

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



**36** 2022  
ЧАСТЬ III

16+

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 36 (431) / 2022

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

*Главный редактор:* Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

*Редакционная коллегия:*

Жураев Хусниддин Олгинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)  
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук  
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук  
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)  
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук  
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук  
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук  
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)  
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук  
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)  
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)  
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук  
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)  
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  
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения  
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)  
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)  
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук  
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук  
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук  
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук  
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук  
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)  
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук  
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук  
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук  
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук  
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук  
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук  
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук  
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)  
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)  
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук  
Рахмонов Азиз Боситович, доктор философии (PhD) по педагогическим наукам (Узбекистан)  
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук  
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук  
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук  
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)  
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук  
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук  
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры  
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)  
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук  
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

*Международный редакционный совет:*

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)  
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)  
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)  
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)  
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)  
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)  
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)  
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)  
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (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 Култур-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)  
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)  
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)  
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)  
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)  
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)  
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)  
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)  
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)  
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)  
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)  
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)  
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)  
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)  
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)  
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)  
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)  
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)



---

---

**Н**а обложке изображен *Григорий Антонович Захарьин* (1829–1898), русский врач-терапевт, заслуженный профессор Московского университета, основатель московской клинической школы, почётный член Императорской Санкт-Петербургской академии наук, тайный советник.

Григорий Антонович Захарьин родился в Пензе, учился в Саратовской мужской гимназии. По воспоминаниям современников, Захарьин проживал в условиях крайней бедности на съёмной квартире. Несмотря на невозможность приобретения собственных учебников, он успевал приготовить уроки во время перемен и неизменно оставался первым учеником гимназии.

В 1847 году Григорий Антонович поступил на медицинский факультет Московского университета, который окончил в 1852 году. Был оставлен при факультете ординатором факультетской терапевтической клиники у профессора А. И. Овера. Работая в клинике, одновременно изучал иностранные языки (французский и немецкий), переводил на русский язык иностранную литературу по медицине. В 1854 году защитил диссертацию на степень доктора медицины «Учение о после родовых болезнях». В 1856–1859 годах стажировался за границей, изучал терапию, гинекологию, урологию, кожные заболевания; осматривал лечебные учреждения в Берлине (вместе с С. П. Боткиным) и Париже. Вернувшись в Москву в 1859 году, начал читать в Московском университете курс семиотики (учение о распознавании болезней).

Захарьин создал свою терапевтическую школу в Москве и организовал первую детскую клинику.

Захарьин был одним из самых выдающихся клиницистов-практиков своего времени и внёс огромный вклад в создание анамнестического метода исследования больных. Изложил свои приёмы диагностики и взгляды на лечение в «Клинических лекциях», получивших широчайшую известность. Эти лекции выдержали много изданий, в том числе на английском, французском, немецком языках. В противоположность С. П. Боткину Захарьин при всём внимании к так называемым объективным методам известен как «субъективист»: сторонник индивидуального подхода, на приёме он подолгу беседовал с больным, придавая большое значение субъективным ощущениям пациента.

Профессор Захарьин и английский невропатолог Генри Гед (Хэд) независимо друг от друга доказали существование связи между кожей и внутренними органами. Они обнаружили, что при патологии того или иного органа определённые участки кожи становятся повышено чувствительными и иногда болезненными. Позже эти чувствительные участки кожи получили название проекционных зон Захарьина — Геда.

Захарьин является одним из основоположников отечественной курортологии, он научно обосновал лечебное действие минеральных вод, одним из первых дал их классификацию.

Захарьин обладал большим талантом врачевания и пользовался безграничным врачебным авторитетом.

А. П. Чехов из всех врачей России признавал лишь один авторитет — Захарьина. Постоянным пациентом Захарьина был Лев Толстой. Огромная частная практика, а также его тяжёлый характер создали почву для многочисленных конфликтов с коллегами, для легенд и анекдотов. Он носил длинный чёрный сюртук с бархатным воротником, ненакрахмаленное бельё и даже летом ходил в валенках, потому что тяжело страдал от ишиаса. За ним несли стул, и на каждой площадке между этажами он присаживался отдыхать.

Григорий Антонович был крайне раздражительным человеком. Даже когда лечил царя Александра III в Ливадии, расколотил палкой хрустальные безделушки на полке. С дамами он говорил по-французски, а с купцами мог и матом. Но ему всё прощали. О Захарьине ходили легенды, что он с первого взгляда может распознать болезнь... «Перестаньте ездить по Ильинке», — посоветовал он своему пациенту. Тот сменил маршрут — и перестал простужаться. Оказалось, всё просто: прежний путь через Ильинку изобилует церквями, и Захарьин догадался, что набожный купец снимает шапку перед каждой... А на улице был трескучий мороз.

Как педагог, Григорий Антонович широко прославился лекциями по общей терапии. С его именем связана так называемая «полуниинская история» (1869–1870 гг.), когда профессор А. И. Полуниин, назначенный заменять временно отсутствующего Захарьина в качестве профессора терапевтической клиники, был освистан студентами, недовольными качеством лекций. Захарьин также не избежал конфликта со слушателями в последний период деятельности, когда его лекции бойкотировались студентами, которые протестовали против консервативных общественно-политических взглядов профессора, были недовольны уровнем научной работы в факультетской клинике, упрекали Захарьина в чрезмерном увлечении частной практикой в ущерб лекциям. Григорий Антонович конфликтовал не только со студентами, но и с некоторыми коллегами-профессорами (Ф. Ф. Эрисманом, П. И. Дьяконовым, Н. Ф. Склифосовским), которые критиковали его в прессе за ретроградство, консерватизм и сребролюбие, хотя он всю жизнь занимался благотворительностью. На его средства была построена амбулатория для крестьян в родовом селе Вирга Саратовской губернии и больница «Захарьин» под Москвой; водопровод в Черногории (в Даниловграде); в 1876 году Захарьин снарядил за свой счёт санитарный отряд в помощь сербам.

После особенно жестокого оскорбления со стороны собственных же студентов в 1896 году Захарьин ушёл в отставку. Через год после этого он скончался от инсульта.

Именем великого врача названы Противотуберкулезная клиническая больница № 3 в Куркине. В 1982 году постановлением Совета министров РСФСР имя Г. А. Захарьина было присвоено Пензенской центральной городской больнице № 6. В 1988 году во дворе больницы был установлен бюст врача.

*Екатерина Осянина, ответственный редактор*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

#### **Церетели Я. Ш.**

Понятие и правовая природа субсидиарной ответственности контролирующих должника лиц при банкротстве..... 149

#### **Чёрман Ш. Н.**

Совершенствование контроля за оперативно-розыскной деятельностью таможенных органов Российской Федерации ..... 151

#### **Щапкова О. С., Шепелева Е. В.**

Сущность и структура административной ответственности за правонарушения в области дорожного движения..... 154

#### **Щапкова О. С., Шепелева Е. В.**

Правовая характеристика административных правонарушений в области дорожного движения..... 157

#### **Якубо А. Н.**

Подделка, изготовление или сбыт поддельных документов, государственных наград, штампов, печатей, бланков как состав преступления: проблемы квалификации и правоприменения ..... 159

### ИСТОРИЯ

#### **Бучанов И. И.**

Император Петр III Федорович (1728–1762) — недооцененный монарх в истории России ..... 161

#### **Вахминцев М. А.**

Военные реформы Герхарда фон Шарнхорста и Ханса фон Секта. Сравнительный анализ ..... 174

#### **Шуляр Э. Ю.**

История татуировки в России: от истоков до современности ..... 176

### ПСИХОЛОГИЯ

#### **Епифанцева А. Э.**

Гендерные различия в конфликте на примере детей..... 179

#### **Зиятдинова Р. И.**

Особенности проектной деятельности с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы..... 181

#### **Меренков В. А., Агиевич Ю. В.**

Совместная деятельность как средство преодоления зависимых отношений у молодых пар ..... 183

#### **Талипова А. А.**

Формирование эмоционально-чувственной сферы в младшем школьном возрасте как профилактика алекситимии у детей с задержкой психического развития ..... 188

### ПЕДАГОГИКА

#### **Барсуков И. Н.**

Методика обучения иностранным языкам ..... 190

#### **Ванюшина В. В.**

Особенности развития словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи ..... 192

#### **Дегтева Н. В.**

Патриотическое воспитание и профориентационная работа во внеурочной деятельности с применением медиаресурсов ..... 195

#### **Капустин Е. Н.**

Надежда Юрьевна Юренева — педагог русской школы камерного пения ..... 197

<b>Милякова Е. В.</b> Содержание и результаты изучения фразовой речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи .....	200
<b>Михальченко А. А., Малахова В. А., Богдашкина А. Ю.</b> Использование 3D-моделирования на уроках окружающего мира в начальной школе.....	202
<b>Сергеев С. А.</b> Использование медиаресурсов во внеурочной работе воспитателя .....	204
<b>Чернова В. С.</b> Представления современных родителей о детях старшего дошкольного возраста .....	206
<b>Яковлева В. Ю., Куликова И. А., Потапова К. С.</b> Индивидуальная коррекция грамотности.....	208

#### ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

<b>Мартынов Я. А., Буров П. В., Бенидзе Д. Б., Лепихов А. А.</b> Особенности использования средств и методов тренировки прыгунов в длину с разбега на всех этапах подготовки в общеобразовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации .....	210
--	-----

<b>Петров А. И.</b> Развитие и формирование силовых качеств ....	212
<b>Угрюмова Е. И., Березкин А. Н., Арутюнова Н. А.</b> Актуальность введения проектной деятельности в урок физической культуры.....	214

#### ПРОЧЕЕ

<b>Степура Е. Н.</b> Мотивация IT-специалистов при найме в компанию .....	217
--	-----

#### НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

<b>Семякина П. Ю., Мажаева Д. В.</b> История ноля.....	220
<b>Fedorova K. P.</b> Is there a teacher's job boring? .....	222

## ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

### Понятие и правовая природа субсидиарной ответственности контролирующих должника лиц при банкротстве

Церетели Яна Шалвовна, студент  
Московский финансово-юридический университет МФЮА

В настоящее время процедура банкротства является единственным законным способом выведения субъектов предпринимательской деятельности из состояния постоянной неплатежеспособности и убыточности [1], вот почему в современном обществе в силу сложившейся в стране экономической ситуации особое значение приобретают проблемы банкротства юридических и физических лиц.

Федеральный закон о банкротстве физических лиц и организаций принят 27 сентября, подписан президентом РФ 26 октября и вступил в силу 2 декабря 2002 года. Однако изначально его применяли в отношении юридических лиц и индивидуальных предпринимателей. Относительно регулирования банкротства физических лиц, процедура банкротства юридических лиц давно применяется государством и субъектами предпринимательской деятельности, однако, до настоящего времени, нормы права, регулирующие отрасли банкротства юридических лиц, изучены не в полной мере, а точнее методику их применения в судебной практике.

Банкротство юридических лиц может быть определено как юридически определенное состояние неплатежеспособности юридического лица, при котором к его имуществу может быть предъявлено взыскание со стороны кредиторов, лиц, работающих или работавших по трудовому договору, и т.д. Отметим можно то, что правовая сущность банкротства заключается не только в исключении неплатежеспособного лица из гражданского оборота, сопровождаемого выплатой задолженностей, но и в восстановлении его финансовой состоятельности, что отражается в действующем законодательстве о банкротстве. Вместе с тем, несмотря на достаточную детализацию указанного законодательства, существуют некоторые проблемные вопросы как в теории, так и в практике, касающиеся преимущественно удовлетворения требований кредиторов должника.

Из-за подобных ситуаций кредиторы по цепочке также могут оказаться в ситуации должника, то есть и сами стать несостоятельными и будут вынуждены также ини-

цировать процедуру несостоятельности (банкротства), в последствии из-за чего может возникнуть крах коммерческой деятельности ввиду невозможности доступа к правосудию кредиторов, невозможности привлечения к ответственности за преднамеренное банкротство руководителей несостоятельного должника и т.д. Указанное обстоятельство закономерно обусловило законодательное закрепление субсидиарной ответственности контролирующих должника лиц при их несостоятельности.

Существо любой субсидиарной ответственности состоит в том, что в целях защиты интересов кредиторов помимо основного должника в обязательстве назначается дополнительный (субсидиарный) должник, который отвечает перед кредитором вместо основного должника в случае, если основной должник не удовлетворяет требования кредитора. Такая дополнительная ответственность может быть установлена законом, иными правовыми актами или условиями обязательства (п. 1 ст. 399 ГК РФ).

По обязательствам юридических лиц субсидиарная ответственность устанавливается, когда в силу закона или учредительных документов юридического лица по обязательствам организации (основного должника) перед кредиторами дополнительно отвечает субсидиарный должник, в роли которого выступают учредители (участники) юридического лица, собственник имущества юридического лица или иные лица.

В соответствии с п. 1 ст. 61.10 Федерального закона от 26.10.2002 № 127-ФЗ «О несостоятельности (банкротстве)» (далее — Закон о банкротстве), контролирующим лицом является физическое или юридическое лицо, характеризующееся наличием права давать обязательные для исполнения должником указания или каким-либо другим способом определять действия должника в течение трех лет, предшествующих возникновению несостоятельности [2].

Контроль имущественной ответственности контролирующих лиц в процессе несостоятельности (банкротства) прежде всего, направлен на защиту интересов кредиторов должника путем реализации двух правовых механизмов,

изложенных в ст. 10 Федерального закона от 26.10.2002 № 127-ФЗ «О несостоятельности (банкротстве)»:

1) привлечение контролирующего должника лица к субсидиарной ответственности за нарушение обязанности по подаче заявления должника в арбитражный суд в случаях и в срок, которые установлены ст. 9 Закона о банкротстве (п. 2 ст. 10);

2) привлечение к ответственности контролирующих лиц должника, вследствие действий (бездействия) которых должник признан несостоятельным (банкротом) (п. 4 ст. 10).

Кредиторы наделены различными вариациями способов защиты своих законных прав и интересов:

— привлечение руководителя должника к субсидиарной ответственности в рамках процедуры, применяемой в деле о банкротстве:

Правом на подачу заявления о привлечении к ответственности по основаниям, предусмотренным статьями 61.11 и 61.13 настоящего Федерального закона, в ходе любой процедуры, применяемой в деле о банкротстве, от имени должника обладают арбитражный управляющий по своей инициативе либо по решению собрания кредиторов или комитета кредиторов, конкурсные кредиторы, представитель работников должника, работники или бывшие работники должника, перед которыми у должника имеется задолженность, или уполномоченные органы [3];

— привлечение руководителя должника к субсидиарной ответственности вне рамок дела о банкротстве:

В силу пункта 14 постановления Пленума Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации от 17.12.2009 № 91 «О порядке погашения расходов по делу о Банкротстве» если в ходе рассмотрения дела о банкротстве, в том числе

при рассмотрении обоснованности заявления о признании должника банкротом, обнаружится, что имеющегося у должника имущества недостаточно для осуществления расходов по делу о банкротстве, и при отсутствии письменного согласия участвующих в деле лиц осуществлять финансирование расходов по делу о банкротстве с указанием суммы финансирования, производство по делу о банкротстве подлежит прекращению на основании пункта 1 статьи 57 Закона о банкротстве;

— продать свое требование по правилам п. 2 ст. 140 закона о банкротстве;

— уступить часть своего требования другому кредитору.

Подводя итоги, нужно отметить, что нормы субсидиарной ответственности в законодательстве не дают четкого ответа на ряд вопросов: порядок применения субсидиарной ответственности, характер требований, которые могут быть предъявлены к должнику, основания возникновения таких требований, условия предъявления требований к должнику, основания возникновения и прекращения требований к субсидиарному должнику и многое другое.

В настоящее время, институт субсидиарной ответственности становится более проработанным с точки зрения юридической техники. Кредиторы все чаще обращаются за данным способом восстановления своих нарушенных прав, в связи с чем, институт субсидиарной ответственности развивается в новый постоянный инструмент восстановления нарушенных прав, тогда как изначально правовая природа такой ответственности — дополнительная ответственность юридических лиц, которые наряду с должником отвечают перед кредитором за ненадлежащее исполнение обязательств.

#### Литература:

1. Жигалова, С.В. Правовая природа субсидиарной ответственности контролирующих должника лиц при несостоятельности/С.В. Жигалова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 12 (250). — с. 166-168.
2. Федеральный закон от 26.10.2002 № 127-ФЗ (ред. от 30.12.2021, с изм. от 03.02.2022) «О несостоятельности (банкротстве)» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.03.2022).
3. Ст. 61.14 Федерального закона от 26.10.2002 № 127-ФЗ (ред. от 30.12.2021, с изм. от 03.02.2022) «О несостоятельности (банкротстве)» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.03.2022).



## Совершенствование контроля за оперативно-розыскной деятельностью таможенных органов Российской Федерации

Чёрман Шевкет Нафеевич, студент магистратуры  
Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России) (г. Москва)

*В статье выдвинуты меры, направленные на совершенствование правового регулирования контроля за оперативно-розыскной деятельностью таможенных органов Российской Федерации.*

*Ключевые слова: правовое регулирование оперативно-розыскная деятельность, контроль, таможенные органы Российской Федерации.*

В условиях реализации масштабного проекта реорганизации таможенных органов Российской Федерации, направленного на создание единой системы электронных таможен и центров электронного декларирования, значимость оперативных подразделений таможенных органов Российской Федерации значительно возрастает, поскольку наиболее эффективным способом выявления, предупреждения, пресечения и раскрытия преступлений, отнесенных к компетенции таможенных органов Российской Федерации, а также выявления и установление лиц, их подготавливающих, совершающих или совершивших в сложившейся оперативной обстановке является оперативно-розыскная деятельность, правом осуществления которой в соответствии со пунктом 6 части 1 статьи 13 Федерального закона от 12.08.1995 № 144-ФЗ «Об оперативно-розыскной деятельности» [1] (далее — Федеральный закон «Об оперативно-розыскной деятельности») наделены таможенные органы Российской Федерации.

Социум характеризуется определенной степенью упорядоченности, организованности. Вызвано это прежде всего необходимостью согласования интересов, потребностей отдельных социальных групп.

В значительной мере, достижение указанного согласия осуществляется посредством социального регулирования. В свою очередь, в системе социального регулирования важнейшая роль отведена правовому регулированию, определяемому С.Н. Братусем как «установленные нормы права границы поведения людей» [4, с. 71].

В доктрине преобладают следующие дефиниции правового регулирования.

По мнению В.М. Горшенева, правовое регулирование является «особым способом воздействия государства на общественные отношения, основное назначение которого состоит в том, чтобы организовать подчинение воли участников субъектов общественных отношений воле государства... организационные стороны указанного способа воздействия составляют правотворческая и правоприменительная деятельность» [5, с. 31-32].

Смежную дефиницию представил Ф.Н. Фаткуллин, который полагает, что под правовым регулированием понимается «специфическая деятельность государства, его органов и должностных лиц по упорядочению общественных отношений путем установления правовых норм

и принятия в необходимых случаях индивидуально-регламентирующих решений в соответствии с этими нормами по юридически значимым вопросам, возникающим в рамках таких отношений» [6, с. 57].

В свою очередь С.С. Алексеев считает, что «правовое регулирование не ограничивается деятельностью государства, компетентных органов, должностных лиц по созданию правовых норм, а также условий их осуществления, и завершается фактической реализацией участниками правоотношений субъективных прав и юридических обязанностей» [7, с. 71].

Вопреки отсутствию в доктрине единообразного подхода к дефиниции, назначение правового регулирования остается неизменным: функциональным, управленческим.

Правовое регулирование контроля за оперативно-розыскной деятельностью таможенных органов Российской Федерации, как представляется, равным образом носит прежде всего функциональный характер, поскольку посредством положений законодательства Российской Федерации регламентируются общественные отношения между контролирующими и подконтрольными субъектами, связанные с реализацией контрольных функций.

В настоящее время, основополагающим нормативным правовым актом, регламентирующим совершенствование оперативно-розыскной деятельностью таможенных органов Российской Федерации, является Распоряжение Правительства Российской Федерации от 23.05.2020 № 1388-р «Стратегия развития таможенной службы Российской Федерации до 2030 года» [3].

Указанная стратегия представляет собой документ стратегического планирования, определяющий целевые стратегические направления развития таможенной службы Российской Федерации.

Представляется необходимо выделить следующие основополагающие меры, предусмотренные стратегией, направленные на совершенствование контроля за оперативно-розыскной деятельностью таможенных органов Российской Федерации:

- 1) формирование информационного массива и шаблонов электронных дел оперативного учета;
- 2) цифровизация документирования оперативно-розыскной деятельности;

3) создание специализированной информационной системы обеспечения оперативно-розыскной деятельности и служебной деятельности подразделений, осуществляющих противодействие коррупции.

Вместе с тем, по мнению автора настоящего исследования, приведенные меры носят прежде всего организационно-технический характер.

В целях совершенствования правового регулирования контроля за оперативно-розыскной деятельностью таможенных органов Российской Федерации, на основании осуществленного сравнительно-правового анализа положений законодательства государств-членов Евразийского экономического союза, регламентирующих контроль за оперативно-розыскной деятельностью таможенных администраций государств-членов Евразийского экономического союза, руководствуясь Постановлением Правительства Российской Федерации от 02.08.2001 № 576 «Об утверждении Основных требований к концепции и разработке проектов федеральных законов» [2], автором настоящего исследования выдвинута к дальнейшему рассмотрению концепция проекта федерального закона «Об оперативно-розыскной деятельности» [См. Приложение № 1 Концепция проекта федерального закона «Об оперативно-розыскной деятельности»].

Представляется необходимым выделить наиболее значимые положения указанного проекта, отличные от действующего оперативно-розыскного законодательства:

1) предусмотрены дефинитивные положения, содержащие основные понятия, используемые в концепции проекта федерального закона «Об оперативно-розыскной деятельности», способствующие унификации понятийно-категориального аппарата уголовного, уголовно-процессуального, административного, административно-процессуального, оперативно-розыскного законодательства, исключая полисемию;

2) предусмотрены положения, регламентирующие основы оперативно-розыскного производства, в част-

ности порядок представления, а также использования в уголовном судопроизводстве результатов оперативно-розыскной деятельности;

3) предусмотрены положения, регламентирующие обеспечение оперативно-розыскного производства;

4) предусмотрены положения, регламентирующие процессуальный статус участников оперативно-розыскного производства;

5) предусмотрены положения, регламентирующие судебный контроль за оперативно-розыскной деятельностью;

6) предусмотрены положения, регламентирующие процедуру обжалования действий (бездействий) и решений руководителей, руководителей подразделений, должностных лиц органов, осуществляющих оперативно-розыскную деятельность, а также судебных решений о разрешении проведения оперативно-розыскных мероприятий, ограничивающих конституционные права и свободы человека и гражданина;

7) предусмотрены положения, регламентирующие организацию прокурорского надзора за исполнением законов при осуществлении оперативно-розыскной деятельности.

В целях формирования надлежащей правоприменительной практики приложение к концепции проекта федерального закона «Об оперативно-розыскной деятельности» содержит унифицированные формы бланков оперативно-служебных документов в соответствии с требованиями уголовно-процессуального законодательства Российской Федерации.

Подводя итог настоящего исследования, предусмотренные концепцией проекта федерального закона «Об оперативно-розыскной деятельности» положения способствуют совершенствованию правового регулирования контроля за оперативно-розыскной деятельностью таможенных органов Российской Федерации.

## Приложение 1

### Концепция проекта Федерального Закона «Об оперативно-розыскной деятельности»

#### Общая часть

#### Глава 1. Общие положения

**Статья 1.** Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе

**Статья 2.** Действие Федерального закона в пространстве

**Статья 3.** Действие Федерального закона по кругу лиц

**Статья 4.** Действие Федерального закона во времени

**Статья 5.** Правовая основа оперативно-розыскной деятельности

#### Глава 2. Принципы оперативно-розыскной деятельности

**Статья 6.** Назначение оперативно-розыскной деятельности

**Статья 7.** Законность при осуществлении оперативно-розыскной деятельности

**Статья 8.** Уважение и соблюдение прав и свобод человека и гражданина при осуществлении оперативно-розыскной деятельности

**Статья 9.** Равенство граждан перед законом

**Статья 10.** Конспирация

**Статья 11.** Сочетание гласных и негласных методов и средств

**Статья 12.** Единоначалие и коллегиальность

**Статья 13.** Единство и централизация

**Статья 14.** Наступательность

**Статья 15.** Прогнозирование

**Статья 16.** Соразмерность

**Статья 17.** Неприкосновенность жилища

**Статья 18.** Тайна переписки, телефонных и иных переговоров, почтовых, телеграфных и иных сообщений

**Глава 3. Участники оперативно-розыскной деятельности**

**Статья 19.** Органы, осуществляющие оперативно-розыскную деятельность

**Статья 20.** Права органов, осуществляющих оперативно-розыскную деятельность

**Статья 21.** Обязанности органов, осуществляющих оперативно-розыскную деятельность

**Статья 22.** Взаимодействие органов, осуществляющих оперативно-розыскную деятельность

**Статья 23.** Оперативные подразделения органов внутренних дел Российской Федерации

**Статья 24.** Оперативные подразделения органов федеральной службы безопасности Российской Федерации

**Статья 25.** Оперативные подразделения федерального органа исполнительной власти в области государственной охраны

**Статья 26.** Оперативные подразделения таможенных органов Российской Федерации

**Статья 27.** Оперативные подразделения Службы внешней разведки Российской Федерации

**Статья 28.** Оперативные подразделения Федеральной службы исполнения наказаний

**Статья 29.** Оперативное подразделение органа внешней разведки Министерства обороны Российской Федерации

**Статья 30.** Руководитель органа, осуществляющего оперативно-розыскную деятельность

**Статья 31.** Руководитель подразделения органа, осуществляющего оперативно-розыскную деятельность

**Статья 32.** Должностное лицо органа, осуществляющего оперативно-розыскную деятельность

**Статья 33.** Лицо, содействующее органам, осуществляющим оперативно-розыскную деятельность

**Статья 34.** Лицо, в отношении которого проводятся оперативно-розыскные мероприятия

**Статья 35.** Прокурор

**Статья 36.** Суд

**Статья 37.** Специалист

**Статья 38.** Переводчик

**Статья 39.** Представитель общественности

**Статья 40.** Адвокат

**Статья 41.** Социальная и правовая защита участников оперативно-розыскной деятельности

**Особенная часть**

**Глава 4. Оперативно-розыскное производство**

**Статья 42.** Общие положения оперативно-розыскного производства

**Статья 43.** Обстоятельства, подлежащие установлению при осуществлении оперативно-розыскной деятельности

**Статья 44.** Документирование оперативно-розыскной деятельности

**Статья 45.** Собираение информации

**Статья 46.** Проверка информации

**Статья 47.** Правила оценки информации

**Статья 48.** Представление результатов оперативно — розыскной деятельности

**Статья 49.** Использование результатов оперативно-розыскной деятельности

**Статья 50.** Оперативно-розыскные мероприятия

**Статья 51.** Основания для проведения оперативно-розыскных мероприятий

**Статья 52.** Общие условия проведения оперативно-розыскных мероприятий

**Статья 53.** Основания и порядок рассмотрения материалов об ограничении конституционных прав граждан при проведении оперативно-розыскных мероприятий

**Статья 54.** Опрос

**Статья 55.** Наведение справок

**Статья 56.** Сбор образцов для сравнительного исследования

**Статья 57.** Проверочная закупка

**Статья 58.** Исследование предметов и документов

**Статья 59.** Наблюдение

**Статья 60.** Отождествление личности

**Статья 61.** Обследование помещений, зданий, сооружений, участков местности и транспортных средств

**Статья 62.** Контроль почтовых отправлений, телеграфных и иных сообщений

**Статья 63.** Прослушивание телефонных переговоров

**Статья 64.** Снятие информации с технических каналов связи

**Статья 65.** Оперативное внедрение

**Статья 66.** Контролируемая поставка

**Статья 67.** Оперативный эксперимент

**Статья 68.** Получение компьютерной информации

**Статья 69.** Неотложные оперативно-розыскные мероприятия

**Статья 70.** Информационно-аналитическое обеспечение оперативно-розыскной деятельности

**Статья 71.** Протокол оперативно — розыскного мероприятия

**Статья 72.** Защита сведений об органах, осуществляющих оперативно-розыскную деятельность

**Статья 73.** Участие представителей общественности

**Статья 74.** Особенности проведения оперативно-розыскных мероприятий в отношении отдельных категорий лиц

**Статья 75.** Обжалование действий и решений суда и должностных лиц, осуществляющих оперативно-розыскную деятельность

**Глава 5. Содействие гражданам органам, осуществляющим оперативно-розыскную деятельность**

**Статья 76.** Содействие гражданам органам, осуществляющим оперативно-розыскную деятельность

**Статья 77.** Социальная и правовая защита граждан, содействующих органам, осуществляющим оперативно-розыскную деятельность

**Статья 78.** Применение мер безопасности в отношении граждан, содействующих органам, осуществляющим оперативно-розыскную деятельность

**Статья 79.** Порядок применения мер безопасности  
**Статья 80.** Отмена мер безопасности  
**Статья 81.** Меры безопасности  
**Глава 6. Обеспечение оперативно — розыскного производства**  
**Статья 82.** Меры обеспечения оперативно — розыскного производства  
**Статья 83.** Доставка  
**Статья 84.** Задержание  
**Статья 85.** Личный досмотр  
**Статья 86.** Изъятие  
**Статья 87.** Уничтожение или приведение в негодность предметов, документов и других материальных носителей информации  
**Статья 88.** Ограничение использования сетей связи и средств связи  
**Статья 89.** Приостановление услуг связи  
**Глава 7. Финансовое и материально-техническое обеспечение оперативно-розыскной деятельности**  
**Статья 90.** Финансовое обеспечение оперативно-розыскной деятельности

**Статья 91.** Материально-техническое обеспечение оперативно-розыскной деятельности  
**Глава 8. Контроль и надзор за оперативно-розыскной деятельностью**  
**Статья 92.** Контроль за оперативно-розыскной деятельностью  
**Статья 93.** Судебный контроль за оперативно-розыскной деятельностью  
**Статья 94.** Ведомственный контроль за оперативно-розыскной деятельностью  
**Статья 95.** Прокурорский надзор за оперативно-розыскной деятельностью  
**Специальная часть**  
**Глава 9. Заключительные положения**  
**Статья 96.** Вступление в силу настоящего Федерального закона  
**Статья 97.** Приведение нормативных правовых актов в соответствие с настоящим Федеральным законом  
**Глава 10. Перечень бланков оперативно-служебных документов**

#### Литература:

1. Федеральный закон от 12.08.1995 № 144-ФЗ «Об оперативно-розыскной деятельности» // «Собрание законодательства Российской Федерации», 14.08.1995, № 33, ст. 3349.
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 02.08.2001 № 576 «Об утверждении Основных требований к концепции и разработке проектов федеральных законов» // «Собрание законодательства Российской Федерации», 06.08.2001, № 32, ст. 3335.
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 23.05.2020 № 1388-р «Стратегия развития таможенной службы Российской Федерации до 2030 года» // «Собрание законодательства Российской Федерации», 01.06.2020, № 22, ст. 3572.
4. Братусь, С. Н. Имущественные и организационные отношения и их правовое регулирование в Союзе Советских Социалистических Республик. Вопросы общей теории советского права // г. Москва, издательство: «Госюриздат», 1960.
5. Горшенев, В. М. Участие общественных организаций в правовом регулировании // г. Москва, издательство: «Госюриздат», 1960.
6. Фаткуллин, Ф. Н., Фаткуллин Ф. Ф. Проблемы теории государства и права: учебное пособие // г. Казань: издательство: «Спектр», 2000.
7. Алексеев, С. С. Механизм правового регулирования в социалистическом государстве // г. Москва, издательство: «Юридическая литература», 1966.

## Сущность и структура административной ответственности за правонарушения в области дорожного движения

Щапкова Ольга Сергеевна, студент магистратуры;  
Шепелева Екатерина Вадимовна, кандидат юридических наук, доцент  
Московский финансово-юридический университет МФЮА

*Актуальность темы исследования.* В соответствии с имеющимися данными МВД России существует целый ряд причин высокого уровня аварийности на дорогах России. И все же, основной из них, как считают аналитики, является противоправное поведение водителей транспортных средств, вина которых служит причиной 80% дорожно-транспортных происшествий. Ежегодно в Российской Федерации наказывается несколько миллионов человек за совершение



такого рода проступков. В этой связи ужесточение административной ответственности за нарушение Правил дорожного движения является важнейшим направлением совершенствования российского законодательства.

**Цель научной статьи** — исследовать сущность понятия «административная ответственность в области дорожного движения», а также определить и охарактеризовать основные элементы его структуры.

**Ключевые слова:** административные правонарушения, дорожное движение, элементы административной ответственности, Кодекс об административных правонарушениях

Административная ответственность за правонарушения в области дорожного движения представляется частным случаем административной ответственности относительно такой сферы общественной жизни, как дорожное движение. В этой связи само понятие «административная ответственность за правонарушения в области дорожного движения» должна быть рассмотрена через призму общих понятий «административная ответственность» и «дорожное движение».

В соответствии с Правилами дорожного движения понятие «дорожное движение» — нормативно определенное понятие, представляющее собой совокупность общественных отношений, которые возникают в процессе перемещения людей и грузов посредством транспортных средств либо без таковых в пределах дорог. К последним относятся не только дорожные покрытия и полосы земли, предназначенные для движения транспортных средств, но также и трамвайные пути, тротуары, обочины и разделительные полосы.

Само понятие «дорожное движение» подразумевает под собой совокупность общественных отношений, которые возникают в процессе перемещения людей и грузов посредством специально предназначенных для этого устройств, то есть транспортных средства, либо без таковых в пределах обустроенной или приспособленной и используемой для движения таковых полосы земли или поверхности искусственного сооружения, предназначенной для движения безрельсовых транспортных средств, трамваев и пешеходов, участниками которых могут быть водители транспортных средств и приравненные к ним лица, их пассажиры, а также пешеходы и приравненные к ним лица [4, С. 287].

Понятие «административная ответственность» является более сложным и неоднозначным. Однако, если следовать позиции В. А. Юсупова, то таковое характеризуется как регламентированная нормами права и правоприменительными актами система общественных отношений, которые обеспечивают исполнение административно-правовой обязанности.

В целом, нужно отметить, что законодатель сводит суть понятия административной ответственности к административному правонарушению и наказанию за него, в следствие чего, как видится, и не дефинирует его определение однозначно. Все же, «наказательный» подход к определению понятия «административная ответственность» не характеризует и не раскрывает такую правовую категорию в полной мере, отражая все ее структурные элементы, а замыкается только на одном из них — на нака-

зании за совершенное правонарушение. В этой связи обостряется необходимость нормативного определения категории «административная ответственность».

Складывая воедино выделенные понятия, можно сказать, что административная ответственность в области дорожного движения представляет собой вид государственного принуждения, реализуемого в предусмотренной Кодексом об административных правонарушениях Российской Федерации процессуальной форме и отражающего такое правовое состояние лица, при котором оно претерпевает неблагоприятные последствия морального, личного либо имущественного характера в итоге государственного осуждения совершенного им административного правонарушения, посягающего на совокупность общественных отношений, которые возникают в процессе перемещения людей и грузов посредством использования специально предназначенных для этого устройств или без таковых в пределах обустроенной или приспособленной и используемой для движения такого рода устройств полосы земли или поверхности искусственного сооружения, предназначенной для движения безрельсовых транспортных средств, трамваев и пешеходов, участниками которых выступают водители транспортных средств и приравненные к ним лица, их пассажиры, а также пешеходы и приравненные к ним лица [3, С. 57].

Для более полного представления об административной ответственности в области дорожного движения нужно не просто выделить определение данного понятия, но и представить характеристику его основных признаков и структуры. Как представляется, основными признаками такого вида правонарушений являются следующие. В первую очередь, административная ответственность в области дорожного движения является механизмом, который функционирует на основе административно-материальных и административно-процессуальных норм. Первые из них предусмотрены различными нормативными правовыми актами: законодательного, подзаконного уровня, федерального уровня и уровня субъектов Российской Федерации. Административно-процессуальные нормы правонарушений в области дорожного движения обладают исключительным федеральным уровнем и содержатся в единстве актов законодательного характера, то есть в Кодексе об административных правонарушениях Российской Федерации [1].

Во-вторых, административная ответственность в области дорожного движения возникает лишь в результате совершенного административного правонарушения соответствующего характера.

В-третьих, административная ответственность в области дорожного движения реализуется только в охранительном правоотношении, в рамках которого правонарушитель отвечает перед государством в лице судьи или органа исполнительной власти, его должностного лица, которые правомочны применять соответствующего рода административные наказания.

В-четвертых, административная ответственность в области дорожного движения выделяется как самостоятельное процессуальное производство — производство по делам об административных правонарушениях. Другими словами, это особый процессуальный порядок, который включает в себя относительно компактные и расположенные в определенном порядке группы соответствующих процессуальных действий.

Выделенные признаки при объединении их в совокупность позволяют сделать еще один шаг к пониманию сущности административной ответственности за правонарушения в области дорожного движения, который заключается в анализе структуры исследуемого понятия.

Структура юридической ответственности в общем, и административной ответственности, в частности, состоит из определенных элементов. Соответственно, отсутствие хотя бы одного из таких составных частей включает наступление самой ответственности в целом.

Глядя на структуру административной ответственности через призму структуры базового элемента соответствующей отрасли российского законодательства, то есть Кодекса об административных правонарушениях Российской Федерации, становится возможным четко увидеть все составляющие элементы. С такой позиции выделяют следующие составляющие: основания административной ответственности, ее субъекты, ее условия, мера наказания и процедура административной ответственности.

Отметим, что условие административной ответственности представляет собой наличие виновного действия или бездействия, а основание административной ответственности — совокупность нормативных, фактических и процессуальных факторов, которые могут в совокупности привести к наступлению ответственности. Субъекты ответственности, при этом, «поглощаются» категорией фактического основания ответственности, коим является деяние того или иного нарушающего лица [2, С.

15]. Таким образом, структура административной ответственности может быть представлена в более узком виде: основания административной ответственности, меры ответственности, механизм реализации ответственности.

Следуя мнению К.С. Вельского, административная ответственность не может быть сведена только к применению административного наказания, то есть к группе административно-процессуальных действий, которые образуют важный и завершающий, но совсем не единственный элемент в структуре административной ответственности. Ему предшествует иной элемент, который представляет собой группу процессуальных действий, направленных на квалификацию правонарушения, установление обстоятельств, связанных с виновностью и дееспособностью правонарушителя, и принятие компетентным органом законного решения по делу [5, С. 664]. Такую группу процессуальных действий автор назвал «официальной оценкой противоправного деяния» и определяет ее место в структуре административной ответственности в качестве основного элемента, который характеризует качественную сторону рассматриваемого понятия, в то время как применение административного наказания представляется количественной стороной, означающей своеобразную материализацию официальной оценки. Такая оценка позволяет выделить тот смысл административной ответственности, для которого такое понятие и появилось: санкции применяются на законной и справедливой основе при соблюдении прав лица, которое совершило соответствующее правонарушение. За счет наличия феномена ответственности, санкциям предшествуют процессуальные действия, держащие ее под контролем.

Соглашаясь с мнением автора, все же отметим, что механизм реализации административной ответственности в области дорожного движения, в сущности, ничем кардинальным не отличается от процедуры реализации административной ответственности за нарушение норм и правил в других сферах государственного управления. Соответственно, он обладает такими же недостатками и пробелами. В этой связи возникает необходимость проведения дальнейших исследований в заданной области, в частности, в вопросе определения оснований наступления административной ответственности за правонарушения в области дорожного движения.

#### Литература:

1. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 г. № 195-ФЗ (ред. от 25.07.2022) // Российская газета. 31.12.2001. № 256.
2. Балагаев, Д.С., Годованный А.В. Проблемы административной ответственности за правонарушения в области дорожного движения // Современная научная мысль. 2022. с. 13-18.
3. Булгаков, Д.Б. Административные правонарушения в области дорожного движения и ответственность за них // Актуальные исследования. 2022. № 24 (103). с. 55-58.
4. Булгаков, Д.Б. Проблемы административной ответственности за правонарушения в области дорожного движения // Молодой ученый. 2022. № 3 (398). с. 286-288.
5. Лукьянов, С.Н. Законодательство об административной ответственности за правонарушения в области дорожного движения // Вопросы устойчивого развития общества. 2022. № 4. с. 661-668.

