

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



**37** 2022  
ЧАСТЬ III

16+

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 37 (432) / 2022

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

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

*Редакционная коллегия:*

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, 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 Кулуг-Бек Бекмуратович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, 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)

---

---

На обложке изображена *Элино́р Остро́м* (1933–2012), американский политолог и экономист, первая женщина — лауреат Нобелевской премии по экономике (за 2009 год), основательница Блумингтонской школы.

Элино́р Остро́м (урожденная Аван) родилась в Лос-Анджелесе в еврейско-протестантской семье. Её отец, Эдриан Аван, был оперным художником-постановщиком и сценографом в Hollywood Bowl and Civic Light Opera. Мать, музыкант из Южной Дакоты Лия Клэр Аван, работала менеджером Сан-Францисского симфонического оркестра.

Элино́р поступила в Калифорнийский университет в Лос-Анджелесе (UCLA) против воли своей матери. Никто в семье не получал высшего образования, в этом, казалось, не было особого смысла, и её мать отказалась обеспечивать финансовую поддержку. Полная решимости, мисс Аван все же стала учиться, оплачивая учебу случайными заработками.

Элино́р получила степень бакалавра искусств в 1954 году, степень магистра искусств в 1962 году и степень доктора философии в 1965 году в Калифорнийском университете в Лос-Анджелесе. Была профессором Университета Индианы в Блумингтоне с 1974 до 2012 года.

На одном из семинаров в аспирантуре мисс Аван увлекся вопросом о том, как люди действуют сообща с целью устойчивого управления общими природными ресурсами. Вместе с группой коллег-аспирантов и научных сотрудников она исследовала бассейны подземных вод в южной Калифорнии. Местные жители выкачивали слишком много подземных вод, и в бассейн просачивалась соленая вода. Элино́р была впечатлена тем, как люди из конфликтующих юрисдикций, которые зависели от этого источника воды, нашли стимулы, чтобы уладить противоречия и решить проблему. Она сделала исследование этого сотрудничества темой своей диссертации, заложив основу для дальнейшего изучения того, что она назвала ресурсами общего пользования.

Семинар для аспирантов вел Винсент Остро́м, адъюнкт-профессор политологии, старше её на 14 лет, за которого она вышла замуж в 1963 году. Это стало началом партнерства длиной в жизнь, в котором смешивались «любовь и соперничество», как обозначила это Остро́м в посвящении к своей главной книге, вышедшей в 1990 году, — «Управляя общим: эволюция институтов коллективной деятельности».

В её ранних работах подчеркивается роль общественного выбора в решениях, влияющих на производство общественных благ и услуг (например, исследования полицентризма полицейских функций в районах Сент-Луиса). Более поздние работы были сосредоточены на том, как люди взаимодействуют с экосистемами для поддержания долгосрочных и устойчивых ресурсов урожая. В своих исследованиях по управлению пастбищами в Африке и управлению оросительными системами в селениях Западного Непала Остро́м рассматривала, как общество разрабатывает различные институциональные механизмы

управления природными ресурсами и в некоторых случаях избегает коллапса экосистем, отмечала многофакторный характер взаимодействия человека и экосистемы и выступала против любых «панaceй» для отдельных социально-экологических проблем в системе.

Остро́м работала в комитете национальной городской политики США, возглавляла Общество совместного выбора и Американскую ассоциацию политических наук, а в последнее десятилетие XX столетия по заказу ООН занималась разработкой инновационной системы надзора за использованием лесных ресурсов Земли.

Вероятно, больше всего она известна развенчанием так называемой «трагедии общего пользования» — теории, предложенной биологом Гарретом Хардином в 1968 году. В одноименной статье, опубликованной в журнале *Science*, Хардин выдвинул положение о том, что, если бы каждый скотовод, пользующийся частью общего пастбища, принимал на индивидуальном уровне рациональное экономическое решение об увеличении поголовья скота, которое он пасет на данной земле, коллективный результат привел бы к истощению или уничтожению ресурсов общего пользования. Другими словами, множество индивидуумов, действующих независимо и рационально в собственных интересах, в конечном итоге истощат общий ограниченный ресурс, даже если очевидно, что это не отвечает долгосрочным интересам ни одного из них. Элино́р Остро́м установила, что общими ресурсами — лесными угодьями, рыбными хозяйствами, пастбищами и водой, используемой для ирригации, — могут успешнее управлять те люди, которые их используют, а не государственные органы или частные компании.

В 1965 году Остро́мы переехали в город Блумингтон, штат Индиана, где Винсент занял должность профессора в Университете Индианы, а Элино́р начала обучать работников американского правительства, в конечном итоге получив преподавательскую должность, предшествующую заключению бессрочного контракта. Несколькими годами позже они организовали цикл коллоквиумов, на которых собирались научные работники для обсуждения тем, представляющих взаимный интерес, особенно относящихся к управлению ресурсами.

Этот неформальный «коллоквиум по понедельникам» перерос в Мастерскую политической теории и анализа политики, ставшую процветающим научно-исследовательским центром, который привлекает ученых всего мира в области политологии, экономики, антропологии, экологии, социологии, права и других областей.

В 2010 году Элино́р Остро́м попала в список журнала *Utne Reader* «25 фантазеров, которые меняют мир», а в 2012 году, в последний год ее жизни, журнал *Time* включил ее в список «100 самых влиятельных людей в мире».

*Екатерина Осянина, ответственный редактор*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ИСТОРИЯ

- Бит-Савва Ж. Э.**  
Генезис эстетики Ренессанса ..... 137
- Гуртовой Е. С.**  
Видные отечественные физиологи. Часть 3 ... 140
- Казарина Ю. В.**  
Становление и развитие детской радиожурналистики во второй половине XX века ..... 144

### ПСИХОЛОГИЯ

- Борзунова А. А.**  
Влияние нарциссической травмы на самооценку личности ..... 147
- Живодуева А. А.**  
Игра как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте ..... 149
- Ивченко Л. Ю., Дворникова И. Н.**  
Диагностика и коррекция нарушений детско-родительских отношений в семьях с детьми старшего подросткового возраста, подверженных компьютерной зависимости ..... 150
- Кошелев Д. Е.**  
Взаимосвязь типа личности и способностей к развитию soft skills на примере типологии архетипов Пирсон ..... 152
- Семина Д. В.**  
Психологические основы стилей лидерства ... 160
- Семина Д. В.**  
Зарубежные исследования психологии лидерства ..... 162

### ПЕДАГОГИКА

- Ван Аньци**  
Лингводидактический потенциал жанра любительской кинокритики в обучении русскому языку как иностранному ..... 164

- Воропаева О. В., Козлова И. А., Смолякова Е. В.**  
Здоровьесберегающие технологии в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образовательного учреждения ..... 170

- Георгиевский Д. А.**  
Применение метода поощрения в индивидуальной воспитательной работе с военнослужащими ..... 172

- Киреева Р. М., Минахметова Р. А.**  
Применение авторского дидактического пособия «Умный паровозик» в развитии детей раннего возраста ..... 174

- Коноплицкая И. Н.**  
Средства изобразительного искусства в духовно-нравственном воспитании и художественно-эстетическом образовании учащихся ..... 177

- Коноплицкая И. Н.**  
Системный подход в обучении цветоведению учащихся детской школы искусств ..... 179

- Куликова А. С.**  
Современные формы воспитания патриотизма у студенческой молодежи Забайкальского государственного университета ..... 181

- Михалева К. А., Великая А. Ю., Шеховцова Т. А., Нырненко Л. И., Шатерникова И. В., Пономарева Т. В.**  
Формирование исследовательских умений у младших школьников в процессе практических работ по предмету «Окружающий мир» ..... 182

