10. Kozybaev M. K. History and modernity. Alma-Ata: Gylym, 1991. 254p.
11. Masanov E. A. Essay on the history of ethnographic study of the Kazakh people in the USSR. Alma-Ata: Gylym, 1966. 322p.
12. Nazarbayev N. A. A glance into the future: Modernization of public consciousness [Electronic resource] //: akorda.kz. April 14, 2017

ПОЛИТОЛОГИЯ

Футурологическая концепция «Аксиодемия» о возможных преобразованиях политической системы

Гилоян Артур Владимирович, исследователь научной мысли
Балтийский государственный технический университет «Военмех» имени Д. Ф. Устинова (г. Санкт-Петербург)

Раскрывается сущность политической реформы в рамках концепции «Аксиодемия». Представлен авторский взгляд на возможное развитие социально-политических процессов.

Ключевые слова: футурология, «Аксиодемия», политическая реформа

Futurologies the concept of «axiodemy» on the possible transformation of the political system

Giloyan Arthur, researcher of scientific thought, Saint-Petersburg

The article Reveals the essence of political reform in the framework of the concept «Axiodemy». Presents the author's view on the development of socio-political processes.

Keywords: futurology, «Axiodemy», political reform

В наше время общество нуждается в новом образе будущего. В XXI веке становится ясно, что демократическая политическая система ведет не к гуманизации, а к монополизации государствами-сверхдержавами всех сфер общественной жизни, что проявляется в целом ряде черт социальных процессов: решении вопросов геополитики, создании искаженных институтов народного представительства и видимости их функциональности, распределении мировых финансовых потоков и контроле мирового рынка. Эта монополизация обусловлена их военным и финансовым превосходством над другими странами. Все чаще разжигаются социальные конфликты в более слабых государствах, в результате чего развязываются военные действия для экономического обогащения сверхдержав, повышения уровня их политического влияния. По сути, демократическая система не способна разрешить глобальные вызовы современности. [6, 7]

Одним из проявлений кризисных тенденция является то, что политические партии повсеместно утрачивают лидирующее положение в политическом процессе. Доверие к ним в обществе значительно снизилось, зачастую они превращаются в инструмент органов государственного управления «без права голоса», реальные каналы связи с гражданами разрушаются. Политологи, исследо-

ватели общественной мысли задаются вопросами: Какие объединения или группы могут стать эффективной заменой политическим партиям и результативно транслировать интересы граждан в адрес органов государственного управления? Кого, какие институты, структуры, организации привлекают органы государственной власти к разработке государственных решений, устанавливающих порядок, по которому в дальнейшем должна жить вся страна? Что может быть предложено для представления в политическом пространстве всех групп интересов? Каковы должны быть современные механизмы участия групп интересов в государственном управлении? [5, с.4]

Исследователи обозначают и целый спектр других проблемных вопросов, касающихся института президентства. [3,4]

В свою очередь размышления над проблемными вопросами современности позволили автору сформулировать целостную концепцию «Аксиодемия» (от греч. «ἀξία» — ценность, «δῆμος» — народ), основной целью которой — преодоление социально-экономического, политического, культурного и духовного кризисов всего современного человечества. Создавая данную концепцию, мы исходили не из субъективного волюнтаризма и личной оценки реальности, а из серьезного анализа современных

цивилизационных процессов. [1] В 2012 г. ряд положений данной концепции был отражен в книге [1]. В настоящее время готовится к изданию авторская монография под рабочим названием «Аксиодемия».

Одно из направлений предлагаемых социально-политических, экономических и прочих преобразований в рамках концепции «Аксиодемия» — политическая реформа. Раскроем ее сущность.

ВНС — Высший наблюдательный совет

Высший наблюдательный совет — государственный орган в системе Аксиодемии, целью которого является фильтрация избираемых членов органов законодательной власти на основе профессиональных и личных качеств, теоретических знаний и практически ориентированного рационального мышления.

ВНС не имеет обратной связи со стороны Органов государственной власти — законодательной, исполнительной и судебной ветвей, а занимается организацией тестирования и контроля над деятельностью органов государственной власти.

Отбор в Высший наблюдательный совет Аксиодемических государств производится в два основных этапа. Первый — общегосударственное всенародное открытое голосование, при этом, подсчет голосов осуществляется по мажоритарной системе в десяти профильных направлениях. Второй — закрытая система выборов через презентацию каждого из кандидатов в каждом отдельном профиле. Таким образом, происходит фильтрация по принципам «общественного признания» и «профессиональной компетенции».

Для этого по всей стране выбираются авторитетные эксперты в различных сферах жизнедеятельности, имеющие достижения в следующих направлениях:

1. Здравоохранение.
2. Промышленность и сельское хозяйство.
3. Образование и культура
4. Экономика и финансы.
5. Политическое управление.
6. Международные отношения.
7. Охрана правопорядка.
8. Юстиция и юриспруденция.
9. Космические технологии и экология.
10. Оборона страны.

Важно, что количество представителей одного направления может быть от 15 до 40 человек в зависимости от численности населения в стране. Из данных 40 участников симпозиума только 10 человек будут участвовать в Проекте в качестве членов Высшего наблюдательного совета (и избранный председатель данного совета), в итоге из 10 направлений — 110 членов.

Выбранная комиссия ВНС в год выборов собирается три раза по десять дней, обсуждает проблемы государства, а за двадцать дней до выборов созывается трехдневный симпозиум каждого направления, с которого

начинается предвыборный процесс. Ведущие представители десяти основных направлений общественных институтов разрабатывают вопросы для кандидатов, балотирующихся на разные уровни власти. Программой обеспечивается полная невозможность всякой утечки информации. Список рекомендуемой литературы и пояснения к тестированию находятся в свободном доступе.

Участники симпозиума не могут состоять в каких-либо партиях, также не допускаются члены, которые придерживаются радикальных национально-религиозных убеждений, так как Высший наблюдательный совет, контролирующий работу избранного президента, облечен глубоким доверием народа и защищает его интересы.

Члены Высшего наблюдательного совета обладают статусом неприкосновенности и призваны заботиться о благе всего человечества. Они ответственны перед народом и находятся в компромиссе с президентом, который доверяет их авторитетным суждениям и прислушивается к их советам. Высший наблюдательный совет частично обновляется каждые 6 лет, по сроку правления президента, — из 11 человек переизбирается 6 (в том числе Председатель) по результатам внутреннего голосования. То есть, это еще один институт власти, который вскрывает все недостатки и достоинства правления данного президента и его правительства, а именно — наблюдает за деятельностью президента и оценивает ее на протяжении всего срока.

Высший наблюдательный совет не оставляет путей для достижения личной выгоды и делает невозможным неправомерное использование государственного капитала и природных ресурсов страны как в личных целях, так и в интересах узкого политического окружения.

Тестирование Президента

Граждане выбирают президента и других государственных деятелей в надежде на лучшее будущее. Однако, выбирая этих людей, мы обладаем недостаточно полной информацией о будущих руководителях. Для того чтобы выбрать достойного правителя, необходимо узнать, каков образ мышления будущего президента, каковы особенности его психологии, какие способности и таланты он готов применить в целях развития вверенного ему государства.

Именно на это направлена предлагаемая нами комплексная система тестирования президента (нацеленная на решение вопросов социального, политического, экономического и других направлений). Эта система не выявляет профессиональные знания претендента, а позволяет увидеть модель поведения человека в ситуации поиска решения важных государственных вопросов в реальной обстановке, а также увидеть, насколько адекватно и гуманно развито мышление главы государства.

Система тестирования президента и дальнейшего осуществления контроля над его работой позволяет выбрать на пост главы государства человека, мыслительные спо-

способности которого дадут ему возможность позитивно регулировать обстановку в стране и в мире. То есть критериями отбора кандидатов на руководящую должность оказываются не национальная или религиозная принадлежность гражданина, а его руководящие, мыслительные и созидательные способности, выявленные и подтвержденные в ходе свободных выборов и академического тестирования. Всеобщие выборы президента должны быть только первым шагом на его пути к управлению государством. Вторым необходимым шагом — обязательное тестирование, разработанное Высшим наблюдательным советом государства и касающиеся разных сфер жизни.

В Парламенте Аксиодемократических государств, исходя из наших расчетов, целесообразно организовать участие трех партий. Заметим, что данное количество политических партий соответствует современному уровню мышления как отдельно взятого гражданина, так и всего социума. Каждая из трех партий выдвигает по одному кандидату на пост президента. И еще одного кандидата выдвигает парламент страны. Четыре кандидата участвуют в процессе избрания главы государства. Со временем в системе Аксиодемии мы предполагаем наличие только одной Политической Партии, при этом количество кандидатов на пост президента устанавливается три. Таким образом, политическая деятельность меньше зависит от экономических и психологических факторов в связи с достижениями системы Аксиодемии — введении механизма тестирования и обеспечения человека минимальными экономическими ресурсами. Это скажется на политическом поведении в виде снижения межличностной конкуренции и нивелирования личностных психологических комплексов, которые проявляются в политическом участии.

Тестирование кандидатов в президенты представляет собой 300 практически ориентированных вопросов по 10 направлениям, из которых предлагается ответить на 77 вопросов (72 — практически ориентированных вопроса на рациональность мышления, 3 — философских, 2 — личного характера).

Транслирование всей процедуры подготовки и самого тестирования проходит в реальном времени, при этом сами вопросы и ответы не содержатся в СМИ.

После избрания президента работа над Проектом не заканчивается. Высший наблюдательный совет (в количестве 11 человек от каждого направления) продолжает свою работу: оценивает деятельность президента и представляет отчет по ее результатам в конце третьего года его правления. На 11-й день работы созывается Высший наблюдательный совет, который выносит окончательное решение о деятельности президента данного государства.

110 человек проводят общее обсуждение, после чего делятся на десять групп по соответствующим направлениям и проводится локальное обсуждение, по итогам которого каждый выставляет оценку деятельности президента в течение трех лет по 10-балльной шкале с использованием десятичных долей. Соотношение при итоговом под-

счете количества полученных баллов за тестирование и избирательных голосов — 700 баллов = 50 процентов.

Члены Совета являются независимыми экспертами. Они наблюдают за деятельностью президента, не вмешиваясь в его работу и не обнародуя результатов своих наблюдений до конца третьего года правления президента. В конце третьего года председатель Высшей наблюдательной комиссии, подводя итоги, публично отчитывается перед народом на основе коллективной экспертной оценки трехлетней работы главы государства.

В случае сохранения нейтрального баланса в стране (до 550–600 баллов) или при наличии тенденции к позитивным изменениям в жизнедеятельности государства, президент продолжает свою работу, при этом, появляется необходимость в серьезном анализе и обсуждении результатов президентского правления за первую половину срока. С этой целью созывается закрытый симпозиум. В симпозиуме принимают участие 110 членов Высшего наблюдательного совета и глава государства. В процессе обсуждения президент заявляет о своих успехах и невольных ошибках; участники симпозиума, каждый в своем направлении, разрабатывают и предлагают пути устранения негативных последствий неверных государственных решений, обсуждают направления перспективных позитивных программ и изменений.

Если деятельность президента отвечает ожиданиям избирателей, соответствует обязанностям и полномочиям главы государства, направлена на сохранение социального, политического, экономического и мирного баланса в стране и за рубежом и оценивается выше 550–600 баллов, то президент продолжает свое правление в течение последующих трех лет.

В случае успешной работы (средний показатель двух трехлетних сроков более 700 баллов) на занимаемой должности, позитивных изменений в жизнедеятельности вверенного ему государства, проведения разумной и мудрой внутренней и внешней политики, президент может находиться на своем посту в течение двух сроков, то есть имеет право баллотироваться на второй срок во время проведения новых выборов без тестирования. Если успешно проходят выборы, то он продолжает свое правление (но не более 12 лет).

В исключительных случаях, если президент в течение трехлетнего срока правления совершает серьезные правонарушения или преступления перед законом страны, народом или человечеством, Высший наблюдательный совет вправе заявить об этом и при необходимости взыскать финансовый ущерб с президента и его сообщников, сместить его с занимаемого поста, передав дело в прокуратуру. Тогда на пост президента автоматически приглашается тот кандидат, который занял второе место во время тестирования.

Члены ВНС привлекаются к тестированию кандидатов на всех избирательных уровнях. Тестирование депутатов федерального, регионального уровня, в том числе губернаторов, предполагает два блока:

1. Теоретический — общие базовые теоретические знания.

2. Практический — умение анализировать, синтезировать, давать оценку, практическая ориентированность и рациональность мышления.

Тестирование муниципальных депутатов включает только теоретический блок.

Первый блок состоит из открытых вопросов, предполагает свободную форму изложения и проверяется членами наблюдательной комиссии. Второй блок состоит из закрытых вопросов с однозначными ответами и проверяется по автоматизированной системе подсчета. Оценка баллов за тестирование теоретических вопросов (только два варианта) — 0 или 10, практически ориентированных вопросов — от 0 до 10 с использованием десятичных долей.

Промежуточная оценка практически ориентированных вопросов состоит из баллов и определяется одним из трех уровней: максимальный 7–10 б, средний 7–3 б, минимальный 3–1 б. Также предполагается дополнительный критерий для оценки ответов, характер которых он носит: положительный, нейтральный, негативный — относительно степени возможного осуществления их в жизнь в настоящем или будущем времени максимально гуманным способом. Вопросы в данном блоке неоднозначно направленные, провокационные или заранее предусматривающие личный ответ. Форма их воспроизведения меняется через ответы как на локальные вопросы, так и комплексные, позволяющих оценить личные качества: общечеловеческие ценности, широту мыслительного процесса кандидата, уровень рациональности и осмысленности предложенных кандидатами путей решения проблем и задач, стоящих перед отдельно взятым индивидом и человечеством в целом. В каждом направлении один из вопросов носит конфиденциальный характер. Вопросы запрограммированы по времени, таким образом, что после перерыва возможности ответить снова не будет. Вопросы различных уровней сложности — местные, региональные, и мировые. Процентное соотношение вопросов в самом тестировании варьируется в зависимости от уровня политического представительства.

Отметим, что количество вопросов в каждом направлении различается в зависимости от уровня тестирования.

Члены наблюдательного совета, которые производят проверку оценки аттестационных заданий, не имеют данных о кандидате, выполнившим данный тест, в связи с биометрической системой регистрации, распознавания и двойного кодирования через сопоставление лица, отпечатка пальца и определенного символа, который при этом не отображается. Символ является единственным инструментом, с помощью которого через второе личное присутствие кандидата и использование его биометрических данных можно произвести автоматическое сопоставление результатов теста и личности.

При наличии жалоб и уточнений по тестированию теоретических вопросов можно обратиться к председателю

ВНС, для разъяснения определенного правильного ответа. Обращения по ответам на практически ориентированные вопросы и вопросы на рациональность мышления — передаются на повторное рассмотрение Совета, которое является неоспоримым законом.

Количество баллов ВНС и количество полученных избирательных голосов является не равнозначным. Результаты народного голосования являются относительными к общему проценту избирательных голосов, то есть один процент имеет различное количество голосов в различных регионах, учитывая неравномерность расселения.

Перечень направлений, о которых необходимо иметь представление для прохождения тестирования:

1. Здравоохранение.
2. Промышленность и сельское хозяйство.
3. Образование и культура
4. Экономика и финансы.
5. Политическое управление.
6. Международные отношения.
7. Охрана правопорядка.
8. Юстиция и юриспруденция.
9. Космические технологии и экология.
10. Оборона страны.

Подведение итогов и порядок доступа к процедуре тестирования кандидатов в законодательные органы федерального и регионального уровня:

Кандидаты, прошедшие избирательный барьер всеобщего голосования в первом туре в федеральный или региональный парламент, и кандидаты, не прошедшие избирательный барьер, входящие в четвертую часть от числа прошедших кандидатов выборного процесса в порядке убывания количества избирательных голосов, допускаются во второй тур.

Тестирование длится два дня: первый — теоретические вопросы, второй — практически ориентированные и на рациональность мышления. Время, отведенное на обдумывание ответов на теоретические вопросы, составляет до 7 минут, и на практически ориентированные — до 10 минут.

При этом теоретические вопросы представляют собой тестовую форму полужакрытого типа, т.е. в каждом вопросе необходимо выбрать правильный из трех данных вариантов или дать свой дополнительный ответ на тестовый вопрос как в письменной, так и устной форме через устройство, при этом до 2 вопросов в каждом направлении правильного ответа может не присутствовать, в этом случае ниже в графе указывается свой верный вариант.

Минимальный порог тестирования определяется 170 баллами. Кандидаты, не набравшие достаточное количество баллов, выбывают из избирательного процесса.

Средний коэффициент вычисляется отношением количества полученных баллов на тестировании во втором туре, переведенные в проценты, к результату общенародных выборов первого тура. В итоге победителем объявляется кандидат, получивший наибольший процент.

Избрание депутатов в законодательные федеральные и региональные органы

Народное голосование

Количество набранных каждым кандидатом голосов фиксируется Наблюдательной комиссией и распределяется в соответствии с порядком партийного списка кандидатов и включается дополнительно 25%, прошедших первый тур, для которых совместно начинается следующий этап в предвыборной борьбе — тестирование. Цель подобного расширения списка кандидатов в необходимом компромиссе между общественным и научным признанием, в нивелировании двух крайностей и смешении.

Тестирование

Кандидаты отвечают на 73 вопроса из 280 подготовленных: 44 теоретических, 6 практически ориентированных вопроса на рациональность мышления, 2 — философских, 1 — вопрос личного характера.

Соотношение при итоговом подсчете количества полученных баллов за тестирование и избирательных голосов — 700 баллов = 50 процентов.

Избрание депутатов регионального парламента

Проходит процедура свободного народного голосования. Количество набранных каждым кандидатом голосов фиксируется Наблюдательной комиссией, распределяются по порядку убывания кандидатов, прошедших определенный избирательный порог (примерно 5–7%), при этом включается дополнительно четвертая часть из кандидатов, прошедших первый тур, т.е. не прошедших избирательный процентный барьер, для которых совместно начинается следующий этап в предвыборной борьбе — тестирование. Цель подобного расширения в необходимом компромиссе между общественным и научным признанием, в нивелировании двух крайностей и смешении.

Всего из предлагаемых 275 тестовых вопросов из 10 направлений, предлагается ответить на 73 вопроса: 50 — теоретических, 20-практически ориентированных на рациональность мышления, 2 — философских вопроса, 1 — вопрос личного характера.

Соотношение при итоговом подсчете количества полученных баллов за тестирование и избирательных голосов — 700 баллов = 50 процентов.

Избрание губернаторов

Народное голосование

Количество набранных каждым кандидатом голосов фиксируется Наблюдательной комиссией, распределяется по порядку убывания, и определяются только первые три кандидата, для которых начинается следующий этап в предвыборной борьбе — тестирование.

Формирование теста

За день до тестирования вопросы в электронном виде передаются в Центризбирком. Вопросы автоматиче-

чески перемешиваются программой, далее распределяются соответственно на 2 блока — теоретический и практический, по 10 направлениям в столбы из порядковых символов, обозначающих тот или иной вопрос, и отображаются на индивидуальный экран. То есть кандидаты отвечают на 70 вопросов из 235 подготовленных: 39 теоретических, 31 практически ориентированных вопроса на рациональность мышления, 2 философских вопроса и 1 вопрос личного характера.

Соотношение при итоговом подсчете количества полученных баллов за тестирование и избирательных голосов — 700 баллов = 50 процентов.

ВНС аксиодемических государств также устанавливает численность представительных органов первого созыва муниципальных образований, сроки их полномочий и назначает дату выборов.

Процесс избрания муниципальных депутатов

Состоит из системы двух туров:

Тестирование на муниципальном уровне на различных направлениях на начальном этапе политической карьеры депутатов важно для постепенного повышения общей компетенции кандидатов и обеспечения защиты ценностей и интересов народа. При этом количество участников не ограничивается, но существуют ограничения по наличию или отсутствию прописки, судимости (за исключением условной), и медицински подтвержденных психических отклонений. Данные правила распространяются на всех уровнях избирательного процесса.

Этап 1. Формирование тестирования. В день тестирования вопросы в электронном виде передаются в Центризбирком. Вопросы автоматически перемешиваются программой, по 10 направлений в столбы из порядковых символов, обозначающих тот или иной вопрос, и отображаются на персональный экран. В каждом направлении предполагается от 3 до 15 теоретических вопросов, но в сумме количество вопросов на каждого кандидата составляет 73, то есть 70 теоретических вопросов и 2 философских вопроса, 1 дополнительный вопрос личного характера. Тест в целом состоит из 355 вопросов на проверку теоретических знаний кандидата. Вопросы представляют собой тестовую форму полузакрытого типа, то есть в каждом ответе необходимо выбрать правильный из трех данных вариантов или дать свой дополнительный ответ на тестовый вопрос как в печатной, так и устной форме через микрофон, при этом до 2 вопросов в каждом направлении правильного ответа может не присутствовать, в этом случае ниже в графе указывается свой верный вариант.

Направления:

1. Здравоохранение — 3 вопроса
2. Промышленность и сельское хозяйство — 7 вопросов
3. Образование и культура — 8 вопросов
4. Экономика и финансы — 7 вопросов

5. Политическое управление — 15 вопросов
6. Международные отношения — 11 вопросов
7. Охрана правопорядка — 4 вопроса
8. Юстиция, юриспруденция — 7 вопросов
9. Космические технологии и экология — 4 вопроса
10. Оборона страны — 4 вопроса

Этап 2. Первый тур. Проведение тестирования.

Все кандидаты отвечают на вопросы одновременно, в одном общем оборудованном помещении, где стоят отдельные кабины с затемненными стеклами, в которых они не могут пользоваться средствами связи и информационными материалами. Перед каждым кандидатом располагается отдельный монитор.

Кандидату отводится 70 минут на ответ 10 тестовых вопросов, в среднем 7 минут на вопрос, затем 10-минутный перерыв. Процедура тестирования длится два дня. Первый день 40 теоретических вопросов, с 10 до 15.10 ч, то есть 310 минут. Второй день — 33 вопроса, с 10.00 до 14.10 ч, 250 минут. В совокупности процедура тестирования занимает 560 минут.

При недостаточном количестве кандидатов, преодолевших порог в 170 баллов, предоставляется для ответа необходимое количество вопросов (до 9 дополнительных) из различных направлений до того момента, как будет автоматически отобрано необходимое количество кандидатов.

В результате баллы за первое и дополнительное тестирование суммируются и считаются по 10-ти балльной шкале. Если и в этот раз количество депутатов недостаточно, порог баллов снижается, то есть кандидаты, входящие в первую четверть от установленного числа мандатов каждого округа, добираются в данный список по остаточному принципу (по убыванию).

Литература:

1. Аксиодемия // [Электронный ресурс] URL: <http://axiodemia.com> (дата обращения — 15.09.2017)
2. Гилюян А. В. Отражение жизни. — СПб.: Невзоров от Эколь, 2012—445 с.
3. Зуйков А. В. Эволюция института президентства Российской Федерации. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук. М., 2009. — 28 с.
4. Паречина С. Г. Институт президентства: история и современность / Под общ. ред. Е. В. Матусевича. — Минск: ИСПИ, 2003. — 163 с.
5. Сулакшин С. С., Багдасарян В. Э., Колесник И. Ю., Куропаткина О. В., Макурина Л. А., Нетёсова М. С. Партийная и политическая система России и государственное управление. Актуальный анализ: научная монография / под общ. ред. С. С. Сулакшина. — М.: Научный эксперт, 2012. — 320 с.
6. Шеляпин Н. В. Роль футурологических концепций в информационном обществе (на примере социально-футурологической концепции «Аксиодемия» А. Гилюяна) // Коммуникативные среды информационного общества: Тренды и традиции: Труды Междунар. науч.—теор. конф. октября 2016 года СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2016. — С. 35—37.
7. Шеляпин Н. В. Образ будущего как фактор консолидации российского общества // Россия: тенденции и перспективы развития. — М. — 2016 — № 11 (ч. 3) — С. 102—105.

Для предотвращения утечки информации все вопросы из десяти направлений разделяются на две части по дням тестирования. Для освещения соблюдения общих правил и требований на каждом муниципальном округе проводится онлайн-трансляция всего тестирования. Имея регистрацию в определенном месте (городе, селе) выбор округа, в котором он будет баллотироваться, остается за самим кандидатом.

Этап 3. Второй тур. Народное голосование.

Кандидаты, прошедшие установленный порог баллов, допускаются во второй тур. Далее каждому кандидату, баллотирующемуся в муниципальные депутаты, дается время на публичное выражение своей предвыборной программы на своем избирательном участке.

Затем проходит процедура свободного всенародного голосования. Количество набранных каждым кандидатом голосов фиксируется Наблюдательной комиссией.

Этап 4. Подведение итогов и подсчет результатов избирательного процесса.

Проверку осуществляет автоматизированная система подсчета. В течение трех дней все набранные каждым кандидатом баллы суммируются, переводятся в проценты из расчета, что 700 баллов составляет 50 процентов. Каждый кандидат получает свой процент, который суммируется с процентом народного голосования от всего населения данного муниципального округа. Депутатами станут те кандидаты, которые получили в результате максимальное количество процентов. [1]

Как представляется, предложенная программа глобальных политических преобразования способна наметить пути выхода из сложившейся кризисной ситуации, стать широкой дискуссионной площадкой для поиска конструктивных решений.

ПЕДАГОГИКА

Конспект логоритмического НОД «Прогулка по зимнему лесу»

Акульшина Антонина Владимировна, воспитатель
МДОБУ детский сад компенсирующего вида № 19 г. Лабинска (Краснодарский край)

Цели:

Коррекционно-развивающие.

1. Развивать общую и мелкую моторику, координацию движений;
2. Развитие фонематических процессов
3. Развитие музыкального, звукового, тембрового, динамического слуха, чувства ритма;
4. Развитие речевого дыхания;
5. Развитие эмоциональной сферы детей, выражения эмоций с помощью мимики, выразительности движений.
6. Развитие воображения, фантазии.
7. Формирование, развитие и коррекция слухо-зрительно-двигательной координации.

Коррекционно-образовательные:

1. Закреплять знания детей о зиме, о природе зимой.

Коррекционно-воспитательные:

1. Воспитывать бережное отношение к природе, к животным.

Ход НОД

Дети под музыку шагают по кругу; идут на носочках змейкой между предметами; бегут по кругу; останавливаются, становятся полукругом.

ВОСП: Дети, у нас в гости, давайте поздороваемся. Сегодня мы с вами отправимся в путешествие по зимнему лесу.

РЕБ: Добрый лес, старый лес,

Полон сказочных чудес,

Мы идем гулять сейчас,

И зовем с собою Вас.

ВОСП: Но в нашем лесу намело много сугробов, через которые можно пройти только на лыжах, давайте их наденем и отправимся в путь. (*ходьба между предметами на лыжах. останавливаются*).

ВОСП: посмотрите вокруг, ребята. Видите, как воздух медленно кружатся и тихо падают на земля легкие снежинки. Красиво? Вам нравится? (*ответы детей*).

ВОСП: Выразите свое восхищение. (*Дыхательная гимнастика*).

ДЕТИ: *Вдох.*

Выдох — Ах как красиво!

ВОСП: Посмотрите, идет снег. Давайте поймем снежинку и сдуем ее с ладони.

ДЕТИ: Вдох — (ловим снежинку)

Выдох-(сдуваем с ладони)

ВОСП: смотрите сколько шишек на елках, давайте сорвем несколько и возьмем с собой.

ДЕТИ: Вдох — (поднимаемся на носочки и поднимаем руки вверх)

Выдох — (наклоняемся вперед, руки свободно опускаем).

ВОСП: А сейчас я предлагаю сесть на пенек и полюбоваться красотой зимнего леса (дети садятся)

ВОСП: Слышите, кто-то стучит? Кто это?

ДЕТИ: Белка, щелкает орешки.

ВОСП: А давайте, мы как белки будем щелкать язычком. (дети выполняют артикуляционную гимнастику)

ВОСП: Как дятел стучит?

ДЕТИ: Д-Д-Д-Д

ВОСП: Как хомяк храпит?

ДЕТИ: Х-Х-Х.

ВОСП: Молодцы ребята. Скажите мне, а что же зимой делает медведь?

ДЕТИ: Спит в берлоге.

ВОСП: Правильно, а давайте расскажем про непослушного медвежонка и поиграем с пальчиками. (*Пальчиковая гимнастика*)

Есть в лесу под елкой хата,

Там уснули медвежата,

А меньшей не хочет спать,

Маме стал надоедать,

Капризуля косолапый.

Просит: «Ужин мне состряпай,

Меду, рыбки из пруда»,

«Баю, баю, надо спать» — напевает сыну мать-

«Ты уснешь и сон придет,

Все в корзине принесет!»

ВОСП: Ребята, но у медведя бывает разное настроение. Когда у него все получается, он чувствует себя хорошо и у него хорошее настроение. Его настроение похоже на чистую воду. Мысли ясные, чистые, вот такие как

вода в нашей бутылке. (*воспитатель показывает бутылку с водой*). Давайте покажем его настроение под музыку. (*Мимические упражнения*)

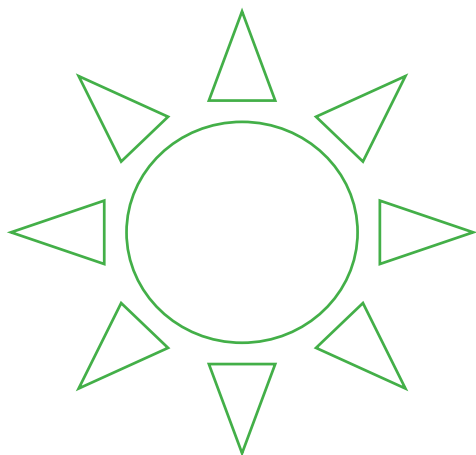
ВОСП: Спокойствие медвежонка. (дети показывают)

Когда в голову медвежонка приходят отличные идеи, его мысли становятся похожими на солнышко. Изобразите радость. (Воспитатель показывает бутылку с желтой водой.)

Но бывает, когда мысли у медвежонка грустные. Ему обидно. Тогда его мысли похожи на грязную, мутную воду, вот как в этой бутылке. (*воспитатель показывает бутылку с серой водой*). Дети показывают мимикой эмоцию.

ВОСП: Ребята, давайте выучим одно правило, помогающее исправить плохое настроение: «Подумай о хорошем и все будет хорошо». Скажите, о чем хорошем вы подумали? (ответы детей).

ВОСП: Посмотрите, даже солнышко засияло ярче. А давайте мы нарисуем солнышко глазами. (*Дети выполняют задание*)



ВОСП: Ребята, вам понравилась наша прогулка по зимнему лесу? Что особенно вам нравится зимой? (ответы детей). А теперь давайте об этом споем.

Хоровод «Что нам нравится зимой»

Литература:

1. Бабушкина Р. Л., Кислякова О. М. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи. — СПб.: КАРО, 2005 г.
2. Боромыкова О. С. Коррекция речи и движения с музыкальным сопровождением. — СПб.: «Детство — пресс», 1999 г.
3. Буренина А. И. Коммуникативные танцы-игры для детей. — СПб.: «Музыкальная палитра», 2004 г.
4. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика. — М.: «ВЛАДОС», 2003 г.
5. Гавришева Л. Б., Нищева Н. В. Логопедические распевки, музыкальная пальчиковая гимнастика и подвижные игры. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009 г.
6. Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010 г.

1. Что нам нравится зимой...? Белые полянки.
И на горке снеговой лыжи или санки. (имитация ходьбы на лыжах)

2. Что нам нравится зимой...? Мягкие сугробы.
Чтоб кататься день-деньской, крепость строить чтобы. (имитация построения крепости).

3. Что нам нравится зимой...? Потеплей одеться.
В шубе теплой меховой на морозе греться (Бег по кругу с высоким подниманием колен).

ВОСП: А сейчас я предлагаю сесть поудобнее, закрыть глаза, будем слушать спокойную музыку. РЕЛАКСАЦИЯ

— наступает приятное состояние покоя. Вам не хочется двигаться и открывать глаза..

— расслабляются руки..., ноги..., мышцы шеи..., лицо...

— Ощущаем приятную расслабленность..., приятное тепло..., в руках..., нога..., шея..., лице..., во всем теле.

— все тело окутано приятным теплом, ничто не тревожит это приятное спокойствие... приятное ощущение покоя..., ровное спокойное дыхание...

— ничто не мешает ровно спокойно дышать...

— наступило приятное расслабление, ощущение отдыха и покоя...

— вы отдохнули и успокоились.

— открываем глаза...

— сделаем глубокий вдох и выдох...

— пальцы сожмем в кулаки...

— руки прижмем к груди...

— поднимаем руки вверх, поднимаемся, опускаем руки...

— еще вдох — выдох.

ВОСП: Вот и подошла наша прогулка по зимнему лесу к концу. Давайте попрощаемся с лесом.

ДЕТИ: До свиданья, старый лес,

Полный сказочных чудес.

По тропинкам мы гуляли,

На полянке поскакали.

Подружились мы с тобой,

Нам теперь пока домой.

(Дети, имитируя ходьбу на лыжах, уходят в группу)

Система оценки достижений планируемых результатов учителем на уроках в начальной коррекционной школе в рамках реализации ФГОС

Березникова Евгения Викторовна, учитель начальных классов
МКОУ С(К)ОШИ VIII вида п. Нижний Куранах Алданского района (Республика Саха (Якутия))

Представлен опыт работы системы оценивания по программе АООП в рамках реализации ФГОС с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: дети с интеллектуальными нарушениями, коррекционная школа, ФГОС, начальные классы, система оценки

Новый федеральный государственный образовательный стандарт ставит перед нами — педагогами новую цель, конечным продуктом которой должен стать выпускник с высоким личностно-развитым потенциалом, способный ставить проблемы, искать и находить новые решения, умеющий сотрудничать с другими людьми на основе уважения и равноправия.

Гуманистический характер образования, являясь приоритетом общечеловеческих ценностей, предполагает создание для всех детей образовательных условий, адекватных их возможностям и потребностям.

Актуальность проблемы организации образовательного процесса, способствующего целостному развитию всех его участников, обусловлена увеличением в последние годы количества детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, и развитием интеграционных тенденции в системе образования. В связи с этим Министерство юстиции РФ зарегистрировало ведомственные приказы Минобрнауки об утверждении федеральных государственных стандартов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Федеральный Государственный образовательный стандарт для школ 8 вида был введен с сентября 2016 г., на основании приказа МинОбр РФ № 1599 от 19.12.2014 г.

Вся система коррекционной работы направлена на социальную адаптацию ребёнка с ОВЗ в современном мире.

Из этого следует, что правильно организованная работа, позволяет определить пути и способы достижения социально желаемого развития обучающихся с ОВЗ.

В рамках реализации приказа была предложена адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся, воспитанников с интеллектуальными нарушениями. Любая образовательная программа рассчитана на передачу определенного количества знаний и умений. В свою очередь приобретаемые детьми знания и умения должны оцениваться. Именно поэтому оценивание является одним из важнейших компонентов практически любой модели обучения, главная цель которой — это ученик.

Дети с интеллектуальной недостаточностью требуют вдвое больше внимания к оцениванию своей дея-

тельности. Данная потребность может утрачиваться, что влечет за собой низкую мотивацию на учебную деятельность.

В соответствии с требованиями Стандарта для обучающихся с интеллектуальными нарушениями оценке подлежат личностные и предметные результаты детей.

Личностные результаты включают овладение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими формирование и развитие социальных отношений обучающихся в различных средах. Оценка личностных результатов предполагает, прежде всего, оценку продвижения ребенка в овладении социальными (жизненными) компетенциями, которые, в конечном итоге, составляют основу этих результатов.

Всесторонняя и комплексная оценка овладения первоклассниками социальными (жизненными) компетенциями осуществляется на основании применения метода экспертной оценки, которая представляет собой процедуру мнений группы специалистов, которую определяет школа и включает педагогических и медицинских работников. Для полноты оценки личностных результатов освоения обучающимися с умственной отсталостью следует учитывать мнение родителей (законных представителей), поскольку основой оценки служит анализ изменений поведения обучающегося в повседневной жизни в различных социальных средах (школьной и семейной). Результаты представляются в табличной форме с удобными и понятными всем членам экспертной группы условными единицами:

- 0 баллов — нет фиксируемой динамики;
- 1 балл — минимальная динамика;
- 2 балла — удовлетворительная динамика;
- 3 балла — значительная динамика.

По результатам динамики учитель видит не только положительный результат, но и проблемы, которые он решает совместно с экспертной группой и родителями. Результаты оценки личностных достижений заносятся в дневник наблюдений, что позволяет не только представить полную картину динамики целостного развития ребенка, но и отследить наличие или отсутствие изменений по отдельным жизненным компетенциям.

Имена	Личностное БУД на уроке и внеклассных занятиях			
	Заинтересованного посещением школы, обучением, занятиями.			
	1 четверть	2 четверть	Ожидаемый результат на конец 3 четверти	Ожидаемый результат на конец года
Елизавета М.	Минимальная динамика	Минимальная динамика	Удовлетворительная динамика	Удовлетворительная динамика
Ирина М.	Удовлетворительная динамика	Удовлетворительная динамика	Значительная динамика	Значительная динамика
Евгения С.	Минимальная динамика	Минимальная динамика	Удовлетворительная динамика	Удовлетворительная динамика
	Личностное БУД на уроке и внеклассных занятиях			
	Осознание себя как члена гражданина.			
	1 четверть	2 четверть	Ожидаемый результат на конец 3 четверти	Ожидаемый результат на конец года
Елизавета М.	Минимальная динамика	Минимальная динамика	Удовлетворительная динамика	Удовлетворительная динамика
Ирина М.	Удовлетворительная динамика	Значительная динамика	Значительная динамика	Значительная динамика
Евгения С.	Минимальная динамика	Удовлетворительная динамика	Удовлетворительная динамика	Значительная динамика

Предметные результаты связаны с овладением обучающимися содержанием каждой предметной области и характеризуют достижения в усвоении знаний и умений, способностью применять их в практической деятельности.

Оценка предметных результатов начинается со второго полугодия 2-го класса (согласно модели ФГОС), т.е. в тот период, когда у обучающихся уже будут сформированы некоторые начальные навыки, а сама учебная деятельность для них будет привычной, и они смогут ее организовывать под руководством учителя. Но, с первого дня обучения учителю необходимо отслеживать уровень усвоения знаний по предметам для определения эффективности своей работы.

Во время обучения в 1-м классе целесообразно всячески поощрять и стимулировать работу учеников, используя только качественную оценку. При этом не является принципиально важным, насколько обучающийся продвигается в освоении того или иного учебного предмета. На этом этапе обучения центральным результатом является появление даже незначительных предпосылок учебной деятельности, одной из которых является способность ее осуществления не только под прямым и непосредственным руководством и контролем учителя, но и с определенной долей самостоятельности во взаимодействии с учителем и одноклассниками.

Оценка достижения предметных результатов базируется на принципах индивидуального и дифференцированного подходов. Усвоенные обучающимися даже незначительные по объему и элементарные по содержанию знания и умения должны выполнять коррекционно-развивающую функцию, поскольку они играют определенную роль в становлении личности ученика и овладении им социальным опытом.

Первокласснику не всегда понятны качественные оценки. Исходя из этого необходимо использовать безотметочную систему оценивания понятную родителям и детям. Предметные результаты могут быть оценены по-разному: словесно («Умница», «Молодец», «Ты пример». «Ты справился», «Все получится», «Постарайся» и т.д.) и с использованием графических символов (▲, ☼, ☉, ■ и др.) на основании положения школы о безотметочном обучении.

Разработка критериев оценивания может осуществляться по направлениям: достоверность («верные» или «неверные»), правильность выполнения и полнота (полные, частично полные и неполные), самостоятельность (наличие / отсутствие помощи) и др.

Результаты выявляются в ходе выполнения обучающимися разных видов заданий: по способу предъявления (устные, письменные, практические); по характеру выполнения (репродуктивные, продуктивные, творческие) и т.д.

Результаты, продемонстрированные учеником целесообразно соотносить, с оценками типа:

0 баллов — действие отсутствует;

1 балл — смысл действия понимает, выполняет действие только по прямому указанию учителя, при необходимости требуется оказание помощи;

2 балла — преимущественно выполняет действие по указанию учителя, в отдельных ситуациях способен выполнить его самостоятельно;

3 балла — способен самостоятельно выполнять действие в определенных ситуациях, нередко допускает ошибки, которые исправляет по указанию;

4 балла — способен самостоятельно применять действие, но иногда допускает ошибки, которые исправляет по замечанию учителя;

5 баллов — самостоятельно применяет действие в любой ситуации.