## Правовая характеристика административных правонарушений в области дорожного движения

Щапкова Ольга Сергеевна, студент магистратуры;  
Шепелева Екатерина Вадимовна, кандидат юридических наук, доцент

*Московский финансово-юридический университет МФЮА*

*Актуальность темы исследования.* Административные правонарушения в области дорожного движения являются одним из наиболее распространенных видов правонарушений в Российской Федерации. В вопросе административной ответственности за правонарушения в области дорожного движения происходят постоянные изменения, направленные на совершенствование механизма административной ответственности. Однако, несмотря на это, данный вопрос по-прежнему остается актуальным и характеризуется наличием большого количества проблем. В этой связи, для большего понимания сущности административных правонарушений в области дорожного движения становится необходимым исследовать правовую природу такого вида правонарушений с обозначением их состава.

*Цель научной статьи* — исследовать правовую природу административных правонарушений в области дорожного движения в Российской Федерации.

*Ключевые слова:* административные правонарушения, дорожное движение, Кодекс об административных правонарушениях, состав административных правонарушений.

Состав административных правонарушений в области дорожного движения, как и все остальные виды правонарушений, подразумевает наличие совокупности объективных и субъективных признаков, которые характеризуют конкретное общественно опасное деяние в качестве административного правонарушения. В такую совокупность включены объект, объективная сторона, субъект и субъективная сторона административного правонарушения [2, С. 70].

Объектом всякого правонарушения выступают такие общественные отношения, в отношении которых совершено противоправное деяние. В этой связи для характеристики объекта правонарушений в области дорожного движения нужно определить конкретные отношения, подпадающие под категорию «область дорожного движения» и охраняемые административно-правовыми нормами, которые предусматривают ответственность за противоправное посягательство на них. Причем, отметим, что отношения в области дорожного движения обладают соответствующими родовыми признаками [4, С. 61].

Используя метод «от противного», можно сделать умозаключение, что все общественные отношения, которые охраняются нормами главы 12 «Административные правонарушения в области дорожного движения» Кодекса об административных правонарушениях Российской Федерации [1] и некоторыми соответствующими нормами региональных законов об административных правонарушениях, являются совокупностью родового объекта такого рода правонарушений.

Проблемой в исследуемой области является тот факт, что рассматривать фактическое основание ответственности отдельно от его нормативного основания представляет задачей трудной, так как это, как называется, «две стороны одной медали», то есть категории взаимосвязанные.

Необходимо отметить, что родовый объект административных правонарушений в области дорожного дви-

жения подразумевает несколько видовых объектов, которые представляют собой особые специфические группы общественных отношений, общих для ряда проступков одного рода. В частности, таковыми являются собственно дорожное движение, безопасность дорожного движения, установленный порядок эксплуатации транспортных средств и прочее.

В это же время нужно обозначить, что любого рода административное правонарушение в области дорожного движения несет в себе общественную опасность тому или иному конкретному общественному отношению, которое охраняется административно-правовой санкцией и называется непосредственным объектом посягательства. Как таковой объект рассматриваются общественные отношения, направленные на обеспечение соблюдения установленного порядка регистрации транспортных средств, правил дорожного движения, проведения государственного технического осмотра автотранспортного средства и прицепов к нему, безопасное использование железнодорожных переездов и пешеходных переходов, остановок общественного транспорта и тому подобное.

Объективной стороной административного правонарушения в области дорожного движения выступает система предусмотренных законом признаков, которые отражают внешнее проявление того или иного противоправного деяния, направленного на посягательство области дорожного движения. Эта система включает в себя, в первую очередь, само противоправное деяние, выраженное в действии или бездействии, а также наступившие в результате его совершения вредные последствия. Объективная сторона в каждом, отдельно взятом случае, определяется диспозицией той или иной статьи Кодекса об административных правонарушениях Российской Федерации, которая предусматривает ответственность за противоправное деяние, являющееся административным правонарушением в области дорожного движения [1].

Отметим, что анализ диспозиций норм главы 12 Кодекса позволяет сделать вывод, что в большинстве своем административные правонарушения в области дорожного движения совершаются в активной форме, то есть путем совершения противоправного действия соответствующих субъектов. Однако, нельзя говорить о том, что такие случаи являются подавляющими, поскольку формулировку «Соблюдение Правил дорожного движения» нужно толковать через призму теории права как пассивную форму реализации права, которая выражает в правомерном бездействии, то есть в не нарушении соответствующих запретов. При этом, отметим, что Правила дорожного движения, будучи объектом противоправных посягательств, по большей степени, состоят из соответствующих запретов [3, С. 665].

Наличие объективной стороны отдельных видов административных правонарушений в области дорожного движения законодателем устанавливается в зависимости со способом и характером совершения деяния, совершения противоправного деяния в прошлом, в частности, его повторности и прочих условий [2, С. 71].

Субъектом административных правонарушений в области дорожного движения является любое лицо, которое является субъектом административной ответственности (им может быть физическое лицо, должностное лицо или юридическое лицо), подлежащее ответственности за предусмотренные законодателем в области дорожного движения действия или бездействие, связанные с нарушением правил, входящих в его установленные законом либо другим нормативно-правовым актом обязанности в области дорожного движения.

Отметим, что субъектом административной ответственности в области дорожного движения может быть только то лицо, на которое возложена обязанность по выполнению определенных правил, охватываемых областью правового регулирования дорожного движения. Такими, как принято, выступают водители транспортных средств, иногда пешеходы, пассажиры и другие участники дорожного движения.

Субъективная сторона состава административного правонарушения в области дорожного движения, в большинстве своем, зависит от того, кто является субъектом такого правонарушения: физическое лицо или юридическое лицо [3, С. 667].

В случаях, когда субъектом административного правонарушения является физическое лицо (или должностное), — субъективная сторона состава правонарушения характеризуется виной, представляющей собой психическое отношение лица к своему противоправному деянию и его последствиями. Она может быть выражена в форме умысла или неосторожности.

В соответствии с нормами статьи 2.2 Кодекса об административных правонарушениях Российской Федерации [1] умысел предполагает, что лицо, которое совершило административное правонарушение в области дорожного движения, осознавало противоправный характер своего деяния, предвидело его вредные последствия и желало их наступления или сознательно допускало

наступление такого рода последствий или относилось к ним безразлично. Как показывает анализ нормативных формулировок главы 12 Кодекса, большинство административных правонарушений в исследуемой области совершается именно умышленно [5, С. 711].

Все же, стоит обозначить, что в некоторых случаях административные правонарушения в области дорожного движения совершаются по неосторожности. Форма вины должна отражаться на санкции при привлечении к административной ответственности. Однако, анализ правоприменительной практики показывает, что, как правило, такие обстоятельства на размер административного наказания никакого влияния не оказывают и даже не выясняют в ходе производства по делу совсем. Это является серьезным упущением.

Вместе с обязательными признаками субъективной стороны административного правонарушения, коими являются умысел и неосторожность, могут быть и факультативные: мотив и цель. Мотив противоправного поведения лица, которым является побудительная причина совершения административного правонарушения, и тесно взаимосвязанная с ним цель, то есть результат, на достижение которого направлено противоправное деяние, может и должно оказывать отдельного рода влияние на правильную квалификацию правонарушения и назначение наказания за него. Однако, в данном случае, как показывает анализ правоприменительной практики, также имеется проблема, которая заключается в том, что мотив и цель в ходе производства дел об административных правонарушениях в области дорожного движения, как правило, не выясняются и не анализируются.

Если субъектами административных правонарушений в исследуемой области выступают юридические лица, то их вина определяется нормами части 2 статьи 2.1 Кодекса об административных правонарушениях Российской Федерации. Так, для признания юридического лица виновным в совершении административного правонарушения в области дорожного движения нужно установить факт того, что такое юридическое лицо могло принять все меры, необходимые для соблюдения норм и правил в области дорожного движения, за нарушение которых установлена административная ответственность, но не предприняла таковых. В это же время, применительно к деянию юридического лица Кодексом не устанавливается форма вины, как это установлено в случае с физическим лицом.

В целом, нужно отметить, что совершение правонарушений в области дорожного движения и привлечение за таковое к административной ответственности юридических лиц является вопросом сложным, требующим отдельного внимания и исследования.

В завершении проведенного исследования обозначим, что исследуемая проблематика представляется очень обширной, требующей тщательного исследования и анализа, что позволит выявить основные трудности, проблемы и пробелы административного законодательства, а значит, и разработать рекомендации по решению таких проблем.



## Литература:

1. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 г. № 195-ФЗ (ред. от 25.07.2022) // Российская газета. 31.12.2001. № 256.
2. Иванова, К. Б. Особенности административных правонарушений в области дорожного движения // Реформа контрольно-надзорной деятельности в России: актуальные проблемы теории и практики. 2021. с. 69-73.
3. Лукьянов, С. Н. Законодательство об административной ответственности за правонарушения в области дорожного движения // Вопросы устойчивого развития общества. 2022. № 4. с. 661-668.
4. Павлова, Е. В. Неотвратимость административной ответственности как фактор обеспечения безопасности дорожного движения // Закон и право. 2022. № 4. с. 60-62.
5. Тен, К. С. Административная ответственность за нарушение Правил дорожного движения // Вопросы устойчивого развития общества. 2022. № 4. с. 708-715.

## Подделка, изготовление или сбыт поддельных документов, государственных наград, штампов, печатей, бланков как состав преступления: проблемы квалификации и правоприменения

Якубо Алексей Николаевич, студент магистратуры

Санкт-Петербургский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России)

*В статье автором уделяется пристальное внимание проблемным аспектам квалификации и правоприменения состава преступления, предусмотренного ст. 327 Уголовного кодекса Российской Федерации. На сегодняшний день происходит реформирование данной уголовно-правовой нормы. Важность различных официальных документов в настоящее время нельзя преуменьшать, в результате чего автором выделены определенные проблемы уголовной ответственности за «подделку, изготовление и оборот поддельных документов, государственных наград, штампов, печатей или бланков», а также предложены пути их решения.*

**Ключевые слова:** документы, подделка, фальсификация, проблемы, уголовная ответственность, правоприменение.

На сегодняшний день доля совершаемых преступных посягательств посредством подделки, изготовления или сбыта различного рода документов является значительной на фоне общего количества преступлений в Российской Федерации. Однако рассмотрение данной проблематики получает особую актуальность в силу характера и тяжести вреда, причиняемого разнообразным сферам общественной жизни такой категорией уголовно наказуемых преступлений.

Стоит отметить, что вопросам охраны установленного законом порядка документооборота в России уделяется пристальное внимание. В частности, на это указывает немалое количество уголовно-правовых норм, устанавливающих ответственность за совершение различного рода махинаций в отношении документов. Среди таковых норм особое место занимает ст. 327 Уголовного кодекса Российской Федерации [1], устанавливающая ответственность за подделку, изготовление или оборот поддельных документов, государственных наград, штампов, печатей и бланков.

Рассматриваемые нами преступные посягательства являются в значительной степени общественно опасными, что обусловлено, прежде всего, искажением подлинной информации и нарушением законного порядка докумен-

тооборота, что, в свою очередь, приводит к дестабилизации государственной деятельности посредством неправильного принятия решений государственными органами на основании ложных документов.

Вопросам подделки, изготовления и оборота поддельных документов на протяжении длительного времени уделялось пристальное внимание, как со стороны отечественных, так и зарубежных исследователей. И, необходимо отметить, что большинство проблемных аспектов в этой области во многом исследованы.

Как показывает практика, подделка документа в большинстве случаев влечет за собой его последующее применение или дальнейший сбыт. При этом, именно уголовно наказуемая подделка документа характеризуется, в первую очередь, целью его создания, то есть дальнейшим его применением для достижения тех или иных результатов.

Стоит отметить, что в вопросах квалификации рассматриваемого преступного деяния особую роль играет судебная практика. Сложности в данном случае возникают в едином подходе к квалификации действий виновного лица. Такая же проблема касается и органов досудебного расследования.

Итак, ч. 1 ст. 327 УК РФ закрепляет следующее: «подделка официального документа, предоставляющего права

или освобождающего от обязанностей, в целях его использования или сбыт такого документа либо изготовление в тех же целях или сбыт поддельных государственных наград Российской Федерации, РСФСР, СССР, штампов, печатей или бланков».

Стоит отметить также и произошедшие в недавнем времени совершенствования, касающиеся ужесточения санкций за данное деяние. Соответствующие изменения были внесены Федеральным законом от 26.07.2019 года № 209-ФЗ «О внесении изменений в статью 327 Уголовного кодекса Российской Федерации и Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации» [2].

Вышеупомянутый Федеральный закон, в первую очередь, направлен на ужесточение санкций за рассматриваемое преступное посягательство [6, с. 213]. При этом, диспозиция ст. 327 УК РФ осталась неизменной. Однако многие отечественные исследователи убеждены в необходимости усиления контроля за подделкой, изготовлением и сбытом поддельных документов [4, с. 8]. Соответственно, такие необходимые изменения носят своей целью оказание существенного воздействия не только на судебную практику, но и на совершенствование вопросов квалификации и правоприменения рассматриваемой нормы.

На сегодняшний день в судебной практике существуют проблемы как с формальной, так и с практической стороны. Неточность диспозиции ст. 327 УК РФ приводит к разрозненности судебной практики, так как суды трактуют статью по-разному.

Одним из несовершенств статьи 327 УК РФ в правоприменении является отсутствие в деянии состава преступления, предусмотренного диспозицией рассматриваемой статьи.

Примером служит Приговор Кайтагского районного суда № 1-1/20181-40/2017 от 10 октября 2018 года по делу № 1-1/2018 [3], согласно которому подсудимый составил и предоставил на подпись директору коммерческой организации заведомо подложные официальные документы: акт приемки выполненных работ, справку о стоимости выполненных работ, которые предоставляли право фирме в лице директора на получение денежных средств. Из обвинительного заключения по делу не следует, какие конкретно действия, непосредственно направленные на исполнение объективной стороны ч. 1 ст. 327 УК РФ выполнил подсудимый.

В целом, можно выделить следующие недостатки ст. 327 УК РФ, которые на сегодняшний день приводят к возникновению проблем в ее правоприменении:

— возврат прокурору дела для устранения препятствий его рассмотрения судом в связи с неправильной формулировкой диспозиции рассматриваемой статьи УК РФ;

— вынесение оправдательного приговора за отсутствием в деянии состава преступления в связи с несоответствием объективной стороны преступления диспозиции указанной статьи.

На наш взгляд, на современном этапе назрела острая необходимость в дополнении понятийно-категориальной составляющей ст. 327 УК РФ. В частности, в рамках правоприменения данной нормы проблемным является отсутствие указания на категорию официальных документов, а также на четкий перечень документов, которые должны быть включены в официальные [5, с. 66].

Таким образом, ст. 327 УК РФ на сегодняшний день является недостаточно совершенной, в результате чего возникают соответствующие практические проблемы.

#### Литература:

1. Уголовный кодекс РФ: Федеральный закон от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ (ред. от 14.07.2022, с изм. от 18.07.2022) (с изм. и доп., вступ. в силу с 25.07.2022) // Собрание законодательства РФ. — 1996. — № 25. — Ст. 2954.
2. О внесении изменений в статью 327 Уголовного кодекса Российской Федерации и Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации: федеральный закон от 26.07.2019 № 209-ФЗ // Собрание законодательства РФ. — 2019. — № 30. — Ст. 4111.
3. Приговор Кайтагского районного суда № 1-1/20181-40/2017 от 10 октября 2018 г. по делу № 1-1/2018 // [Электронный ресурс]. — URL: <https://sudact.ru/regular/doc/8ССКlazM8ulO/> (дата обращения: 22.08.2022).
4. Артамовичюс, В.Л. Подделка, изготовление или оборот поддельных документов, государственных наград, штампов, печатей или бланков: проблемы квалификации и правоприменения // Вестник Академии права и управления. — 2021. — с. 6-11.
5. Баландин, И.В. О понимании официального документа по статьям 292 и 327 УК РФ для целей квалификации преступлений // Юридический вестник Самарского университета. — 2020. — № 6 (2). — с. 63-69.
6. Тюнин, В.И. Изменение редакции ст. 327 УК РФ (новая редакция — проблемы старые) // Уголовная политика и правоприменительная практика. сборник материалов VIII-й Международной научно-практической конференции. — Санкт-Петербург, 2020. — с. 210-217.

## ИСТОРИЯ

### Император Петр III Федорович (1728–1762) — недооцененный монарх в истории России

Бучанов Илья Игоревич, кандидат исторических наук, научный сотрудник  
Институт научной информации по общественным наукам Российской академии наук (г. Москва)

*Статья представляет собой фрагмент готовящегося к печати 1-го тома книги «Российские монархи из династии Романовых: биографии царей и императоров». Она посвящена биографии Петра III — недооцененного монарха в истории России XVIII в., ее малоизученным страницам, раскрывающим с неожиданной стороны личность и деятельность российского императора.*

**Ключевые слова:** Петр III, Екатерина II, биография, XVIII в., история России, дворцовые перевороты.

В июне 2022 г. исполнилось 260 лет со дня дворцового переворота 28 июня 1762 г., в результате которого император Петр III, внук Петра Великого и внучатый племянник его противника в Северной войне Карла XII, был свергнут с престола своей супругой, ставшей правящей императрицей Екатериной II.

Все эпитеты, адресованные Петру III современниками и многими последующими историками: «марионетка Пруссии», «поклонник Фридриха Великого», «солдафон», «пьяница», «безумный император, не похожий на настоящего государя» и т.д., восходили к сильно предвзятым оценкам Екатерины II и ее окружения, которым надо было оправдать отстранение от власти законного императора и возведение на российский престол его супруги, не имевшей на него вообще никаких прав (в лучшем случае Екатерина могла быть только регентшей до совершеннолетия своего сына Павла Петровича).

Одним из первых призвал к объективной оценке Петра III как личности и государственного деятеля известный писатель, публицист и историк Н.М. Карамзин (1766–1826), тогда еще будущий автор знаменитой многотомной «Истории государства Российского», который в 1797 г., в заметках для планировавшегося им к изданию журнала «Вестник Европы», писал: «Прошло более тридцати лет с той поры, как печальной памяти Петр III сошел в могилу, и обманутая Европа все это время судила об этом государе со слов его смертельных врагов или их подлых сторонников». Опровергать созданную Екатериной II и ее приближенными легенду о «супруге-идиоте» было трудно в во второй половине XVIII и даже в первой половине XIX вв., поскольку от времени короткого правления Петра III сохранилось сравнительно мало достоверных документов (если не считать именных указов,

манифестов, указов императора Сенату, Синоду и другим учреждениям, вошедшими позднее в «Полное собрание законов Российской империи», которое начало издаваться при его внуке Николае I). Дореволюционная русская историография по большей части приняла екатерининскую легенду как официальную, но реальные впечатления о Петре Федоровиче как великом князе и императоре Я. Штелина, М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина и других его известных современников, лично с ним встречавшихся и общавшихся, были совсем другими и опровергали официальную легенду.

С 1855 г., после смерти Николая I и вступления на престол Александра II, публикации различных источников в подцензурных и бесцензурных тогдашних российских и зарубежных изданиях (в том числе «Записок» Екатерины II, изданных А.И. Герценом в своем эмигрантском журнале «Колокол»), сделали тему царствования Петра III и дворцового переворота в пользу его супруги открытой для исследования в отечественной исторической литературе, несмотря на усилия правительства не допустить публичного оглашения неудобных для династии Романовых-Гольштейн-Готторпов подробностей. Однако большинство дореволюционных авторов, как историков, так и публицистов, на основании в том числе весьма тенденциозных мемуаров Екатерины II, ставших теперь доступных для исследования, подвергали Петра III жесткой критике и выносили однозначный обвинительный приговор личности и деятельности свергнутого и убитого императора.

В советское время данная историографическая тенденция почти не изменилась, однако с начала 1990-х гг. в современной российской исторической литературе наметилось другое направление (наиболее яркими его пред-

ставителями являлись А.С. Мыльников, К. Леонард, В.П. Наумов), попытавшееся посмертно реабилитировать гольштейнского внука Петра Великого. Теперь российские историки отмечали великодушие и веротерпимость Петра III, имевшиеся у него задатки государственного деятеля, не совпавшего со своим временем. В постсоветский период удалось по-иному представить необычного российского государя и отрешиться от образа, навязанного его супругой-соперницей и ее окружением. В 2000-х гг. тенденцию посмертной реабилитации Петра III в исторической литературе продолжил автор-составитель книги «Российские государи. 862-1917» М.Г. Давыдов, а автор книги «Романовы», вышедшей в 2015 г. в серии «Жизнь замечательных людей», историк И.В. Курукин в главе, посвященной Петру III, отметил как положительные, так и отрицательные качества Петра III как личности и государственного деятеля, опираясь на противоположные мнения современников и последующих историков.

В целом, личность и деятельность Петра III представлена неоднозначно в отечественной исторической науке и публицистике, но, безусловно, внук Петра Великого, основатель Гольштейн-Готторпской династии на российском престоле, по-прежнему называвшей себя домом Романовых, заслуживает более объективной и справедливой оценки, чем та, которая была дана ему Екатериной II и ее сторонниками.

Будущий российский император Петр III родился 10 февраля 1728 г. в городе Киле (порте на берегу Балтийского моря), столице немецкого Гольштейн-Готторпского герцогства (в России его называли Голштинией).

Будущий российский государь был единственным сыном герцога Карла Фридриха Гольштейн-Готторпского и старшей (из выживших) дочери Петра Великого цесаревны Анны. По лютеранской традиции маленького принца назвали тройным именем Карл-Петер-Ульрих, в честь знаменитых предков, в том числе первого российского императора и его противника в Северной войне Карла XII. По отцу Карл-Петер приходился внучатым племянником Карлу XII, по матери — являлся внуком Петра I. Таким образом, будущий Петр III мог потенциально наследовать два престола: шведский и российский.

Маленький гольштейнский принц рано осиротел. Вскоре после родов в молодом возрасте (20 лет) умерла его мать цесаревна Анна Петровна. Овдовевший герцог Карл Фридрих по-своему любил сына, но связывал с ним исключительно политические расчеты: возвращение в состав герцогства захваченного Данией Шлезвига. Новая российская императрица Анна Ивановна, племянница Петра Великого, не скрывала неприязни к своей двоюродной сестре Елизавете и ее кильскому племяннику, стремясь закрепить российский престол за своей династической линией. Стремясь не допустить дальнейших контактов Гольштейна с Россией, Анна совместно с Австрией и Данией предложила Карлу Фридриху миллион рейхсталеров (в России эту денежную единицу германских земель называли ефимками) в обмен за отказ от воз-

вращения Шлезвига. Герцог Гольштейнский, несмотря на бесперспективность своих надежд, категорически отказался от подобных территориальных уступок.

Родившийся крепким, в детстве Карл-Петер часто болел. Отец по-военному воспитывал сына, в 10 лет он присвоил ему звание секунд-лейтенанта. Это произвело на будущего наследника российского престола большое впечатление, впоследствии любовь к военным парадам и «экзерцициям» стала у Петра III второй натурой и явно преобладала у великого князя и императора над всем остальным. После смерти отца в 1739 г. гольштейнский принц остался круглым сиротой, регентский совет возглавил его двоюродный дядя Адольф Фридрих (вопреки завещанию Карла Фридриха), ставший впоследствии королем Швеции. Став опекуном маленького герцога, он не вмешивался в образование и воспитание племянника, поэтому официально все продолжалось по ранее составленному плану обучения Карла-Петера. Согласно донесению регенту гофмаршала гольштейнского двора и воспитателя юного герцога О. Брюммера, составленному 26 апреля 1740 г., его обучали немецкому, французскому языкам, латыни, истории, счету и письму, танцам, фехтованию. Но беда состояла в том, что Брюммер, невежественный и грубый шведский аристократ, не гнушался отборной ругани и часто изощренно и жестоко унижал своего воспитанника. Свидетель подобного «воспитательного процесса» учитель французского языка Мильд отмечал, что Брюммер «подходил для дрессировки лошадей, но не для воспитания принца» [9, с. 36]. Позднее, уже будучи великим князем и наследником российского престола, Петр Федорович вспоминал «о жестоком обращении с ним его начальников», которые в наказание часто ставили маленького герцога коленями на горох, «от чего ноги краснели и распухали» [16, с. 69].

Перемены в политическом раскладе чувствительно сказывались на формировании личности будущего российского императора. Первоначально его воспитывали в православии (в расчете на императорский трон в Петербурге), но при Анне Ивановне, двоюродной тетке гольштейнского правителя, маршрут Киль — Петербург оставался для него закрытым. Двери в Россию, казалось, окончательно захлопнулись для Карла-Петера после смерти императрицы 17 октября 1740 г. По завещанию племянницы Петра Великого ей наследовал внучатый племянник Иван Антонович. Маленького герцога начали срочно воспитывать в лютеранской вере, внушать антирусские настроения и готовить к переезду в Стокгольм для провозглашения наследником шведской короны.

Однако 25 ноября 1741 г. судьба будущего российского императора круто переменялась. В результате очередного дворцового переворота на престол вступила его родная тетушка Елизавета Петровна. Новая императрица, официально бездетная, как и ее предшественница на троне, для укрепления династических позиций ветви потомков Петра I уже в декабре 1741 г. вызвала из Кили в Петербург своего племянника. Ответственную миссию



по доставке в столицу Российской империи потенциального наследника Елизаветы, единственного оставшегося в живых внука Петра Великого, государыня поручила многоопытному немецкому дипломату на русской службе Н. А. Корфу. К этому крупному государственному деятелю России елизаветинского и екатерининского времени великий князь, а затем император Петр Федорович навсегда сохранил теплые и почтительные чувства. Регент Адольф Фридрих охотно отпустил двоюродного племянника в далекую Россию, поскольку в его отсутствие он мог полноправно править Гольштейн-Готторпским герцогством.

Переезд юного герцога из Киля в Петербург осуществлялся в глубокой тайне. Елизавета опасалась, что ее племянника могут перехватить недружественные России и ей лично силы (задержать, поскольку в Стокгольме уже шли приготовления для его назначения наследником престола, или взять в заложники, потребовав освобождения свергнутого императора Ивана Антоновича и других членов Брауншвейгской фамилии). То и другое нанесло бы по далекоидущим планам императрицы непоправимый удар. Поэтому в помощь Н. А. Корфу был направлен еще один Корф — Иоганн Альбрехт, который при Анне Ивановне с 1734 г. являлся «главным командиром» (президентом) Петербургской Академии наук, а в 1740 г. был назначен русским послом в Дании. Видимо, Елизавета опасалась возможных интриг и со стороны королевского двора в Копенгагене. Поэтому оба Корфа строжайше соблюдали инкогнито своего высокого молодого подопечного: через немецкие земли, по легенде, везли не будущего российского императора, а некоего графа Дюкера. Однако тайное быстро становилось явным, поскольку король Пруссии везде имел своих агентов и шпионов.

5 февраля 1742 г. 14-летний герцог Гольштейнский благополучно прибыл в столицу России. Однако, заполучив племянника, императрица продолжала спешить. 7 ноября, когда из Стокгольма прибыло посольство, чтобы уведомить Елизавету об избрании ее племянника наследником шведского престола, было уже поздно: герцога Карла-Петера-Ульриха больше не существовало, поскольку к тому времени он уже перешел (точнее был переведен вторично) из лютеранства в православие и был провозглашен великим князем Петром Федоровичем, наследником российского престола.

К имени своего будущего преемника Елизавета повела в официальных документах добавлять «внук Петра Великого».

Сама не слишком образованная императрица при личной встрече ужаснулась невежеству племянника, который в свои годы едва выучился читать и писать, хотя и, по свидетельству современников, немного говорил на французском и немецком языках. К Петру Федоровичу, по повелению августейшей тетушки, срочно были представлены учителя и воспитатели. Русскому языку наследника престола обучал видный русский дипломат еще петровских времен и бывший воспитатель императрицы Исаак Веселовский, в православной вере (как вскоре

и Екатерину Алексеевну) великого князя наставлял иеромонах Симон Тодорский. Обязанности главного наставника Петра Федоровича были возложены на академика Якоба фон (Якова Яковлевича) Штелина. Позднее Штелин вспоминал, что его подопечного не слишком привлекали гуманитарные науки, вместо них «часто просил он дать урок из математики». Больше всего молодой великий князь увлекался военными науками (фортификацией и артиллерийским делом), а «видеть развод солдат во время парада доставляло ему гораздо больше удовольствия, чем все балеты» [16, с. 76-77].

Несмотря на болезни и суету придворной жизни «большого двора» Елизаветы, благодаря тактичному и умелому обхождению Я. Я. Штелина со своим подопечным, наставнику удалось добиться некоторых успехов. Не получив в детстве должного развития, великий князь, от природы сообразительный и впечатлительный, обладал великолепной памятью. По словам Штелина, она была «отличная до крайних мелочей» [16, с. 110]. К концу 1743 г., когда императорский двор вернулся в Петербург, Петр Федорович «знал твердо главные основания русской истории, мог по пальцам перечислить всех государей от Рюрика до Петра I». Но любимыми занятиями по-прежнему у наследника престола оставались военные, особенно артиллерия и фортификация.

В 1745 г. великий князь достиг совершеннолетия (по тем временам), ему исполнилось 17 лет, поэтому этот год ознаменовался для него важными переменами в жизни. 21 августа великий князь женился на принцессе Софии-Фредерике-Августе Ангальт-Цербстской, которая в православии получила имя Екатерины Алексеевны (в честь матери Елизаветы). Разница в возрасте у великокняжеской четы была невелика: Петру было 17 лет, Екатерине — 16.

Делая выбор невесты для своего племянника и наследника, Елизавета полагала, что в будущем бедная и захудалая немецкая принцесса не доставит ей особенных неприятностей. Кроме того, видимо, императрица считала, исходя из тогдашних религиозных представлений в России, что лютеранка (и вообще протестантка любой конфессии) сможет легче воспринять православную веру, чем католичка. Нужно отметить, что расчеты императрицы не вполне оправдались в будущем, но, исходя из них, она отвергла предлагавшиеся ей кандидатуры польско-саксонской принцессы Марианны (дочери Августа III) и французской принцессы, одной из дочерей Людовика XV. Пренебрегла государыня и доводами высшего духовенства, которое обращало внимание на недопустимость подобного брака из-за близкого (как считалось в те времена в православной традиции) родства Гольштейн-Готторпского и Ангальт-Цербстского домов: Петр Федорович и Екатерина Алексеевна являлись троюродным братом и сестрой. И, конечно, во всей этой брачной истории будущих Петра III и Екатерины II главную закулисную роль сыграл не кто иной, как Фридрих Великий.

Для современников, естественно, это вряд ли было большим секретом, тем более, что позднее закулисный прусский сват прямо заявил, что именно будущая императрица Екатерина II «более всех годилась для России и соответствовала прусским интересам» [2, с. 195]. Из этого замечания можно сделать вывод, что король Пруссии, вероятно, лучше, чем при императорском дворе в Петербурге, знал, что годилось для России. Являясь протеем

Фридриха II, уже тогда лукавая и не по годам сообразительная немецкая принцесса прекрасно понимала, какую роль в ее неожиданном возвышении сыграл закулисный сват. Находясь в Москве (в Россию София-Фредерика приехала с матерью в начале 1744 г., вскоре приняв православие) и готовясь к предстоящей свадьбе с наследником российского престола, она написала очень откровенное письмо королю Пруссии. О чем же писала будущая великая княгиня и императрица? Как ни странно, не о любви к будущему супругу и о семейном счастье. О них 16-летняя принцесса даже не помышляла.

Вот что писала Екатерина своему закуливному покровителю: «Государь, я вполне чувствую участие Вашего Величества в том положении, которое я только что заняла, чтобы забыть должное за то благодарение Вашему Величеству; примите его уже здесь, государь, и будьте уверены, что я сочту его славным для себя только тогда, когда буду иметь случай убедить Вас в своей признательности и преданности» [2, с. 197]. Конечно, это не было обычное благодарственное письмо бедной немецкой принцессы, волею случая и покровительства закулисных сил (в первую очередь, короля Пруссии), ставшую супругой наследника престола великой европейской державы. Это было письмо-обязательство. Свой долг перед Фридрихом II Екатерина II выполнила спустя почти два десятилетия, заняв изначально притягательный для нее российский трон: подписала в 1764 г. союзный договор России и Пруссии.

Постепенно у великокняжеской четы образовался свой «малый (или молодой) двор», отдельный от «большого двора» Елизаветы в Петербурге. Его постоянной резиденцией стал Ораниенбаум (ныне Ломоносов), который государыня, любившая Петергоф, как одну из своих загородных резиденций в окрестностях Петербурга, подарила наследнику престола в 1743 г. С 1756 г. придворным архитектором Петра Федоровича стал знаменитый итальянский зодчий на русской службе Антонио Ринальди, построивший для будущего императора потешную крепость Петерштадт (1756–1759), в которой он постоянно обучал военному делу гольштейнские полки, переведенные из Киля, и миниатюрный двухэтажный дворец (1759–1762).

Супружеские размолвки уже первых лет семейной жизни, порождавшие неуверенность в себе, не могли не сказаться на дальнейшем формировании характера и личности великого князя. Наблюдавший его в то время прусский посол в России граф Финкенштейн в 1747 г. писал в донесении Фридриху II, что, по его мнению, едва ли наследник российского престола будет царствовать после

смерти своей августейшей тетушки. В частности, он отмечал: «Непонятно, как принц его лет может вести себя так ребячески». Позерство великого князя в те годы, часто переходившее в глумливую браваду, было обратной стороной его духовной неутоленности, своего рода защитной реакцией на неблагоприятные жизненные обстоятельства.

В 1748–1753 гг. Я. Я. Штелин, бывший наставник Петра Федоровича, наблюдавший в те годы, по поручению Елизаветы, за жизнью «молодого двора» был вынужден признать, что «великий князь проводит время в забавах». Время шло, а желанного наследника, продолжателя династической линии Петра I, все не было. Наконец, терпение государыни иссякло. По поручению Елизаветы, придворная комиссия, состоявшая из хирурга и повивальной бабки, установила, что у великокняжеской четы полноценная супружеская жизнь отсутствовала по вине мужа. Хирургическая операция помогла справиться с «крайней невинностью», как говорили при дворе в то время, влюбчивого великого князя, который с тех пор стал полноценно пользоваться своими мужскими возможностями.

В любом случае официально великокняжеская чета свои обязанности выполнила: 20 сентября 1754 г. родился долгожданный наследник цесаревич Павел Петрович. Однако к моменту рождения сына Петр Федорович и Екатерина Алексеевна уже стали чужими другу другу людьми. Супруги повзрослели, у каждого из них появились свой ближний круг и свои интересы. А воспитанием маленького великого князя Павла занялась его двоюродная бабушка Елизавета Петровна, которая забрала будущего императора у родителей, а затем назначила его наставником графа Н. И. Панина, впоследствии активного участника екатерининского переворота 1762 г.

Поэтому неудивительно, что и до и после рождения Павла (вплоть до вступления на престол) любимой резиденцией Петра Федоровича оставался Ораниенбаум. Здесь наследник чувствовал себя свободно от сплетен, интриг и условностей «большого двора» Елизаветы. В 1750-е гг. он написал записку фавориту императрицы И. И. Шувалову: «Убедительно прошу, сделайте мне удовольствие, устройте так, чтобы нам оставаться в Ораниенбауме. Когда я буду нужен, пусть только пришлют конюха: жизнь в Петергофе для меня невыносима» [10, с. 490].

Не обращая внимания на обвинения, упрёки и наставления, Петр Федорович со временем все больше внимания стал уделять парадом, смотрам и военным упражнениям. Великий князь общался с солдатами и офицерами гольштейнских полков, переведенных из Киля в Ораниенбаум, охотно беседовал с гвардейцами Преображенского полка, шефом которого он являлся по официальному положению. В великобесетских и придворных кругах это подвергалось однозначному осуждению и породило мнение о будущем императоре как о грубом солдафоне. С нескрываемым злорадством о подобном поведении своего супруга позднее писала в своих «Записках» и Екатерина II. Однако многое преемница Петра III на троне утратила, а о многом и просто умышленно умолчала. На-

пример, о том, что довольно рано великий князь увлекся чтением романов и игрой на музыкальных инструментах. Наследник очень ценил итальянскую классическую музыку и украдкой научился неплохо играть на скрипке. Кроме того, великий князь увлекался живописью, книгами и фейерверками.

Провозгласив племянника своим будущим преемником в 1742 г. Елизавета, в сущности, никогда его серьезно и не готовила к управлению великой державой, какой в те времена являлась обширная Российская империя. Все более удалявшаяся от государственных дел «ленливая и капризная», по характеристике В. О. Ключевского, императрица до конца жизни так и осталась по большей части дилетантом в сфере государственного управления. Свою роль здесь сыграли и политические интриги канцлера А. П. Бестужева-Рюмина, делавшего тайную ставку на Екатерину Алексеевну как на будущую правящую императрицу. Русский историк А. П. Лаппо-Данилевский отметил: «По словам современников, Бестужев, внушавший императрице Елизавете опасения, как бы Петр Федорович не захватил престола, много способствовал отстранению его от участия в русских государственных делах и ограничил его деятельность управлением только одной Голштинией» [6, с. 275].

По свидетельству воспитателя великого князя Павла и впоследствии фактического руководителя внешней политики России при Екатерине II графа Н. И. Панина, который, как известно, недоброжелательно относился к

Петру III, великий князь и император предпочитал говорить в ближнем кругу по-немецки, «а по-русски говорил редко и весьма дурно» [7, с. 364]. По словам французского дипломата Ж. Л. Фавье, близко наблюдавшего великого князя в 1761 г., т. е. накануне вступления на престол, Петр Федорович «и теперь еще остается истым немцем и никогда не будет ничем иным» [15, с. 194].

И все же справедливости ради нужно подчеркнуть, что, если Петр Федорович и ощущал себя немцем в России, то немцем именно на русской государственной службе. Поэтому, постепенно свыкнувшись со своим новым положением наследника российского престола, великий князь присматривался к своему окружению и по-своему примеривался к политической ситуации в стране. К середине 1750-х гг. наметились серьезные разногласия наследника престола с императрицей по ключевым вопросам внутренней и внешней политике России. В 1756 г. своим указом Елизавета учредила новый совещательный орган, названный Конференцией при высочайшем дворе, который должен был заниматься военно-политическими, международными и внутренними проблемами страны. В 1757 г. Россия вступила в Семилетнюю войну против Англии и Пруссии на стороне коалиции Франции, Австрии, Саксонии и Швеции. В состав Конференции вошел и великий князь, но ненадолго (впоследствии, после вступления на престол, он ее упразднил). Будучи сторонником прусской ориентации, Петр Федорович осуждал участие России в войне с Пруссией и, в частности, с Фридрихом II.

После 1757 г. Елизавета, недовольная политическими взглядами племянника, исключила его из состава Конференции.

По свидетельству Я. Я. Штелина, великий князь «свободно говорил, что императрицу обманывают в отношении к прусскому королю, что нас австрийцы подкупают, а французы обманывают». Петр Федорович также приказал Д. В. Волкову заявить конференц-министрам «от своего имени, что со временем мы будем каяться, что вошли в союз с Австрией и Францией». За подобными суждениями великого князя, не лишеными элементов политического прагматизма, стояли вполне конкретные расчеты, связанные с интересами немецких владений будущего императора. Однако реже в исторической литературе отмечается, что свои голштинские интересы Петр стремился соединить с интересами России, страны, которой он в будущем надеялся управлять.

Документальные факты свидетельствовали, что Петр Федорович проявлял интерес к важным вопросам внутренней политики великой европейской державы, которой в будущем, как он верил, ему суждено будет управлять. Наследнику, который во всем любил военную четкость, несомненно, не нравилось многое в текущем государственном управлении елизаветинских времен: растущее пренебрежение императрицы делами, когда многие важные вопросы дожидались резолюции государыни неделями, а то и месяцами, годами и даже десятилетиями, своеволие приближенных тетушки, неупорядоченность общероссийского законодательства, произвол и коррупция в административных и судебных органах, вмешательство высшего духовенства в дела светских властей и многое другое. Об этих наболевших проблемах Петр Федорович знал лично или слышал от своих приближенных и порой высказывал о них весьма рациональные суждения.