- Полетаева И. А.**  
Диагностика предметных знаний по биологии в условиях реализации ФГОС третьего поколения ..... 184

**Соболева Н. В., Водопьянова О. В.,  
Беккужинова А. Е., Исмагамбетова А. М.**  
Влияние тематической дискуссии, ролевой игры  
и метода «вопрос — ответ» на эффективное  
применение устойчивых выражений при  
развитии навыков говорения на уроках  
английского языка в средней школе ..... 185

**Шамсутдинова В. Ш., Петрова Л. В.,  
Шайдуллина Р. Ф.**  
Применение авторского дидактического пособия  
«Умный малыш» для всестороннего развития  
детей раннего возраста..... 188

## ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

**Королев К. А.**  
Исторические прототипы преступников в романе  
«Подросток» Достоевского..... 192

**Лоу Шифань**  
Антиутопическая идея в романе «Мы»  
Замятина..... 194

## ПРОЧЕЕ

**Эйтенеер Д. С.**  
Огневая подготовка как один из важнейших  
факторов формирования необходимых качеств  
у курсантов вузов ФСИН..... 198

## МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ О'ZBEKISTON

**Пирназарова Д. А.**  
Бердақ шығармаларының жыйналыуы, басып  
шығарылыуы хәм изертлениуиниң айырым  
мәселелери (XX әсирдиң басынан 1960–80  
жылларына шекем хәм ғәрезсизлик дәуири) ... 200

# ИСТОРИЯ

## Генезис эстетики Ренессанса

Бит-Савва Жаклин Эдуардовна, магистр  
Московский педагогический государственный университет

*Ключевые слова:* мир, средневековое сознание, средневековый человек, эпоха Возрождения, эстетика Ренессанса.

Для более точного понимания эстетических воззрений в эпоху Возрождения необходимо дать определение понятию «эстетика».

«Эстетика (от др.-греч. *αἰσθάνομαι* — чувствовать; *αἰσθητικός* — воспринимаемый чувствами) — наука о неутилитарном созерцательном или творческом отношении человека к действительности, изучающая специфический опыт её освоения, в процессе и в результате которого человек ощущает, чувствует, переживает в состояниях духовно-чувственной эйфории, восторга, неопределимой радости, блаженства, катарсиса, экстаза, духовного наслаждения свою органическую причастность к Универсуму в единстве его духовно-материальных основ, свою сущностную нераздельность с ним, а часто и конкретнее — с его духовной Первопричиной, для верующих — с богом» [1].

Генезис эстетики Возрождения также имеет два истока, Античность и Средневековье. При этом само «Средневековье унаследовало свои эстетические проблемы от античности, но христианское мировосприятие придало им новое значение, поместив их в окружение мирского и Божественного, воспринявшего через призму человеческих чувств» [2, С. 16].

Христианский подвижник, аскет знает, что такое прекрасное. Их самоотречение даже позволяет им воспринимать его более ярко, но не обычными человеческими чувствами, а на метафизическом уровне. Священнослужители используют эстетически красивое для интерьера церквей, оформления литургического облачения и т.д. Средние века знают и отрицание материального мира, но лишь в виде маргинальных дуалистических учений — ересь катар, вальденсов и других. Но отрицание мира есть сведение его к злу. Бог, центр вселенной для средневекового человека, не мог создать зло, но лишь добро, а добро всегда прекрасно.

При этом даже у ортодоксальных католиков дух выше плоти. «Плоть находится в постоянном противобор-

стве с душой, которую вдохнул в неё Бог. Земное бытие — лишь юдоль скорби и страданий, тернистый путь, который предстоит пройти человеку, чтобы обрести после смерти, если он будет спасен... вечное райское блаженство» [3, С. 191].

Плоть не наследует царства Божьего, её не возьмешь с собой в Рай. Плоть делает людей отличными, но путь к совершенству души общий.

«Для средневекового сознания важно не личное подобие, а общий принцип» [4, С. 190], поэтому средневековый иконописец анонимен. Ему важен не он сам, но достижение, познание Бога. Его рукой управляет Бог, и иконописец творит не для себя — для других, чтобы все могли познать Бога. Отсюда идет господство символизма, аллегорий над реалистичностью произведения.

Но труды выдающегося итальянского богослова, Фомы Аквинского (1225–1274 гг.), при всей его истовой вере в Бога, дают начало реабилитации телесного в средневековом сознании.

«Согласно Фоме, понятие (форма) сущностно предшествует вещи (ante rem) как её замысел в Божественном уме функционально присутствует в самой вещи (in rebus) и, наконец, выражает себя после вещи (post res) в обозначающем её слове. Подлинный смысл этого, казалось бы, сугубо теологического уточнения станет понятным, как только мы вынесем учение Фомы за религиозные рамки и приложим к сфере не отвлечённо-теоретической, но вполне практической и «земной» [5, С. 41].

Дело в том, что эффект, произведённый учением Фомы, был, по мнению С.Г. Иванова, вполне сравним с русской матрёшкой: открывая одну, обнаруживаешь в ней вторую, из которой извлекаешь третью — причём, тоже не пустую... Так вот и оправдание телесности в католическом вероучении было только началом бесконечной цепи «переосмыслений». Открыв в себе образ Божий, человек открыл и собственную значимость для всего происходящего. Он ощутил себя живым свидетельством



о существовании Бога, а не только мира, и захотел быть достойным этого.

Новая эстетическая концепция мира впервые открыто проявляется в «Декамероне» Боккаччо.

«Именно в построении »Декамерона« очень явственно обнаружилась смена готики — ренессансом, трансцендентного — имманентным, бога — человеком, теологии — гуманизмом и жесткого порядка метафизической необходимости гармонией индивидуальной свободы. Данте окончил »Божественную Комедию« словом »звезды«, Боккаччо начал »Декамерон« словом »человечность» [6, С. 82].

«Декамерон», или, дословно «Десятиднев», повествует о трех юношах и семи девушках, которые на протяжении десяти дней рассказывают каждый по новелле — итого 10 человек, 10 новелл каждый из 10 дней.

«Каждый день открывается заставкой к десяти новеллам, повествующий о том, как проводит время эта небольшая группа молодых людей, образованных, тонко чувствующих красоту природы, верных нормам благородства и воспитанности» [7, С. 10].

Действие происходит во время эпидемии чумы во Флоренции, с её хаосом и смертью, с которой так сильно контрастирует чудесная природа загородной виллы и гармоничное общество молодых людей, которые создают своеобразную республику, каждый день выбирая распорядителя-короля.

«Декамерон» — крайне показательное произведение для всего Ренессанса. Он превращает природу из отдаленного фона в одного из героев произведения. «Декамерон» реабилитирует плоть и любовь к человеку. Появляется примат самостоятельной красоты. «Прежде всего новизной является в данную эпоху чрезвычайно энергичное выдвижение примата красоты, и притом чувственной красоты. Бог создал мир, но как же этот мир прекрасен, как же много красоты в человеческой жизни и в человеческом теле, в живом выражении человеческого лица и в гармонии человеческого тела! Мир лежит во зле, и со злом нужно бороться. Но посмотрите, как красиво энергичное мужское тело и как изящны мягкие очертания женской фигуры! Ведь все это тоже есть создание Божие» [8, С. 48].

«Декамерон» не возник на пустом месте, он произрастает из городских басен-фаблио предыдущих столетий [9, С. 10], и при этом «стоящий у самого начала европейского гуманизма» »Декамерон« не только создал классический стиль и язык тогда еще только зарождающейся ренессансной прозы — в новеллистической книге Джованни Боккаччо четко обозначились как эстетические, так и общественные контуры своего рода идеальной модели гуманистической культуры Возрождения, постепенная реализация которой в литературе и изобразительном искусстве политически раздробленной Италии завершилась в XVI в. созданием истинно национальной классики Высокого Ренессанса» [10, С. 142].