Имена	Русский язык			
	Списывание по слогам и целыми словами с печатного текста с орфографическим проговариванием.			
	1 четверть	2 четверть	Ожидаемый результат на конец 3 четверти	Ожидаемый результат на конец года
Елизавета М.	1	1	1	2
Ирина М.	2	3	3	4
Евгения С.	1	2	2	3

Имена	Устная речь (речевая практика)			
	Формулировка просьб и желаний с использованием этикетных слов и выражений. Понимание содержания небольших по объему сказок, рассказов и стихотворений; ответы на вопросы; выразительное произнесение чистоговорок, коротких стихотворений с опорой на образец чтения учителя			
	1 четверть	2 четверть	Ожидаемый результат на конец 3 четверти	Ожидаемый результат на конец года
Елизавета М.	1	2	3	4
Ирина М.	2	3	4	4
Евгения С.	2	3	3	3

Имена	Чтение			
	Осознанное и правильное чтение текст в вслух по слогам и целыми словами.			
	1 четверть	2 четверть	Ожидаемый результат на конец 3 четверти	Ожидаемый результат на конец года
	Различие звуков Понимание прочитанных слов звуками.	Чтение Звук+слог =слово Понимание прочитанного	Чтение Слог+ слог =слово Понимание прочитанного	Чтение Слог+ слог =слово Переход к чтению целыми словами Понимание прочитанного
Елизавета М.	1	2	2	3
Ирина М.	3	3	3	3
Евгения С.	1	1	2	2

Имена	Предметы, направленные на развитие логического мышления. Математика			
	Знание числового ряда в прямом и обратном порядке			
	1 четверть	2 четверть	Ожидаемый результат на конец 3 четверти	Ожидаемый результат на конец года
	Счет до 3 прямой и обратный	Счет до 5 прямой и обратный	Счет до 8 прямой и обратный	Счет до 10 прямой и обратный
Елизавета М.	1	2	3	3
Ирина М.	3	3	3	4
Евгения С.	1	1	2	3

Имена	Предметы, направленные на развитие логического мышления. Математика			
	Понимание смысла арифметических действий сложения и вычитания			
	1 четверть	2 четверть	Ожидаемый результат на конец 3 четверти	Ожидаемый результат на конец года
	Арифметические действия сложения и вычитания в пределах 3.	Арифметические действия сложения и вычитания в пределах 5.	Арифметические действия сложения и вычитания в пределах 8.	Арифметические действия сложения и вычитания в пределах 10.
Елизавета М.	1	2	2	3
Ирина М.	3	3	3	4
Евгения С.	1	2	2	3

Предметы направленные на развитие логического мышления.				
Математика				
Знание и различие геометрических фигур				
	1 четверть	2 четверть	Ожидаемый результат на конец 3 четверти	Ожидаемый результат на конец года
Елизавета М.	2	2	3	3
Ирина М.	3	3	3	4
Евгения С.	2	2	3	3

Подобного рода динамика позволяет оценить не только то, чему учитель намерен учить, но и раскрывает отношение каждого ученика к пониманию и восприятию предмета (темы). Данная система оценивания позволяет адекватно аргументировать оценку способностей каждого ученика. Оценивание повышает мотивацию. Если ребенок успешен, то он готов двигаться навстречу новому, формируется позитивное отношение к учебе. В свою очередь данная система оценки демонстрирует учителю не только достижения, но и проблемы. Это позволяет учителю скорректировать свою дальнейшую деятельность.

Предложенная система оценивания способствует успешному развитию ребенка с ОВЗ в той или иной деятельности в зависимости от его психофизического раз-

вития. Согласно введенных государственных стандартов каждый ученик рассматривается индивидуально как личность, способная чувствовать себя успешной в современном обществе. Современному обществу нужны люди, которые способны не только руководить, но и выполнять мелкую работу. Если мы, педагоги, создадим ситуацию успеха ребенку с ОВЗ еще в начальном звене, то по окончании школы получим сформированную личность, способную принести пользу обществу.

В любом случае, при оценке итоговых предметных и личностных результатов следует из всего спектра оценок выбирать такие, которые стимулировали бы учебную и практическую деятельность обучающегося, оказывали бы положительное влияние на формирование жизненных компетенций.

Литература:

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин — СПб.: Питер, 2006. — 507 с.
2. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика) / под ред. Б. П. Пузанова. — М.: Академия, 2011. — 272 с.
3. Обучение учащихся I–IV классов вспомогательной школы: (изобразительное искусство, физическая культура, ручной труд, пение и музыка) / под ред. В. Г. Петровой. — М.: Академия, 2013. — 208 с.
4. Посысова Н. Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учебное пособие для вузов / Н. Н. Посысова — М.: ВЛАДОС, 2004. — 328 с.
5. Эстетическое воспитание во вспомогательной школе VIII вида / под ред. Т. Н. Головиной. — М.: Академия, 2012. — 104 с.

Арт-педагогические технологии в условиях дошкольного образовательного учреждения

Кириченко Ксения Владимировна, магистрант
Омский государственный педагогический университет

Статья посвящена применению арт-педагогических технологий и возможностей данных технологий для решения ряда психолого-педагогических задач в дошкольных учреждениях. В статье рассматривается сущность понятия арт-педагогических технологий, задачи, функции, методы и принципы арт-педагогики, а также приводятся примеры упражнений, направленных на решение данных задач.

Ключевые слова: арт-педагогические технологии, методы арт-педагогических технологий, принципы арт-педагогических технологий

Сегодня в условиях развитого информационного общества особенно актуальным вопросом становится

вопрос о защите и сохранении эмоционального здоровья ребенка. Для того, чтобы сохранить такое здоровье,

особую заботу необходимо применять к внутреннему миру дошкольника. Для достижения этой цели, воспитатель дошкольного учреждения выбирает для себя наиболее подходящие технологии, одна из которых арт — педагогические технологии.

Сущность арт-педагогике состоит во взаимодействии педагогике и искусства и направлено на обучение, развитие и воспитание средствами искусства, формировании основ художественной культуры и овладении детьми практическими умениями в различных видах художественной деятельности. Арт-педагогика — это инновационное явление в педагогике, имеющее практико-ориентированное направление, где личностное развитие ребенка, его воспитание и обучение реализуется средствами искусства. [2, 4].

Методы и приемы арт-педагогике обращают внимание на чувства ученика, помогают ему выразить и познать себя, получить опыт общения и работы в коллективе, развивают его коммуникативность, творческое воображение, позволяют снять эмоциональное напряжение.

Для достижения поставленной цели — сохранение эмоционального здоровья ребенка, реализуется принцип самовыражения и спонтанности — один из принципов арт-педагогических технологий.

Принцип самовыражения и спонтанности заключается в том, что ребенок, выполняя ряд предлагаемых педагогом заданий выражает себя, а его творческая деятельность приобретает спонтанный характер. На протяжении выполнения заданий ребенок дает выход своим эмоциям, снимает эмоциональное напряжение, абстрагируется от отрицательных мыслей, осваивает новые для себя способы самовыражения и самопознания. Ожидаемый результатом — положительное эмоциональное состояние, гармония с собой и с окружающим миром, укрепление веры в себя, развитие воображения. Например, вовлечение ребенка в процесс рисования или совместной изобразительной деятельности помогает приобрести целый комплекс навыков и умений, которые способствуют достижению эмоционального благополучия ребенка: взаимодействие с другими детьми и преподавателем, вовлеченность в групповую деятельность, поддержка и доверие. Таким образом, будет реализовываться гармонизация развития ребенка, снятие стрессового напряжения. [1].

К дидактическим принципам арт-педагогических технологий относятся:

- Принцип гуманизации, который провозглашает человека как высшую ценность, несмотря на способности ребенка как интеллектуальные, так и художественные.

- Принцип творчества заключается в задействовании зрения, обоняния, слуха, эмоции, а также интуиции и воображения. Важным условием получения уникального результата является импровизация, позволяющая выразить собственное творчество ребенка.

- Принцип рефлексивности осуществляется в умении ребенка анализировать процесс достижения результата и сам результат и преодолевать проблемные ситуации и конфликты. [4].

На занятиях, где используются методы арт-педагогических технологий, творческой деятельности присущ спонтанный характер, что отличает ее от процесса обучения изобразительному искусству по четко выстроенному образовательному плану. В ходе занятий у ребенка формируется эмоциональное, эстетическое и нравственное отношение к реальности. [3].

Работа с детьми строится и в группе, и индивидуально. Отличие групповых занятий от индивидуальных состоит в цели, процедуре, приемам работы. Например, занятия, задача которых снять эмоциональное напряжение, преодолеть негативизм, проходят индивидуально, в то время как групповые позволяют добиться других задач: удовлетворить потребность в общении и взаимодействии с детьми, научиться отстаивать свое мнение и учитывать чужое, проявлять активность и, наоборот, сдерживаться. Важно, что на занятиях используется не только привычный набор изобразительных средств и материалов: гуашь, акварель, цветные, простые карандаши, пластилин, цветная бумага и т.д., но и, в большей степени, нетрадиционные материалы и способы их использования, которые позволяют ребенку включиться в процесс с большим интересом. [2,3].

Существуют некоторые условия выбора техники и приемов работы, от которых зависит успешность достижения поставленных задач арт-педагогического процесса.

- техники и приемы подбираются по принципу эффективности и простоты;

- у ребенка не должно возникать затруднений при выполнении задания в предлагаемой технике;

- любые усилия в ходе работы должны быть интересны, оригинальны, приятны ребенку.

Арт-педагогические технологии предполагают создание безопасных условий, которые способствуют самовыражению и спонтанной активности. Процесс выполнения задания — создания изображения должен быть интересным, а результат привлекательным для ребенка. И первое, и второе в равной мере важны для ребенка, и это является характерной особенностью детского рисования. Выбранная техника, обладающая данной чертой, не будет противоречить потребностям и возможностям дошкольного возраста. Как уже говорилось выше, способы и техники рисования должны быть нетрадиционными. Во-первых, такие изобразительные техники будут новыми для ребенка, а значит смогут мотивировать деятельность и удержать внимание. Во-вторых, важно, что ребенок получит для себя необычный опыт и в процессе получения этого опыта снизится контроль сознания и ослабеют защитные механизмы. В результате в готовом продукте, мы сможем наблюдать больше свободы самовыражения, а, следовательно, и неосознанной информации. [1,4].

В работе с детьми используются следующие изобразительные техники: техника оттиска (оттиск природных форм, оттиск мятой бумагой и др.), кляксография (рис. 1), воскография (рис. 2), пластилинография, техника «каракулей» (рис. 3) и др.



Рис. 1. Кляксография. Миша М., 6 лет



Рис. 2. Воскография. Катя О., 6 лет



Рис. 3. Техника «Каракулей». Катя О., 6 лет

Как правило, задания выполняются индивидуально. Но также существуют задания, где необходимо создать коллективную работу, и такие задания доставляют дошкольникам особое удовольствие. Большое значение имеет внешний вид коллективной работы — зримый образ. Коллективное изображение всегда богаче по содержанию, производит более яркое впечатление, чем

индивидуально выполненная работа. Дети понимают, что все вместе могут получить более значительное изображение, чем каждый в отдельности. Каждый может видеть в ней что-то свое, давать ему свое название. Однако чувство причастности создает ощущения единства с группой, право на пребывание в ней здесь и сейчас. [1,4].

Конечно, необходимо учитывать готовность детей к той или иной форме совместной деятельности. Для того чтобы и процесс, и результат детской коллективной деятельности были успешными, следует начинать с более простой совместно-индивидуальной формы работы, постепенно переходя к более сложным.

В результате такой деятельности у детей выплескиваются отрицательные эмоции, высвобождается психологическая энергия, которая обычно тратится на неэффективное напряжение, и дети становятся спокойнее

и расслабленнее. Демонстративность, негативизм, агрессия уступают место инициативности и творчеству.

Данные технологии помогают создать положительно-эмоциональный настрой среди обучающихся и педагога, обратиться к проблемам, переживаниям, которые ученик затрудняется обсуждать со взрослыми, найти пути решения этих проблем средствами художественной деятельности. [3].

Так, применение арт-педагогических технологий, в свою очередь — эффективный способ профилактики и коррекции эмоционального здоровья обучающегося.

Литература:

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — Москва: Просвещение, 1989. — 154 с.
2. Буко, М. Е. Терапия творческим самовыражением. / М. Е. Буко. — М.: Просвещение, 2005. — 216 с.
3. Волков, И. П. Учим творчеству / И. П. Волков. — Москва: Просвещение, 1986. — 142 с.
4. Якиманская, И. С. Основы личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. — Москва: БИНОМ. Лаборатория знания, 2011. — 221 с.

Возможности игрового обучения в формировании экономических знаний и умений старшеклассников

Курбитаева Дженни Сулеймановна, магистрант
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

Изменения производственных отношений, а также реформы, происходящие в стране, обуславливают необходимость пересмотра концептуальных положений технологической подготовки старшеклассников. Поскольку экономическая подготовка школьников, предусматривает экономическое и профессиональное обучение, то появляется необходимость разработки теоретических основ, экспериментальных программ и учебно-методических пособий, включающих этапы, методы, формы и средства экономической подготовки.

По мнению Э.А. Абдулатиповой, Д.А. Салмановой, А.Х. Чупанова все известные модели обучения по существу представляют собой целостные педагогические системы и в совокупности отражают основной педагогический арсенал, который в настоящее время накоплен наукой и практикой. Очевидно, что каждая из моделей обучения может быть представлена как подсистема некоей обобщенной педагогической системы, к которой в идеале устремлены все усилия творческой мысли в области образования [1].

В связи с этим, в настоящее время ученые и педагоги-практики большое внимание уделяют совершенствованию технологий обучения, вследствие чего в науке появилось специальное направление «педагогическая технология», которая, на наш взгляд, связана с системным подходом к образованию и обучению, и охватывает все аспекты и элементы педагогической системы, включая постановку цели и проектирование всего дидактического процесса, проверку его эффективности [2].

Игровое обучение — это деятельность, направленная на самореализацию личности, на удовлетворение потребности в сильных эмоциях, состязании, соперничестве и удовольствии. Следует отметить, что игровая деятельность тесно соприкасается с творчеством и воображением, а при частой смене ролей и ролевых отношений в играх с определённым профильным содержанием обеспечивается формирование умений к исполнению предметных действий. В образовательной практике современной школы учителя обращаются к таким формам как ролевая и дидактическая игра.

При выявлении возможностей игры как вида организации учебных занятий в формировании экономических знаний и умений, мы обращаем внимание, во-первых, на общеметодические свойства игры как средства активного педагогического воздействия в процессе обучения; во-вторых, профильно-ориентированные свойства игры как средства профильного обучения.

В качестве возможностей использования игры в обучении школьником мы выделяем:

- социализирующие возможности, предполагающие социализацию школьника, формирования у него гражданскую позицию основывающуюся на нормах, традициях и обычаях общества;
- развивающие возможности, характеризующиеся развитием и актуализацией способностей личности и его потребностей;
- дидактические возможности, предполагающие обучение старшеклассников основам наук, формирование у них знаний и умений;

– психотерапевтические возможности, предполагающие создание условий для разрешения конфликтных ситуаций;

– диагностические возможности, позволяющие отслеживать динамику сформированности знаний умений навыков школьников.

Обратимся к анализу практики использования игры в формировании экономических знаний и умений старшеклассников. Дидактическая игра включает в себя занятия групповой работы, заканчивающейся обычно групповой и пленарной рефлексией, где старшеклассники могут поделиться своими впечатлениями и изменениями, произошедшими в них в течении занятия.

В качестве принципов дидактической игры мы выделяем: принцип добровольного участия в игре, где участники должны иметь внутреннюю заинтересованность в изменении своей личности через работу в группе. Принудительное участие в игре не приведет к личностным изменениям; принцип диалогизации взаимодействия, обеспечивающий полноценное межличностное общение в процессе выполнения упражнений игры. Полноценное межличностное общение должно быть основано на взаимоуважении участников игры в полном доверии друг другу, абсолютной достоверности передаваемой информации; принцип самодиагностики, обеспечивающий рефлексию участниками собственной деятельности, осознание и формулирование личностно-значимых проблем. Кроме того, важное значение для обеспечения эффективности дидактической игры имеют принципы формирования групп. Наиболее оптимальным считается для участия в дидактической игре возрастной период с 16 до 40 лет. Игру рекомендуется проводить в группах с наполняемостью 10–12 человек, что обеспечивает взаимодействие каждого участника как друг с другом, так и с игротехником. В рабочих группах обязательным условием является наличие четного количества участников, что обусловлено спецификой парной работы, продолжительность интенсивной работы составляет 5–6 часов на одно занятие, в ходе которого выполняются различные упражнения. Это обусловлено тем, что много времени тратится на «размораживание» участников, их эмоциональное вхождение в групповые процессы. Обязательным условием эффективности дидактической игры является участие всех участников в выполнении каждого упражнения.

Важное значение имеет подбор помещения для проведения игры. Помещение необходимо подобрать таким образом, чтобы оно обеспечивало свободное передвижение участников, возможность расположения их — по кругу, объединения в микрогруппы по 3–4 человека.

Игровая группа работает успешно, если она закрыта, при этом целесообразно соблюдать принцип постоянства участников группы. Не допускается приток новых участников в группу потому, что разрушаются связи, появляется необходимость приспособления участников к новой личности и т.д. Обязательным условием эффективности

дидактической игры является полная уверенность участников в конфиденциальности информации. Служебная информация является достоянием группы и не может быть разглашена среди других людей не участников игры.

Все участники игры равны, не зависимо от возраста, должности, звания и т.д. В работе группы должны преобладать доброжелательность, взаимная поддержка и взаимопонимание. Не допускается нанесение морального ущерба, излишней иронии, оскорбление, негативные оценочные суждения и т.д., так как они разрушают коммуникацию, снижают эффективность работы.

Процессуально дидактическая игра включает алгоритм из 9 основных этапов: рефлексивный анализ ситуации: выбор и обоснование объекта моделирования; разработка цели и задач игры; выбор типа игры; разработка сценария игры; описание игровой обстановки, включая разработку средств информационного обеспечения и управления игрой, диагностирования и оценивания игроков и определения игрового пространства; разработка процедур, основных игровых правил и регламента; выявление организационной структуры игры; оформление проекта игры.

Рефлексивный анализ ситуаций предполагает анализ экономической практики через последовательное осуществление исследовательского (исследование деятельности), критического определения затруднений в осуществлении деятельности и их причин) и проективного определения идеи решения проблемы и построения «нового звена» для включения в существующую практику составляющих. При этом, результатом исследовательской и критической фаз рефлексивного анализа деятельности служат, определенные основные затруднения: управление деятельностью; формирование экономических знаний, умений; включение в деятельность; создание доверительных отношений и атмосферы сотрудничества; мотивация, различными способами недостаточное владение умениями и т.д.

Основным результатом проективной составляющей рефлексивного анализа выступает разработка и обоснование механизма, средства решения проблемы. В результате рефлексивного анализа практики подготовки к определенной деятельности актуализируется необходимость проектирования следующих этапов дидактической игры как средства решения проблем социально экономической практики.

Выбор и обоснование объекта моделирования осуществляется исходя из результатов рефлексии и целей игры и предполагает формирование у игроков определенных знаний, умений и личностных качеств, необходимых для осуществления типовых особенностей предпринимательской деятельности. При этом объект игрового моделирования представляется и описывается в проекте, с использованием известных принципов и средств моделирования, в том числе математического, экспертного оценивания, здравого смысла и практического опыта.

Следует отметить, что описание модели предполагает определенную дидактическую обработку через обобщение и упрощение ситуаций, отбор содержания, которое должно

быть освоено игроками и т.д. Например, при изучении темы «Предпринимательская деятельность» для проверки ее усвоения предлагается соревновательная игра «Алгоритм предпринимательской деятельности» или «Разработка системы предпринимательской деятельности», в которой участвуют соревнующиеся команды, а побеждает та, которая наиболее приблизится к имеющему эталону.

Вышеизложенное позволяет утверждать, что возможности игрового обучения в формировании эконо-

мических знаний и умений, могут выступать в качестве педагогического средства экономической подготовки старшеклассников, поскольку обладают содержательными (функции деятельности, ее содержание и условия, объекты интенсивного воздействия) и организационными (активность участников, игровой характер, обучающая направленность, обратная связь, групповой характер занятий как общеметодические условия воздействия) свойствами.

Литература:

1. Абдулатипова Э. А., Салманова Д. А., Чупанов А. Х., // Принципы построения системы профессионального образования Педагогическое образование и наука № 6. — М., 2014.
2. Салманова Д. А. Тренинг как средство формирования педагогической культуры будущего учителя технологии и предпринимательства. Дис... канд. пед. наук. Махачкала 2009 г.

Различные методы развития коммуникативной культуры будущих учителей английского языка

Мутанова Динара Юлдашбаевна, PhD докторант;
 Беркимбаев Камалбек Мейрбекович, доктор педагогических наук, профессор;
 Пралиева Рабига Есимовна, магистр педагогики, старший преподаватель;
 Ауезов Батырхан Нагашбекович, магистр педагогики, старший преподаватель;
 Тасова Асель Баймурзаевна, PhD докторант
 Международный казахско-турецкий университет имени Х. А. Яссави (г. Туркестан)

В статье рассматриваются методы формирования коммуникативной культуры будущих учителей английского языка, существенные модели обучения, также анализирует уровни задач, отличает активные и пассивные диалоги пользователя с интерактивной окружающей средой программы и сравнивает традиционное обучение с интерактивным обучением.

Ключевые слова: коммуникативная культура, модели обучения, интерактивная обучения, деятельности воспроизводства, деятельности интерпретации; творческая деятельность, методические принципы

Different methods of developing future English language teachers' communicative culture

Mutanova Dinara Yuldashbayevna, PhD student;
 Berkimbaev Kamalbek Meirbekovich, Dr., professor;
 Pralieva Rabiga Esimovna, master, senior lecturer;
 Auezov Batyrkhan Nagashbekovich, master, senior lecturer;
 Tasova Asel Baymurzaevna, PhD student
 H. A. Yasawi International Kazakh-Turkish University

This article deals with the methods of formation the communicative culture of future English language teachers', the essential models of training, analyses the levels of tasks, distinguishes active and passive dialogues of the user with interactive program environment and compares traditional training with interactive training.

Key words: communicative culture, models of training, interactive training, activity of reproduction, activity of interpretation; creative activity, methodical principles

The modern ideas of mechanisms of development of a post-industrial civilization reflected in the plan of the na-

tion for realization of five institutional reforms of «100 concrete steps» sounded by the President of the Republic of

Kazakhstan N. A. Nazarbayev, put forward problems of the advancing development of quality of communicatively conceiving experts possessing high professionalism and creative potential. [1]. In this regard the most important purpose of pedagogical education — improvement of abilities and needs of future teachers for development of communicative culture, formation of an orientation of the identity of future teacher on achievement of heights of professionalism — «communicative culture».

Integration of Kazakhstan into world educational space intensifies development of professional contacts with representatives of the foreign states and puts forward new requirements for graduates.

Today creation of successful career without knowledge of English language is not possible, and this fact gives field for the communicative culture of future teacher of English language.

Obviously, in this situation foreign language becomes one of significant means of formation of communicative culture of future teachers of English language providing success of its pedagogical activity. Entry into modern living conditions demands dynamic development of languages of the world for their subsequent use in practical activity. The social importance of mastering future teachers English or several foreign languages is defined: language value as means of cross-cultural communication and as conditions for implementation of personal plans; the professional importance of application of foreign languages for self-improvement and increase of qualification.

Now the high level of proficiency in a foreign language is one of criteria by which the expert is estimated. Under existing conditions economic and world politics, Kazakhstan actively takes part in the world community and expands a circle of the international relations. These factors define increase of demand for training in foreign languages.

At the time of existence of the USSR the most popular method of training in a foreign language was the grammar-translation method or traditional method within which pupils were mainly trained in reading and transfer with the dictionary of foreign texts. In the course of use of this method formation of communicative skills was not the purpose of training [2,3]. Thus, communication of most of inhabitants of the Soviet Union in a foreign language was the extremely problematic, as in the course of learning of foreign language pupils did not master a foreign language, and received only theoretical information on its structure. Possession of attic rules and ability to translate foreign-language texts are insufficient conditions for successful communication in a foreign language. It resulted in need of revision of the purposes, tasks and contents of training in a foreign language, and also to change of methods of teaching and forms of control.

Recently the pedagogics began to interact with interdisciplinary sciences, expanding the interdisciplinary communications, and these changes caused emergence of the term «interactive training». The concept of an interaction was actually borrowed from sociology according to which categorical device, special devices or means which provide contin-

uous interaction of the user with the computer in the form of dialogue are called interactive. There were interactive polls, programs on radio and television in which there are «alive» conversations with listeners or the audience.

The learner becomes a full participant of educational process, its experience is the main source of educational knowledge. The teacher, in its turn, plays the role of facilitator. He does not provide knowledge completely, but induces learner to independent search. In comparison with traditional training interaction of the teacher and listener serially changes in interactive training.

In a modern technique distinguish some models of training:

- passive when the pupil acts as «object» of training (listens and looks);
- active when the pupil acts as «subject» of training (independent work, creative tasks);
- interactive in which the pupil interacts not only with the teacher, but also with other students (inter (mutual), act (to work)).

Criterion of such classification is the level of interaction of participants of educational process. Passive model of training is the form of interaction of the teacher and student at which trained acts as object of educational activity while the teacher is the main character of occupation. Listeners do not interact with each other.

At these forms of occupations the teacher interacts with students by carrying out polls, control tasks and testings. From the point of view of modern pedagogical technologies and efficiency of digestion of material by students the passive model of training is ineffective. However it can possess positive characteristics, such as preparation, easy for the teacher, for occupation and opportunity to capture bigger quantity of a training material in the conditions of limited time frames.

Active model of training is the form of interaction of the teacher and student at which trained more becomes the subject of educational activity, actively interacts with the teacher during occupation. The student and the teacher have the equal rights. Active methods of training assume the use of such system as methodical methods of educational activity which is directed mainly, not on a statement by the teacher of ready knowledge and their reproduction, and on independent mastering students of knowledge in the course of vigorous cognitive activity [6].

There are various levels of activity, such as:

- activity of reproduction which is characterized aspiration of the trainee to remember, reproduce knowledge, to seize methods of application;
- activity of interpretation which is connected with aspiration the trainee to comprehend meaning studied, to establish connection, to seize methods of application of knowledge the changed conditions;
- creative activity assumes tendency the trainee to theoretical judgment of knowledge, independent search of the solution of problems, intensive manifestation of the informative interests [45, с.15].

The features of active training:

- compulsory activation of thinking, when trainee it is compelled to be active irrespective of the desire;
- rather long time of an involvement of trainees in educational process as their activity has to be steady and long;
- performance of the training as the subject;
- independent decision-making by the trained;
- increase of degree of motivation of trainees;
- continuous interaction of trainees and teachers [45, c.16].

It is possible to refer seminar occupation to this form of training, seminar debate and consultation. In these forms of education pupils show independence in the educational and informative activity of that deeper are result and the systematized knowledge.

Interactive model of training. «Interactive» means to interact, be in the mode of conversation, dialogue with someone. Unlike active methods, interactive are focused on broader interaction of students not only with the teacher, but also with each other and on domination of activity of students in the course of training. The teacher’s place on interactive occupations is reduced to activity of students on achievement of the objectives of occupation. The teacher also develops the plan of occupation.

Among the basic methodical principles of interactive approach to allocate to training in foreign languages the following:

- interactive communication in a foreign language for the purpose of acceptance and a producing authentic information, equally interesting for all participants, in the situation important for all;
- collaborate activity which is characterized by interrelation of three objects: producer of information, recipient of information and situational context;
- change of a traditional role of the teacher in the educational process, transition to democratic style of communication;
- reflexive education, conscious and critical judgment of action, its motives, quality and results as from the teacher, and pupils. [8]

Some authors distinguish three interactive forms of interaction: interpersonal interactivity (interpersonal interactivity); information interactivity (informational interactivity) and human-computer interaction (human-computer interaction) in the information and communication environment.

It is meant the term «interpersonal interactivity» two directional interaction between people, during which recipient and the sender of messages can trade places and, staying in the active position and interest, can make the successful act communications. «Information interactivity» is aimed at receiving information and placement of any data, includes

use the Internet of resources, a search of the data on keywords and other forms of interaction. «Interactivity of people computer» or interaction of the person with the computer is the area relating to interaction between the user and hardware-software providing the computer, for example, via such devices and means of interactions as mouse, keyboard, graphic interface, recognition of voice commands and other.

It is possible to refer technology of type to interpersonal interactivity «Person to person» which includes the following forms and methods of training:

- discovery conversation;
- discussion;
- «brainstorming»;
- roleplays;
- trainings;
- presentations;
- case-method;
- master classes and other.

Examples of interactive training with use of the computer are technologies by the principle of «human-machine» person. Use of informational and communication technologies (ICT), such as interactive boards, authentic and educational Internet resources, podcasts, viki-and blog-technologies, and also microblogs.

Now in connection with development of computer technologies and Internet opportunities, term «interactive training» even more often is used in relation to information technologies in order to remote education, use the Internet of resources and work in online mode. Thus, practically all students have opportunity to enter with each other interactive dialogue, written or oral, with the real partner in real time.

Distinguish active and passive dialogues of the user with interactive program environment. In active dialogue, user’s active mode of interaction from the interactive training established by the participants. Passive dialogue represents other mode of user’s interactions of the interactive training program. The initiative of conducting dialogue in this case belongs to the program user, demanding him acceptance of decisions, providing the additional information necessary for adoptions of adequate decisions. In passive dialogue the interactive training program environment provides the user with information messages, helps with comments, facilitating interaction with it. Inquiries to the user are under construction usually either in the form of the menu, or in the form of templates.

Thus, modern devices are useful in developing communicative culture of future English language teachers, providing with effective possibilities to use language communicatively. So, Interactive model of training can solve the problem in interacting with learners’6 facilitating them with an appropriate drills and make a natural language environment.

References:

1. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Новое десятилетие — новый экономический подъем — новые возможности Казахстана» 29 января 2010 г.

2. Селиверстов В. В. Гуманистические доминанты личности в культуре. Автореф. дисс... канд. философ. наук, Самара., — 1995. — 18с.
3. Сидоренко, Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии [Текст] / Е. В. Сидоренко. — СПб.: Речь, 2003. — 208 с.
4. Ильяева И. А. Общение как феномен культуры / автореф. дис...доктора филос. наук Воронеж. Издательство Воронеж. ун-та. 1989. <http://dlib.rsl.ru/viewer/01000291802#?page=1>
5. Смирнова Н. М. Педагогические условия повышения уровня культуры общения в студенческой среде. Автореф. дисс... канд. пед. наук. Н. Новгород. 2007. — 24с.
6. Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: метод. пособие для школьных психологов / С. Л. Братченко. — Псков: Изд-во Псковского ИПК работников образования, 1997. — 68с.
7. Трофимова Г. С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография. — Ижевск: УдГУ, 2012. — 116с.

Некоторые аспекты применения метода иллюстраций для формирования у третьеклассников умения писать сочинение-описание

Потепалова Ирина Игоревна, учитель начальных классов
ГБОУ СОШ № 32 имени Л. В. Бобковой г. Севастополя

В статье рассматриваются понятие «сочинение-описание», метод иллюстраций; освещаются некоторые аспекты внедрения метода иллюстраций для формирования умения третьеклассников писать сочинение-описание.

Ключевые слова: сочинение-описание, метод иллюстраций, программа формирования умения третьеклассников писать сочинение-описание

В настоящее время развитие образования в Российской Федерации подчинено задачам модернизации, которые закономерно возникают перед всеми участниками учебно-воспитательного процесса. Конкретизируются данные задачи в Федеральных государственных стандартах второго и третьего поколений, различных образовательных программах, теоретических и практических разработках организаторов образования и других документах. В частности, немаловажное внимание уделяется проблеме формирования умения младших школьников, в том числе третьеклассников, писать сочинение-описание.

В Федеральном государственном стандарте начального общего образования второго поколения отмечено, что «письменная монологическая речь и способность к творческой деятельности младшего школьника подлежат закономерному и обязательному развитию» [6, с. 25]. В этом документе подчеркивается, что у младшего школьника необходимо сформировать «навык составлять тексты в письменной форме» [6, с. 4].

На актуальность формирования умения писать сочинение-описание указывается также в Примерной основной образовательной программе начального общего образования: школьник должен уметь «создавать тексты по предложенному заголовку; составлять рассказ на определённую тему с использованием разных типов речи: описание, повествование, рассуждение» [4, с. 4].

Приведенные выше цитаты из основных нормативных документов, посвященных образованию в Российской Федерации, подтверждают мысль о необходимости и значимости формирования у третьеклассников умения писать сочинение-описание.

Умение писать сочинение-описание рассматривали в своих трудах следующие ученые: А. Д. Алферов, Г. Ю. Балашов, М. Т. Баранов, В. И. Воробьева, Н. С. Державин, И. М. Михайлова, М. Л. Закожурникова, Т. А. Иванкова, Л. М. Зельманов, Е. М. Катонов, В. А. Кустарев, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Л. К. Назарова, В. А. Никольский, А. А. Озеров, А. М. Побединская, Н. И. Политова, М. С. Соловейчик, Т. Г. Рамзаева, Н. С. Рождественский, Л. А. Розенберг, М. А. Рыбникова, М. Н. Салтыкова, М. С. Соловейчик, Н. Н. Светловская, А. А. Текучев, Н. Ф. Титов, Н. С. Черноусова и другие.

Под сочинением-описанием ученые понимают функционально-смысловой тип речи, в котором присутствует перечисление признаков предмета.

По мнению М. Р. Львова, к умениям построения сочинения-описания следует относить следующие: выбирать тему устного и письменного сочинения-описания, формулировать ее, определять ее границы, выделять подтемы, раскрывать тему с разной степенью полноты: собирать, накапливать материал на выбранную тему; ставить перед собой цель сочинения-описания, определять его задачу, идею; в соответствии с авторским замыслом и границами

темы отбирать и систематизировать накопленный материал, располагать его в нужной последовательности, работать над композицией сочинения-описания, составлять план сочинения-описания; корректировать его; подготавливать языковые средства; писать сочинение-описание, используя подготовленный материал, придерживаясь плана; соблюдать требования языковых норм [2].

Несмотря на общеизвестную актуальность и значимость формирования умения писать сочинение-описание, данные научных исследований и наблюдения практиков показывают, что данное умение третьеклассников находится на недостаточном уровне сформированности. Одной из причин, обуславливающих такой уровень сформированности умения писать сочинение-описание, на наш взгляд, может быть недостаточное использование возможностей метода иллюстраций для формирования умения третьеклассников писать сочинение-описание.

Цель статьи — рассмотреть некоторые аспекты внедрения метода иллюстраций в процесс формирования умения третьеклассников писать сочинение-описание.

В настоящее время актуальным вопросом педагогики и частных методик является внедрение педагогические методов, соответствующих возрастным особенностям младших школьников, на различных уровнях учебно-воспитательного процесса. Данному вопросу уделяли внимание Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, П. Я. Гальперин, В. А. Слостенин, О. В. Сухомлинская, Н. Ф. Талызина, П. М. Эрднеев, И. С. Якиманская и другие.

Под методом обучения принято понимать упорядоченную деятельность педагога и учащихся, направленную на достижение заданной цели обучения. При выборе метода обучения необходимо руководствоваться целями образования, особенностями учебного предмета, целью конкретного урока, возможностями учащихся, наличием средств обучения.

И. А. Зимняя утверждает, что эмоциональность младших школьников, конкретный характер их мышления позволяет опираться на живое, непосредственное наблюдение. Поэтому одним из эффективных методов формирования умения писать сочинение-описание является метод иллюстраций [1].

По мнению Е. И. Перовского, метод иллюстраций — это разновидность наглядного метода, в качестве критерия выделения в котором положен источник получения знаний [3].

И. Я. Лернер определяет метод иллюстраций как часть объяснительно-иллюстративного метода, критерием для его характеристики является характер познавательной деятельности школьников [3].

М. Р. Львов выделяет следующие сочинения по картинкам и иллюстрациям:

- сочинения по серии картин или по картинному плану;
- сочинения по одной картине, где картина дает один момент сюжета, дает толчок для воображения учащегося;
- описание картины [2].

Основными приемами подготовки к написанию сочинения-описания, по мнению Т. Г. Рамзаевой являются: анализ или текста-образца, или цветной учебной картинки, или собственного рисунка ребенка; иллюстрирование текста — словесное и художественное [5].

Опираясь на Федеральный государственный стандарт второго поколения начального общего образования [6] и Примерную основную образовательную программу начального общего образования [4], которые позволили определить цели и особенности содержания умения писать сочинение-описание, мы предлагаем программу внедрения метода иллюстраций в процесс формирования умения третьеклассников писать сочинение-описание.

Рассмотрим временные рамки и цели каждого этапа.

I этап «Основная мысль» (I четверть). Цель этапа: формировать умения выделять границы предложения и определять основную мысль сочинения-описания.

II этап «Разработка плана» (II четверть). Цель этапа: формировать умение разработать план сочинения-описания.

III этап «Составление предложений» (III четверть). Цель этапа: формировать умение составлять предложения.

IV этап «Структурирование сочинения-описания» (IV четверть). Цель этапа: формировать умение структурировать сочинение-описание.

На каждом этапе были проведены уроки подготовки к написанию сочинения-описания и уроки развития речи, на которых систематически применялся метод иллюстраций.

Перейдем к непосредственному рассмотрению этапов и содержания предлагаемой программы. Данная программа рассчитана на один учебный год и предполагает свою реализацию на уроках развития речи в 3-м классе.

На I этапе, носящем название «Основная мысль», были проведены уроки по темам: «Чем мне запомнилось это лето?», «Краски осени», «Каштан осенью». На данных уроках основная цель заключалась в работе по формированию умений выделять границы предложения и определять основную мысль сочинения-описания. На бинарном уроке (развитие речи и рисование) по теме «Чем мне запомнилось это лето?» ученики восстанавливали прошедшие события по памяти, фотографиям, наблюдениям; создавали свои иллюстрации; оформляли письменное высказывание. Во время урока проводилась актуализация чувственного опыта учащихся. Работая по иллюстрациям к картинам И. И. Левитана «Берёзовая роща», «Летний вечер», И. И. Шишкина «Пруд в роще», ученики рассматривали произведения, определяли, какую цветовую гамму использовали художники. Так же третьеклассники создавали свои иллюстрации на тему как провели лето, после чего обсуждали свои рисунки и составляли устные рассказы. На данном уроке также проводилась работа с деформированным текстом, формировалось умение выделять границы предложения. Ученики подбирали ориентировочные опорные слова. Затем выбирали тему рас-

сказа и определяли основную мысль сочинения-описания. После самостоятельного составления сочинения-описания третьеклассники зачитывали и обсуждали работы; сравнивали со своими иллюстрациями и доказывали соответствие выбора темы и основной мысли сочинения-описания.

На втором этапе «Разработка плана», проведенного во II четверти, целью было формирование умения разработать план сочинения-описания. На данном этапе проводились уроки по темам: «Путешествие осеннего листочка», «Моё домашнее животное», «Сочиняем сказку».

Перед написанием сочинения «Путешествие осеннего листочка» проводилась экскурсия, что послужило мотивацией к работе над сочинением. На уроке рисования ученики слушали рассказ о многоцветии красок в осенний период. После прослушивания рассказа проводилась беседа по картинам И. Левитана «Золотая осень» и О. Писемского «Дорога в лесу», третьеклассники рассматривали картины, рассказывая о цветовой палитре, которую использовали художники, чтобы изобразить тихую печаль, задумчивость осенней поры. На уроке ученики знакомились с симметрией, выполняя ряд упражнений, после чего создавали свои иллюстрации по данной теме. Затем проводилась выставка и обсуждение работ.