25 декабря 1761 г., в три часа пополудни, в Рождество скончалась дочь Петра Великого Елизавета, последняя представительница прямой линии династии Романовых. На российский престол вступил племянник покойной императрицы 33-летний Петр III, который в своем первом манифесте, отдавая дань «щедротам и милосердию» своей предшественницы, провозгласил свое намерение «во всем следовать стопам премудрого государя, деда Нашего Петра Великого». Столь торжественное и многообещающее заявление нового монарха должно было подчеркнуть не только преемственность с петровской эпохой, но и хорошо понятную подданным направление политического курса внука Петра I.

Как позднее вспоминал секретарь нового государя Д. В. Волков, он еще при жизни Елизаветы подготовил манифест о восшествии на престол ее племянника и текст присяги новому императору. 25 декабря 1761 г., в половине третьего пополудни, Петр Федорович и Екатерина Алексеевна попрощались с умирающей императрицей. Новый государь после смерти тетушки в мундире Преображенского полка лично объехал гвардейские полки,

выстроившиеся возле дворца, и обратился к ним: «Ребята, надеюсь вы не оставите меня сегодня». Царствование внука Петра Великого (1761–1762) началось триумфально, но в то время никто не подозревал, что уже через несколько месяцев оно внезапно прервется в результате нового дворцового переворота.

Одним из первых распоряжений Петра III в качестве императора стало возвращение из ссылки фельдмаршала Б.К. Миниха и бывшего герцога Курляндского фаворита Анны Ивановны Э.И. Бирона. Традиционным стереотипным объяснением этих действий нового императора было его пронемецкие настроения, но самом деле он руководствовался точным политическим расчетом. Если Миниха государь вернул, помня его прошлые военные заслуги и близость к Петру Великому, то с Бираном связывал определенные внешнеполитические расчеты. К тому же отношение Петра III к тому и другому государственному деятелю прошлых царствований было различным.

С первых же дней своего правления Петр III начал кадровые перестановки в государственном управлении и в армии. Уже 25 декабря 1761 г., в первый день нового царствования, канцлер М.И. Воронцов представил императору записку, в которой предлагал монарху среди первоочередных государственных задач: объявить всеобщую амнистию, простить недоимки по налогам и податям, выплатить треть годового жалования армии и гвардии, как можно быстрее произвести новые назначения в гвардии и на придворные должности, проводить ежедневные заседания Конференции при высочайшем дворе и обновить ее состав. Государь решил проявить характер, в подражание своему великому деду-императору, и выполнил далеко не все из того, что предложил Воронцов. Но некоторые кадровые назначения Петр III произвел сразу же после вступления на престол. Вместо князя Я.П. Шаховского генерал-прокурором Сената стал близкий к влиятельному елизаветинскому вельможе П.И. Шувалову А.И. Глебов, на посту командующего русскими войсками в Пруссии был утвержден фельдмаршал П.С. Салтыков, а генерал П.А. Румянцев, проявивший себя на заключительном этапе Семилетней войны, был отозван ко двору, поскольку у государя на него были свои виды.

Со смертью П.И. Шувалова в январе 1762 г. влияние его прежде могущественной семьи при дворе и в государственных структурах пошло на спад. После упразднения Тайной канцелярии родной брат покойного вельможи А.И. Шувалов отошел в тень, а прежний фаворит Елизаветы И.И. Шувалов, судя по его письмам, сам теперь должен был просить поддержки у Д.В. Волкова, который, таким образом, стал одним из влиятельных лиц нового правления.

После вступления на престол Петра III конференц-министры во главе с канцлером Воронцовым представили императору записку о сохранении Конференции «на прежних основаниях». В своих докладах канцлер, к тому времени уже опытный государственный чиновник,

сообщал государю, что при «перемене системы» (т.е. при начавшихся новых реформах) необходима координация действий всех ведомств и учреждений, а после ликвидации Конференции эту роль не смогут на себя взять ни Сенат, ни Иностранная коллегия. Но Петр III поступил иначе: своим указом от 20 января 1762 г. он упразднил Конференцию. Самого канцлера император называл «французом», памятуя, что он являлся сторонником сохранения во внешней политике союза России с Францией и Австрией против Пруссии (для государя, поклонника Фридриха Великого, это выглядело едва ли не ругательством).

Однако опытный Воронцов оказался прав. В мае 1762 г., т.е. за месяц до свержения с престола, Петр III был вынужден создать новый совещательный и координационный орган — Императорский совет с правом принимать решения «по делам меньшей важности» без участия монарха. В состав Совета вошли Д.В. Волков, принцы Георг Людвиг Гольштейн-Готторпский и Петр Гольштейн-Бекский, фельдмаршал Б.К. Миних, вернувшийся к государственной деятельности после многолетней ссылки при Елизавете, князь М.Н. Волконский, бывшие конференц-министры князь Н.Ю. Трубецкой и канцлер М.И. Воронцов, генерал А.Н. Вильбуа, новый фаворит императора А.П. Мельгунов.

Однако ключевые должности в центральном и губернском аппарате управления при Петре III сохранили лица, назначенные при Елизавете Петровне. Тем не менее, скромные кадровые назначения на государственной службе император компенсировал повышенным производством военных и флотских чинов: весной 1762 г. было назначено семь новых генерал-аншефов (формально они были равными фельдмаршалам, но на практике стояли ниже них по званию), 23 генерал-лейтенанта, 62 генерал-майора, т.е. больше чем за все предыдущее елизаветинское царствование.

Полгода правления Петра III со всей полнотой выявили противоречивые черты характера императора: не только слабые, вызывающие сожаление у доброжелателей государя и насмешки и порицание у его противников, но и сильные, привлекательные. Почти все современники, как благосклонно относившийся к государю Я.Я. Штелин, так и его недоброжелатели, например, А.Т. Болотов (в то время офицер и адъютант генерал-полицмейстера Петербурга Н.А. Корфа, а впоследствии философ, писатель, ботаник и лесовод, основоположник агрономии в России) и австрийский посол в России Ф.К. Мерси-Аржанто отмечали такие черты характера императора как жажда деятельности, неутомимость, доброта и доверчивость.

Французский посол в России Л. Брейтель часто называл императора «подвыпившим деспотом» и даже «северным тираном» в своих донесениях в Версаль Людовику XV. Однако Штелин отмечал: «На словах несколько не страшился смерти, но на деле боялся всякой опасности» [16, с. 111]. Кроме того, Петр III стремился не преодолеть опасность, а попросту уйти от нее. Об этой, без-



условно, слабой черте характера государя знали не только Штелин, но и многие придворные, в том числе и Екатерина со своими сторонниками.

Стремясь во всем подражать деду и показать, что его правление будет отличаться от «слабой» политики тетушки и ее изнеженного двора, император с первых дней после воцарения обратил внимание на наведение порядка и дисциплины в высших присутственных местах и повышении эффективности органов государственной власти в центре и на местах (с этого же начал свое правление и его сын Павел I, унаследовав престол от Екатерины II). Данными вопросами государь решил заняться лично, для чего установил для себя четкий распорядок дня. О нем можно судить по отрывочным сведениям в воспоминаниях современников и записям в «Камер-фурьерских журналах» за конец 1761 (декабрь) и 1762 гг. (правда, записи за март — июнь отсутствуют, видимо, из-за уничтожения по распоряжению Екатерины II). Вставал император в 7 часов утра, с 8 до 10 выслушивал доклады приближенных и вельмож. В 11 часов государь лично проводил военные учения и смотры, а в час пополудни (в 13 часов) он обедал либо в своих покоях, либо приглашал на обед интересовавших его людей независимо от звания и положения, либо выезжал на приемы к приближенным и иностранным дипломатам. Вечернее время государь отводил на придворные развлечения и концерты, во время которых сам часто играл на скрипке. После позднего ужина (часто в кругу приближенных и сановников), на который собирались до сотни персон, император до глубокой ночи вновь занимался государственными делами со своим соратниками.

Реорганизация органов государственной власти, по мысли императора, должна была обеспечить проведение задуманных им реформ. Документально подтверждено, что законодательная деятельность правительства Петра III действительно отличалась большой интенсивностью. В многотомное «Полное собрание законов Российской империи» за период с 25 декабря 1761 г. по 28 июня 1762 г. вошло 192 документа: именные указы императора, сенатские указы, манифесты, личные резолюции и другие законодательные и подзаконные акты. Другими словами, они издавались государем или по его поручению почти ежедневно.

В манифесте о восшествии на престол племянника «дщери Петровой», опубликованном 25 декабря 1761 г., не было названо имя наследника (при наличии в качестве такового великого князя Павла), а в тексте присяги было сказано о верности новому императору «и по высочайшей его воли избираемым и назначаемым наследникам». Подобные туманные формулировки можно было истолковать по-разному: то ли как простое следование принципам петровского «Устава о престолонаследии» 1722 г., в котором вводилось распоряжение императорским тронном по завещательной воле правящего государя, то ли как намерение воспользоваться законом о престолонаследии Петра Великого в дальнейшем. 6 апреля 1762 г.

был издан именной указ императора, в котором было объявлено, что от воспитания наследника престола (ему тогда было почти 8 лет) «зависит будущее благосостояние Отечества». Однако, несмотря на наличие этих официальных документов, почва для распространения различных слухов была подготовлена. Говорили (особенно при дворе и в светских салонах), что якобы Петр III намерен отказаться от признания своего отцовства и лишит великого князя Павла прав на престол, а затем развестись с Екатериной и заточить свою не столь уж благоверную супругу (на этот счет придворные были неплохо осведомлены) в монастырь или в Шлиссельбургскую крепость, в соседнюю камеру со свергнутом императором Иваном Антоновичем (в то время еще живым, но убитым охраной в 1764 г. при попытке освобождения).

Подобно противоречивому характеру императора, предпринимавшиеся им меры со стороны могли показаться чем-то импульсивным и порывистым. Далеко не все было продумано и взвешено, либо просто не совпадало со временем, в котором протекала жизнь и деятельность Петра III, значительно опережая уровень тогдашнего социально-экономического и политического развития России. Но, безусловно, политика правительства внука Петра Великого, как и его предшественников, носила ярко выраженный сословный, продворянский характер.

В законодательстве Петра III, конечно, встречались положения, носившие часто повседневный, второстепенный и мелочный характер, но были акты, безусловно, исторического значения. Среди них нужно отметить «Манифест о вольности дворянства» 18 февраля 1762 г. и манифест об упразднении Тайной канцелярии 21 февраля того же года.

Согласно сведениям «Камер-фурьерского журнала» за 1762 г., 17 января «в четверток по утру» император «изволил высочайший иметь выход в Правительствующий Сенат». Здесь государь объявил о своем намерении освободить дворян от обязательной военной и государственной службы. Эти слова монарха были встречены всеобщим ликованием сенаторов, а на следующий день генерал-прокурор А.И. Глебов предложил Сенату воздвигнуть золотую стацию императора от имени благодарного дворянства. Узнав об этом, как отметил С.М. Соловьев, Петр III отклонил предложение, заметив при этом: «Сенат может дать золоту лучшее назначение, а я своим царствованием надеюсь воздвигнуть более долговечный памятник в сердцах моих подданных» [14, с. 12]. На подобные слова мало кто отважился в мировой истории из людей, облеченных неограниченной верховной властью.

В преамбуле манифеста отмечалось, что государь не отказывается от традиционных понятий о дворянстве как о служилом сословии, но модифицирует их. Хотя, как указывалось, петровские установления об обязательной дворянской службе «в начале частью казались тягостными и несносными для дворянства», в итоге они являлись для государства полезными: «...истреблена гру-

бость в грубость в нерадивых о пользе общей, переменялось невежество в здравый рассудок, полезное знание умножило в военном деле искусных и храбрых генералов, в гражданских и политических делах поставило сведущих и годных людей к делу».

Однако торжественная тональность преамбулы манифеста постепенно сводилась на нет, на первый взгляд, незаметными, но все же вполне существенными оговорками. Например, выходить в отставку дворянам в законе дозволялось только в мирное время: это право не применялось во время войны и за три месяца до ее начала. Весьма своеобразно и демократично для того времени решалась проблема дворянской службы в Сенате и его конторе (для этого требовалось соответственно 30 и 20 человек). Обязательность службы в данных высших государственных органах Российской империи должна была решаться самими дворянами путем выборов «ежегодно по пропорции живущих в губерниях».

«Манифест о вольности дворянства» являлся предвестием аналогичных законодательных установлений екатерининского «просвещенного абсолютизма».

Почти через месяц после опубликования знакового дворянского закона, 7 февраля 1762 г., после очередного посещения Сената император объявил о своем намерении упразднить Тайную канцелярию, а все политические дела, которые ранее находились в ее ведении, передать на рассмотрение Сената.

21 февраля высочайшее повеление государя выразилось в опубликование манифеста, текст которого также был написан личным секретарем Д. В. Волковым.

Для тогдашней эпохи это был удивительный официальный документ, поскольку в нем, с одной стороны, оправдывалось создание Тайной канцелярии при деде императора Петре Великом, а с другой — давалась моральная оценка последующих злоупотреблений при расследованиях государственных преступлений. Тайная канцелярия «всегда оставалась в своей силе» и фактом своего существования оказывала развращающее воздействие, поскольку поощряла доноительство и устранение по разным мотивам неугодных людей. Желание пресечь вероятность дальнейших злоупотреблений объяснялось государем принципами человеколюбия и милосердия. Исходя из этих побуждений провозглашалось «крайнее старание» императора «не токмо неповинных людей от напрасных арестов, а иногда от самих истязаний защищать, но паче и самым злонравным пресечь к производству в действо их ненависти, мщения и клеветы, а подавать способы к их исправлению».

Однако определенные основания для благородногословия «гордиться» февральскими законами все же имелись. Опубликование «Манифеста о вольности дворянства» позволило значительной части российской светской знати, находившейся на государственной или военной службе вдалеке от своих имений или просто жившей в праздности при императорском дворе, вернуться в родные места. Одни из них предались пьянству, раз-

гулу и пресловутому самодурству, ставшими впоследствии одной из причин мощного Пугачевского восстания. Но были и другие дворяне (а таких оказалось немало), которые занялись полезными для дальнейшего исторического развития России делами: сельским хозяйством, образованием и воспитанием детей, обустройством своих поместий, ставших знаменитыми местными экономическими и культурными центрами, воспитанием и образованием детей, просвещением крестьян, благотворительностью, собиранием библиотек и предметов искусства, чтением отечественных и зарубежных книг и журналов.

«Манифест о вольности дворянства» и упразднение Тайной канцелярии были двумя принципиальными мерами Петра III, задуманными еще до вступления на престол. В это же время государь сделал еще один шаг, а точнее несколько шагов, по претворению в жизнь еще одного своего давнего замысла. Задуманное мероприятие являлось для того времени довольно рискованным, поскольку затрагивало не только укоренившиеся стереотипы, но и материальное положение Русской православной церкви. Речь шла об официальном закреплении в России веротерпимости, иными словами, провозглашении свободы совести.

Конечно, решить столь сложный вопрос одним провозглашенным манифестом было невозможно. При всей своей торопливости и поспешности император это прекрасно осознавал. Поэтому государь начал с урегулирования крайне болезненного аспекта тогдашней религиозной жизни России: положения старообрядцев. В конце января 1762 г., через генерал-прокурора А. И. Глебова, он сообщил сенаторам о своем намерении прекратить преследование старообрядцев в России. В указе Сенату от 29 января предписывалось разработать постановление о возвращении в страну староверов, бежавших в прежние годы от преследований в Польшу и другие страны. Тем, кто пожелал вернуться, предлагалось, на выбор, поселиться в Сибири (в частности, в Барабинской степи) и в ряде других регионов, старообрядцам также разрешалось пользоваться своими церковными книгами и обещалось правительством «никакого в содержании закона по их обыкновению возбранения не чинить».

В ближайшие дни, 1 и 7 февраля 1762 г., специальными указами императора было подтверждено прекращение преследований старообрядцев и уничтожение дел о самоожжениях, а также гарантирована их защита от местного (губернского и уездного) духовенства. В манифесте 28 февраля бежавшим за границу «великороссийским и малороссийским разного звания людям, также раскольникам, купцам, помещичьим крестьянам, дворовым людям и воинским дезертирам» разрешалось возвращаться в Россию до 1 января 1763 г. «без всякой боязни или страха».

В основе такого политического курса, конечно, лежали соображения социально-экономической выгоды: стремление властей удержать от побегов значительную часть трудоспособного городского и особенно сельского населения, и понимание правительством того факта,

что только принуждением и грубой силой добиться этого невозможно. Очень любопытна мотивировка манифеста 28 февраля 1762 г. В нем говорилось, что в России наряду с православными «и иноверные, яко магометане и идопоклонники, состоят, а те раскольники — христиане, точию в застарелом суевории и упрямстве состоят, что отвращать должно не принуждением и огорчением их, от которого они, бегая за границу, в том же состоянии множественным числом проживают бесполезно». Эти идеи во многом перекликаются с основными положениями трактата М. В. Ломоносова «О сохранении и размножении российского народа».

В своем трактате Ломоносов прямо называл бежавших «в чужие государства, а особливо в Польшу» староверов «живыми покойниками» и отмечал ущерб для России, происходивший от этого. Он предлагал кардинально пересмотреть насильственные методы борьбы с расколом прежних времен способами, «кои представляются о исправлении нравов и о большем просвещении народа».

Не ограничиваясь введением веротерпимости в России, Петр III задумал продвинуть дело секуляризации церковных и монастырских земель, причем предполагалась передача управления ими из ведения Синода, как это практиковалось с 1721 г., в руки светской власти. Эти меры пытался осуществить в 1701 г. еще Петр Великий, но даже он вынужден был временно пойти на уступки высшему духовенству. При Елизавете Петровне подобный вопрос также возникал, и в ее присутствии в 1757 г. Конференция при высочайшем дворе одобрила соответствующий указ. Но и в то время ввести в действие этот законодательный акт не удалось. Исполнить ранее принятое решение государь и намеревался, выступая в Сенате и оформив свое повеление особым указом от 16 февраля 1762 г.

Формулировки указа императора были очень расплывчатыми, красной нитью через весь законодательный акт проходила мысль, что новый порядок управления церковным имуществом новым вовсе не являлся и что он лично был одобрен покойной государыней, которая заботилась «о соединении благочестия с пользою Отечества». В указе сообщалось, что поначалу государь, при посещении Сената, предложил его членам обсудить меры по секуляризации совместно, но затем, ввиду «важности сей материи» и опасаясь «бесплодных советований» с Синодом (т. е. в законе прямо намекалось на затяжку в решении вопроса со стороны последнего), предписал Сенату реализовать указ 1757 г. «без всякого изъятия самим делом в действие». Дальнейшее развитие церковная реформа получила в указах императора 21 марта и 6 апреля. В них, вновь ссылаясь на решения, принятые при Елизавете, «дабы духовный чин не был отягощен мирскими делами», и на свой указ 16 февраля, Петр III вводил порядок государственного управления церковными и монастырскими владениями. С этой целью создавалась Коллегия экономии в Москве с конторой в Петербурге, а священнослужители переходили на государственное содержание «согласно штату».

Непосредственно перед дворцовым переворотом в пользу своей супруги Петр III предпринял еще ряд шагов, вызвавших недовольство в гвардейских полках. 9 июня 1762 г. он отказался от звания полковника трех гвардейских полков (Семеновского, Преображенского и Измайловского), которое государь носил, еще будучи наследником престола. Новыми полковниками соответственно стали князь Н. Ю. Трубецкой (в Преображенском полку), бывший глава упраздненной Тайной канцелярии граф А. И. Шувалов (в Семеновском полку) и гетман Украины К. Г. Разумовский (в Измайловском полку). Были также отменены «крестинные и именные деньги» — обычные знаки монаршего благоволения, которые теперь было предписано причислять к жалованию гвардейцев. Недовольство в гвардейских полках этими мерами государь упорно не замечал. Более того, он облегчил задачу сторонникам Екатерины по организации его свержения с престола, отбыв 12 июня в свою любимую резиденцию Ораниенбаум и взяв с собой наиболее преданных приближенных.

Не следует, конечно, ни идеализировать, ни приуменьшать или преувеличивать все сделанное при Петре III в области внутренней политики. Но, несомненно, можно с определенностью увидеть в этих мерах признаки курса «просвещенного абсолютизма», которому в дальнейшем следовала Екатерина II. Известный советский и российский историк С. О. Шмидт (1922–2013) отметил: «Так называемый Век Екатерины начался по существу еще за несколько лет до ее восшествия на престол» [15, с. 58].

В короткое правление Петра III значительные изменения успели произойти и во внешней политике России. Едва вступив на престол, император совершил переориентацию дипломатии и международной (прежде всего, европейской) политики своего правительства. В многотомном советском издании «История дипломатии» по этому поводу написано: «Не считаясь с государственными интересами, которые привели к вступлению России в антипрусскую коалицию, Петр III и его окружение резко изменили направление внешней политики, заключив с Пруссией не только мир, но и союз» [5, с. 355]. Однако столь категоричное утверждение, давно ставшее стереотипом в отечественной исторической литературе, нуждается в серьезном переосмыслении. Семилетняя война с ее большими потерями как в действующих армиях Пруссии и ее противников, так и среди мирного населения все больше возбуждала недовольство в просветительских кругах (особенно Франции и России).

Конечно, для короля Пруссии мирные предложения российского императора являлись очень выгодными, если не спасительными, учитывая, что его королевство к тому времени находилось на грани полной военной катастрофы. По его собственным словам, он получил гораздо больше того, на что мог рассчитывать. Однако и Петр III получил от Пруссии некоторые гарантии, например, обещание содействовать «действительно и всеми способами» освобождению Шлезвига от оккупации Дании (вплоть

до оказания военной помощи), поддержать избрание герцогом Курляндским дяди императора принца Георга Людвиг Гольштейнского и польским королем (в случае смерти Августа III) выгодного России кандидата. Осуществление этого дипломатического плана привело бы Фридриха Великого к полной международной изоляции. Таким образом, внешняя политика Петра III не были лишена государственной пользы для России и предвосхитила последующие идеи «северной системы» Н. И. Панина уже при Екатерине II.

Одновременно русское правительство выступило с очень интересной и во многом неожиданной для того времени инициативой: 12 февраля 1762 г. представителям всех европейских держав в России (в том числе, участников Семилетней войны) руководство Иностранной коллегии во главе с канцлером М. И. Воронцовым вручило декларацию об установлении всеобщего мира в Европе. Всем воюющим сторонам в Семилетней войне предлагалось заключить мирный договор и добровольно отказаться от всех территориальных приобретений, сделанных в ходе военных действий, во избежание «дальнейшего пролития человеческой крови». Однако инициатива России встретила более чем сдержанный прием у стран антипрусской коалиции (Франции, Австрии, Швеции, Испании и Саксонии), особенно при венском и версальском дворах. Французский посол в России барон Л. Брейтель в февральском донесении Людовику XV в гротескной форме описал свою беседу с императором по этому поводу. Между тем уже в январе начались переговоры России и Пруссии об обмене военнопленными и частичном выводе русских войск с территории королевства. Солдатам и офицером заграничного русского корпуса правительство обещало скорейшее возвращение на родину.

Однако вскоре благие намерения были сведены на нет дальнейшими действиями Петра III: часть русской армии под командованием генерала П. А. Румянцева была отправлена на помощь Фридриху II и приняла участие в военных действиях против недавнего союзника России Австрии. К тому же император лихорадочно готовился к началу войны с Данией за возвращение Шлезвига. За поддержку этих намерений со стороны короля Пруссии Петр III в конфиденциальном письме от 30 марта гарантировал ему территориальные приобретения у Австрии в ходе Семилетней войны.

Тем не менее, следует подчеркнуть, что при всей своей непоследовательности и нетерпеливости Петр III, даже в целях осуществления своего давнего замысла по отвоеванию Шлезвига у Дании, отнюдь не был склонен к полным односторонним уступкам Пруссии. Скорее даже наоборот. В своей депеше венскому двору 14 апреля 1762 г. австрийский посланник Ф. К. Мерси так передавал слова императора в беседе с ним: «Он сделал уже очень много на пользу короля прусского; теперь ему, государю русскому, нужно подумать о себе и позаботиться о том, как ему продвинуть собственные дела и намерения. Теперь он не может выпу-

стить из рук королевства Пруссию, разве только если король поможет ему деньгами» [8, с. 267]. В мирных договорах России и Пруссии, подписанных 24 апреля и 8 июня, содержалась существенная оговорка, что в случае обострения международной ситуации в Европе, вывод русской армии с территории королевства приостанавливается. И хотя договор России и Пруссии император не ратифицировал, практические выводы из этой формулировки он сделал довольно рано, подписав 14 мая 1762 г. указ Адмиралтейств-коллегии. В документе отмечалось, что по причины «продолжающихся в Европе беспокойств не может армия наша из нынешних ее мест скоро возвращена быть, но паче же принуждена неотложно пополнять отсюда заведенные единожды для нее магазины». В соответствии с этим распоряжением государь повелел подготовить к морскому походу Кронштадтскую эскадру («но до указа Нашего не отправлять»), а Ревельскую эскадру под командованием контр-адмирала Г. А. Спиридова, наоборот, послать «крейсировать от Ревельского залива до Штетинского, прикрывая транспортные суда». В феврале и марте под председательством государя были созданы правительственные комиссии для повышения боеспособности армии и флота, чтобы, как отмечалось в одном из указов по этому вопросу, привести «военную нашу силу сколько можно в лучшее еще и для приятелей почтительнейшее, а для неприятелей страшное состояние».

Накануне дворцового переворота 28 июня в пользу императрицы Екатерины Алексеевны Петр III своими напоистыми и порой не совсем продуманными действиями настроил против себя значительную часть придворных, чиновников и гвардейских офицеров. Правительственный механизм Российской империи, который государь стремительно стал изменять после вступления на престол, просто не поспевал за его быстрыми распоряжениями и находился в полном разладе, чем и воспользовались Екатерина и ее сторонники. Пристально следивший за политической ситуацией в Петербурге Фридрих II пытался делать какие-то рекомендации российскому императору: короноваться до завершения войны с Данией, не затрагивать поспешными реформами Сенат и Синод, усилить охрану свергнутого императора Ивана Антоновича в Шлиссельбургской крепости и т. д. Намекая на опасность со стороны многолетнего шлиссельбургского узника, прусский монарх отводил куда более обоснованные подозрения от Екатерины, своей давней должницы и протеже. Король Пруссии умел вести двойные игры и ловко этим пользовался.

Однако Петр III, уверенный в своих прочных властных позициях и неоспоримых правах на императорский трон, на которые никто не посмеет посягнуть, возражал своему кумиру. В ответном письме от 15 мая он подчеркнул, что до завершения военной кампании против Дании короноваться не намерен, меры по усилению охраны Ивана Антоновича приняты, а русские его любят.

Но почему Петр III упустил столь нужное для него время, получив известие о событиях 28 июня в Петер-



бурге (провозглашении Екатерины, при поддержке ее сторонников, правящей императрицей), и не использовал две еще сохранившиеся у него возможности: либо закрепиться в Кронштадте, либо отбыть оттуда морем к заграничному корпусу в Восточной Пруссии либо прямо в Киль, поскольку он еще оставался правящим герцогом Гольштейнским? Для характеристики поведения императора в этот критический для него момент ответ на этот вопрос важен и интересен. Прежде всего, пассивность государя в деле удержания верховной власти, которую так легко отобрали у него Екатерина и ее сторонники, объяснялась его панической растерянностью. Свидетельница тех событий племянница тайного мужа Елизаветы А. Г. Разумовского фрейлина Н. К. Загряжская позднее (уже в глубокой старости) говорила А. С. Пушкину: «Государь был очень жалок» [11, с. 175]. Это очень важное наблюдение. Часто говорят, что трус не может проявить себя в действии. Если данное утверждение действительно верно, то нечто подобное произошло с Петром III. Только его трусость являлась не личной, а политической: он совершенно не был подготовлен к решительной борьбе за удержание верховной власти. Более того, император никогда по-настоящему так и не узнал страны, которой он так недолго управлял: Россия в его представлении ограничивалась лишь придворными, чиновниками и гвардией, т. е. правящими кругами. А в критический момент эти силы оказались не на его стороне, что вынудило государя пойти на отчаянный шаг: примириться с супругой, захватившей императорский трон, не имея на него никаких прав. Загнанный в угол сложившимися обстоятельствами и судьбой теперь уже бывший российский монарх, к тому же поддавшийся на уговоры своей фаворитки Елизаветы Воронцовой, вступил на заранее обреченный путь переговоров со своей расчетливой, прагматичной и коварной супругой.

Между тем в Петербурге у Екатерины и ее сторонников были свои трудности в деле захвату верховной власти в России. В самый решительный момент, 28 июня, когда сторонники мятежной императрицы агитировали в свою пользу гвардейские полки, они столкнулись со скрытым, а порой и явным сопротивлением. Когда гвардейцы Измайловского и Семеновского полков уже открыто перешли на сторону Екатерины, именно Преображенский полк, в ответ на призывы своих офицеров С. Р. Воронцова (брата сторонницы Екатерины княгини Дашковой и фаворитки Петра III графини Воронцовой), П. И. Измайлова и П. П. Воейкова сохранять верность государю дружно воскликнул: «Мы умрем за него!» [4, с. 36]. Поведение офицеров-преображенцев, оставшихся верными присяге и отказавшихся поддержать заговорщиков, естественно, было опасным для новой правящей императрицы и ее сторонников, поэтому С. Р. Воронцов и многие из них были арестованы.

Однако, установив контроль над гвардией, Екатерина и ее приверженцы в те решающие для них дни (28 и 29 июня 1762 г.) продолжали встречать сопротив-

ление, что принуждало их прибегать не только к угрозам, но и к прямому подкупу.

Но если в Петербурге сторонники Екатерины угрозами, подкупом, а порой откровенными мистификациями (вроде якобы похорон отстраненного от власти императора) смогли воздействовать на массовое сознание, а также взять под контроль государственные структуры (Сенат, Синод, коллегии) и гвардию, то в других регионах России ситуация для них была намного сложнее. Например, в Москве, как сообщал секретарь французского посольства К.-К. Рюльер, по получении из Петербурга манифеста 28 июня о восшествии на престол Екатерины II губернатор огласил его на Красной площади перед военным гарнизоном и жителями прежней столицы, но здравица, провозглашенная градоначальником в честь новой государыни, повисла в воздухе: солдаты и простые москвичи в ответ молчали.

Уже вечером 28 июня 1762 г., когда в Петербурге напех составляли, а затем оглашали манифест о восшествии на престол Екатерины, в Ораниенбаум, куда прежний император, после безуспешной попытки закрепиться в Кронштадте, был вынужден вернуться, вошли войска и гвардейские полки, перешедшие на сторону новой государыни. По свидетельству Я. Я. Штелина, прибывший сюда по распоряжению Екатерины генерал-лейтенант В. И. Суворов (отец будущего великого русского полководца) арестовал гольштейнских гвардейцев свергнутого императора и распорядился составить опись имущества, денег и драгоценностей из Большого дворца бывшего российского монарха. Петр III добровольно сдался в плен и 29 июня под гвардейским конвоем был препровожден в Ропшу, где был помещен под надзор доверенных лиц Екатерины (Ф. С. Барятинского, А. Г. Орлова, П. П. Пассека и ряда других) в небольшом загородном дворце. Здесь его вынудили подписать отречение от престола, которое было датировано 29 июня 1762 г. По другой версии, 29 июня Петра III сторонники его супруги сначала перевезли в Петергоф, где он подписал отречение от престола, а затем переправили в Ропшу. Известно по сохранившимся документам, что акт об отречении посланники Екатерины вручили ее супругу написанным от руки на огромных пронумерованных листах и со множеством примечаний. Но бывший император не стал его читать и не подписал, а написал свой собственный текст.

Обстоятельства отречения от престола Петра III (в официальной екатерининской версии) были изложены в «Обстоятельном манифесте» Екатерины II, датированном днем кончины ее супруга 6 июля 1762 г., но опубликованном (по не вполне понятным причинам) только 13 июля. К этому официальному документу был приложен акт об отречении от престола бывшего императора. Чтобы оправдать свержение с престола Петра III, против него выдвигались три главных обвинения:

1. «Потрясение и истребление» православной церкви с ее заменой на лютеранство. В законодательстве внука Петра Великого не отражено никаких его намерений «по-

трясти и истребить» церковь, если, конечно, предвзято (т.е. с точки зрения Екатерины и ее окружения) не рассматривать несколько указов императора по вполне конкретным вопросам. Судя по законодательным актам периода его правления и личным высказываниям, Петр III придерживался принципов веротерпимости и свободы совести, а сам к религии относился достаточно равнодушно. Однако, справедливости ради, нужно отметить, что у государя существовали намерения изменить некоторые православные церковные обряды и традиции.

2. Заключение мирного договора с Фридрихом II, который в манифесте Екатерины был назван «злодеем». Ранее уже говорилось, что Петр III отнюдь не был склонен к односторонним уступкам Пруссии, о чем хорошо знали его приближенные и сановники, а Семилетняя война с ее продолжавшимися жертвами в общественном мнении России вызвала все большее осуждение. Кроме того, расторгнув мирный договор с Пруссией, Екатерина II продолжала соблюдать его условия, объявив нейтралитет России в Семилетней войне, и более того, именно при ней русские войска окончательно были выведены с территории Восточной Пруссии.

3. Плохое управление государством. Это обвинение Екатерины своему супругу и предшественнику также можно опровергнуть документально, поскольку, как мы уже упоминали, в «Полное собрание законов Российской империи» за период с 25 декабря 1761 г. по 28 июня 1762 г. вошло 192 законодательных акта: манифесты, распоряжения, указы Сенату и Синоду, именные указы. Это помимо указов по конкретным вопросам, не вошедшим в «Полное собрание».

Теперь обратимся к событиям, которые происходили в Ропше в последние дни жизни Петра III: с момента его прибытия к месту фактического заключения под конвоем приверженцев Екатерины 29 июня 1762 г. до его смерти 6 июля.

Ропша являлась небольшой загородной императорской резиденцией в окрестностях Петербурга, и в свое время Елизавета подарила ее Петру Федоровичу как наследнику престола. В Ропшинском дворце (фактически это была загородная усадьба) бывшего императора содержали под гвардейским караулом в специальной комнате и не разрешали выходить не только в сад, но даже на террасу. Охрана бывшего государя была подобрана из гвардейцев (семеновцев и измайловцев), перешедших на сторону Екатерины во время дворцового переворота, и никакого особого почтения к узнику не проявляла. Напротив, А.Г. Орлов, возглавлявший гвардейский караул в Ропше, проявлял внимание к бывшему императору и, как мог, его развлекал, играя с ним в карты.

Как выяснилось из сохранившихся документов того времени позднее, для Петра III начали готовить камеру («лучшие покои») в Шлиссельбургской крепости (где уже несколько лет содержался другой свергнутый император Иван Антонович), но в Ропше здоровье бывшего монарха резко ухудшилось. Он страдал от несварения желудка

и резких головных болей. 1 июля из Ропши в Петербург прибыл курьер с просьбой от Петра III прислать к нему его лечащего врача голландца Людерса. 3 июля в Ропшу были доставлены придворный врач бывшего императора, его обер-камердинер Тимлер, слуга-арап Нарцис (дань придворной моде того времени), скрипка и любимая собака. 4 июля к бывшему государю приехал еще один придворный врач хирург Паульсен. О событиях 5 июля достоверных сведений не сохранилось, а 6 июля 1762 г. низложенный император Петр III Федорович, внук Петра Великого, правивший Россией всего полгода, скончался в возрасте 34 лет.

На следующий день, 7 июля, Екатерина II обнародовала манифест о кончине своего супруга и предшественника, в котором была приведена ее официальная причина: «В седьмой день после принятия Нашего Престола Всероссийского получили Мы известие, что бывший император Петр Третий обыкновенным и часто случавшимся у него припадком геморроистическим впал в преемственную колику... Вчерашнего вечера получили Мы другое, что он, волею Всевышнего Бога, скончался» [12, с. 449].

Акта о вскрытии тела Петра III, как и медицинского заключения о его болезни, не сохранилось до настоящего времени (возможно, они были уничтожены по распоряжению Екатерины). Однако 34 года спустя, 11 ноября 1796 г., бывший многолетний екатерининский канцлер граф Безбородко извлек, по приказу нового императора Павла I, из секретной шкатулки покойной государыни записку, написанную 6 июля 1762 г. прерывистым почерком явно сильно выпившего А.Г. Орлова, начальника гвардейской охраны Петра III в Ропше: «Матушка! Готов идти на смерть, но сам не знаю, как эта беда случилась... Матушка, его нет на свете! Но никто сего не думал, и как нам задумать поднять руку на государя! Но, государыня, свершилась беда! Он заспорил за столом с князь Федором (Баятинским — И. Б.); не успели мы их разнять, а его уже и не стало. Сами не помним, что делали, но все до единого виноваты, достойны казни... Свет не мил, прогневили тебя и погубили душу навек!» [12, с. 450].

На первый взгляд получается, что императрица явно ничего не знала о трагических событиях в Ропше, приведших к смерти ее супруга, поскольку А.Г. Орлов рассказывал в происшедшем, просил пощады и помилования. Может быть, по этой причине Екатерина II все последующие годы жизни и правления хранила записку одного из своих близких людей в тайной шкатулке в качестве, конечно, весьма слабого, но все же доказательства своей невиновности в смерти Петра III перед Павлом.

У последующих отечественных историков и исследователей так и не сложилось единого мнения об обстоятельствах убийства Петра III и о том, кто именно в нем участвовал. Например, историк и публицист князь П.В. Долгоруков (1817–1868) полагал, что за обедом бывшего императора попытались отравить ядом сторонники Екатерины, подмешав его в водку. Петр III выпил рюмку, но потом заподозрил неладное и отказался выпить другую.

Тогда сотрапезники попытались силой влить водку ему в рот, но свергнутый государь стал кричать и сопротивляться, поэтому они позвали гвардейцев-охранников, которые повалили бывшего монарха на пол, и чтобы не нанести лишних телесных повреждений, за что могли донести Екатерине и наказать, накинули ему на горло шейный платок и задушили.

По другой версии, бывшему императору прямо за обеденным столом гвардейцы проткнули шею вилкой.

По третьей — еще 4 июля, т. е. за два дня до вышеупомянутой записки А. Г. Орлова Екатерине о смерти ее супруга, Петра III задушил ружейным ремнем бывший член Лейб-компания Елизаветы принявший православие швед Швановиц.

В ночь на 8 июля 1762 г. гроб с телом покойного бывшего императора, по распоряжению Екатерины, привезли в Петербург и установили для прощания в Александро-Невской Лавре. С утра по церквям и храмам столицы священники читали манифест императрицы о смерти ее супруга, впавшего в «прежестокую колику», и призывали «без злопамятства» молиться за упокой души покойного внука Петра Великого.

Два помещения в Лавре были обиты траурной материей. Пришедшие проститься с покойным бывшим государем проходили через первое помещение во второе, где на катафалке, на высоте 40 см от пола и в окружении

горящих свечей, стоял обитый красным бархатом и отделанный широким серебряным позументом гроб, немного короткий, поскольку было заметно, что тело Петра III лежало немного скрюченным. Покойный государь лежал в гробу в своем повседневном ношенном светло-голубом с белыми отворотами мундире гольштейнских гусар. Видны были только руки, грудь и плечи почившего. Руки были сложены на груди крест-накрест и одеты в большие с крагами перчатки времен Карла XII. Остальную часть тела накрывало одеяло из золотой парчи, которое свешивалось до самого пола. Шею свергнутого государя окутывал шарф, лицо было черным и опухшим. Свидетели прощания с Петром III считали, что оно свидетельствовало о его насильственной и мучительной смерти.

Погребения в императорской усыпальнице Петропавловского собора Петр III не удостоился (под предлогом того, что он так и не был коронован и отрекся от престола). 10 июля в Благовещенской церкви Александро-Невской Лавры низложенного императора похоронили как простого офицера рядом с бывшей правительницей Анной Леопольдовной. По просьбе Сената Екатерина не присутствовала на похоронах супруга, сославшись на плохое самочувствие. Через 34 года, в ноябре 1796 г., новый император Павел распорядился перезахоронить останки своего отца рядом с недавно скончавшейся матерью.