Новелла стала популярным жанром, доступным широким слоям населения [11, С. 210], и большая часть гуманистов аллегорически доносила до масс свои воззрения с помощью новеллистики.

Глубокий смысл несет в себе числовая гармония «Декамерона». Количество новелл, число дней и молодых людей

взаимосвязаны. Мир представляет из себя гармоничное и законченное целое. Его можно сравнить с музыкальным произведением: в мире многообразии форм гармонично объединено, как в музыка объединено многообразие аккордов. Отсюда также увлечение числом как средством выражения мира. «Залогом закономерности мира служит его Красота» [12, С. 45].

Учение о пропорциях, гармонии чисел берёт свое начало в Античности, у Пифагора. «Вся античная эстетика, а также эстетика Возрождения пронизаны поисками законов красоты и соразмерности отдельных частей, а также частей целого» [13, С. 532]. И при этом эстетический идеал дополняется типично средневековой идеей света (в виде нимба). «В поэтическом красота связывалась с идеей божественного света и понималась как сияние» [14, С. 61]. «Художники создавали настоящую иллюзию видения иного мира — божественного, мистического. Населяющие горный мир »небожители« (Бог и святые) должны быть совершенными, излучать Свет, не иметь веса или просто летать, не восприниматься обычным глазом (в то же время их как-то нужно было видеть) и, наоборот, восприниматься мистически и космически» [15, С. 136].

Меняется и представление о времени, а вместе с ним о возрасте человека. «Античный космос цикличен, миры, им порожденные, сменяют друг друга; христианский мир конечен, он однажды сотворен и однажды должен погибнуть. Средневековый человек привязан к естественной жизни, но в стремлении к жизни будущей он отрекается от мира здешнего. Наиболее полно это выражено в старости, когда близость к Богу ощущается максимально. Через это формируется трансцендентная духовность христианского старца, которая отличается от имманентной духовности старца античного» [16, С. 1409].

Природа воспринимается как дар [17, С. 65], как возможность черпать вдохновение [18, С. 6], и при этом в стиле *imitatio* — подражая ей, но создавая новое.

Однако со временем в среде творцов Возрождения начинает господствовать эстетизация ради эстетизации [19, С. 202]. «Идеальные персонажи итальянской ренессансной живописи прекрасны, но часто некрасивы — чересчур »универсальны«, величественны, чтобы обладать определенностью, законченностью антропометрической красоты» [20, С. 114]. Хороший портрет, в представлении ренессансного заказчика, должен был обеспечивать полную узнаваемость и вместе с тем делать его незнакомцем, то есть показывать индивидом и вместе с тем выходящим за индивидуальные границы, показывать, как данного и вместе с тем как лишь возможного.

В этом качестве эстетики Возрождения сочетается одновременно всеобщность Средневековья и стремление к индивидуализации Ренессанса, но при этом противоречивость, дуализм отрицательно сказываются на создаваемых образах.

Они перестают быть естественными. Чрезмерная идеализация привела творцов к отрыву от реальности, красота становится слишком гиперболизированной, в чем-то даже карикатурной, превращаясь в манерность, а затем и маньеризм [21, С. 72]. Пытаясь преодолеть кризис, творцы позднего Возрождения делают своих персонажей намеренно неправильными, удлиняя отдельные пропорции или создавая образ из частей, идеальных по отдельности, но в композиции создающих



впечатление неправильного [22, С. 7]. Становится популярной водная стихия, как текучая, постоянно переменчивая, и символизм с аллегориями в целом. Маньеристы уже не верят в свои возможности наиболее правильно и полно отразить идеи Красоты и Любви, дарованных Богом.

Характерным художественным произведением маньеризма является картина Франческо Пармиджанино (1503–1540 гг.) «Мадонна с длинной шеей». Её голова слишком мала для такой массивной шеи, младенец Иисус на её руках также имеет чрезвычайно большое тело для небольшой головы.

«Сущностью маньеризма в эстетике Ренессанса является та рефлексия над искусством, которая уже ставит вопрос о соотношении творящего субъекта и сотворенного объекта. В основном проблема эта решается в духе общевозрожденческого неоплатонизма: Божество мыслит и потому имеет идеи; в чистейшем виде эти идеи отражены у ангелов; в более сложном

и материально-чувственном смысле эти идеи даны в человеке и бессознательно — в природе; человек мыслит и творит на основании чувственных данных, конструируя и проверяя их при помощи данных ему от Бога и потому прирожденных внутренних форм» [23, С. 465].

Таким образом, эстетические взгляды творцов Возрождения, имея в своей основе и средневековое, и античное наследие, не были статичными, они постоянно развивались и менялись с течением времени. Эстетику Ренессанса невозможно ограничить каким-либо одним принципом или критерием, что затрудняет её изучение. Она наполнена духом самоутверждения человека, ещё во многом стихийного, его приближения к Богу и единения с природой.

Однако темы Любви и Красоты, и их естественное выражение в женщине, остаются центральными в эстетических взглядах творцов на протяжении всей эпохи Возрождения.

#### Литература:

1. Бычков В. В., Бычков О. В. Эстетика // Новая философская энциклопедия. М.: Мысль, 2010. [Электронный ресурс]. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASHc26f3a9b6526f7ca3ca4c2> (Дата обращения 10.08.2022).
2. Эко У. Эволюция средневековой эстетики. СПб.: Азбука-классика, 2004. С. 16.
3. Абрамсон М. Л. Человек итальянского Возрождения. Частная жизнь и культура. М.: РГГУ, 2005. С. 191.
4. Загрядская А. С. Антропоцентризм как вектор преобразования христианской культуры в эпоху Возрождения // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2013. № 4(29). С. 189–193. С. 190.
5. Иванов С. Г. Томизм и духовность эпохи Возрождения // Известия российского государственного института им. А. И. Герцена. 2013. № 156. С. 40–48. С. 41.
6. История Всемирной литературы. В девяти томах. Т. 3.: Возрождение. М.: Наука, 1985. С. 82.
7. Гуманистическая мысль итальянского Возрождения. М.: Наука, 2004. С. 10.
8. Лосев А. Ф. Эстетика Возрождения. Исторический смысл эстетики Возрождения. М.: Мысль, 1998. С. 48.
9. Бицилли П. М. Место Ренессанса в истории культуры. СПб.: Мифрил, 1996. XIV+256 с. С. 10.
10. Андреев М. Л., Хлодовский Р. И. Итальянская литература зрелого и позднего Возрождения. М.: Наука, 1988. С. 142.
11. Абрамсон М. Л. Человек итальянского Возрождения. Частная жизнь и культура. М.: РГГУ, 2005. С. 210.
12. Бицилли П. М. Место Ренессанса в истории культуры. СПб.: Мифрил, 1996. XIV+256 с. С. 45.
13. Пилясов Ю. И. Антропометричность пропорции «золотого сечения» // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 14. 2012. № 2(2). С. 532–536. С. 532.
14. Якушкина Т. В. Принципы изображения женской красоты в поэзии итальянских петраркистов XVI в. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2008. Вып. 1. Ч. II. С. 61–69. С. 61.
15. Розин В. Трансформация художественных канонов под влиянием эзотерических и рационалистических идей в эпоху Возрождения // Культурология. 2016. № 4. С. 132–137. С. 136.
16. Польшкина Т. М. Особенности понимания феномена старости на разных этапах психолого-философского осмысления // Вестник Башкирского университета. Т. 17. 2012. № 3. С. 1407–1412. С. 1409.
17. Портнова И. В. Представление о природе в европейской культуре старого и нового времени: эстетический и этический смысл // Вестник МГУКИ. 2017. № 4(78). С. 60–68. С. 65.
18. Богомолова М. И. Вопросы сенсорного воспитания в эпоху Возрождения // Научно-практический журнал «Гуманизация образования». 2015. № 1. С. 6–9. С. 6.
19. Симонова С. А. Ловушки эстетизации: от Ренессанса к культуре постмодерна // Научные ведомости БелГУ. Серия Философия. Социология. Право. Выпуск 28. 2014. № 9(180). С. 201–207. С. 202.
20. Баткин Л. М. Леонардо да Винчи и особенности ренессансного творческого мышления. М.: Искусство, 1990. С. 114.
21. Романенкова Ю. В. Проблема Altersstil в европейском искусстве Ренессанса // Вестник Нижневартского государственного университета. 2012. № 3. С. 71–80. С. 72.
22. Арган Дж. К. История итальянского искусства. В 2 т. Т. 2. М.: Радуга, 1990. С. 7.
23. Лосев А. Ф. Эстетика Возрождения. Исторический смысл эстетики Возрождения. М.: Мысль, 1998. С. 465