На третьем этапе «Составление предложений» (III четверть) целью было формировать умение составлять предложения. Ученики работали над сочинениями по темам: «Описание зимнего каштана», «Помощь птицам зимой», «Сочинение по прочитанной сказке А.Н. Толстого »Золотой ключик или Приключения Буратино«. Цель бинарного урока по теме »Описание зимнего каштана»: формировать умение составлять предложения; учить наблюдать за изменениями в живой природе; воспитывать любовь и бережное отношение к природе; развивать речь, мышление, воображение. В первой части урока была организована экскурсия. Ученики наблюдали за изменениями в природе, отвечали на вопросы. Большое внимание уделили наблюдениям за каштаном. Второй частью был урок рисования. Третьеклассники наблюдали за изменениями, которые произошли с каштаном в зимнее время года. Затем рисовали дерево с натуры. Нетрадиционное проведение урока способствовало формированию умений любоваться

природой, фантазировать. Третьим этапом был урок развития речи. Проводилась выставка детских иллюстраций. Ученики сравнивали, сопоставляли и делали выводы по наблюдениям. В дальнейшем они выбирали тему, подбирали образные выражения, опорные слова, синонимы и придумывали необычные сравнения. После составляли план, писали сочинение, проверяли и заслушивали работы.

IV этап «Структурирование сочинения-описания», рассчитанный на IV четверть, имел перед собой цель формировать умение структурировать сочинение-описание. Перед уроком по теме «Полюбуйся, весна наступает» проводилась предварительная работа: экскурсия в природу, внеклассное чтение и рисование. На данных уроках был собран богатый материал для написания сочинения-описания. В начале урока проводилась беседа о весне и работа с иллюстрациями. Затем ученики работали со схемами «Типы текстов», повторяли и закрепляли свои знания. Дальше велась работа в группах с дополнительным материалом по определению типов текстов. Также на уроке проводилась лексическая работа в парах. Третьеклассники, работая над текстом, подчёркивали слова, которые хотели бы употребить в своём будущем тексте. Дальше проводилась орфографическая подготовка, после чего они работали самостоятельно, а затем зачитывали и анализировали свои тексты.

Таким образом, аспекты внедрения метода иллюстраций для формирования умения третьеклассников писать сочинение-описание имеют определённые этапы, которые определены с учетом необходимых составляющих комплексного умения писать сочинение-описание.

Применение метода иллюстраций с помощью межпредметных связей активизировало учебно-познавательную деятельность учащихся, являлось фактором оптимизации процесса обучения и повышения его результативности. Связь метода иллюстраций с изобразительным искусством призвано одновременно формировать языковую компетентность и художественное сознание третьеклассников. Метод иллюстраций использовался в целях глубокого и творческого освоения речевых навыков, а конкретно для умения третьеклассников писать сочинение-описание.

Литература:

1. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М., 2001. — 452 с.
2. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. М., 1998. — 359 с.
3. Педагогика: Учебник для студентов педагогических учебных заведений / Под ред. Пидкасистого П. И. — М.: Пед. о-во России, 2004. — 365 с.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения начального общего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/227/roop_poogeestr.doc.
5. Рамзаева Т. Г. Совершенствование содержания и методов обучения младших школьников русскому языку / Т. Г. Рамзаева. — СПб.: Образование, 1992. — 301 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: проект [Текст] / РАО, руков. проекта: Н. Д. Никандров, А. М. Кондаков, А. А. Кузнецов. — М.: Просвещение, 2008. — (Стандарты второго поколения).

Педагогические условия формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников

Родина Елена Евгеньевна, учитель начальных классов
МБОУ СОШ № 98 г. Екатеринбург

Рассматривается вопрос формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников. Определены условия их формирования.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, младший школьник, условия формирования КУУД

Одна из задач, поставленных перед школой новыми федеральными государственными образовательными стандартами начального общего образования, — формирование у обучающихся коммуникативных универсальных учебных действий. Формирование коммуникативных умений младших школьников — чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Умения формируются в деятельности, а коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения учащихся так и на уроках. Это обусловило изменения в программно-методическом обеспечении, в организации учебного процесса и определения педагогических условий формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников. Таким образом, на уровне начального общего образования должны быть созданы педагогические условия формирования КУУД обучающихся начального общего образования. Младший школьный возраст является благоприятным для формирования коммуникативного компонента УУД. На начальном этапе обучения индивидуальные успехи ребёнка впервые приобретают социальный смысл, поэтому в качестве одной из основных задач начального образования является создание оптимальных условий для формирования коммуникативных компетенций, мотивации достижения, инициативы, самостоятельности учащегося.

Коммуникативные УУД включают две группы умений:

— это умение строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми — в парах, группах, в командах.

— общие умения коммуникации-работать с информацией, выражать свои мысли в устной и письменной форме, слушать и читать с пониманием, умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли...

Таким образом, начать формирование коммуникативных умений важно уже в младшем школьном возрасте побуждая учащихся к целенаправленному общению. Общение является неотъемлемой частью любого урока, поэтому формирование коммуникативных умений учащихся ведет к повышению качества учебно-воспитательного процесса.

В отечественной психологии и педагогике сформулированы основные условия формирования умений. Ю. К. Ба-

банский, В. В. Давыдов, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и другие ученые показали, что всякое умение формируется в деятельности. Развёрнутое описание даётся и в теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина о том, что эта теория носит деятельностный характер. Гальперин широко понимает обучение: условно — это любая деятельность, поскольку тот, кто её выполняет, получает новую информацию и умения и при этом получаемая им информация обретает новое качество. В деятельности, выполняемой учащимися, Гальперин выделяет три стороны: ориентировочную, исполнительную, контрольную.

В. К. Дьяченко, М. А. Мкртчян, Г. А. Цукерман, утверждали, что для всестороннего развития школьников и успешного освоения ими знаний, умений и навыков важную роль играет сотрудничество обучающихся между собой.

Первое условие формирования какого-либо умения: ребёнок должен быть включён в совместную с другими обучающимися деятельность по овладению данным умением.

Следующим условием формирования любого умения является рефлексия обучающегося. Это утверждали в своих работах В. В. Давыдов, М. А. Мкртчян, Г. А. Цукерман. Только через рефлексию происходит осознание приобретаемого умения. Она выступает связующим звеном между концептуальным знанием и личным опытом человека. Рефлексия позволяет размышлять над ходом и результатом собственной деятельности, что делает возможным освоение новых знаний и умений. Вторым условием формирования умений является создание в учебном процессе возможности для осуществления рефлексии каждого обучающегося над ходом освоения им того или иного умения.

Третьим условием для успешного формирования умения является усвоение целостного умения от частного к общему. Чтобы обеспечить процесс формирования умения, необходимо проанализировать его структуру, чётко представить из каких элементов оно складывается, определить наиболее целесообразную последовательность отдельных элементов.

Четвертым условием является формирования умений является регулярность и распределение во времени. Освоение умений происходит путём многократного повторения упражнений.

Пятое условие — это положительная мотивация к выполнению, применению заданий. Для создания мотивации важно, чтобы тренируемое умение было включено в учебную ситуацию, имеющую значимость для обучающегося, ученик должен знать результаты выполнения действия, понимать общий принцип, схему умения, в которое включено тренируемое действие.

Данные условия могут быть последовательными шагами в деятельности учителя. Опираясь на понятие коммуникативные универсальные учебные действия, уточним специфику их формирования. Сущность процесса формирования КУУД у младших школьников заключается в целенаправленном последовательном обеспечении:

Литература:

1. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А. М. Матюшкин. — М.: Директ-Медиа, 2008. — 99с.
2. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики [Текст] / Е. И. Пассов. — М.: Просвещение, 2004.
3. Программа развития и формирования универсальных учебных действий для основного общего образования [Текст] — М.: 2008.

Effectiveness of modern technologies for English language teaching

Sarsenbaeva Zoya Jangabay qizi, master
Karakalpak State University (Uzbekistan)

Due to the development of technology and online learning, various opportunities for educational institutes and businesses have been appeared. Globalized world requires being equipped with technical skills in order to be competent for learning and working. In the teaching process teachers are to be flexible to make students learn English using with new technological tools. It is part of the teacher's professional toolbox. In other words, it is among the resources that teachers use to help facilitate student learning. Technological devices such as computers are more useful to use and come in different forms than other common tools. Technology in schools has become mobiles, with laptop computers, tablet devices and smart phones now part of the teaching and learning context. Some examples of technological tools that support teaching and learning processes include:

Concept or mind mapping tools: These tools help learners to identify, link concepts and represent those concepts visually.

Database software: This type of software allows learners to record, report on a variety of data in numerical, textual and media forms.

Spreadsheet software: This type of software allows learners to record, arrange, mathematically analyze and represent numerical data in tabular or graphical forms.

Multimedia teachings enrich teaching content, make the best of class time, break the «teacher centered» teaching

1) регулярной, распределённой во времени деятельности включенности учащегося в различные специально организованные ситуации коммуникации с другими участниками учебно-воспитательного процесса;

2) постановки в соответствии с результатами рефлексии дальнейших образовательных задач по развитию умений коммуникации обучающихся — в совместном обсуждении учащегося с учителем.

Таким образом, формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников является наиболее благоприятным периодом и требует от педагога создание особых педагогических условий учебно-воспитательного процесса.

pattern and improve efficiency fundamentally in class. Due to large classes it is difficult for students to have speaking communication. The utilization of multimedia sound lab materializes the individualized and co-operative teaching. The traditional teaching model mainly emphasized on teachers' instruction, and the information provided is limited due to traditional classes. On the contrary, multimedia technology goes beyond time and space, creates more vivid, visual, authentic environment for English learning, stimulates students' initiatives and saves class time meanwhile increases class information. Here we can see a sample for a lesson:

Introductory activity: When the teacher asks the question student's answers are recorded;

a) «What do you know about being environmentally-friendly?»

b) «What criteria could we use to judge the usefulness of the information concerning environmental problem?»

The criteria are posted for future reference. After that, students are asked to develop a concept map representing what they know about the issue. Using the two pre-assessment techniques, the teacher controls that there are three distinct levels of readiness to accomplish the task. All students will use the posted criteria to judge the information they will use for the activity.

Step I: Students will use reading material to represent required information and conduct a pre-developed survey of

science teachers and students to determine their awareness of the issue and what they believe and why they hold that belief. Students will apply the validity criteria to the information gathered. Findings will be presented.

Step II: Students will use grade-level reading material to gather secondary information, develop and conduct a survey of a least two scientists currently investigating the issue. Students will apply the validity criteria to the information gathered. Findings will be presented.

Step III: Students will make a comparison on their knowledge of being environmentally-friendly with at least one other environmental issue and note the similarities and differences in the evidence that is presented by each side of the issue. Each issue being addressed must meet the established criteria. Findings will be presented.

Culminating activity: Students present their findings on being environmentally-friendly and explain how this issue is an example of conflict as being a catalyst for change. After all presentations are completed, the teacher asks; «What can we generally say about the issue of being environmentally-friendly? What predictions could we make based on our current knowledge of this issue?» Creating interactive power points could help learners understand the content obligatory language of any given topic. In this case, effective second language learning environment can be created. For example: Games such as «*the Jeopardy*», «*Who wants to be a millionaire?*» can be used to match terms with their definitions or events with the date they occurred. Students can work through games where one picture item must be eliminated because it is unlike other pictures in the set. This allows students to try them out in a very constructive way to promote their retention of subject matter. In teaching and learning processes, we may come across with the word «integration». The idea of integrating technology into the curriculum came about through teaching how to use technology without addressing how students can apply technology related to knowledge and skills. Technology has become an integral part of the learning experience and a crucial consideration for teachers, from the outset of preparing learning experiences and working with students. Students have to improve the ability to create and bring their visions and ideas alive with the help of different types of media. Technology provides so many options as making teaching interesting and also making teaching more productive in terms of improvements. Using different modes of technology students would learn to collaborate, create, to acquire knowledge to develop productive skills and find solutions.

Digital processing systems that encourage active learning, knowledge construction, inquiry, exploration on the part of learners as well as assists in data sharing to take place between teachers and learners in different physical classroom locations as it is said in the following:

Digital resources combine multimedia elements including text, image, video and audio to present information. Research on multimedia learning have demonstrated positive outcomes for students who learn from resources

that effectively combine words and pictures, rather than those that include words alone [Mayer, 2008].

When students significantly interact with the multimedia information, they encode this information into memory. This meaningful interaction might involve learning activities within the digital resource itself and as a lesson that is created by the teacher. Digital resources for a variety of purposes can be used in the following ways:

To introduce a topic to students

As part of a teacher lecture or demonstration

As a stimulus to group or whole-class discussion

To provide students with access to different text types

To motivate students in activities during the class

To allow students work on their own in extensive activities.

Furthermore, it is important to be aware that some learners may be less confident in learning with digital technologies and steps need to be taken to ensure equality of access. Digital technology offers immediate feedback for both the learner and the teacher.

According to Jensen [1997], interactive abstract learning that includes the use of various media, such as CD-ROMs, the internet, distance learning, or virtual reality, utilizes the categorical memory and requires little intrinsic motivation. Students today are able to insert videos or DVDs of programs into the appropriate devices for viewing from the time that they were three years old. If they want to know something, they search the internet. It should not be surprising to us that these same students have difficulty sitting all day in classrooms that rely on low technology, such as overheads, whiteboards, lectures, and note taking, as the major sources of information gathering. For the majority of students, who are visual, just hearing the information is not enough; they need to see it and to experience it. Teacher's knowledge and skills are important factors in the use of technology in the classroom. Lack of specific technological skills is a common reason teachers give for not using technology [Hew & Brush, 2007]. However, those teachers who take the opportunity to build skills through professional development activities are much more likely to integrate technology into their teaching than those who do not [Mueller et al., 2008].

Teachers are faced with challenges and barriers all the time. Technology's place in society causes teachers to consider the implications for them in their role as an educator and as lifelong learners themselves. The constant challenge for teachers is to draw upon their continually developing knowledge and skills about what to teach and how to teach. Technology is just one, but an important consideration in that equation. The use of technology in teaching EFL classrooms can provide a meaningful and interesting approach for language learning. It motivates the learners as well as engages them in speaking, reading, listening and writing easier [Ilter, 2009]; however, technology alone is not sufficient to teach ELLs. It requires a teacher with clear objectives, who knows the curriculum and effective instructional strategies, and who can give children engaging learning ex-

periences to grow and to have more experiences to relate to their prior knowledge [Schwartz and Polishuke, 2013]. The computer is not a substitute for a teacher; it has to be seen as a support or medium for language teaching and learning. There are many uses of the computer in the classroom; however, it is important to note that when using a computer, students should be involved in the authentic learning settings [Egbert, 2005]. According to Stanley, teachers should take into account enhancement, technical experience, avail-

ability in the classroom, time (at the beginning/end), and efficiency in using technology.

Thus, if we neglect or ignore technological developments they will continue and we may never be able to catch up, irrespective of our discipline or branch. Teachers can use Multimedia Technology to give more colorful, stimulating lectures. We believe that this process can fully improve students' practical language skills, which are useful to ensure and fulfill an effective result of teaching and learning.

References:

1. Yunus M. M., Salehi H., Chenzi C. Integrating social networking tools into ESL writing classroom: Strengths and weaknesses. *English Language Teaching*. 2012. 5(8) __ 42–48.
2. Ban R., Jin L., Summers R., Eisenhower K. «Integrating technology: Best-use practices for English language learners in content-based classrooms». 2006. (Retrieved on March 18, 2014, from <http://www.appstate.edu>)
3. Martin L. M. Web reading: Linking text and technology. *The Reading Teacher*. 2003. 56(8). __ 735–737.
4. Li R. The influence of computer applied learning environment on EFL or ESL education. *Theory and Practice in Language Studies*. 2012. 2(1) __ 187–191.

Особенности коррекционно-развивающей работы с детьми с ранним детским аутизмом и другими расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного образовательного учреждения

Соломахина Татьяна Николаевна, учитель-логопед;
Файзулаева Резеда Равильевна, учитель-логопед;
Михалева Ирина Михайловна, учитель-дефектолог;
Артемьева Наталья Валерьевна, воспитатель;
Шевченко Елена Вячеславовна, воспитатель
МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 64»

За последние годы в нашем дошкольном учреждении компенсирующего вида увеличилось количество детей с ранним детским аутизмом и другими расстройствами аутистического спектра.

Известно, что ранний детский аутизм — это вариант тяжелой аномалии развития ребенка, при котором искажается контакт с внешним миром, близкими людьми и сверстниками.

Анализ результатов коррекционно-развивающей работы, позволил систематизировать опыт специалистов МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 64» г. Астрахани, составлена Адаптированная образовательная программа Д О для детей с ограниченными возможностями здоровья, с РДА и РАС, обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию воспитанников с ограниченными возможностями здоровья МБДОУ № 64

Программа составлена на основе программ воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью авторов:

— Скрипник Т.В. Комплексная программа развития детей дошкольного возраста с аутизмом «Расцвет», ко-

торая разработана с учетом современных тенденций инклюзивного образования детей с особыми потребностями, а также — новых подходов к обучению и развитию детей с расстройствами аутистического спектра;

— Баряевой Л. Б., Гаврилушкиной О.П., Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. — СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2003;

— Екжановой Е. А., Стребелевой Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. — М.: Просвещение, 2005;

При подготовке программного материала также обращались к материалам сборника ведущих специалистов факультета коррекционной педагогики БГПУ им. М. Танка: Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Пособие для педагогов и родителей / С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.; Науч. Ред. С.Е. Гайдукевич. — Мн.: УЦ «БГПУ им. М. Танка», 2007.

Современные подходы к обучению и воспитанию детей с расстройствами аутистического спектра требуют макси-

мальной индивидуализации и учета потребностей каждого ребенка в образовательном процессе.

Педагогическая целесообразность программы заключается в:

- раннем выявлении и начале целенаправленной коррекционно-педагогической работы;
- определении содержания и методов обучения и воспитания;
- своевременном включении родителей в коррекционно-педагогический процесс;
- реализации единства требований к воспитанию и обучению ребенка в семье и дошкольном учреждении;
- комплексной реабилитации ребенка с нарушениями в развитии.

Цель программы: коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями, исправление или ослабление имеющихся проявлений аутизма и вызванных им нарушений, стимуляцию дальнейшего продвижения ребенка посредством совершенствования приобретаемых в дошкольном возрасте умений и содействие всестороннему максимально возможному его развитию.

Основными задачами коррекционной помощи детям данной категории являются:

- воспитание интереса к окружающему миру, потребности в общении, расширение круга увлечений;
- развитие и обогащение эмоционального опыта ребенка;
- формирование коммуникативных умений;
- сенсорное развитие;
- повышение двигательной активности ребенка;
- формирование социально-бытовых умений и навыков самообслуживания;
- стимуляция звуковой и речевой активности;

– развитие и коррекция детско-родительских отношений.

Работа с детьми РАС, РДА в МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 64» объединила совместные усилия педагогов и врачей. В нижней представленной таблице даны основные этапы и направления коррекционно-развивающей работы с аутичными детьми.

При приеме детей, в ДОУ, уточняется поставленный диагноз, даются рекомендации родителям по особенностям психофизического развития, формируется план реабилитационных мероприятий с учетом индивидуальной программы реабилитации для детей-инвалидов. После того, когда дети привыкнут к сотрудникам ДОУ, к условиям работы в ДОУ они включаются в работу с другими специалистами и начинают посещать занятия с элементами сказкотерапии, изотерапии, трудотерапии, музыкальные занятия, занятия с учителем-дефектологом, логопедом, педагогом—психологом.

Работа с детьми выстраивается с учетом диагноза. Коррекционно-развивающая программа подбирается индивидуально для каждого ребенка, имеет свою цель и свои упражнения.

Оценка состояния ребенка — аутиста, уровня его развития, запаса знаний, поведенческих навыков проводится комплексно всеми специалистами и служит основой разработки индивидуального плана коррекционных мероприятий. На первых этапах отрабатывается важнейшая реакция оживления и слежения, формируется зрительно-моторный комплекс. В последующем, развивают тактильное, зрительно-тактильное, кинестетическое, мышечное восприятие. Затем проводится работа по воспитанию навыков самообслуживания.

На следующем этапе задача усложняется переходом от манипулятивной игры к сюжетной. Наиважнейшей

Таблица 1. Этапы реабилитационной работы с детьми, имеющими диагноз РДА (ранний детский аутизм), РАС (расстройство аутистического спектра)

Направления помощи. Этапы	Медикаментозная	Психологическая	Педагогическая	Логопедическая
Диагностический	Медицинская диагностика, характеристика состояния ребенка, определение прогноза	Диагностика проявлений психического дизонтогенеза ребенка	Поведение педагогической диагностики, педагогического обследования ребенка	Определение особенностей речевого развития ребенка
Адаптационный	Психотерапия родителей. Привлечение к процессу медикаментозного лечения	Установление контакта со взрослым: смягчение общего фона сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревоги, страхов. Адаптация к новым условиям;	Формирование навыков самообслуживания. Взаимодействие ребенка и взрослого;	Тренировка мускулатуры, артикуляционного аппарата, стимуляция речевых точек
Активизирующий	Купирование болезненных симптомов и стимулирование психической активности ребенка	Стимуляция психической активности, направленной на взаимодействие со взрослыми и сверстниками	Пропедевтика коррекция специфического недоразвития восприятия, моторики, речи.	Активация ребенка с помощью песен, стихов, тонизирующей игры, просмотр фильмов.

стороной работы остается побуждение к деятельности, многократное повторение игр, формирование игровых штампов, с постоянным использованием зрительно-моторного комплекса, словесные комментарии необходимо давать в краткой форме.

Адаптированная программа направлена на обучение детей понятиям числа, счету определением временных категорий, ориентировке в пространстве. Этап от этапа решается задача усложнения деятельности, увеличивается предполагаемый объем навыков и знаний. Любые задания предлагаются в наглядной форме, объяснения должны быть простыми, повторяющимися по несколько раз. Речевые задания произносятся голосом разной громкости, с обращением внимания на тональность. И на последующих этапах работы по-прежнему решается задача усложнения деятельности с постепенным переходом от индивидуальных к направленным игровым заданиям, еще позднее к сложным играм, упражнениям в группах по 3–5 и более детей.

Логопедическая работа начинается с определения особенностей речевого развития свойственной детям — аутистам, соответствующая коррекция направлена на развитие слухового внимания, фонематического, речевого слуха. Осуществляется постановка звуков, вводятся дыхательные, голосовые упражнения. Важной является задача расширения словарного запаса, развитие способности к составлению предложений по картинкам, работа над связным текстом.

Речь как наиболее молодая функция центральной нервной системы, страдает в болезни в первую очередь и восстанавливается постепенно, поэтапно, в обратном порядке.

Литература:

1. Архипов Б. А., Комплексная методика психомоторной коррекции. М., 1998
2. Бернштейн Н. А. О построении движений. М.: Медгиз, 1947.
3. Максимова Е. В. Уровни общения. Причины возникновения раннего аутизма и его коррекция на основе теории Н. А. Бернштейна, изд. Диалог-МИТФИ, 2008. — 288с.

Роль мелкой моторики в речевом развитии ребенка

Улатова Татьяна Анатольевна, учитель-логопед

МДОБУ детский сад компенсирующего вида № 19 г. Лабинска (Краснодарский край)

Источники способностей и дарований детей — на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли.

В. А. Сухомлинский

Развитие мелкой моторики на сегодняшний день является актуальной проблемой, особенно у детей с речевыми расстройствами. Актуальность заключается в зна-

чимости сформированности мелкой моторики в речевом и умственном развитии ребенка, в подготовке детей к обучению письму.

Учеными (Л. Ф. Фомина, В. М. Бехтерев, М. В. Кольцов и др.) давно уже доказана теснейшая связь между развитием движения рук и формированием произношения, где движения играют стимулирующую роль, активно и положительно влияя на развитие и функционирование речевых зон коры головного мозга, причем именно в дошкольном возрасте, пока идет процесс формирования речевой моторики. Активная речь начинает формироваться, когда движения пальцев рук ребенка достигает достаточной силы и точности. [3]

Одной из важных задач развития моторики является координация движений целостной системы тела ребенка и частных систем координации движений (рука — зрение, зрение — слух, рука — зрение — слух, слух — речь и др.), способствующих установлению связей между умениями видеть, слышать, чувствовать, двигаться, говорить.

Мелкая моторика — это способность выполнять мелкие и точные движения кистями и пальцами рук и ног в результате скоординированных действий важнейших систем: нервной, мышечной и костной. Относительно моторики кистей и пальцев рук часто применяют термин ловкость. Область мелкой моторики включает большое количество разнообразных движений: от простых жестов (например, захват игрушки) до очень сложных движений (например, писать и рисовать). [2]

Развитие мелкой моторики у детей является частью здоровья сберегающих технологий, которая в свою очередь связано с речью детей.

К сожалению, в наше время все больше и больше у детей плохо **развита мелкая моторика**, что в свою очередь ведет к сложностям: не умению держать правильно карандаш, ручку, ножницы, к плохо **развитой речи**.

Мелкая моторика — это способность выполнять мелкие и точные движения кистями и пальцами рук и ног в результате скоординированных действий важнейших систем: нервной, мышечной и костной. Относительно моторики кистей и пальцев рук часто применяют термин ловкость. Область мелкой моторики включает большое количество разнообразных движений: от простых жестов (например, захват игрушки) до очень сложных движений (например, писать и рисовать).

Специалисты считают, что в **дошкольном** возрасте самое пристальное внимание надо уделять **развитию мелкой моторики рук**, т.к. сначала **развиваются** тонкие движения пальцев рук, затем появляется артикуляция слогов. **Развитие** и улучшение речи стоит в прямой зависимости от степени сформированности **мелкой моторики**.

Для **развития** движений пальцев рук существует множество пальчиковых гимнастик по всем возрастам. Эти гимнастики необходимо проводить с детьми ежедневно в любое время и в любом месте, что удобно для **родителей**.

Ниже предложены разные игры для **развития мелкой моторики** у детей всех возрастов.

Детям до 3 лет рекомендуется проводить:

— поглаживание кистей рук в направлении от кончиков пальцев к запястью; упражнения на сгибание и раз-

гибание пальцев; перебор сначала более ярких и крупных предметов, затем более мелких; пальчиковую гимнастику и народные игры типа «Сорока-белобока», «Пальчик-мальчик», в ходе которых дети повторяют движения взрослых самостоятельно или выполняют их в содружестве, вырабатывая ловкость и умение управлять своими движениями.

Например:

— Сорока, сорока,

Где была?

— Далеко!

Кашку варила (*Водить по ладони ребенка пальцем*)

На стол становила, (*«варить кашку», чередуя поглаживающие*)

На крыльцо скакала, (*и «скачущие» движения.*)

Гостей поджидала.

Этому кашки, (*Сгибать каждый палец ребенка*)

Этому простокваши (*начиная с большого.*)

Этому калины,

Этому малины.

А этому — шишок, (*Не сгибать мизинец ребенка, слегка*)

Шишек под носок! (*Массировать, «чтобы он быстрее рос»*)

Он мальчик мал,

Крупку не драл,

По воду не ходил,

Кашку ему не дадим!

Шуг-шуг! Полетели, (*поднимать вверх руки ребенка*)

На головку сели, Песенки запели! (*И их на голову, слегка поглаживая.*)

Детям от 3–4 лет рекомендуется проводить:

1. *Капитан.*

Концы пальцев направить вперед, прижать руки ладонями друг к другу, слегка приоткрыть. Проговаривая стишок, показывать, как лодка качается на волнах, а затем плавными движениями рук — сами волны. Потом по тексту стиха показать чайку, скрестив руки, соединив ладони тыльной стороной и помахать пальцами, сжатыми вместе. Выпрямленными ладонями с пальцами, прижатыми друг к другу изобразить рыбок. Плавными движениями ладоней показать, как рыбы плывут в воде.

Я плыву на лодке белой

По волнам с жемчужной пеной.

Я — отважный капитан,

Мне не страшен ураган.

Чайки белые кружатся,

Тоже ветра не боятся.

Лишь пугает птичий крик

Стайку золотистых рыб.

И, объездив чудо-страны,

Посмотрев на океаны,

Путешественник-герой,

К маме я вернусь домой.

2. Домик.

Проговаривая этот стишок, сопровождайте его движениями рук. Пусть ребенок подражает Вашим действиям.

Под грибом — шалашик-домик,
(соедините ладони шалашиком)

Там живет веселый гномик.

Мы тихонько поступим,

(постучать кулаком одной руки о ладонь другой руки)

В колокольчик позвоним.

(ладони обеих рук обращены вниз, пальцы скрещены; средний палец правой руки опущен вниз и слегка качается).

Двери нам откроет гномик,

Станет звать в шалашик-домик.

В домике дощатый пол,

(ладони опустить вниз, ребром прижать друг к другу)

А на нем — дубовый стол.

(левая рука сжата в кулак,

сверху на кулак опускается ладонь правой руки)

Рядом — стул с высокой спинкой.

(направить левую ладонь вертикально вверх, к ее нижней части приставить кулачок правой руки большим пальцем к себе)

На столе — тарелка с вилкой.

(ладонь левой руки лежит на столе и направлена вверх, изображая тарелку, правая рука изображает вилку: ладонь направлена вниз, четыре пальца выпрямлены и слегка **разведены в стороны**, а большой прижат к ладони)

И блины горой стоят —

Угощение для ребят.

Детям 5–7 лет рекомендуется проводить:

— катать по очереди каждым пальцем камешки, мелкие бусинки, шарики запускать пальцами мелкие «волчки»;

— разминать пальцами пластилин и глину, лепить различные поделки;

— играть с **конструктором**, мозаикой, складывать матрешки;

— выкладывать из палочек узоры по образцу и по желанию;

— сжимать и разжимать кулачки «*бутонок проснулся и открылся, а вечером заснул и закрылся*», делать кулачки «*мягкими*» и «*твердыми*», барабанить всеми пальцами обеих рук по столу, махать в воздухе только пальцами, собирать все пальцы в щепотку;

— мять руками поролоновые шарики, губки;

— рисовать, раскрашивать, штриховать, обводить по точкам, выполнять графические задания в тетрадях;

— резать (*вырезать*) ножницами;

— плести из бумаги коврики, корзинки, косички;

— выполнять аппликации.

Не менее важным при **развитии мелкой моторики** рук является повседневный труд детей по дому:

— перемотка ниток, завязывание и **развязывание узелков**;

— уход за срезанными и живыми цветами;

— водные процедуры, переливание воды (мытьё посуды, стирка кукольного белья (объяснить и показать предварительно все процессы: смачивание, намыливание, перетираание, полоскание, отжимание);

— разбор круп и т.д.;

— выкладывать из палочек узоры по образцу и по желанию;

— мять руками поролоновые шарики, губки; рисовать, раскрашивать, штриховать, обводить по точкам, выполнять графические задания в тетрадях;

— резать (*вырезать*) ножницами;

— плести из бумаги коврики, корзинки, косички.

1. Доска для ощупывания (фактура: крупный — **мелкий**).

Берется ящик с 10 досочками размера 10 на 9 см, оклеенных наждачной шершавой бумагой разных пяти видов фактуры от крупнозернистой до мелкозернистой (*пять пар одинакового вида бумаги*). Глаза у ребенка прикрыты повязкой. Он на ощупь ищет пары. Для первых игр нужно взять 2–3 пары дощечек, в дальнейшем их количество увеличивать.

Также можно раскладывать пять дощечек в ряд от самой крупнозернистой поверхности до самой **мелкозернистой**.

2. *Ящичек с кусочками тканей*.

Материал: В ящике находятся пары кусочков ткани разной фактуры (шелк, шерсть, хлопок, искусственное волокно; гладкая и шершавая; жесткая и мягкая; толстая и тонкая; прочная плотная и рыхлая. Задача — выбрать такой же кусочек ткани (*найти пару*).

Как выполняется упражнение: Способ действия — ощупывание большим и указательным пальцами. Упражнение выполняется с закрытыми глазами.

После выполнения упражнения: Малыш исследует упражнения и ткани вокруг себя — текстиль в комнате, ткани своей одежды — какие они (*гладкие или шероховатые, толстые или тонкие*).

3. *Вышивание на картоне*.

Вам понадобятся листочки плотного картона, на которых нарисованы контуры предметов для вышивания.

Точками на картоне пометьте места, в которых должен быть прокол иглой. Также Вам нужны шерстяные нитки и толстая игла для ковроткачества.

Сначала малышу помогает взрослый сделать узелок, вставить нитку в иголку, сделать первые стежки. Первые шаги лучше делать рука в руке, потом, когда ребенок освоится, можно отпустить его руку. Упражнение сложное для детей, но очень полезное.

Сказка — пальчиковая гимнастика «*Колобок*»

<p>Жили-были дед и баба.</p> <p>Испекла баба колобок.</p> <p>Лежал колобок, лежал, Да и покатился.</p> <p><u>Навстречу ему зайка:</u> «Колобок, колобок, я тебя съем» «Не ешь меня, я тебе песенку спою. Я колобок, колобок, я по коробу скребен на сметане, мешен...»,— и покатился.</p> <p><u>Навстречу ему волк:</u> Колобок, колобок, я тебя съем» «Не ешь меня, я тебе песенку спою. Я колобок, колобок, я по коробу скребен...»,— и покатился.</p> <p><u>Навстречу ему медведь:</u> «Колобок, колобок, я тебя съем» «Не ешь меня, я тебе песенку спою. Я колобок, колобок, я по коробу скребен...»,— и покатился.</p> <p><u>Навстречу ему лиса:</u> «Колобок, спой мне песенку».</p> <p><u>Колобок запел песенку:</u></p> <p>«Я колобок...»,— а лиса его — ам» — и съела</p>	<p>— поднять указательный палец левой руки, правой руки; — соединить указательный и большой пальцы одной руки, изобразив колечко;</p> <p>— потряхивая кистью руки, изображающей колобок, выставить вверх указательный и средний пальцы свободной руки, остальные пальцы в кулачке;</p> <p>— ладонь ребром, 4 пальца свободной руки, кроме большого соединены, большой выставлен вверх.</p> <p>— попеременные движения вперед указательным и средним пальцами свободной руки.</p> <p>— ладонь ребром, 3 пальца (<i>мизинец, безымянный и средний</i>) соединены. Указательный прижат к ладони, большой выставлен вверх.</p> <p>Рука сжата в кулак, другая рука изображает колобка</p> <p>ладонь ребром, 3 пальца (<i>мизинец, безымянный и средний</i>) соединены. Указательный прижат к ладони, большой согнуть. Другая рука изображает колобка.</p> <p>— рука, изображающая лису, хватает руку, изображающую колобка.</p>
--	--

Литература:

1. Зазуля Л. М. Эффективные методы и приемы развития мелкой моторики/ Л. М. Зазуля //Предшкольная подготовка. — 2005. № 6.
2. Коноваленко В. В. Артикуляционная, пальчиковая гимнастики и дыхательно — голосовые упражнения/ В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. — М.: ГНОМ и Д, 2005.
3. Котова Н. В. Развитие речи детей средствами развития моторики рук/Н. В. Котова//Дошкольная педагогика. 2009. — № 6.
4. Лопухина И. С. Логопедия. Речь, ритм, движение/ И. С. Лопухина — С-П.: Корона, 2005.
5. Щербакова Т. Н. Игры с пальчиками/ Т. Н. Щербакова — М.: 2006.

Теоретические основы формирования у младших школьников умения воспринимать художественное произведение

Черкасов Валерий Анатольевич, доктор филологических наук, профессор;
Лондарева Дарья Валерьевна, студент
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В настоящее время методисты и психологи ставят задачу — воспитывать понимание и восприятие литературы как образного отражения жизни, как искусства слова. «В пределах доступного дети должны воспринимать литературное произведение как произведение искусства, а не как моральную пропись», — отмечает Л. Г. Жабицкая.

Для решения этой задачи нам необходимо разобраться в сущности художественного восприятия: выяснить, как воспринимается произведение искусства, какие факторы

делают восприятие адекватным, как происходит развитие восприятия художественной литературы. Кроме того, нужно назвать возрастные особенности психики младших классов, существенные для восприятия художественного текста.

По поводу самого факта адекватности восприятия произведения искусства идут долгие споры, имеются противоположные позиции. До сих пор достаточно убедительного решения этой проблемы не найдено. Марксистская эстетика рассматривает эстетическое (художественная

литература есть особая область эстетического) как объективное, но имеющее в то же время субъективную сторону. При такой трактовке можно говорить об адекватности восприятия, так как оно «имеет объективное содержание» (в отличие от понимания восприятия художественной литературы как акта творчества читателя, создающего новое произведение, для которого автор наметил лишь форму).

Эстетическое носит оценочный характер, так как «выражаемое духовное содержание имеет различную ценность для общества и для отдельных людей». Вот здесь-то и проявится субъективная сторона: эстетические оценки могут быть противоположными. Однако они «определяются объективными критериями, отражающими особенности художественного текста». О. И. Никифорова выделяет шесть таких критериев: образности, эмоциональности, оригинальности, правдивости, типичности, выразительности. Различность эстетической оценки автор связывает с критерием эмоциональности.

Итак, будем придерживаться позиции, что объективное в восприятии читателя есть, что нельзя пренебрегать «организующей функцией структуры литературного произведения». В сложившихся обстоятельствах проблемы художественного восприятия, художественно-психологических установок, художественных потребностей и вкуса приобретают особую социально-культурную значимость. Соответствующая подлинному искусству установка в процессе художественного восприятия может не просто помочь сделать выбор из множества высокохудожественных произведений искусства, отбросить все ненужное, малохудожественное, не приносящее эстетической радости, а сформировать неприятие, отторжение эрзац-культуры, выплеснувшейся на книжные прилавки, сцены театров, экраны телевизоров и т. д.

Однако чтобы реализовать эту «возможность» адекватности, следует выяснить причины неадекватности художественного восприятия. Попытки проделать такую работу прослеживаются в ряде публикаций, наиболее полно они отразились в работе Н. Ф. Бучило «Художественное восприятие».

В качестве первой причины автором называется распространение на оценку произведения искусства внеэстетических критериев: познавательных, нравственных и других (надо отметить, что восприятие будет зависеть и от цели обращения к книге).

А ведь принципиальное отличие художественного восприятия от восприятия предметов природы (нехудожественного) состоит в том, что художественное изображение условно, обобщено и «в нем есть не только приближение к действительности, но и отлет от нее, известная деформация». Как емко выразил эту же мысль Л. С. Выготский: «Искусство относится к жизни как вино к винограду». Это отличие вызывает необходимость соответствующего научения человека.

Прежде же необходимо «научение» тех, кто будет учить. Практика формирования художественного воспри-

ятия, построенная на извлечении из произведения чаще всего общих идей, не соответствует образной природе искусства. Не способствует пониманию ее эстетической сущности, а следовательно, мало содействует духовному обогащению человека.

Художник не стремится снять копию с действительности, он творит. Художественное восприятие так же не сводится к простому распознаванию вещей, а предполагает «переход из плана изображения в план смыслового значения произведения искусства». Однако такой переход доступен не каждому: отсюда вторая причина неадекватности восприятия.

Неадекватное восприятие ограничивается отождествлением художественного образа с тем, как он конкретно представлен и не видит заключенного в нем смысла.

Художественное восприятие предполагает интеллектуальную активность личности, ее способность выявить художественный смысл в многообразии изобразительно-выразительных средств языка каждого конкретного вида искусства.

Третья причина — проявление в художественном восприятии сложной диалектики субъективного и объективного. В произведении искусства находит выражение оригинальное видение действительности, мировоззрение и мироощущение художника. В то же время в нем отражается реальная жизнь с присущими ей противоречиями. Кроме того, к восприятию и оценке зритель подходит с собственным оценочным критерием эмоциональности, вкусами и идеалами, отражающими его жизненные потребности и мировоззрение.

Художественное восприятие представляет собой встречу творческой индивидуальности художника и личности, воспринимающей его произведение. Оно неотделимо от личностных характеристик: культуры человека, его эстетического опыта, мотивов восприятия, навыков общения на языке искусства. Очень верно говорит С. П. Рубинштейн: «Воспринимает не изолированный глаз, не ухо само по себе, а конкретный живой человек, и в его восприятии... всегда в той или иной мере сказывается весь человек: его отношение к воспринимаемому, его потребности, интересы, стремления, желания, чувства».

Воспринять произведение искусства — значит понять его и испытать радость от встречи с ним. Приведем в качестве подтверждения сказанного слова: «В искусстве получение подлинных знаний, то есть понимание, без радости, без удовольствия, без наслаждения абсолютно не-реально недостижимо».