#### Литература:

1. Анисимов, Е. В. Россия в середине XVIII в.: Борьба за власть. М., 1986.
2. Брюкнер, А. Г. Жизнь Петра III до вступления на престол // Русский вестник. 1883. № 1.
3. Брюкнер, А. Г. Жизнь Петра III до вступления на престол // Русский вестник. 1883. № 2.
4. Воронцов, С. Р. Автобиография // Русский архив. 1876. Кн. 1.
5. История дипломатии. М., 1959. Т. 1.
6. Лаппо-Данилевский, А. С. Россия и Голштиния: Очерк из истории германо-русских отношений в XVIII в. Пг., 1919.
7. Майков, Л. Рассказ гр. Н. И. Панина о восшествии Императрицы Екатерины II на престол // Русский архив. 1879. Кн. 1. Вып. 3.
8. Мельницкий, Н. Сборник сведений о военных учебных заведениях России (сухопутного ведомства). СПб., 1857. Т. 18.
9. Мыльников, А. С. Испытание чудом. «Русский принц» и самозванцы. М., 1991.
10. Письмо вел. князя Петра Федоровича к И. И. Шувалову // Русский архив. 1875. Кн. 2.
11. Пушкин, А. С. Полн. собр. соч.: в 17 т. М., 1937-1959. Т. 12.
12. Российские государи. 862-1917. Автор-составитель Давыдов М. Г. Смоленск, 2006.
13. Соловьев, С. М. История России с древнейших времен. М., 1965. Т. 13.
14. Фавье, Ж. Л. Русский двор в 1761 году/Перевод с французской рукописи Лафермиера // Русская старина. 1878. № 10.
15. Шмидт, С. О. Внутренняя политика России середины XVIII века // Вопросы истории. 1987. № 3.
16. Штелин, Я. Я. Записки о Петре Третьем, Императоре Всероссийском // Чтения в Обществе истории и древностей российских. 1866. Кн. 4. Отд. 5.

## Военные реформы Герхарда фон Шарнхорста и Ханса фон Секта. Сравнительный анализ

Вахминцев Максим Александрович, студент  
Российский государственный социальный университет (г. Москва)

*Одними из наиболее катастрофических событий в прусской и германской военной истории стали поражения в кампании 1806-1807 гг. и Первой мировой войне 1914-1918 гг. Одинаковыми последствиями этих разгромов становились всестороннее изучение причин поражения, а также масштабные военные реформы и реорганизация системы командования. Они, в свою очередь, позволили вооруженным силам Пруссии одержать победу в Освободительной войне против Наполеона 1813-1815 гг., а созданному на основе рейхсвера в 1935 году вермахту одержать на начальном этапе Второй мировой войны ряд побед, закрепив за нацистской Германией господство над половиной европейского континента.*

*В данном исследовании автор ставит цель изучения влияния реформ Герхарда фон Шарнхорста и Ханса фон Секта на становление вооруженных сил Пруссии и Германии как одних из сильнейших в мировой истории. При составлении материалов для данной статьи автор обращался как к отечественным, так и зарубежным источникам.*

*Ключевые слова:* Шарнхорст, Сект, военные реформы, Пруссия, Веймарская республика.

В октябре 1806 года французская армия одержала убедительную победу над Пруссией, чьи вооруженные силы после кончины Фридриха Великого остановились в своем развитии. Во главе прусских войск стояли пожилые генералы, многие из которых начинали свои карьеры еще в годы Силезских войн. Их устаревшие представления о тактике и стратегии уже никак не соответствовали современным условиям. Прусская армия утратила одно из своих самых главных и отличительных качеств — инициативу и наступательный дух.

Пруссия не знала доселе полководцев, подобных Фридриху. После того, как, по сути, его армия — его главное наследие — была разбита на полях Йены и Ауэрштедта, военное руководство Пруссии находилось в полной растерянности. Никто не знал, как страна сможет дальше сопротивляться военной машине Наполеона. По Тильзитскому миру император французов ограничил численность кадровых прусских войск до 40 тысяч человек — для обороны самой крупной державы Северной Германии такой «армии» было явно недостаточно.

Чрезвычайные обстоятельства требовали соответствующих мер, возможно даже задевающих привилегии высших сословий. 6 августа 1808 года в Кенигсберге были изданы «Правила назначения на должности прапорщиков и выбора офицеров для пехоты, кавалерии и артиллерии». Их текст начинался следующими словами:

*«В дальнейшем при выборе претендентов на какую-либо должность будут учитываться только образование и компетентность в мирное время и выдающаяся храбрость и бдительность во время войны. Отсюда следует, что любой житель Пруссии, обладающий этими качествами, может добиваться высочайших военных должностей. Все преимущества, которыми до сих пор пользовалось в армии дворянское сословие, отменяются, и все граждане, независимо от происхождения, будут иметь одинаковые права и обязанности...»* [5, с. 18]

В ходе работы следственной комиссии, разбиравшей причины поражения в кампании 1806 года, 103 из 143 генералов лишились своих должностей [8, S. 379]. Наряду с установившимся принципом меритократии, важную роль при реорганизации офицерского корпуса сыграла введенная с отменой крепостного права в Пруссии свобода обращения земельных владений. Буржуазные офицеры теперь получили возможность владеть землями, которые ранее были закреплены исключительно за дворянами [6, с. 306]. Офицеры-аристократы, потерявшие прежнюю земельную монополию, с презрением относились к буржуазным офицерам, строившим свои военные карьеры исключительно благодаря личным заслугам [5, с. 22].

Если Наполеон своевременно воспрепятствовал созданию австрийского народного ополчения, проводимому эрцгерцогом Карлом Тешенским, то вот опасность формирования Шарнхорстом в Пруссии призывной армии на основе ландвера и ландштурма император французов явно недооценил. Во Франции существовала система заместительства, при которой состоятельные граждане могли в буквальном смысле откупиться от службы в армии, в то время как Шарнхорст и его соратники строго держались за принцип **всеобщей** воинской повинности [6, с. 301]. Военный министр комплектовал резервные войска, отправляя солдат после минимальной боевой подготовки в запас — такие бойцы получили в народе прозвище «крюмперы» [6, с. 306]. Кроме того, Шарнхорст предлагал создать, по образцу наполеоновских корпусов, более автономные общевойсковые дивизии [4, с. 27].

После поражения Наполеона в России Пруссия заключила с последней Калишский союзный трактат, положивший начало Шестой коалиции. Созданная Шарнхорстом система всеобщего призыва позволила Пруссии, по данным М. Богдановича, мобилизовать к марту 1813 года 254 тыс. солдат [1, с. 47]. Вместе с тем прусские



военные реформаторы находились под сильным политическим давлением со стороны королевской власти и консервативно настроенного генералитета [2, с. 114-117]. К примеру, тот же Шарнхорст, главный создатель новой прусской армии, в кампании 1813 года даже не получил должность главнокомандующего, а был вынужден довольствоваться ролью начальника штаба Блюхера. Идея военных реформаторов о всеобщем вооружении народа также осталась нереализованной до конца из-за острых финансовых проблем, постигших Пруссию по окончании наполеоновской оккупации [7, с. 74]. После победы над Наполеоном, обозначившей восстановление в прусской армии феодально-реакционных порядков, офицерский корпус вновь стал превращаться в закрытую касту [4, с. 60].

Несмотря на политический консерватизм рейхсвера, вооруженные силы Германии в 1919-1933 годах в плане организации и боевой подготовки считались одними из самых прогрессивных в Европе. Ограничение офицерского состава по Версальскому договору позволило командующему рейхсвера генерал-полковнику Хансу фон Секту ввести более строгие правила отбора кандидатов в офицеры и проводить, подобно Шарнхорсту, принцип меритократии. Система военного образования при Секте была также направлена на то, чтобы раскрыть не только профессиональные, но и личные качества соискателей офицерского звания [4, с. 221].

Если Шарнхорст стремился к созданию всеобщей призывной армии, то Сект строил профессиональные и мобильные вооруженные силы [4, с. 218]. Оба генерала при проведении военных реформ делали ставку на поощрение личной инициативы офицеров, воспитание у них склонности к самостоятельному мышлению [4, с. 23]. Конечные цели и задачи реформ были также схожи: восстановление боеспособной призывной армии, создание развитой системы командования, освоение войсками новых тактико-стратегических приемов и технических средств. Как и Шарнхорст, Сект также рассчитывал на народное ополчение как резерв для кадровой армии в случае начала полномасштабной войны [4, с. 219].

Ключевую роль в реорганизации прусской армии в 1807-1813 гг. сыграло создание полноценного Генерального штаба. В отличие от главного штаба Наполеона, выполнявшего исключительно адъютантские функции, прусский Генеральный штаб претендовал на право самостоятельного анализа боевой информации и первоочередную роль в планировании боевых операций [4, с. 24]. Шарнхорст разделил сокращенную прусскую армию

на бригады и приписал к каждой области по одной из таких бригад. Офицеры Большого Генерального штаба прикомандировывались к бригадным штабам, что положило начало созданию не имевшего доселе аналогов оперативного Генерального штаба (Truppengeneralstab) [4, с. 38]. Соратник Шарнхорста генерал Август фон Гнейзенау создал систему кратких директив, обозначавших в общих чертах лишь цели операций — определение способов их достижения отводилось на усмотрение и под личную ответственность командиров [4, с. 46].

В свою очередь Войсковое управление, созданное в 1919 году на базе бывшего Большого Генерального штаба, ликвидированного по требованию Антанты, стало отвечать не только за оперативное планирование, но и за организацию, боевую подготовку и кадровые вопросы сухопутных войск. При этом изучение военной истории, в первую очередь опыта проигранной Первой мировой войны, перешло в компетенцию Имперского архива, а топографическими работами теперь занималось Имперское ведомство землеустройства. В целом командующий рейхсвера Ханс фон Сект стремился сохранить кадровый состав Большого Генерального штаба, а также его кастовый дух, дабы обеспечить реальную преемственность Войскового управления от старого имперского Генерального штаба [3, с. 141-142].

Катастрофы 1807 и 1918 годов стали большим ударом для прусского и германского офицерства. Пруссия и Германия потерпели сокрушительные поражения, низведших их до статуса второстепенных держав. В 1807 году Пруссия была оккупирована французскими войсками, но сохранила стержень своей государственности — королевскую власть. 112 лет спустя Германия, сумевшая избежать иностранной оккупации, лишилась своего кайзера, что стало для немецких офицеров символом полного краха и утраты смысла жизни, которая была до того годами связана с личной присягой императору.

Несмотря на тяжелые последствия этих поражений, прусские и германские офицеры под руководством Шарнхорста и Секта проделали большую работу по изучению опыта проигранных войн, переосмыслению роли Генерального штаба в системе военного управления, созданию новой системы комплектования армии, а также осознанию важной роли инициативы и свободы принятия решений командирами на поле боя. Реформы этих двух выдающихся генералов позволили вооруженным силам Пруссии и Германии постепенно преодолеть периоды острых кризисов и вновь зарекомендовать себя одними из сильнейших в мире.

#### Литература:

1. Богданович, М.И. История войны 1813 года за независимость Германии, по достоверным источникам. В 2-х томах. СПб.: В типографии Штаба Военно-Учебных заведений. Т. 1. 1863.
2. Бредель, В. Шарнгорст, Гнейзенау, Клаузевиц. Пер. с нем. Я. Рецкера. Военно-исторический журнал. — 1940. — № 1. — с. 106-118.

3. Власов, Н. А. Версальский мир и германский генеральный штаб // Вестник Санкт-Петербургского университета. Политология. Международные отношения. 2009. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/versalskiy-mir-i-germanskiy-generalnyy-shtab> (дата обращения: 09.09.2022).
4. Гёрлиц, В. Германский Генеральный штаб. История и структура. 1657-1945/Пер. с англ. С. В. Лисогорского. — М.: Центрполиграф, 2005. — 478 с.
5. Деметр, К. Германский офицерский корпус в обществе и государстве. 1650-1945. М.: Центрполиграф, 2007. — 384 с.
6. Меринг, Ф. История войн и военного искусства. — СПб., Полигон, АСТ, 2000.
7. Стерхов, Д. В. «Нация с оружием в руках». Военная мобилизация и всеобщая воинская повинность в Пруссии в 1813-1814 годах // Вестник ННГУ. 2017. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsiya-s-oruzhiem-v-rukah-voennaya-mobilizatsiya-i-vseobschaya-voinskaya-povinnost-v-prussii-v-1813-1814-godah> (дата обращения: 09.09.2022).
8. Clark, C. Preußen: Aufstieg und Niedergang. 1600-1947. München: Deutsche Verlags-Anstalt, 2007. — 896 S.

## История татуировки в России: от истоков до современности

Шуляр Эллина Юрьевна, тату-мастер  
First class tattoo shop (г. Нью-Йорк, США)

*В рамках данной статьи автор анализирует историю татуировки в России на протяжении длительного исторического периода: с момента предполагаемого по археологическим находкам начала формирования искусства тату на территории, которая входит в состав современной Российской Федерации, вплоть до настоящего времени. За этот период тату пережило кардинальные изменения не только в части технологии нанесения, но и отношения к нему в социуме.*

*Ключевые слова:* история, тату, Россия, криминальное тату, современное искусство.

В современной России Люди осознают, что татуировка — это не признак принадлежности к криминальному миру, а вид искусства, имеющий собственный стиль, язык и законы [1], но это понимание сформировалось не сразу: указанному процессу препятствовал исторический бэкграунд, познание и научное осмысление которого необходимо для понимания феномена татуировки в российском социокультурном контексте, что обуславливает актуальность выбранной темы.

В 1948 году к северу от границы между Россией и Китаем российский археолог Сергей Руденко начал раскопки группы могильных курганов: в высоких горах Западной и Южной Сибири были найдены мумии, чей возраст достигал 2,4 тыс. лет. На кожу этих мумий были нанесены татуировки, изображающие различных животных и монстров. Монстры являются отражением мысли и имеют магическое значение, но некоторые элементы кажутся современным исследователям чисто декоративными. Фактически считается, что татуировки в древности отражали статус человека.

Однако исторические документы умалчивают об особенностях развития татуировки в Древней Руси. Относительно царской России есть сведения о преемственности европейской татуировки, которая развивалась в трех основных направления — морском, военном и уголовном. В России к указанным направлениям добавилось еще одно — дворянское: этот факт восходит к допетровской эпохе, когда родовитые бояре татуировали

у себя на теле символ или герб собственного рода. Доказательство этого можно увидеть в романе «Капитанская дочка» А. С. Пушкина, на страницах которой Пугачев показывал на груди «царские знаки»: двуглавого орла и непосредственно лик царя, которые он использовал в качестве доказательств своего предназначения и высокого положения.

Эта традиция продолжилась и в императорской России, в том числе в высших кругах: имеются исторические сведения относительно того, что император Николай II во время посещения Японии был вдохновлен японским стилем татуировки и сделал себе тату в виде дракона; татуировка была и у великого князя Михаила Александровича. Это добавило популярности дворянской татуировке, которая вышла на пик в конце девятнадцатого — начале двадцатого столетия. В 1906 году в Петербурге появился даже первый в истории страны салон художественных татуировок. Были очень модными восточные и японские мотивы, которые наносили себе не только высокопоставленные чиновники, но и представители искусства.

Возможно, именно этот факт большой популярности тату у аристократов привел к появлению неприятия и даже неформального запрета на татуировку в советский период, в рамках которого все старались избавиться от наследия и традиций императорской эпохи. Тату стало символом буржуазной эпохи и вредоносным пережитком царизма. Под угрозой расстрела были запрещены все виды татуировок, за исключением морской (которая

сама по себе является наиболее древним видом тату-направлений). В период с 1936 по 1938 годы нанесение татуировки на территории СССР являлось уголовно наказуемым деянием, что усугубило негативное восприятие татуировки в обществе [2].

В этот же период, кроме морского направления, начало активно распространяться уголовное: асоциальная прослойка общества, характеризующаяся своей внутренней иерархией, и нательные рисунки отражали положение конкретного человека в преступном сообществе. Особенно много татуированных россиян было на Сахалине, куда с начала двадцатого столетия ссылали уголовников-рецидивистов, которые на месте прибытия испытали влияние японского стиля в целом и татуировок народа айну в частности, что популяризовало нанесение на тело специфических изображений, наделенных смыслом; только на теле преступников изображения были связаны с уголовными законами и исправительными учреждениями [3].

Ситуация поменялась с наступлением Великой Отечественной войны, когда запрет на татуировки был снят на государственном уровне: тысячи заключенных участвовали в боях в составах штрафбатов и иных подразделений. Вернувшиеся с победой с фронта герои с татуировками не могли оказаться «вне закона» только по причине наличия нательных рисунков. Армейские татуировки в дальнейшем развивались: наиболее популярными были парашюты (для служащих ВДВ), группа крови и резус-фактор, аббревиатура ЗГВ («Западная группа войск»). Но несмотря на отсутствие государственного запрета, негативное отношение к татуировкам продолжало сохраняться.

Также исследователи отмечают бессистемность криминальных татуировок в России в первой половине двадцатого века. Если до 1863 года преступников клеймили, то Александр III отменил закон о нанесении знаков-клейма на теле осужденного, однако пребывающие в местах лишения свободы люди добровольно наносили себе тату, только уже в виде картин, тематика которых чрезвычайно варьировалась. Это было своего рода бравадой и хвастовством, характерных для профессиональных преступников, чьи потребности в самоутверждении перевешивали потребности в конспирации. Но постепенно криминальная татуировка прошла свой путь от пиктографического до идеографического письма, когда в криминальной татуировке начали появляться не только изображения, но и своеобразные высказывания и даже аббревиатуры [4].

С конца двадцатых годов до семидесятых годов двадцатого века в России была сформирована жесткая татуировочная иерархия. Элитой криминалитета с начала тридцатых годов стали воры в законе, чьим символом стал крест с распятым Иисусом Христом и ангелами, которые были выколоты на груди. Число куполов на храме на татуировке означало число судимостей. Наручники, вытатуированные на запястье, означали, что тюремное заключение данного человека превышало пятилетний пе-

риод. Осужденные на пожизненное заключение наносили себе на кожу рисунок черепа с костями. Деву Марию с младенцем накалывали те, кто сидел в тюрьме с юных лет. Изображения звезд наносили на тела заключенных с целью обозначить отсутствие готовности осужденного сотрудничать с тюремным персоналом. Лодка, плывущая к горизонту, свидетельствовала о вынашивании плана побега из мест лишения свободы. Эполеты на плечах говорили о недоверии обладателя такой татуировки к коммунистической власти, а змея на шее символизировала пристрастие к наркотикам.

Жесткая татуировочная иерархия окончательно распалась только к концу столетия по причине исчезновения воровской идеи.

Во время хрущевской «оттепели» изображение татуировок начало появляться даже на экранах кинофильмов. В качестве примера можно привести культовый фильм «Сережа» (режиссер Георгий Данелия). Это способствует распространению культуры тату в дворово-деревенских слоях, но указанная культура продолжает тяготеть к криминальному миру. Это продолжалось до середины 80-х годов, когда в качестве носителей татуировок выступают заключенные, военные и моряки [5].

Лишь с началом перестройки тату-индустрия получила свое новое развитие в России. Практика знает случаи, когда тату-мастерами становились бывшие военные, которые во время службы в армии наносили тату своим сослуживцам. Для этого использовали преимущественно китайские чернила и даже самостоятельно собирали импровизированные дермографы, а наиболее популярными армейскими татуировками начала двадцать первого века были самолеты, военные корабли и танки, а также портреты. Также достаточно популярным в современной России являются японский стиль, классические узоры (например, бабочки и розы) и панк-стиль (последний начинает утрачивать свою популярность). При этом клиентам тату-салонов нужны либо «старомодные» изображения, как на средневековых гравюрах, либо точечная работа, техника создания рисунки с использованием точек. Еще один стиль, популярный в настоящее время в России, — это «немецкий реализм»: жуткие, немного искаженные рисунки, которые кажутся заляпанными цветом или содержат яркий элемент. Достаточно востребованным является нанесение изображений по мотивам литературных произведений или кинофильмов, а также слов или фраз, выполненных не только на русском, но и на английском и китайском языках, а также на латыни. Неожиданно популярным образом стала татуировка совы.

Еще три или пять лет назад многих клиентов российских тату-салонов интересовали стили «старой техники» (простые изображения, вдохновленные комиксами и символизирующие различные идеи, особенно популярны морские символы) и «биомеханика» (рисунки, имитирующие механические компоненты, разрывающие кожу). При этом клиенты чаще всего ищут тату-мастера, который специализируется на выбранном ими мотиве.

Иногда клиенты обращаются к тату-мастеру, найдя понравившийся рисунок в Интернете, но не задумываются об его значении и смысле. Так зачастую случается с китайскими иероглифами. Особенно это актуально для жителей из провинции. Иными словами, в настоящее время татуировка в современном тяготеющем к визуализации обществе начинает характеризоваться доминированием эстетической и декоративной функций [6].

Таким образом, история татуировки в России восходит к древности; необходимо отметить также влияние сначала европейской, а потом и восточной традиций нанесения тату. В России татуировку делали даже царственные особы: Николая II сделал татуировку дракона на левой руке во время своего визита в Японию. Этот жест, довольно необычный тогда, не остался незамеченным, и по-

пулярность татуировки среди высокопоставленных лиц, чиновников и придворных резко возросла. После Октябрьской революции в России забыли о татуировке, но ненадолго: искусство рисования на коже вновь появилось в тюрьмах. В этот период татуировка была связана в России с преступным населением; действительно, государство запретило ее в 1937 году, но закон был отменен только через два года. В конце Второй мировой войны многие советские солдаты вернулись домой с рисунками на коже, и таким образом татуировка вошла в военную культуру, тогда как ранее она была востребована преимущественно у моряков. Однако, системы тату-индустрии в стране не существовало до девяностых годов двадцатого века, когда в России появились первые авторизованные тату-салоны.

#### Литература:

1. Данилова, Е. А. История татуировки в России/Е. А. Данилова // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. — 2019. — с. 128-130.
2. Корж, П. А. Татуировка в России: история, классификация, уголовно-правовое значение/П. А. Корж // Актуальные вопросы современной науки. — 2016. — № 1. — с. 122-128.
3. Ким, Е. А. История развития татуировок в криминалистике и ее значение в России на современном этапе/Е. А. Ким // Традиции и новации в системе современного российского права. — 2021. — с. 198-199.
4. Грачев, М. А. История криминальных татуировок в России как важная составная часть знания для лингвистов-экспертов/М. А. Грачев // Фундаментальная лингвистика и проблемы судебной экспертизы: социальные сети как объект научного и экспертного анализа. — 2022. — с. 231-237.
5. Михайлова, Я. С. Обзор татуировки в России конца XIX-начала XXI в./Я. С. Михайлова // Провинциализм как механизм/инструмент сохранения русской национальной культуры. — 2020. — с. 191-197.
6. Макиевская, Ю. Ю. Культура татуировки среди молодежи России и Китая/Ю. Ю. Макиевская // Наука и инновации — современные концепции. — 2020. — с. 66-72.



# ПСИХОЛОГИЯ

## Гендерные различия в конфликте на примере детей

Епифанцева Анастасия Эдуардовна, студент  
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

*Целью этого исследования было изучить происхождение конфликта, стратегии разрешения и результаты у двух пар друзей детей и двух пар незнакомых детей в возрасте от двух лет и двух месяцев, и двух лет и десяти месяцев. Диадой состояли либо из двух мальчиков, либо из двух девочек. Конфликтные события происходили реже между друзьями, чем между знакомыми, при этом время, проведенное в конфликте, было меньше для пар друзей. В обеих группах предпочтительными стратегиями разрешения были стойкость и уступчивость, при этом как для знакомых, так и для друзей преобладали выигрыш/проигрыш.*

**Ключевые слова:** конфликт, гендерные различия, дети.

Конфликт и разрешение межличностных конфликтов является центральной чертой социальной компетентности в детстве (Джоши, 2008 год), а также имеет основополагающее значение для установления и поддержания дружеских отношений. Независимо от возраста, время, проведенное в социальных условиях, периодически приводит к некоторым конфликтам. Конфликт между маленькими детьми обычно вращается вокруг совместного использования ресурсов или игрушек (Каплан и др., 1991) [7]. Это особенно актуально в ситуациях группового ухода, когда происходит неравномерное распределение ресурсов (Хей и Росс, 1982). На сегодняшний день большинство исследований, посвященных разрешению конфликтов, было проведено с детьми в возрасте от трех лет и старше. Отдельные исследования, проведенные с младенцами и детьми, изучали конфликты и разрешение конфликтов [5].

Однако эти исследования были сосредоточены на малознакомых сверстниках, а не на друзьях (например, Каплан и др., 1991; Хей и Росс, 1982). Это исследование представляет собой первую попытку изучить причины конфликтов и стратегии разрешения конфликтов в дружбе с детьми. Он также направлен на выявление различий между количеством и характером конфликтных событий и последующими используемыми стратегиями разрешения конфликтов между двумя парами идентифицированных друзей и двумя парами мало знакомых. Мало знакомые представляют собой сверстников, которые взаимодействовали друг с другом в течение определенного периода времени, не формируя дружбы. Наконец, при использовании одной пары мальчиков и одной пары девочек в каждой из кате-

горий друзей и мало знакомых также будет изучена роль пола [4].

По мере того, как все большее число маленьких детей проводят продолжительные периоды времени в учреждениях группового ухода, отношения со сверстниками младенцев и детей приобретают все большее значение (Хоуз, 1988; Уэйли и Рубенштейн, 1994). Следовательно, социальные взаимодействия и способность взаимодействовать со сверстниками являются жизненно важными навыками для детей (Витмер, 2008). Неотъемлемым компонентом социального взаимодействия является конфликт и способность разрешать споры мирным путем (Лаурсен и др., 2001). Дети, которые не развивают эти навыки, подвергаются риску социального отвержения и дезадаптации (Лаурсен и др., 2001; Ньюкомб и др., 1993). Таким образом, необходимо понять истоки конфликта внутри этой конкретной группы и методы, используемые для разрешения разногласий [1].

Предыдущие исследования показали, что у детей, особенно у тех, кто учится в дошкольных учреждениях, развиваются различные отношения, в том числе дружеские (Хоуз, 1983, 1988) хоуз. Было обнаружено, что взаимодействия внутри этой конкретной группы качественно различаются в зависимости от конструкторов знакомства и предпочтений (Глисон и Хоманн, 2006; Греве, 2009; Хоуз, 1983). Исследования постоянно концентрировались на наличии положительных черт дружбы, таких как шесть характеристик, определенных Уэйли и Рубенштейн (1994): помощь, лояльность, близость, сходство, совместное использование и ритуальная активность. Областью, требующей дальнейшего изучения, являются негативные аспекты дружбы детей, особенно роль конфликта, важность ко-

торого подчеркивается в исследованиях дружбы, проводимых с детьми старшего возраста и взрослыми (Готтман, 1983; Хартуп и др., 1988; Хинде и др., 1985; Schneider, 2000; Себанк, 2003). Это исследование направлено на то, чтобы дать начальное понимание этой конструкции в отношении детей [12].

Широко признано, что социальные взаимодействия в раннем детстве важны для долгосрочного развития (Чен и др., 2001; Хэй, 1984; Миз и Лэдд, 1990). Специфическим компонентом чен социальных взаимодействий, который связан с моральным и социальным обучением, является конфликт (Чен и др., 2001). Частота конфликтов в социальных условиях предоставляет возможности для развития навыков разрешения конфликтов, которые учитывают точку зрения других (Чен и др., 2001; Хартуп и др., 1988; Шанц, 1985). Разрешение конфликтов отражает социальные процессы и процессы взаимоотношений, когда дети, способные разрешать разногласия мирным путем, имеют больше шансов вступить в дружеские отношения и получить признание сверстников (Джоши, 2008). Кроме того, связи между разрешением конфликтов и социальным и эмоциональным развитием привели к растущему пониманию положительной роли конфликтных процессов в налаживании дружбы (Адамс и Лорсен, 2007; Хейзен и Браунелл, 1999) [9].

Пиаже (1932) выявил важность конфликта для изменений в развитии, если рассматривать его в контексте разногласий, ведущих к когнитивным сдвигам в понимании. Таким образом, конфликты со сверстниками, особенно возникающие в рамках диадических отношений, все чаще рассматриваются как важные, если не необходимые факторы, способствующие когнитивному, моральному и социальному развитию (Чен и др., 2001; Доплер-Бурасса и др., 2008; Лаурсен и др., 2001; Шанц, 1987; Шанц и Хобарт, 1989).

Прошлые исследования выявили различия в разрешении конфликтов и конфликтов в соответствии с ключевыми характеристиками ребенка. Чен и коллеги (2001) отметили возрастные изменения и прогрессии развития в отношении происхождения конфликтов и их последующего разрешения. Различия также были обнаружены в зависимости от пола (Хартуп и Лорсен, 1993) [6].

Гендерные различия наблюдались в отношении конфликтов и разрешения конфликтов с раннего и среднего детства, с различными результатами. Каплан и др. (1991) сообщает, что преобладание девочек в триаде детей привело к вдвое большему количеству конфликтов, чем у мальчиков. Напротив, исследование детей дошкольного возраста показало, что мальчики чаще вступают в конфликты, чем девочки (Хартуп и Лорсен, 1993). Аналогичным образом, в двух исследованиях детей первого

и второго классов было обнаружено, что мальчики чаще участвуют в конфликтных ситуациях по сравнению с девочками (Шанц, 1986; Шанц, 1985). Что касается разрешения конфликтов, триады детей, в которых доминируют мальчики, демонстрировали более добровольные решения и с большей вероятностью вступали в мирные взаимодействия после конфликта, чем те, в которых большинство девочек (Каплан и др., 1991). Однако в исследовании детей дошкольного возраста, Хартуп и др. (1988) установлено, что пол не имеет значения в отношении разрешения конфликтов. В совокупности эти результаты свидетельствуют о том, что, хотя пол может быть существенной переменной, влияющей на события конфликта, его влияние может различаться в зависимости от возраста вовлеченных детей.

Еще одним различием в конфликтных событиях, в которых участвовали мальчики и девочки, была степень использования вербальных средств. В диадах мальчиков одно- и двухсложные высказывания использовались для выражения возражений и желаний, таких как «нет» и «мое». Напротив, девушки-диады использовали более длинные высказывания, в том числе «не твой пластилин» и «нет, я сделаю это».

Все конфликты, возникающие во взаимодействии мальчиков, были сосредоточены на предметах, а конфликты в парах девочек были сосредоточены на контроле поведения (40%). Стратегии разрешения конфликтов, используемые мальчиками и девочками, также различались. Стратегия разрешения конфликтов, основанная на уступке, доминировала в конфликтных ситуациях мальчиков (75%), при этом девочки большую часть времени проявляли твердость (60%). Независимо от используемой стратегии разрешения, наиболее распространенным результатом конфликта была победа/поражение, на долю которой приходится 100 процентов конфликтов между мальчиками и 80 процентов конфликтов между девочками. Тем не менее, конфликты в девичьих диадах также приводили к частичным результатам равенства в 20 процентах случаев. Мальчики-диады демонстрировали последовательные модели уступок и результатов выигрыша/проигрыша [2].

За каждой личностью, которая решает конфликт, скрываются определенные особенности, которые присущи только ей. Наиболее характерным признаком, который накладывает отпечаток на всю жизнь и особенности взаимодействия человека с окружающими есть его принадлежность к полу. Мужчины и женщины отличаются многими сферами — в познавательном развитии, в физиологическом становлении, в составе ума, в привычках, волевой и эмоциональной сфере. Следовательно, что и в различных ситуациях они действуют по-разному.

#### Литература:

1. Адамс Лорсен. (2007) Корреляты конфликта: разногласия не обязательно вредны. Журнал семейной психологии 21 (3): 445-458.

2. Айзенберг, Гарви, С. (1981) Использование детьми вербальных стратегий при разрешении конфликтов. Дискурсивные процессы 4: 149-170.
3. Берн, Ш. Гендерная психология/Ш. Берн. — Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. — 320 с.
4. Воронина, О. А. Феминизм и гендерное равенство/О. А. Воронина. — Москва: Едиториал УРСС, 2004. — 320 с.
5. Геодакян, В. А. Эволюционная теория пола/В. А. Геодакян // Природа. — 1991. № 8. — с. 60-69.
6. Глисон, Т. Р., Хоманн, Л. М. (2006) Концепции реальной и воображаемой дружбы в раннем детстве. Социальное развитие 15 (1): 128-144.
7. Готтман, Дж. М. (1983) Как дети становятся друзьями. Монографии Общества исследований в области развития ребенка 48 (3): 1-86.
8. Греве, А (2009) Дружба и участие среди маленьких детей в норвежском детском саду. В: Бертельсен, Д., Браунли, Дж., Йоханссон, Э. (ред.) Совместное обучение в ранние годы. Нью-Йорк: Ратледж, 78-92.
9. Громова, О. М. Конфликтология./О. М. Громова. — Москва: ГАУ, 1993. — 430 с.
10. Грошев, И. В. Половой диморфизм и поведение в конфликте/И. В. Грошев // Психология. — 1996. № 6. — с. 13-15.
11. Деготарди, С. (2008) Взгляд в сторону и взгляд внутрь: размышления о проведении наблюдательных исследований в детском саду. Первые годы: Нга Тау Туатахи. Новозеландский журнал по образованию младенцев и малышей 10 (2): 15-19.
12. Департамент психологии и образования // Сайт Дальневосточного федерального университета. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [https://www.dvfu.ru/schools/school\\_of\\_humanities/departments/the-department-of-psychology-and-pedagogy/?clear\\_cache=Y](https://www.dvfu.ru/schools/school_of_humanities/departments/the-department-of-psychology-and-pedagogy/?clear_cache=Y). (Дата обращения: 24.07.2022).
13. Джоши, разрешение конфликтов между друзьями в среднем детстве (2008). Журнал генетической психологии 169 (2): 133-148.

## Особенности проектной деятельности с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы

Зиятдинова Руфина Ильшатовна, студент

Научный руководитель: Бокова Екатерина Валерьевна, старший преподаватель  
Сургутский государственный университет

*Ключевые слова:* проектная деятельность, задержка психического развития, общеобразовательная школа, сюжетно-ролевая игра.

**В**ведение. Проектная деятельность является одним из наиболее эффективных методов работы, она позволяет воссоздать условия для формирования недостающих новообразований в условиях той деятельности, которая интересна личности на данном возрастном этапе. В нашем случае такой деятельностью является сюжетно-ролевая игра, а не учебная деятельность, так как дети с ЗПР отстают от нормативных возрастных границ.

Сущность метода заключается в разработке искусственных экспериментальных условий, способствующих созданию самого процесса возникновения высших форм психических функций. Содержанием этой деятельности становится или выбирается уже существующий в культуре фрагмент научного, житейского или искусственного опыта, только он представлен в обобщенном виде, и задача субъекта деятельности — реконструировать процесс открытия или осознания этого опыта, пропустить его через собственное сознание, а также сделать его инструментом своей собственной жизни, своего мировоззрения. В основе такого экспериментального изучения

генезиса психических явлений лежали два основных положения:

1. Специфически человеческие психические процессы — это процессы опосредствованные, использующие разнообразные, выработанные в ходе исторического развития человеческой культуры психологические орудия-средства — знаки (в т. ч. символы, язык, меры, сенсорные эталоны и т. п.);

2. Всякий психический процесс возникает и функционирует в 2 планах — социальном и психологическом, или, как писал Выготский, сначала как категория интерпсихическая, а затем как интрапсихическая.

Главной **целью** нашего исследования является изучение формирования высших психических функций, а также их составляющих и инструментов коррекции у детей младшего школьного возраста посредством проведения коррекционных мероприятий в виде проектной формы обучения.

Исследование проводилось на базе МБОУ средняя общеобразовательная школа № 25, участие приняли 8 человек, женского и мужского пола в возрасте 7-9 лет.

Используемые методы — пробы Пиаже, клиническая беседа, проектная деятельность.

Были получены следующие результаты:

В ходе проекта действительно у каждого ребенка произошло развитие произвольности в сторону приобретения новых средств для саморегуляции, однако, полное овладение навыками саморегуляции оказалось возможным только для двух детей из восьми. Тем не менее, остальные участники проекта также достигли качественно нового уровня произвольности в своем поведении. Негативной динамики не наблюдалось ни у одного из участников проекта, однако, у некоторых из них кризис в ходе приобретения новых инструментов оказался не до конца пройденным.

Что касаясь освоения социально приемлемых форм взаимодействия, многие из участников вышли на этап экспериментирования социально приемлемыми способами взаимодействия со сверстниками, успешно пройдя этап экспериментирования со взрослыми, однако, полной интериоризации этих способов большинству так и не удалось достичь, так как не во всех ситуациях социального взаимодействия эти инструменты применялись детьми, в связи с недостаточным количеством занятий.

Относительно предположения о формах мышления стоит сказать, что ни одному из участников проекта не удалось в полной мере овладеть словесно-логической формой мышления, однако, у большинства детей появились предпосылки к формированию данной формы

мышления, что свидетельствует о широкой зоне ближайшего развития и готовности выйти на новый уровень.

Проведя исследование на тему особенностей проектной деятельности, мы можем сказать, что поиск решения разнообразных учебных и практических задач, самостоятельное овладение знаниями составляет суть проектной деятельности. Проектная деятельность вмещает инновационные педагогические технологии, повышает качество знаний, способствует формированию творческих и познавательных способностей, готовит к реальным условиям жизнедеятельности, выводит процесс обучения и воспитания из стен школы в окружающий мир, способствует формированию активной жизненной позиции. Проектная деятельность ставит каждого ученика в позицию активного участника, дает возможность реализовать индивидуальные творческие замыслы, формирует умения поиска информации, учит слаженно работать в команде. Использование метода проектов в системе коррекционно-развивающей работы стимулирует познавательную активность детей с ЗПР, способствует развитию коммуникативных умений, позволяет наиболее успешно систематизировать знания по выбранной теме, воспитывать такие качества, как организованность, добросовестность. Задачи коррекционно-развивающей работы учителя и воспитателей в рамках проектной деятельности тесно взаимосвязаны и решаются в рамках целостного подхода.

#### Литература:

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии. // Собр. соч. — М., 2014. Т 4.
2. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций. — М. Изд-во АПН РСФСР, 1960.
3. Давыдов, В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология / Под. ред. А. В. Петровского. — М.: Изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 439 с.
4. Слободчиков, В. В. Основы проектирования развивающего обучения. Петрозаводск, 1996.
5. Хозиев, В. Б. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. В. Б. Хозиев. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.



## Совместная деятельность как средство преодоления зависимых отношений у молодых пар

Меренков Валерий Александрович, старший преподаватель;  
Агиевич Юлия Вадимовна, студент  
Сургутский государственный университет

*В статье представлен опыт рассмотрения и экспериментального преодоления зависимых отношений у молодых пар с позиции отечественной теории развития и деятельностного подхода. Исследование проведено в традициях генетико-моделирующего эксперимента с применением метода проектной деятельности.*

**Ключевые слова:** зависимые отношения, совместная деятельность, деятельностный подход.

Проблема зависимой личности волнует исследователей уже не один десяток лет, ведь зависимость нередко оказывается социально опасным и разрушительным явлением. Многие современные психологи отмечают движение общества в сторону инфантилизации. Жирина М.В., Коротовских Т.В. обращают внимание на то, что для зрелой личности наиболее актуальны потребности в принадлежности, самовыражении и признании, тогда как для инфантильной важна базовая потребность в безопасности, удовлетворение которой она не может обеспечить себе сама [2], [4]. Поэтому самореализация, постановка жизненных целей, поиск своего места в жизни, иными словами, все экзистенциальные и духовные вопросы находятся на втором плане, что приводит к отложенному процессу взросления. Косилова Е.В., Курышева О.В., Микляева А.В., Терещенко В.В. указывают на все более выраженную тенденцию к «ослаблению «маркеров взрослости», размыванию содержания социальных ролей и представлений о нормативном времени наступления соответствующих им жизненных событий, нарастанию вариативности моделей взросления и жизненного пути в целом» [4], [5], [8], [11]. Кон И.С., Фельдштейн Д.И. видят суть этого явления в разрыве между биологическим и социокультурным взрослением человека, который проявляется в отказе от тех или иных форм социальной активности или социальных обязательств в связи с процессами взросления [8].

В основе инфантилизма как явления лежит зависимость, так как инфантилизм в любых своих формах — это неравные отношения с другими, в которых ответственность за удовлетворение своих потребностей зависимый предоставляет другому лицу, передаёт ему управление своей жизнью.