## Видные отечественные физиологи. Часть 3

Гуртовой Елисей Сергеевич, студент  
Тюменский государственный медицинский университет

Научный руководитель: Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор  
Тюменский государственный университет

*В статье приводятся краткие биографические сведения о видных отечественных физиологах, внесших значительный вклад в развитие теории и практики физиологии.*

**Ключевые слова:** отечественные физиологи, вклад в науку и практику.

## Prominent Russian physiologists. Part 3

Gurtovoy Elisey Sergeevich, student  
Tyumen State Medical University

Scientific adviser: None, doctor of medical sciences, professor  
Tyumen State University

*The article provides brief biographical information about prominent Russian physiologists who have made a significant contribution to the development of the theory and practice of physiology.*

**Keywords:** domestic physiologists, contribution to science and practice.

*Логика может привести Вас от пункта А к пункту Б, а воображение — куда угодно.*

Альберт Эйнштейн

Став студентом второго курса стоматологического факультета, с огромным желанием продолжаю изучать различные дисциплины, предусмотренные программой обучения в медицинском вузе. Предметом моего особого внимания стало изучение не только того научного наследия, что нам преподают, но и того, а кто, когда и как первым в мировой истории физиологии человека изучал те или иные вопросы. Знакомство с доступной педагогической, медицинской и научной литературой позволило достаточно широко познакомиться с известными отечественными физиологами, их творческим и научным наследием, которым хотелось бы поделиться с такими же жаждущими знаний студентами.

**БАКСТ Николай Игнатьевич (Ноах Исаакович) (1842–1904) — российский физиолог, писатель и общественный деятель.**



Образование получил в раввинском училище в г. Житомир и в Петербургском университете, после окончания которого был направлен министерством просвещения в Германию, где работал под руководством виднейшего немецкого физиолога Г. Гельмгольца. Будучи студентом, Бакст общался с И. С. Тургеньевым и Н. Г. Чернышевским.

В 1867 г. после защиты магистерской диссертации «О скорости передачи раздражений по двигательным нервам человека» был назначен приват-доцентом по физиологии в Петербургском университете.

Сфера научных интересов: предложил простой способ регистрации сердечных сокращений; исследовал процессы восприятия светового раздражения сетчаткой глаза. Вопросы физиологии нервной системы им были опубликованы в записках Берлинской Академии Наук и в «Pflüger's Archiv für Physiologie» в 1867–1878 годах. На русском языке Бакст издал: «О значении физиологии при изучении медицины» (СПб, 1881) и «Курс физиологии органов чувств» (вып. 1, СПб, 1886).

Впервые (1867) совместно с Г. Гельмгольцем Бакст точно измерил скорость распространения возбуждения по двигательным нервам человека.

Весьма активное участие Н. И. Бакст принимал в еврейской общественной жизни. Приглашенный в качестве эксперта в Высшую комиссию по пересмотру действующих о евреях империи законов, старался осветить перед комиссией тяжелое положение евреев, указывая, что единственный выход из него — уравнение евреев в правах с прочим населением.

**БАРСУК-МОИСЕЕВ Фома Иванович** (настоящая фамилия — Мойза, 1768–11 [23] июля 1811) — российский врач,

доктор медицины, экстраординарный профессор физиологии и диететики Московского университета. Является первым доктором медицины, защитившим диссертацию в России в стенах Московского университета (в 1794 г. — «О дыхании»).



После обучения в Киевской духовной академии в 1788 г. поступил на медицинский факультет Московского университета

В 1793 г. получил степень кандидата медицины и золотую медаль за студенческое сочинение о повивальном искусстве.

С 1795 г. служил экстраординарным профессором кафедры нормальной физиологии. Преподавал физиологию, патологию, терапию, семиотику и диететику.

В историю медицины вошел тем, что перевел и напечатал с собственными примечаниями ряд медицинских сочинений о лечении болезней, по физиологии и вопросам охраны здоровья. Среди них: «О причинах и действиях страстей душевных, также и о способе умерять и укрощать оныя для благополучной и спокойной жизни» М. И. Скиадана (М., 1794), «Физиология или наука о естестве человеческого» Ф. Блуменбаха (СПб, 1795) — первое пособие по физиологии для русских медиков.

**БАСОВ Василий Александрович** (12 апреля 1812–30 декабря 1879) — русский физиолог и хирург, профессор Московского университета (1848). Статский советник.



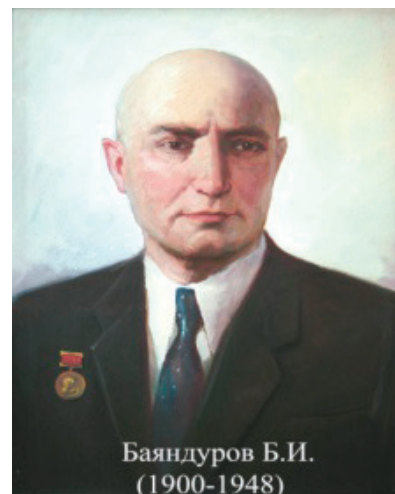
В 1833 году со званием лекаря окончил медицинский факультет Московского университета, в 1834 году получил звание ветеринарного врача, а в 1835 году хирурга. В 1841 году получил степень доктора медицины и хирургии за диссертацию «О каменной болезни мочевого пузыря вообще и в частности об удалении камней через разрез в промежности», получившую европейскую известность.

С 1859 года В. А. Басов — ординарный профессор по кафедре оперативной хирургии и директор хирургической клиники Московского университета. В июне 1863 года стал заслуженным ординарным профессором. Кроме того, с 1837 по 1840 год был репетитором по кафедре физиологии в Московской медико-хирургической академии, ординатором в Московском военном госпитале (1848–1858) и старшим врачом Московской городской больницы (1850–1859).

В историю медицины вошел тем, что первым в мире наложил фистулу на желудок собаки, первым из московских врачей стал делать вивисекции и произвел первую в Москве трахеотомию. В 1843 году для лечения перелома костей локтевого сустава им впервые был применен алебастр (гипс).

В. А. Басов является новатором в методике преподавания медицины: составил таблицы с увеличенными изображениями болезней; на лекциях демонстрировал муляжи, препараты и опыты на животных.

**БАЯНДУРОВ Борис Иванович** (7 (20) октября 1900–20 августа 1948) — ответственный физиолог, профессор кафедры физиологии Томского государственного университета. Ученик профессора Н. А. Попова.