Художник реализует определенную идею, понять — значит выявить смысл, идейное содержание произведения искусства. А это предполагает знание языка данного вида искусства, являющегося средством передачи мысли. Возникает пятая причина проблемы адекватности — язык изобразительных искусств также специфичен, и наше понимание может и не быть полноценным. «Дело в том, что знак любого языка, сохраняя присущее ему исторически сформировавшееся собственное значение, тем не менее

может быть носителем существенно отличающегося от него значения художественного».

Каков способ овладения художественным языком? Овладение языком предполагает прежде всего активную языковую деятельность, связанную с восприятием и передачей информации, в процессе которой уточняются и расширяются представления о значениях знаков и правилах их пользования. Это касается и овладения языком искусства, которое невозможно без систематического приобщения к художественным ценностям. «В структуре литературного текста содержится программа для организации восприятия», — отмечают исследователи проблемы восприятия, в том числе и Л. Г. Жабицкая. Иными словами, художник управляет нашим восприятием отбором художественного материала и языковых средств: избыточностью и недосказанностью художественного сообщения, такими компонентами произведения, как тема, сюжет, композиция, большая роль отводится жанру, идейный смысл играет главную, определяющую роль в управлении. Но художник воплощает и собственное понимание. В процессе воплощения в материале искусства художественная идея изменяется. Поэтому если мы хотим понять произведение, то должны учитывать личность художника, выявлять диалектику того, что выражено, что получилось в результате работы художника независимо от первоначального намерения.

«Понимание предполагает художественную образность публики». Читатель должен понимать особенности языка искусства, способы художественного отображения действительности. Искусство требует не только понимания, но и оценки. Свойственное восприятию единство познавательного и оценочного получает в художественном восприятии наиболее законченное воплощение.

Литература:

1. Бучило, Нина Федоровна. Художественное восприятие / Н. Ф. Бучило. — М.: Знание, 1989.
2. Л. С. Выготский/ Психология искусства Под редакцией М. Г. Ярошевского/ Москва ‘Педагогика’ 1987
3. Жабицкая Л. Г. Восприятие художественной литературы и личность Кишенев 1974 г.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.

Метапредметные универсальные умения

Шеховцова Людмила Дмитриевна, учитель начальных классов;
 Прокофьева Инна Викторовна, учитель начальных классов;
 Маркова Раиса Ивановна, учитель начальных классов;
 Молчанова Елена Анатольевна, учитель начальных классов
 МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

За последнее десятилетие в содержании образования произошла смена требований с предметных знаний, умений и навыков на формирование универсальных учебных действий. Государственный стандарт нашего поколения ставит главную задачу формирования духовной культуры ученика,

Назначение искусства в том, чтобы его восприятие сопровождалось эстетическими переживаниями. Если произведение искусства оставляет человека равнодушным, то это может быть следствием неадекватности его восприятия. В оценочных суждениях выражается эстетическая культура человека, мера его способности адекватного понимания и эмоционального переживания. Таким образом, эмоционально — оценочная деятельность может быть выдвинута в качестве показателя, критерия адекватности восприятия.

Сегодня чрезвычайно интересно взглянуть на методику чтения с исторической точки зрения, которая поможет оценить, правильно понять современные подходы к чтению, увидеть их слабые и сильные стороны.

Выдающиеся методисты стремились к тому, чтобы дети не только поняли поэтическое произведение, но и почувствовали его. «В поэтическом произведении, — писал К. Д. Ушинский, — многое понимается только чувством и не может быть объяснено умом».

В условиях господства телевидения, радио и кино, в век компьютеризации современный читатель потерял интерес к чтению книг, способных обогатить внутренний мир человека, дать знания о жизни и окружающем мире, развить самостоятельность мышления и доставить читателю художественное наслаждение.

Итак, подводя итог сказанному, можно подчеркнуть, что художественное восприятие может быть в той или иной мере полноценным, адекватным произведению, что воспринимается обобщенное представление жизни художником, которое неотделимо от оценочной стороны изображаемого (оценку дает не только читатель, но и писатель).

обучения уметь пользоваться своими знаниями, уметь добывать их самостоятельно, а также умению решать проблемы в любой ситуации, находить их наиболее простое решение.

Целью хорошего образования не может быть только приобретение знаний. Данные, которые мы даём детям,

быстро теряют актуальность: то, что сегодня, обязательно, завтра уже опровергается новой теорией, наиболее точным наблюдением.

Федеральные государственные образовательные стандарты определяют в качестве требований к результатам освоения основной образовательной программы наряду с личностными и предметными и метапредметные результаты. Метапредметные результаты предполагают, что ученики будут владеть: универсальными учебными умениями; огромным спектром умений и навыков использования средств разных информационных и коммуникационных технологий для хранения, сбора преобразования и передачи разных видов информации; основными навыками исследовательской деятельности; основами активными взаимодействия и общения со сверстниками, учителями и родителями.

Метаумения — это общеучебные, междисциплинарные (надпредметные) познавательные навыки, умения, к которым относятся: теоретическое, критическое и творческое мышление, регулятивные умения, качества мышления.

Метапредметные результаты образовательной деятельности — это способы деятельности, освоенные учениками на базе одного, нескольких или всех учебных предметов и применимые в рамках не только образовательного процесса, но и при решении различных проблем в своих жизненных ситуациях.

Метапредметность позволяет обеспечить формирование в сознании ученика целостной картины мира. У детей формируется подход к отдельному предмету к его систематизации знаний о мире, которая выражается в числах и фигурах (математика), в молекулах, атомах (химия), инерции тела (физика), художественных героях (литература, музыка, изобразительное искусство). В результате этого, метапредметный подход показывает целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и ученика.

Метапредметный подход в образовании и, соответственно, метапредметные образовательные технологии разработаны для того, чтобы решать проблемы, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, познание учебных предметов.

Метапредметность подразумевает, что существует общая система понятий, которая используются везде. Учитель должен на своём предмете раскрывать для ребенка какие-то их грани.

Метапредметное занятие — это обязательно интегрированное занятие. Деятельность детей организуется не только с целью передачи им знаний, а с целью передачи способов работы со знанием. Содержание его составляют деятельностные единицы, которые носят универсальный характер: понятия, задачи их проблемы и т.д.

На занятии должна происходить системная работа со способом: например, если ребенок освоил решение задач на три параметра в математике, то ему даётся решение задачи такого же типа обязательно из других предметов.

Обычно ученики, работая с материалами: физики, химии, биологии, истории и других предметов запоминают важные определения понятий. На метапредметных уроках, ребенок делает другое: он не запоминает, а мыслит и прослеживает происхождение ключевых понятий, которые определяют какой-либо предмет заново открывает для себя эти понятия.

Основная деятельность учителя в подготовке к уроку, в подборе правильного материала. Учитель должен стать ведущим конструктором новых педагогических идей и ситуаций, которые направлены на использование разных способов деятельности и создание детьми своих продуктов в освоении знаний.

В метапредметных заданиях должна быть заложена актуальная для ребенка проблема и решение этой проблемы.

Ученик должен иметь возможность получить личностно-значимый для него результат типичной для жизненной ситуации.

Метапредметные технологии позволяют учителю осмыслить проблемы, которые видит у детей.

Метапредметы дают возможности работы с мировоззрением учеников, с их самоопределением. Они задают новые возможности для всех детей. Поэтому метапредметное обучение — это большая возможность повысить качество образования. Метапредметное преподавание — это мировоззрение, которое начинает волновать и самого учителя.

Результатом метапредметного обучения, который дается в ФГОС, является уровень развития базовых способностей учащихся: мышления, понимания, коммуникации, рефлексии, действия. Этот образовательный результат является универсальным и позволяет сопоставлять результаты обучения в любых образовательных системах.

Универсальность метапредметов состоит в обучении учащихся общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы.

Формирование метапредметных учебных умений происходит при использовании следующих образовательных технологий: технологии совместного обучения; технологии исследовательской деятельности; проектной деятельности; проблемно-диалогической технологии; игровой технологии и другие.

Организация внеурочной деятельности детей: разработка и реализация надпредметных проектов, участие в исследовательских работах формируют универсальные учебные действия.

В результате развития метапредметных компетенций у детей развивается культура сотрудничества, культура работы с информацией, диагностика, коррекция и развитие познавательных процессов, творческий процесс, учение саморазвитие.

Уровень развития метапредметных компетенций проявляется в таких образовательных продуктах как: исследовательские работы, рефераты, книжки, макеты, карты,

сценические постановки, поделки, презентации, стихотворения, песни и др.

Результатом метапредметного обучения является формирование базовых качеств образованности ученика. У детей появляется реальная возможность: уметь по-новому смотреть на привычные вещи и ценить инновации (быть творческими), уметь брать на себя ответственность за свое образование (самоопределяться), уметь выбирать использовать различные конструктивные способы решения проблем, быть уверенными в своих возможностях и иметь высокую самооценку, быть толерантными.

Основным объектом оценки метапредметных результатов служит сформированность у ребёнка регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий. Основной итоговой оценкой достижения метапредметных результатов является защита своего итогового индивидуального проекта.

Дополнительным источником данных о метапредметных результатах могут служить результаты выполнения разных тематических проверочных работ по предметам.

Оценка достижения метапредметных результатов ведётся в рамках системы промежуточной аттестации. Для оценки динамики формирования и уровня сформированности метапредметных результатов в системе мониторинга целесообразно анализировать и фиксировать в соответствии с разработанными образовательным учреждением:

1) программой формирования планируемых результатов освоения междисциплинарных программ;

2) внутришкольным мониторингом образовательных достижений учащихся в рамках урочной и внеурочной деятельности;

3) системой итоговой оценки по предметам, не выносимым на государственную (итоговую) аттестацию;

4) инструментарием для оценки достижения планируемых результатов в рамках текущего и тематического контроля, промежуточной аттестации, итоговой аттестации по предметам которые не выносятся на государственную итоговую аттестацию.

Таким образом, универсальные учебные действия представляют собой целостную систему, в которой развитие каждого вида учебной деятельности определяется его отношением с другими видами учебной деятельности, а также общей логикой возрастного развития ученика.

В основе формирования метапредметных результатов лежит «умение учиться», которое предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности и выступает весомым фактором повышения эффективности освоения детьми предметных знаний, умений и формирования компетенций, целостного образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Происходит переход от обучения, при котором педагог преподносит учащимся систему знаний, к активному решению проблем с целью выработки определённых решений, от освоения отдельных учебных предметов к межпредметному изучению сложных жизненных ситуаций, к сотрудничеству учащихся и педагога в ходе овладения знаниями.

Литература:

1. Аксенова Н. И. Формирование метапредметных образовательных результатов за счет реализации программы формирования универсальных учебных действий / Н. И. Аксенова // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. — С. 94–100.
2. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008.
3. Громыко Ю. В. Метапредмет «Знак» / Ю. В. Громыко. — М., 2001. — 285 с.
4. Громыко Н. В. Метапредмет «Знание» / Н. В. Громыко. — М., 2001. — 540 с.
5. Кузнецов А. А. О школьных стандартах второго поколения / А. А. Кузнецов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2008. — № 2. — С. 3–6.
6. Хуторской А. В. Современная дидактика. Учеб. пособие / А. В. Хуторской. — 2-е изд., перераб. — М.: Высшая школа, 2007. — С. 159–182.

Организация системно-деятельностного подхода на уроках английского языка

Шумская Оксана Александровна, учитель английского языка
МОУ «СОШ № 1» г. Валуйки (Белгородская обл.)

Постановка проблемы и ее актуальность:

Федеральный Государственный Образовательный стандарт выдвинул новые требования к результатам освоения основных образовательных программ, т. к. россий-

ские школьники показывают значительно более низкие результаты при выполнении заданий, связанных с использованием научных методов наблюдения, классификации, сравнения, формулирования гипотез и выводов,

планирования эксперимента, связанных с проведением исследования, поэтому в настоящий момент времени необходимыми становятся не сами знания, а знания о том, как и где их добывать, применять и интерпретировать.

Желая сместить акцент в образовании, мы приходим к выводу, что надо менять характер учебного процесса и способы деятельности учащихся. Поэтому и появилась потребность введения системно-деятельностного метода обучения. [1; 16]

Содержательная часть:

Понятие системно-деятельностного подхода существует с 1985 г. Проблемы деятельности разрабатывались в разных гуманитарных дисциплинах, но прежде всего в философии и психологии. Деятельностный подход к жизни вообще и к обучению в частности является значительным достижением психологии. Известный психолог Леонтьев говорил, что человеческая жизнь — это «система сменяющих друг друга деятельностей». Процесс обучения как передача информации от учителя к ученику, считают психологи, противоречит самой природе человека — только через собственную деятельность каждый познает мир.

Системно-деятельностный подход — лежит в основе стандартов нового поколения. Которые ориентированы не на само содержание образования, хотя с ним связаны, а на результаты образования, результаты деятельности и требования к этим результатам. В системно-деятельностном подходе категория «деятельности» занимает одно из ключевых мест. [2;36]

Деятельность — это всегда целеустремлённая система, система, нацеленная на результат. При определении результатов необходимо учитывать психолого-возрастные, индивидуальные особенности развития личности ребёнка и присущи этим особенностям формы деятельности.

Школа выполняет заказ, сформулированный в стандартах. Стандарты — социальная конвенциональная норма, общественный договор между семьей, обществом и государством: семья предъявляет требования к созданию условий для успешности личностной, социальной, профессиональной; общество — к безопасности и здоровью, свободе и ответственности, социальной справедливости, благосостоянию; государство — к сохранению национального единства, безопасности, развитию человеческого потенциала, конкурентоспособности. Сейчас задача системы образования состоит не в передаче объёма знаний, а в том, чтобы научить учиться.

Каждый раз, составляя проект очередного урока, учитель задает себе одни и те же вопросы:

— Как организовать современный урок с точки зрения системно-деятельностного подхода?

— Как сформулировать цели урока с позиций планируемых результатов образования и обеспечить их достижение?

— Какой учебный материал отобрать и как подвергнуть его дидактической обработке?

— Какие методы и средства обучения выбрать?

— Как организовать собственную деятельность и деятельность учеников?

— Как обеспечить рациональное сочетание всех этих компонентов?

При подготовке к очередному уроку, нужно помнить, что основная идея системно-деятельностного подхода состоит в том, что новые знания не даются в готовом виде. Дети должны «открывать» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Задача учителя при введении нового материала заключается не в том, чтобы все наглядно и доступно объяснить, показать и рассказать. Учитель должен организовать исследовательскую работу детей, чтобы они сами додумались до решения проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях.

Функция учителя заключается не в обучении, а в сопровождении учебного процесса: подготовка дидактического материала для работы, организация различных форм сотрудничества, активное участие в обсуждении результатов деятельности учащихся через наводящие вопросы, создание условий для самоконтроля и самооценки. Результаты занятий допускают неокончательное решение главной проблемы, что побуждает детей к поиску возможностей других решений, к развитию ситуации на новом уровне. [3;94]

Реализация деятельностного подхода в практическом преподавании обеспечивается следующей системой дидактических принципов, остановлюсь на некоторых:

1) Принцип деятельности заключается в том, что ученик, получает знания не в готовом виде, а добывает их сам, что способствует формированию его общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных умений. Самое главное, ученикам становится интересно содержание урока, интересным становятся результаты собственной деятельности.

2) Принцип непрерывности означает преемственность между всеми ступенями и этапами обучения на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных психологических особенностей развития детей

3) Принцип психологической комфортности предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроках доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения (это не сентиментальные отношения, не атмосфера вседозволенности, как считают некоторые учителя, а деловые доброжелательные отношения, основанные на уважении личности ученика и учителя; воспитание веры в себя, в свои возможности) [5;5–12]

В системно — деятельностном подходе существуют разные типологии уроков, типологии разных авторов. В своей практической деятельности можно использовать следующие типы уроков: урок «открытие нового знания»; урок формирования ЗУНов (урок парной работы); уроки развивающего контроля, уроки общения). На всех этих уроках происходит формирование предметных умений

и навыков, но кроме этого они позволяют формировать и универсальные учебные действия.

Урок «открытия новых знаний»: на этих уроках формируется умение анализировать результаты своей деятельности, выявлять места и причины затруднений, умение ставить цели урока и подводить итог. На уроках школьники учатся решать нестандартные задачи, комбинировать имеющиеся знания, выдвигать гипотезы, искать пути решения проблем. Они наблюдают, сравнивают, анализируют, делают выводы и обобщения. В результате происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных процессов, коммуникативных действий, познавательной активности.

Урок парной работы (формирование ЗУНов, коррекция пробелов): формируются навыки самостоятельной деятельности, навыки парной работы (школьники учатся управлению поведением партнера, планированию самостоятельной и совместной деятельности, осуществлять взаимоконтроль и самоконтроль). Отдельные ученики ставятся в положение учителя, появляется реальная возможность оказания реальной помощи друг другу. Эта форма порождает взаимную ответственность, внимательность, формирует интерес к работе товарища, через нее можно совместно изучать новый материал, отрабатывать алгоритмы, тренировать друг друга, проверять, обучать, обсуждать.

Литература:

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / [Рос. акад. образования]; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. — М.: Просвещение, 2008. — С. 16. — (Стандарты второго поколения).
2. Системно-деятельностный подход как механизм реализации ФГОС нового поколения: сб. практич. материалов / сост. О. И. Чистикова. — Архангельск: АО ИППК РО, 2012. — 36с
3. Подгорная А. К. О системно-деятельностном подходе в подготовке учителя к работе по новому государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО) / А. К. Подгорная // Администратор образования (Ов Д). — 2011. — № 23. — С. 93–95.
4. Серебрякова Л. А. Системно-деятельностный подход как условие формирования ключевых компетентностей школьников / Л. А. Серебрякова // Методист. — 2011. — № 2. — С. 14–17. — Библиогр.: с. 17.
5. Вагнер И. В. Воспитательный компонент федеральных государственных образовательных стандартов: подходы к развитию и реализации / И. В. Вагнер // Соц. педагогика. — 2012. — № 2. — С. 5–12.

Влияние развития общества на социальный статус учителя

Шумская Оксана Александровна, учитель английского языка
МОУ «СОШ № 1» г. Валуйки (Белгородская обл.)

Отношение к учителю в России всегда было уважительным и трепетным. Педагог 21 века, практически ничем не отличается от педагога 20 века. Он как и раньше «сеет разумное, доброе, вечное»... Однако на современном этапе изменилось отношение общества к учителю. Учитель становится в их понимании функционером, который должен многое делать в деле воспитания школь-

Урок общения (теоретический опрос по теме, также включены небольшие практические задания): формируются умение организовать учебное взаимодействие в группе, сотрудничество со сверстниками, умение слушать и слышать, давать оценку своим результатам и результатом товарищей. В процессе таких уроков формируется критическое мышление, а также очень важная способность мобилизовать в определенной ситуации приобретенные знания и опыт. [4;17]

Структура урока с позиций системно — деятельностного подхода состоит в следующем:

- учитель создает проблемную ситуацию;
- ученик принимает проблемную ситуацию;
- вместе выявляют проблему;
- учитель управляет поисковой деятельностью;
- ученик осуществляет самостоятельный поиск;
- обсуждение результатов.

Хочется закончить свое выступление словами немецкого педагога 19 в. Адольфа Дистерверга «Настоящий учитель показывает своему ученику не готовое здание, над которым положены тысячелетия труда, он ведет его к разрабатыванию строительного материала, возводит здание с ним вместе, учит его строительству». Учитель должен слышать и понимать детей, а не навязывать свое мнение.

ников, ему можно мало давать, но при этом много с него требовать. Нельзя отрицать, что статус современного учителя значительно снизился в настоящий период времени и виновато в этом общество, в котором сменились многие приоритеты. Только российский педагог ради успехов учеников забывает о собственных нуждах, а иногда трудится столь увлеченно, что при этом лишает своих родных

нужных им тепла и заботы. Ему некогда жаловаться на маленькую зарплату и прочие неурядицы, и при этом он продолжает трудиться. Наш учитель — «уникальное национальное достояние»! Это утверждение почерпнуто из книг Ш.А. Амонашвили. [1,1]

В наше сложное время педагоги готовы быть энтузиастами своего дела, строить школу будущего, отдавать все силы, но такое состояние дел, которое мы видим сегодня в педагогике, измотает даже самого закалённого человека. Так и хочется процитировать слова великого В. Сухомлинского, призывавшего избавить учителя от лишней бумажной работы, отчётности, дать ему возможность творить просто — в соответствии с тематическим планированием по предмету. Сухомлинский утверждал, что в этом случае педагог будет свободнее, счастливее, а значит, отдаст больше сил работе и общению со своими воспитанниками.

Именно сейчас от того, насколько современным и интеллектуальным нам удастся сделать наше образование, зависит благосостояние наших детей, внуков, всех будущих поколений. Восточная мудрость гласит: «Если ты планируешь на 1 год — выращивай зерно, если на несколько лет — сажай деревья, если на столетия — воспитай ученика».

Современная эпоха — это время информационной цивилизации. Учитель — это самый главный фактор обучения и от него зависит успех нововведений. Если учитель не воспринимает новшества, он не сможет иметь успех. В школе будущего должны работать только талантливые учителя, учителя по призванию, мастера-педагоги.

Президентская инициатива «Наша новая школа» включает пять ключевых направлений:

- обновление образовательных стандартов;
- система поддержки талантливых детей;
- развитие учительского потенциала;
- современная школьная инфраструктура;
- здоровье школьников.

Главным, из пяти направлений, названо развитие потенциала учительских кадров. [2, 4]. Как ни крути, а всё начинается с учителя.

Время требует, чтобы учитель был динамичным человеком, носителем перемен. Именно ему придется научить детей жить в мире, где каждый день происходят пере-

Литература:

1. Творческое сочинение, Истратова Светлана Викторовна, учитель русского языка и литературы, МАОУ «Гимназия № 4» города Саратова
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // Пр-271, 04.02.2010 г. mon.gov.ru <<http://mon.gov.ru>> Документы <http://mon.gov.ru/dok/akt/>
3. Самооценка педагога: по каким критериям она строится? // Первое сентября. — № 23. — 2010.
4. Сурков В. Встреча с 17 представителями студенческих сообществ ведущих вузов США 15.03.2011 г. // http://www.gazeta.ru/news/lenta/2011/03/15/n_1747929.shtml

мены. Новые информационные технологии настоятельно требуют укрепления и усиления роли учителей. Учителям нужно давать любые возможности для того, чтобы они смогли войти в новый век с достоинством, и чтобы их статус, был более высоким.

В современной школе понадобятся педагоги, которые глубоко владеют психолого-педагогическими знаниями, а также быть профессионалами в других областях деятельности. Это должны быть люди, которые помогут ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Задача педагогов — научить детей самостоятельно размышлять, уметь спорить, отстаивать свои мысли, задавать вопросы, быть инициативными в обретении новых знаний. [3,3] Ведь, как говорил Л. Толстой «Знание — только тогда знание, когда они добыты напряжением своей мысли, а не памятью». Именно создавая такие условия, можно воспитать творческого ученика, способного не утратить любознательность, энергичность, готовность рисковать и открывать для себя что-то новое.

Для выполнения этих задач современный педагог должен быть ещё и креативным. Креативность даёт смысл, делает жизнь богаче, интенсивнее и счастливее... Учителя, умеющие улавливать, что думают и чувствуют окружающие, обладают особым даром групповой креативности. Они способны воспринимать идеи учеников, добавляя что-то свое. Именно таким должен быть современный учитель. Быть хорошим учителем можно, только будучи хорошим воспитателем. Ключевые изменения происходят в школе тогда, когда изменяется учитель.

Подводя итог всему выше сказанному, надо понимать, что процесс модернизации российской школы, исходя из ведущей роли в ней учителя, надо начинать с оказания помощи учителю в осознании им своего обновлённого статуса, новых профессиональных ролей и овладение алгоритмами управления познавательной деятельностью обучающихся в ходе взаимодействия с ними.

Только системная, целенаправленная деятельность учителей российской школы, осознавших свою новую роль и ответственность за будущее страны позволит реализовать задачи НОИ «Наша новая школа» [4, 2] и ФГОС второго поколения.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Основные корригирующие упражнения при сколиозе

Зыкун Жанна Антоновна, старший преподаватель
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

В статье рассматривается главная проблема юношеского возраста распространенное заболевание опорно-двигательного аппарата сколиоз и основной комплекс применения при данной патологии.

Ключевые слова: сколиоз, лечебная физическая культура, комплекс упражнений

Сколиоз рассматривают как общее заболевание организма, вовлекающее в процесс все органы, но наиболее серьезно при этом поражается костная и мышечная системы позвоночника. Медицинское обследование студентов I-ых курсов Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины 2017г поступления, показали, что из 950 человек поступивших у 320 выявлены заболевания опорно-двигательного аппарата в частности сколиоз, у 200 человек обнаружена I Степень искривления позвоночника, 100 человек II степень искривления позвоночника, у 20 человек III–IV степень искривления позвоночника, данные показатели свидетельствуют о прогрессировании данного заболевания среди юношеского возраста.

Сколиоз может быть простым или частичным, с одной боковой дугой искривления, и сложным — при наличии нескольких дуг искривления в разные стороны и, тотальным, если искривление захватывает весь позвоночник. Он может быть фиксированным и нефиксированным, исчезающим в горизонтальном положении. Одновременно со сколиозом обычно наблюдается и его торсия, т.е. поворот вокруг вертикальной оси, причем тела позвонков оказываются обращенными в выпуклую сторону, а остистые отростки — в вогнутую. Торсия способствует деформации грудной клетки и ее асимметрии, внутренние органы при этом сжимаются и смещаются. Независимо от начальной причины возникновения сколиоза существенными моментами, способствующими развитию искривления, является отсутствие профилактического режима. Чаше сколиоз развивается вследствие биомеханических нарушений в опорно-двигательной системе позвоночника. Зачастую неправильная поза при учебных занятиях вызывает изменение тонуса мышечно-связочном аппарате, приводит его в состояние ослабления и быстрого утомления. Частое стояние с опорой на одну ногу, ношение сумок в одной руке, сон на боку

в мягкой постели с согнутым корпусом еще больше нарушают равновесие мышечной тяги и ведут к неравномерному распределению нагрузки на позвоночник и мышцы спины. Все вышеперечисленное влияют на развития искривления позвоночника и нарушения осанки. [2]

Коррекция сколиоза при выполнении физических упражнений достигается изменением положения плечевого, тазового пояса и туловища. Упражнения должны быть направлены на коррекцию искривления позвоночника во фронтальной плоскости. Корригирующие упражнения должны способствовать укреплению основных мышечных групп, поддерживающих позвоночник, таких как выпрямляющих позвоночник, косых мышц живота, квадратных мышц поясницы, подвздошно-поясничных мышц и др. Из числа упражнений, способствующих выработке правильной осанки, используются упражнения на равновесие, балансирование, с усилением зрительного контроля [3].

Корригирующие упражнения оказывают как физиологическое, так и лечебное воздействие на организм. Физиологическое и лечебное воздействие корригирующих упражнений базируется на теории моторно-висцеральных рефлексов и реализуется через единый нервно-гуморальный механизм. Мышечная деятельность, прежде всего, повышает тонус центральной нервной системы, адаптирует вегетативную систему к потребностям скелетной мускулатуры. Под влиянием физических упражнений выравнивается течение основных нервных процессов (повышается возбудимость при возросших тормозных процессах, развиваются тормозные влияния при выраженном патологическом раздражении), улучшается подвижность физиологических процессов. Влияние корригирующие упражнений на гемодинамику характеризуется активизацией всех основных и вспомогательных гемодинамических факторов, улучшением функции кровообращения. Систематическое применение корригиру-

ющих упражнений ведёт к повышению функционального состояния сердечно-сосудистой системы у здорового человека и нормализует различные отклонения функций аппарата кровообращения при патологии. Одновременно улучшаются процессы тканевого обмена, активизируются окислительно-восстановительные процессы в мышцах [1].

Корректирующие упражнения оказывают стимулирующее влияние на обмен веществ. Тренировка ведёт к уменьшению расхода энергетических веществ в период мышечной деятельности. Данные упражнения стимулируют деятельность эндокринной системы.

Примерный комплекс корректирующей гимнастики:

1) И.п. — сидя упор сзади, 1 — поднимание прямой левой ноги вверх, 2 — вернуться в и.п.

2) И.п. — то же, другой ногой.

3) И.п. — то же. 1 — отведение прямой ноги в левую сторону, 2 — и.п., 3–4 — то же.

4) И.п. — сидя, упор сзади. 1 — подтягивание согнутой левой ноги к груди, 2 — и.п.

5) И.п. — сидя, упор сзади. 1 — подтягивание согнутой правой ноги к груди, 2 — и.п.

6) И.п. — лежа на спине, руки за голову. 1 — неполное поднимание туловища вверх, 2 — и.п., 3–4 — то же.

7) И.п. — лежа на спине, руки за головой. 1 — неполное поднимание туловища влево, 2 — принять и.п., 3–4 — то же.

8) И.п. — лежа на спине, руки за головой. 1 — неполное поднимание туловища вправо, 2 — принять и.п., 3–4 — то же.

9) И.п. — лежа на спине, руки вдоль туловища. 1 — поднимание прямых ног вверх, 2 — принять и.п., 3–4 — то же.

10) И.п. — лежа на спине, руки за головой. 1 — одновременное поднимание ног и туловища вверх, 2 — и.п., 3–4 — то же.

11) И.п. — лежа на правом боку, правая рука перед собой прямая, левая рука за голову. 1 — поднимание туловища вверх, 2 — и.п., 3–4 — то же.

12) И.п. — лежа на правом боку, правая рука перед собой прямая, левая рука вдоль туловища. 1 — поднимание прямых ног вверх, 2 — и.п., 3–4 — то же.

13) И.п. — лежа на правом боку, правая рука перед собой прямая, левая рука за голову. 1 — одновременное поднимание туловища и ног вверх, 2 — и.п., 3–4 — то же.

14) И.п. — лежа на левом боку, левая рука перед собой прямая, правая рука за голову. 1 — поднимание туловища вверх, 2 — и.п., 3–4 — то же.

15) И.п. — лежа на левом боку, левая рука перед собой прямая, правая рука вдоль туловища. 1 — поднимание прямых ног вверх, 2 — и.п., 3–4 — то же.

16) И.п. — лежа на левом боку, левая рука перед собой прямая, правая рука за голову. 1 — одновременное поднимание туловища и ног вверх, 2 — и.п., 3–4 — то же.

17) И.п. — лежа на животе, руки вверху прямые. 1 — поднимание туловища вверх, 2 — и.п., 3–4 — то же.

18) И.п. — лежа на животе, правая рука вверху, левая внизу. 1 — поднимание туловища с руками вверх, 2 — и.п., 3–4 — то же.

19) И.п. — лежа на животе, левая рука вверху, правая внизу. 1 — поднимание туловища с руками вверх, 2 — и.п., 3–4 — то же.

20) И.п. — лежа на животе, левая рука вверху, правая внизу. 1 — поднимание туловища вверх, смена положения рук, 2 — и.п., 3–4 — то же.

21) И.п. — лежа на животе, руки в стороны, 1 — поднимание туловища и рук вверх, 2 — и.п., 3–4 — то же.

22) И.п. — лежа на животе, руки вверху прямые, 1 — поднимание туловища вверх с одновременным сгибанием рук в локтевых суставах 2 — и.п., 3–4 — то же.

23) И.п. — лежа на животе, руки за головой. 1 — поднимание прямой левой ноги вверх, 2 — и.п., 3–4 — то же.

24) И.п. — лежа на животе, руки вдоль туловища. 1 — поднимание прямой правой ноги вверх, 2 — и.п., 3–4 — то же.

25) И.п. — лежа на животе, руки вдоль туловища. 1 — поднимание прямой правой ноги вверх, 2 — поднимание прямой левой ноги вверх, и.п., 3–4 — то же.

26) И.п. — лежа на животе, руки вдоль туловища. 1 — попеременное поднимание прямых ног вверх, 2 — и.п., 3–4 — то же.

27) И.п. — лежа на животе, руки вдоль туловища. 1 — одновременное поднимание прямых ног вверх, 2 — и.п., 3–4 — то же.

28) И.п. — лежа на животе, руки вдоль туловища, ноги согнуты в коленях. 1 — поднимание согнутой левой ноги вверх, 2 — и.п., 3–4 — то же.

29) И.п. — лежа на животе, руки вдоль туловища, ноги согнуты в коленях. 1 — поднимание согнутой правой ноги вверх, 2 — и.п., 3–4 — то же.

30) И.п. — лежа на животе, руки вдоль туловища, ноги согнуты в коленях. 1 — поднимание обеих согнутых ног вверх, 2 — и.п., 3–4 — то же.

31) И.п. — лежа на животе, руки перед грудью, ноги согнуты в коленях. 1 — поднятие правой ноги вверх, 2 — поднятие левой ноги вверх, 3 — зафиксировать обе ноги вверху 4 — и.п.

32) И.п. — лежа на животе, руки перед грудью, ноги согнуты в коленях. 1 — поднятие обеих ног вверх, 2 — разведение ног в сторону, 3 — сведение ног 4 — и.п.

33) И.п. — лежа на животе, руки вверху. 1 — одновременное поднимание туловища и ног вверх, 2 — и.п., 3–4 — то же.

Выполнение упражнений по 15–20 раз, каждое упражнение. После успешного овладения комплекса нагрузку увеличивать, т.е. каждое упражнение необходимо выполнять в статодинамическом режиме. Каждое упражнение 15–20 раз в динамике, 15–20 счетов в статике. [2]

Как правило при сколиозе наблюдается деформация таза и грудной клетки, в результате прогрессирования заболевания может сформироваться вначале реберное выпячивание, а в дальнейшем реберный горб — гиббус. Эти

негативные изменения приводят не только тяжелейшим косметическим дефектам, а также к нарушению деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Поэтому выполнение дыхательных упражнений носит обязательный рекомендательный характер.

Примерные основные дыхательные упражнения:

1) И.п.— лежа на спине, руки на груди. 1 — вдох, грудная клетка поднимается вверх, 2 — выдох, грудная клетка опускается.

2) И.п.— лежа на спине, руки на животе. 1 — вдох, выпячивание брюшной стенки вверх, 2 — выдох, втягивание брюшной стенки.

3) И.п.— лежа на спине, руки на груди. 1 — вдох, грудная клетка поднимается вверх, 2 — выдох, выпячивание брюшной стенки вверх.

Выводы: В результате занятий корректирующими упражнениями происходит укрепление мышечно-связочного опорно-двигательного аппарата. Параллельно решаются задачи укрепления основных групп мышц, увеличения их эластичности и выносливости, улучшения подвижности в позвоночнике. Данный комплекс корректирующей гимнастики очень эффективен не только в коррекции данного заболевания, но и в его профилактике и в дальнейшем его прогрессировании.

Литература:

1. Зыкун Ж. А., Конон А.И. Внедрение гимнастики пилатес на занятиях по физическому воспитанию со студентами группы ЛФК при заболевании сколиоз // Молодой ученый. — 2016. — № 18. — С. 200–205.
2. Назаренко И. А., Зыкун Ж. А., Захарченко О. А. Лечебная физическая культура при заболеваниях опорно-двигательного аппарата (нарушение осанки). Практическое пособие — 2017. — 38
3. Попов, С.Н. Лечебная физическая культура: учеб. для студ. высш. учеб. заведений/С. Н. Попов, Н. М. Валеев, Т. С. Гарасева и др.; под общ. ред. С. Н. Попова. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 416 с.

Статистика как одна из основ будущего футбола

Кивгазов Кирилл Сергеевич, студент

Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (г. Москва)

В статье рассматривается анализ футбольного матча с новой точки зрения.

Ключевые слова: статистика, анализ, показатели

Футбол, что же это такое? Ответ на этот вопрос знает наверняка каждый. Но в истинную глубину футбола проник не всякий, а за ней скрывается вся таинственность этой замечательной игры. Все из нас хоть когда-нибудь видели футбольный матч, наслаждались им, переживали за играющие команды, выпускали бурю своих эмоций...

Но никто не задумывался о структуре футбольного мира, о всём его фундаменте, о всех его механизмах и элементах, о всём его персонале...Футбол стал уже похож на шахматы, где один не правильный ход может привести к проигрышу. Поэтому в настоящее время, футбол находится на очень высоком уровне и не собирается стоять на месте, а развиваться дальше. С каждым годом совершенствуются методики тренировки футболистов, а также структуры выполнения различных технических-тактических действий. Конечно, в этом не малую роль играет наука. Футбол уже рассматривается с различных научных позиций, тем самым, разгадывая загадки самой выдающейся игры человечества.

Ведущую роль в будущем футбола сыграет — статистика. Именно о ней, я буду писать в данной статье. Опираясь на неё, многие тренеры смогут пересмотреть свои взгляды на тренировочный процесс, некоторые для себя

откроют что-то новое, а может кто-то, из вас её прочитавший начнёт свои исследования в данной области.

Футбольная статистика-это ключевая часть современного футбола, направленная на совершенствование тренировочного процесса и индивидуального развития футболиста. Профессиональная футбольная статистика стала развиваться с момента создания самого футбола, постепенно охватывая все новые элементы, описывающие игровой процесс. За всю историю футбола она пережила несколько этапов своего развития — от простого подсчета забитых мячей до сложных теоретических моделей на её основе, а также определения скоростных и дистанционных показателей игроков и другой специфической информации, характеризующей качество индивидуальной и командной игры. Со временем профессиональная футбольная статистика превратилась в составную часть и непременный атрибут современной футбольной аналитики.

Важной вехой развития данного элемента аналитики футбольного матча можно считать введение математической обработки статистического материала, характеризующего действия отдельных игроков. Она учитывала не только количество совершенных технико-тактических действий, но и их позиционные и временные харак-

теристики. Впервые данная методика была применена на чемпионате мира 1966 года в Англии. В усовершенствованном виде она применяется до настоящего времени и носит название «Castrol Performance Index».

В настоящее время существует множество методов разбора матча и каждый из них имеет свои плюсы и минусы. Я же нашел новый путь создания статистического анализа футбольного матча. С помощью видеопрограммы, я разобрал весь футбольный матч и получил весьма важные факты, благодаря которым тренеры смогут пересмотреть систему подготовки футболистов. Я пересмотрел множество источников информации, в поисках данного метода анализа, но ничего подобного не нашел. Давайте непосредственно перейдем к самому анализу.

В центре моего внимания оказалось «дерби Руси», ярые фанаты сразу поймут, о чём я веду речь. А именно матч грандов российского футбол — ЦСКА v Спартак, который уже был сыгран в прошлом сезоне второго круга РФПЛ, где со счётом 1:2 победил коллектив красно-белых.

Как я уже излагал выше, анализ я провел с помощью видеопрограммы, получившие результаты занёс в таблицу Microsoft Excel. В статистику матча вошли такие технико-тактические показатели как: владение мячом, передачи, удары по воротам, борьба за владение мячом.

С помощью определенной функции видеопрограммы, определил время каждого технико-тактического действия, после чего выявил соотношения и составил таблицы результатов. Ход анализа был очень затруднителен, но полученные результаты того стояли. Давайте непосредственно перейдем к ходу работы.

Ход работы проходил в программе Microsoft Excel, где каждое действие записывалось в определенную ячейку, вертикальная граница таблицы была отделена по технико-тактическим действиям, а горизонтальная обозначалась стандартно, как в программе.

В каждом показателе, записанном вертикально в границе таблицы, присутствовали такие обозначения как T0, T1, T1-T0.

— T0 — это начальная стадия технико-тактического действия, от неё начинался отсчёт времени данного показателя;

— T1 — это конечная стадия технико-тактического действия, здесь уже отсчёт времени прекращался;

— T1-T0 — это разница между начальной стадией и конечной, в ходе чего получался результат, а именно время высчитываемого показателя.

Но я внёс условия к отсчёту времени к определенным показателям таким, как — владение; борьба за владение мячом.