Рассмотрим различные подходы к зависимости в зарубежной литературе. В бихевиоризме любое, в том числе и зависимое поведение, является следствием научения, а также подкрепления такого поведения на протяжении жизни индивида. Дж. Роттер указывает, что вероятность проявления конкретной формы поведения в определенных ситуациях определяется двумя переменными: ожиданиями и ценностью вознаграждения [14]. Социально — когнитивная теория А. Бандуры [14] описывает

реципрокный детерминизм — взаимное влияние поведения человека и среды, в которой он оказывается, друг на друга, а внутренние (мысли, убеждения, ожидания) и внешние (вознаграждения или наказания) детерминанты поведения являются неотъемлемой частью этой системы взаимных влияний.

А. Маслоу описывает в своих трудах значение удовлетворения потребностей для развития человека, он обращает наше внимание на то, что самоактуализация является пожизненным процессом — потребностью, которую нельзя до конца удовлетворить, также, как и потребность в любви, а личность, осознавшая в себе эту потребность и стремящаяся к ее удовлетворению, испытывает не дискомфорт, а радость и удовольствие как от процесса, так и от результатов, полученных в процессе самоактуализации [7]. Он говорит о кардинальном отличии мотивации на отношения «высокого полёта» и «дефицитной» мотивации. Зависимость описывается А. Маслоу прежде всего как зависимость от удовлетворения потребностей. Г. Олпорт указывает на то, что «приспособленческое» поведение и «самостоятельное» поведение взаимоисключают друг друга, обозначая последнее важным атрибутом самоактуализирующейся личности [9]. По мнению К. Роджерса, у аномальной личности процесс самоактуализации заблокирован и существует лишь в виде возможности, а основной преградой является система условных ценностей, сформированных ещё в детстве, если их использует ближайшее окружение как регулятор поведения ребёнка. Это приводит к тому, что человек относится положительно к себе и другим людям только в случае их соответствия каким-то условным идеалам, а условные ценности способствуют формированию на месте личности маски-личины [10].

Под влечениями в классическом психоанализе понимаются внутренние импульсы, а в более общем варианте — одухотворенные репрезентации инстинктов (общих у нас с животными), побуждающие организм к достижению удовольствия в результате устранения возбуждения прямым или обходным путем [14]. Объектом влечения выступает то, посредством чего может быть достигнуто удовлетворение. Особенно тесная привязанность влечения к объекту называется «фиксацией» на объекте.

Неофрейдисты (К. Хорни, Э. Фромм и др.) объясняют зависимость как следствие отчужденности, одиночества, страха перед окружающей действительностью [13, 12]. Э. Фромм описывает разрушительные для жизни страсти как своеобразный ответ на экзистенциальные потребности человека (как и страсти, способствующие жизни, созидательные) [12]. И те и другие неразрывно связаны с человеком. И первые страсти развиваются неизбежно, если отсутствуют реальные предпосылки для реализации вторых.

В классике зарубежной психологической литературы существуют различные подходы к теме генеза зависимости в целом и зависимых отношений в частности, однако, обращаясь к отечественной психологии, мы не находим в ней целостную концепцию зависимых отношений.

Б. Братусь в своих трудах говорит об иллюзорно-компенсаторной деятельности при алкогольной зависимости, которая постепенно, а иногда и скоропостижно отдаляет личность от «задач реальности, от достижения в ней своего назначения и счастья, постепенно переносит центр внутренних устремлений в иной, ирреальный план, который все более обживается, обставляется все новыми атрибутами и становится наконец в смысловом отношении более важным, значимым и притягательным, нежели мир реальный» [1, с. 205].

Деятельность по А.Н. Леонтьеву «...есть молярная, не аддитивная единица жизни телесного, материального субъекта. В более узком смысле, т. е. на психологическом уровне, это единица жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире» [6, с. 41]. Предмет деятельности — это и есть её мотив, а мотив деятельности, по сути — это опредмеченная потребность. Для человека на границе вступления в зависимые отношения актуализируется потребность в безопасности, мотивом вступления в деятельность становятся физический и эмоциональный комфорт, определенность, защищённость, то есть, удовлетворение базовых потребностей. Партнёр здесь начинает выступать как возможное средство её удовлетворения, а не равноценный субъект совместной деятельности.

Важно заметить, что А.Н. Леонтьев называл деятельностью такие процессы, которые характеризуются тем, что мотив (побуждение к деятельности) совпадает с тем, на что направлен данный процесс в целом. Люди, вступающие в зависимые отношения, испытывают на постоянной основе вне этих отношений, а часто и внутри них, ощущение неудовлетворённости в базовых потребностях: в безопасности, в свободе, в эмоциональном насыщении, гедонистические потребности, потребность в эмоциональном контакте. У зависимого именно их удовлетворение становится мотивом, а настоящей цели у такой псевдодеятельности нет вовсе.

Важно упомянуть и о кризисе как несовпадении развития мотивационно-потребностной и операционально-технической сфер, впервые представленных в работах

Д.Б. Эльконина о периодизации развития. Так, мы предполагаем, что зависимый застревает на раннем этапе развития отношений «Пра-Мы» [15, с. 6-20]. Социальная ситуация развития на этапе «Пра-Мы» характеризуется тем, что появляется относительная самостоятельность и автономность в передвижении, возрастающий интерес к предметам приводит к необходимости изменения привычных средств общения, взрослый теперь воспринимается не как посредник между ребёнком и окружающим миром, а как помощник при их взаимодействии. Ведущая деятельность на этой стадии предметно-орудийная, важно взаимодействие с предметами как с социальными орудиями (операционально-техническая сфера лидирует). Новообразованиями этого периода являются речь; открытие себя в качестве субъекта деятельности — стремление самостоятельно выполнять деятельность, которую выполняет взрослый, появление местоимения «Я»; чувство гордости за свои достижения.

Именно открытие себя как субъекта деятельности и должно появиться у партнёров в ходе прохождения такого проекта, благодаря чему развитие может дальше беспрепятственно идти по остальным стадиям, и закономерности формирования главных новообразований психики человека и есть главная причина выбора нами метода генетико-моделирующего эксперимента.

**Целевой группой** нашего проекта были пары, испытывающие трудности во взаимоотношениях, можно сказать, блуждающие по кругу одних и тех же проблем, повторяющие одни и те же деструктивные ритуалы. Это молодые люди возрастом от 19 до 25 лет, не определившиеся с тем, чем им заниматься профессионально, а большую часть их жизни составляют заботы об отношениях, имитирующие деятельность — страдания, дающие возможность отвлечься от самореализации в труде, предъявлении себя в мире. Нам интересна работа с молодыми парами, так как они открыты и восприимчивы к новому опыту (поскольку с годами ригидность психики растёт), а также проявления зависимости у них более ясные и более чёткие (поскольку с годами они нередко смазываются). Важно и то, что молодые пары ещё не имеют плотно укоренённой собственной семейной системы, а, значит, проще готовы идти на изменения в устройстве жизни, в том числе и профессиональной.

Зависимые отношения как деятельность непродуктивны для обеих сторон, даже при наличии удовлетворённости обоим в моменте, в них нет общего для пары продукта деятельности, такие отношения в паре не ведут к развитию партнёров (как это происходит в здоровых отношениях), в отдалённой перспективе и вовсе ведут к регрессу личности не только сами по себе, но и в различных сочетаниях с зависимостями (химическими и нехимическими), приводят к деградации личности, а также к опасным для жизни и здоровья последствиям, если в паре присутствует, например, физическое насилие, или проблема психологической зависимости личности приводит к соматизации. Именно по причине отсутствия полно-

ценной деятельности в отношениях пары, недиалогичности их общения (какой диалог может быть с автоматом, выдающим газировку, помогающем вам избежать жажды), мы видим перспективным подход с точки зрения отечественной психологии деятельности, в частности метода генетико-моделирующего эксперимента. Такой подход позволяет дать возможность партнёрам освоить необходимые средства через совместную деятельность в условиях, требующих равноценного вклада в общее дело, благодаря чему пара приобретает возможность увидеть друг в друге настоящих партнёров по общему делу, ведь построение семьи и есть такое монументальное общее дело в рамках жизни двух отдельно взятых людей.

**Цель проекта** — создание условий формирования ориентировки на партнера во взаимодействии, где для субъектов совместной деятельности единственным возможным способом эффективного выполнения задания будет создание зрелых партнерских взаимоотношений, с равным уровнем вложений и ответственности. **Психологическим новообразованием** проекта является зрелое партнёрство, достигаемое путём формирования **ориентировки на значимого Другого** через осознание своих ценностей, мотивов, инструментов, ориентиров, что позволит партнёрам выстраивать равные доверительные отношения, в которых вклад каждого в общее дело (в процветание отношений) будет соответствовать его возможностям.

Задачами и, закономерно, этапами реализации проекта стали:

1. Исследование анамнестических сведений о социальной ситуации развития каждого из партнёров и выделение характерных закономерностей формирования зависимости в онтогенезе подопечных.

2. Проведение и анализ данных экспериментального исследования (проективный рисунок «Мои отношения», методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга) с описанием актуальной ситуации в отношениях партнёров с точки зрения деятельностного подхода.

3. Проведение группового проекта по заполнению в парах рабочей тетради «Зрелого партнёрства» результатами исследования партнёрами друг друга, отношений в паре и себя в этих отношениях.

4. Создание условий для развития рефлексии у партнёров через групповое обсуждение и освоение равноуровневых средств для совместной деятельности.

5. Итоговая диагностика взаимоотношений в паре (методика диагностики межличностных отношений Т. Лири), и исследование ценностно-смысловой системы после проведения проекта с последующим анализом результатов.

**Объект исследования:** зависимые отношения молодых пар

**Предмет исследования:** Структура деятельности в паре молодых людей 18-25 лет

В качестве гипотез нами выдвинуты следующие положения:

- 1) В зависимых отношениях, в отличие от зрелых, деятельность представляет собой скорее «псевдодеятельность»: она непродуктивна, бесцельна, неосознаваемые мотивы являются ведущими, средством удовлетворения важнейших потребностей (биогенных и психофизиологических по А. Н. Леонтьеву), является партнёр, а, значит, он перестаёт быть значимым Другим.

- 2) Зависимые отношения и их ритуалы выполняют для партнёров роль суррогата, имитирующего осознанное и равное партнёрство — то новообразование, которое в зрелых отношениях формируется благодаря совместной деятельности, где оба партнёра являются её субъектами, а не средствами удовлетворения потребностей друг друга.

- 3) Зрелое партнёрство как социальное по генезу, опосредованное по строению и произвольное по способу осуществления новообразование формируется в условиях ССР, которая требует от партнёров равной, субъект-субъектной коммуникации, то есть диалога как деятельности, главным средством которого является ориентировка на Другого.

Методологическую основу исследования составили положения о становлении деятельности и межличностных, в том числе интимно-личностных и семейных, отношений в онтогенезе личности, представленные трудах отечественных ученых Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, О. А. Карабановой, М. М. Бахтина, Е. Т. Соколовой

Методическое обеспечение исследования представлено следующими методами:

- Проектная деятельность, направленная на последовательный совместный (внутри пар и между парами) анализ различных аспектов отношений конкретных (из опыта пар) и смоделированных ситуаций, заполнение рабочей тетради «Зрелого партнёрства» по результатам исследования партнёрами своей пары;

- Клиническая беседа и методика «Life Line» позволяют изучить социальную ситуацию развития и выявить закономерности патогенеза зависимости подопечных, за счёт качественного анализа протоколов беседы.

- Методика Т. Лири «Диагностика межличностных отношений» позволяет увидеть наличие нереалистичных идеалистичных или заниженных представлений о партнёре.

- Проективный рисунок «Мои отношения» — позволяет нам увидеть внутреннюю репрезентацию партнёрами своих отношений.

На данный момент мы готовы представить результаты анализа материалов исследования по двум аспектам — 1) общим характеристикам ССР наших испытуемых до вступления в сегодняшние отношения, 2) динамики пар и каждого испытуемого в рамках развернутой проектной деятельности. Более развернутый, в том числе количественный, анализ материалов по другим направлениям являются следующим этапом нашего исследования.

В премоурбиде подопечных, состоящих в зависимых отношениях, мы видим общие черты:

1. Непоследовательность, хаотичность организации ССР, или даже стабильность деструктивной для ребенка ССР: ребенок не ощущает безопасности дома на фоне регулярных ссор родителей, порой угрожающих жизни и здоровью одного из родителей или самого ребенка. Родительская семья в изначальном своём виде у некоторых участников (П., К.) была разделена разводом, девочки остались с мамами с крайне негативным, доходящим до ненависти, отношением к отцу, в двух других семьях (В. и Д.) постоянно велись разговоры о разводе, а семья С. лишилась отца, когда ему было 5 лет, а у его матери на руках было 4 детей.

2. Трудности в понимании, распознавании и конструктивном выражении эмоций и неразрушительном удовлетворении эмоциональных потребностей у родителей (Пример Д.: «мама импульсивная, часто кричала за мелочи», пример П.: «мама срывалась на меня из-за папы или работы»), что в итоге ведет к перемещению ответственности на другое лицо за испытываемые аддиктом эмоции и удовлетворение эмоциональных потребностей, а сам аддикт часто занимает позицию объекта, над которым осуществили какое-то действие, в результате чего он испытывает какие-то чувства, то есть, отсутствует позиция авторства своей жизни, субъектность.

3. Родители задавали саморазрушающий образец для подражания и интериоризации: в профессиональном ключе (один из родителей (или даже оба) не реализованы профессионально, работают там, где придётся, не имеют специализированного образования или не работают по специальности, относятся к работе нейтрально («просто есть, просто работаю») или испытывают по поводу неё неудовлетворённость, не имеют дела жизни, которое было считали бы своим призванием), в ключе семейных отношений (родители явно не любят друг друга, их брак является вынужденным, ребенок видит, что один из родителей или оба страдают в этих отношениях, видит насилие, родители не демонстрируют перед ребенком модели зрелых, уважительных отношений и семьи — как желанного способа проживания личной жизни, а коммуникация в семье носит субъект-объектный характер, где каждый партнёр по коммуникации выступает как средство реализации собственных, чаще всего неосознаваемых, потребностей. Отсутствуют зрелые мотивы вступления в отношения у родителей (Д.: «мама сначала возненавидела папу, сказала, что он debil, а потом он пришёл в шортах, она увидела его волосатые ноги и влюбилась»)), в ключе отношений с самим собой по всем уровням внутренней картины болезни (отсутствует пример зрелого отношения к телу ребенка, позитивный образ тела (история с топиком у Е., пример с пирсингом у П.), отсутствует ЗОЖ — как позитивное и уважительное отношение к своему телу, вообще отсутствует какая бы то ни была культура отношения к своему телу, питанию, спорту, сну и т.д. Зато присутствует часто пример зависимого от алкоголя, наркотиков, азартных игр и т.д. в семье, ребенок впитывает саморазрушительное отно-

шение к себе самому. Отсутствует также адекватное отношение у родителя к себе и к ребенку как к представителю своего пола (роли, культуральные особенности и ритуалы, инициация в женщины/мужчины). На мотивационном уровне ВКБ отсутствует пример постановки и достижения целей, сформированных на основе зрелых мотивов).

Важным дополнением является то, что у всех партнёров обнаружены клинические проявления следующих заболеваний: все девушки имеют заболевания женской мочеполовой системы (Е. — цистит, начавшийся с отношениями с В., сопровождающийся сильными болями внизу живота во время полового акта и после него, К., как и её мама и бабушка по маминой линии — имеют эрозию шейки матки., П. имеет серьезные перебои с менструациями с тех пор, как в 13 лет страдала анорексией, сейчас всё еще страдает компульсивным перееданием). Д. имеет непроходящий с подросткового возраста геморрой. С. имеет хронический простатит с 21 года. Все участники проекта имеют такие телесные модификации, как татуировки (некоторые, пара П. и Д. — пирсинг в нескольких местах), что может говорить о наличии самоповреждающих тенденций.

Все участники имеют никотиновую зависимость от электронных сигарет, часто выпивают, 5 из 6 курят марихуану. Все участники начали курить в подростковом возрасте. Добавим, что есть и примеры часто болеющих детей с диагнозом хронический тонзиллит, не секрет, что такой феномен связан с отношениями в родительской семье. (Пример, Д.: «ангина, ОРЗ — неделю ходил в садик, три недели болел, и так до совершеннолетия»).

Индивидуальная траектория развития каждого участника в проекте и их пары, исходя из патогенеза зависимости, была совершенно разной: Д. осознал, что идеализирует П., подавляя свои негативные чувства, возникающие в результате нарушения П. его границ. П. должна будет осознать, что стремится к тотальному контролю, ограничивая при этом Д. Пара Д. и П. приняли, что находятся каждый в своём личном профессиональном кризисе, требующем роста и полноценной реализации в профессиональной деятельности, и что отношения являются прибежищем, позволяющим избежать мыслей, связанных с недовольством своим положением и статусом в обществе.

С. понял, что вопрос со смертью отца всё ещё для него актуален, понял, что ему всё-таки долго не хватало простой родительской теплоты от матери. К. осознал крайнюю степень привязанности к матери и стремление во всём быть на неё похожей. Пара С и К поняла, что каждый из них крайне ограничен в своём духовном и интеллектуальном развитии и нуждается в расширении своего культурного поля, что уже давно живут однообразными ритуалами, несмотря на то, что вместе всего 5 лет.

В. осознал в ходе проекта, что боится двигаться в своём профессиональном развитии и поэтому ждёт, когда это развитие начнёт Е, берётся за её профессиональное развитие, отодвигая своё. Е осознала, что В не может её посто-



янно опекать и что ей уже пора самостоятельно выстраивать свою жизнь. Пара В и Е поняла, что манипуляция расставанием не может быть способом разрешения противоречий в паре, поняли, что им доступен зрелый разговор с совместным решением своих проблем.

#### Выводы

Структура деятельности в зрелых и зависимых отношениях в корне отличается: рефлексия и ориентировка на другом в противовес ритуалам и партнёру как средству удовлетворения потребностей, осознанное построение отношений с целью их развития и мотивация удовлетворения потребностей. Именно поэтому так важна совместная деятельность партнёров и как условие развития отношений, и как сами отношения.

В процессе совместной проектной деятельности в паре, а также в результате группового обсуждения её результатов у партнёров возникают условия для децентрации, и, как следствие, для рефлексии по поводу своих отношений, что позволяет им осознать мотивы вступления в отношения друг друга, увидеть текущую ситуацию в паре более ясно, за счёт чего актуализировать образ своего партнёра и себя как субъектов коммуникации и совместной деятельности, в таком случае партнёры через обсуждение продуктов совместной деятельности осознают себя и партнёра как субъектов этой совместной деятельности, в паре появляется полноценный диалог, который становится условием для построения совместных планов на жизнь, основанных на общих целях.

#### Литература:

1. Братусь, Б. С. Аномалии личности. — Москва: Мысль, 1988.
2. Жирин, М. В. Социальный инфантилизм: стратегия жизни в информационном обществе // XI Ковалевские чтения: материалы всероссийской научной конференции. СПб., 2017. С. 746-748.
3. Коротовских, Т. В. К проблеме становления социально-психологической зрелости в подростковом возрасте // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2013. № 2. с. 176-179.
4. Косилова, Е. В. О взрослении в мультифакторной культуре // Отечественные записки. — 2014. — № 5. — с. 54-71.
5. Курьшева, О. В. Возраст как социально-психологический феномен. — Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 2012.
6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — Москва: Прогресс, 1983.
7. Маслоу, А. Психология бытия — Москва: Рефл-бук, 1997. — 300 с.
8. Микляева, А. В. Зрелость и инфантилизм личности в социальных представлениях различных поколений // Азимут научных исследований. Педагогика и психология. — 2016. — № 4. — с. 473-477.
9. Олпорт, Г. Становление личности: Избранные труды/ [Пер. с англ. Л. и Д. А. Леонтьева]; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. — Москва: Смысл, 2002.
10. Роджерс, К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. — 2. — Москва: ИОИ, 2017. — 237 с.
11. Терещенко, В. В. Взросление подростка в условиях образовательного пространства города и села // Творческое наследие Э. В. Ильенкова и современность. — 2016. — № 2. — с. 172-180.
12. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности — Москва: АСТ, 2004.
13. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени: Самоанализ — Москва: Прогресс, 2000.
14. Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности: Основные положения, исследование и применение. — Санкт-Петербург: Питер Пресс, 1997.
15. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития советского школьника // Вопросы психологии. — № 4. — 1971. с. 6-20

## Формирование эмоционально-чувственной сферы в младшем школьном возрасте как профилактика алекситимии у детей с задержкой психического развития

Талипова Анастасия Алексеевна, студент

Научный руководитель: Шумилов Сергей Петрович, доктор медицинских наук, профессор  
Сургутский государственный университет

*Статья посвящена изучению факторов риска возникновения алекситимии у детей с задержкой психического развития, а также изменениям эмоционально-волевой сферы у выборки испытуемых посредством проведения проектной деятельности.*

**Ключевые слова:** алекситимия, проектная деятельность, задержка психического развития, эмоционально-волевая сфера.

**Введение.** Согласно статистике, в условия среднеобразовательных школ с каждым годом попадает все большее количество детей с ОВЗ, среди таковых самую внушительную и разнообразную группу составляют дети с ЗПР (задержкой психического развития). Большая часть авторов сходятся во мнении об общей незрелости эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР [2], что непосредственно проявляется в таких чертах как: эмоциональная неустойчивость и колебания настроения от агрессии до гипертимии, нарушения самоконтроля в любых видах деятельности, в особенности — учебной, более быстрая утомляемость в сравнении с сохранными сверстниками, проблемы с в дальнейшем формировании мировоззренческих чувств, т.е. нравственно-этической сферы. Таким образом, мы можем говорить о наличии достаточно широкой базы для дальнейшего развития алекситимии, проявления которой начнут выявляться с подросткового возраста, т.е. возраста активного формирования личностных черт ребенка [5].

Главной **целью** данной работы является изучение эмоционально-волевой сферы, а также ее составляющих и инструментов коррекции у детей младшего школьного возраста посредством проведения коррекционных мероприятий в виде проектной формы обучения.

Исследование проводилось на базе МБОУ Средней общеобразовательной школы № 25, города Сургута, участие в проекте приняли 8 человек в возрасте от 7 до 9 лет. Все они обучаются в первом-втором коррекционных классах.

Используемые методы: клиническая беседа, составление рассказа по серии сюжетных картинок, пробы Пиаже, а также дополнительные пробы на определение уровня эгоцентризма.

В рамках проведенной проектной деятельности были получены следующие результаты:

1. Комплексное развитие и коррекция эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР произошло в условиях развертывания ПФО (проектной формы обучения) в виде сюжетно-ролевой игры со всеми структурными компонентами в рамках нашего эмпирического исследования. В рамках анализа как индивидуальной динамики каждого ребенка, так и групповой динамики

всего коллектива, мы наблюдали развитие чувственной стороны действительности детей, увеличение среди них употребления конструкторов и фраз, обозначающих эмоциональное состояние в той или иной ситуации, развитие телесной стороны чувственности, что проявлялось в меньшей скованности, увеличении количества жестов и мимических реакций, а также отобразилось непосредственно на повышении уровня эмоционально-волевой сферы, переходу от переживаний лишь за интеллектуальную сторону деятельности к переживаниям за эстетический и моральный компонент.

2. Развитие же эмоционально-волевой сферы младших школьников с ЗПР происходило за счет развития и формирования средств произвольного поведения, приобретения качественно новых способов социального взаимодействия, а также формирования предпосылок или полному переходу к словесно-логическому мышлению. В ходе проекта действительно у каждого ребенка произошло развитие произвольности в сторону приобретения новых средств для саморегуляции, однако, полное овладение навыками саморегуляции оказалось возможным только для двух детей из восьми. Что касалось освоения социально приемлемых форм взаимодействия, многие из участников вышли на этап экспериментирования социально приемлемыми способами взаимодействия со сверстниками, успешно пройдя этап экспериментирования со взрослыми, однако, полной интериоризации этих способов большинству так и не удалось достичь.

Относительно форм мышления стоит сказать, что ни одному из участников проекта не удалось в полной мере овладеть словесно-логической формой мышления, однако, у большинства детей появились предпосылки к формированию данной формы мышления, что свидетельствует о широкой зоне ближайшего развития и готовности выйти на новый уровень.

Обобщая все результаты, полученные нами в ходе теоретического и практического исследования, стоит сделать вывод о том, что коррекционные мероприятия в процессе обучения в младшем звене общеобразовательной школы имеют место быть. Дети с задержкой психического развития в разы медленнее адаптируются к новой среде и,

как правило, к семи годам не обладают полноценной готовностью к приобретению роли ученика, смене ведущего типа деятельности на учебную, так как сюжетно-ролевая игра не пройдена ими в полной мере, а эмоционально-волевая сфера не созрела в достаточной мере для того, чтобы

отказаться от непосредственно эмоционального общения со взрослым, что обозначает потребность в введении проектной деятельности в часть школьной программы начального звена общеобразовательной школы при интегрировании в ее структуру детей с ОВЗ.

Литература:

1. Брель, Е. Ю. Проблема изучения алекситимии в психологических исследованиях // Вестник КемГУ — 2012 — № 3 (51). — с. 173-176.
2. Выготский, Л. С. К вопросу о динамике детского характера // Собрание сочинений: в 6 т. — М.: Педагогика, 1983-5 т. с. 153-165.
3. Коростелева, И. С. Проблема алекситимии в контексте поведенческих концепций психосоматических расстройств/И. С. Коростелева, Ротенберг В. С. // Телесность человека: междисциплинарные исследования. — М.: Изд. Филос. о-ва, 1991-150 с.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность/А. Н. Леонтьев. — М., 197. — 304 с.
5. Хозиев, В. Б. Практикум по общей психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003, — 272 с.

# ПЕДАГОГИКА

## Методика обучения иностранным языкам

Барсуков Иван Николаевич, студент  
Благовещенский государственный педагогический университет

Ключевая цель изучения иностранных языков в школе: создание у школьников возможности к осуществлению иноязычного межличностного и межкультурного общения с носителями языка, то есть формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Достижению обозначенной цели содействует поднятие культурной и общественной направленностей обучения иностранным языкам, направленность на укрепление культуроведческого аспекта в содержании обучения, на вовлечение школьников в коммуникацию культур. Все это способствует приобщению обучающихся к культуре страны изучаемого языка, развитию взаимопонимания, толерантного отношения к особенностям иной культуры, помогает им лучше понять характерные черты культуры собственной страны и развивает у них умение представлять ее в процессе общения средствами иностранного языка. Коммуникативная компетенция в сфере иностранного языка предполагает работу над ведущими видами речевой деятельности для формирование коммуникативных умений: понимание воспринимаемого на слух, разговорная речь, письмо и чтение. Такие сферы общения, как социально-бытовая, социально-культурная, учебно-трудовая, а также ситуации общения и сформулированные на их базе тематики общения формируют предметное содержание речи. То есть, компоненты содержания обучения — это не только социокультурные познания и навыки, но и другие различные аспекты, например: предметное содержание речи и эмоционально-ценностное отношение к нему (ценностные ориентации); языковые познания и навыки; коммуникативные умения в названных видах речевой деятельности; учебно-познавательные и компенсаторные умения.

В учебно-воспитательном процессе по дисциплине «Иностранный язык» обучающиеся попадают в особую ситуацию взаимодействия культур, когда родная культура сталкивается с культурой изучаемого иностранного языка, а иногда происходит взаимодействие трех культурных пространств, если ребенок изучает два иностранных языка. Основной задачей преподавания иностранных языков в России в настоящее время является

обучение языку как реальному и полноценному средству общения. В целом функционировавшие в XX в. методы могут отличаться или совпадать:

- по общепедагогическим и частнометодическим целям и принципам обучения;
- по соотношению родного и иностранного языков и роли грамматики в обучении;
- по организации языкового и речевого материала иностранного языка;
- по типу организации деятельности и роли учителя и обучающихся в учебном процессе;
- по использованию различных психических состояний обучающихся и степени интенсивности обучения иностранному языку.

Можно также классифицировать методы преподавания иностранных языков, выделяя все основные способы обучения, которые в них используются:

- по используемому языку пояснений (родной, иностранный, смешанный);
- по способу подачи материала (натуральный (М. Берлин, М. Вальтер, Ф. Гуэн), прямой (О. Есперсен, В. Фиестер, Д. Шестаков), переводной (В. Гумбольдт, П. Глейзер, Ж.Ж. Жакото, Г. Лангеншейд, Э. Петцольд, Ш. Туссен);
- по степени активности преподавателя (активная, пассивная, смешанная) (Ф. Аронштейн, И. А. Грузинская, А. А. Любарская, Э. Отто);
- по основным каналам воздействия информации на обучающегося (вербальный, аудиальный, визуальный, кинестетический, двухканальный, поликанальный, учитывающий индивидуальные особенности, личностный подход) (Л. Блумфилд, Л.И. Божович, Ж. Гутенгейм, А.С. Запесоцкий, Е.И. Исаев, В.С. Мерлин, Р. Мишеа, И.П. Павлов, П. Риван, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков);
- по доминирующему полушарию головного мозга обучающегося (логическое, интуитивное) (В.Н. Данюков, Т.В. Дубовицкая, И.П. Павлов, Л.В. Яссман);
- по способу концентрации обучающегося на изучаемом учебном материале (интеллектуальные, эмо-



циональные, подсознательные, коммуникативные, деятельностные, коммуникативно-деятельностные, переключателные, перегрузочные, использующие специальные воздействия, использующие непроизвольное внимание) (В.Д. Аракин, И.М. Берман, А. Дистервер, А.В. Монигетти, Е.И. Пассов, И.В. Рахманов, С.К. Фоломкина, З.М. Цветкова, В.С. Цетлин,);

— по количеству участников взаимодействия в процессе обучения (индивидуальные, парные, групповые) (В.В. Архипова, А.С. Границкая, Г.О. Громыко, В.К. Дьяченко, В.Б. Лебединцев, И.Г. Литвинская, М.А. Мкртчян, В.В. Минеев, Е. Паркхарст, И. Унт);

— по преимущественным видам языковой деятельности и порядку их освоения обучающимися (аудирование, говорение, чтение, письмо) (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А. Потеня, А.Н. Соколов);

— по интенсивности обучения (низкоинтенсивные, обычные, форсированные, интенсивные, полное погружение) (Р.М. Грановская, Г.А. Китайгородская, Г.К. Лозанов, И.Ю. Шехтер).

Среди многих других отметим также структурно-функциональный метод (А.П. Старков, В.А. Слободчиков, А.П. Шапко), смешанные методы (А.В. Щерба, И.В. Рахманов), методическую концепцию Московской школы обучения иностранным языкам (Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина, И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Б.А. Липидус), социально-коммуникативный метод (П.Б. Гурвич, А.А. Миролюбов). На рубеже XX-XXI веков наблюдалось появление следующих инновационных методов обучения: лингвосоциокультурный метод (С.Г. Терминасова, В.А. Маслова), метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской, экспресс-метод И. Давыдовой, интелл-метод (интеллектуальный метод), эмоционально-смысловой метод И. Шехтера, case-метод, метод Д. Рунова, метод В. Милошевича, метод чтения И. Франка, система Supreme Learning М. Шестова, авторская программа Д. Никуличевой, курс иностранного языка И.М. Румянцевой [1]. Необходимо также упомянуть следующие методы в обучении иностранным языкам: коммуникативный метод обучения иноязычному говорению Липецкой школы (В.П. Кузовлев, Е.И. Пассов), методика В. Левенталя, методика Н. Замяткина, метод Т. Байтукалова (матричная методика), методика А. Драгункина, метод проектов [2].

Одним из наиболее распространенных является коммуникативный метод обучения иноязычному говорению Е.И. Пассова, в соответствии с которым «...практическая речевая направленность – не только цель, но и средство, где и то и другое диалектически взаимообусловлены». Отметим, что многие методы основаны на попытках использовать психологические особенности человека, воздействовать на его сознание. В каждом методе есть то положительное,

что можно использовать, развивать, совершенствовать. Изменение целей образования, разработка ФГОС нового поколения «...требуют новых педагогических исследований в области методики преподавания предметов, поиске инновационных средств, форм и методов обучения и воспитания, связанных с разработкой и внедрением в образовательный процесс современных образовательных и информационных технологий». Таким образом, преподаватель иностранных языков имеет хорошую основу для использования различных методов. Зная и понимая историю и эволюцию методик обучения, современный учитель использует данную информацию для более эффективного обучения. Он фактически применяет множество методов и методик обучения в соответствии с контекстом обучения и целями, разрабатывая при этом свои уроки таким образом, чтобы облегчить понимание нового изучаемого языка. В рамках ФГОС второго поколения предположено применение интерактивных и активных методов:

Кейс-метод. Учитель предлагает максимально приближенную к реальности или реальную ситуацию. Учащимся необходимо провести анализ ситуации, озвучить варианты ее решения, остановить свой выбор на лучшем, по их мнению, из возможных решений.

Метод проектов заключается в самостоятельном анализе предложенной ситуации и в умении находить пути решения поставленной проблемы. Для проектного метода характерно объединение исследовательских, поисковых, творческих методов и приемов обучения по ФГОС.

Проблемный метод подразумевает постановку проблемы, которой может являться какая-либо ситуация или какой-либо вопрос, а затем поиск способов решения данной проблемы посредством анализа подобных явлений (ситуаций, вопросов).

Метод развития критического мышления с активным привлечением письма и чтения. Данный метод направлен на формирование критического (логического, самостоятельного, творческого) мышления. В методику включена определенная структура уроков, которая состоит из этапов вызова, осмысления и размышления.

Эвристический метод — объединяет различные игровые приемы в формате конкурса, деловой и ролевой игры, соревнования, исследования. Исследовательский метод имеет общие параллели с проблемным методом обучения. Но в исследовательском методе преподаватель сам задает проблему, а задачей учеников является организация исследовательской работы по изучению проблемы.

Метод модульного обучения. В данном методе происходит распределение содержания обучения по дидактическим блокам-модулям. Объем каждого модуля ограничивается темой, целями обучения, профильной дифференциацией учащихся, их выбором [3].

#### Литература:

1. Писаренко, В.И. Инновационное обучение иностранным языкам в техническом вузе; монография; под ред. А.В. Непомнящего. Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2007. с. 38.

2. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс: учеб. пособие/Е. Н. Соловова. — 2 — е изд. — М.: АСТ: Астрель, 2010. — 271 с.
3. Сакаева, Л. Р., Баранова А. Р. Методика обучения иностранным языкам (учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н. И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»). — Казань, КФУ, 2016. 27-40 с.

## Особенности развития словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи

Ванюшина Виктория Вадимовна, студент

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

*В статье рассмотрены результаты диагностики словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи. В ходе анализа были выделены типичные особенности словарного запаса данной категории детей. Полученные данные могут быть полезны специалистам, осуществляющим процесс обучения дошкольников с общим недоразвитием речи.*

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, словарный запас, старший дошкольный возраст.

По мнению многих учёных, занимающихся изучением детей с общим недоразвитием речи, то есть детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, но имеющих нарушения или недоразвитие всех компонентов речевой системы: фонетики, грамматики, лексики, проблема развития словарного запаса и его диагностики занимает важнейшее место в их развитии.

В отечественной логопедии проблему особенностей словарного запаса и его развития у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи рассматривали в научных исследованиях Л. Н. Алехина, Г. А. Волкова, Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Г. В. Рыбинцева, Л. Ф. Спирина, В. С. Учамбрина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и другие. Они считали, что формирование словарного запаса ребенка происходит постепенно, сначала ребенок овладевает словами с определенным, точным значением, позднее — словами обобщающего, синтезирующего характера.

Все дети развиваются по-разному, так и их словарь растет вместе с ними. Нормы у каждого ребенка будут индивидуальными. Дети одного возраста могут иметь разный уровень из-за многих причин, в основном, социальных, например, культурный уровень семьи, умение родителей следить за своей речью и исправлять ошибки ребенка уже с раннего возраста, так как словарь формируется в процессе общения дошкольника с ближайшим окружением.

Г. Р. Шашкина указывала в своей работе, что особенностью лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи является бедность словарного запаса, незнание и неумение использовать слова в речи, правильно выражающих смысл фразы [8, с. 124]. Образующиеся у детей характерные ошибки в виде разных замещений слов, говорят о недоразвитии системы значений и представлений о предметах и явлениях. Детям с общим недоразвитием

речи трудно усваивать слова, имеющие обобщенное значение, и слова, обозначающие оценку, состояние, качество, признак предмета. У дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдается расхождение объема активного и пассивного словаря, неточное употребление слов, вербальные парафазии, несформированность семантических полей.

В словарном запасе дошкольников с общим недоразвитием речи, согласно Е. В. Завольской, отмечается отсутствие большого количества общеупотребительных слов. Подобная ситуация связана с низким запасом представлений, небольшим словарем относительно разных видов деятельности, плохим разграничением похожих объектов [3, с. 15]. Дети ошибаются при названии картинок, смотря только на внешнее сходство предметов (репа-свекла), на их сходство по назначению (лейка-чайник), на ситуативную связь.

По данным Н. С. Жуковой, в словаре дошкольника с общим недоразвитием речи присутствуют в малых количествах обобщающие определения, практически отсутствуют синонимы, недостаточно антонимов. У детей прослеживается различный характер ошибок в случае выбора антонимов. Взамен антонимов дети чаще выбирают: слова, семантически схожие используемому антониму той же части речи (день — ночь, высоко — низко); слова-стимулы с использованием частицы не (стучать — не стучать, сидеть — не сидеть); слова, близкие по ситуации исходному слову (идти — ходить); формы слова-стимула (петь — поет); слова, связанные синтагматическими связями со словами-стимулами; синонимы [2, с. 206].

Как полагает Н. В. Сычева, присутствие своеобразных погрешностей в речи ребенка связано с ограниченностью словарного запаса, недостающим осознанием значимости фразы, проблемами актуализации слова, неумением отметить характерные смысловые свойства в структуре зна-

чения слова, непониманием поставленной проблемы [5, с. 74].

Таким образом, особенностями словарного запаса детей с общим недоразвитием речи является полное отсутствие знаний, ложное понимание и применение ряда слов, замена видовых понятий родовыми и напротив, взаимозамещение признаков. В словаре детей мало обобщающих понятий, они мало используют синонимы. Дети путаются в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, ограниченный лексический запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями.

Для успешного овладения образовательными универсальными действиями необходимо постоянное расширение словарного запаса, совершенствование владения словом и разнообразными лексическими средствами языка, что в свою очередь, будет способствовать развитию коммуникативной, языковой и лингвистической компетенции дошкольников. Полноценная речь ребенка, имеющего общее недоразвитие речи, может быть развита только при целенаправленной коррекционной работы.

Но перед началом коррекции специалисту необходимо провести обследование речи детей. На первом этапе логопед заполняет карту развития ребенка со слов родителей, изучает документацию, беседует с ребенком. Вторым этапом проводится обследование компонентов речевой системы. На основе логопедических данных делается логопедическое заключение.

Диагностика детей должна проходить в непринужденной, привычной обстановке, при полном расположении к логопеду. Чтобы ребенок не переутомился, стоит проводить физкультурные минутки и давать отдохнуть от заданий. Если видно, что длительный процесс утомляет ребенка и из-за этого результаты исследования меняются в худшую сторону, стоит проводить диагностику в несколько встреч. Задания для каждого ребенка должны подбираться индивидуально с учетом возраста и других особенностей. Ребенку будет легче воспринимать информацию при четких и понятных инструкциях. Также стоит подготовить картинки подходящего размера, не слишком маленькие, не слишком большие, чтобы они умещались в поле зрения ребенка. Логопед может предложить эти задания и с помощью компьютера (презентация, различные программы), но в этом случае стоит помнить о времени, ведь дошкольнику можно работать за компьютером не более 10 минут. В такое исследование нужно включить гимнастику для глаз.

Исследование особенностей развития словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи проводилось на базе муниципального детского образовательного учреждения «Детский сад № 97 комбинированного вида» г. о. Саранск. В экспериментальной части исследования принимали участие дети старшей группы компенсирующей направленности 5-6 лет с заключением ПМПК «Общее недоразвитие речи III уровня».

К настоящему времени методика диагностики словаря дошкольников располагает богатым практическим мате-

риалом. Для определения активного словарного запаса можно использовать следующие:

Задание 1. «Что делают предметом?».