С золотой медалью окончил мужскую гимназию в Ленкорани. В 1930–1948 гг. был первым заведующим кафедрой нормальной физиологии Томского медицинского института. Изучал физиологию пищеварения, становление и развитие функций головного мозга у птиц в филогенезе.

Итогом этой огромной работы явилась монография «ВНД у птиц», которая была принята к печати специальным разрешением Президиума АН СССР за подписью академика Н. И. Вавилова.

В 1946 году за монографию «Трофическая функция головного мозга» был удостоен Сталинской премии второй степени.



Автор 160 научных статей, опубликованных в отечественных и зарубежных журналах.

Под руководством Б. И. Баяндурова были защищены 4 докторских и 13 кандидатских диссертаций.

Награды: орден Трудового Красного Знамени; медаль «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг». (1946); медаль «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг». (1946). Значок «Отличнику здравоохранения».

**БЕРИТАШВИЛИ Иван Соломонович** (Беритев, Беритов; 29 декабря 1884 (10 января) 1885–29 декабря 1974) — выдающийся грузинский физиолог, основатель и руководитель физиологической школы в Грузии. Академик АН СССР (1939), АН Грузинской ССР (1941), АМН СССР (1944), Герой Социалистического Труда (1964).



В 1906 г. поступил на естественное отделение физико-математического факультета Санкт-Петербургского университета. В 1919 году избран профессором Тбилисского университета, а в 1935 году стал директором института физиологии при Тбилисском университете.

В 1941 году был назначен директором института физиологии АН Грузинской ССР.

В историю физиологии вошел тем, что изучая поведения животных методом условного рефлекса и по методике свободного движения в естественной среде обитания, он показал, что им нельзя выявить все закономерности и что поведение регулируется образами внешнего мира и способностью запоминать.

При изучении физиологических основ общего торможения он сделал вывод, что оно является функцией ствола мозга.

Награды и звания: Сталинская премия второй степени (1941). Два ордена Ленина, два ордена Трудового Красного Знамени, медали.

**БЕРНШТЕЙН Натан Осипович** (1836–29 января 1891) — врач, учёный-физиолог, доктор медицины.



В 1857 г., будучи студентом, за сочинение на тему «Анатомия и физиология легочно-желудочного нерва» получил золотую медаль.

В 1858 г. окончил медицинский факультет Московского университета; в 1861 году защитил диссертацию на степень доктора медицины на тему: «Рассуждение об отправлениях легочно-желудочного нерва» и, не имея права жительства, вернулся в Одессу. Работал сверхштатным ординатором городской больницы, одновременно (до 1862 г.) редактировал журнал «Сион».

С 1865 года — доцент анатомии и физиологии Новороссийского университета (с 1871 г., когда кафедру физиологии занял профессор И. М. Сеченов, читал только анатомию). Избрание его экстраординарным профессором не было утверждено за неимением у него степени доктора зоологии.

Во время русско-турецкой войны 1877–1878 гг. заведовал палатой лазарета Красного Креста.

**Бернштейн Николай Александрович** (5 ноября 1896–16 января 1966) — выдающийся отечественный психофизиолог, член-корр. АМН СССР (1946), создатель нового направления исследований — физиологии активности.





Окончил медицинский факультет Московского университета (1919). В 1922 году организовал лабораторию биомеханики в Центральном институте труда, позднее во Всесоюзном институте экспериментальной медицины; был организатором и руководителем лабораторий биомеханики в различных институтах (Центральный НИИ физкультуры и др.).

В историю науки вошел тем, что создал новое направление исследований — физиологии активности и уровней построения движений. Поставив в центр внимания проблему активности организма по отношению к среде, Н. А. Бернштейн подвёл широкую научную, в том числе экспериментальную, базу под изучение целесообразного характера действий живого организма. Его исследования составляют теоретическую основу современной биомеханики, в частности не только биомеханики спорта, но и протезирования, биомеханики труда, деятельности космонавтов и др.

Николай Александрович разработал метод циклографии с использованием кинокамеры, который позволял подробно зафиксировать все фазы движения.

Н. А. Бернштейну принадлежит одна из первых формулировок понятия обратной связи в физиологии, а также идея поуровневой организации движений.

Будучи прекрасным пианистом, изучал закономерности музыкального обучения и творчества, посвятив этому ряд научных работ, в их числе «Исследования по биодинамике фортепьянного удара», «Современные данные о структуре нервно-двигательного процесса», а также главу «О технике игры на скрипке и фортепиано» в книге «О повторении движения».

Изучая проблемы движения, Н. А. Бернштейн уделял большое внимание клинической медицине. Будучи прекрасным невропатологом, занимался восстановлением движений при различных заболеваниях и травмах нервной системы. Его исследования позволили принципиально изменить представление о локализации функций в нервной системе, а также предложить эффективные приемы восстановления нарушенных функций, что оказалось очень важным для лечения раненых в период Великой Отечественной войны.

За монографию «О построении движений» стал Лауреатом Сталинской премии второй степени по биологии за 1947 год.

В марте-апреле 1949 года был обвинен в «идеализме», в результате чего лишился возможности проводить экспериментальные научные исследования и публиковать труды. Несмотря на это, продолжал интенсивно работать над новыми аспектами своих теорий.

#### Литература:

1. Бакст Николай Игнатьевич // Еврейская энциклопедия — СПб: 1909. — Т. 3. — С. 698–701.
2. Бакст Николай Игнатьевич // Энциклопедический словарь / под ред. И. Е. Андреевский — СПб: Брокгауз — Ефрон, 1891. — Т. Па. — С. 756.
3. Басов Василий Александрович // Профессора Московского университета, 1755–2004: Биографический словарь. Т. I / Авт.-сост. А. Г. Рябухин, Г. В. Брянцева. — М.: Изд-во Московского ун-та, 2005. — 816 с. — С. 99. — ISBN5–211–05044–4.
4. Басов, Василий Александрович // Русский биографический словарь: в 25 томах. — СПб, 1900. — Т. 2: Алексинский — Бестужев-Рюмин. — С. 562–563.
5. Баяндуров Борис Иванович // Профессора Томского государственного педагогического университета: Биографический словарь / Автор — составитель Т. В. Галкина. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2005 г.
6. Баяндуров, Борис Иванович // Томск от А до Я: Краткая энциклопедия города. / Под ред. Н. М. Дмитриенко. — 1-е изд. — Томск: Изд-во НТЛ, 2004. — С. 29. — 440 с. ISBN5–89503–211–7.
7. Бериташвили Иван Соломонович // Большая советская энциклопедия: [в 30 т.] / гл. ред. А. М. Прохоров. — 3-е изд. — М.: Советская энциклопедия, 1969–1978.
8. Бернштейн Николай Александрович // Большая российская энциклопедия — Большая российская энциклопедия, 2004.
9. Бернштейн Николай Александрович // Большая советская энциклопедия: [в 30 т.] / под ред. А. М. Прохоров — 3-е изд. — М.: Советская энциклопедия, 1969.
10. Бернштейн, Натан (Николай) Осипович // Еврейская энциклопедия Брокгауза и Ефрона. — СПб, 1908–1913.
11. Бернштейн, Натан Осипович // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). — СПб, 1890–1907.
12. Биографический словарь профессоров и преподавателей императорского Московского университета. Т. 1. — М., 1855. — С. 67–68.
13. Василий Александрович Басов (1812–1879). // Вестник хирургии. 1973. — т. 110. — № 2. — С. 2.
14. Васильев В. Н., Некрылов С. А., Фоминых С. Ф. Жизнь, посвящённая науке: К 100-летию со дня рождения профессора-физиолога Бориса Ивановича Баяндурова // Сибирский медицинский журнал. Томск, 2000. — № 4.
15. Волков В. А., Куликова М. В. Российская профессура. XVIII — начало XX вв. Биологические и медико-биологические науки. Биографический словарь. — СПб: РХГИ, 2003. — С. 39–40. — ISBN5–88812–182–7.
16. Воронцов Д. С. Академик Иван Соломонович Бериташвили (Беритов): К 70-летию со дня рождения и 45-летию научной и педагогической деятельности // Физиологический журнал СССР. — 1956. — Т. 42. — № 1.
17. Воспоминания об Иване Соломоновиче Бериташвили / Ред.: А. И. Ройтбак. — М.: Наука, 1991.
18. Кипренский Ю. В. В. А. Басов и его вклад в развитие отечественной хирургии. // Советская медицина. 1963. — № 4. — С. 146.
19. Лебединский В. В. О научном творчестве выдающегося советского ученого Н. А. Бернштейна // Вопросы философии. 1967. — № 6. — С. 144–149.