Таблица 1

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	ЦСКА	ЦСКА	Спартак	СПА	счет	1:2							
2													
3	Владение												
4	ЦСКА												
5	T0												
6	T1												
7	T1-T0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0
8	Спартак												
9	T0		17:48,6		17:51,4		17:53,4		17:57,9		17:59,2		
10	T1		17:49,5		17:51,5		17:56,5		17:58,0		18:03,1		
11	T1-T0	00:00,0	00:01,0	00:00,0	00:00,1	00:00,0	00:03,1	00:00,0	00:00,1	00:00,0	00:03,9	00:00,0	00:00,0
12													
13	Передача												
14	ЦСКА												
15	T0												18:06,2
16	T1												18:06,2
17	T1-T0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0
18	Спартак												
19	T0	17:47,3		17:49,5		17:51,5		17:56,5		17:58,0			
20	T1	17:48,6		17:51,4		17:53,4		17:57,9		17:59,2			
21	T1-T0	00:01,3	00:00,0	00:01,9	00:00,0	00:01,9	00:00,0	00:01,4	00:00,0	00:01,2	00:00,0	00:00,0	00:00,0
22													
23	Удар по воротам												
24	ЦСКА												
25	T0												
26	T1												
27	T1-T0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0
28	Спартак												
29	T0												
30	T1												
31	T1-T0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0
32													
33	Борьба за владение												
34	T0												18:03,1
35	T1												18:06,2
36	T1-T0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:03,0	00:00,0

– Владение. Время владения начиналось тогда, когда мяч либо по правилам футбола, либо после отбора мяча у соперников. Например, игрок Спартака нанёс удар по воротам и вышел за линию ворот, с этого момента начинается владение мячом игроков ЦСКА, а заканчивается оно после начала другого технико-тактического действия. Получается конец одного технико-тактического действия, является началом другого.

– Борьба за владение мячом. Время борьбы за мяч начиналось тогда, когда мяч явно не находился под контролем ни у одной команды, а заканчивалось после захвата контроля мяча одной из команд.

Каждое новое технико-тактическое действие начиналось с нового столбца, как показано в таблице 1. После полного просмотра и анализа каждого технико-тактического элемента, получившие результаты записал в таблицу, которая представлена ниже.

Перед тем, как перейти к разбору таблицы, поясню введённые мною обозначения:

- СВВП — сумма времени всех показателей матча;
- СВВ — сумма времени владения мячом;
- СВП — сумма времени передач в матче;
- СВУ — сумма времени ударов по воротам;
- СВБЗВ — сумма времени борьбы за владение мячом;
- ПССВВП — процентное соотношение суммы времени всех показателей.

Получившиеся данные, немного оказались неожиданными:

– Показатель владения мяча, оказался у команды ЦСКА на 9(мин.) меньше, чем у соперников, о чём и говорит результат матча;

– Игроки обеих команд, относительно «передачи мяча», проявляли индивидуальность в контроле мяча;

– Никто, наверное, никогда не думал о том, что удары по воротам за весь матч делятся всего 26(с.);

– Показатель борьбы за владение от матча составил 17,64%, этот показатель говорит о том, что мяч в эти 17:24(мин.) не был под контролем ни у одной из команд. Следовательно, можно сделать вывод о том, что уровень технического мастерства находится на среднем уровне, хоть и играли одни из самых сильных команд в России.

Просмотрев выше изложенную таблицу, каждый из вас узнал что-то новое для себя.

Но я не остановился на этом, я решил создать ещё одну таблицу, о которой я расскажу ниже.

В этой таблице рассчитаны средние арифметические данные на игрока каждой команды. Конечно, считать САД (среднее арифметическое данное) на игрока, является не точным показателем, но для интереса, стоит взглянуть на результаты.

1. Вот, например, у обеих команд, САД по времени ударов в створ на игрока составляет 1(с.), а по количеству ударов — 1,45.

2. Также, из статистики видно, что игрок за матч выполняет по 34,5 передач партнёрам, исходя из показателей команды ЦСКА. А игрок противоположной команды всего 22,7 передач.

Таблица 2

W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH
ЦСКА						СПАРТАК					
Процентное соотношение СВВЦ от СВВП			СВВЦ		СВВС		Процентное соотношение СВВС от СВВП				
29,81%			0:29:24		0:38:32		39,07%				
Процентное соотношение СВПЦ от СВВП			СВПЦ		СВПС		Процентное соотношение СВПС от СВВП				
7,46%			0:07:21		0:05:31		5,59%				
Процентное соотношение СВУЦ от СВВП			СВУЦ		СВУС		Процентное соотношение СВУС от СВВП				
0,24%			0:00:14		0:00:12		0,20%				
Борьба за владение											
0:17:24											
Процентное соотношение СВБЗВ от СВВП											
17,64%											
Сумма времени всех показателей(МАТЧА)											
1:38:38											
СВВП						СВВП					
0:36:59						0:44:15					
ПССВВП от матча						ПССВВП от матча					
37,50%						44,86%					

Таблица 3

X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	
			ЦСКА		СПАРТАК					
			САВнаИ(с)-Среднее ариф. врем.показ.на игр.							
			Владение		0:02:40		0:03:30		Владение	
			Передача/кол-ство		0:00:40 380/34,5		0:00:30 250/22,7		Передача/кол-ство	
			Удары по воротам/кол-ство		0:00:01 16/1,45		0:00:01 14/1,27		Удары по воротам/кол-ство	
			Борьба за владение/кол-ство						Борьба за владение/кол-ство	
			0:00:47							
			241/10,9							

3. Ещё одним из интереснейших фактов анализа — является среднее арифметическое борьбы за мяч, на одного игрока пришлось 47(с.).

Проанализировав все получившиеся таблицы, я решил найти подобную статистику матча (рис. 1) в интернете.

По некоторым показателям, статистика интернета не соответствуюет моим получившимся результатам:

— Удары по воротам. Если исходить из моих данных, то команда хозяев нанесла 16 ударов в створ, а статистика интернета «излагает совсем другое», аналогичный результат и с командой гостей;

— Владение мячом. В полученных моих данных, команда красно-белых на 6% превосходила по владению команду хозяев. Хотя статистика матча совсем иная.



Рис. 1

Все остальные показатели статистики не идут в сравнение из-за отсутствия данных показателей у меня в анализе.

Исходя из всех показателей анализа игры, хоть они являются не совсем объективными, я хочу затронуть систему подготовки футболистов, не надо ли изменить структуру тренировок, может попробовать иначе построить трени-

ровочные процессы, уделить особое внимание тем показателям, которые указаны в таблице.

— Ведь по результатам выше изложенным, практически 18% от времени матча, игроки обеих команд тратят на борьбу за мяч, весьма высокая цифра, не указывает ли она на уровень физического и технического мастерства.

— А, количество передач ни у одной команды не дотягивает порога 400, хотя эта цифра является уровнем профессиональных команд.

— Количество ударов по воротам тоже не соответствует эталонным цифрам европейских грандов, которые за матч выполняют больше 20.

Вот и выявляется уровень отечественного футбола. Уже на протяжении многих лет, от нашей сборной ждут высоких результатов, надеясь на профессионализм тренерского штаба, но как «садовник вылечит дерево, которое прогнило у корня»?

На мой взгляд, футбол текущего периода времени находится на высочайшем уровне и вряд ли, кто с этим поспорит. Но, наш отечественный футбол остановился в развитии, многие выдающиеся тренеры стараются использовать зарубежные методики на отечественных футболистах, которые не совсем дотягивают до уровня этих тренировочных программ. Это совсем не говорит о том, что во всём виноваты непосредственно сами футболисты, вся проблема в «фундаменте», наверное, стоит пересмотреть начальный этап специализации в футболе. Ведь в этом этапе и идёт «закладка фундамента», а мы всё тренируем так, как тренировали нас, в то время, когда футбол не стоит на месте! Не стоит ли, нашим тренерам заняться созданием отечественной системой подготовки футболистов, не трогать зарубежные методики, ведь мы ничего не потеряем, а играть в «лотерею» от матча к матчу, не имеет смысла.

Литература:

1. https://ru.wikipedia.org/wiki/Профессиональная_футбольная_статистика

Конечно, говорить всегда легко, а вот воплотить в реальность не всегда получается, но за попытку, с нас ничего не потребуют, ведь надо делать всё, чтобы вернуть «наши олимпийские победы 1956 и 1988». Да, уйдёт много времени, будет много ошибок и неудач, но результат будет того стоить! Ведь мы способны доказать всему миру, что в нашей стране умеют играть футбол, что мы его ценим и уважаем, и есть у нас «kozyри в рукаве», которые из-за дня в день топчут покрытия во дворах и поверьте, с их желанием, можно свернуть любые горы! Но только всему этому не быть, пока мы не разберемся в финансовых проблемах нашего футбола, пока не создадим новую систему подготовки, пока не начнём вкладывать деньги в скаутское дело, пока в команды не будем отбирать «по благу и связям», а будем давать шанс тем парнишкам, у которых «горят» глаза при виде мяча, а то создаётся впечатление, что наши детские футбольные школы являются эталоном для всего футбольного мира, а ведь «настоящему художнику не важно, то чем он будет рисовать шедевр». Надо решать все эти проблемы и тогда результат не заставит себя ждать.

Быть может через четверть века, после решения проблем, мы будем сидеть у экранов телевизора и с огромной гордостью в сердце болеть за нашу сборную, которая начнёт сражение за золотые медали Чемпионата мира.

Главное верить, ждать и устранять пережитки прошлого, а после уже ни что нас не остановит.

ФИЛОЛОГИЯ

Поэтическая образность малой прозы раннего И. Бунина

Васильева Лилия Юрьевна, магистрант

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

В раннем творчестве И. Бунина ведущее начало принадлежит лирике, поэзии. Она как бы метафоризировать прозу, насытить ее поэтической образностью, ритмизировать. Этим занимались русские символисты А. Белый и К. Бальмонт. Однако Белый заходил слишком далеко, сводя прозу с поэзией, прямо ритмизируя прозу. Это были лишь лабораторные опыты, Бунин охотно заимствовал в прозе из собственных стихов целые обороты и выражения ведет прозу за собой, протягивая ей пути. Реалист Бунин был не одинок в стремлении, подчас вводил уже готовые, пришедшие из поэзии и сложившиеся там художественные формулы. Проза подчинялась внутренней мелодике, музыке. Сам Бунин видел в своих исканиях ритма прозы как бы продолжение своего стихотворчества [5].

Прозу Бунин начал писать, будучи автором многих стихотворений и через четыре года после опубликования первого из них. И после рассказов о деревне дореволюционная критика ставила Бунина-поэта выше Бунина-прозаика [5]. Лишь после появления «Деревни» и «Суходола» стала очевидна несправедливость подобных оценок. Время внесло дальнейшие поправки в определение таланта Бунина. В историю русской литературы Бунин вошел, прежде всего, как крупнейший мастер прозы.

Чехов сказал как-то Бунину: «Вам хорошо теперь писать рассказы, все к этому привыкли, а я пробил дорогу к маленькому рассказу...» [1, 18]. Чехов надолго предопределил развитие этого жанра. Однако Чехов и Бунин разворачивали малые жанры прозы разными путями. Чехов «демократизировал» прозу, добившись предельной простоты и доступности ее восприятия. Бунин же «аристократизировал» прозу, стремясь к мерной интонации, к высокой степени эстетизации действительности. Бунин открыто защищал свою позицию в монологах — раздумьях своего лирического героя, перемежая риторические вопросы с утверждением самоцельности жизни человеческого духа: «...жизнь дана для жизни, и нужно только одно, — непрестанно облагораживать и возвышать это искусство для искусства...» Этой же цели служили и метафоры бунинских лирических произведений — символы состояний его души» [2].

Пожалуй, не было художника в истории русской литературы дооктябрьской эпохи так страстно увлеченного поисками смысла жизни и человеческого существования. Лирически-взволнованное и предельно пластическое изображение предметного мира и человеческих характеров неизменно соединено в его поэтике с глубокой философичностью и аналитизмом, с обилием медитаций и образно-ассоциативных связей.

Бунин решительно отошел от своего сочувственного взгляда на «утилитарное искусство». Манера его изложения аморфна, зыбки контуры. Присутствует в его произведениях особая бунинская настроенность, окрашивающая изображаемое в минорные «осенние» тона. Настроение светлой печали становится рефреном в картинах природы, авторских отступлениях, размышлениях героев. Слова во фразе расположены, но по определенному сложному внутреннему рисунку. Бунин выявляет в нескольких строках «код» повествования. Он сознательно сдвигает фабульный центр рассказа, из финала или кульминационного момента переносит его в начало. Внимание читателей от внешней интриги устраняется, весь интерес сосредоточен на внутреннем, психологическом смысле событий [1].

На первый взгляд простая и свободная композиция, лишенная интриги и резкого столкновения характеров, в то же время густо насыщена контрастными противопоставлениями мотивов и ситуации, эпизодов и картин жизни. Сложна и прихотлива словесно-речевая структура бунинского повествования с присущей ей тонким взаимопроникновением голосов автора и героев, зачастую не отграниченных друг от друга ни особенностями лексики и фразеологии, ни характером экспрессивно-речевых форм. В ткани произведений И. Бунина очень тесно переплетаются факты и их восприятие, становятся неразличимыми переходы от одного к другому [2].

Несмотря на то, что И. Бунин быстро определился с кругом излюбленных тем, его творчество не совсем быстро развивалось. Ровность мастерства была достигнута позднее, когда появилась цельная реалистическая система. В конце 90-х годов XIX в. бунинское творчество,

при единстве мирозерцания, отличается крайней художественной неравноценностью. После юношеского рассказа «Федосеевна» — о нищей больной старухе, выгнанной дочерью из дома. В данном рассказе молодой писатель нарисовал крестьянскую душу в «беспощадных» традициях русского реализма, после него появляется очерк «Мелкопоместные». Данное произведение мало чем отличается от бытовых очерков начала века, наводнявших местные провинциальные газеты, рядом с рассказом об одном из последних из могикан дворянства — «В поле» — мы видим наивную романтическую легенду «Велга» (1895 г.), рассказ о девушке, которая гибнет ради спасения любимого.

Примыкая к реалистическому направлению, бунинская проза уже с первых произведений идет в общем русле внимания к эпическому мышлению и одновременно к концентрированию личностного самосознания. При этом Бунин обращается к самому ходовому жанру эпохи — рассказу, но с постепенным возрастающим интересом к повести. Уже в рассказе заметны собственно бунинские принципы построения целостной картины мира, которая держится на своеобразном, поддерживаемом лирическом обобщении, вбирающим все: и характер, и событие, выводя их на уровень общечеловеческого [2].

Принцип сопряжения в прозе И. Бунина выдает присутствие эпического начала, к которому развернуто личностное сознание повествователя или героя. Однако сосредоточенность бунинского героя на себе несколько иная, скажем, более интенсивная. Для Толстого, например, индивидуально-неповторимой в личности все-таки была, прежде всего, ее духовность. Для Бунина чрезвычайно важна эмоционально-чувственная основа личности. Внутренний человек в его героях лишь тогда «прозревает», когда в глубинах своего «я» почувствует присутствие вековой связи не просто с природой, но и с другими людьми, отдельным человеком.

Для творческого периода 1890–1900-х гг. характерны интенсивные художественные и интеллектуальные искания писателя. Бунин активно изучает западноевропейскую литературу и философию, переживает период увлечения толстовством и народническими идеями. Это нашло отражение в напечатанном в «Русском богатстве» рассказе «Танька». В конце 1893 г. он впервые встречается со Л. Толстым, о духовных исканиях которого уже в эмиграции Бунин напишет в художественно-философском эссе «Освобождение Толстого». В 1895 г. завязывается близкая дружба с Чеховым, а весной 1899 г. он знакомится с Горьким, напряженные личные и творческие взаимоотношения с которым, включая и временное участие Бунина в «Знании», продлятся до 1917 г. В 1903 г. за перевод «Песни о Гайавате» писатель был удостоен Пушкинской премии [6].

В бунинском наследии 1890–1900-х гг. важнейшее место занимает поэзия, одной из вершин которой стала пейзажно-философская поэма «Листопад». Лирические медитации активно проникают и в малую прозу Бу-

нина этих лет, предопределяя развитие особого жанра лирико-философского рассказа и окрашивая как бытийные раздумья художника, так и его прозрения, касающиеся национального характера, исторических судеб России. Данная разновидность жанра прослеживается в рассказах «Перевал», «Сосны», «Мелитон», «Антоновские яблоки», «Святые горы», «У истока дней» и др. Рассказ «Сосны» открывается пейзажем: «*Вечер, тишина занесенного снегом дома, шумная лесная выюга наружи... Утром у нас в Платоновке умер сотский Митрофан...*» [3, 34] И потом о герое ни слова. Дается пейзажная зарисовка, мир звуков снежного бора: «*к высоким жалобным нотам ветра», «с снежными вихрями», «ураган...на снежных крыльях...*» [3, 34].

Реалистический портрет Митрофана в рассказе И. Бунина «Сосны» раскрывает материальное положение героя и цельность его натуры. От всей его фигуры веет свежестью, простотой, непритязательностью и первобытной силой: «Это был высокий и худой, но хорошо сложенный мужик, легкий на ходу, стройный, с небольшой откинутой назад головой и бирюзово-серыми глазами. Зимой и летом его длинные ноги были аккуратно обернуты серыми оными и обуты в лапти, зиму и лето он носил коротенький изорванный полушубок. На голове у него всегда была самодельная заячья шапка шерстью внутрь. И как приветливо глядело из-под этой шапки его обветренное лицо с облупившимся носом и редкой бородкой» [4].

Бунин подробно характеризует миропонимание, жизненную философию Митрофана, выражая взгляды крестьян на жизнь. Он не жалуется на нужду. Терпеливо, покорно, беспрекословно переносит Митрофан трудности. Автор запечатлевает такие черты русского крестьянства, как выносливость, благожелательное отношение к жизни.

Искания Бунина в сфере бессюжетной лирической прозы, с одной стороны, роднили его с опытом зрелого Чехова, а с другой — включались в контекст жанровых новаций эпохи — эпохи модернизма. У Бунина импрессионистический поток образов, объединенных внутренними ассоциативными связями, сочетается с их предметно-бытовой и исторической достоверностью. Жанрообразующими факторами выступают здесь импрессионистическая «прерывистость» повествования, соединение далеких временных планов, музыкально-ритмическая насыщенность языка, символическая емкость деталей-лейтмотивов.

Для прозы Бунина раннего периода характерен лирический стиль, живописное воспевание природы. Он глубоко чувствовал ее красоту, превосходно знал быт и нравы деревни, ее обычаи, традиции и язык. Бунин — лирик.

Рассказы Бунина 1890-х гг., созданные в традициях реалистической литературы XIX в., открывают мир деревенской жизни. С безжалостной правдивостью автор рассказывает о жизни интеллигента-пролетария с его душевными смутами, об ужасе бессмысленного прозябания людей «без роду-племени» («Привал», «Учитель», «Вести с родины»).

В 1900-х гг. лирический стиль прозы Бунина меняется. Она приобретает, наряду с живописностью, более строгий характер, наполняется пессимистическим настроением во взглядах на перспективы народной жизни.

Мировосприятие Бунина результат его глубокого внутреннего разлада с миром, следствие неустроенности, бесприютности в условиях окончательного распада дворянской общности и патриархально-дворянского уклада жизни. В этих условиях и появилось то иллюзорное представление «страшного одиночества», которое так гордо страдальчески поэтизировал Бунин, отстаивая свою внутреннюю свободу и право писать, как хочется [4]. *«Я не портной, чтобы прилаживаться к сезонам...», — пишет Бунин 16 июля 1900 г. Н.Д. Телешову. — Хотя, конечно, тяжело, когда ты увлекаешься, положим, шекспировскими изящными костюмами, а все ходят в широчайших и пошлейших портках и глумятся над тобою. Как ни кинь, все тяжело одиночество — во всех родах. Вот и надо писать об этом»* [4].

Оригинальность молодого автора проявляется не только в стремлении создать новый не апробированный до него жанр бессюжетного рассказа, усилить авторское начало в повествовании, выработать свои собственные

принципы авторских оценок изображаемого, но и в дальнейшем сближении субъективного и объективного, эпического и лирического начал в повествовании.

Бунин был современником крупных исторических событий, породивших волну романов. Но в творчестве самого Бунина эти события никак не отразились. В крупных эпических произведениях Бунину свойственен скорее «новеллистический» склад дарования. По бунинскому признанию краткости его научили стихи.

Бунинская проза конца 1890-х — начала 1900-х гг. все более превращалась в единый лирический монолог с устойчивой символикой образов (леса — снега — пустыня — туман), на фоне которых раскрывается настроение лирического героя в прозе.

Поэзия и проза все более сближаются, обнаруживая тяготение к некоему «синтетическому» жанру. Многие произведения рубежа веков пронизаны пессимизмом, усиливающимся с ощущением обреченности дворянского класса.

Эгоцентризм эстетического мышления Бунина с его поэтизацией, отъединенной от мира личности, как раз и сближал его лирическую прозу с символистской литературой второй половины 1890-х годов [1].

Литература:

1. Айхенвальд Ю. И. Силуэты русских писателей. — М.: Научное слово, 2008. — 658 с.
2. Благасова Г. М. И. Бунин в оценке русской критики 1910-х годов // Русская словесность. — 2011. — № 11. — С. 133–139.
3. Бунин И. А. Деревня. Повести и рассказы. — М.: Просвещение, 2009. — 354 с.
4. Бунин И. А. Публицистика 1918–1953 годов / Под общей редакцией Н. Михайлова. — М.: Наследие, 2009. — 640 с.
5. Бунин И. А. Рассказы. — М.: Дрофа, 2011. — 377 с.
6. Смирнова Л. А. Иван Алексеевич Бунин: Жизнь и творчество: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 2011. — 192 с.

Отражение идеи саморазвития в художественном произведении Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон»

Герасимова Анна Валерьевна, старший преподаватель
Московский государственный областной университет

Анализ современной научной литературы показывает, что вопросу о языковой личности уделяют внимание многие отечественные лингвисты, определяющие языковую личность, как понятие, которое своим значением связано с индивидуальными особенностями использования человеком языковых средств родного языка или иностранного (если человек осуществляет общение на иностранном языке). Согласно мнению Ю. Н. Караулова [4], который создал концепцию «человека говорящего», понятие «языковая личность» является составным компо-

нентом в структуре родового понятия «личность», являющегося одним из центральных понятий современной возрастной психологии. Понятие «личность» — явление динамическое, развивающееся.

По лексикографическим данным словаря русского языка, развитие — это процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему, а также степень сознательности, просвещенности, куль-

турности [5, с. 641]. Для изучения развития личности интересным представляется период, получивший название «зрелый возраст», поскольку именно в этот период происходит профессионально-личностное развитие человека. С точки зрения психологии, зрелость — наиболее продолжительный период онтогенеза, характеризующийся тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей личности.

Вопрос о развитии языковой личности с точки зрения ее вербальной характеристики исследуется впервые. Однако, в рамках философии, психологии, педагогики и акмеологии накоплено достаточное количество идей, позволяющих опереться на них в процессе исследования. Так, Бодалев А. А. определяет понятие «акме» как результат и, одновременно, как процесс саморазвития человека, выражающегося в его культуре [3, 75]. Культура, в свою очередь, выступает как интегральный показатель саморазвития и одновременно как личностное качество, обеспечивающее эффективность этого процесса. Одним из ярких воплощений национальной культуры является художественная литература.

В начале XX века идея саморазвития и личностной свободы в американской молодежной среде пропагандировалась весьма активно, возможность свободомыслия и достижение желаемого стало неотъемлемой частью жизни. Одним из писателей, в чьих произведениях воплотилась идея личностной свободы, является Ричард Дэвис Бах, родившийся в 1936 г., получивший профессию летчика, служивший в американской авиации с 1956 по 1962 годы, но и потом не пожелавший расставаться с небом. После службы в авиации Ричард Дэвис Бах занялся журналистикой и опубликовал множество статей, очерков и рассказов, посвященных проблемам авиации.

Публикация в 1970 году произведения Баха — притчи «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» не сразу была отмечена и признана в обществе. Но переиздание этой повести в 1972 году сделало его имя знаменитым не только в США, но и в большинстве стран мира. В чрезвычайной степени этому помогла работа профессионального фотографа Рассела Мэнсона, ставшего соавтором книги. Коммерческая сторона успеха «Чайки по имени Джонатан Ливингстон» помогла писателю осуществить на практике одно из его знаменитых изречений: «Пойми, что ты больше всего на свете хотел бы делать, — и делай». Еще в середине XX века у Р. Д. Баха появилась идея о птице, мечтающей пройти сквозь стену из ограничений и запретов. Свое воплощение эта идея нашла в произведении «Чайка по имени Джонатан Ливингстон». Краткая биографическая справка о Р. Бахе позволяет говорить о том, что писатель — яркая личность, создавшая себя упорным трудом и достигшая идеала и совершенства во многих профессиональных сферах (пилотаж, литературное творчество, актерское мастерство).

В повести-притче Ричарда Баха — «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» [6] ярко и образно повествуется о нелегком процессе самосовершенствования личности

по пути достижения акме. У главного героя повести — Джонатана Ливингстона — цель жизни определена так: «... our purpose for living is to find that perfection and to show it forth» [6, p. 122], «... смысл жизни в том, чтобы достигнуть совершенства и рассказать об этом другим» [2, с. 46].

Автор работы использует прием олицетворения в качестве передачи основной идеи притчи. Согласно словарю С. И. Ожегова, олицетворение — воплощение, представление в образе живого существа [5, с. 450].

В качестве возможных вариантов перевода притчи на русский язык и их сравнения были выбраны два русских текста перевода: работы А. Сидерского [1] и Ю. Родман [2].

Анализ оригинального английского текста показал, что на протяжении всего повествования Р. Бах уделяет особое внимание лексическим единицам «**to learn**» и «**to know**» и их грамматическим формам, как бы подчеркивая, что достижение результатов возможно лишь посредством обучения, посредством получения знаний и посредством учебы. Хотелось бы представить, следующие показательные варианты перевода, отражающие основной замысел автора:

R. Bach: «One, who has touched excellence in his *learning*, has no need of that kind of promise» [6, p. 107].

Ю. Родман: «Для того, кто стремится к **знанию**, и однажды достиг совершенства, они не имеют значения» [2, с. 22].

А. Сидерский: «Тому же, кто в **познании** своем коснулся чего-либо исключительного, нет дела до таких обещаний» [1, с. 22].

Анализ данного примера позволяет говорить о том, что Ю. Родман и А. Сидерский не вносят коренных изменений при передаче текста на русский язык.

R. Bach: «Before he *learns* this, however, he found that moving more than one feather at that speed will spin you like a rifle ball...» [6, p. 109].

Ю. Родман: «Но задолго до этого он **понял**, что, если на такой скорости изменить положение хотя бы двух перьев, тело начнет вращаться, как ружейная пуля, и ...» [2, с. 25].

А. Сидерский: «Но прежде, чем Джонатан это **понял**, он обнаружил другое — смещение более чем одного пера на такой скорости, заставляет тело вращаться вокруг продольной оси подобно винтовочной пуле...» [1, с. 24].

Анализ приведенного отрывка интересен тем, что дает возможность понять, что оба переводчика единодушны в приеме перевода глагола «**to learn**».

R. Bach: «He *learned* more each day. He *learned* that... He *learned* to sleep in the air... He *learned* to ride the high winds...» [6, p. 112–113].

Необходимо указать на то, что Р. Бах использовал художественный прием повтора. При сравнении переводов данного отрывка можно предположить, что А. Сидерский воспользовался как грамматической, так и лексической трансформациями, а Ю. Родман — только лексической.

Ю. Родман: «Каждый день он **узнавал** что-то новое. Он **узнал**, что... Он **научился** спать в воздухе... Он **на-**

учился залетать вместе с сильным ветром...» [2, С. 31–32].

А. Сидерский: «С каждым днем **знания**, которым обладал Джонатан, росло. Он **обнаружил**, что... Он также **научился** спать на лету, а на высотных ветрах, Джонатан залетал далеко в глубь...» [1, с. 33].

Повторяющиеся формы глагола придают особую экспрессивность английскому тексту, усиливают впечатление о процессе, при котором накапливались профессиональные навыки.

Ю. Родман постаралась сохранить в переводе авторский стиль, а переводчик А. Сидерский отказался от приема повтора.

При переводе фразы R. Bach: «Earth had been a place where he had **learned** much, of course, but the details were blurred — something about fighting for food, and been Out-cast» [6, р. 119] переводчица Ю. Родман старается быть ближе к тексту оригинала (Ю. Родман: «Он многому **научился** на Земле, это верно, но подробности припоминались с трудом: кажется, чайки дрались из-за пищи, а он был Изгнанником» [2, с. 41]), а А. Сидерский вновь прибегает к лексической трансформации (А. Сидерский: «Конечно, Земля была местом, где он много **узнал**, и знание оставалось при нем» [1, с. 43]).

Использование лексической единицы «to know» в тексте повести-притчи «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» связано с воплощением основной идеи произведения — развитие личности зависит от получения знаний.

Анализ оригинального текста показал, что лексема «to know» встречается около 30 раз. Учитывая, что текст притчи имеет маленький объем, думается, что такое большое количество словоупотребления данного глагола (и производных от него) позволяет говорить о том, что данная лексическая единица является центральной в английском тексте.

К числу наиболее иллюстративных доказательств, ярко и образно передающих ее значение и определяющих смысл всего произведения, можно отнести такие отрывки.

R. Bach: «This flying business is all very well, but you eat a glide, you **know**» [6, р. 100].

Ю. Родман: «**Полеты** — это, конечно, очень хорошо, но одними полетами сыт не будешь» [2, с. 14].

А. Сидерский: «А твои летные эксперименты — оно, конечно, замечательно, однако, сам **понимаешь**, планирующим спуском сыт не будешь» [1, с. 13].

Переводчица Ю. Родман упустила при переводе данную лексическую единицу, а А. Сидерский использовал данную единицу в ее прямом значении.

R. Bach: «He swallowed, **knowing**...» [6, р. 107].

Ю. Родман: «Он прекрасно **понимал**...» [2, с. 23].

А. Сидерский: «Он в напряжении взглотнул слюну, **зная**...» [1, с. 11].

В данном примере хотелось бы отметить перевод Ю. Родман, отражающий более полно идею притчи, чем перевод А. Сидерского.

R. Bach: «Life is the **unknown** and the **unknowable**» [6, р. 111].

Ю. Родман: «Нам **не дано постигнуть** смысл жизни, ибо он **не постижим**...» [2, с. 29].

А. Сидерский: «Нам **не дано постигнуть** смысл жизни» [1, с. 32].

А. Сидерский выполнил перевод только одной лексической единицы, хотя в тексте оригинала мы можем увидеть их две, а Ю. Родман полностью передала все значение данного отрывка и постаралась сохранить в переводе стилистический прием повтора.

R. Bach: «...**knowing** nothing but mist and rain» [6, р. 113].

Ю. Родман: «... **не подозревая**, что на свете существует что-то, кроме тумана и дождя» [2, с. 32].

А. Сидерский: «...и **уделом** их были только дождь и промозглая мгла» [1, с. 33].

Если Ю. Родман использовала только лексическую трансформацию, то А. Сидерский использовал как лексическую, так и грамматическую трансформации.

R. Bach: «...you must begin by **knowing** that you...» [6, р. 126].

Ю. Родман: «...нужно прежде всего **понять**...» [2, с. 52].

А. Сидерский: «...тебе для начала необходимо **осознать**...» [1, с. 51].

Оба переводчика воспользовались лексической трансформацией при передаче данного отрывка.

R. Bach: «You will be ready to begin to fly up and **know** the meaning of kindness and love» [6, р. 128].

Ю. Родман: «Ты будешь подготовлен к тому, чтобы летать ввысь, и **поймешь**, что такое доброта и любовь» [2, с. 55].

А. Сидерский: «А когда это будет достигнуто, ты **будешь готов** к самому труднодоступному, к тому, что несет в себе величайшую из всех сил, а также радость и наслаждение, равных которому не бывает» [1, с. 55].

В данном примере мы можем видеть, что А. Сидерский дал перевод данного предложения в более развернутой и эмоционально окрашенной форме, используя смешанный тип трансформации.

Всё произведение Р. Баха пронизано идеей саморазвития и самоактуализации главного героя, основным принципом жизни которого — есть суть познания бытия и возможности самосовершенствования. Писатель отразил в художественном виде идею саморазвития личности, идею получения профессионализма, идею достижения акме. В качестве ярких вербальных средств отражения основной идеи Р. Бах использовал английские лексические единицы «to learn» и «to know».

Проведенный анализ оригинального английского текста и двух его переводов на русский язык позволяет сделать обоснованные заключения. В оригинальном английском тексте наблюдается 50 употреблений глагола «to learn» и 27 употреблений глагола «to know», включая их грамматические отглагольные формы. В русских переводах текста притчи лексические единицы английского

языка — глаголы «**to learn**» и «**to know**» — могут быть представлены как грамматическими формами эквивалентных русских глаголов, свойственных грамматике русского языка, так и другими синонимичными языковыми средствами.

В процессе анализа двух переводов текста притчи было установлено, что переводчица Ю. Родман старается сохранить такой, например, стилистический прием, свойственный Р. Баху, как повтор. Переводчик А. Сидерский избегает повторов, поэтому в его переводческой манере

преобладают трансформации, приводящие к синонимической замене. Необходимо отметить и то, что переводчик А. Сидерский склонен к расширению объема переводимой фразы. На этом основании можно полагать, что А. Сидерский отходит от текста первоисточника.

Проведенный анализ позволяет говорить и о том, что в своей профессиональной деятельности каждый переводчик — это языковая личность, имеющая свои индивидуальные особенности в мышлении, отразившиеся на результате деятельности — созданном тексте.

Литература:

1. Бах Р. Чайка Джонатан Ливингстон. Иллюзии / пер. с англ. А. Сидерский. К.: «София»; М.: ИД «София», 2004. 224 с.
2. Бах Р. Чайка по имени Джонатан Ливингстон: Повесть / пер. с англ. Ю. Родман. СПб.: Азбука — классика, 2004. 176 с.
3. Бодалев А. А. О предмете акмеологии // Психологический журнал, 1993 № 5. С. 73–79.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 4-е изд. М.: «Наука», 2004. 264 с.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой, 22-е изд. М: Русский язык, 1990. 924 с.
6. Bach R. Jonathan Livingston Seagull. St. Petersburg, Azbooka-classic Publishing House, 2004. 176 p.

Русский символизм как литературное течение

Кучеренко Марина Владимировна, студент;

Научный руководитель: Черкасов Валерий Анатольевич, профессор
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Период конца XIX — начала XX вв. в русской литературе был назван «серебряным веком», временем ее яркого расцвета. Как и для всей русской жизни того времени, культуре «серебряного века» были присущи глубокие противоречия. В этот период в русской литературе появилось множество модернистских течений, самым первым и значительным из которых является символизм.

Символизм — направление в европейском и русском искусстве, возникшее на рубеже 20-го столетия, сосредоточенное на художественном выражении идей, которые находятся за пределами чувственного восприятия посредством символов. Представителей данного течения называли *символистами*, они выражали тоску по духовной свободе, стремились прорваться сквозь видимую реальность к реальностям скрытым, пытались постичь идеальную сущность мира, его подлинную и вечную красоту [1, с. 26].

Возникновение русского литературного символизма происходило под влиянием западной поэзии: французской (Верлен, Рембо, Малларме), а также английской и немецкой, где символизм проявил себя десятилетием раньше. Кроме того, в произведениях русских символистов можно заметить отголоски философии Ницше и Шопенгауэра. Тем не менее, следует подчеркнуть, что представители русской символистской школы решительно отрицали свою принципиальную зависимость от запад-

ноевропейской литературы, желая отыскать свои корни в русской поэзии — в произведениях Фета, Тютчева и Фанавана [4, с. 43].

Значительное влияние на русских символистов оказал философ и поэт Владимир Соловьев, в учении которого было заложено представление, сложившееся под влиянием трудов древнегреческого философа Платона, о существовании двух миров: здешнего (земного) и потустороннего (высшего, совершенного, вечного). Идея поэта-философа о двух мирах — «двоемирии», была глубоко усвоена символистами, в связи с этим среди них утвердилось представление о поэте как о маге, который обладает способностью приобщаться к потустороннему миру, ему дана сила прозрения, и все полученные тайные знания он стремится выразить в своем искусстве [2, с. 38].

Символистами была выработана собственная философия искусства и эстетические принципы, которые не были едиными, а представляли собой эклектическую смесь из различных дуалистических и субъективно-идеалистических концепций.

В России символизм развивался по двум основным направлениям, а именно:

1. Символизм как художественное направление
2. Символизм как миропонимание, мировоззрение, своеобразная философия жизни.

Необходимо подчеркнуть тот факт, что оба этих направления часто переплетались и перекликались между собой в поэзии многих крупнейших символистов. Особенно сложным переплетением этих линий было у Вячеслава Иванова и Андрея Белого с явным преобладанием второй линии [2, с. 39].

По особенностям мировоззренческой позиции и времени формирования в русском символизме принято выделять два основных этапа:

1. Поэтов, дебютировавших в 1890-е годы, называют «старшими символистами» к ним относятся В. Брюсов, К. Бальмонт, Д. Мережковский, З. Гиппиус, Ф. Сологуб и др.

2. В 1900-е годы в символизм влились новые силы, существенно обновившие облик течения. Принятое обозначение «второй волны» символизма — «младосимволизм». Представителями «младшего символизма» были такие поэты как А. Блок, А. Белый, В. Иванов и др. «Старших» и «младших» символистов разделял не столько возраст, сколько разница мироощущений и направленность творчества, философия и эстетика символизма складывалась под влиянием различных учений — от взглядов античного философа Платона до современных символистам философских систем В. Соловьева, Ф. Ницше, А. Бергсона [3, с. 15].

Русский символизму было свойственно наличие широкой периферийной зоной, так как немало крупных поэтов, не числясь ортодоксальными адептами и не исповедуя ее программу, тем не менее, примыкало к символистской школе. К таким поэтам относились в частности Максимилиан Волошин и Михаил Кузмин. Воздействие символистов было заметно и на молодых стихотворцах, входивших в другие кружки и школы.

В 1910 году между мастерами символизма разгорелся спор, породивший ряд существенных теоретических формулировок, после которого символизм разделился на два лагеря — «эстетов» и «философов» («теургов»). Символизм изжил себя самого, и распад данного течения происходил по двум основным идеологическим причинам:

1. Требование обязательной мистификации, «раскрытия тайны», стремление к постижению бесконечного, что в конечном итоге привело к утрате подлинности поэзии, а стих оказался лишь, своего рода, мистическим трафаретом, шаблоном.

Литература:

1. Басинский П. Федякин С. Русская литература конца XIX — начала XX века. — М., 1998. — С. 26.
2. Ермилова Е. Теория и образный мир русского символизма. — М., 2003. — С. 38–39.
3. Пайман А. История русского символизма. — М., 2001. — С. 14–16.
4. Поэтические течения в русской литературе конца XIX — начала XX века. Литературные манифесты и художественная практика: Хрестоматия / Сост. А. Соколов. — М., 2002. — С. 43–44.

2. Чрезмерное увлечение «музыкальной основой» стиха, что привело к созданию поэзии, которая была лишена всякого логического смысла, а слово утратило свою глубину, уподобилось звенящей жестяной побрякушке [4, с. 44].

Дискуссия, произошедшая между символистами в 1910 году, была воспринята не только как кризис, но и распад символистской школы, в которой произошла перегруппировка сил, ее расщепление. В 1910-х годах ряды молодое поколение покинуло символистов, образуя объединение акмеистов, которые противопоставили себя символистской школе. Футуристическое течение также обрушило на символистов град насмешек и издевательств, шумно выступая на литературной арене. Кроме того, протест против символизма нашел свое выражение в творчестве поэтов, не примыкавших ни к акмеизму, ни к футуризму, но выступавших своим творчеством в защиту ясности, простоты и прочности поэтического стиля. Позднее Брюсов писал, что в те годы символизм лишился динамики, символистская школа «застыла в своих традициях, отстала от темпа жизни», пришла в упадок и не давала новых имён. Среди историков литературы нет единого мнения на счет даты окончательного падения символистской школы, одни обозначают его 1910 годом, другие — началом двадцатых [3, с. 16].

Несмотря на противоречивые взгляды со стороны множества критиков, следует отметить, что символизм обогатил русскую поэтическую культуру, привнес в нее множество новшеств. Благодаря символистской школе для русской поэзии стала характерной способность открытия в слове дополнительных оттенков и граней смысла, поэтическое слово приобрело прежде неведомую подвижность и многозначность, расширились ритмические возможности русского стиха, строфика стала более разнообразной. Особенно плодотворными оказались поиски представителей символистского течения в сфере поэтической фонетики: мастерами выразительного ассонанса и эффектной аллитерации были К. Бальмонт, В. Брюсов, И. Анненский, А. Блок, А. Белый.