Задание направлено на исследование глагольного состава словаря дошкольника. Логопед дает ребенку такую инструкцию: «Посмотри на картинки, и скажи, как используют предмет?»

Задание 2. «Антонимы».

Задание направлено на исследование состояния антонимического словаря. Логопед дает ребенку такую инструкцию: «Подбери к моему слову противоположное по значению».

Задание 3. «Назови предмет».

Задание направлено на исследование номинативного словаря ребенка. Логопед дает такую инструкцию: «Назови картинки на тему...».

Задание 4. «Назови по описанию».

Задание направлено на исследование номинативного словаря ребенка. Логопед дает такую инструкцию: «Назови предметы по их описанию».

Задание 5. «Подбери определение к слову».

Задание направлено на исследование состояния атрибутивного словаря детей. Логопед дает такую инструкцию: «Подбери определения к словам».

Для определения пассивного словарного запаса дошкольников с общим недоразвитием речи можно использовать следующие задания:

Задание 1. «Обобщающие слова»

Задание направлено на выявление умений классифицировать понятия по лексическим темам. Логопед дает такую инструкцию: «Перед тобой разложены картинки, выбери те, которые относятся к понятию».

Задание 2. «Найди семью».

Задание направлено на понимание названий детенышей домашних и диких животных. Логопед дает такую инструкцию: «Сейчас я буду называть тебе животное, а ты найди его детеныша на картинках».

Задание 3. «Выбери противоположное».

Задание направлено на понимание антонимов. Логопед дает такую инструкцию: «Найди на картинке противоположное к моему слову».

Задания оцениваются с помощью баллов, 0 баллов — ребенок не справился с заданием или отказался от его выполнения, 1 балл — ребенок выполнил задание с помощью логопеда или после 1-2 примеров, 2 балла — ребенок справился с заданием хорошо.

Рассмотрим результаты исследования особенностей развития словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи, проведенного по методике, описанной выше.

С первым заданием правильно справились 25% дошкольников. Частично справились с заданием 58,3% детей. Анализ результатов показал, что в некоторых случаях испытуемые без труда отвечали на вопросы, а некоторые моменты вызывали у них затруднения. Оставшиеся 16,7% не справились с выполнением задания. Они

смогли ответить лишь на 2-3 вопроса, а остальные глаголы не подходили к ответу по смыслу.

Во втором задании детям предлагалось найти слова с противоположным значением. Полностью выполнили задание 16,7% детей с общим недоразвитием речи. Они без труда подобрали антонимы ко всем предложенным словам. Частично это задание выполнили 58,3% дошкольников. Среди ответов детей были: «выходит», «сидит», «лежит», «смеется», «радуется», «идет», «стоит» и т.д. Большинство трудностей вызвало задание подобрать антоним к словам «кладет», «закрывает», «ложится».

Третье задание было направлено на изучение состояния номинативного словаря испытуемых. Полностью с заданием не справился ни один дошкольник. Частично выполнили это задание 25% дошкольников. Они назвали все слова из серий «животные», «овощи» и «фрукты». Однако затруднения вызвали слова из серии «посуда» и «мебель». Допустили ошибки в более половины случаев 75%.

Четвертое задание, направленное на изучение состояния номинативного словаря, вызвало большие затруднения у дошкольников с общим недоразвитием речи. Не справились с заданием 83,3% детей. Оставшиеся 16,7% детей смогли ответить на вопросы только с помощью экспериментатора.

Пятое задание испытуемые не выполнили. Выполнили только частично задание по даче определений словам лишь 41,7% дошкольников с общим недоразвитием речи. Среди ответов детей: туча — «бывает вечером», «когда идет дождь», «всегда бывает на небе»; море — «когда много воды»; 58,3% дошкольников не смогли справиться с заданием.

При проверке активного словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня допускались ошибки следующей направленности: замена названий предметов, внешне схожих между собой (молоток — топор); замена названия действий другими, семантически близкими действиями (расческа расчесывает — расправляет); замена существительного на более широкое значение (каarp — рыба).

Вторая серия заданий была направлена на определение пассивного словарного запаса дошкольников с общим недоразвитием речи.

Первое задание правильно выполнили 33,3% детей. Они смогли во всех случаях правильно обобщить предложенные детали. Частично выполнили это задание 50% дошкольников. Они смогли обобщить большинство деталей, но у них вызвали затруднения детали посуды. А оставшиеся 16,7% затруднились при группировке предметов транспорта и посуды.

Второе задание не вызвало особых затруднений у дошкольников. Правильно выполнили задание 75% детей.

#### Литература:

1. Алексеева, М. М. Речевое развитие дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — М.: Академия, 2009. — 396 с. Текст: непосредственный.

Не знают, как называются детеныши у ежа, овцы, лошади 16,7% дошкольников. И в 8,3% испытуемых справились с заданием только с помощью экспериментатора

Анализ результатов, полученных с помощью третьего задания «Понимание слов с противоположным значением» показало, что 16,7% дошкольников с общим недоразвитием речи без труда подобрали противоположные слова ко всем предложенным. Частично это задание выполнили 58,3% дошкольников. Они смогли справиться с заданием при небольшой помощи педагога. Не справились с заданием 25% детей.

При качественном анализе пассивного словаря дошкольников с общим недоразвитием речи установлена цепь ошибок, свойственных для детей с нарушениями речи: замена названий предметов, внешне близких между собой (стакан — кружка); использование семантических замен на основе недостаточной выделения ситуативной связи (торопиться — опаздывать).

Итоги диагностики позволили выявить у дошкольников определенные проблемы при подборе противоположных по смыслу слов: называние исходного слова с отрицанием (счастье — не счастье), называние слов с одним значением (ледяной — холодный).

На основании проведенного эксперимента были выделены уровни сформированности словарного запаса детей с общим недоразвитием речи старшей группы детского сада.

Анализ полученных в исследовании данных свидетельствует о том, что большая часть дошкольников с общим недоразвитием речи имеют средний 40,6% и низкий 38,6% уровни сформированности словарного запаса. Высокий уровень выявлен лишь у 20,8% испытуемых.

На основании диагностики детей можно выявить следующие типичные особенности словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи:

1. Дети с общим недоразвитием речи имеют более низкий уровень сформированности словарного запаса по сравнению с нормой.
2. Дошкольники с общим недоразвитием речи допускают значительные лексические ошибки в речи.
3. Низкий уровень сформированности словарного запаса носит стойкий характер.
4. Патология проявляется в бедности активного словарного запаса, в неточном употреблении многих слов — названий ягод, цветов, диких животных, птиц, инструментов, профессий, частей тела и лица. В глагольном словаре преобладают слова, обозначающие ежедневные бытовые действия. Детям трудно усваивать слова, имеющие обобщенное значение и слова, обозначающие оценку, состояние, качество и признак предмета. У детей отмечается задержка в формировании семантических полей.



2. Жукова, Н. С. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников/Н. С. Жукова, Е. М. Мاستюкова, Т. Б. Филичева. — Екатеринбург: АРД ЛТД, 2010. — 236 с. Текст: непосредственный.
3. Завольская, Е. В. Особенности формирования словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста/Е. В. Завольская — Текст: непосредственный // Логопед. — 2013. — № 15. — с. 13-21.
4. Карпова, С. Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками/С. Н. Карпова. — М.: Гном-Пресс, 2013. — 70 с. Текст: непосредственный.
5. Сычева, Н. В. Развитие глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня/Н. В. Сычева — Текст: непосредственный // Вестник Куб ГУ. — 2014. — № 5. — с. 72-76.
6. Ушакова, О. С. Актуальные проблемы развития речи детей дошкольного возраста/О. С. Ушакова — Текст: непосредственный // Детский сад от А до Я. — 2005. — № 2 (14). — с. 9-15.
7. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у дошкольников/Т. Б. Филичева. — М.: Альфа, 2013. — 210 с. Текст: непосредственный.
8. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие/Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимица. — М.: Академия, 2003. — 240 с. Текст: непосредственный.

## Патриотическое воспитание и профориентационная работа во внеурочной деятельности с применением медиаресурсов

Дегтева Надежда Вячеславовна, воспитатель  
Филиал Нахимовского военно-морского училища в г. Мурманске

Внеурочная деятельность является составной и неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени обучающихся. В процессе внеурочной деятельности создаются условия для проявления и развития учащимися своих интересов на основе свободного выбора, происходит постижение духовно-нравственных ценностей и культурных традиций. Одним из приоритетных направлений внеурочной деятельности в Нахимовском училище является патриотическое воспитание и профориентационная работа с обучающимися. Поэтому перед воспитателем стоит важная задача — это формирование у нахимовцев ценностных установок военно-патриотической и профессиональной направленности. Инновационные формы, технологии и принципы проведения внеурочных занятий значительно стимулируют данный процесс. Чтобы занятия внеурочной деятельности были не только полезными, но и интересными, воспитатели в своей работе активно используют различные медиаресурсы.

Я работаю воспитателем в 5-ом классе Нахимовского военно-морского училища в городе Мурманске. В современных условиях использование медиаресурсов в работе воспитателя актуально и необходимо, так как их применение является хорошим подручным средством для достижения желаемого результата. Так же различные приемы медиаобразования во внеурочной деятельности способствуют повышению эффективности воспитательного процесса, помогают разнообразить формы и методы работы, повышают интерес к выбранной теме занятия. Наглядность и образность фильмов, телепередач, видеороликов способствует глубокому раскрытию материала патриоти-

ческой и профессиональной направленности, более полному его освоению на дополнительных занятиях во внеучебное время.

Общеизвестно, что под медиаресурсами понимается совокупность всех технологических средств, приемов, которые служат для передачи информации с целью ее дальнейшего использования и распространения среди обучающихся [1, с. 1]. Это могут быть информационные сообщения, видеопродукты, мультимедийные презентации, радиопередачи, рисунки, плакаты, видеоролики, анимация, аудиозаписи и др. Все эти разнообразные средства широко применяются во внеучебной деятельности для наглядного и образного представления о предмете изучения [2, с. 77].

В период дистанционного обучения, воспитатели корректировали свою работу с учетом сложившихся обстоятельств. Посещение экскурсий и выставок в очном формате в этот период времени стало невозможным, но благодаря открывшимся виртуальным экскурсиям на сайтах военных музеев, нахимовцы смогли посетить многие из них. Особенно запомнились экскурсии, посвященные крейсеру «Аврора» и Центральному военно-морскому музею. Такие экскурсионные туры в заочном формате нам предоставил Центральный военно-морской музей имени императора Петра Великого. Во время экскурсии обучающиеся оказались в увлекательных залах большого мультимедийного комплекса. В интерактивных экспозициях использовались самые современные технологии: голограммы, сенсорные экраны, проекционный купол, видеопанели с 3D-реконструкциями. Великолепно представленные экспонаты, содержательный рассказ

об историческом прошлом России, интересные виде-офрагменты не оставили равнодушными никого. Благодаря современным технологиям, учащимся во время экскурсий удалось проникнуться теми чувствами, что испытывали наши предки, надевая военную одежду и исполняя свой долг перед Родиной. Ведь только человек, знающий свои корни и историю, причисляет себя к Отечеству. Именно на гордости за историю своей страны формируется любовь к Отечеству и патриотизм. Только зная историю своей страны, можно чувствовать себя неделимой частью великого, живого и могущественного государства [3, с. 46]. Экскурсии получились насыщенными и интересными.

Особая роль в патриотическом воспитании и профориентационной работе с обучающимися Нахимовского военно-морского училища принадлежит изучению исторического прошлого своей страны, соприкасаясь с которым подрастающее поколение приобретает к ратному подвигу своего народа, равняется на лучших его представителей, учится на героических примерах наших великих предков. В этой связи стоит отметить мероприятия, посвященные Великой Отечественной войне. Воспитатели совместно с нахимовцами подготовили и провели классный час о подвиге Соловецких юнг. Классный час назывался «Мальчишки, которые мечтали о море». Тема близка и актуальна для обучающихся, так как они планируют в будущем связать свою жизнь с морем, служить на флоте. Мультимедийная презентация, архивные видео- и аудио-файлы помогли окунуться в атмосферу того времени, ярко и образно продемонстрировали мужество, стойкость и отвагу 14-летних мальчишек — Соловецких юнг. Обращение к героическим страницам прошлого нашей Родины играет огромную роль в воспитании патриотизма, как профессионального качества любого военнослужащего.

В рамках методической работы воспитателей курса продолжается реализация проекта «Моя военная династия». Для обучающихся, в чьих семьях профессия офицера передается от отца к сыну, данный проект позволяет

проследить преемственность поколений, которая, как известно, не возникает стихийно. Работая над проектом, нахимовцы собирали информацию и фотографии о своих родных и близких, которые имеют непосредственное отношение к военной службе. Большую помощь воспитателям оказывали родители: сканировали документы, просматривали семейные архивы, связывались с родственниками-военнослужащими. Так родилась идея создания газеты, посвященной военным династиям класса. Как оказалось, что для многих служить и защищать Родину — многовековая семейная традиция. Нахимовцы с радостью и гордостью оформляли стенгазету, делились воспоминаниями, рассказывали интересные истории про своих родных. Такая совместная работа, основанная на уважении к жизни и опыту людей старшего поколения, имеющих непосредственное отношение к военной службе, учит мудрости, умению беречь семейную честь, укрепляет стремление учащихся продолжить дело своих дедов и отцов. Готовя будущих офицеров — защитников Отечества, воспитатель в своей работе четко осознает тот момент, что военные семейные традиции как нельзя лучше способствуют профессиональной ориентации обучающихся.

Таким образом, использование медиаресурсов в работе с обучающимися во время внеурочной деятельности крайне необходимо в современных условиях. Патриотическое и профориентационное воспитание подростка — сложный педагогический процесс. В настоящее время данный процесс выходит на первый план, становится государственной идеей. Президент Российской Федерации В. В. Путин неоднократно говорил, что мы должны строить своё будущее на прочном фундаменте, и таким фундаментом является патриотизм. Современные российские реалии стимулируют возрождение патриотической идеи, как духовной опоры общества, что является важнейшей составляющей общенациональной идеологии и фундаментальной основой обеспечения национальной безопасности [2, с. 71].

#### Литература:

1. Сетевое издание «Современные проблемы науки и образования» Интернет — ресурс: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29633>
2. Л. А. Кузнецова «Внеурочная деятельность в кадетском военном корпусе как основа формирования военной идентичности кадет», Воспитание, социализация и развитие личности/Человек и образование, 2021, № 2 (67) Ссылка: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneurochnaya-deyatelnost-v-kadetskom-voennom-korpuse-kak-osnova-formirovaniya-voennoy-identichnosti-kadet/viewer>
3. Использование медиаресурсов в практике работы современного педагога, Межрегиональный научно-практический семинар, Киров, ООО «Полиграфовна», 2020 Ссылка: <https://kirovipk.ru/wp-content/uploads/2020/12/ispolzovanie-mediareсурсов-v-praktike-raboty-sovremennogo-pedagoga.pdf>

## Надежда Юрьевна Юренева — педагог русской школы камерного пения

Капустин Евгений Николаевич, старший преподаватель  
Московский педагогический государственный университет

*Статья посвящена исполнительской и педагогической деятельности Надежды Юрьевны ЮрENEвой. В статье названы традиции русской школы камерного пения, проявляющиеся как творческие принципы певицы. Подробно рассматриваются педагогические приемы Н. Ю. ЮрENEвой при работе со студентами камерного вокального класса.*

**Ключевые слова:** русская вокальная школа, камерное вокальное исполнительство, вокальная педагогика, педагогические приемы, вокальная техника, Надежда ЮрENEва.

## Nadezhda Yuryevna Yureneva — teacher of the Russian school of chamber singing

Kapustin Evgeny Nikolayevich, senior teacher  
Moscow State Pedagogical University

*The article is devoted to the performing and pedagogical activities of Nadezhda Yuryevna Yureneva. The article names the traditions of the Russian school of chamber singing, manifested as the creative principles of the singer. The pedagogical techniques of N. Yu. Yureneva when working with students of the chamber vocal class are considered in detail.*

**Keywords:** Russian vocal school, chamber vocal performance, vocal pedagogy, pedagogical techniques, vocal technique, Nadezhda Yureneva.

Камерное исполнительство активно осмыслялось русской критикой и вокальной педагогикой уже с конца XIX века. [2, с. 9-15] И если романсовое творчество русских композиторов-«дилетантов» (например, А.Л. Гурилева) наряду с сочинениями М.И. Глинки, А.С. Даргомыжского послужило основой стиля русского камерного пения, то произведения М.А. Балакирева, А.П. Бородина, Ц.И. Кюи, Н.А. Римского-Корсакова, М.П. Мусоргского, П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, С.И. Танеева стали своеобразным мостом в XX столетие, к камерной музыке С.С. Прокофьева, Н.К. Метнера, Д.Д. Шостаковича, Г.В. Свиридова, затем В.А. Гаврилина, М.Л. Таривердиева, С.М. Слонимского, Б.И. Тищенко и др.

Рубеж XIX — XX веков — это время первых научных исследований, посвященных жанру романса, вокальной миниатюры. И это время жарких споров о принципах камерного исполнительства. Большинство противопоставляло оперную манеру пения и скромное музицирование, размах и пафос оперных арий и изысканность форм камерных сочинений. Но развитие музыкального языка вело к постепенному усложнению голосоведения, расширению тесситурных границ до оперной полноты, к отказу от речитативно-декламационного напевания, а психологическое разнообразие и философская глубина содержания вокальных сочинений нового времени, сочетание демократичности музыкального языка с предельной утонченностью, изысканностью ставили совершенно новые исполнительские задачи. И, следовательно, потребовали воспитывать певцов нового типа — совмещающего высокие профессиональные качества с мастерством актера, демонстрирующего умение распорядиться объемом и мощью голоса с филигранной точностью и гибкостью.

«Великая тайна великих исполнителей в том, что они исполняемое силою своего таланта освещают изнутри, просветляют, влагают туда целый новый мир ощущений из своей собственной души, оставаясь между тем, в высшей степени объективными, и даже чем сильнее эта объективность, тем больше новизны является каждый раз в осуществлении данной роли, данной музыки», — писал А.Н. Серов. [4, с. 3]

Вслед за формированием плеяды выдающихся исполнителей началось формирование педагогической школы русского камерного пения. О выдающихся педагогах русской вокальной школы немало сказли Л.Б. Дмитриев, Л.К. Ярославцева, С.И. Мигай, А.Г. Менабени, Е.Н. Артемьевой. За последнее время напечатаны статьи Г.П. Стуловой о М.М. Мирзоевой [11], К.И. Маргуновой о К.Н. Дорлиак [6], В.А. Мостицкого о профессорах Ростовской консерватории А.П. Здановиче и Л.Я. Хинчине [7] и ряд других работ.

Традиционно курс камерного пения является неотъемлемой частью профессиональной подготовки вокалистов. Важнейшим условием преемственности и развития национальной вокально-педагогической школы служит тот факт, что учителями начинающих певцов являются исполнители с серьезнейшим опытом сценической деятельности.

Именно таким педагогом была Надежда Юрьевна ЮрENEва (1933–2006). Начало её музыкального воспитания было положено в детстве: отец и мать ее были профессиональными музыкантами. Сама Н. Ю. окончила в 1955 году музыкальное училище, а в 1959 году Ленинградскую консерваторию им. Н.А. Римского — Корсакова консерваторию. [5, с. 167] В 1957 году Н. ЮрENEва стала солисткой

Ленинградской филармонии, а с 1979 по 1985 годы выступала как солистка Москонцерта. Практически одновременно с исполнительской карьерой началась ее педагогическая деятельность: почти двадцать лет в Ленинградской консерватории, а с 1980 года и до последних дней жизни она была наставницей студентов Российской Академии музыки им. Гнесиных.

Творческая биография Н.Ю. Юрeneuveй — прекрасный пример камерного исполнительства, благо сохранились многие записи. В репертуаре певицы почти с полнотой антологии представлены романсы русских композиторов: от М. Глинки и А. Даргомыжского до Н. Римского-Корсакова, М. Балакирева, М. Мусоргского, П. Чайковского, от А. Рубинштейна и С. Танеева до С. Рахманинова, Н. Метнера и И. Стравинского. В её концертных программах звучала европейская камерная музыка и XVIII-XIX веков, и музыка XX века — сочинения Г. Малера, А. Берга, Ф. Пуленка, М. де Фальи, Г. Айвса.

Всегда критики отмечали стиливую выдержанность репертуара, строгость и продуманность отбора произведений, вокальную отточенность и художественный вкус. Отмечали точную и интеллигентную передачу психологических переживаний исключительно вокальными средствами, прежде всего интонацией. Например, в статье В. Богданова-Березовского Надежда Юрeneuveва названа «подлинной актрисой вокальных интонаций, а ее певческое искусство — своеобразным театром тончайших психологических переживаний. <...> Юрeneuveвой одинаково показаны драматическая патетика, философское размышление, лирическая исповедь, юмористическая или жанровая зарисовка <...> Мне представляется, что главной отличительной чертой искусства певицы является значительность переживания, сила эмоции...». [4, с. 28] М. Шагинян назвала Н. Юрeneuveву «одной из тех редких исполнительниц, кто умеет понять и выразительно передать внутреннюю связь образов музыкально-поэтической речи». [4, с. 4]

Мастерство Н.Ю. Юрeneuveвой оттачивалось в студенческие годы в камерном классе профессора Ленинградской консерватории С.Н. Шапошникова и в общении с тончайшим знатоком камерной музыки и стилистики камерного исполнительства пианисткой-концертмейстером Т. Салтыковой. Можно сказать, она передала певице «из рук в руки» традиции З. Лодий и А. Доливо.

И в дальнейшем Н.Ю. Юрeneuveва придавала особое значение ансамблю певца и концертмейстера, приучала к этому и коллег, и учеников. «С кем бы ни пела Юрeneuveва — с прославленным или начинающим дирижером, с лучшим оркестром ... или с оркестром студенческим, с опытным концертмейстером или автором-композитором, — с любым партнером её ансамбль непогрешим», — писала А. Кенигсберг. [4, с. 36]

Любя поэзию, стремясь передать красоту и сложность связи поэтического текста и музыки, Н.Ю. Юрeneuveва неоднократно готовила концертные программы совместно с известнейшими мастерами художественного слова — Д. Н. Журавлевым, Вс. Д. Ларионовым и др.

Прекрасно понимая, что исполнение камерных вокальных произведений — трудное искусство, требующее глубокой культуры, развитого музыкального мышления и глубокого понимания языка поэтического, Н.Ю. Юрeneuveва сознательно избрала в вокальной педагогике именно камерное направление. Она фактически взяла на себя роль пропагандиста камерной музыки. Многие годы Н.Ю. Юрeneuveва работала в жюри Международного конкурса «Янтарный соловей» в Калининграде. В память о певице в Москве с 2009 года московская музыкальная школа им. В.Я. Шебалина, московский городской методический вокальный центр департамента культуры г. Москвы и дирекция образовательных программ в сфере культуры и искусства г. Москвы проводят молодежный фестиваль камерной вокальной музыки. В нем принимают участие ученики ДМШ и ДШИ, студенты музыкальных училищ и вузов.

Особенности исполнительского стиля Н. Юрeneuveвой стали основой её педагогической позиции. Они подтверждают мысль Е.Е. Нестеренко о том, что не следует делить певцов на оперных и камерных, а следует понимать, что камерная или оперная музыка как разные жанры предъявляют к исполнителям разные требования. [10] Эти требования ясно понимала и выполняла Н. Юрeneuveва.

Конечно же, ни в коем случае не умалялось значение профессионального мастерства вокалиста, техническое совершенство голоса. Но на этом фоне был важен отказ от явных внешних атрибутов, передача тончайших нюансов психологических переживаний исключительно вокальными средствами, скупая, но выразительная пластика и мимика, то есть точность движений на ограниченном пространстве. Непременно значимыми для камерного певца Н. Юрeneuveва считала глубокое знание жанров, стилей, интеллектуальные усилия, внимание к поэтическому слову. И все это преподносилось с изумительной деликатностью и выразительностью. Именно поэтому Н.Д. Шпиллер написала: «Певица — по-настоящему серьезный, беззаветно преданный искусству художник». [4, с. 19]

Вспоминая работу Н.Ю. Юрeneuveвой со студентами, можно точно сказать: у нее была сформирована система работы над произведениями — последовательность действий и комплекс требований. Начинать педагог предлагала с изучения времени создания романса, чтобы раскрыть стиль эпохи и авторский замысел. Затем от общего плана идти к тщательной работе над словом, проработать психологическую линию произведения. Отдельно обратить внимание на технические моменты: отработать согласные как средство выявления рельефности слова, звучности, а гласные подчеркивать для амплитуды вокального высказывания в соответствии с замыслом. Певец, по мнению Юрeneuveвой, обязательно должен почувствовать пульс, ритм, интонацию, их роль в создании образа. Безусловна также опора на приемы письма: интервалика, метрические группы, способы звуковедения. Большое значение в камерном музыкальном тексте имеют



паузы, и не только как знак дыхания, не только как воздушный мост к следующим словам, но и как знак эмоций, когда молчание говорит больше слов.

Наверное, Н. Ю. Юренева могла бы взять своим девизом слова русского певца А. Д. Александровича: «Не стремись удивлять — стремись очаровывать! Дело не в том, чтобы «хватануть» ноту ..., а в том, чтобы тронуть душу слушателя». [1, с. 319]

Выработанные в исполнительской практике приемы и воспринятые от наставников идеи определили собственно педагогические принципы Н. Ю. Юреновой. Первый и главный — взыскательность и терпение, подтверждаемые личным примером. Второе правило — не поддаваться искушению легкой популярности, сохранять верность традиционным камерным жанрам, их высокой культуре. Третье условие педагогического успеха — творческая атмосфера и взаимное сотрудничество педагога, учеников и концертмейстеров. Эти основные педагогические мысли были направлены у Н. Ю. Юреновой прежде всего на достижение глубины, естественности и правдивости, потому что, как сформулировал один из героев Л. Н. Толстого, нет истинного величия там, где нет простоты, добра и правды. И в этом Н. Ю. Юренева близка к идеям К. Н. Дорлиак, которая учила реалистическому художественному толкованию исполняемого произведения, предостерегала от ложной пафосности, стимулировала поиск скупых, но искренних и правдивых выразительных средств, ярких интонаций — словом вела учеников по пути эмоционально-интеллектуальных поисков индивидуального стиля исполнения. [3, с. 275]

По словам ее ученицы Е. Кругловой, «для Надежды Юрьевны не существует абстрактного красивого звука, не подчиненного действию, образу, не согретого сердцем. Слово всегда окрашивается тембровыми красками, идущими от осмысления произведения». [4, с. 33]

Конечно же, помимо творческих задач, помогающих развивать воображение и художественное видение певца, Н. Ю. Юренева не оставляла без внимания вокальную технику. На ее уроках всегда было ясно, что роднит оперное и камерное пение: основные принципы звукообразования, полноценный ровный звук при гибкой, подчас филигранной нюансировке, на естественном опертом дыхании, никакого облегчения и выхолащивания, никакой прищипанности, напевания.

Постоянно обращалось внимание на работу с текстом: выделялись ключевые слова, определялись логические

ударения, чтобы найти верное соотношение слова и музыки. Н. Ю. пристально следила за тем, чтобы вокалисты соблюдали интонационную структуру фразы, перенося законы естественной речи в пение. Как пишет Е. Круглова, «через правильно сказанное художественное слово певческий звук становится на точно определенное место». [4, с. 34]

Внимание к дикции, орфоэпии — это всегда отчетливая пропетость начальных слогов и слов, явственно слышимые, но не выпяченные окончания. Для этого же служит и *legato*, особенно для слабых долей.

Не оставались без внимания темпо-ритмические особенности произведений. Обязательно тренировалось умение петь и пунктирные длительности, и различные виды полиритмии.

В отношении темпа выдвигалась следующая установка: все изменения подчинены общей закономерности музыкального движения в конкретном произведении, певец должен доказать себе и слушателям, соответственно, логичность любых ускорений или замедлений, художественно их оправдать.

Интересным был подход Надежды Юрьевны к исполнению случайных знаков альтерации. Понимая сложность сольфеджийного выполнения, особенно в музыке XX века, она переводила их в арсенал выразительных средств, которые надо услышать и подчеркнуть пропетой пролонгированной последней нотой перед случайным знаком.

К авторским ремаркам по агогике и динамике Н. Ю. Юренева подходила и с тщательностью (это часть авторской мысли, которую он доверяет певцу), и с осторожностью. Она старалась избегать сухой терминологии, чтобы не провоцировать у начинающих певцов нарушение техники, например снятие с дыхания на *piano*. Вообще дыхание и паузы она трактовала как знаки препинания, которые надо расставить в музыкально-поэтическом тексте.

Опираясь на свой богатый исполнительский опыт, всегда уделяя внимание к личности учащихся, заботясь об индивидуальных репертуарных планах, организуя творческое взаимодействие в классе и в концертной деятельности, просто любя своих учеников, Надежда Юрьевна Юренева создавала для каждого студента мощную платформу дальнейшего самостоятельного развития — для кого-то как исполнителя, для кого-то как педагога. В этом состоит ее вклад в сохранение традиций русской школы камерного вокала.

#### Литература:

1. Александрович, А. Д. Записки певца. — Москва-Берлин, 2019
2. Антонова, Л. В. Проблема преемственности педагогических традиций вокальной школы в России. // Педагогика и психология, серия «Филология и искусствоведение». — 2008. — № 1. — с. 9-15
3. Артемьева, Е. Н. В классе К. Н. Дорлиак. Обобщение педагогического процесса. — М, Музыка, 1969
4. Круглова, Е. В. Надежда Юренева: певица и педагог: исслед. очерк. — М.: РАМ, 2002.
5. Лебедева, Д. Д. История вокального отделения Санкт-Петербургского музыкального училища имени Н. А. Римского-Корсакова — СПб.: Лань: Планета музыки, 2018

6. Маргунова, К.И. Ксения Дорлиак: по законам «серебряного века»// Культура. Наука. Интеграция. — 2015 № 4 (32). — с. 62-72
7. Мостицкий, В. А. Профессора А. П. Зданович и Л. Я. Хинчин: мои педагоги и их методические установки// Южно-Российский музыкальный альманах. — 2014. — № 2 (15). — с 43-47. [Электронный ресурс]: <https://musalm.ru/assets/almanac/2014-2/3-1.pdf>
8. Надежда Юренева // Музыкальная энциклопедия. — М., 1982. — Т. 6. — Ст. 996.
9. Надежда Юренева. Певвица-ангел./Сост. Н. Юренева-Княжинская. — М.: Икар, 2020.
10. Нестеренко, Е.Е. Размышления о профессии. — М.: Искусство, 1985.
11. Стулова, Г.П. Педагогические принципы воспитания певцов в вокальной работе Марии Моисеевны Мирзоевой // Наука и Школа. — 2017. — № 4. — с. 98-103

## Содержание и результаты изучения фразовой речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Милякова Елена Викторовна, студент  
Новосибирский государственный педагогический университет

*В статье рассмотрена организация изучения фразовой речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи, а также полученные результаты педагогического исследования.*

*Ключевые слова: фразовая речь, старшие дошкольники, дети с общим недоразвитием речи.*

Связная речь детей с общим недоразвитием речи несовершенна по своей структурно-семантической организации, у них обнаруживаются значительные трудности в программировании высказывания, синтезировании отдельных элементов в единое структурное целое и в отборе материала с той или иной целью.

Е. Ф. Архипова придерживается того, что спонтанное развитие речи детей с общим недоразвитием речи протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются несформированными [3]. М. М. Алексеева считала, что при нормальном речевом развитии дети к 5 годам свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения [1]. Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно: у некоторых детей даже при нормальном слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики. Такие речевые нарушения определены как общее недоразвитие речи. У детей с общим недоразвитием речи отмечается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя.

Во многом на низкий уровень развития фразовой речи негативно влияет окружающая атмосфера и близкие взрослые. Нередки случаи, когда родители, проявляя излишнюю опеку и заботу общаются с ребенком на «его языке», искажая слова и фразы, не привлекая ребенка к активной речевой деятельности.

Для детей с общим недоразвитием речи характерно недоразвитие как познавательных, так и психологических процессов таких как память, внимание, мышление [2]. В связи с этим можно говорить о трудностях овладения ими фразовой речью, в том числе и навыками повествовательного рассказывания, таких как: умение программирования связного повествовательного рассказа, синтезирование его элементов в структурное целое и подбор правильного лексического материала [3]. Указанные трудности, связанные с системным речевым недоразвитием, могут быть обусловлены также недостатком знаний и представлений об окружающей действительности и отмечаемой у этих детей инертностью.

С целью выявления уровня развития фразовой речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи было организовано педагогическое исследование. В педагогическом исследовании было задействовано 10 детей подготовительной группы с общим недоразвитием речи. Первым этапом был констатирующий. Для выявления уровней развития фразовой речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи были использованы следующие диагностические методики, авторами которых являются Е. М. Струнина и О. С. Ушакова:

— «Составление рассказа по картинке с использованием опорных слов»;

— «Составление рассказа по серии сюжетных картинок»;

— «Составление рассказа на самостоятельно выбранную тему» [4].

Процедура обследования проходила в индивидуальной форме и в спокойной обстановке. Дети не были

ограничены во времени. Каждый ребенок приступал к деятельности лишь после того, когда выяснил суть инструкции и осмыслил содержание предстоящей работы. Чтобы это установить, дошкольникам задавали вопросы: «Скажи, что ты будешь делать?» или «Повтори, что нужно сделать?». Ответы детей фиксировались, а затем анализировались. За выполнение заданий присваивались баллы. На основании суммы баллов устанавливался уровень развития фразовой речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Анализ полученных данных после первичного обследования старших дошкольников с общим недоразвитием речи по каждой из диагностических методик рассмотрим ниже.

При проведении методики 1 «Составление рассказа по картинке с использованием опорных слов» все дошкольники согласились выполнить задание предложенной им диагностической методики. Качественный анализ результатов позволил отметить, что дети в целом справились с описанием картинки.

Большинство дошкольников построили завершённые по смыслу фразы, употребляя в их структуре слова, обозначающие объекты, субъекты, признаки, действия. В совокупности использованные фразы составляли короткий текст, который соответствовал заданной теме. Также было достаточно большое количество детей, которые испытывали трудности при выстраивании фраз в определённой логической последовательности.

При составлении фраз большая часть дошкольников использовали в речи не все предложенные им лексические единицы. Построенные и использованные детьми в устной речи фразы были маловыразительны, недостаточно интонированы.

При проведении методики 2 «Составление рассказа по серии сюжетных картинок» все дети поняли инструкцию и согласились выполнить предложенное им задание. Однако оно оказалось для обследуемых более сложным, чем предыдущее. Все дети старались ответить на предложенные вопросы, но в некоторых случаях имели место несоответствия. Так, детьми предлагались ответы, не соответствующие по своему содержанию поставленным вопросам. Было отмечено, что построенные детьми фразы были представлены в неверной последовательности. Это свидетельствует о нарушениях логики изложения.

У всех дошкольников во фразах наблюдалась неточность словоупотребления, прослеживались заминки и паузы. Также присутствовали неправомерные замены одних лексических единиц другими.

По сравнению с двумя предыдущими методиками, методика 3 «Составление рассказа на самостоятельно выбранную тему» оказалась для обследуемых самой сложной. С ним смогли справиться только 4 детей, однако и этим дошкольникам требовалась помощь со стороны взрослого, а их фразы включали в основном перечисление признаков или объектов. При этом в составе использованных фраз отмечалось употребление детьми одних и тех же лексических единиц. Как и ранее, наблюдалось неточное словоупотребление, отмечались нарушения смысловой целостности и композиции высказывания. Были выявлены недостатки интонационного оформления фразы в устной речи. Наблюдалось нарушение причинно-следственных связей. Также в структуре фраз встречались аграмматизмы. Использовались далёкие словесные замены.

Итак, дети с разной степенью успешности справились с диагностическими методиками, набрав в итоге от 8 до 24 баллов.

Типичными ошибками, присущими детям, являются следующие:

- недостаточная информативность фраз;
- бедная лексическая наполняемость фраз;
- неточность использования лексических единиц в составе фраз;
- отсутствие средств межфразовой связи при объединении построенных синтаксических конструкций в текст;
- неверное интонационное оформление фразы, трудности постановки логического ударения;
- наличие аграмматизмов в используемых фразах;
- несоответствие фраз-ответов поставленным вопросам.

Среди обследуемых детей нет детей с высоким и выше среднего уровнями развития фразовой речи. У 50% дошкольников уровень развития фразовой речи ниже среднего. У остальных детей выявлены средний (30%) и низкий (20%) уровни.

Таким образом, опираясь на результаты констатирующей части педагогического исследования, можно сделать вывод, что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают трудности при использовании фразовой речи. Дети затрудняются точно передать сообщение; последовательно и логично выразить свои мысли. Страдает содержательная сторона фразы, нарушается смысловая целостность. В ряде случаев построенные фразы не соответствуют языковым нормам, информативно бедны. Встречается неверное или неточное словоупотребление, отмечаются далёкие синонимические замены. Зачастую интонационное оформление высказывания не соответствует его содержанию, прослеживается отсутствие логического ударения.

#### Литература:

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников/М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. Москва: Академия, 2000.
2. Архипова, Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению речевых нарушений у детей/Е.Ф. Архипова. Москва: АСТ: Астрель, 2016.

3. Блонский, П. П. Речь и мышление в старшем дошкольном возрасте // под ред. В. А. Слостёниной/П. П. Блонский. Москва: ВЛАДОС, 1999.
4. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста/О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. Москва: ТЦ Сфера, 2004.

## Использование 3D-моделирования на уроках окружающего мира в начальной школе

Михальченко Анна Алексеевна, студент магистратуры;  
Малахова Виктория Александровна, студент магистратуры;  
Богдашкина Александра Юрьевна, студент магистратуры  
Московский городской педагогический университет

*В статье рассматриваются 3D-технологии, а также их возможности использования в начальной школе. Автор дает определение понятиям «3D-моделирование», «3D-принтер», «3D-ручка»; раскрывается сущность использования данных устройств в образовательных организациях. Приведены примеры использования элементов 3D-моделирования на уроках окружающего мира, в частности, по темам внеурочных занятий, связанных с Космосом.*

*Ключевые слова:* 3D-моделирование, 3D-принтер, 3D-ручка, окружающий мир, младшие школьники.

## Using 3D-modeling in lessons of the surrounding world in elementary school

Mikhailchenko Anna Alekseevna, student master's degree;  
Malakhova Viktoriya Aleksandrovna, student master's degree;  
Bogdashkina Aleksandra Yuryevna, student master's degree  
Moscow City Pedagogical University

*The article discusses 3D-technologies, as well as their possibilities of use in primary school. The author defines the concepts of «3D-modeling», «3D-printer», «3D-pen»; reveals the essence of the use of these devices in educational organizations. Examples of the use of 3D-modeling elements in the lessons of the surrounding world, in particular, on the topics of extracurricular activities related to Space, are given.*

*Keywords:* 3D-modeling, 3D-printer, 3D-pen, the surrounding world, junior schoolchildren.

**В** настоящий момент мир быстро меняется, и школьники должны обладать не только знаниями, умениями и навыками, но ещё уметь организовывать свою деятельность, искать, обрабатывать и применять информацию. Использование интерактивных средств обучения на уроках — это применение специальных обучающих программ, которые помогают каждому ученику в доступном для него темпе проходить учебный материал, осваивать его и демонстрировать результат своей работы. 3D-моделирование является средством формирования универсальных учебных действий; оно помогает интенсивно развивать детское познание, а также в интересной форме знакомить учащихся с окружающим их миром.

3D-моделирование — это процесс создания объемных виртуальных моделей любых объектов, позволяющий максимально точно представить форму, размер, текстуру объекта, оценить внешний вид объекта [1, с. 20]. Можно сказать, что под 3D-моделированием понимается ситу-

ация, когда человек берет реальный или вымышленный объект и создает его в компьютере.

Существует два вида моделирования:

— Полигональный.

За основу полигонального вида моделирования берется полигон. Эта плоскость, которая состоит из нескольких вершин, выделенных красным цветом, которые соединены ребрами черного цвета. Совокупность полигонов называется сеткой. Её можно редактировать в любом месте, произвольными способами. Для этого необходимо выбрать вершину, ребро или полигон. Данный вид моделирования подходит для виртуальной реальности и 3D-принтера.