20. Николай Александрович Бернштейн. // Вопросы философии, 1966. — № 3. — С. 182.
21. Профессора медицинского факультета Императорского (государственного) Томского университета — Томского медицинского института — Сибирского государственного медицинского университета (1878–2013): Биографический словарь / С. Ф. Фоминых, С. А. Некрылов, М. В. Грибовский, Г. И. Мендрина, А. И. Венгеровский, В. В. Новицкий. 2-е изд., испр. и доп. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2013.
22. Профессора Томского университета: Биографический словарь / С. Ф. Фоминых, С. А. Некрылов, Л. Л. Берцун, А. В. Литвинов. Томск, 1998. Т. 2.
23. Сироткина И. Е. Выдающийся физиолог. Классик психологии? (к 100-летию со дня рождения Н. А. Бернштейна). // Психологический журнал. — 1996. — № 5. — С. 116–127.
24. Сироткина И. Е. Мир как живое движение: интеллектуальная биография Николая Бернштейна. — М.: Когито-центр, 2020. — 252 с. — ISBN978-5-89353-524-2.
25. Сироткина И. Е. Футурист в физиологии: к 120-летию Николая Александровича Бернштейна // Культурно-историческая психология. — 2016. — Т. 12, № 4. — С. 39–47. — doi:10.17759/chrp.2016120404.
26. Федотов Н. П. Биографический словарь «Профессора медицинского факультета Томского университета и медицинского института за 75 лет его существования (1888–1963)» // Сибирский медицинский журнал. Томск, 2000. — № 2.
27. Фейгенберг И. М. Николай Бернштейн: От рефлекса к модели будущего. — Москва: Смысл, 2004. — 239 с. ISBN5893571614.
28. Фоминых С. Ф., Некрылов С. А. Баяндуров Борис Иванович // Томск от А до Я: Краткая энциклопедия города / под ред. Н. М. Дмитриенко. Томск, 2004.
29. Фоминых С. Ф., Некрылов С. А. Баяндуров Борис Иванович // Энциклопедия Томской области. Т. 1: А — М. Томск, 2008.
30. Loosch E. & Talis V. (Eds): Feigenberg I. M.: «Nikolai Bernstein. From Reflex to the Model of the Future», Berlin: LIT 2014. — 272 S. ISBN978-3643905833.
31. <http://biografii.niv.ru/doc/encyclopedia/biography/articles/6953/barsuk-moiseev-foma.htm>
32. <http://persons.russianuniversityhistory.tsu.ru/content/бакст-николай-игнатъевич-ноах-исаакович>
33. <http://persons.russianuniversityhistory.tsu.ru/content/барсук-моисеев-фома-иванович>
34. [http://wiki.tsu.ru/wiki/index.php/Баяндуров,\\_Борис\\_Иванович](http://wiki.tsu.ru/wiki/index.php/Баяндуров,_Борис_Иванович)
35. [http://www.ejwiki.org/wiki/бернштейн\\_натан\\_осипович](http://www.ejwiki.org/wiki/бернштейн_натан_осипович)
36. <http://www.ras.ru/nappelbaum/dc7f0c1d-ab8b-4112-80e3-138a5570e100.aspx?>
37. <https://azbyka.ru/otechnik/spravochniki/russkij-biograficheskij-slovar-tom-2/1035>
38. [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_biography/10443/бернштейн](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biography/10443/бернштейн)
39. <https://eleven.co.il/jews-of-russia/education-secular-culture/10380/>
40. <https://jewishencyclopedia.ru/article/10571>
41. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Бакст,\\_Николай\\_Игнатъевич](https://ru.wikipedia.org/wiki/Бакст,_Николай_Игнатъевич)
42. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Басов,\\_Василий\\_Александрович](https://ru.wikipedia.org/wiki/Басов,_Василий_Александрович)
43. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Баяндуров,\\_Борис\\_Иванович](https://ru.wikipedia.org/wiki/Баяндуров,_Борис_Иванович)
44. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Бериташвили,\\_Иван\\_Соломонович](https://ru.wikipedia.org/wiki/Бериташвили,_Иван_Соломонович)
45. <https://www.sechenov.ru/univers/structure/library/tsentralnaya-nauchnaya-meditsinskaya-biblioteka/persons/dey4/>
46. [https://бмэ.орг/index.php/БАРСУК-МОИСЕЕВ\\_Фома\\_Иванович](https://бмэ.орг/index.php/БАРСУК-МОИСЕЕВ_Фома_Иванович)
47. [https://бмэ.орг/index.php/БЕРНШТЕЙН\\_Николай\\_Александрович](https://бмэ.орг/index.php/БЕРНШТЕЙН_Николай_Александрович)

## Становление и развитие детской радиожурналистики во второй половине XX века

Казарина Юлия Владимировна, студент  
Московский государственный институт культуры (г. Химки)

*В статье автор рассказывает о развитии в радиожурналистике программ для детей, которое, в большей степени, пришлось на вторую половину XX века.*

**Ключевые слова:** радио СССР, детское радиовещание, подрастающее поколение, Советский Союз, вещательная сетка.

Детские радиопередачи являются незаслуженно забытым направлением радиожурналистики, поскольку детские радиопрограммы в современной сетке вещания встречаются редко. Средства массовой информации для детей несут большую ответственность за воспитание подрастающего поколения, спо-

собствуя формированию ценностей и моральных установок ребенка. Программное наполнение детских радиостанций всегда сопровождается передачами, связанными с получением знаний, что способствует расширению кругозора. Они также включают в себя программы, направленные на подкрепление ранее

полученных школьных знаний, что активно проявляется во второй половине XX века. Однако в современном мире с приходом коммерческого радиовещания детские программы постепенно стали исчезать из эфира. Этот факт показывает актуальность обращения к проблеме исследуемой темы, в то время как во второй половине XX века радиопередачи пользовались большой популярностью среди подрастающего поколения.

Одним из более свойственных процессов формирования советского радиовещания послевоенного времени стало начало активного увеличения радиопередач для детей. В сетках программ восстанавливаются передачи и рубрики, которые возникли еще в предвоенные годы. Появляется большое количество новых передач различных форм и жанров для детской аудитории.

В жизни подрастающего поколения детское радиовещание Советского Союза играло огромную роль. Главной целью этих передач было коммунистическое воспитание детей. Таким образом, радиовещание помогало школам преобразовывать «неорганизованную детвору» в «организованное стройное целое: в братскую, дружную, пионерскую семью» [3, с. 61].

К созданию вещательной сетки для детей подходили не только с творческой и образовательной направленностью, но и с психологической. Благодаря социально-психологическим особенностям радио удавалось заинтересовать ребенка, чтобы он был не только слушателем, но и активным участником транслируемой передачи.