Таким образом, символизм как течение дало множество превосходных стихотворений, которые навсегда останутся в сокровищнице русской поэзии и найдут своих почитателей среди последующих поколений.

Лексические пласты английского языка

Сырескина Светлана Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент;
Снегирева Ирина Павловна, студент
Самарская государственная сельскохозяйственная академия

Данная статья посвящена лексическим пластам английского языка. В статье идет речь об о лексике и ее структурах (пластов), которые отличаются своим происхождением, функциональностью и употреблением.

Ключевые слова: лексика, пласты, архаизмы, устаревшие слова, разговорная речь, современный язык, сокращение, словообразование

Лексика — это совокупность слов какого-нибудь языка, словарный состав языка. Ее можно разделить на взаимодействующие между собой пласты, которые отличаются своим происхождением, функциональностью и употреблением. В целом вся лексика подразделяется на два больших пластов: общеупотребимой лексики (понятной всем носителям этого языка, также известной как литературный язык) и специальной лексики, к которой относятся ряд пластов, таких как:

1. Архаизмы, историзмы или устаревшие слова;
2. Варваризмы;
3. Профессиональную лексику, которая используется людьми определенной профессии в рабочих ситуациях;
4. Диалектизмы:
 - Социальные диалекты (сленг, арг);
 - Территориальные диалекты (слова, распространенные на определенной части распространенности языка);
5. Разговорная лексика;

Тема, как нам показалась, очень актуальна и интересна, поэтому мы всеми силами начала «лезть в дебри» английской лексики. Оказалось, что лексических пластов множество и о них можно говорить бесконечно, ведь английский язык, как и язык другой любой страны, очень богат своим словарным запасом. С каждым днем мы наблюдаем рост численности все новых и новых слов. Особенно это наблюдается в разговорной лексике молодежи. Но также надо и не забывать про древние слова, которые дали начало всему миру английского языка, и которые употребляются по сей день.

Самым увлекательным, как нам показалось, являются пласты, относящиеся именно к специальной лексике, потому что многие из них непонятны или вообще не известны людям. Поэтому, давайте попробуем проанализировать и рассмотреть самые интересные из них.

Итак, первое с чего мы начнем будет так называемые историзмы или устаревшие слова. Их еще так же называют «архаизмы». Число новых слов в живом языке всегда превышает число исчезающих из языка. Отмирая, слова переходят в разряд архаизмов. Архаизмы — это устаревшие слова, сохранившиеся в языке, но уже не употребляющиеся в обычной разговорной речи. Они используются в литературе, особенно в поэзии, как стилистический прием для придания торжественности и приподнятости речи или для создания реалистического колорита

при изображении старины. В качестве примеров архаизмов, часто встречающихся в поэзии XIX века и имеющих стилистическую функцию, можно привести следующие: billow (волна), behold (видеть), ire (гнев), slay (убивать), steed (конь), woe (горе), yon (yonder) (тот). В наше время все эти слова вытеснены синонимами, которые образовались от другого корня. Их еще называют собственно лексическими архаизмами.

Синонимами приведенных выше слов являются слова: wave, see, anger, kill, horse, sorrow, that.

Также бывает, что в словарном составе место устаревшего слова занимает синонимичное ему слово того же корня, но отличающееся от него аффиксом, аффиксами или, вообще, отсутствием их. К примеру могут служить такие пары, как: beautiful-beautiful (красивый); darksome-dark (темный); even-evening (вечер); morn, mornow-morning (утро); oft-often (часто); bepaint-paint (краска). Такие архаизмы еще называют словообразовательными.

От архаизмов, которые были вытеснены в современном языке, отличают историзмы. Это слова, которые устарели, а также вышли из употребления предметы и понятия, которые ими обозначались.

В современном английском языке историзмы синонимов не имеют и являются единственным выражением соответствующего понятия, относящегося к прошлому английского народа. Их можно объединить тематически. Вот несколько примеров:

— Слова, обозначающие старинное оружие, снаряжение и доспехи воина:

battleax (боевой топорик), sword (меч), cross-bow (самоострел) (аллебарда), musket (мушкет), coatofmail (кольчуга);

— Названия старинных музыкальных инструментов: lyre (лира), harpsichord (клавикорды), lute (лютя);

— Слова, обозначающие вышедшие из употребления типы повозок: brougham (одноместная карета), hansom (двухместный экипаж), chaise (легкая повозка с откидным верхом);

— Слова, обозначающие типы кораблей, на которых плавали в старину:

Galley (галера), caravel (каравелла), frigate (фрегат).

В английском языке число подобных историзмов, обозначающих общественные отношения и материальную культуру прошлых веков, огромное множество.

Следующим пластом мы возьмем «варваризмы». Варваризм — это иностранное слово или выражение, еще не полностью освоенное языком и воспринимаемое как чужеродное и как нарушение общепринятой языковой нормы. Английский язык в своем словарном имеет значительное количество слов, которые были заимствованы из других языков, а также играли более или менее заметную роль в его становлении на разных этапах развития литературного английского языка. Было известно, что больше половины слов современного английского языка составляют слова романского и латинского происхождения. Многие из этих слов в наше время не рассматриваются как чужеродные, т.к. прочно вошли в словарный состав английского языка. Например, *table* (стол), *chair* (стул), *conversation*, *telephone* (телефон), *television* (телевизор). Другое дело такие слова как *bouquet* (букет) (от франц.), *en route* (в пути) (от франц.), *pas* (нет) (от франц.). Несмотря на то, что в ограниченных сферах употребления эти слова используются часто, они все же до сих пор ощущаются как иностранные заимствования, не утратившие своего иностранного облика. Это обычно слова, которые существуют в языке без надобности, так как имеют точные эквиваленты (синонимы) в заимствующем языке. В качестве примера можно привести следующие варваризмы и их синонимы, которые часто употребляются обществом: *chagrin* (*vexation*); *chic* (*stylish*); *bon mot* (*a clever or witty saying*) — огорчение (досада); шикарный (стильный); *bon mot* (умное или остроумное высказывание) и др. Варваризмы входят в словарный состав английского языка, в отличие от других иностранных слов, которые невозможно найти в словарях.

Третий пласт — это «профессионализмы». Это моносемантические слова, которые используются в определенной профессиональной сфере людьми, имеющими общие интересы. Различие между профессионализмами и терминами состоит в том, что термины используются в основном для наименования новых объектов и понятий в различных отраслях науки и техники, в то время как профессионализмы дают новые имена уже существующим объектам, понятиям, предметам и инструментам. Рассмотрим некоторые примеры профессионализмов: *tin-fish* (*submarine*), *pipe* (*a specialist who decorates pasty with the help of a cream-pipe*), *outer* (*a knock-out blow*) — оловянная рыба (подводная лодка).

Четвертым пластом будет «диалектизмы». Как правило, различают два типа диалектов, одним из которых является территориальным, а другой — социальным. Территориальный диалект — это разновидность языка, которая используется на конкретной территории как средство общения местных жителей. Социальный диалект — это язык, на котором говорит конкретная социальная группа населения.

Английский язык может удивить большим разнообразием диалектов. Существует два наиболее распространенных диалекта английского языка. Одним, из которых является «британский (королевский) английский»,

который произошел от южного британского диалекта. Второй диалект — это «американский (общий американский) английский», основанный на среднезападном американском диалекте. Помимо них существуют и другие региональные варианты английского, которые в свою очередь включают в себя множество поддиалектов и говоров, таких как кокни (один из самых известных типов лондонского просторечия), скауз (диалект английского языка, распространенный на территории метрополитенского графства Мерсисайд) и джорди в Великобритании; ньюфаундлендский английский в Канаде или афроамериканский и южный американский английский в США. Так, например, существуют небольшие различия в формальном письменном английском языке в Великобритании (например, слова *wee* — «маленький» и *little* — «небольшой», могут быть взаимозаменяемыми, однако, при этом первое чаще можно прочесть в письменной речи человека из Северной Англии или Северной Ирландии (чаще Шотландии), чем в письме человека из южных частей страны или Уэльса). В английском языке существуют большое количество региональных диалектов. В каждом графстве Великобритании и во многих крупных городах пользуются своим собственным диалектом.

Вернемся к социальным диалектам. И первое с чего мы начнем будет английский «сленг». Это вариант разговорной речи (как правило, выразительно-эмоциональный), не совпадающий с нормой литературного языка. Некоторые лингвисты считают, что сленг украшает язык, привносит в него яркость, добавляет остроты. Как правило, английский сленг не используется в формальной речи и на письме. Например, взять слово «асе» (п. братан, лучший друг. В пятидесятых годах это обращение особенно часто встречалось среди американских негров и белых пролетариев США. Потом «эйс» распространилось и в Европе: — Ну, асе! — Привет, дружан! В теннисе «асе» означает мощную подачу, которую невозможно принять. В картах «асе» — это туз. Видите, «эйс» — это что-то мощное, сильное и хорошее. Так что если вас в Америке называют эйсом, то знайте, что это очень неплохо).

В последние десятилетия XX века основным источником пополнения сленга стал арго (блатной язык). Так, например, в тюрьмах бытует особое тюремное арго, в котором *sand* — у них обозначает «сахар» (*sand* — песок, гравий), *big house* — «тюрьма» (*big house* — большой дом), *college* — «исправительная колония» (*college* — колледж).

Ну и последним давайте разберем повседневную английскую лексику. Английский язык обладает очень большим словарным запасом по сравнению с другими языками мира. Но существует один любопытный факт. Чтобы просто поговорить о будних днях с англичанином, необходимо четко знать всего лишь около 700 слов. И это не просто чье-то предположение, а вполне достоверный факт. Многие встречались с примерами разговорной речи английского языка, но не все его понимают. В мире даже существуют отдельные методики по изучению разговорной речи, поскольку это сложная для понимания тематика.

В основном, английская будничная речь подразделяется на стандартный английский (применяется в мире бизнеса и академическом мире) и разговорная повседневная речь. Разговорная речь состоит из уже созданных разговорных фраз, сленгов, используемых в речи. Одной отличительной чертой этой речи является сокращения в фонетике слов (because = 'coz). Так же особенностью является акцентирование на сокращения для изменения слова (want to — wanna-хочу; going to — gonna-собираюсь).

Многие замечали, что быстро сконструировать предложения или вести на нем диалог не так-то просто, особенно на только изученном языке.

Дело в том, что при понимании собеседника наши мысли идут в скоростной манере, причем на родном для вас языке. Но вам то нужно ответить на иностранном языке, поэтому речь тормозится, а предложения выходят с нарушениями синтаксиса. А все происходит из-за того, что люди говорят в переводе части предложения в том порядке, как и в родном языке. Но в английском языке есть устная диалогическая речь, в которой также могут идти нарушения синтаксических норм. Примером нарушения нормы может стать употребления утвердительной схемы предложения при вопросе:

— You have done homework? — Ты сделал домашнюю работу?

— Yes I have. — Да.

Иногда опускается вспомогательный глагол «to do», чтобы задать вопрос:

Литература:

1. Бондарчук Г. Г., Бурая Е. А. Основные различия между британским и американским английским. Флинта, 2007 г.
2. Аракин В. Д. История английского языка. — М., 2001 г.
3. https://ru.wikipedia.org/wiki/Дialeкты_английского_языка
4. https://ru.wikipedia.org/wiki/Британский_вариант_английского_языка
5. <http://www.correctenglish.ru/reference/slang/>
6. <http://bebris.ru/category/Разговорный-английский/>
7. <http://studall.org/all2-43445.html>
8. http://www.yanglish.ru/el/angliiskie_slova.htm

Неологизмы в современном английском языке

Сыресскина Светлана Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент;

Щелкунов Илья Валерьевич, студент

Самарская государственная сельскохозяйственная академия

Появление неологизмов — это прямое свидетельство жизнеспособности языка, его стремления выразить все богатство человеческих знаний и прогресса цивилизации.

Ключевые слова: английский язык, неологизмы, английская лексика, словарный состав языка, фразеологические обороты

Неологизмы зародились очень давно, появление многих из них приписываются Вильяму Шекспиру, но как известно, если что-то появилось, то это кому-нибудь нужно.

— (Do)You think it is true? — Вы думаете, что это правда?

Одним из важных аспектов английской устной речи являются сокращения, которые стали для всех неотъемлемой частью словообразования. Как правило, в речи сокращение употребляется для ускоренного произношения сложных слов, состоящие из большого количества символов, и комбинация слов. К примеру, комбинация слов «I will» на «I'll» (я буду), «he is» на «he's» (он), «should not» на «shouldn't» (не должен).

Как мы выяснили, в целом вся лексика подразделяется на два больших пласта: общеупотребимой лексики (понятной всем носителям этого языка, также известной как литературный язык) и специальной лексики. К последней относятся достаточно большое количество интересных для изучения ряд пластов, которые отличаются своим происхождением, функциональностью и употреблением. О них можно говорить бесконечно, ведь английский язык, как и язык другой любой страны, очень богат своим словарным запасом. Изменения в лексическом составе этого языка происходят постоянно: некоторые слова устаревают и уходят из языка, другие появляются — заимствуются или образуются по существующим моделям, поэтому на сегодняшний день мы наблюдаем образование такого большого количества лексических пластов. Возможно это не предел, и когда-нибудь в будущем будут появляться всё новые и новые пласты английского языка.

Благодаря развитию языка, культуры и общества, их стало так много, что попытка сосчитать не будет возможной. Неологизмы помогают проследить и прочувствовать всю кра-

соту языка, которую он хочет показать, его способность адаптации к современному миру. Наш век, заполненный проводами и паутиной интернет сетей, дает возможность общаться всем людям Земли, что и стало причиной экспоненциальному росту языка, таких слов с каждым днем все больше и больше, но пройдя обязательные стадии одобрения общества и закрепление в лексиконе, они становятся общедоступными словами и выражениями.

Русский лингвист В. И. Заботкина подразделяет неологизмы на фонологические, заимствования, семантические и синтаксические. Разобравшись в их классификации и углубившись в материал, можно выделить еще два типа выходящих из выше перечисленных это морфологические и фразеологические типы. Морфологические еще подразделяются на аффиксальные (суффиксальные и префиксальные), словосложение, конвекция, сокращение.

Значений классификаций неологизмов:

1) **Фонологические неологизмы** появляются благодаря сочетанию отдельных звуков. Они выглядят как уникальное сложение звуков, часто используя звукоподражательные междометия. В литературе такие слова называют «искусственными» или «изобретенными». Новые формы и виды звуков иногда сочетаются с морфемами греческого или латинского происхождения, такие как: *refol* пластическая пленка, *асуfl*, *reflon* (синтетические материалы).

К группе фонологических неологизмов мы условно относим новые слова, образованные от междометий, например:

«*zizz*» — означает недолгий сон (имитирует звуки, которые производит спящий человек, часто используется в комиксах при помощи трех букв *zzz*).

«*sis-boombah*» — зрелищные виды спорта, постоянной динамикой игры.

«*to buzz* (звонить по телефону)» — от имитации работы телефонного зуммера.

«*to diddy-bop*» — странная походка, с танцем.

«*qwerty*» — обозначение одной из латинских раскладок, используемой для английского языка (сочетание клавиш, идущих друг за другом на клавиатуре в верхнем ряду).

2) **Заимствования** еще один способ пополнения лексикона новыми словами.

Английский язык не престаёт пополняться с помощью заимствований, но значительно понизив темп, чем это было в средневековье и в эпоху Возрождения. И из языка реципиента он превратился в язык донор. Это случилось благодаря тому, что в XX век английский язык приобрел статус «*Lingua franca* (язык общения)», став очень популярный в те времена.

1) Из латинского языка: «*wine* — вино», «*peag* — груша», «*priest* — священник», «*devil* — дьявол» и др.

2) Из скандинавского языка: «*fellow* — человек», «*gear* — механизм», «*happy* — счастье», «*husband* — муж».

3) Из французского языка: «*army* — войско», «*battle* — сражение», «*banner* — знамя», «*victory* — победа».

3) **Семантические инновации** — это тип, при котором уже существующие слова приобретают новое значение. Возможны следующие варианты:

1) «устаревшие» слова целиком изменяют свой смысл, лишаясь уже существовавшего;

2) слово сохраняет свое старое значение и приобретает новое, не теряя уже существовавшего.

Список часто используемых семантических слов в их новом значении, для современного английского языка:

«*charisma*» сильная притягательная черта личности.

«*bummer*» досада, разочарование, неприятность.

«*go-go*» динамичный, современный.

«*funky*» приятный, отличный.

«*banana*», «*to go bananas*» сходить с ума.

Часто используют в неформальных обстановках, где обходящихся не ограничивает статус и возрастные отношения.

4) **Морфологические неологизмы** создаются «по образцам, существующим в языковой системе, и из морфем, наличествующих в данной системе» (Заботкина Н. В.). Поэтому различают еще следующие разновидности:

Аффиксальные части, обычно, складываются в рамках словообразовательных норм, их морфологическая структура и характер мотивации значения не вызывает проблемы с адаптацией в словарях носителей английского языка.

Аффиксальные новообразования подразделяются на префиксальные и суффиксальные.

Префиксальные новообразования менее многочисленны, хотя количество префиксов и полупрефиксов превышает количество суффиксов и полусуффиксов. Всего, начиная с 1963 г., в образовании новых префиксальных единиц приняли участие 127 префиксом и полупрефиксов, среди которых преобладают единицы латинского происхождения (префиксы греческого происхождения немногочисленны).

Среди наиболее продуктивных префиксов следует отметить:

«**anti-**» имеет значение «против», «противо-».

«**co-**» аналог приставки в русском языке «со»

«**de-**» используется в значении отхода, устранения, обратных процессов.

«**non-**» указывают на отрицание, делают слово противоположным по значению

«**post-**» «после»

«**pre-**» указывает на значение «до», «перед»

«**sub-**» придает значение «под»

«**in-**» указывают на отрицание, делают слово противоположным по значению

Наибольшей степенью новизны обладают, естественно, единицы, созданные при помощи новых аффиксов и полуаффиксов, таких, как: «-*on*», «-*ase*», «-*sol*», «-*nik*», «-*manship*», «*eco-*», «*mini-*», «*taxi-*», «*ur-*», «*mega-*», «*cine-*», «-*oholic*», «*gate-*», «-*watcher*», «*dial-a-*», «*flexi-*», «*apres-*» и т. д.». .

Суффиксальные единицы уступают префиксальным в количественном отношении, однако они более употре-

бительны в повседневном общении и в большей степени маркированы пометой «сленг». Так, одним из самых употребительных сленговых суффиксов является суффикс *-y/-ie*, зарегистрированный в словаре Барнхарта в качестве суффикса, развившего новое уничижительное (ироническое) значение, образующего существительные по модели «N + -y? N». Слова, образованные с его помощью, ограничены в употреблении рамками неофициального общения, преимущественно среди молодежи.

«Groupie» поклонник поп-ансамбля или звезды, повсюду сопровождающий их,

«Roadie» член группы музыкантов, ответственный за транспортировку и установку аппаратуры;

«Weary» сентиментальный фильм;

«Preppie» ученик частной привилегированной школы (употребляется с иронией представителями среднего класса);

«Tekky (techno-freak)» человек, одержимый техническими новшествами.

Суффиксы для образования неологизмов:

«-able» указывают на возможность и значение «**выполнимый**».

«-holic» указывает на значение «одержимости»

«-ian» в новом значении «увлеченность чем-либо».

«-ism» указывает абстрактные понятия, действия, процессы, их результаты, а также направления и течения в искусстве, науке, политике, религии и т.д.

«-ist» используется для выражения принадлежность к определенной профессии, сфере труда, направлению науки, политики, искусства.

«-ization» в значении «распространение».

«-land» в значении «поле действия чего-либо».

«-ology» обозначение для науки.

Словосложения Особенностью этого вида является, соединения целых слов. Наиболее общепринятые модели словосложения: «N+N→N» и «Adj+N→N».

«friend zone» (зона дружбы);

«earworm» (песня, которая постоянно вертится в голове);

«frenemy» (поддержание дружеских отношений с человеком, к которому испытывается неприязнь — a friend + an enemy).

Не менее популярна и модель «Part.II + Adv. → A»

«burned-out» (усталый, выжатый);

«buttoned-down» (консервативный, традиционный);

«laid-back» (расслабленный, релаксирующий).

Конвертированные неологизмы малочисленны, и имеют только 3% от общего числа новообразований. Самым распространённым способ их образования является конверсия имён существительных в глаголы и конверсия глаголов в имена существительные:

«to soft-dock» (сотыковать орбитальные станции без посредства механических приемов);

«to carpool» (управление машиной по очереди по пути на работу, в магазины и т.д.);

«to red-line» (дискриминация отдельных районов города путем отказа владельцам собственности в займах, страховке).

Сокращение являются одним из самых продуктивных морфологических неологизмов за последние десятилетия. Из четырех видов сокращений (аббревиатуры, акронимы, усечения, слияния) в основном, состоят из аббревиатур и акронимов: «MMORPG» (массовая многопользовательская ролевая онлайн-игра); «ОТР» (по телефону — on the phone); «PC» (персональный компьютер — personal computer). «SALT» (переговоры по ограничению стратегического оружия — Strategic Arms Limitation Talks); «MIPS» (миллион инструкций в секунду (компьютерный термин) — million instructions per second).

«Язык можно рассматривать как старинный город: лабиринт маленьких улочек и площадей, старых и новых домов, домов с пристройками разных эпох; и все это окружено множеством новых районов с прямыми улицами регулярной планировки и стандартными домами». (с) Людвиг Витгенштейн.

Неологизмы являются важной особенностью языка, способствующие его развитию, уникальности. Но благодаря этому возникает проблема правильного понимания и перевода неологизмов, никакой словарь не в силах поспеть за современным развитием науки, культуры, техники и общества, затрагивающие все области человеческих знаний. Главное качество неологизмов, отличающее их от всех других единиц словарного состава языка — качество и способность, которое отображается в самом термине слова.

Литература:

1. Заботкина В. И. «Новая лексика современного английского языка»
2. Виноградов В. С. Перевод: Общие и лексические вопросы.3. Изд-е, 2006.
3. URL: <http://www.classes.ru/grammar/138.Zabotkina/worddocuments/2.htm> (дата обращения: 18.10.2017).
4. URL: <https://nauchforum.ru/studconf/gum/x/2758> (дата обращения: 18.10.2017).
5. URL: <https://studfiles.net/preview/4200604/page:75/> (дата обращения: 18.10.2017).
6. URL: <http://lib.rosdiplom.ru/library/prosmotr.aspx?id=4...> (дата обращения: 18.10.2017).

Ибрагим Аслан — «арабский Чехов»

Хусин Самах Саад, соискатель, ассистент
Айн-Шамский университет (г. Каир, Египет)

Рассмотрение взаимоотношений разных национальных литератур является одним из основных направлений сравнительного литературоведения — компаративизма. Этот метод исследования основан на широком сравнительном изучении и сопоставлении образов, характеров, сюжетов в произведениях художественной литературы. «Компаративизм (от лат. »сравнивать«) — одна из школ литературоведения, которая возникла в Европе в девятнадцатом веке» [2, с. 2]. В советской литературе, в середине двадцатого века, он был представлен некоторыми специалистами, прежде всего В. М. Жирмунским (1891—1971). И до сих пор это литературное направление интересует литературных критиков и писателей всего мира.

В нашем исследовании, опираясь на критические методы сравнительного литературоведения, мы хотим показать взаимосвязь и взаимодействие русской и египетской литературы путем сравнения творчества великого русского писателя Антона Павловича Чехова (1860 г. — 1904 г.) с творчеством известного египетского писателя Ибрагима Аслана (1935 г. — 2012 г.), особенно после того, как арабские критики назвали его «арабский Чехов».

Вначале мы хотели бы коротко рассказать о творчестве А. Чехова. Антон Павлович Чехов (1860 г. — 1904 г.) является одним из великих русских писателей девятнадцатого века. Его творчество известно не только в России, но и во всём мире, в том числе и в Египте. Он вошел в историю мировой литературы как художник-новатор, и один из мастеров критического реализма конца XIX века.

Художественные произведения А. Чехова обогатили и русскую, и мировую литературу. Его литературное наследие включает в себя множество произведений (пьесы, одноактные пьесы, повести и короткие рассказы), среди которых пьесы («Чайка» 1896 г., «Дядя Ваня» 1897 г., «Три сестры» 1901 г., «Вишнёвый сад» 1903 г... и др.), одноактные пьесы («Медведь» 1888 г., «Предложение» 1888 г., «Свадьба» 1889 г. и др.), повести, («Каштанка» 1887 г., «Палата № 6» 1892 г., «В овраге» 1899 г. и др.), и рассказы («Смерть чиновника» 1883 г., «Анюта» 1886 г., «Ванька» 1886 г., «Душечка» 1889 г. и др.). В данных произведениях А. Чехов достоверно показывает читателям полную картину жизни России того времени.

Значение творчества А. Чехова в мировой литературе бесспорно. Он оценен критиками, как мастер художественного слова, по произведениям которого мы изучаем жизнь России в конце девятнадцатого века — начале двадцатого века. М. Горький, например, отмечает неограниченный талант А. Чехова в изображении реалий жизни

России того времени: «Чехов — это один из лучших друзей России, друг умный, беспристрастный, правдивый, — друг, любящий ее, сострадающий ей во всем» [4, с. 314].

Произведения А. Чехова были переведены на многие иностранные, в том числе арабский язык. Его творчество, несомненно, оказало и ещё оказывает сильное влияние на мировую литературу, в том числе и арабскую.

В Египте знакомство с творчеством А. Чехова началось с конца XIX в. Это стало возможным благодаря существованию в Египте школы перевода, основанной известным просветителем Рифой Рафа Ат-Тахави (1801—1873 г.) в Каире, выпускники которой перевели многие иностранные произведения.

В Египте произведения А. Чехова переводились на арабский язык в основном с английских или французских переводов. Его произведениями интересовались многие египетские писатели разных поколений. С начала 20-х годов XX в. творчество А. Чехова оказало большое влияние на формирование и развитие жанра короткого рассказа в Египте, и в других арабских странах. Об этом написал египетский писатель Махмуд Теймур (1894—1973): «Когда я начал знакомиться с мировой литературой и отбирать для чтения лучшие её произведения, я узнал великого Чехова. Я полюбил его рассказы, ставшие для меня источником знаний и вдохновения... » [22, с. 235]. Произведения А. Чехова оказали большое влияние также на творчество таких известных египетских писателей, как Мухаммед Теймур (1892—1921 гг.), Махмуд Теймур, Мухаммед Тахер Лашин (1894—1954 гг.), Яхья Хакки (1905—1993 гг.), Юсуф Идрис (1927—1991 гг.) и др.

Объектом данного исследования является творчество египетского писателя Ибрагима Аслана (1935—2012). Он является одним из признанных мастеров короткого рассказа, на которых повлияло творчество великого русского писателя А. Чехова. Значение творчества И. Аслана заключается в том, что он своими произведениями пролил свет на важный период в истории Египта — шестидесятые годы двадцатого века. В этот период были приняты новые законы и меры, которые сильно повлияли на структуру классов египетского общества и их социальные отношения.

Произведения И. Аслана ценили и арабские критики, и востоковеды. Так, В. Н. Кирпиченко написала о его мастерстве при написании первого рассказа «Старое казино»: «Ибрагим Аслан сразу начал писать в духе новой идейно-эстетической концепции. Его первый рассказ »Старое казино« был напечатан в феврале 1965 г. в вечерней газете »Аль-Масаа«. К этому времени »новый взгляд на мир« и новые эстетические принципы были освоены достаточно основательно и теоретически, и в творческой практике молодых новеллистов» [11, с. 140].

И. Аслан познакомился с творчеством А. Чехова очень рано. Много раз он читал рассказы А. Чехова. Об этом он сам написал в своей статье «Старые слова»: «При изучении истории театра и чтении многочисленных доступных театральные тексты, моё внимание привлекли прекрасные пьесы великого русского писателя А. Чехова: »Вишнёвый сад«, »Дядя Ваня«, »Три сестры«. После того, как я познакомился с чеховскими пьесами, я очень захотел прочитать все его рассказы, чтобы продолжить знакомство с его творческим миром. Я нашёл его избранные произведения, переведённые доктором Мухаммедом Ал-Кассасом. После прочтения рассказа А. Чехова »Смерть чиновника«, я убедился, что этот жанр — мой творческий путь...» [59, с. 26].

А. Чехов и его произведения были не только исходным пунктом творчества И. Аслана, но и опорой, с помощью которой он продолжил свой творческий путь. В последние годы высказываются мнения, утверждающие близость творчества египетского писателя И. Аслана и А. Чехова. И. Аслан «является последователем Чехова и Хемингуэя» [71. без стр.], «И. Аслан — арабский Чехов» [69, с. 12]. Это мы подробно обсудим дальше.

Несомненно, что А. Чехов вошел в мировую литературу, прежде всего, как мастер малых форм. На протяжении всего творческого пути он не написал ни одного романа, он писал только рассказы, повести и пьесы.

Как и А. Чехов, И. Аслан вошел в историю египетской литературы как мастер короткого рассказа. Сам И. Аслан признаёт: «Я вошёл в египетскую литературу как автор короткого рассказа, и очень люблю этот жанр... Сейчас я случайно пишу повесть, но у меня дух и мысль автора короткого рассказа» [62, с. 5]. В интервью с ливанским телеканалом «Аль-мустакбаль Ньюз» на вопрос о жанре короткого рассказа И. Аслан ответил: «Я очень люблю жанр короткого рассказа. Я глубоко убеждён в том, что этот жанр имеет огромные возможности создавать значительные произведения. Я не согласен с мнением некоторых исследователей о том, что жанр рассказа уходит и уступает жанру романа. По моему мнению, жанр рассказа является одним из важнейших видов художественной литературы и требует от писателя особых умений» [61, с. 25].

О мастерстве И. Аслана, как автора короткого рассказа, написали многие критики. Так, египетская писательница Ибтихат Аш-шафай написала в своей статье «Путь Аслана от мысли к произведению»: «И. Аслан начал свой творческий путь как автор короткого рассказа, стремясь найти свою собственную художественную манеру, что проявилось в его первом сборнике рассказов »Вечернее озеро« (1971 г.). С этого времени И. Аслан стал одним из самых известных писателей шестидесятых годов двадцатого века в Египте. Рассказ стал его творческим путём...» [31, с. 16]. Египетский писатель Ибрагим Абд Алмажид также утверждает талант И. Аслана, как писателя-новеллиста: «Ибрагим Аслан был одним из выдающихся новаторов на уровне и рассказа, и ро-

мана. Несмотря на малочисленность его произведений, он был гениальным и своеобразным творцом..... Смерть И. Аслана была большой потерей для культурной и литературной жизни. Он является одним из творцов, которые обогатили арабскую литературу. Он обогатил арабскую литературу рядом рассказов, романов и статей. Его творчество оказало влияние на многих писателей, что отразилось в их произведениях» [60, с. 16].

Есть многие другие критики и писатели разных национальностей, которые признают мастерство И. Аслана как писателя-новатора в жанре короткого рассказа.

Творчество И. Аслана в значительной мере близко новеллистике А. Чехова. В рассказах обоих писателей можно найти много общего.

В своих произведениях И. Аслан, как и А. Чехов, изображал самые обычные ситуации из жизни простых людей, которыми никто не интересовался. О сюжете в произведениях И. Аслана написал сирийский журналист и романист Халил Суалаг : «Для произведений автора »Ночной смены« характерны не только краткость, но и внимательный выбор тех сцен, которые не привлекали внимание других писателей. Он считал сокровищами те сцены, которые считались другими писателями »отходами повседневной жизни«... И вот мы знакомимся с персонажами, местами, ситуациями, литературную важность которых нам было трудно представить, прежде чем наш талантливый писатель воплотил их в своих произведениях» [65, с. 12].

И. Аслан, как и А. Чехов, использует реализм, как главный художественный метод, видя в нем единственное средство раскрытия действительности того времени и в России при царском режиме, и в Египте после поражения арабской армии в войне 1967 г. Основной принцип реализма И. Аслана заключается в его умении отражать надежды бедных и маргинализованных людей, в среде которых он вырос, и жизнь которых была в центре его пристального внимания.

И. Аслан в своих рассказах так достиг исключительного умения схватывать общую картину жизни, что он называл себя «мастером камеры» [68, с. 11]. Об этом написал египетский писатель Сайд Махмуд: «В его произведениях моё внимание привлекает его умение изображать и воплощать всё то, что происходит в нашей повседневной жизни. Поэтому Аслана справедливо называют »мастером камеры«, как он сам называл себя» [там же]. Сам И. Аслан написал: «Я не могу быть оторван от повседневных событий, которые происходят в моей жизни и жизни других людей...» [70, с. 17].

В отличие от И. Аслана, в произведениях А. Чехова выделяются два типа реализма [14, с. 42]. Один связывается с принципами революционно-демократической литературы, как у Салтыкова-Щедрина, Левитова и др., и второй тип — это психологический реализм. Реализм первого типа критикует общество в виде непосредственного обличения, сатирического высмеивания, при этом произведение становится близко к сжатой комедии, как

в рассказах «Толстый и тонкий» (1883), «Маска» (1884–1885) и др. Второй тип чеховского реализма ясно появляется в его произведениях, написанных в конце 80-х годов, и тесно связывается с психологическим реализмом Л. Толстого. Однако для реализма И. Аслана характерен только один тип — реализм, отражающий страдания бедных и маленьких людей.

Ознакомившись коротко с реалистическим мастерством А. Чехова и И. Аслана можно сказать, что их оценки и способы отражения современной жизни не отличаются от других мастеров реализма, но благодаря их обращению к каждой мелочи быта, и пониманию социальных отношений, им удалось нарисовать полную картину жизни.

Говоря о сходных чертах в чеховском и асланском творчестве, нельзя не отметить, что в своих рассказах И. Аслан не всегда открыто осуждает человеческие пороки и раскрывает несправедливость жизни. Следуя А. Чехову, он нередко использует для этого внешне юмористические ситуации и комические обстоятельства, как в его рассказах «Вход» [55, с. 5], «Мундиал» [58, с. 19], «Хожение» [57, с. 7] и др.

Рассказ «Вход» — один из рассказов, в которых И. Аслан обращается к юмору в описании сюжетной ситуации, представляя читателю диалог между двумя соседями о кухонной плите:

«Потом я купил ей газовую плиту с пятью духовками... Она сказала: »нет, я хочу плиту с шестью духовками».

Он сказал, что он сделал всё возможное, и дал задаток... И если привезут плиту с шестью духовками, повезёт... А если не привезут, то это будет воля Аллаха (т.е. делать нечего).

Сосед тихо спрашивает: «Есть ли в этом мире газовая плита с шестью духовками?!»

— Что мне делать?! Это баловство девушек... Она отказалась взять плиту с пятью духовками, и хочет другую, с шестью духовками.

— Какая там плита с пятью духовками или с шестью духовками?! Любая газовая плита имеет только одну духовку...» [55, с. 5].

Этот отрывок из рассказа «Вход» раскрывает мастерство И. Аслана в выражении желаний маленьких людей. Его герой не знает, что газовая плита имеет только одну духовку, говоря о желании своей дочери купить газовую плиту с пятью или шестью духовками, что показывает его низкий социальный и образовательный уровень.

В отличие от И. Аслана, юмористический элемент в чеховских произведениях середины восьмидесятых годов XIX века постепенно превращается из иронии в сатиру, что проявляется в таких рассказах, как «Смерть чиновника» (1883), «Толстый и тонкий» (1883), «Справка» (1883), «Хамелеон» (1884), «Унтер Пришибеев» (1885), «Свистуны» (1885) и др.

Относительно творчества И. Аслана можно сказать, что сатира не характерна для его художественной манеры. В его рассказах юмор и сатира смыкаются в едином целом для выражения переживаний и страданий бедного чело-

века в этой тяжелой и несправедливой жизни. Примеры этого явления в рассказах И. Аслана многочисленны, например, в рассказах «Мундиаль» [58, с. 19], «Ночь» [54, с. 69], «Вечернее озеро» [38, с. 23] и во многих других.

Что касается художественного сходства между А. Чеховым и И. Асланом, следует отметить следующее. А. Чехов справедливо отмечает: «Краткость — сестра таланта» [26]. Это высказывание совпадает с мнением многих критиков и литературоведов о том, что рассказы И. Аслана, прежде всего, характеризуются лаконизмом и простотой. Так, египетский критик Сабри Хафиз пишет: «Рассказ у И. Аслана — это не такая история, которая известна нам в традиционных египетских и арабских рассказах, его рассказ освобождается от многих скучных деталей, и превращается у него в новый художественный вид, характеризующий краткостью, напряженностью и точностью» [72, с. 6].

Рассматривая творчество А. Чехова и И. Аслана, можно заметить ряд сходных тем.

И. Аслан, подобно А. Чехову, большое внимание в своих рассказах уделяет теме «маленького человека».

В рассказах А. Чехова тема «маленького человека» выступает как одна из традиционных тем русской литературы. К этой теме неоднократно обращались самые известные русские писатели, такие как А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, Ф. Достоевский и другие, которые сумели в своих произведениях правдиво и без прикрас изобразить унижение и страдание маленького человека.

О теме «маленького человека» в рассказах А. Чехова написал В.Б. Катаев: «Внимание Чехова также сосредоточено на своем, особом аспекте темы. »Маленький человек« в цикле »рассказов открытия« всегда взят в особый, специфический момент: он занят осмыслением жизни и своего положения в ней. Он переходит от одного набора представлений к другому и выступает, таким образом, как субъект познания» [10, с. 18]. В высказывании критика В.Б. Катаева отмечается то, с каким мастерством А. Чехов изображает образ «маленького человека» в своих рассказах, превращая его из незаметного в субъект познания.

Образ маленького человека находит отражение в рассказах А. Чехова, таких как «Смерть чиновника» (1883 г.), «Толстый и тонкий» (1883 г.), «Хамелеон» (1884 г.), «Волк» (1886 г.), «Тоска» (1886 г.)... и др.

И. Аслан в своих произведениях также уделяет большое внимание теме «маленького человека», и тяжелой судьбе низших слоев общества (мелких чиновников, продавцов, извозчиков, нищих), поэтому некоторые писатели и критики называют его «писатель бедных и маргинализированных людей» [64, с. 16].

Мир маленьких людей, их желания, стремления, повседневные проблемы, духовные запросы, переживания и страдания в жизни выступают в творчестве И. Аслана как главная тема. Тема «маленького человека» затронута в рассказах И. Аслана «Мужчина и вещи» [47, с. 23], «Поиск адреса» [32, с. 13], «Музыкант» [35, с. 95] и др.

Сейчас мы попробуем лаконично провести художественный анализ двух рассказов обоих писателей, в которых воплощён данный образ.

Одним из самых известных рассказов А. Чехова, затрагивающих тему «маленького человека», считается рассказ «Толстый и тонкий» (1883), в котором автор затрагивает вопрос общественного неравенства и довольного холопства. В данном рассказе «оба антагониста одинаково смешны, потому что в равной мере представляют собою персонификацию чина, один — высшего, другой — низшего. В этом смысле коллежский регистратор в рассказах Чехова равен тайному советнику» [24, с. 356].

В рассказе А. Чехова «Толстый и тонкий» говорится о влиянии общественного положения на человека, представляя читателю «противопоставление двух психологических типов людей» [11, с. 142]. В рассказе «Толстый и тонкий» встречаются два старых друга, которые отличаются не только общественным положением, но и психологическим типом. Для Тонкого характерно чувство самоуничижения и раболепства, а Толстый — обыкновенный человек. В начале встречи они не узнают друг друга. Они обнимаются, похлопывают друг друга по плечу: «Прятели троекратно облобызались и устремили друг на друга глаза, полные слёз» [27, с. 193]. Но когда Тонкий узнает, что Толстый, его бывший друг, далеко преуспел по службе, он унижается перед ним, как будто Толстый стал его прямым начальником. При этом Толстому неприятно это раболепство и самоуничижение: «Мы с тобой друзья детства — и к чему тут это чинопочитание?» [27, с. 195]. Но Тонкий продолжает проявлять своё самоуничижение: «Милостивое внимание вашего превосходительства вроде как бы живительной влаги...» [27, с. 195]. Здесь Тонкий считается одним из чеховских героев, которые просто лишаются своего человеческого достоинства, он даже не имеет в рассказе имени, а только называется автором Тонким, как будто у него нет человеческого облика, и над ним автор сильно смеется, не выражая ему никакого сочувствия.