В образовательных организациях учителя начальных классов могут установить на рабочий компьютер соответствующие программы, которые позволят им в подходящий момент на уроке пользоваться возможностями полигонального моделирования. Например: знакомя школьников с Солнечной системой, учитель может вывести



на интерактивную доску свой экран компьютера и показать классу, какие бывают планеты, а также какими свойствами они обладают.

В начальных классах можно использовать одно из направлений моделирования — полигонное конструирование из бумаги. Данную работу можно начинать проводить с 1 класса, постепенно увеличивая сложность заданий. Положительными чертами этого направления моделирования является то, что не требуется большого количества вспомогательного материала, а также данная деятельность помогает реализовать образовательные и развивающие задачи.

На уроках или во время внеурочной деятельности учитель может рассказывать теоретический материал о космосе, а далее предложить ученикам выполнить модель того или иного космического явления. Постепенно усложняя задания, педагог может предлагать ученикам чертежи и схемы для дальнейшего конструирования объектов, стремясь создавать детализированные модели. Таким образом, ученики будут расширять свой кругозор, знакомиться с различными объектами и явлениями окружающего мира.

— Параметрический.

Он подходит для промышленного моделирования, однако элементы данного вида моделирования можно использовать в образовательной деятельности. Работа происходит путем создания эскизов и дальнейшего занятия с ними. Создается математическая модель с нужными параметрами, изменяя которые можно создавать различные комбинации модели и тем самым избегать ошибок внося необходимые корректировки. Параметрический вид является старым и простым способом проектирования деталей и механизмов.

Сегодня в образовательных организациях учителя стали активно использовать такие технологии трехмерного изображения, как 3D-принтер и 3D-ручка. Это обусловлено тем, что в процессе работы с 3D-технологиями школьники одновременно занимаются теорией и практикой. Информацию, которую они получают из разных источников, ученики могут визуализировать, представить в реальной модели, чтобы рассмотреть объект с разных сторон.

3D-принтер — это устройство, которое позволяет из различных материалов создавать настоящие объекты [2, с. 207]. Данное оборудование выпускают под различные задачи и виды работы. В школах часто устанавливают 3D-принтеры Hercules. Он предназначен для послойного наполнения пластика за счет чего происходит создание каких-то объемных моделей. Его отличительными чертами является то, что данный принтер тихо работает, но при этом у него высокая производительность.

На уроках по окружающему миру учитель может предлагать младшим школьникам различные задания, которые будут связаны с 3D-печатью. Например, изучая флору и фауну той или иной природной зоны Российской

Федерации, педагог может предложить ученикам придумать животного, которое смогло бы жить в заданной местности. Школьники должны будут нарисовать данного зверя, продумать все его черты и признаки, составить ему описание, спланировать речь для представления своей работы. Далее на внеурочном занятии школьники вместе с учителем могут перенести рисунок в программу для 3D-принтера и распечатать данный объект. На следующем уроке по окружающему миру младшие школьники в индивидуальной форме могут представить своих животных, рассказывая, какими признаками обладают их звери для того, чтобы они смогли выжить и комфортно существовать в той или иной природной зоне.

Готовясь к урокам по окружающему миру в начальных классах, учитель может на 3D-принтере печатать различный вспомогательный материал, который впоследствии он сможет давать в руки школьникам. Так, ученики будут не только слушать учителя, читать материал и смотреть различное тематическое видео, но ещё смогут тактильно познакомиться с явлением, рассмотреть его параметры, структуру и др.

В образовательных организациях активно используют ещё один элемент 3D-моделирования — 3D-ручка (инструмент для рисования пластиком, позволяющий создавать трехмерные объекты в воздухе) [2, 208].

Рисование 3D-ручкой — популярная технология, в которой для создания объёмных изображений используется нагретый биоразлагаемый пластик. Застывающие линии из пластика можно располагать в различных плоскостях, таким образом, становится возможным рисовать в пространстве. Существует два вида 3D-ручек: холодные и горячие. Первые печатают быстро затвердевающими смолами — фотополимерами. «Горячие» ручки используют различные полимерные сплавы в форме катушек с пластиковой нитью [1, с. 24].

Педагог перед началом использования 3D-ручки должен провести инструктаж по технике безопасности, чтобы школьники понимали, как надо вести себя с данным инструментом, как его чистить. Оптимальным возрастом начала работы с 3D-ручкой считается 8-9 лет.

Рисование 3D-приучает мыслить не в плоскости, а пространственно. Пробуждает интерес к анализу рисунка.

3D-ручка развивает у ребенка ощущение цвета и гибкости материалов, воображение, мелкую моторику, пространственное мышление, мотивирует заниматься творчеством, а с другой стороны, дети учатся работать с высокими технологиями. Устройство может пригодиться на уроках окружающего мира, математики, изобразительного искусства и труда. При помощи 3D-ручки можно изготавливать сувениры, открытки, модели статуй, модели космической системы и т.д. Данным предметом рисуют по трафарету, на бумаге, а также в пространстве.

Таким образом, использование 3D-технологий, в образовательном процессе способствует развитию фантазии, способствует развитию абстрактного мышления, навыкам проектирования, а также ряду других актуальных

способностей, которые необходимы в мире информационных технологий.

Педагог может использовать 3D-ручку при изучении различных тем, связанных с окружающим миром. Например: когда школьники будут знакомиться с зарубежными странами, учитель может предложить, чтобы ученики сделали предметы, которые у них ассоциируются с этими государствами, потом представив их всему классу. Изучая темы, связанные с экологией, учитель может предложить школьникам сделать объекты, которые помогли бы людям беречь окружающую природу. Важно, чтобы младшие школьники не только делали предметы при помощи 3D-ручки, но ещё и продумывали демонстрацию своей работы, писали текст, в котором раскрыли особенности того или иного объекта и т. д.

Деятельность класса учитель может организовывать как в индивидуальной, так и в групповой форме. Возможно предоставить школьникам возможность самостоятельного распределения на пары. Все это будет положи-

тельно влиять на формирование универсальных учебных действий. Также работу можно проводить с использованием 3D-моделирование на уроках, во внеурочное время, на кружках или дома; очно или в дистанционном формате.

Современные 3D-технологии обучения предоставляют учителям начальной школы новые возможности в плане знакомства и исследования астрологических явлений. 3D-ручка, принтер, полигональное конструирование из бумаги — могут служить инструментами, которые будут мотивировать учеников к познанию нового материала, станут помощниками в освоении окружающего мира, а частности темы Космоса. На практических уроках младшие школьники могут с помощью 3D-ручки создавать модели небесных явлений. Привлечение различных 3D-технологий разнообразит учебный процесс и позволит школьникам получить всестороннее развитие. Таким образом, актуальность использования 3D-моделирования заключается в том, что оно способствует формированию целостной картины мира у школьников.

#### Литература:

1. Ланг, Н. В., Шляхова М. М. Новые направления использования 3D — моделирования/Н. В. Ланг, М. М. Шляхова // Интерэкспо Гео-Сибирь. — 2020. — № 1. — Т. 6. — с. 205-209.
2. Можаров, М. С., Можарова А. Э. Обучение младших школьников 3D-моделированию/М. С. Мажаров, А. Э. Мажарова // Сибирский педагогический журнал. — 2017. — № 2. — с. 20-25.

## Использование медиаресурсов во внеурочной работе воспитателя

Сергеев Сергей Александрович, воспитатель  
Филиал Нахимовского военно-морского училища в г. Мурманске

**М**едиаобразование в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью средств массовой коммуникации с целью формирования культуры общения, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники [1, с. 1]. Основной задачей медиаобразования является формирование и развитие медийной и информационной культуры, умений получения, передачи и преобразования информации, норм и правил общения.

Я работаю воспитателем в Нахимовском военно-морском училище города Мурманска. В настоящее время процесс воспитания невозможен без опоры на различные медиаресурсы, без развития коммуникативной компетентности, медийной и информационной грамотности. Знания технологий медиаобразования обеспечивает объединение и систематизацию информации для достижения различных целей в воспитании подрастающего поколения.

Приоритетными направлениями в работе воспитателя Нахимовского училища являются патриотическое воспи-

тание и профессиональная ориентированность на воспитание будущих военнослужащих, офицеров армии и флота. Для достижения данных целей воспитатели в своей деятельности применяют различные медиаресурсы. Рассмотрим некоторые из них.

1. Технические средства. Широко используются технические средства для проведения классных часов патриотической и профориентационной направленности в мероприятиях внеурочной деятельности. К таким средствам относятся компьютеры, проекторы, интерактивные доски. С помощью данных технических средств любое внеурочное занятие способствует повышению качества воспитания. Интерактивная доска позволяет всем обучающимся включиться в познавательную деятельность, предоставляет наглядность, эффективно демонстрирует материал, обеспечивает обратную связь, вносит новизну и динамичность.

Мудрость гласит, что для духовного развития личности нужны три условия: большие цели, большие препятствия и большие примеры. Поэтому, в процессе формирования военнослужащего широкое применение находит личный

пример офицера как метод воспитания [2, с. 2]. В рамках профориентационной работы в 10м классе воспитателями была подготовлена мультимедийная презентация на тему «Личным примером доказываю», где воспитатели класса продемонстрировали свой жизненный путь становления военнослужащего, вспомнили о наиболее значимых событиях военной службы. Мультимедийная презентация сопровождалась фотографиями того периода времени, видеофрагментами жизни офицеров из средств массовой информации. Положительные образцы и примеры поведения в деятельности офицеров имеют исключительно большое воспитательное значение для обучающихся — будущих военнослужащих.

2. Информационные средства. Использование информационных средств для воспитания будущего военного офицера, патриота своей страны является неотъемлемой частью любого воспитательного мероприятия. К информационным средствам относятся самые разнообразные электронно-образовательные ресурсы, расположенные как локально, так и в глобальной сети Интернет. На внеклассных занятиях стало привычным обращаться за дополнительной информацией к медиаресурсам. Так, в 10х классах были организованы следующие мероприятия: классный час «Соловецкие юнги», на котором обучающиеся знакомились с архивными видеокадрами жизни юнг с Соловецких островов, анализировали распорядок дня, сравнивали его со своим; организован просмотр кинофильма «Офицеры» с обсуждением характеров главных героев; проводилась видеоэкскурсия с шефами и знакомство с военными катерами, информация о которых есть в свободном доступе в Интернете и многое другое.

Стоит заметить, что технологии медиаобразования предполагают работу не только с существующими медиаресурсами, но и создание собственных медиаресурсов. В рамках профессионального самоопределения на курсе воспитателями был проведен целый ряд профориентационных игр. Игровые методы работы способствуют созданию атмосферы доверия и непринужденности, в которой обучающиеся могут анализировать свои личностные качества и соотносить их с будущей профессией военнослужащего, осознавать свои ресурсы, осущест-

влять личностные пробы, обращаться к опыту, воспринимать реальность более осмысленно. Профессиональные игры позволяют моделировать внешний, взрослый мир профессиональных отношений, создавать ситуации, в которых участники расширяют свои знания о будущей профессии, увидеть перспективы выбранной профессиональной деятельности, осознать значимость выбора будущей профессии [3, с. 2]. Именно игра с ее познавательным потенциалом становится для воспитателя дополнительным средством организации сопровождения обучающихся в выборе профессии военнослужащего.

Игра «Прими решение за командира» проводилась в классе. Соревновались две команды — соперники. Для обучающихся воспитатели разработали специальные задания, основанные на принятии какого — либо стратегического решения. Жюри оценивало результаты, определяло победителей. Игра «Добейся выполнения своего приказа» проходила в расположении курса. Класс был разделен на 3 команды. Цель данной игры: уметь четко, быстро исполнять команды, правильно отдавать приказы. В игре выявлялись как спортивные навыки нахимовцев, так и умение слаженности в выполнении элементов строевой подготовки. Профориентационная игра «Инженерная подготовка отделения морской пехоты» проводилась на улице в зимний период времени. Во время проведения игры обучающиеся рыли окопы, метали снежки в цель, строили оборонительные сооружения. По результатам игры также была определена команда — победитель.

По результатам проведенной работы на курсе создан электронный альбом «Моя профессия — Родину защищать!», который постоянно пополняется и используется.

Подводя итог, необходимо отметить, что применение медиаресурсов способствует более быстрому и эффективному процессу освоения различных умений и навыков нахимовцев, помогает воспитателю создать положительные условия для развития у обучающихся мышления, воображения, памяти, внимания и восприятия. При этом у обучающихся копятся научно — технические знания и формируются важнейшие человеческие качества, необходимые им для дальнейшего освоения профессии военнослужащего.

#### Литература:

1. Информационная грамотность и медиаобразование для всех. Интернет-ресурс: <https://www.mediagram.ru/mediaed/>
2. Губин, В. А., Егоров Д. А. «Личный пример офицера как метод воспитания военнослужащих-контрактников», Психопедагогика в правоохранительных органах, 2014, № 4 (59)
3. Профориентационные игры — как эффективное средство влияния на профессиональное самоопределение школьников Интернет-ресурс: <http://www.directeducation.ru/powins-1045-3.html>

## Представления современных родителей о детях старшего дошкольного возраста

Чернова Вера Степановна, студент магистратуры  
Московский государственный психолого-педагогический университет

В статье приводятся результаты изучения представлений современных родителей о качествах детей дошкольного возраста, соответствующих целевым ориентирам ФГОС, об их возрастной специфике, и важности для дальнейшего развития ребенка.

**Ключевые слова:** старший дошкольный возраст, представления родителей, целевые ориентиры ФГОС дошкольного образования.

Одним из важнейших условий качественного образования дошкольников является продуктивное взаимодействие всех его субъектов. Оно во многом зависит от представлений родителей о качествах детей, соответствующих целевым ориентирам ФГОС дошкольного образования. Предполагается, что их изучение позволит установить, насколько современные родители готовы поддерживать педагога при реализации образовательных задач, сотрудничать с ним для их решения. Однако исследования, выявляющие различные аспекты представлений взрослых об особенностях ребенка и его развития [1, 2, 3, 4] не позволяют в полной мере определить их содержание по поводу качеств дошкольников, указанных в образовательном стандарте.

Целью настоящего исследования было получение результатов, позволяющих ответить на вопрос: насколько конкретизированы представления родителей о качествах детей, соответствующих целевым ориентирам ФГОС, и насколько они соответствуют возрастным возможностям дошкольников.

В исследовании приняло участие 40 родителей дошкольников старшего возраста. Возраст родителей: 29-35 лет.

Для проведения опроса родителей была разработана анкета на основе целевых ориентиров ФГОС дошкольного образования, состоящая из 7 вопросов. 5 вопросов анкеты были составлены так, что в предлагаемый список ответов были включены:

— одно из перечисленных не конкретизированных (общих) качеств ребенка: любознательность, эмоциональная отзывчивость, общительность, умение регулировать свое поведение, сообразительность;

— описание конкретных возможностей ребенка, в которых эти общие качества могут проявляться (например, задавание вопросов по содержанию прочитанного, увиденного, рассказанного взрослым; умение ребенка согласовать свои желания и действия с желаниями и действиями сверстников и взрослых). При этом такие возможности в разных вариантах ответов соответствовали младшему, старшему дошкольным возрастам и младшему школьному возрасту (например, умение изменять свое поведение в соответствии с требованиями взрослого; умение самостоятельно соблюдать простейшие моральные нормы; умение целеустремленно и последовательно выполнять стоящую перед ним задачу (задание), независимо от ее (его) эмоциональной привлекательности).

При ответе на эти 5-ть вопросов родители должны были выбрать только 1 ответ, который с их точки зрения наиболее точно характеризует его ребенка на момент проведения опроса.

В 2-х других вопросах родителям предлагалось оценить важность качеств дошкольников, на формирование которых ориентирована образовательная работа с ними, таких как: умный, креативный, общительный, дружелюбный, эмоционально отзывчивый, доброжелательный, любознательный, пытливый (любящий экспериментировать), самостоятельный для актуального и дальнейшего развития их детей.

Обобщенные результаты опроса, приведенные в таблице 1, что большинство родителей детей старшего дошкольного возраста в своих представлениях ориентируются на конкретные, а не на общие качества ребенка. Относительно же конкретизированных представлений анализ таких результатов не выявил сколь-нибудь выраженных тенденций.

Таблица 1. Общая характеристика представлений родителей о дошкольниках

Общие представления	Конкретизированные представления		
	соответствуют возможностям младшего дошкольника	соответствуют возрастным возможностям	соответствуют возможностям младшего школьника
22,5%	21%	33%	23,5%

Анализ ответов родителей относительно различных основных направлений развития ребенка показал, что соотношение общих и конкретизированных представлений

родителей, соответствующих или не соответствующих возрастным возможностям детей в каждой конкретной области различно. Приведенные в таблице 2 данные, пока-



зывают, что особенности представлений родителей о психологических особенностях детей зависят от сфер развития ребенка и указывают на несколько тенденций:

1. Представления родителей могут быть достаточно конкретными и ориентироваться на психологические возможности детей. В случае настоящего исследования такая тенденция была обнаружена относительно произвольной регуляции поведения.

2. Представления родителей могут не содержать конкретных знаний о том, как определенное качество ре-

бенка проявляется в его возрасте. В исследовании такая тенденция была обнаружена относительно коммуникативной сферы.

3. Представления родителей содержат конкретные знания о проявлениях качеств ребенка, но они не соответствуют возрастным его возможностям. Так, в результатах опроса видно, что родители детей 5-7 лет ориентируются на возможности младших дошкольников, когда речь идет об их умственном развитии, и на возможности младших дошкольников в случае ответов про эмоциональное развитие.

Таблица 2. Соотношение общих и конкретизированных представлений родителей о различных сферах развития дошкольников

	Общие представления	Конкретизированные представления		
		соответствуют возможностям младшего дошкольника	соответствуют возрастным возможностям	соответствуют возможностям младшего школьника
умственное развитие	10%	75%	10%	72,5%
познавательная активность	22,5%	37,5%	25%	15%
эмоциональная сфера	25%	67,5%	5%	2,5%
общение	45%	17,5%	17,5%	20%
произвольность	10%	35%	47,5%	7,5%

Обработка ответов родителей о важности качеств детей, на формирование которых ориентируется образовательная работа с ними, приведенная в таблице 3, показывает, что они все (за исключением креативности) большинством родителей рассматриваются как «очень важные

для детского актуального развития. Однако их значение, за исключением такого качества, как общительность, для дальнейшего развития детей, по мнению родителей, несколько снижается: они в большинстве случаев относятся к ним как к «важным», но не «самым важным».

Таблица 3. Значение качеств дошкольника для его актуального и дальнейшего развития

	актуальное развитие			дальнейшее развитие		
	очень важно	важно	не важно	очень важно	важно	не важно
умный	50%	50%	0%	25%	72,5%	2,5%
креативный	25%	58%	17%	17%	75,5%	7,5%
общительный	42%	58%	0%	40%	60%	0%
дружелюбный	50%	50%	0%	30%	60%	10%
эмоционально отзывчивый	50%	50%	0%	25%	65%	10%
доброжелательный	50%	50%	0%	25%	72,5%	2,5%
любопытный	58%	42%	0%	27%	73%	0%
пытливый	50%	50%	0%	27%	63%	10%
самостоятельный	67%	33%	0%	30%	70%	0%

В целом, проведенное исследование показывает, что представления современных родителей о качествах детей, формируемых в образовательной работе с ними, создают благоприятные условия для принятия и понимания взрослыми целей и задач такой работы. Вместе

с тем, оно показывает и необходимость дополнительной просветительской работы с родителями по вопросам умственного, эмоционального и коммуникативного развития дошкольников.

Литература:

1. Колодина, А.В. Представления родителя о ребенке как фактор детско-родительских отношений // ОмГУ, — 2016. — № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-roditelya-o-rebenke-kak-faktor-detsko-roditelskih-otnosheniy>.

2. Овсяникова, Е. А. Психологический анализ содержания представлений родителей о ребенке // Вестник ТГУ, 2008. — № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskij-analiz-soderzhaniya-predstavleniy-roditeley-o-rebenke>.
3. Попова, И. С. Образ ребенка в сознании родителей // Общество: социология, психология, педагогика, 2018. — № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-rebenka-v-soznanii-roditeley> (.).
4. Ситников, В. Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых. — СПб.: Химиздат, 2001. — с. 32.

## Индивидуальная коррекция грамотности

Яковлева Валентина Юрьевна, учитель русского языка и литературы;

Куликова Ирина Александровна, учитель иностранного языка;

Потапова Кристина Сергеевна, учитель математики

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с. Русская Халань Чернянского района Белгородской области»

Сказать что-нибудь новое о карточках (как их ни назови — рабочие или тренировочные) сейчас почти невозможно. Уже окончили школы дети тех, кто впервые начал корректировать свою грамотность по знаменитым карточкам Шиловой. Эти плотные листочки картона размером 17 на 11 сантиметров в свое время были едва ли не самыми популярными учебными пособиями по русскому языку. Уже изрядно пожелтевшие, они до сих пор верой и правдой служат учителям со стажем, предпочитающим хорошо проверенные в деле карточки Шиловой компьютерным программам и иным новомодным учебным пособиям.

И тем не менее, прекрасно понимая, что мои карточки вовсе не являются чем-то новым, я рискую объяснить, почему к занятиям по индивидуальной коррекции грамотности нужно изобретать еще одну модель «велосипеда». И главная причина такого «изобретения» состоит в том, что индивидуальная коррекция грамотности предпочитает «штучную», индивидуальную работу.

Итак, во-первых, рабочая карточка необходима в первые 10-15 минут занятия, пока вы проверяете домашнюю работу своего подопечного.

Во-вторых, без нее не обойтись тогда, когда вы будете «ставить» в ходе занятия ту или иную орфограмму или пунктограмму.

В-третьих, она пригодится, если по ходу занятия выяснится, что ранее изученный материал вашим подопечным усвоен плохо и необходимо еще раз вернуться назад [3:67]

И, наконец, четвертая функция рабочей карточки — отработка навыков орфографии, пунктуации и грамматики дома самостоятельно после того, как соответствующий материал на занятии с вами разобран.

Как правило, первая часть рабочей карточки выглядит следующим образом. В ней я помещаю несколько десятков слов, которые предлагаю своему подопечному разобрать по составу. Выбор слов, разумеется, не случаен.

расстояние	одноклассница	периферийный	свиной
припорошенный	расположиться	исчезнувший	предыстория
нечаянный	преподаватель	привилегированный	полстраницы
будущее	следующий	недомерить	искусственно
чествовать	чересчур	веснушчатый	истинный
объездчик	четырёхсотграммовый	расчет	ненавидящий
свежескошенный	по-стариковски	небезыскусный	чествовать

[2:263]

Очевидно, что наличие большого числа слов с приставкой, заканчивающейся на *з* и *с*, словарных слов, прилагательных и причастий, в суффиксы которых входят *н*, *нн*, слов с неясно слышимыми согласными в данной карточке свидетельствует о том, что именно эти случаи представляли наибольшие трудности для моего ученика. По этому же подбору слов можно сделать вывод, что некоторые случаи правописания (*ъ* и *ь* — разделительные знаки, написание корня — *пол-*, дефисное написание наречий, приставки *при-* и *пре-* и т.д.) мы продолжаем отрабатывать, но таких слов в этом фрагменте карточки

меньше, поскольку отработка навыка написания слов с этими орфограммами происходила несколько ранее.

Таким образом, при составлении этой части коррекционной карточки я в первую очередь учитываю то, с какой орфограммой мы работали на предыдущем занятии (таких слов 3-4), с какой — на позапрошлом (таких слов 2-3), а с какими — 3-4 занятия тому назад (таких слов 1-2).

Ни одна ошибка в правописании, допущенная на тестовом и последующих за ним занятиях, не должна оставаться неотработанной. Даже если на первый взгляд это случайная ошибка.

Если тот или иной случай ошибочного написания был отработан сравнительно давно и ребенок, как правило, не делает ошибок на эту орфограмму, в первую часть коррекционной карточки я обычно помещаю по одному такому случаю через занятие.

Вторая часть карточки, с которой наш ученик работает в первые 10-15 минут занятия, обычно представляет собой от 15 до 25 словосочетаний или фраз, в которых пропущены буквы в морфемах, вызвавших затруднения на предыдущих, в том числе и тестовом, занятиях. В основном принцип организации материала здесь почти тот же, что и в первой части.

Во второй части карточки в качестве задания предлагается следующее: *вставить пропущенные буквы, написать слова слитно, отдельно или через дефис, раскрыть скобки в соответствующих словах, а также выбрать из двух вариантов написания верный*. Например:

Безобл\_чный (пол) день, (н\_) чем (н\_) спр\_воцирова\_ое нап\_дение, х\_р\_ктерное пр\_ступление, спряч\_тись от нежда\_ых в\_з\_теров, неожида\_о блес\_нувшая д\_гадка, пр\_градил дорогу пр\_ступнику, (н\_) смотря на вид\_мую опас\_ность, появился нежда\_о негада\_о [2:265]

*рассея\_ый розда\_ый вяле\_ая отчая\_ый спроще\_ы  
подкова\_ый глаже\_ый реше\_ый встрече\_ый неслыха\_ый  
воспита\_ый линова\_ый жаре\_ый счита\_ый полузакопче\_ый  
пута\_ый корчева\_ый испуга\_а неспрош\_н\_ый неопубликова\_ый  
еще не скоше\_ый, собрание организова\_о плохо, ружье никем не пристреля\_о, сообщение встрече\_о, общество в этом заинтересова\_о.  
замасл\_н\_ая [1:175]*

Каждый случай ошибочного заполнения карточки должен быть разобран, прокомментирован, учтен и отобран.

Иногда при составлении коррекционной рабочей карточки я помещаю в ней задание для самостоятельной отработки навыков грамотного письма дома. Происходит это в тех случаях, когда уже заранее решено, какую орфограмму или пунктограмму за какой «ставить», а коррекционное занятие спланировано так, что оно «подводит» моего подопечного к этой части работы. Иногда на одном листе весь материал уместить невозможно. Тогда карточка печатается на двух листах. Кроме того, убеждаться, что лучше обеспечить ученика оригинальным подбором тренировочных упражнений, чем отсылать его к стандартным часто беспорядочным наборам их, помещенным в различных пособиях, — это куда эффективнее, хотя и хлопотнее.

#### Литература:

1. Русский язык. 7 класс: учебник для общеобразоват. организаций/Т. А. Ладыженская и др. М.: Просвещение, 2021
2. Русский язык. 8 класс: учебник для общеобразоват. организаций/С. Г. Бархударов и др. М.: Просвещение, 2020
3. Педагогический энциклопедический словарь/Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.

Даже поверхностный анализ этих словосочетаний и фраз показывает, что мой подопечный, для которого была составлена данная часть рабочей карточки, испытывал наибольшие трудности в случаях с *н* и *nn* в различных частях речи (особенно в страдательных причастиях прошедшего времени и наречиях), в написании производных предлогов, слитном и раздельном написании приставок и частиц *не* и *ни*, написании приставок *пре-* и *при-*, в выборе гласной в суффиксах различных частей речи (*-як*, *— ик*, *— ость*, *— лив*, *— ива-*) и так далее.

Конечно же, подобный материал не предназначен для «постановки» той или иной орфограммы, а позволяет лишь проконтролировать, «сняты» ли нами проблемы, работу над преодолением которых мы начали на предыдущих занятиях.

Если же на коррекционном занятии необходимо «отработать» определенную орфограмму, то эта часть рабочей карточки может выглядеть по-иному. Например, при задании *вставить пропущенные буквы в следующих отглагольных прилагательных и причастиях*:

В ряде случаев полезно бывает предложить ребенку самому составить ряд тренировочных словосочетаний или предложений по уже изученному и отработанному правилу на примере моих рабочих карточек. Наиболее удачные из этих карточек, составленные моими «помощниками», я использую в занятиях с другими учениками.

Конечно, мне не всегда удавалось составлять коррекционные материалы, scrupulously соблюдая абсолютно все изложенные в этой статье правила и принципы. Не является догмой и порядок коррекционных упражнений: все зависит от конкретного занятия и задач, поставленных перед ним. Однако основные принципы соблюдать все же необходимо.

Ну а для того, чтобы карточки не пропадали и были всегда под рукой, я обычно прошу своего ученика завести специальную папку, где хранились бы и тесты, и памятки, и другие рабочие материалы. (Материал для карточек взят из произведений Чехова, Лермонтова, Тургенева и др.)

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

### Особенности использования средств и методов тренировки прыгунов в длину с разбега на всех этапах подготовки в общеобразовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации

Мартынов Яков Александрович, старший преподаватель;  
Буров Павел Валерьевич, старший преподаватель;  
Бенидзе Джони Бадриевич, старший преподаватель;  
Лепихов Андрей Александрович, преподаватель  
Нахимовское военно-морское училище (г. Санкт-Петербург)

*Данная статья посвящена новому взгляду на обучение данному виду легкой атлетики, с использованием средств и методов тренировки для разностороннего развития физических качеств воспитанников общеобразовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации и достижения максимального результата. Приведенные нами рекомендации основаны на многолетнем опыте подготовки спортсменов, занимающихся прыжками в длину, на результатах тестирований, проводимых на всех этапах подготовки. Данные рекомендации смогут помочь начинающим тренерам в данном виде спорта, а их воспитанникам помогут добиться высоких спортивных результатов.*

**Ключевые слова:** прыжки в длину, легкая атлетика, методы и средства.

Набор воспитанников в секцию по Легкой атлетике в общеобразовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации происходит в первой половине сентября (количество занимающихся до 15 человек) после чего начинается период начальной подготовки. Основными упражнениями, которые выносятся на проверку (для тех, кто хочет заниматься прыжками в длину с разбега) являются:

1. бег на 30 м с высокого старта
2. прыжок в длину с разбега
3. тройной прыжок с места

Тренировки проходят 3 раза в неделю по 90 минут, в течении года даются упражнения, которые развивают у воспитанников быстроту. Через полгода от начала занятий нужно повторно провести контроль по исходным упражнениям и посмотреть какой прирост произошел за этот период; если прогресс составляет 10% и более — то это хороший результат для дальнейшей специализации в прыжках в длину.

Основными задачами на этапе начальной подготовки являются:

1. Развитие быстроты движения
2. Укрепление суставов и увеличение силы мышц
3. Развитие прыгучести

На этапе начальной подготовки целесообразно использовать в конце тренировки игровой метод, он позволит выполнять задание без угрозы утомления (для воспитан-

ников 5-7 классов). В данном периоде происходит изучение элементов техники прыжков в длину.

Немаловажную роль играет общая физическая подготовка, главной задачей которой является создание мышечного корсета, укрепление мышц туловища и ног. Упражнения, относящиеся к общей физической подготовке можно разделить с отягощением и без него — задания с партнером или с собственным весом; упражнения для укрепления спины, брюшного пресса, косых мышц туловища, груди, а также мышц передней и задней поверхности бедра, приводящих и отводящих мышц.

Пример упражнений с отягощением («с блином») 5,10 кг — в зависимости от возраста и подготовленности:

1. Сгибания и разгибания прямых рук над головой (следить, чтоб
2. не разводились сильно локти); выполнять 15-30 раз, 2-5 серий.
3. Блин на согнутых руках за головой, выполнить наклон вперед
4. до положения, при котором туловище будет параллельно опоре (полу) (добиваться, чтобы воспитанники держали спину прямо; выполнять
5. 15-30 раз, 2-5 серии.
6. Блин на согнутых руках за головой, выполнять наклоны вправо/влево 10-20 раз в каждую сторону, 2-5 серий.



7. Блин перед грудью на согнутых руках, выполнять круговые движения вправо/влево по 10-20 раз в каждую сторону, 2-5 серий.

Для укрепления мышц туловища используются упражнения с гантелями, набивными мячами, упражнения в парах и другие.

Наивысший результат в прыжках в длину с разбега на прямую зависит от скорости разбега, быстроты отталкивания, угла вылета и техники приземления, то есть от специальной физической подготовки.

Скорость определяется частотой движения при оптимальной длине шаге, для этого могут быть использованы футбольные барьеры высотой до 10-15 см, которые расставляются на расстояние друг от друга 1 м. 25 см — 1 м. 50 см для выполнения ускорения с максимальной скоростью.

Примерный комплекс упражнений:

1. Бег с различной скоростью на отрезках в 30-60 м. 3-8 раз.
2. Многоскоки с ноги на ногу, на одной ноге по 20-40 м. 2-4 раза.
3. Серийные прыжки на двух ногах через препятствия разной высоты.
4. 4-6 раз через 2-6 препятствий.
5. Прыжковые упражнения с небольшими (0,5-3 кг) отягощениями.
6. 6-8 раз.
7. С разбега в 2-6 шагов сделать прыжок в длину и приземлиться сидя
8. на прямые ноги на гимнастические маты 3-8 раз.
9. Из положения шага сделать энергичный мах сильно согнутой ногой
10. и одноименной толчковой ногой рукой. Другой согнутой рукой мах
11. в сторону — вверх. В конце движения резко остановить мах ног
12. и руками. 2-6 серий по 6-10 раз.
13. Спрыгнуть с высоты 30-50 см с последующим прыжком вверх, отталкиваясь двумя ногами. 6-12 раз.
14. Упражнения силового характера и на гибкость с использованием тренажеров.

Развитие прыгучести является одной из первоочередных задач в тренировке прыгунов в длину. Целесообразно использовать прыжки и упражнения для укрепления мышц стопы: подскоки, «пружинка», бег с выносом прямых ног вперед, прыжки с одновременным отталкиванием двумя ногами от земли (стопы параллельно друг другу, ноги выпрямлены в коленных суставах), прыжки на правой/левой ноге с поджатием колен к груди и другие.

Помимо развития скоростно-силовых качеств, необходимым условием для достижения высоких спортивных результатов в прыжках в длину является высокий уровень технической подготовки спортсменов. Для обучения и совершенствования техники прыжка в длину используются следующие упражнения:

1. прыжки в длину с места

2. прыжки с маха с приземлением в выпад
3. прыжки в длину с одного, трех, пяти и семи шагов разбега

Основное внимание обращается на правильное выполнение воспитанниками полета «в шаге».

Для прыгунов в длину также очень важно овладеть ритмом разбега.

Для этого используются препятствия с разной постановкой, чтобы была возможность менять длину шага во время бега.

Для увеличения скорости отталкивания эффективным средством являются прыжки с пониженной опоры. Для этого ставятся три планки, каждый плант ниже предыдущего. Для более быстрого пробегания последних шагов разбега перед планками устанавливаются препятствия высотой 10 см: последние 4 препятствия перед планками устанавливаются на расстоянии 1 м. 30 см. — 1 м. 50 см. друг от друга, и следующие 4 препятствия на расстоянии 1 м. 60 см. — 1 м. 90 см.

Для обучения технике отталкивания и полета «в шаге» используются прыжки с повышенной опоры. Для этого перед ямой для приземления устанавливаются три планки, последний самый высокий. Занимающиеся выполняют подбежку 2-3 шага, пробегают по планкам, отталкиваются с самого высокого планта, выполняют вылет «в шаге» с последующим приземлением в низкий присед.

Наиболее важные средства тренировки, использование которых необходимо для достижения высоких спортивных результатов в этом виде легкой атлетики.

1. Для развития скоростных качеств — упражнения для развития частоты движений:
  - ускорения с использованием препятствий с укороченной постановкой;
  - чередование бега и прыжков: подбежка, 5 многоскоков через препятствия с переходом в ускорение. Расстояние между препятствиями можно постепенно увеличивать в соответствии с уровнем подготовки спортсменов.
  - то же упражнение выполняется поочередно на правой и левой ноге.
2. Для увеличения силы отталкивания и оптимизации угла вылета «в шаге»:
  - прыжки «в шаге»
  - прыжки «в шаге» через один беговой шаг
  - прыжки «в шаге» через 3 и 5 беговых шагов
3. Для совершенствования техники полета и приземления (все упражнения выполняются в яму для приземления):
  - прыжок в длину с места
  - прыжок с одного шага «в шаге», акцент на выполнение маха
  - прыжок с трех беговых шагов с приземлением в присед, акцент на выполнение маха и техники приземления
  - прыжок с семи беговых шагов
  - прыжок с семи беговых шагов с фиксированной длиной шага (на разбег устанавливаются препятствия вы-

сотой 10 см., расстановка препятствий на последних трех шагах чуть короче, чем в начале разбега).

#### Заключение

Данные упражнения позволяют всесторонне развивать начинающих спортсменов в прыжках в длину с исполь-

зованием рекомендуемых средств и методов тренировки в процессе подготовки сборных команд по легкой атлетике в системе обучения в общеобразовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации и достижения максимального результата.

Литература:

1. Баева, Т.Е. Применение статистических методов в педагогическом исследовании/Т.Е. Баева, С.Н. Бекасова, В.А. Чистяков. — СПб.: НИИХ, 2011. — 81 с.
2. Зеличёнок, В.Б. Лёгкая атлетика: критерии отбора/В.Б. Зеличёнок, В.Г. Никитушкина, В.П. Губа. — М.: Терра-Спорт, 2010. — 240 с.
3. Солодков, А.С., Сологуб Е.Б. Физиология: Общая. Спортивная. Возрастная: Учебник. изд. 2-е, испр. и доп/А.С. Солодков, Е.Б. Сологуб. — М.:Олимпия Пресс, 2015. — 528 с.
4. <http://manezh-spb.ru/informatsiya/methodical/moseev-metod>

## Развитие и формирование силовых качеств

Петров Андрей Ильич, студент

Научный руководитель: Ступин Александр Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент  
Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского

*В статье говорится о методах, которые направлены на развитие и улучшение силовых качеств у человека. Отмечается общая характеристика силы, эффективность различных упражнений и особенности их выполнения. Так же уделено внимание анализа силовых тренировок и изучения их проведения.*

*Ключевые слова: упражнения, вес, тренировка, спортсмен, спорт, сила, виды силы, методы и способы развития, тренировки, средства для развития, силовые упражнения.*

## Development and formation of strength qualities

*The article talks about methods that are aimed at developing and improving a person's strength qualities. The general characteristics of strength, the effectiveness of various exercises and the peculiarities of their performance are noted. Attention is also paid to the analysis of strength training and the study of their conduct.*

*Keywords: exercises, weight, training, athlete, sport, strength, types of strength, methods and methods of development, training, means for development, strength exercises.*

**С**ила — есть способность человека к преодолению внешнего сопротивления в следствии приложения мышечных усилий.

Максимальная сила, которую спортсмен способен продемонстрировать, располагается в прямой зависимости от совокупности различных факторов, таких как:

- 1) Реактивность мышцы;
- 2) Межмышечная координация;
- 3) Биомеханическая характеристика движения;
- 4) Внутримышечная координация.

Рассмотрим различные виды силы и то как они проявляются

Сегодня мы выделяем следующие виды силы: общая, специальная, абсолютная и относительная.

Общая сила — эта сила, демонстрируется при отсутствии каких либо движений;

Специальная сила — проявляется при совершении ряда движений;

Абсолютная сила — является максимальной силой, которая проявляется человеком в любом движении, так же она не зависит от массы тела.

Относительная сила — это сила, которая выражена в отношении массы тела к максимальной силе

Виды общих силовых упражнений

— Гимнастика — это простые движения тела. Часто эти упражнения включают положения тела, которые создают сопротивление. Эти упражнения обычно организуются с определенными интервалами работы и отдыха.

Этот вид работы обычно используется для развития основных общих силовых качеств и координации.

— Работа брюшной области, пресса/позвоночника состоит из каллистенических упражнений, предназначенных для нагрузки на эти области. Из-за важности этой области тела большинство тренировочных программ рассматривают эту область отдельно.

— Стабилизационные процедуры развивают способность стабилизировать суставы и большие группы мышц во время активности. Эти группы мышц должны обладать достаточной силовой выносливостью, чтобы функционировать на протяжении всей тренировки. Часто эти упражнения требуют, чтобы суставы или части тела оставались неподвижными в условиях нагрузки. В другое время они могут потребовать очень медленных, равномерных движений частей тела. Укрепление постуральных мышц и улучшение координации, гибкости и равновесия являются результатом этого вида работы.

— Упражнения для соединительной ткани — это упражнения, которые создают большое напряжение в соединительной ткани в условиях медленного движения. Они также воздействуют на мышечную ткань и помогают улучшить гибкость, мышечную силу и выносливость, а также прочность соединительной ткани.