Впервые детские радиопередачи, радиогазеты и радиожурналы в эфире появились в 1925 году: «РадиоПионер», «Радиооктябренок», позднее «Утренняя зорька» (в дальнейшем «Пионерская зорька»), «Маша-растеряша» и многие другие. Такие программы выходили в довоенное время и были стартом на пути детской радиожурналистики. К 1930 году подобных программ было около 300 на советском радио.

Сложные годы военного времени сказались на образовании детей, однако детское радио не сдавалось и продолжало работать. Теперь к образовательным функциям добавились воспитание патриотизма и мужества у подрастающего поколения. Радио всеми силами старалось поддерживать мощный старт детских программ и это успешно получалось [2, с. 75].

В развитии детского радиовещания обычно выделяется два этапа в годы Великой Отечественной войны:

1. Агитационно-пропагандистский (1941–1943 гг.);
2. Образовательный, просветительский (1943–1945 гг.).

Первый период, в большей степени, был нацелен на подрастающих, которым интересны события, происходившие на фронте. Ребята могли выходить в радиоэфир со своими рассказами. Была возможность поделиться интересной историей, связанной с жизнью самого ребенка. Для детского радиовещания выделялось чуть больше двух часов эфирного времени.

В связи с тем, что детское радиовещание было нацелено на конкретную аудиторию, в 1941 году детскую редакцию преобразовали в отдел при литературно-музыкальном канале. В таком виде радио для детей просуществовало до 1943 года.

Во время образовательного, просветительского этапа (1943–1945 гг.) после возобновления отдела детского радиовещания вернулось разделение на возрастные категории. Так, с 1946 года

для маленьких слушателей вышла игровая радиопередача «Угадай-ка». Сценарий был очень прост. Истории, которые затрагивались в эфире, были близки детям. Это повышало интерес, и ребята с удовольствием принимали участие в передаче.

Детское радиовещание пропорционально совмещало в себе как военные, так и просветительские темы. Это помогало детям не только следить за фронтовыми событиями, но и получать новые знания либо же закреплять ранее полученные. Выпуск радиопрограммы «Пионерская зорька» от 10 мая 1945 г. был полностью посвящен великому празднику Победы. В дальнейшем стали рассказывать о мирной жизни.

Первоначальным занятием после завершения войны стало возрождение художественных радиопередач. Теперь в эфирах большую часть времени занимал радиотеатр. Это повысило интерес подрастающего поколения и стало резким скачком для повышения детских передач на радио. Однако послевоенное радиовещание стало сильнее углубляться в цензурные рамки. Около 95% эфирного вещания записывалось на пленку.

Чтобы обозначить возрастные рамки, более четко определить тематику для того или иного детского возраста, в 1956 году было принято решение разделить редакцию на детскую и молодежную. Появились различные рубрики, которые были направлены на разную детскую возрастную аудиторию: дошкольная, школьная, студенческая.

В 1962 году появляется радиостанция «Юность», которая являлась продолжением существовавших до этого передач для подрастающего поколения. Эта программа стала новым феноменом для слушателей [1, с. 8]. Вещательная сетка была разнообразной. В программе «Молодежи о классическом искусстве» рассказывали о произведениях не только отечественной, но и мировой литературы.

В 70-е годы главной целью советского радиовещания стало нравственное воспитание детей. В эфир все чаще стали выходить радиоспектакли, требующие анализа. Радиопрограмма «В стране литературных героев» в каждом новом выпуске демонстрировала детям диалоги с различными героями литературных произведений. С помощью любимых сказочных персонажей удавалось донести до маленьких слушателей нужные идеалы.

Из этого можно сделать вывод, что радио 70-х годов было устремлено на развитие интеллектуального и информационного контроля не только с точки зрения взрослой аудитории, но и детской. Также подобные программы формировали у ребенка интерес к искусству, развивая его с культурной стороны.

Во время преобразований и перехода от индустриального общества к постиндустриальному радиопрограммам возвышаются требования, которые осуществить редакция не может. Теперь для обсуждения со слушателями выдвигаются темы, о которых ранее говорить было запрещено: вера, детская преступность и другое. Рушатся ранее установленные стандарты радиовещания, и диалог с юными слушателями заходит в тупик. К такому роду изменений пыталась привыкнуть «Пионерская зорька», но подобные новые форматы реализовать в эфире не получилось.

Продолжали появляться новые программы. Дети дошкольного возраста слушали радиопередачу «Это мы не проходили», где общались с ведущими с помощью вопросно-ответной формы. Это программа была направлена на приобщение детей к ком-

муникации. Ранняя социализация важна для дальнейшей жизнедеятельности человека. Именно в этот период, в частности, формируются моральные и нравственные устои, определяется картина мира. Радио берет на себя большую роль, поскольку дети в раннем возрасте начинают познавать мир, что влияет на их психику и становление мировоззренческих взглядов.

В 1990-м году популярность набирают передачи не столько для детей, сколько для их родителей. В эфирах можно услышать такие программы как: «В кругу семьи» и «Радиостудия-73», где на вопросы родителей отвечали как врачи и психологи, так и воспитатели и педагоги. Это позволило укрепить роль детского радиовещания в сетке, поскольку теперь полезную информацию получали не только дети, но и родители.

Конец 90-х стоит охарактеризовать поиском спонсоров и средств для создания новых медиапродуктов. Частный рынок, который сформировался в конце XX века, стремился к поиску новых подходов понимания детской аудитории. Развивается рекламная индустрия, передачи становятся неинтересными, все начинает быть похожим на обычные заказные выпуски.

Подводя итог вышесказанного, следует сказать, что радиовещание Советского Союза стремилось к тому, чтобы подрастающее поколение было воспитанным. Так, происходило приобщение детей разного возраста к образовательному и культурному развитию, а также формировало у ребенка социальную позицию и коммуникативные способности для дальнейшей жизнедеятельности.

#### Литература:

1. Музыря А. А. В эфире радиостанция юность. — М.: Искусство, 1979. — 199 с.
2. Руденко И. А. Игровые формы в радиовещании для детей. // В диапазоне современности: тенденции развития радио в современном мире: сборник статей. — М.: Искусство, 1984. — С. 75–92.
3. Чельшева И. В. Теория и история российского медиаобразования. — М.: Директ-Медиа, 2013. — 231 с.



# ПСИХОЛОГИЯ

## Влияние нарциссической травмы на самооценку личности

Борзунова Алёна Александровна, студент магистратуры  
Тольяттинский государственный университет

*Проблема нарциссизма становится современным неврозом и все больше обычных людей могут обнаружить у себя нарциссическую травму. Связан этот факт с требованиями, предъявляемыми в современном обществе, высокие стандарты которым необходимо соответствовать, успех и идеальность, к которой необходимо стремиться. Людей ценят по достижениям и внешним атрибутам при несоответствии, которым у человека в первую очередь травмируется самооценка.*

**Ключевые слова:** нарциссическая травма, Я-структура, нарциссизм, самость, self.

При нарциссической травме в первую очередь травмируется Я-структура человека. Для того чтобы пережить утрату внутренней Я-структуры и защититься от возможных психологических травм, у личности образуются паттерны нарциссического реагирования:

- дистанцированно-отстраненное, это поведение, при котором человек ведет себя холодно и отстраненно;
- компенсация через активную деятельность;
- завистливость, ревность, соперничество, у человека есть впечатление, что другим достается больше и проще;
- агрессия и нарциссический гнев [1];

Результатом нарциссической травмы для человека будет чувство одиночества, неудовлетворенность жизнью, ощущение внутренней пустоты.