Раболепство и самоуничижение Тонкого можно истолковать и чисто психологически: «Некоторым людям доставляет удовольствие смотреть на окружающих свысока, сверху вниз, а есть люди, которым доставляет своего рода удовольствие показать себя маленькими, ничтожными перед теми, кто выше их. Это в известном смысле психологический курьез» [9, с. 39].

Отголосок чеховского рассказа «Толстый и тонкий» слышится в рассказе И. Аслана «Поиск адреса» [32, с. 13], затрагивающем «проблематику иллюзии и реальности» [70] через «противопоставление двух психологических типов людей» [11, с. 142].

В рассказе «Поиск адреса» автор описывает нам одну из оживленных каирских улиц, по которой двигается много людей, и концентрирует внимание на одном из них — худом человеке в сером костюме, встречающемся с толстяком на тротуаре. Толстяк думает, что они старые друзья. Толстяк начинает рассказывать Худому

о прошлом, а Худой не может вспомнить ничего. Толстяк настойчиво приглашает Худого домой. Но автобус приезжает, он неожиданно садится в него, и не даёт Худому своего адреса.

Анализируя психологию двух персонажей в рассказе «Поиск адреса» — Худого и Толстяка, можно сказать, что оба характера нуждаются в общении, что помогает понять причину приглашения Толстяком Худого к себе домой. Худой принимает его приглашение, хотя он хорошо знает, что Толстяк — не его старый друг. В.Н. Кирпиченко справедливо отмечает: «Сталкиваются человек одинокий жаждущий общения и человек внутренне равнодушный, жестокий в своем равнодушии. За его громким хохотом, дружеским похлопыванием Худого по плечу, настойчивыми приглашениями не скрывается ничего, разве что потребность чем-то занять время до прихода автобуса» [там же].

Относительно психологии и поведения двух героев можно также отметить, что они не только пытаются установить контакт с окружающими их людьми, но и ищут свою человеческую сущность. Худой хорошо знает, что Толстяк не его старый друг, но он готов верить во всё, о чём рассказывает Толстяк, и искать в его словах новую сущность для себя. Это мнение совпадает с мнением Латифа Аз-зайта о том, что «Толстяк даёт Худому сущность, которой тот не обладает, и реальность, не характерную для него. А Худой с большим удовольствием принимает эту реальность, как свою» [74, с. 95].

Хотя оба рассказа различны по сюжету, но каждый из них указывает на одно из отрицательных явлений в психологии маленького человека. Рассказ «Толстый и тонкий» отмечает самоуничижение Тонкого, а рассказ «Поиск адреса» — потребность Худого и Толстяка в общении.

Рассказы И. Аслана, в которых затронут образ маленького человека, многочисленны. В каждом из них, подобно А. Чехову, автор проливает свет на одно из страданий маленького человека в жизни. Например, в рассказах «Музыкант» [35, с. 95], «Жилец» [36, с. 90] и «Рядом со слепцом» [40, с. 85] И. Аслан обсуждает проблематику «страха маленького человека и его беспомощности перед жизнью», как и Чехов в своём рассказе «Человек в футляре» (1898 г.). В своих рассказах «Мундиаль» [58, с. 19], «Старое казино» [37, с. 5] и «Мужчина и вещи» [47, с. 23], как и Чехов в рассказе «Тоска» (1886 г.), И. Аслан освещает вопрос одиночества и отчуждения маленьких людей в несправедливом обществе.

В отличие от А. Чехова, в своих произведениях И. Аслан изображает один социальный тип. В новеллистике писателя воплощены представители низших слоев египетского общества: мелкие чиновники, продавцы, нищие, которые стали главными героями его рассказов. А в чеховской новеллистике воплощены представители всех слоев русского общества, создающие достоверную панораму жизни страны.

У А. Чехова и у И. Аслана «положительный герой» в рассказах, посвященных теме «маленького человека»,

почти не встречается. В основном оба писателя утверждают победу пошлости и мелочности, которые превращают людей в бездуховное и опустошенное существо. Оба автора открыто высмеивают глупость, рабство и самоуничижение человека.

Итак, тема «маленького человека» достаточно широко освещена в рассказах и А. Чехова и И. Аслана. Несмотря на все художественные сходства и различия между обоими писателями в отражении образа маленького человека, их рассказы становятся зеркалом жизни маленького человека и в России в конце 80-х г. — начале 90-х г. XIX века, и в Египте в 60-х г. XX века.

Как и А. Чехов, И. Аслан в своих рассказах большое внимание уделяет женской теме.

А. Чехову, как одному из удивительно талантливых писателей не только в русской, но и в мировой литературе, нельзя было не затронуть в своем творчестве тему женщины. Сам А. Чехов утверждает значение изображения женских образов в литературе: «Без женщины повесть, что без паров машина. Я не могу без женщин!!!» [25.С.182]. Образ женщины, как главной героини, воплощен во многих рассказах, таких как «Дом с мезонином» (1896 г.), «Размазня» (1883 г.), «О женщинах» (1886 г.), «Дама с собачкой» (1898 г.), «Припадок» (1891 г.), «Анна на шее» (1895 г.), «Попрыгунья» (1891 г.), «Невеста» (1903 г.), «Ариадна» (1895 г.) и многие другие.

Рассказы И. Аслана также богаты разными женскими образами, которые показывают социальное положение женщины в Египте 60-х годов двадцатого века. Образ женщины — матери изображен в рассказах «Хождение» [57, с. 7], «Источник воды для детей» [51, с. 33], «Старое казино» [37, с. 5] и «Диалог» [49, с. 57], образ женщины-жены воплощен в рассказах «Желание плакать» [34, с. 52], «Побочная сцена» [56, с. 13], «Мундиаль» [58, с. 19], «Капли лимона» [53, с. 39] и «Нить» [50, с. 47]. Образ женщины, которая заботится о своем брате, изображен в рассказах «Утопление» [43, с. 61], «Ночь» [54, с. 69]. Образ падших женщин воплощен в рассказах «Зима» [52, с. 73], «Вставание» [44, с. 51], «Убежище» [45, с. 37]. Образ женщины — любовницы изображен в рассказах «Время говорить» [41, с. 65], «Юноша и девушка» [46, с. 7] и «Свет снаружи» [42, с. 13]. Образ молодой женщины, которая заботится о мужчине, раненом или слепом, воплощен в рассказах «Жилец» [36, с. 90] и «Рана» [33, с. 107]. Образ женщины — продавщицы изображен в рассказах «Мужчина и вещи» [47, с. 23] и «Рынок» [48, с. 31].

Сейчас мы познакомимся с героинями «Анюта» (1886 г.) [17] А. Чехова и «Мундиаль» (1968 г.) И. Аслана.

Образ бедной женщины воплощен в чеховском рассказе «Анюта». Героиня рассказа Анюта — бедная неграмотная женщина, «маленькая, худенькая брюнетка лет 25-ти, очень бледная, с кроткими серыми глазами» [29, с. 44]. Вследствие несправедливого и подчиненного социального положения у неё отсутствовало чувство собственного достоинства.

Она из-за крайней бедности работала служанкой в меблированных номерах. В последнее время она «безропотно исполняла роль »наглядного пособия«» [5, с. 329—335] в самом дешёвом номере студента-медика 3-го курса Степана Клочкова. В этом номере нет никаких средств существования, »нет табаку, нет чаю, и сахару осталось четыре кусочка« [29, с. 46]. Она безропотно и самоотверженно заботилась о Клочкове. Она была готова бесконечно стоять перед ним с прорисованными угольком на теле ребрами в холодной комнате, где они жили. Он не обращал внимания на то, что ей очень холодно и она устала, а только говорил ей: »Что ты жмёшься? У вас пальцы холодные!« [29, с. 45]. Он видел в ней не человека, а рабу, которая безропотно обязана выполнять всё то, что он хотел. »Анюта дрожала и боялась, что медик, заметив ее дрожь, перестанет чертить углем и стучать, и потом, пожалуй, дурно сдаст экзамен« [там же]. Друг Клочкова Фетисов пришёл к нему в гости. Он был художник. Когда он увидел Анюту, он решил взять её натурщицей для написания картины. Клочков согласился и сказал ей: »Человек для искусства просит, а не пустяков каких-нибудь« [29, с. 46]. Она покорно ушла с художником и терпеливо ему позировала. Когда она вернулась от художника, она была очень утомлена. Несмотря на это, Клочков не видел её страдание, и сказал ей, что им нужно расстаться. Он пытался изменить свою жизнь после того, как его друг сказал ему: »Вы ужасно по-свински живёте! Чёрт знает как живёте!« [там же], как будто она была причиной его плохой жизни. Но в конце рассказа он пожалел её, и отказался от своего решения.

Анюта продолжала свою жизнь в номере Клочкова, но в результате крайней бедности и несправедливого социального строя она стала вещью, относилась равнодушно к жизни и терпела все страдания. Она жила со студентом-медиком, который пользовался ею даже не как человеком, а как вещью, изучая с её помощью строение человека. «Таких »клочковых« в жизни Анюты было уже четверо и неизвестно, сколько будет ещё, однако у героини нет никакого стремления изменить свою жизнь» [8, с. 71]. Е. И. Башилова в своей диссертации «Проблема отчуждения и способы ее художественного воплощения в рассказах А. П. Чехова 1880-х годов» пишет об этом: «Превращение Анюты в вещь, автоматизм ее действий, равнодушие к жизни также являются следствием отношения к ней жизни. Девушка, которую художник временно »одалживает« у своего приятеля — медика для того, чтобы она позировала для картины, изображающей Психею, лишена души» [3].

Итак, Анюта и все похожие на неё бедные люди становятся жертвами бедности и несправедливых общественных отношений.

Образ бедной женщины нашёл отражение и в рассказе И. Аслана «Мундиаль» (1986 г.).

Героиня рассказа, Ум Сайд — бедная, неграмотная, худая женщина с воспитанным мужским голосом и в очень старой одежде. Амира Сабир справедливо отме-

чает: «И. Аслан, при описании своих персонажей, стремится подчеркнуть их точные детали» [62, с. 70]. Описание внешности героини Ум Сайд («Она в очень старой одежде» [58, с. 20]) точно указывает на её крайнюю бедность, а фраза («Ум Сайд спрашивает своим воспитанным мужским голосом» [там же]) коротко и точно передает её страдания в жизни. Она так много работает и страдает в жизни, что она становится похожей на мужчину, но в то же время она ещё сохраняет своё благонравие и воспитанно говорит с другими людьми. Она работает уборщицей. Каждый вторник она моет лестницу в доме, в одной из квартир которого живёт господин Сайд — главный герой рассказа — со своей женой хаджей Рукаей.

Однажды Ум Сайд постучала в дверь господина Сайеда. Она захотела набрать ведро воды. Ум Сайд своим воспитанным голосом попросила господина Сайда наполнить набрать ведро воды, но он сказал ей, что его жена ещё спит и закрыл дверь в её лицо, а потом быстро вернулся к телевизору, чтобы смотреть мундиаль. Господин Сайед обращался с ней неуважительно. Его поведение так Ум Сайед рассердило, что она сказала про себя: «Иди к черту, неделикатный человек» [58, с. 21]. Она была вынуждена постучать в следующую квартиру. Молодая женщина открыла. И когда Ум Сайд попросила её набрать ведро воды, женщина ответила, что у неё нет воды, потому что мотор не работает. Ум Сайд вновь вернулась в квартиру господина Сайда и сильно постучала в дверь. Это его так рассердило, что он открыл дверь, не смотря на неё. В это время хаджа Рукая встала и дала ей воду.

Хотя образ Ум Сайд считается второстепенным, она играет важную роль в рассказе. Отношение персонажей в рассказе к этой бедной женщине раскрывает черты характера каждого из них, что совпадает со словами Т. Тудурова: «Характер каждого персонажа полностью определяется его отношением к другим персонажам в рассказе» [66, с. 43]. Автор концентрирует внимание на отношении главного героя господина Сайда к этой бедной неграмотной женщине. Он возмутительно, без внимания и без уважения относится к ней, видя в ней причину своего раздражения. Он любит постоянно смотреть мундиаль и записывать голы на бумаге, что стало его единственным занятием в жизни после того, как он вышел на пенсию. Отношение господина Сайда к уборщице Ум Сайд раскрывает его характер и говорит о том, что он страдает от пустоты жизни. Он ничем не занимается в жизни. Он только смотрит мундиаль и записывает голы на бумаге. В конце рассказа, когда он не смог увидеть гол из-за прихода этой бедной женщины, он возненавидел её, как будто она отняла от него смысл жизни.

Диалог между соседкой господина Сайда и Ум Сайд также играет важную роль в описании характера этой соседки. По словам автора, эта молодая женщина — добрая и воспитанная. Её воспитанность выражается её деликатным отношением к Ум Сайд. Она с уважением относится к ней, видя в ней не уборщицу, а обыкновенную женщину, достойную уважения и сочувствия.

Несмотря на то, что А. Чехов и И. Аслан, каждый по-своему, воплощают образ бедной женщины в рассказах «Анюта» и «Мундиаль», нельзя не заметить, что обоим писателям с мастерством удалось изобразить этот образ и вызвать у читателя не только сочувствие к этому образу, но и уважение к нему.

Итак, после краткого знакомства с образом женщины в рассказах А. Чехова и И. Аслана, можно подчеркнуть, что И. Аслан отличается от А. Чехова тем, что он часто изображает женщину как второстепенный персонаж. Образ женщины во всех его рассказах не занимает значительного места, а «выполняет скромную сюжетобразующую функцию, и присутствует лишь для того, чтобы «оттенить» фигуру главного героя» [8, с. 67].

В рассказах А. Чехова присутствуют женские образы разных классов. А И. Аслан изображает женские образы одного класса — бедного или низшего класса. Героини его рассказов живут в бедном районе Имбаба или на улице Фадл Аллах Усман. Более того, среди всех рассказов И. Аслана нет ни одного рассказа, заглавие которого содержит женское имя или женскую черту характера. У А. Чехова, наоборот, много рассказов называется женскими именами, например, «Анюта» (1886 г.), «Душечка» (1898 г.), «Дама с собачкой» (1899 г.), «Женщина без предрассудков» и др. Это говорит о том, что в творчестве И. Аслана преобладает образ мужчины, как представителя низшего и среднего классов.

Однако, несмотря на все различия между А. Чеховым и И. Асланом в изображении образа женщины, следует обратить внимание на то, что оба писателя относятся к женщине, как самостоятельной личности, умеющей серьезно и умно действовать в трудных ситуациях и преодолевать все преграды. В своих рассказах они отражают противоречия и проблемы в общественной жизни. Их женские образы становятся героинями своего времени.

После изучения образа маленького человека и образа женщины в рассказах А. Чехова и И. Аслана, нельзя не упомянуть также образы детей в их рассказах.

А. П. Чехов является одним из выдающихся русских писателей конца XIX — начала XX, уделивших большое внимание теме детства. А. Чехов посвятил немало произведений данной теме, в которых он хотел проникнуть в детский мир, ища в нём счастье и всё то, чего он был лишён в своём несчастливом детстве. Об этом он сам часто говорил: «В детстве у меня не было детства» [28, с. 6]. А. Чехов любит мир детей. «Он хорошо знает внутренний мир ребенка, и в полной мере сознает его чувства и представления об окружающем его мире, отличающиеся от представлений взрослых о нём. Он глубоко убеждён в том, что дети знают и понимают естественную жизнь и все то, что происходит вокруг них. Такое понимание не совпадает с восприятием мира взрослыми» [75, с. 223]. В его рассказах о детях у детей часто свои собственные точки зрения о том, что происходит вокруг них. Они видят то, чего не могут видеть взрослые. А. Чехов «относился к детям не как к «маленьким дурачкам» и го-

ворил с ними не как с существами, созданными для забавы взрослых, а как с людьми, у которых на всё своя оригинальная точка зрения» [13, с. 580].

А. Чехов написал сотни произведений о детях и о детстве, но по содержанию данные произведения считаются для взрослых, т.е. его произведения о детях, а не для детей. Среди данных произведений можно упомянуть рассказы «Кухарка женится» 1885 г., «Мальчики» 1886 г., «Ванька» 1886 г., «Детвора» 1886 г., «Спать хочется» 1886 г., «Гриша» 1886 г., «Событие» 1887 г., «Беглец» 1887 г., «Дома» 1887 г. и др.

Что касается темы детства в рассказах И. Аслана, можно сказать, что эта тема в его произведениях вносит важный вклад в отражение жизненной реальности египетского общества 60-х г. XIX века.

В своих рассказах И. Аслан изображает образы детей по-своему, утверждая идею об участии детей в страданиях взрослых от тяжелой жизни, т.е. дети похожи на взрослых, страдают от бедности и лишаются заботы и счастья. На наш взгляд, причиной данной идеи у И. Аслана может быть то, что его детство, так же, как и у А. Чехова, не было счастливым.

Так же, как и у А. Чехова, детский мир у И. Аслана считается «особым миром», в котором присутствуют «особые дети» — дети бедные, несчастливые, лишённые своих свобод из-за бедности, не дающей им возможности достичь всего, о чём они мечтают. Как сказал Сайед Кутб; «свобода персонажей, объединенных общим семейным страданием, уменьшается, и у них нет надежды на лучшее» [67, с. 29], что делает их часто грустными людьми, которые ничего не желают в жизни. Но, несмотря на все их страдания в жизни, они остаются невинными, и являются символом простоты и непосредственности. Детские образы можно найти в таких рассказах И. Аслана, как «Побочная сцена» [56, с. 13], «Хождение» [57, с. 7], «Запах дождя» [39, с. 35] и др.

Мы попробуем создать целую картину образа ребёнка у А. Чехова и у И. Аслана путём проведения критического анализа рассказов обоих писателей: рассказа А. Чехова «Гриша» 1886 г. и рассказа И. Аслана «Хождение» [57].

В рассказе А. Чехова «Гриша» 1886 г. [16] главный герой рассказа Гриша — толстый мальчик. Ему почти три года. Он живет в своем собственном детском мире, где стоят его кровать, нянькин сундук, стул и лампадка. В его мире существуют также его родители, тетя и кошка, которых он судит по своим меркам: «Няня и мама понятны: они одевают меня, кормят и укладывают спать, но для чего существует папа — неизвестно?» [30, с. 188] — думал Гриша. Но для него самыми странными и нелепыми были лошади.

Однажды он гулял со своей няней по бульвару. Ему было душно и жарко, потому что он был тепло одет. Вдруг ребенок увидел одного человека, который подошёл к няньке и начал с ней разговаривать. Нянька с Гришей и этим человеком пришли в комнату, где жила кухарка. Кухарка их встретила и накрыла на стол. Они сели, вы-

пили, и Гриша потянулся к пирогу на столе, пытаясь взять кусочек. Они ему дали. Ему захотелось пить. Кухарка дала ему свою рюмку. Вечером Гриша «никак не смог уснуть. Солдаты с вениками, большие кошки, лошади, стеклышко, корыто с апельсинами, светлые пуговицы, — всё это собралось в кучу и давило его мозг. Он ворочался с боку на бок, болтал и в конце концов, не вынося своего возбуждения, начал плакать» [30, с. 190]. Мать подумала, что вероятно у него жар. Но у Гриши не было жара, его только распирала впечатления новой жизни. И наконец, он получил от мамы ложку касторки, чтобы уснуть.

Прочитав рассказ «Гриша», можно сказать, что А. Чехов удивительно и талантливо проникает в детский мир. Он говорит о том, как «в детском восприятии и мышлении мир как бы увиден заново, сопоставлен с неожиданной шкалой мер и ценностей» [15, с. 383]. Это мнение совпадает со словами В.Б. Катаева: «В детском восприятии и мышлении примелькавшиеся вещи и поступки соотношены с неожиданной шкалой мерок и ценностей, мир как бы увиден заново, то, что привычно и узаконено во взрослом мире, обнаруживает свою относительность» [10, с. 48]. Гриша, знает только свой «четырёхугольный мир», где существуют «очень много» разных вещей: «кукла с отломанной рукой и барабан, а за нянькиным сундуком очень много разных вещей: катушки от ниток, бумажки, коробка без крышки и сломанный паяц» [30, с. 187]. В этом мире для него мама похожа на куклу, а кошка — на папину шубу, и он не знает, какую роль играет папа в жизни, а тетя — она то существует, то отсутствует, и он часто думает, куда она уходит?.. и др.». Так А. Чехов наклоняется к ребёнку и с улыбкой следит за тем, как смотрит в его глаза недавняя знакомка-жизнь. Весь мир обращается в сплошную детскую. К нему прилагают специальное крошечное мерило, и он входит в ребяческое сознание очень суженный, упрощенный, но зато весь интересный и новый» [1]. Таким образом, А. Чехов сумел вернуть нас к нашему милому и незабвенному детству, где «все было новое, все было первое» [1]. Рисуя образ Гриши, А. Чехов показывает нам окружающий мир детскими глазами, и изображает своеобразие детского восприятия мира, впечатления детей во время столкновения с новой жизнью.

Поведение Гриши и его собственное мировоззрение обращают наше внимание на объективную истину — во многих случаях взрослые не способны правильно понять ни детскую психологию, ни детское сознание. Это подчеркивает А.Я. Кубасов: «Взрослые же, не понимающие ни детской психологии, ни детского сознания, объясняют поведение мальчика по-своему:

— Вероятно, покушал лишнее... — решает мама. И Гриша, распиремый впечатлениями новой, только что изведанной жизни, получает от мамы ложку касторки» [12, с. 96]. И прав А.Я. Кубасов, так как Гриша вечером не может уснуть, и плачет, не потому что у него жар, или он покушал лишнее, а просто его душа насыщена чувством радости. Он впервые сталкивается со

многими новыми событиями и людьми, и с впечатлениями новой жизни, и когда он возвращается домой, он плачет, реагируя на эти впечатления. Здесь А. Чехов связывает мысли ребенка с его речью. На прогулке он переполнен новыми впечатлениями, его язык не может передать всё, что он испытывает, говорит он «не столько языком, сколько лицом, руками и в конце концов, не вынеся своего возбуждения, «начинает плакать» [23, с. 7]. Несмотря на то, что в конце рассказа ребенок плачет, он счастлив, потому что его слезы отражают любовь семьи к нему, и то, как его мать о нем заботится. Соглашаясь с этим мнением, мы отмечаем, что отображение А. Чеховым мысли ребенка и его речи свидетельствует о способности А. Чехова проникнуть во внутренний мир ребенка и изложить поэзию его детской души.

Итак, в рассказе «Гриша» А. Чехов показывает нам влияние новой жизни на детей, и их реакцию на эту жизнь в пределах своего детского сознания, т.е. изображает нам своеобразие восприятия детьми новой жизни.

В рассказе «Хождение» [57, с. 7] И. Аслан также изображает образ ребёнка. В данном рассказе он описывает разговор между ребенком и его бедной матерью. Она не имеет средств к существованию, и её сын — голодный. Такой диалог в данном рассказе играет важную роль в раскрытии образов героев — матери и ребенка. Маленький герой ещё не умеет хорошо говорить. В начале рассказа ребенок говорит матери, которая ещё спит, что он голодный, хочет завтракать и хочет бутерброд с бобами. Она отвечает ему, что ещё слишком рано, чтобы купить бутерброд, просит его немного поспать, а потом она купит ему всё, что он хочет. Её слова так его расстраивают, что он начинает сильно и горько плакать. Его плач заставляет её встать, чтобы удовлетворить его просьбу. Они выходят на улицу Фадл Аллах Усман, чтобы купить ему бутерброд с бобами. Когда они идут по улице, ребенок начинает говорить со своей матерью, спрашивая её своим детским языком обо всём, что он видит на улице, и она отвечает ему и исправляет его речь. В финале рассказа они приходят домой, и ребенок начинает есть свой бутерброд с бобами.

В изображении образа ребенка в рассказе «Хождение» И. Аслан использует простые, но глубокие и выразительные слова. Автор говорит, что ребёнок «с растрёпанными и редкими волосами» [там же], что обращает наше внимание на то, что этот ребёнок лишён необходимой заботы в своей семье, плохо живёт. Более того, на протяжении рассказа И. Аслану удалось простыми словами создать яркую картину истории жизни ребенка и его матери, в которой господствуют горе и бедность. «На улице ребёнок указывает на каждого человека, спрашивая мать: «Аммо?» (т.е. дядя?), и никогда не говорит слова «папа», несмотря на его отсутствие» [73, с. 32]. В рассказе существуют много признаков отсутствия отца ребёнка в их жизни. О нём автор не упоминает в рассказе, молодая мать одна, ребёнок спит не в своей кровати, а рядом со своей матерью. Мать не стесняется выхо-

дить на улицу в ночной сорочке, чтобы купить бутерброд с бобами. Всё это подчеркивает отсутствие отца в жизни ребёнка и матери. Более того, в рассказе ярко проявляется крайняя бедность ребёнка и матери, у них не хватает денег на еду. Мать покупает сыну только бутерброд с бобами, но этого недостаточно для насыщения. Здесь проявляется «несправедливость к бедным маленьким детям, которые были приговорены к медленной смерти из-за лишения их самых простых человеческих прав, таких, как право одеваться, право на получение питания, и право на свободу» [75, с. 228].

Чтобы точно написать образ ребёнка, подчеркнуть его молодой возраст, невинность и простоту, автор использует простые и непонятные арабские слова в речи ребенка, такие, как «أموسه» вместо «يح» [5], «جاموسه» вместо «زوز» [21], «نار» вместо «زيون» [19], «ثدى» вместо «18» [تلغزيون].. и т.п. Это ярко показывает «способность И. Аслана олицетворять каждого персонажа в его особом драматическом контексте» [70]. Ребёнок ещё так мал, что он ещё неправильно говорит, он своим детским сознанием воспринимает окружающий его мир и пытается своими детскими словами выразить свои впечатления о жизни.

И. Аслан также использует мелочи и отдельные штрихи для более полного раскрытия образов героев. В исследовании Амиры Сабир «Короткий рассказ в творчестве Ибрагима Аслана» говорится: «Одним из самых важных художественных приемов повествования является «описание деталей для определения сущности героев» [63, с. 22]. Вид еды в рассказе «Хождение» представляет собой одну из самых важных художественных деталей и мелочей, используемых И. Асланом в изображении жизни героев. Когда ребёнок захотел есть, он попросил у матери бутерброд с бобами. Он хотел есть только бобы — еду бедных людей в Египте. Здесь встаёт вопрос: может ли только один бутерброд с бобами накормить ребёнка? По нашему мнению, этого недостаточно. Это говорит о голоде ребенка и нехватке еды в семье. Итак, вид и количество еды ребенка отражают бедность и образ жизни его семьи, принадлежащей к низшему социальному классу.

Проанализировав рассказы и А. Чехова и И. Аслана о детях, мы можем с уверенностью указать на существование различий между обоими писателями в художественных приёмах изображения образа детей. Однако оба они сосредотачивают внимание на том, что дети часто живут в своем простом мире, для которого характерны добро, наивность, любовь и искренность. В детской душе постоянная тяга ко всему хорошему и доброму, что отличает детей от взрослых.

После короткого ознакомления с некоторыми сходными художественными аспектами, существующими в творчестве и А. Чехова и И. Аслана, следует отметить художественные различия между ними. В отличие от А. Чехова, литературное наследие которого состоит из множества произведений (пьес, одноактных пьес, повестей и коротких рассказов), И. Аслан написал немного произ-

ведений. Об этом написала В.Н. Кирпиченко: «Ибрагим Аслан пишет немного, но постоянно. Время от времени в периодике публикуются его рассказы... С годами художественный мир Ибрагима Аслана не стал ни более широким, ни более объективным» [11, с. 147].

В.Н. Кирпиченко также справедливо отмечает: «И. Аслан следует за Чеховым в драматургическом построении рассказа, но отходит, удаляется от него, расширительно толкуя и бессмысленность существования, и некоммуникабельность людей. Прием, который у Чехова служит углублению психологизма, созданию психологического подтекста, у Аслана с его безликими, одномерными персонажами становится нарочито условным выражением универсальной закономерности» [11, с. 143], так как отчуждение и одиночество героев — главное почти в большинстве рассказов И. Аслана.

Более того, в отличие от А. Чехова, пространство у И. Аслана ограничено. Пространство для него истинно главное, но он сосредотачивает внимание в своих произведениях только на местах, где он жил и вырос, таких как район Имбаба, Кит кат, улица Фадл Аллах Усман, река Нил. Эти районы жили в его сердце, как он жил в них. Поэтому район Имбаба становится особым миром для И. Аслана. «Он никогда не ушел из Имбабы, хотя он пе-

реехал жить в район Мукаттама, но его душа и ум остались связанными с районом Имбаба. Из этого района он, как и великие писатели, сделал свою собственную империю. Имбаба для Аслана как Петербург для Ф. Достоевского, Москва для Толстого и Сельская Франция для Флобера» [76]. Места в рассказах И. Аслана простонародные, и изображают положение широкой прослойки египетского общества со всеми её привычками и традициями.

Художественные сходства и различия между А. Чеховым и И. Асланом позволяют нам сделать вывод о том, что на протяжении последних ста лет в Египте творчество великого русского писателя А. Чехова было и остается источником знания и вдохновения для многих писателей, в том числе для нашего известного египетского писателя Ибрагима Аслана. Но мы можем сказать, что И. Аслан не полностью следует А. Чехову, а он только похож на него в некоторых художественных аспектах. Главным из этих аспектов является интерес Ибрагима Аслана к теме «маленького человека» почти во всех своих рассказах, и к созданию полной картины жизни этого маленького человека в 60-х XX века в Египте. Это доказывает мастерство Ибрагима Аслана — писателя бедных и маргинализированных людей. Итак, можно с уверенностью согласиться с высказыванием: «Ибрагим Аслан — арабский Чехов».

Литература:

1. Айхенвальд Ю. И., «Чехов», Серия «Силуэты русских писателей», В трех книгах. Москва, издательство «Товарищество «Мир», 1913—1914 гг. Элек.ресур: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=2593985
2. Алламуратова А. Ж., «Лекции по курсу «Сравнительно-историческое изучение восточной и западной литератур)», Кафедра русской и зарубежной литературы, Министерство высшего и среднего специального образования республики Узбекистан, НУКУС-2011 г..
3. Башилова Е. И., « Проблема отчуждения и способы ее художественного воплощения в рассказах А. П. Чехова 1880-х годов », автореферат диссертации кан. фил. наук, Москва, 2011 г. Элек.рес; Авторефера диссертации размешен на сайте РУДН: www.rudn.ru Автореферат разослан 17 октября 2011 г.
4. Горький М., Собрание сочинений в тридцати томах, т. 23, Гослитиздат, Москва, 1953 г..
5. Грачева Ирина, статья «А. П. Чехов и И. М. Прянишников», журнал «Вопросы литературы» 2001 г., № 1.
6. Джамаль заде М.А, журнал «Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji», № 44, Тахран, Иран.
7. Джанолах К. М., Ашрафи Ф. (2008). «Изучение темы женщины в творчествах А. П. Чехова и М.
8. Джанолах К. М., Ашрафи Фарангис. «Изучение темы женщины в творчествах А. П. Чехова и М. А. Джамаль заде», научный журнал « Пажухеше забанхае хареджи », No.44, Иран, 2008 г..
9. Катаев В. Б. «От смешного до великого», Каир, 2005 г..
10. Катаев В. Б. «Проза Чехова: проблемы интерпретации», Москва, изд.«МГУ», 1979 г..
11. Кирпиченко В. Н. «Литература Востока», 60—70 годы, изд.«Наука», Москва, 1969 г..
12. Кубасов А. Я Проза А.П. Чехова: искусство стилизации: Монография / Урал, гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998 г..
13. Лазаревский В. А. Статья «А. П. Чехов», из кн«А. П. Чехов в воспоминаниях современников», серия литературных мемуаров, коллективная редакция, Москва, «Художественная литература», 1986 г..
14. Михайловский Б.В, статья«Чехов и его место в развитии реализма// К 100-летию со дня рождения А. П. Чехова», из кн. «Избранные статьи», № 108, Москва, 1968 г..
15. Николаева П. А.. «Русские писатели». Библиографический словарь//М-Я, Москва, «Просвещение», 1990 г.
16. Рассказ «Гриша» опубликован в 1886 г. в юмористическом журнале «Осколки», № 14, 5 апреля, стр. 4. С подписем: А. Чехонте.. А потом приводится по: А. П. Чехов, Сочинения в 18 томах // Полное собрание сочинений и писем в 30 томах. — М.: Наука, 1976. — Т. 5. [Рассказы. Юморески], 1886 г.. См: <https://ru.wikisource.org/wiki>.
17. Рассказ «Анюта» опубликован в юмористическом журнале «Осколки» в 1886 г., № 8, 22 февраля (ценз. разр. 21 февраля), стр. 4, с подписем: А. Чехонте.

18. Слово «تليفزيون» означает на русском языке « телевизор».
19. Слово «تدى» означает на русском языке « грудь »
20. Слово «جاموسة» означает на русском языке «буйволица»
21. Слово «نار» означает на русском языке « огня »
22. Теймур Махмуд. «Современный Восток», 1958 г., № 9, стр.65. из статья Аббас М. и Султан Надя. «О некоторых особенностях рассказов А. П. Чехова и Идриса», журнал Аль-Альсун, № 5, 1986 г..
23. Фалах Х. Дкассим. «Отображение личности ребенка в творчестве А. П. Чехова», Полный текст автореферата диссертации, канд. филолог.наук. Одесса — 1991. Одесский государственный университет.
24. Фундаментальная электронная библиотека «Русская
25. литература и фольклор» (ФЭБ), 2002 г., Чехов, стр.356. Элек..ресур: <http://feb-web.ru/feb/irl/il0/i92/i92-345-.htm>.
26. Чехов А. П. «Письмо ИЛ.Леонтьеву-Щеглову (от 22 января 1888 года)». «Полное собрание сочинений и писем», В 30 т. Письма, В 12 т., Т. 2.
27. Чехов А.П. Полное собрание сочинение. Т. XIV. Москва.1949 г.. См: Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. Москва: «Локид-Пресс». Вадим Серов. 2003 г. <http://dic.academic.ru>
28. Чехов А. П. Рассказ«Толстый и тонкий», «Собрание сочинений», рассказы 1883— 1884, том второй, изд«.художественной литературы», Москва, 1954 г.
29. Чехов А. П.. Предисловие «Собрание сочинений в двенадцати томах», том первый, рассказы 1880— 1882, государственное издательство художественной литературы, Москва, 1954 г..
30. Чехов А. П.. Рассказ «Анюта», собрание сочинений, редактор Гордон М.Е, том восьмой, повести и рассказы 1895— 1903, гос. изд. Художественной литературы, Москва, 1956 г..
31. Чехов А. П.. рассказ «Гриша», «Собрание сочинений», редактор Гордон М.Е, том четвертый, рассказы 1886, гос.изд«.Художественной литературы», Москва, 1955 г..
32. 2012. ابتهاج الشافعى. «مشوار أصلان بين الأفكار و الإبداع», جريدة «التقافة الجديدة», أحد إصدارات الهيئة العامة لقصور الثقافة، العدد ٢٥٨، مارس 2012.
33. إبراهيم أصلان. «البحث عن عنوان»، المجموعة القصصية «بحيرة المساء»، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1994.
34. إبراهيم أصلان. «الجرح»، المجموعة القصصية «بحيرة المساء»، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1994.
35. إبراهيم أصلان. «الرغبة في البكاء»، المجموعة القصصية «بحيرة المساء»، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1994.
36. إبراهيم أصلان. «العازف»، المجموعة القصصية «بحيرة المساء»، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1994.
37. إبراهيم أصلان. «المستأجر»، المجموعة القصصية «بحيرة المساء»، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1994.
38. إبراهيم أصلان. «الملهى القديم»، المجموعة القصصية «بحيرة المساء»، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1994.
39. إبراهيم أصلان. «بحيرة المساء»، المجموعة القصصية «بحيرة المساء»، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1994.
40. إبراهيم أصلان. «رائحة المطر»، المجموعة القصصية «بحيرة المساء»، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1994.
41. إبراهيم أصلان. «فى جوار رجل ضير»، المجموعة القصصية «بحيرة المساء»، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1994.
42. إبراهيم أصلان. «وقت الكلام»، المجموعة القصصية «بحيرة المساء»، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1994.
43. إبراهيم أصلان. «الضوء فى الخارج»، المجموعة القصصية «يوسف والرداء»، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2000.
44. إبراهيم أصلان. «الغرق»، المجموعة القصصية «يوسف والرداء»، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2000.
45. إبراهيم أصلان. «القيام»، المجموعة القصصية «يوسف والرداء»، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2000.
46. إبراهيم أصلان. «المأوى»، المجموعة القصصية «يوسف والرداء»، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2000.
47. إبراهيم أصلان. «ولد و بنت»، المجموعة القصصية «يوسف والرداء»، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2000.
48. إبراهيم أصلان، «الرجل و الأشياء»، المجموعة القصصية «حكايات من فضل الله عثمان»، دار الشروق، 2005.
49. إبراهيم أصلان، «السوق»، المجموعة القصصية «حكايات من فضل الله عثمان»، دار الشروق، 2005.
50. إبراهيم أصلان، «حوار»، المجموعة القصصية «حكايات من فضل الله عثمان»، دار الشروق، 2005.
51. إبراهيم أصلان، «خيطة»، المجموعة القصصية «حكايات من فضل الله عثمان»، دار الشروق، 2005.
52. إبراهيم أصلان، «سبيل للصغار»، المجموعة القصصية «حكايات من فضل الله عثمان»، دار الشروق، 2005.
53. إبراهيم أصلان، «شتاء»، المجموعة القصصية «حكايات من فضل الله عثمان»، دار الشروق، 2005.
54. إبراهيم أصلان، «فطرات من ليمون»، المجموعة القصصية «حكايات من فضل الله عثمان»، دار الشروق، 2005.
55. إبراهيم أصلان. «ليل»، المجموعة القصصية «حكايات من فضل الله عثمان»، دار الشروق، القاهرة، 2005.
56. إبراهيم أصلان. «مدخل»، المجموعة القصصية «حكايات من فضل الله عثمان»، دار الشروق، القاهرة، 2005.
57. إبراهيم أصلان. «مشهد جانى»، المجموعة القصصية «حكايات من فضل الله عثمان»، دار الشروق، 2005.
58. إبراهيم أصلان، «مشوار»، المجموعة القصصية «حكايات من فضل الله عثمان»، دار الشروق، 2005.
59. إبراهيم أصلان، «مونديال»، المجموعة القصصية «حكايات من فضل الله عثمان»، دار الشروق، 2005.
60. 2008,
61. 17811
62. أحمد الواصل. «إبراهيم أصلان... عاشق القصة القصيرة»، جريدة «الرياض»، العدد 15914، يناير 2012.
63. أميرة محمد صابر. «القصة القصيرة فى إبداع إبراهيم أصلان»، ماجستير، جامعة عين شمس، كلية الألسن، قسم اللغة العربية، القاهرة، 2009.
64. جوزيف ميشال شريم، دليل الدراسات الاسلوبية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٨٤، ص ١٦. راجع أميرة محمد صابر. «القصة القصيرة فى إبداع إبراهيم أصلان»، ماجستير، جامعة عين شمس، كلية الألسن، قسم اللغة العربية، القاهرة، 2009.