Рассмотрим главные методы развития силы.

Увеличение силы происходит только с помощью напряжения мышц. Поэтому в любом методе, которые подразумевают развитие физической силы, основной задачей является создание напряжения на мышцы.

В качестве ключевых стимуляторов мышечного напряжения будут выступать:

- волевое усилие, оно находит свое проявление в изометрических упражнениях;
- внешнее сопротивление, оно оказывается по средствам выполнения каких-либо движений, таких как поднятие штанги;
- кинетическая энергия своего тела, а также «шоковая стимуляция»;

Эти стимуляторы на сегодняшний день являются основными методами для тренировок силы и силовых качеств. Основными методами в данном случае являются: шок, изометрические напряжения, прогрессивные веса и многие другие.

Метод многократных усилий подразумевает постепенное выполнение упражнений. Он состоит из 3 эпизодов, которые выполняются «до отказа». интервал отдыха составляет — 4-5 минуты между эпизодами.

Метод прогрессивных весов, подразумевает постепенное увеличение количества сопротивлений на каждую тренировку. В первом подходе необходимо начинать с веса, равного 50% от веса, который спортсмен в силах поднять 10 раз. Во втором подходе вес увеличивается до 75%, при третьем — вес составляет 100%.

Интервал отдыха между каждым подходом — 4-5 минуты. Отмечу, что этот метод крайне эффективен для повышения силы и силовых качеств.

Метод максимального усилия является самым эффективным для наращивания силы мышц. Суть метода в работе с предельными весами либо же с близкими к пределу.

Основой шокового метода является стимуляция мышечных групп по средству задействования кинетической энергии собственного тела, либо же падающего груза. При воздействии подобной энергии происходит переход мышц в более активное состояние и создает в них дополнительное напряжение из-за чего последующие действие, такие как отталкивание, приобретают дополнительную мощность.

Примером использования ударного метода развития взрывной силы могут послужить прыжки вверх или в длину. Прыжки выполняются сериями 3 и 4 по 9-10 прыжков в каждой. Интервал отдыха составляет — 3-5 минут после каждой серии.

Метод изометрического напряжения мышц. Его суть заключается в том, что силовые напряжения, в том числе и максимальные, не сопровождаются движением. Приемлемое выполнение изометрического напряжения, 4-6 повторений, интервал отдыха составляет — 3-4 мин между каждой серией

Ценность подобных тренировок заключается в том, что они небольшие по объему, просты в исполнении и не отнимают много времени

Планирование силовых тренировок.

Максимальная силовая тренировка делится на: тренировку по наращиванию мышечной массы (4-8 недель), внутримышечную тренировку (3-5 недель), быструю силовую тренировку (3 недели). Подготовительный период можно разделить на 1 и. п. (интенсивный период), 2 и. п. (интенсивная стадия), 3 и. п. (взрывная стадия).

Средства развития силы

С педагогической точки зрения, силовые тренировки разделяются на общие, специализированные и специальные тренировки.

Главная цель общих силовых упражнений — это гармоничное развитие самых основных групп мышц, а также опорно-двигательного аппарата. К упражнениям для общего образования следует относить:

- Упражнения со снарядами (гантели, скакалки, штанга, экспандеры мячи и др.);
- Упражнения на снарядах (брусья, скамья, скакалка, перекладина и другие);
- с преодолением веса своего тела (стойка на руках, приседания, прыжки, отжимания);
- Упражнения с партнером;
- Также стоит отметить и другие виды спорта, в которых задействованы определенные упражнения (легкая атлетика, гребля, борьба, плавание, акробатика).

## Литература:

1. Куралёва, О. О. Развитие силы и мышц // Проблемы педагогики. — 2020. — № 3. — с. 47-49;
2. Люташин, Ю. И. Методика комплексного развития силовых способностей студентов вузов средствами атлетической гимнастики: дисс. ... канд. педагог. наук: 13.00.04/Ю. И. Люташин, Волгоград, 2010-169 с.;
3. Рубин, В. С. Разделы теории и методики физической культуры: учебное пособие. — М.: Лань, 2020-104 с.;
4. Соколова, Е. Н. Особенности методики развития силы // Наука-2020. — 2016. — № 1. — с. 72-76.

## Актуальность введения проектной деятельности в урок физической культуры

Угрюмова Елена Ивановна, методист

Белгородский межмуниципальный методический центр Белгородского института развития образования

Березкин Алексей Николаевич, учитель физической культуры;  
Арутюнова Надежда Анатольевна, учитель физической культуры  
МОУ «Беловская СОШ» (Белгородская обл.)

Одной из задач образовательного процесса является подготовка обучающихся, способных самостоятельно и активно действовать, принимать решения, гибко приспосабливаться к трансформирующимся условиям социума, взаимодействовать в разнообразных сферах коллективной жизнедеятельности, в том числе в сфере физического воспитания. Федеральный государственный образовательный стандарт предусматривает формирование компетенций обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий, учебно-исследовательской и проектной деятельности. Большие возможности в этом плане открывает проектная деятельность, так как это один из методов личностно-ориентированного обучения, способ организации самостоятельной деятельности обучающихся в процессе решения задач учебного проекта.

Для повышения результативности учебного процесса, необходимо внедрять новые организационные, методические и научные идеи, а так же применять новые подходы в физическом воспитании. Невысокий уровень развития двигательных качеств зачастую является одной из главных причин неуспеваемости ученика по физическому воспитанию. Помимо этого обучающиеся болеют, а затем их освобождают от уроков физической культуры на некоторый срок. Тем не менее, все временно освобожденные должны быть аттестованы по физкультуре. Обучающиеся которые освобождены от практических занятий, способны выполнять теоретические задания по физической культуре, в том числе и творческие. Один из вариантов решения данной проблемы это проектная деятельность. Важным требованием современного урока является обеспечение дифференцированного и индивидуального подхода к обучающимся с учётом состояния здоровья, пола, физического развития, двигательной подготовленности, особенностей развития психических свойств и качеств, соблюдения гигиенических норм. Индивидуальный и дифференцированный под-

ходы важны для обучающихся, как с низкими, так и с высокими результатами в области физического воспитания. Современные требования общего образования предъявляются не только по руководству педагогом проектной деятельностью обучающихся, но и разработке и реализации своих проектов. В процессе модернизации образования, одной из основных задач в преподавании физической культуры является освоение знаний о физической культуре и спорте, истории развития, формировании здорового образа жизни. При решении данной задачи учитель сталкивается трудностями в своей деятельности, лишением школьников столь необходимой двигательной активности в пользу изучения теории, либо изучением теоретической части вскользь, не акцентируя на этом большого внимания. Это побуждает педагога искать новые стратегии в преподавании именно теоретической части физического воспитания. Проектная деятельность как рациональное средство модернизации урока физкультуры, которая помогает строить учебный процесс на активности, через целенаправленную деятельность ученика, соотносить его индивидуальным потребностям. Собственный проект, превращается из объекта в субъект обучения, ученик самостоятельно учится и активно влияет на содержание собственного образования. Он обучается посредством организации собственной деятельности, которая обеспечивает возможность понять, что уроки физкультуры развивают не только физически, но и интеллектуально. Проектная деятельность — это самостоятельная творческая работа школьника, от идеи до её воплощения, выполненная под руководством педагога. Реализация проекта осуществляется во внеурочное время, но создается он школьниками на уроке.

Проектная деятельность решает следующие задачи: выработка положительной самооценки, самоуважение, формирование моральных взглядов, привычек и других сторон личности, характеризующих нравственно-волевые качества для достижения эталонов физического развития;



развитие коммуникативной компетентности в сотрудничестве, умение вести диалог, согласовывать свои действия с действиями партнеров по коллективной деятельности. Формирование способности к организации проектной деятельности включает: знакомство обучающихся с методами исследования, умение ставить цель и формулировать конкретные задачи для ее достижения, выработка умений выбирать конкретные методы в собственном исследовании, формирование умения самостоятельно планировать, подбирать необходимые упражнения, проводить исследования, уметь делать выводы и ставить новые задачи. Формирование умения работать с полученной информацией включает: сбор и обработку информации, систематизирование и применение полученных данных. Использование информационно-коммуникативных технологий формирует умение оформлять: презентацию, диаграммы, таблицы, схемы. Метод проектирования ориентирован на индивидуальную, парную, групповую деятельность, которую они выполняют в отведенное для этой работы время.

Выделяют четыре основные категории проектов: информационный и исследовательский, обзорный, продукционный, проект инсценировки. Итогом реализации проекта является лично или общественно значимый продукт: изделие, комплекс упражнений, макет тренажера, открытка, газета, фотоальбом, коллаж, оформление стендов, игрушка, костюм, спортивная эмблема и символика команды; информация: доклад, сообщение, реферат, презентация, видеоролик; комплексная работа: турнир, проведение спортивного праздника, флешмоба, игровые программы с привлечением родителей, организаторская и командная деятельность, конференция.

Каждый учебный проект реализуется в несколько этапов: подготовительный, планирование, реализация проекта, презентация. Подготовительный этап — это трудоёмкий компонент проектной деятельности, так как в нем осуществляется интеллектуальный поиск. При его организации основное внимание уделяется наиболее существенной части — мысленному прогнозированию, созданию замысла. Учебные проекты должны не заменять учебные предметы, а встраиваться в них, дополняя и углубляя их содержание. Структура проекта состоит из пяти «П»: проблема, проектирование, поиск информации, продукт, презентация. На подготовительном этапе под руководством преподавателя обучающиеся должны сформулировать тему будущего проекта. Для этого им необходимо ответить на вопрос «Что они хотят узнать и сделать?». Ответ на этот вопрос определит тип проекта и проектный продукт. Всё начинается с проблемного вопроса, который возникает в ходе изучения конкретного материала. Тема должна представлять интерес для обучающихся. Рекомендуется не предлагать ученикам готовые темы проектной работы. Лучше описать какую-либо проблему и дать обучающимся возможность домыслить её, переформулировать или самостоятельно выбрать проблему, над которой им было бы

интересно поработать. Учитель поддерживает и побуждает интерес к теме, ведёт дискуссию, помогает сформулировать тему, цели и задачи проекта. Очень важно, чтобы содержание проекта было ориентировано на интересы и жизненную ситуацию обучающегося, поскольку это будет поддерживать интерес к проекту и побуждать к активной деятельности. На завершающем этапе производится отбор лучшего решения. Таким образом, предварительный этап заканчивается формулировкой темы (что они будут делать?), цели (для чего они это будут делать?) и задач проекта (как они это будут делать?), определение проектного продукта (что должно получиться в результате?). К формулировке темы (названия) проекта предъявляются определённые требования: в названии должна быть заложена какая-то проблема, вопрос или тайна; название должно выражать главную идею; название проекта не должно быть сухим, только констатирующим содержание; название должно быть коротким и ёмким по содержанию, привлекательным и максимально индивидуальным.

Этап планирования — это осуществление проектного замысла в вещественном виде с внесением необходимых корректировок или практическая деятельность социально-значимого характера. Этот этап связан с поиском дополнительной информации, ее обсуждением и документированием, выбором способов реализации проекта. Одни проекты оформляются дома самостоятельно, а другие с помощью учителя. Педагог не должен подавлять инициативу ребят, с уважением относится к любой идее, создавать ситуацию успеха. Учитель предлагает разделиться на группы, спланировать деятельность по решению задач проекта, выбрать возможные виды продукта и формы его презентации, распределить время. Обучающиеся разбиваются на группы, распределяют роли в группе, определяют вид проектного продукта и форму его презентации, делят работу на промежуточные этапы, определяют время работы над каждым этапом. Умение самостоятельно планировать пути достижения целей, умение соотносить свои действия с планируемыми результатами — это важнейшие метапредметные результаты освоения основной образовательной программы, предусмотренные федеральным государственным образовательным стандартом. Таким образом, обучая планированию, формируются умения, которые понадобятся обучающимся не только в учебной деятельности, но и в жизни. На этапе планирования окончательно определяются тема и цели проекта, формулируются задачи, вырабатывается план действий, устанавливаются критерии оценки процесса и результата проектной деятельности, согласовываются способы совместной деятельности. На этапе планирования не нужно увлекаться детализацией плана работы, предусматривать все мелочи и предвидеть все возможные трудности.

Реализация проекта включает в себя: сбор и обработку информации, решение возникающих вопросов и проблем, корректирование планирования, оформление документации проекта. Презентация проекта и защита проектной

работы — аргументированный анализ полученного результата и доказательство его соответствия поставленной цели или требованиям. Основным критерием успешности выполненного проекта является соблюдение в изделии требований, которые были выдвинуты в начале работы. Ученики делают сообщение о проделанной работе, а учитель, руководя процедурой защиты проектов, контролирует соблюдение доброжелательности, тактичности, внимательного отношения к идеям и творчеству товарищей. Учитель оценивает проект: насколько полно и точно раскрыта тема? Следовали ли обучающиеся плану? Правильно ли они предоставили список фактов и подтверждающих доводов? Как они сами оценивают результат выполненной работы? На основании этих данных учитель выставляет оценку.

Рекомендуемые темы проектов по физической культуре: виды спорта (история возникновения, основные этапы становления, олимпийские и не олимпийские виды спорта, допинг в спорте); знаменитые спортсмены (района, города, области, страны, мира); мой спорт (каким видом спорта увлекается или занимается ученик, личные достижения); развитие физических качеств (гибкости, силы, координации, скорости, выносливости); методы развития физических качеств (на уроке, дома, во внеурочной деятельности) ГТО — история создания комплекса ГТО в СССР и России; методы подготовки к успешной сдаче норм ГТО в различных возрастных ступенях; Здоровый образ жизни — режим дня школьника, закаливание, правильное питание; совместная работа семьи и школы; спортивные праздники.

#### Литература:

1. [infourok.ru/proektnaya-deyatelnost-na-urokah-fizic...kultury-5137719.html](http://infourok.ru/proektnaya-deyatelnost-na-urokah-fizic...kultury-5137719.html)
2. [педпроект.рф/смирнова-проектная-деятельность-2/](http://педпроект.рф/смирнова-проектная-деятельность-2/)
3. [www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/478439-...](http://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/478439-...) — urokah-fizicheskoy —
4. [uchitelya.com/fizkultura/145629-proektnaya-deyatel...cheskoy-kultury.html](http://uchitelya.com/fizkultura/145629-proektnaya-deyatel...cheskoy-kultury.html)
5. Полат., е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/Полат Е. С, Бухаркина М. Ю. — М.:Академия. 2007. — с. 120.
6. Селуянов, В. Н. Научные и методические основы разработки инновационных спортивных педагогических технологий // Теория и практика физической культуры, 2003. — № 5. — с. 9-12.

## ПРОЧЕЕ

### Мотивация IT-специалистов при найме в компанию

Степура Елена Николаевна, студент магистратуры  
Московская международная высшая школа бизнеса «МИРБИС»

*В статье рассматриваются основные критерии к компании, по которым специалист в IT-сфере будет принимать решение при устройстве на работу. Данная статья содержит рекомендации для компаний, у которых есть проблемы с наймом сотрудников.*

*Ключевые слова:* мотивация, программное обеспечение, IT, рекрутинг

Во время интервью рекрутеры думают, что выбирают кандидатов, но на самом деле специалист также выбирает компанию. И как ни странно, это работает в отношении специалистов разных уровней, даже тех, у кого нет опыта.

Хабр Карьера ежегодно собирает данные о приеме на работу в крупные IT-компании. Кто-то может сказать, что в этом рейтинге ежегодно побеждают только иностранные-компании подрядчики, потому что сотрудники могут переходить на разные проекты, есть командировки по всему миру и вообще это круто. Поэтому задачи сотрудников варьируются, и поэтому им интересно. Однако, в рейтинг на первых местах есть российские компании со своим штатом программистов, такие как Совкомбанк Технологии, WannaPlay, Тинькофф. Таким образом, утверждение о направленности компании не работает.

Помимо того, что в компании необходимо тщательно подумать о процессе найма сотрудников, прежде чем их нанимать, давайте сначала рассмотрим основные критерии, по которым чаще всего проводятся опросы:

— *Интересные задачи.* У сотрудника должен быть выбор разных задач, которые он может выполнять на разных уровнях своего развития. Разный уровень ответственности мотивирует человека не покидать компанию и развиваться. Например, на определенном уровне развития можно добавить возможность собеседовать кандидатов с рынка. Звучит не как что-то интересное, но на деле такие задачи помогают людям развиваться.

— *Современные технологии.* С точки зрения IT, это чуть ли не ключевой фактор: ни программистам, ни компании не выгодно работать на старых технологиях. В моей практике есть компания, которая не торопилась с переходом на новые технологии, потому что «сложно и дорого переносить большой проект». В итоге, все заинтересованные специалисты убежали от них, оставляя за собой

штат сотрудников, которые не развивали проект. Если считаете, что переход на что-то новое — это дорого, то надо понимать, что куда дороже будет переносить проект, когда поддержка старых технологий прекратится.

— *Адекватная заработная плата.* Здесь стоит отметить вид проекта, на который нанимаете сотрудника. Стартапы, как правило, требуют куда большую заработную плату, чем уже налаженные проекты. Объясняется это тем, что стартап подразумевает быструю разработку в кратчайшие сроки. В любом случае, не пытайтесь занижать достижения сотрудников и экономить на нем как можно больше.

— *Социальный пакет.* Когда компания заботится о сотруднике — это приятно, а когда компания заботится еще и о его семье — приятно вдвойне. Чаще всего компании включают в социальный пакет 3 стандартных компонента: страховка, тренажерный зал и питание. Такой пакет частенько составляется, потому что им не пользуются. А как уже говорилось пунктом выше, не пытайтесь экономить на сотрудниках как можно больше. Социальный пакет должен также работать и в сторону компании. Например, частичная компенсация курсов по программированию поможет не только сотруднику, но и компании. А программы для детей сотрудников помогут людям сконцентрироваться на проектных задачах.

— *Комфортные условия труда.* Этот пункт далеко не про бесплатные кекеры с кофе в столовой. Условия труда — это совокупность факторов производственной среды и трудового процесса, оказывающих влияние работоспособность и здоровье сотрудника. На это влияет и район, где расположен офис, и наличие кафе поблизости, и удаленность остановок общественного транспорта, и наличие парковки, и оборудование, и время работы, и т. д. Для IT-специалистов всегда должна быть предоставлена возможность работать как удалено, так и в офисе.

Оборудование тоже очень важный показатель. Не пытайтесь выдать сотрудникам оборудование, у которого истек гарантийный срок, даже если вам кажется, что компьютер «вполне рабочий». Менеджер и программист по-разному нагружают свои ПК. И один и тот же компьютер у менеджера или HR продержится 3-5 лет, а у программиста 2-3 года.

— **Профессиональный рост.** В сфере IT есть негласное правило роста: менять компанию или проект каждые 3 года. Это помогает специалистам развиваться в разных направлениях и узнавать новые технологии. Хлопоты в одном и том же «болоте» не привлекают новые кадры. Если компания не является поставщиком ПО, то добавьте возможность перехода на разные проекты внутри компании. Правильная декомпозиция предоставляет проекты с разным списком технологий и поставленных задач.

— **Карьерный рост.** Проблема карьерного роста в России отчасти связана с традициями «найма по знакомству». Во многих компаниях это до сих пор сохраняется и даже в IT-секторах крупных компаний. Разрушить все, только потому что «мы же родственники, как я могу не взять его на работу» — подход, который не приемлем в IT-среде. Это видно еще при первом разговоре с менеджерами, с которыми тоже стоит организовать один из этапов интервью.

— **Отношения с коллегами.** Построить комфортную социальную среду внутри компании можно с помощью политик компании, которые обязан соблюдать каждый сотрудник. Однако, стоит помнить, что интервьюеры — это лицо компании, и именно они проносят традиции компании вовне. Внутри самой компании всегда должен быть какой-либо сотрудник, отвечающий за решение возможных конфликтов. Как правило, это HR. В то же время, концепция комьюнити внутри компании может создать свою комфортную для всего коллектива атмосферу. И здесь либо комьюнити создается под политики компании, либо политики расширяются и дорабатываются.

— **Признание результатов труда.** Доска почета всегда была действенным способом мотивации сотрудников. Человеку психологически свойственно стремиться к одобрению со стороны окружающих [1], поэтому, когда ваш сотрудник делает свою работу хорошо, он хочет, чтобы вы его похвалили. Всё это подтверждается результатами исследований — например, опрос [рис. 1] Great Place to Work [3] показал, что 37% работников важнее всего получать личное признание собственных заслуг. И речь вовсе не о годовых премиях — маленькие награды, такие как личная похвала, мерч, письмо с обратной связью, работают гораздо эффективнее.

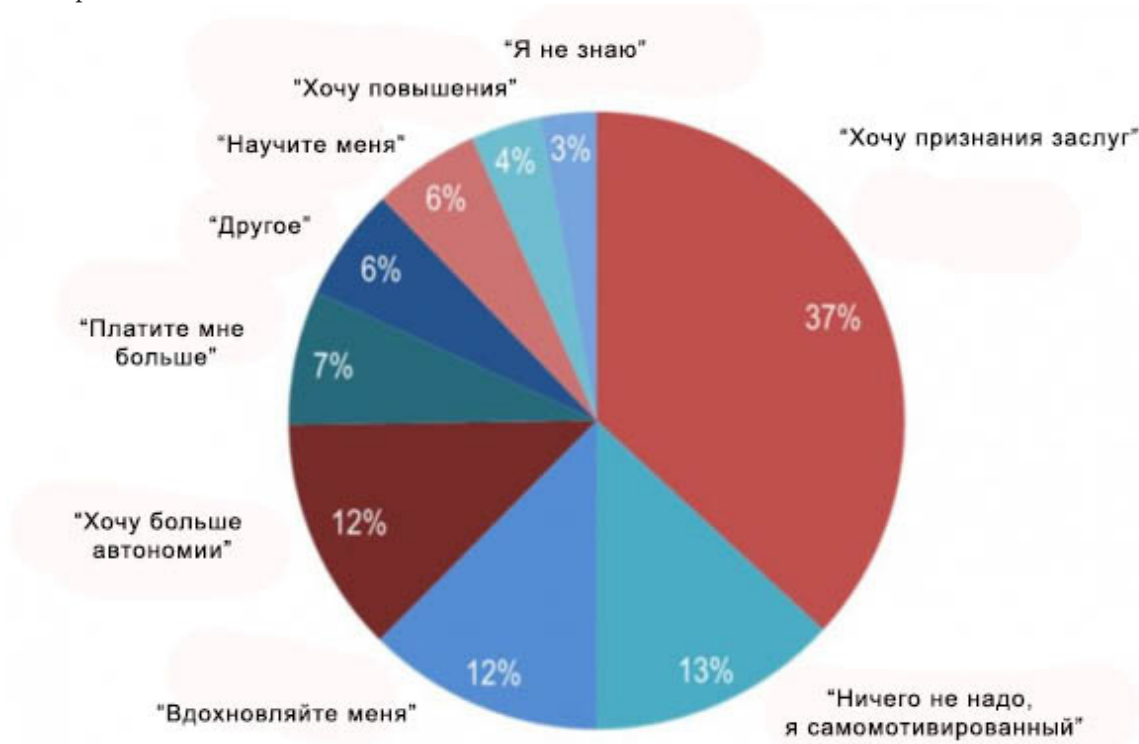


Рис. 1. Результаты опроса Great Place to Work о мотивации сотрудников

— **Связь с топ-менеджментом.** Чем ближе менеджмент, тем больше вам доверяют сотрудники. Простое обращение на «ты» со всеми коллегами не независимо от занимаемой должности уже благотворно влияет на мотивацию. К этой связи стоит относиться также как к миссии компании: если сотрудники не знают миссии компании,

то такая компания далеко не уйдет, потому что персонал просто не знает, куда надо идти.

— **Компания делает мир лучше.** Здесь можно говорить в контекст корпоративной социальной ответственности [2]. Убедитесь, что ваша компания только добивается успеха, основываясь на этических нормах и уважении



к людям, сообществам и окружающей среде. Для многих компаний это направление новое — в таком случае, предложите нанимаемым сотрудникам участие в разработке таких программ. Например, это может быть стартап по созданию мобильного приложения для определения уровня загрязненности воздуха в вашей стране. Такие программы приносят пользу не только обществу, но и помогают развиваться сотрудникам и создают имидж компании.

Данные критерии рассматриваются для того, чтобы понимать, что мы можем предложить кандидату, чтобы он пошел именно в нашу компанию и именно на наш проект.

В дополнение к рассмотренным рекомендациям хочу добавить несколько приемов, которые могут помочь:

— Если вы переманиваете сотрудника в свою компанию, то попробуйте предложить ему должность на 1 уровень выше той, что он занимает сейчас. Он в любом

случае его получит, но только уже в вашей компании. Это показывает и вас как компанию, где люди быстро развиваются.

— Процесс приема в компанию состоит из 2+ этапов и, как правило, в разные дни. Организуйте специальные дни, когда кандидаты могут пройти все собеседования за один день. Это снизит риски того, что пока вы назначаете новые интервью, специалиста уже переманят в другое место.

— Сотрудники как дети — если им постоянно что-то запрещать и ограничивать, то они найдут того, кто им все разрешает.

— Пирамида потребностей Маслоу [рис. 2] — способ оценки вашей привлекательности. Если компания закрывает только две нижние позиции, то крутых специалистов вам не видать. Да, деньги и офис на закрытой территории мотивируют сотрудников, но недолго.



Рис. 2. Пирамида потребностей по Маслоу

И в конце хочу добавить, что необходимо помнить: всем угодить нельзя. Сотрудники всегда будут уходить не-

зависимо от того, какая крутая у вас страховка. От вас зависит только, насколько маленьким будет это число.

Литература:

1. Гостик, Элтон Принцип «морковки»: новейшая тенденция в системе мотивации сотрудников/Гостик Эдриан, Элтон Честер. — Эксмо, 2008. — 256 с.
2. Чудинов Корпоративная социальная ответственность/Чудинов О.О. — ООО «Издательство «КноРус», 2018. — 250 с.
3. Michael, C. A Great Place to Work for All: Better for Business, Better for People, Better for the World/Michael C. Bush CEO and The Great Place to Work Research Team. — Berrett-Koehler, 2018. — 256 с.

# НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

## История нуля

Семякина Полина Юрьевна, студент;  
Мажаева Дарья Владимировна, студент  
Омский государственный университет имени Ф. М. Достоевского

*Статья посвящена изучению истории происхождения числа 0. Рассмотрено возникновение нуля и выявлены периоды формирования этого символа как отдельного числа.*

*Ключевые слова:* ноль, история числа, периоды формирования нуля.

**Н**оль — близнец бесконечности. Они одинаково противоречивы и одинаково интересны. Споры насчёт нуля всегда потрясали основы философии, естественных наук, математики и религии. Ноль формировал убеждения человека, касающиеся взглядов на Вселенную.

Для древнего человека ноль был непонятной и пугающей идеей. Эта концепция возникла на территории современного Ирака за несколько столетий до нашей эры. Начала математической мысли могут быть найдены в желании сосчитать овец, в потребности вести учет собственности и течения времени [1, с. 7]. Но никакая из этих задач не требовала использования нуля, цивилизация прекрасно существовала и без него. Понятие нуля было настолько непривлекательно для некоторых народов, что они предпочитали не использовать его вовсе [1, с. 7-8].

Было время, когда нуля не существовало. На начальных этапах люди могли различать только «много» и «один». Ни одна из систем исчислений не имела названия для нуля [1, с. 8]. Потому что нет нужды пасти ноль коров или пересчитывать ноль коз. Не требуется цифры для обозначения отсутствия чего-нибудь [1, с. 10].

Честь открытия нуля принадлежит восточному изобретению: вавилонскому способу счета. Благодаря этой системе на Востоке появился ноль. На первый взгляд, вавилонская система представляется извращённой. Во-первых, она шестидесятеричная — имеет в основе число 60 [1, с. 15]. Ноль родился из-за необходимости дать каждой последовательности вавилонских цифр единственное неизменное значение. Хотя ноль был полезен, это был всего лишь символ-заполнитель [2]. Он делал так, что все цифры стояли на нужном месте, собственного числового веса он не имел. Он был цифрой, а не числом, то есть не имел величины [1, с. 16-17].

Трудно представить, что кто-то мог бояться числа. Для древних людей математические свойства нуля были

таинственны, как и загадка рождения Вселенной. Дело было в том, что, оказавшись в одиночестве, ноль ведет себя странно, по крайней мере не так, как остальные числа [1, с. 21-22].

Если прибавить число к самому себе, оно изменится. Если сложить две единицы, получится два. Но ноль плюс ноль дает ноль. Это нарушает основной принцип счисления, называемый аксиомой Архимеда [1, с. 22]. Также ноль не может увеличивать любое другое число. Однако это число угрожает нарушить простейшие математические операции, такие как умножение и деление. В умножении — сколько бы раз ни взять ноль, все равно будет ноль, и все деления соберутся на ноле. Умножение на ноль рушит числовую ось. Однако деление на ноль меняет всю систему математики [1, с. 25; 3, с. 1-3].

Это простое число обладает большой властью. Ноль вступил в противоречие с одним из центральных принципов западной философии: пустоты не существует. В этой вселенной не существует такой вещи, как ничто. По этой причине Запад почти два тысячелетия не мог принять ноль. Отсутствие нуля препятствовало росту науки. Прежде чем принять ноль, западным философам нужно было разрушить свою вселенную [1, с. 25-27].

Если Запад боялся пустоты, Восток ее приветствовал. Пустота занимала важное место в индуистской религии. Индия, общество, где активно исследовалась пустота и бесконечность, приняла ноль. Индийские математики сделали из символа-заполнителя настоящее число [1, с. 64]. Эта трансформация и дала нолю его силу. Первый символ для нуля обнаружен в индийском «манускрипте Бакхшали» от 876 г. н. э., он имеет вид жирной точки или закрашенного кружка, названного впоследствии «точка пустоты» [1, с. 61-62].

Однако достижения Индии затмила другая восточная цивилизация. Мусульмане быстро впитывали

мудрость завоёванных ими народов. Ученые начали переводить тексты на арабский язык. Слово «зеро» имеет индийские и арабские корни. Приняв индийско-арабские цифры, арабы также приняли и ноль. Мусульмане верили в то, что Бог создал Вселенную из пустоты. По мере того как ноль распространялся по арабским землям, мусульмане признавали его [1, с. 69-71].

В то время как Европа постепенно пробуждалась от Темных веков, пустота и бесконечность грозили уничтожить основания Церкви и открыть путь научной революции [1, с. 78]. Хотя церковь и пыталась бороться с этим. Однако было поздно. Ноль пустил корни на Западе и, несмотря на все возражения папства, оказался слишком силен, чтобы его снова можно было изгнать. Церкви ничего не оставалось, как признать ноль и бесконечность.

В Вене хранится рукописная арифметика XV века, в которой употребляются греческие числовые знаки вместе с обозначением нуля точкой. В латинских переводах арабских трактатов XII века знак нуля называется кружком — *circulus*. В руководстве Сакробоско, написанном в 1250 году ноль называется— *тэта*, или *тека*, или *кружок*, или *цифра*, или *знак ничего*. Термин *nulla figura* — никакой знак — появляется в рукописных латинских переводах и обработках арабских трудов с XII века. Термин *nulla* имеется в рукописи Никола Шюке 1484 года [4, с. 342- 360].

С начала XVI века слово «ноль» входит в повсеместное употребление в Германии и в других странах, сначала как слово чужое и в латинской грамматической форме, но постепенно оно принимает форму, свойственную данному национальному языку.

В России же в математических рукописях XVII века, употребляющих индийские цифры, 0 называется «оном» вследствие сходства с буквой о. Леонтий Магницкий в своей «Арифметике» называет знак 0 «цифрой или ничем», на второй странице в таблице, в которой каждой цифре даётся название, 0 называется «низачто». В конце XVIII века во втором русском издании «Сокращения первых оснований математики» Х. Вольфа (1791) ноль ещё называется цифрой [4, с. 362-412].

Пока математики открывали связи между нулем и бесконечностью, физики начали сталкиваться с нолями в мире природы. В термодинамике он стал непреодолимым барьером: самой низкой возможной температурой. В общей теории относительности Эйнштейна ноль превратился в черную дыру. В квантовой механике ноль оказался странным источником энергии [3, с. 1-3]. Ноль может хранить секрет того, что создало космос. Спонтанное рождение и смерть частиц и могут объяснять возникновение космоса. Все, что известно ученым, — это что космос родился из ничего и вернется в ничто, из которого возник. Вселенная начинается с нуля и заканчивается нулем [1, с. 206-207].

В современном мире с каждым днем растет интерес к истории происхождения и изучения нуля. Философы, математики и физики разных стран каждый день пытаются добраться до сути нуля и его места во Вселенной. Поэтому проблема происхождения и значимости 0 всё ещё остается актуальной. Для структурирования информации сформируем все данные нашего исследования в таблицу 1.

Таблица 1. Периоды становления нуля

Период	Характеристика
Древность	Изобретение Вавилонского способа счёта, ноль как символ-заполнитель. Ноль в значении пустоты
I тысячелетие н. э	Появление 0 в Индии. Заимствование нуля мусульманами и распространение его по мусульманскому миру
X-XIV века	Появление упоминания нуля в европейских трактатах. Приобретение 0 различных определений
Эпоха Возрождения	Большой и интерес к определению роли нуля и бесконечности. Признание нуля церковью
Новое время	Вхождение нуля в употребление в Европейских странах. Появление аналогов для названия 0 в разных языках
Современность	Приобретение мировой популярности нуля. Ниспадающий интерес к истории его происхождения и изучения

Литература:

1. Сейфе, Чарльз. Ноль. Биография опасной идеи. — Neoclassic, АСТ, 2014. — 288 с.
2. John Matson The Origin of Zero, 2009 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.scientificamerican.com/article/history-of-zero/> (дата обращения 24.04.2022).
3. Хам, А.П. Философия нуля, 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://habr.com/ru/post/469451/> (дата обращения 22.04.2022).
4. Депман, И. Я. История арифметики. — издание 2-е, исправленное. — М.: Просвещение, 1965. — 417 с.

## Is there a teacher's job boring?

Fedorova Kseniya Petrovna, englishlanguage teacher

PEI «Boarding School No. 24 of secondary general education of Russian Railways» (Taishet)

**M**y name is Fyodorova Kseniya Petrovna. I am an English teacher. I work in the boarding-school № 24 in Taishet. It is a small town in Irkutsk region. I have been working as a teacher for 6 years. Our school is a very nice and comfortable. I have good condition of work here. Railway station helps to support our school. In my essay I would like to raise a very serious problem. It is attitude of pupils and society at whole at teacher's job. It is not very popular to be a teacher. Modern teacher is a woman at the age of 45-70 from my pupils who works in schools. One day my pupils wrote the composition which called «I would not like to be a ...»

When I checked them I was shocked. Most of them consider our profession' uninteresting, boring, stressful, not prestigious, low-paid «only negative words, they wrote that almost all of their teachers are angry and tense. Even in SMI and different TV programmes we often hear unpleasant words. For example: «Only teachers can wear in such way» or «They have bad taste». What are the reasons?

There are a lot of another difficult and boring professions. In my opinion each job has advantages and disadvantages. Teachers must change these stereotypes. Really it is not easy.

Three years ago I took part in the competition in Moscow. It is called «My best lesson» We had some lectures and I could see teachers from different places in Russia. They are very old, tired and tense women teachers. There are many reasons. The main reason is a lows salary. Our minister makes us fill a lot of papers. We have not time to teach children. Nowadays behaviour of children at the lesson is terrible. But if we are going to continue our work in such sphere, we should change your life!

Start with our lessons, pupils and teachers often feel boring at the lesson. Our aim is to do our lessons more interesting and different. And we need to think about our image. Besides our difficult and stressful work there are so many hobbies. Every person must have them. We can go in for sports or grow the flowers, knitting and so on. I am sure it helps us to be happier. As for me my hobbies are swimming dancing and growing flowers.

As for lessons, there are some advices: Let's speak about them but they are connected with English lessons.

**The first advice:** Teachers must always praise their children. All of us know that the American teachers often use this way. Here is a table which called «**101 Ways to Praise a child**»

WOW	Way to go	You are special
Outstanding	Excellent	Great
Good	Remarkable	I knew you could do it
I am proud of you	I am proud of you	Nice work
Looking good	You are on the top of it	You are catching on
Now you've got it	How smart	Good job
That's incredible	Hot dog	Remarkable job
You are beautiful	You are a winner	You make me happy
Hip Hip Hooray!	You are important	Magnificent
Beautiful	Fantastic	You are on target
You are on your way	How nice	You are spectacular
You are darling	Super	Super job
Beautiful work	Good for you	Nothing can stop you now
Dynamite, you're fantastic	Awesome	You are precious
Fantastic job	You are discovered the secret	Bingo
Great discovery	You are responsible	You are exciting
You are fun	You are a real trooper	Marvelous
Terrific	You are growing up	Outstanding performance
You tried hard	You figured it out	What a good listener
You are a treasure	You mean alot to me	You are a good friend
That's correct	A big hug	What an imagination
You learned it right	You are incredible	Now you are flying
Bravo	Beautiful	I like you
I respect you	You are sensational	Phenomenal
At job	Hooray for you!	You are unique
You care	Creative job	You belong
You brighten my day	Super work	That's the best



You made my day	Say I love you	Beautiful sharing
You mean the world to me	You've got a friend	You are a joy
You make me laugh	You are A-OK-my buddy	I trust you
You are perfect	You are wonderful	A big kiss
Exceptional performance		

**P. S. Remember, a smile is worth 1000 words!**

I find this way very positive! These words help teachers to do our pupils more confident and successful. It is so simple to say pleasant words.

**The second advice:** The dialogues. They are important at our English lessons. We must pay a special attention to them. Pupils like to make their own dialogues. They enjoy to work in pairs. Give them different topics. These phrases will be used by pupils in their real life because they travel a lot.

**The third advice:** Plays are very useful to learn English words. I think is a good and effective way to learn them. It helps me but we should not play for a lesson. It takes only 10 minutes.

**The fourth advice:** «To think about proverbs and quotations or problems». Pupils can divide into small groups and think about them, about the meaning. For example: (1. *East or west — home is best. East or west — Russia is best.* 2. *Life is full of cactuses but you do not have to sit on them.* 3. *If life gives you lemons — make lemonade.* 4. *If life gives you English books — read them.* 5. *If life gives you strict teachers — thank them.* 6. *If life gives you strict parents — obey them.*) Small groups work under them, then present their opinions in English before the classroom. It can be posters, it is a creative work. So teachers can catch two rabbits.

**The fifth advice:** It is work with English songs. In my opinion, all pupils like to sing songs especially small children. I often use this way and we have some traditions. When my pupils have their birthday «**Happy birthday to you**» or «**Jingle**

**Bells**». Many songs are used as a gymnastic in the middle of the lesson by me. Children sing and repeat some movements. It is funny.

**The sixth advice:** All of us know how it is difficult to have last lessons before holidays. All are tired. Don't forget it. Invent something interesting, easy. Relax yourself. Make a beautiful postcard on a holiday, sign them in English for friends or relatives.

Watch an English films or cartoons then discuss it. (*Do you like it? Why? Why not? What are the main heroes? What problems are raised in it?* And so on. For a change you can drink tea and use different polite phrases in English. (*Would you like some... or Help yourself...*).

**The seventh advice:** It is my favorite advice. Its name is «Surprise». Invent who visits your lesson. It can be Santa Claus or another heroes. Children will be happy to get such «Surprise». They speak about presents or Christmas traditions. If I had an opportunity I would like to invite foreigners people at my lesson. It would be cool.

**The eight advice:** It is «Feedback». I use it at the end of study year. Ask your pupils' opinions. They need to write down what they like or dislike, what are the most interesting or difficult for them. They are clever and modern. Sometimes children can get useful things about our lesson.

That's all! I hope these advices will help to create your lessons more different and interesting. Don't forget about your image. So we can break unpleasant stereotypes about us **TEACHERS**. Everything depends on us!!!

# Молодой ученый

Международный научный журнал  
№ 36 (431) / 2022

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова  
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова  
Художник Е. А. Шишков  
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.  
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.  
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.  
Материалы публикуются в авторской редакции.

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

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Номер подписан в печать 21.09.2022. Дата выхода в свет: 28.09.2022.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

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

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <https://moluch.ru/>

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