65. حامد أبو أحمد. «إبراهيم أصلان — المخادع... كاتب الفقراء والمهمشين»، جريدة «القااهرة»، العدد 265، 2005.
66. خليل صويلج. «كتابة التقطير: متتاليات حياتية»، جريدة «الأخبار»، باب «آداب و فنون»، العدد 1606، 2012.
67. راجع ترفاتان تودوروف، «أنواع القصة الأوروبية»، كومنيكاسيون، رقم 8، ص. 132، من كتاب عبد الرازق عيد، «العالم القصصي لـ زكريا تامر»، دار الفارابي، بيروت، لبنان، 1989.
68. سيد محمد السيد قطب، عبد المعطى صالح، أميمة عبد الرحمن. «منطق السرد»، دراسة ما وراء الحكاية، الطبعة الأولى، القااهرة، دار الهانى للطباعة والنشر، 2004.
69. سيد محمود. «إبراهيم أصلان — كاتب الكاميرا»، مجلة «الحياة»، العدد 10، 1781، القااهرة، 2012.
70. 116
71. شوقى بدر يوسف، «آليات النسق الاستعارى فى القصة القصيرة»، جريدة «الثقافة الجديدة»، أحد اصدارات الهيئة العامة لقصور الثقافة، العدد 258 — مارس 2012.
72. http://www.albawabhnews.com/310830. صبحى موسى. «أصلان... السعيد فى الحياة والأدب». البوابة نيوز.
73. صبرى حافظ. مقال «يوسف والرداء» وضرورات تغيير نوعية الاستجابة الأدبية»، مجلة الثقافة الجديدة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، 1990.
74. عبير سلامة. «حكايات من فضل الله عثمان تراود فشل التواصل وفناء الزمن»، أدب ونقد، العدد 318، 2012.
75. لطيفة الزيات، كتاب «أضواء... مقالات نقدية»، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1995. من كتاب شعبان يوسف، «خلوة الكاتب النبيل»، الهيئة العامة لقصور الثقافة، 2012.
76. محمد عباس محمد، نادية إمام سلطان، مقال «صورة الطفل فى أدب أنطون تشيخف ويوسف إدريس»، من كتاب «بين روسيا والشرق العربى // قراءات فى الأدب والثقافة»، الطبعة الأولى، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القااهرة، 2011.
77. «روايتون مصريون يودعون صاحب «مالك الحزين»»، موقع جبهة الشعر، 9 يناير 2012، <http://www.jehat.com/Jehaat/ar/Sha3er/9-1->

Лексико-тематическая классификация персизмов в русском языке

Чуканова Гульнара Жамакбаевна, учитель русского языка и литературы
МБОУ г. Астрахани «Средняя общеобразовательная школа № 71»

Хасанова Эльвира Жамакбаевна, магистр, ведущий специалист
Астраханский государственный университет

Рассмотрение заимствования как одного из самых динамических процессов современных языков, как способа их развития и обогащения является важной общелингвистической проблемой, ставшей актуальной в последние десятилетия в связи с активной разработкой различных аспектов взаимодействия языков. Всестороннее изучение лексических заимствований в языке имеет как лингвистическое, так и большое культурно-историческое значение. Заимствованные слова являются следствием не только языковых взаимоотношений, но и соприкосновений различных материальных и духовных культур.

Русский язык новейшего периода, по нашему мнению, отличается многоконтактностью. Традиционными являются пласты лексики, связанные с западноевропейским влиянием (германизмы, галлицизмы, англицизмы, грецизмы и латинизмы). Исследованию их функционирования на разных этапах истории языка посвящено значительное количество работ. Восточное влияние на русский язык в силу определённых обстоятельств не так хорошо изучено, как западное. В то же время заимствования из восточных языков представляют важную страницу в эволюции словарного состава русского языка начиная с древнейшего периода его развития. Если говорить о восточных (тюркских, монгольских, арабских, китайских и др.) заимствованиях, несомненно, интересным и важным является изучение персидских слов в составе русского языка.

Россия издавна находилась в тесных торгово-экономических, политических, промышленных, культурных и на-

учных взаимоотношениях с Ираном, в результате которых в русский язык вошло немало персидских лексических заимствований.

Заимствование, по словам Л. П. Крысина, это «процесс перемещения различных элементов из одного языка в другой. Под различными элементами понимаются единицы различных уровней структуры языка — фонологии, морфологии, синтаксиса, лексики, семантики» [3, с. 24]. Заимствование является предметом изучения как в лингвистике, так и за ее пределами, так как вопросы языковых контактов выходят за рамки собственно лингвистической проблематики, включаясь в парадигму межкультурных, социолингвистических и этнопсихологических исследований. Поэтому заимствование рассматривается как элемент межкультурной коммуникации, как способ трансляции чужой культуры с помощью языковых средств.

Процесс заимствования иноязычной лексики в большей или меньшей степени присущ любому языку во все периоды его развития, поскольку языки не существуют изолированно друг от друга. Взаимодействие между различными языками на лексическом уровне составляет заметную страницу в истории лексики каждого национального языка. Явление лексических заимствований как следствие такого взаимодействия представляет одну из важных сторон в развитии русского языка на разных исторических этапах его существования.

Персизмы считаются древнейшим слоем лексических заимствований. Они входили в русский язык на про-

тяжении нескольких веков из разных источников. Большинство персидских слов заимствовано русским языком в связи с необходимостью обозначать новые реалии и понятия, появившиеся в жизни русского народа в результате прямых или косвенных контактов с персами [2, с. 80–82].

Вопросы взаимоотношения славянских и иранских языков содержатся в трудах Ф. Е. Корша, Л. З. Мсерианца, А. И. Соболевского, В. И. Абаева, Д. И. Эдельмана и др. И. И. Огиенко в работе «Иноземные элементы в русском языке» (1915) впервые классифицирует заимствования по времени и способу их проникновения в русский язык, особо отмечая древнее влияние иранских языков на русский. Исследованию заимствований персидского происхождения в русском языке и путей их проникновения в язык-реципиент посвящена работа казанского ученого Е. К. Бахмутовой «Иранские элементы в деловом языке Московского государства» (1940). Российский иранист Л. С. Пейсиков в книге «Лексикология современного персидского языка» (1975) дает лишь общее представление о заимствованиях в персидском языке, в том числе и о русских словах. Кроме того, в трудах ряда персидских и русских иранистов (Н. А. Белгардский, Л. Асгари и др.) отражаются отдельные аспекты изучения персизмов в русском языке.

Источниками языкового материала данного исследования послужили этимологические словари: Фасмер М. Этимологический словарь русского языка [5], Крылов Г. А. Этимологический словарь русского языка [3], Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка [6], а также: Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов [4].

Методом сплошной выборки в лексикографических источниках (словарях иностранных слов, этимологических, толковых, словообразовательных словарях) нами было выявлено около 400 персидских по происхождению лексических единиц. Анализ персидских заимствований, функционирующих в лексической системе русского языка, позволяет определить следующие основные лексико-тематические группы персидских лексических заимствований, зафиксированных этимологическими словарями и словарями иностранных слов:

– **растительный и животный мир:** алыча, арбуз, баклажан, бактриан, гюрза, дурман, кенаф, кишмиш, кунжут, лимон, нильгау, обезьяна, ремень, сабза, самшит, хурма, чинара, шакал, шемая, шпинат;

– **одежда и ткани:** бархат, ворс, канаус, кафтан, коленкор, миткаль, парча, сарафан, сафьян, тафта, тюрбан, фата, чадра, чачван, шаль, шальвары, шаровары, юфть;

– предметы быта, домашняя утварь, названия блюд: абаз, бадья, гиря, диван¹, манты, наргиле, палас, пиала, плов, тахта, фарфор, чемодан, шандал, шептала;

– профессии, должности, титулы, государственные документы и учреждения: дехканин, диван², дурбар, душман, мирза, моджахед, мурза, падишах, сатрап, сераскер, сердар, сипай, фирман, чабан, шах¹, шахиншах;

– **названия построек, мест:** амбар, базар, балаган, бахча, баштан, бест, богара, караван, караван-сарай, сарай, сераль, чайхана, чердак, чертог, шатер;

– культура: дари, диван³, зурна, мумия¹, пехлеви, пушту, сетор, ситар, тулумбас, фарси, ферзь, шах², шахматы, гурия, пери;

– **религия:** мусульманин, авеста, гяур, дервиш, зенд-авеста, зороастризм, ишан, намаз, рамазан (рамадан), шахсей-вахсей;

– вещества: бирюза, бронза, бура, изумруд, мумия², мускус, нефть, циркон.

Некоторые из представленных лексем являются экзотизмами, в значении которых выражаются отличительные черты общественной жизни, быта и нравов иранского народа: *чайхана* (*čajhana*) 'чайная в Иране, в Средней Азии', *шахиншах* (*šāh*) 'титул монарха в Иране, а также лицо, носящее такой титул', *дехканин* (*dehqān*) 'в Средней Азии и в Иране: крестьянин'.

Среди данных лексем встречаются и омонимичные лексемы. Например, персизм диван (*dīwān*) имеет омонимы, принадлежащие к разным лексико-тематическим группам: диван¹ (*dīwān*) 'род мягкой мебели для сидения и лежания, со спинкой и ручками или валиками' — к лексико-тематической группе «предметы быта, домашняя утварь, названия блюд»; диван² (*dīwān*) '1) совещательный орган в султанской Турции, состоявший из высших сановников; 2) в некоторых современных странах мусульманского Востока: правительственное учреждение с административными и судебными функциями' — к лексико-тематической группе «профессии, должности, титулы, государственные документы и учреждения»; диван³ (*dīwān*) 'в литературах Ближнего и Среднего Востока: поэтический сборник одного автора, построенный в строго обусловленном порядке стихотворных форм и в алфавитном порядке рифм (их последних букв)' — к лексико-тематической группе «культура» [4, с. 228]. Представленные омонимы восходят к одному слову с разошедшейся полисемией. В персидском языке слово *dīwān* первоначально означало 'государственный совет'. Исследователи отмечают, что далее значение слова развивалось так: 'государственный совет' > 'совещание, заседание' > 'зал заседаний' > 'место для сидения', 'диван как вид мягкой мебели'. Таким образом, «по сравнению с персидским языком в русском произошла транспозиция значений, то есть последнее из указанных стало главенствующим» [2, с. 83].

Существенной особенностью лексической семантики иноязычных слов является то, что в момент заимствования они, как правило, представляют собой моносемные единицы. В дальнейшем заимствованный лексико-семантический вариант может претерпевать изменения, трансформироваться. Так, большая часть персидских заимствований однозначна, значения же многозначных слов зачастую вытекают одно из другого, например: *бронза* (*biring*) '1) сплав меди с оловом, а также с некоторыми другими металлами; 2) художественные изделия из такого

сплава' [4, с. 128]; *шахматы* (*šāh māt*) '1) игра белыми и черными фигурами и пешками на доске в клетки, состоящая в том, что каждый из двух партнеров стремится объявить мат королю соперника, а также соответствующий вид спорта; 2) фигуры и пешки для такой игры' [5, с. 794].

Нередко при заимствовании происходит расширение лексического значения. Так, слово *kārvān* в персидском языке имеет значение 'вереница верблюдов'. В процессе лексико-семантической адаптации данная лексема расширила свое первоначальное значение: слово *караван* в русском языке означает вереницу любых животных, судов и т.д. [4, с. 303].

В некоторых случаях можно наблюдать противоположный процесс — сужение лексического значения. Например, в персидском языке слово *bagĕā* означает 'сад, огород'. При заимствовании в русском языке произошло сужение значения: персизм *бахча* означает 'участок, предназначенный для выращивания арбузов, дынь, тыкв' [4, с. 108].

Помимо этого необходимо отметить и то, что слово при заимствовании может изменить свое первоначальное значение. Так, в персидском языке слово *sarāi* означает 'дворец'. Однако в русском языке слово *сарай* имеет совсем другое значение: 'крытое, обычно деревянное неотапливаемое строение для хранения хозяйственных инструментов, различного имущества, а также помещение для скота' [6, с. 139–140].

Литература:

1. Веклич М. В. Метафорическая номинация в анатомическом атласе начала XVIII в. / М. В. Веклич // Гуманитарные исследования. — 2013. — № 3 (47). — С. 18–22.
2. Голами Х. Русский и персидский языки: культурное и языковое взаимодействие и взаимовлияние / Х. Голами, Д. Хамидреза // Pzhuhash-e Zabanha-ye Khareji, No. 47, Special Issue, Russian, Winter 2009, pp. 79–92.
3. Крылов Г. А. Этимологический словарь русского языка / Г. А. Крылов. — Санкт-Петербург: Полиграфуслуги, 2005. — 432 с.
4. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. — Москва: Русский язык, 2002. — 856 с.
5. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 томах / Пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. — Москва: Прогресс, 1986.
6. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 томах. / П. Я. Черных. — Москва: Русский язык, 1999.

Применение технологии критического мышления на уроках английского языка как способ повышения мотивации

Яфарова Мария Павловна, учитель английского языка
МБОУ «Икрянинская СОШ» (Астраханская обл.)

При планировании современного урока учитель задумывается о том, чтобы построить этот урок таким образом, чтобы каждый ученик принял в нем активное участие, раскрываясь творчески. Овладение иностранным

языком представляет собой сложный многогранный процесс запоминания, воспроизведения и применения изученного материала. Современные технологии позволяют обогатить данный процесс, раскрывая творчество уче-

Рассматриваемые лексемы нередко приобретают переносные метафорические значения. Например, у персизма *базар* (*bāzar*) со значением 'место для торговли, обычно на площади, а также розничная торговля на таком месте' в русском языке развивается переносное значение 'шум, крики' [4, с. 98]; персизм *campan* (*satrap*) со значением 'наместник провинции (сатрапии) в Древней Персии и в Индии' приобретает переносное значение с дополнительной неодобрительной стилистической окраской 'самодур, действующий, поступающий по собственному произволу' [4, с. 626].

Лингвисты отмечают, что «метафора всегда помогала глубже, точнее понять и представить действительность, организовать человеческий опыт, структурировать знания человека об окружающей его действительности» [1, с. 19]. В связи с этим развитие переносных значений является ярким свидетельством семантической адаптации данных лексем в русском языке.

Таким образом, анализ лексико-тематической принадлежности персидских лексических заимствований показывает, что в их употреблении в русском языке практически не существует закрытых сфер. Причем преобладающими в количественном отношении являются персизмы, относящиеся к названиям растений и животных, одежды и тканей, продуктов питания, блюд, предметов быта и домашней утвари, что связано с многовековой историей отношений двух государств.

языком представляет собой сложный многогранный процесс запоминания, воспроизведения и применения изученного материала. Современные технологии позволяют обогатить данный процесс, раскрывая творчество уче-

ников, повышая их мотивацию и достигая результаты. На сегодняшний день можно выделить технологию критического мышления, которая применяется при изучении многих предметов, в том числе и иностранного языка. Сегодня в различных научных исследованиях можно найти определение термина «критическое мышление». Дж. А. Браус и Д. Вуд определяют его как разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать. Критики пытаются понять и осознать свое собственное «Я», быть объективными, логическими, пытаются понять другие точки зрения. Критическое мышление — поиск здравого смысла и умение отказаться от собственных предубеждений.

Д. Халперн определяет критическое мышление в своей работе «Психология критического мышления» как направленное мышление, оно отличается взвешенностью, логичностью, и целенаправленностью, его отличает использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желательного результата. В определениях критического мышления можно увидеть в них близкий смысл, который отражает оценочные и рефлексивные свойства мышления. Это открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт. В этом и есть его отличие от творческого мышления. Критическое мышление — отправная точка для развития творческого мышления, они развиваются в синтезе, взаимообусловлено.

Учащийся должен развить в себе ряд качеств, среди которых Д. Халперн выделяет:

1. *Готовность к планированию.* Мысли часто возникают хаотично. Важно упорядочить их, выстроить последовательность изложения. Упорядоченность мысли — признак уверенности.

2. *Гибкость.* Если учащийся не готов воспринимать идеи других, он никогда не сможет стать генератором собственных идей и мыслей. Гибкость позволяет подождать с вынесением суждения, пока ученик не обладает разнообразной информацией.

3. *Настойчивость.* Часто, сталкиваясь с трудной задачей, мы откладываем ее решение на потом. Выработывая настойчивость в напряжении ума, ученик обязательно добьется гораздо лучших результатов в обучении.

4. *Готовность исправлять свои ошибки.* Критически мыслящий человек не будет оправдывать свои неправильные решения, а сделает выводы, воспользуется ошибкой для продолжения обучения.

5. *Осознание.* Это очень важное качество, предполагающее умение наблюдать за собой в процессе мыслительной деятельности, отслеживать ход рассуждений.

6. *Поиск компромиссных решений.* Важно, чтобы принятые решения воспринимались другими людьми, иначе они так и останутся на уровне высказываний.

Технология критического мышления дает ученику:

— повышение эффективности восприятия информации;

— повышение интереса как к изучаемому материалу, так и к самому процессу обучения;

— умение критически мыслить;

— умение ответственно относиться к собственному образованию;

— умение работать в сотрудничестве с другими;

— повышение качества образования учеников;

— желание и умение стать человеком, который учится в течение всей жизни.

Технология критического мышления дает учителю:

— умение создать в классе атмосферу открытости и ответственного сотрудничества;

— возможность использовать модель обучения и систему эффективных методик, которые способствуют развитию критического мышления и самостоятельности в процессе обучения;

— стать практиками, которые умеют грамотно анализировать свою деятельность;

— стать источником ценной профессиональной информации для других учителей.

Технология критического мышления предполагает равные партнерские отношения, как в плане общения, так и в плане конструирования знания, рождающегося в процессе обучения. Работая в режиме технологии критического мышления, учитель перестает быть главным источником информации, и, используя приемы технологии, превращает обучение в совместный и интересный поиск.

Уроки английского языка способствуют развитию критического мышления благодаря разнообразному материалу и интерактивным подходам. Технология развития критического мышления через чтение и письмо (сокращенно — РКМЧП или КМ) выделяется среди инновационных педагогических идей удачным сочетанием проблемности и продуктивности обучения с технологичностью урока, эффективными методами и приемами. Используя технологию «Критическое мышление» на уроках английского языка, учитель развивает личность ученика в первую очередь при непосредственном обучении иностранному языку, в результате чего происходит формирование коммуникативной компетенции, обеспечивающей комфортные условия для познавательной деятельности и самосовершенствования. Учитель стимулирует интерес ученика, развивает у него желание практически использовать иностранный язык, а так же учиться, делая тем самым реальным достижение успеха в овладении предметом.

Учитель, работающий в рамках технологии КМ, должен хорошо осознавать, что продуктивной его работа будет в случае, если правильно выбран:

— информативный материал, способствующий развитию КМ;

— метод (отдельный прием, стратегия) занятия.

Критическое мышление — это точка опоры, естественный способ взаимодействия с идеями и информацией. Мы стоим перед проблемой выбора информации. Необходимы умения не только владеть ею, но и крити-

чески оценить, осмыслить, применить. Получая новую информацию, ученики должны научиться рассматривать ее с различных точек зрения, делать выводы относительно ее ценности и точности. На уроках иностранного языка необходимо привлекать информацию, при которой учащийся должен осознавать, что изучение иностранного языка в большей степени связано с его личностью и интересами, нежели с заданными учителем приемами и средствами обучения.

Приемы и стратегии

Кластеры

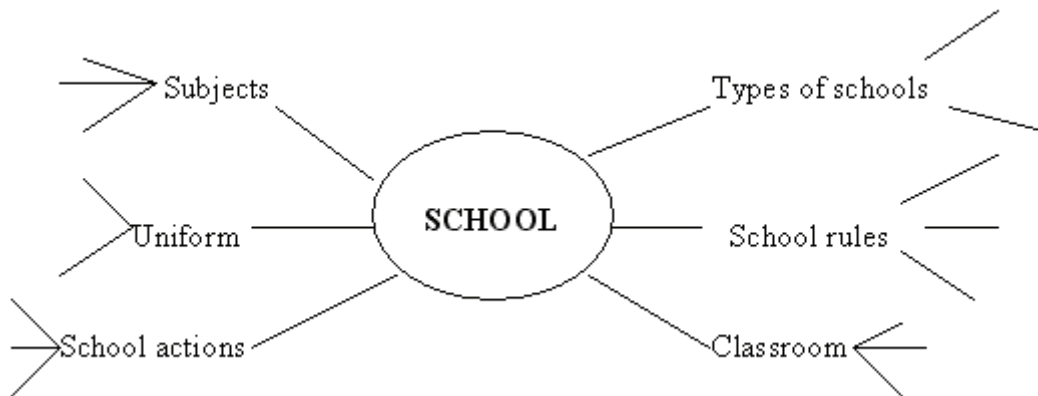
Кластер («гроздь») — выделение смысловых единиц текста и графическое их оформление в определенном порядке в виде грозди. Кластеры могут стать ведущим приемом и на стадии вызова, рефлексии, так и стратегией урока в целом. Делая какие-то записи, зарисовки для памяти, мы часто интуитивно распределяем их особым об-

разом, komponуем по категориям. Кластер — графический прием систематизации материала. Наши мысли уже не громоздятся, а «гроздятся», т.е. располагаются в определенном порядке.

Правила очень простые. В центре — это наша тема, а вокруг нее крупные смысловые единицы. Система кластеров охватывает большее количество информации, чем мы получаем при обычной работе. Этот прием может быть применен на стадии вызова, когда мы систематизируем информацию, полученную до знакомства с основным источником (текстом) в виде вопросов или заголовков смысловых блоков.

Этот прием имеет большой потенциал и на стадии рефлексии: исправление неверных предположений в предварительных кластерах, заполнение их на основе новой информации. Очень важным этапом является презентация новых кластеров. Задачей этой работы является не только систематизация материала, но и установление причинно-следственных связей между «гроздями».

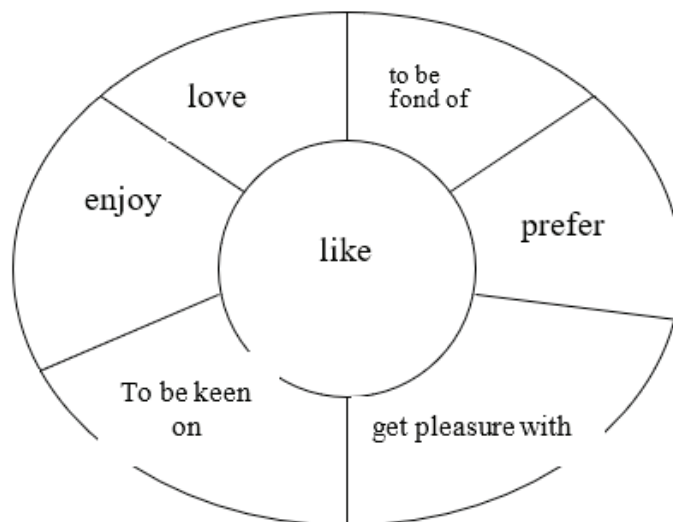
Например:



Концептуальное колесо

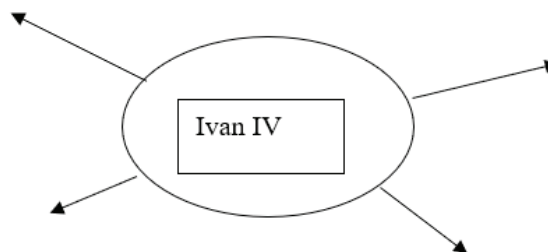
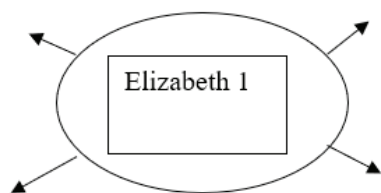
Прием «концептуальное колесо» эффективно использовать на стадии вызова. Учащимся необходимо подо-

брать синонимы к слову, находящемуся в ядре понятийного «колеса», и вписать в секторы колеса. Например:



При изучении темы «Выдающиеся личности» в 7 классе по УМК «Forward» под редакцией М.В. Вер-

бицкой, учащимся предлагается составить два кластера по личностям Елизаветы I и Ивана Грозного.



«Тонкие» и «толстые» вопросы

Таблица «тонких» и «толстых» вопросов может быть использована на любой из трех стадий урока. Если мы пользуемся этим приемом на стадии вызова, то это будут вопросы, на которые наши учащиеся хотели бы получить ответы при изучении темы. Учащимся предлагается сформулировать вопросы к теме в форме «тонких» и «толстых» вопросов. Далее учитель записывает на доске ряд вопросов и просит учащихся (индивидуально или в группах) попробовать на них ответить, аргументируя свои предположения. По ходу работы с таблицей в левую колонку записываются вопросы, требующие простого односложного ответа. В правой колонке запи-

сываются вопросы, требующие подробного, развернутого ответа; либо вопросы, на которые они сами пока не могут ответить, но хотели бы найти на них ответы. После того как прозвучат ответы на данные вопросы, учащимся предлагается прочитать или прослушать текст, найти подтверждения своим предположениям и ответы на «тонкие» и «толстые» вопросы. На стадии осмысления содержания прием служит для активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания; при рефлексии — для демонстрации понимания пройденного. На стадии рефлексии дается задание составить еще 3–4 «тонких» и «толстых» вопроса, занести их в таблицу, поработать с вопросами в парах, выбрав наиболее интересные, которые можно задать всему классу.

Форма таблицы «тонких» и «толстых» вопросов

«Thin» questions	«Thick» questions
Who ...? What ...? When ...? Where ...? Was it ...? What was the name ...? Are you agree that ...? etc.	Why ...? Explain why ...? Why do you think that ...? Was his/her choice right or wrong to your mind? What is the most important idea of the story? What is the difference between ...? If you were ... would you ...? etc.

При изучении текста «Лондонский транспорт» в 7 классе по УМК «Forward» под редакцией М.В. Вербицкой, учащимся предлагалось ответить на толстые и тонкие вопросы в группах:

1. Сколько лет назад Лондон был перенаселенным городом?
2. Какая река обеспечивала движение?
3. В каком году трамваи стали популярнее автобусов и т.д.

Толстые вопросы:

1. Как вы думаете, какой транспорт выбирали жители Лондона и почему?
2. Какой транспорт выбрали бы вы, если бы жили в то время в Лондоне?

Стратегия решения проблем «ИДЕАЛ»

Развитие критического мышления подразумевает умения решать проблему, т.е. умение увидеть ее, проанализировать с разных точек зрения, выделить составляющие, рассмотреть проблему в целом, оценить различные варианты решения (как собственные, так и чужие) и выбрать оптимальный вариант.

Понятно, что решить проблему легче, если она реальна, т.е. соотносится с собственным жизненным опытом ученика. Так что же — решать на занятиях реально существующие проблемы? Почему бы и нет? Среди подходящих для обучения проблем те, что связаны с изучением различных текстов, анализом ситуаций, проведением деловых игр.

Дж. Брэмсфорд разработал стратегию решения проблем, которая может быть применима в работе с текстами и при анализе ситуаций. Эта стратегия называется «ИДЕАЛ».

I Identify a problem

D Debate a problem

E Essential solutions

A Activity

L Logical conclusions

И — Идентифицируйте проблему. Проблема определяется в самом общем виде.

Д — Доберитесь до ее сути. Школьники формулируют проблему в виде вопроса. Он должен быть предельно точным, конкретным, начинаться со слова «как» (How), и в нем должны отсутствовать отрицания (частица «не»).

Е — Есть варианты решения. Генерирование как можно большего числа вариантов решения проблемы осуществляется посредством мозговой атаки. Любая критика здесь запрещена. Важно количество: чем больше решений, тем лучше (для графической организации идей можно использовать кластер).

А — А теперь за работу! Выбор оптимального варианта (вариантов). Теперь ученики взвесив все «за» и «против», выбирают лучший вариант(ы) решения проблемы.

Л — Логические выводы. Анализ действий, предпринятых для решения проблемы, логические выводы. На последнем этапе учащиеся анализируют сделанную ими работу.

Лист для решения проблем

1. What is the main problem? Какую главную проблему должны решить герои?
2. What important information have you found? Какой важной информацией снабдил нас автор?
3. What do you know else about this problem? Что еще вы знаете, что помогло бы решить проблему? Что еще нужно знать героям?
4. Find 3 main solution of the problem? Каковы три главных способа решения проблемы?
5. What is the most suitable solution? Why? Какой из выбранных вами способов наилучший и почему?

После того как учащиеся прослушали отрывок из текста, им предлагается решить поставленную автором проблему, которую необходимо сформулировать самостоятельно. Работать можно и в парах, последовательно переходя от пункта к пункту данной таблицы. После окончания работы учитель просит высказаться каждую пару. При этом он заполняет сводную таблицу на доске. Далее детям необходимо выбрать три способа из всего разнообразия возможных решений проблемы. В заключительной части учащиеся сравнивают выбранные ими способы решения с тем, который предложил сам автор текста. Учитель читает текст до конца.

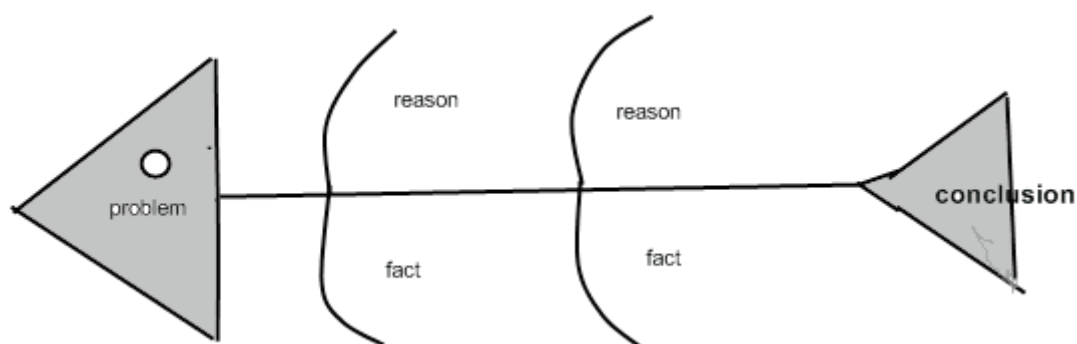
Существенной характеристикой проблемного преподавания является исследовательская деятельность учащегося, появляющаяся в определенной ситуации и заставляющая его задавать себе вопросы-проблемы, формулировать гипотезы и проверять их в ходе умственных и практических операций. Эта деятельность чаще всего направлена в сторону действительности и, когда речь идет о решении практических проблем, ведет даже к ее преобразованию. Именно этот аспект наиболее важен для нас, чтобы объяснить роль проблемного обучения в школе: решение проблем для преобразования действительности.

Успешное решение проблемы возможно только в том случае, если рассматриваются разнообразные варианты. Поэтому неотъемлемой частью проблемного подхода для формирования критического мышления является совместная деятельность школьников. В процессе обмена

мнениями тот способ, который оказался единственно верным, может быть подвергнут критическому анализу и в результате скорректирован. Однако нередко получается и так, что лучший вариант не принимается школьниками, потому что не найдены достаточные аргументы в его защиту. Умение отстаивать свою точку зрения по тому или иному вопросу — важнейшее качество, характеризующее критически мыслящего человека. Важным является и другое качество — умение отказаться от своей точки зрения, прислушавшись к аргументам другой стороны.

Например, данный прием можно использовать на уроке домашнего чтения «Volunteers», в 7 классе по УМК «Forward» под редакцией М. В. Вербицкой Дети знакомятся с текстом об организации волонтерского движения в США, Великобритании и России, читают об особенностях движений и затем ребятам предлагается составить план работы волонтерского движения в своем родном месте.

Нередко в тексте или в объяснении учителя на уроке содержатся те или иные учебные проблемы. Они обсуждаются, идет поиск их решений. Вместе с тем иногда эти проблемы обозначены неявно. В этом случае школьники могут не обратить на них внимания или будут испытывать затруднения при поиске их решения. Разрешить проблему можно только тогда, когда сам ясно видишь все ее аспекты. Лучше всего если проблема рассматривается с разных сторон, а решение опирается на достаточно ясную фактическую базу.



«Fish bone» — «рыбья кость». В «голове» этого скелета обозначена проблема, которая рассматривается в тексте. На самом скелете есть верхние и нижние косточки. На верхних ученики отмечают причины возникновения изучаемой проблемы (эти записи они могут сделать и на стадии вызова, до чтения текста, в результате актуализации своих знаний и опыта). Напротив верхних косточек располагаются нижние, на которых ученики по ходу чтения выписывают факты, отражающие суть, факты. Факт придает проблеме ясность и реальные очертания, позволяют говорить не об абстрактном решении, а о конкретном механизме. Возможно добавление верхних и нижних косточек, расширение представленных сведений. При этом технология работы может варьироваться.

1. *Индивидуальный путь.* У всех текст одинаковый. В этом случае чтение текста и составление схемы происходит индивидуально. На этапе рефлексии возможен обмен мнениями, добавления в составленную схему, суммирование информации в единую схему, представленную на доске.

2. *Парная или групповая работа.* Возможно использование разных текстов по одной проблеме. Каждая группа получает для чтения свой текст; чтение текста происходит индивидуально, составление схемы — в группах (но на этих схемах оставляется место для добавления верхних и нижних косточек); происходит обмен информацией между группами, в результате чего появляется общая схема. Группы не соревнуются между собой. Главная идея обучения в команде — создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в различных учебных ситуациях. Если объединить учащихся, различающихся по уровню обученности и дать им одно общее задание, определив роль каждого ученика совместной деятельности, то учащиеся оказываются в условиях, когда они отвечают за результат не только своей части работы, но и всей группы. В этой ситуации осуществляется взаимоконтроль, консультирование и обучение слабых учащихся их товарищами, более глубокое осмысление материала сильными.

Использование приема «фишбоун», возможно как для работы с небольшими по объему текстами, так и с текстами, в которых содержится значительное количество информации. При этом возможно дробление текста на смысловые части, которые дополняют друг друга. Содер-

жащая в этих частях информация не сравнивается, а суммируется для более полного анализа. Конечно, если работа на уроке происходит с большими объемами текстов, то на схеме сложно отметить все причины той или иной рассматриваемой проблемы и выделить все факты, позволяющие подтвердить существование тех или иных причин. В этом случае составляемая схема будет представлять собой в буквальном смысле рыбий скелет — остов предстоящего исследования. Более того, можно предложить такой вариант работы с фишбоуном, при котором на верхних косточках будут выписываться те или иные причины рассматриваемой проблемы, а на нижних — возможные источники, из которых можно дополнительно подчерпнуть важные факты, раскрывающие ее суть.

Например, при изучении темы «How does the geographical position influence the people’s lives» предлагается составить фишбоун, используя об Австралии.

Problem: Does the geographical position of Australia influence the people’s lives?

Reason: The seasons are the other way round.

Fact: Australia is situated to the south of equator.

Reason: The few rivers play an especially important role in people’s life.

Fact: Much of the land is a desert. Etc.

Conclusion: Australia so different from other countries. Its geographical position influences the life of the country and its people.

На данном этапе работа является коллективной. Далее учитель делит класс на две группы и предлагает познакомиться с географическим положением Великобритании и США. Каждая группа составляет свой фишбоун, при выступлении дети используют соответствующие союзы (because, thanks to, that’s why). В качестве домашнего задания предлагается составить аналогичный фишбоун о России.

Художественные формы письменной рефлексии

Синквейны

«Способность резюмировать информацию, излагать сложные идеи, чувства и представления в нескольких

словах — важное умение. Оно требует от ученика вдумчивости и богатого словарного запаса. Это стихотворение, состоящее из пяти строк: в первой строке заявляется тема или предмет (одно существительное), во второй дается описание предмета (два прилагательных или причастия), в третьей, состоящей из трех глаголов, характеризуются действия предмета; в четвертой строке приводится фраза обычно из четырех значимых слов, выражающая отношение автора к предмету; в пятой строке — синоним, обобщающий или расширяющий смысл темы или предмета (одно слово).

- Music
- Wonderful and beautiful
- Listen, play and write
- I like it very much
- Tune

РАФТ

Стратегия РАФТ (в переводе raft — «плот») была предложена К. Сантой в 1988 г. Название представляет собой сокращение:

Роль **А**удитория **Ф**орма **Т**ема

Идея состоит в том, что пишущий выбирает для себя некую роль, т.е. пишет текст не от своего лица. Для робких, неуверенных в себе учащихся это спасение, поскольку такой ход снимает страх перед самостоятельным высказыванием. Затем необходимо решить, для кого предназначен текст, который предстоит написать (для родителей, учеников и т.д.). Вышеперечисленные параметры во многом продиктуют и формат создаваемого текста (письмо, сочинение и т.д.). И, наконец, выбирается тема. На самом деле все это может происходить в обратном порядке или одновременно. Выбор может происходить индивидуально, но на первых порах лучше поработать в парах, а затем вынести предложенные варианты на обсуждение всего класса.

Использование стратегии «Ассоциации» для развития критического мышления на уроке английского языка в 5-м классе

Для развития критического мышления можно использовать на уроках стратегию «Ассоциации». Как уже упо-

миналось, «Ассоциации» — обучающая стратегия, которая побуждает к размышлениям, к обмену мнениями по той или иной теме. Можно использовать данную стратегию и для развития навыков письма, чтения и говорения.

Ход работы:

1. Пишем ключевое слово или фразу в центре листа бумаги или как заглавие на доске.
2. Затем учащимся предлагается в течение 5–7 минут (время написания ассоциаций) написать слова или фразы, которые приходят на ум по выбранной теме.
3. Учащиеся записывают столько идей, сколько приходит на ум, пока не закончится установленное время.
4. Количество написанных слов зависит от языковой подготовки учеников. Данный прием можно выполнять индивидуально, в парах или группах. После того, как ученики составили свои ассоциации, учитель просит нескольких учеников поделиться своими ассоциациями с группой или обменяться идеями в парах.

Таким образом, каждый ученик через ассоциации пополняет свой активный словарь, развивает коммуникативные навыки, навыки говорения, письма и т.д.

В 5 классе по УМК «FORWARD» под редакцией М.В. Вербицкой при изучении темы «Праздники. Масленица» учащимся было предложено составить в группах список слов, связанных с этим понятием:

- 1 группа-holiday, pancake, colours, winter
- 2 группа-girl, honey, pancake, butter

Таким образом, технология развития критического мышления очень хорошо применима на уроках английского языка. Данная технология позволяет учителю: давать учащимся возможность высказывать свою точку зрения по поводу изучаемой темы свободно, без боязни ошибиться и быть исправленным учителем, фиксировать все высказывания: любое из них будет важным для дальнейшей работы, сочетать индивидуальную, парную и групповую работу: индивидуальная работа позволит каждому ученику актуализировать свои знания и опыт, услышать другие мнения, изложить свою точку зрения без риска ошибиться. Таким образом, достигая всех необходимых результатов и повышая, таким образом, мотивацию к изучению предмета.

Литература:

1. Алексеев Н. А. Понятие личностно-ориентированного обучения // Завуч. — 1999. — № 3. — С. 15.
2. Ахмедова М., Живая отметка, Сборник «Оценка без отметки», составитель О. Варшавер — М.: ЦГЛ, 2005, с. 30
3. Васюта И. Использование приемов развития критического мышления на уроках литературы // Литература. — 2005. — № 3. — С. 27.
4. Векслер СИ. Развитие критического мышления старшеклассников в процессе обучения: Автореф. дисс. канд. пед. наук. — Киев, 1974.
5. Вербицкая М. В. и др. УМК «FORWARD» 5 класс — М.: «Вентана-граф», 2014 г.
6. Вербицкая М. В. и др. УМК «FORWARD» 7 класс — М.: «Вентана-граф», 2014 г.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Наука, 1974.
8. Генике Е. А., Трифонова Е. А. Развитие критического мышления (Базовая модель). Кн. 1. — М.: БОНФИ, 2002.

9. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.: Наука, 1986.
10. Керимова Б., Оценивание работы в группе, Сборник «Оценка без отметки», составитель О. Варшавер — М.: ЦГЛ, 2005, с. 11
11. Кларин М. В. Развитие критического и творческого мышления// Школьные технологии.— 2004.— № 2.— С. 7.
12. Коржуев А. Как формировать критическое мышление// Высшее образование в России.— 2001.— № 5.— С. 55.
13. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления: научно-методическое осмысление // Методист.— 2002.— № 2.— С. 31.
14. Плавинская Н. Несколько слов о синквейне// Литература.— 2006.— № 5.— С. 38.
15. Психология детства.— СПб.: «прайм-ЕВРО_ЗНАК», 2003.
16. Применение метода критического мышления на уроках английского языка-Круглова Юлия Юрьевна, учитель английского языка МБОУ СОШ № 4, г. Урай, ХМАО-Югра <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2012/10/29/primenenie-metoda-kriticheskogo-myshleniya-na-urokakh>

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал
Выходит еженедельно

№ 42 (176) / 2017

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Абдрасилов Т. К.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Демин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Калдыбай К. К.
Кенесов А. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кошербаева А. Н.
Кузьмина В. М.
Курпаяниди К. И.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Паридинова Б. Ж.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.
Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Ахмеденов К. М. (Казахстан)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешнев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Кошербаева А. Н. (Казахстан)
Курпаяниди К. И. (Узбекистан)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)
Шуклина З. Н. (Россия)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.

Ответственный редактор: Осянина Е. И.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 1.11.2017. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25