Ситуация критики, обращенная в его сторону, будет вызывать в человеке непереносимый стыд. «Любой источник негативной обратной информации может вновь нанести серьезную травму и спровоцировать приступ ярости или защитные реакции» [2, с. 86], [1].

В понимании человека если отвергается что-нибудь из того, что он говорит, делает, чувствует, воспринимается как отвержение его самого. А это чрезвычайно разрушительно для его хрупкой самооценки.

Он становится уязвимыми и в последующем выбирает либо изоляцию, либо старается чрезмерно угождать другим людям, чтобы не вызвать негативную реакцию в свою сторону [3].

Изоляция и дистанция, которую создает человек в отношениях оберегает его от действительности, в которой человек, которого он идеализирует оказывается недостаточно хорош и таким образом помогает сохранить иллюзию. Так же изоляция защищает от близких отношений, в которых может обнаружиться истинное Я, поэтому люди с нарциссической травмой выбирают страдать от одиночества, вместо выхода к людям [2]. При этом сохраняется необходимость в других

людях, так как именно от их оценок зависит самооценка и понимание какой я.

У нарциссически травмированного человека присутствуют завышенные требования к себе, которые из внешних требований родителей, с возрастом интернализируются и превращаются в жестокого внутреннего критика. Критик, который беспощадно обрушивается за малейшую ошибку и промах, не давая шанса на ошибку. Внутри существует ощущение что для принятия и любви необходимо быть успешным от этого в их жизни присутствует стремление к достижениям и наградам имея при этом убеждение, что для этого не нужно прикладывать много усилий, следовательно, успехи, которые потребовали тяжелого труда не приносят удовлетворение. А остальные достижения обесцениваются самим человеком, так как кажутся ему недостаточными и достигнув поставленной цели не происходит насыщения внутри, от чего они выходят на новый забег для достижения новых вершин [2]. Такие забеги в итоге истощают личность, а самооценка так и не наполняется, потому что любого подтверждения извне недостаточно, при отсутствии понимания своей ценности самим человеком. Маниера обесценивать является опытом детства, когда ребенку в целях воспитания и получения лучших результатов могли внушать, что он делает всё недостаточно хорошо или вовсе не то, что необходимо.

У личности существует склонность видеть других как более привлекательных, умных, способных, лучше во всем, чем они сами. Для людей с нарциссической травмой непредставимо, что кто-то кроме них может чувствовать себя неуверенным или глупым [3]. Отрезанность от своих чувств не дает возможности человеку почувствовать и представить, что чувствуют другие люди [5]. От этого они кажутся холодными и бесчувственными.

Человек с нарциссической травмой в различной степени начинает проявлять черты нарциссического характера и нарциссической личности.

Теоретики характера (Levy, Bleecker, 1975) представили пять этапов развития характера:

1) Самоутверждение — начальное проявление инстинктивных потребностей.

2) Негативный ответ среды — фрустрация этих потребностей социумом.

3) Органическая реакция — ответ на фрустрацию, как правило выглядит как переживание негативных чувств, злости, грусти и сожаления.

4) Самоотрицание является изощрённой формой обращения против собственного self, отождествляя себя «со средой обращает личность против ее самой, приводит к интернализации блокады экспрессии self и создает психопатологию» [2, с. 9].

5) Этап адаптации на этом этапе личность должна преувеличить в себе качества, которые одобряет её социальное окружение. Таким образом избегает повторение нарциссических травм, возникающих в результате демонстрации настоящего self [2].

Нарциссическая личность — это взрослый, который в следствии травмы остановился в развитии морально и эмоционально. У него нет реалистичного ощущения Самости и своих возможностей. Личность, обнаруживая свои недостатки не может с ними смириться и тщательно их скрывает, при этом испытывает непереносимое чувство стыда [5, с. 9].

В статье «Нарциссизм как следствие травмы и ранних переживаний», авторы пишут о истоках нарциссических черт, которые появляются в следствии отклонения от идеального воспитания, где присутствует «либо пренебрежение / жестокое обращение (недостаточно заботливого внимания), либо чрезмерное баловство (слишком много заботливого внимания)» (Stone, 1993) Обе модели воспитания не дают возможность родителям видеть ребенка целостно. Получается они видят не своего реального ре-

бенка, одни видят идеализированного, а вторые обесцененного [7].

Для человека становится важнее лучше выглядеть и лучше думать о себе, чем лучше себя чувствовать. Этот вывод формируется из-за родительского обращения с чувствами ребенка, отрицая чувства постепенно теряется контакт с ними. Ребенок наблюдает чего от него ждут родители и реагирует на эти ожидания. Вместо понимания своих потребностей у него развивается ощущение своего влияния на потребности родителя и стремление их удовлетворить, обретая таким образом чувство собственной значимости и силы [2]. Став взрослыми, эти люди не состояниии дифференцировать свои чувства, так как утратили эту способность. Утрата чувств вообще является довольно распространённым явлением современности, чувства часто воспринимаются как неприятные, мешающие рациональности и объективности.

Иногда человек может дойти до состояния, что начинает чувствовать то, что он него ждут и путает это со своими реальными эмоциями, таким образом он желает получить одобрение от окружающих [6].

При отсутствии у личности ощущения кто я, и не имея возможности распознавать свои чувства, самооценка человека становится крайне неустойчива, а внутреннее отчуждение, которое образуется в следствии не дает возможность получить удовлетворения от жизни.

Человек с нарциссической травмой постоянно борется за поддержание самооценки, но самим этим процессом он изолирует себя от внимания, которого так жаждет. Возможно, лучше всего сказать, что нарциссическое «я» находится в хроническом состоянии формирования, которое они неустанно преследуют с помощью различных социальных контактов, которые оказываются поверхностны [6].

#### Литература:

1. Лэнге, А. Грандиозное одиночество. Нарциссизм как антропологический-экзистенциальный феномен// Московский психологический журнал. — 2002. — № 2.
2. Стивен М. Джонсон. Психотерапия характера. Методическое пособие для слушателей курса «Психотерапия». М.: Центр психологической культуры, 2001. — 356 с.
3. Стефани Дональдсон-Прессман, Роберт М. Прессман. Нарциссическая семья: диагностика и лечение.
4. Соколова Е. Т., Чечельницкая Е. П. Психология нарциссизма: учебное пособие. — М.: Учебно-методический коллектор «Психология», 2001. — 90 с
5. Хотчкис С. Адская паутина: Как выжить в мире нарциссизма / Пер. с англ. В. Мершавки. — М.: Независимая фирма. Класс., 2011. — 248 с. — (Библиотека психологии и психотерапии)
6. Аспер К. Психология нарциссической личности. Внутренний ребенок и самооценка. 2-е изд. — М.: «Добросвет», «Издательство КДУ», 2021. — 336 с.
7. Narcissism as a consequence of trauma and early experiences Written by Dolores Mosquera and Anabel Gonzalez From ESTD Newsletter Volume 1 Number 4, September 2011

## Игра как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте

Живодуева Анастасия Александровна, педагог-психолог  
МБДОУ детский сад № 29 «Рябинушка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

*В статье представлено понятие игры, виды и их краткое описание.*

**Ключевые слова:** дошкольное детство, игра, дошкольник.

**И**гра — форма деятельности в условных ситуациях, направленной, на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуре [3].

Дошкольное детство — это наиболее «игровой» период жизни человека. Для дошкольников ведущей деятельностью является игра, дети вовлечены в игру полностью. Этому вопросу посвящены работы Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, А. П. Усовой и др. Основной потребностью ребенка-дошкольника выступает адаптация в мире взрослых людей, поэтому он испытывает постоянное стремление к примерке на себя функций взрослого. Поскольку реальное выполнение «взрослых» функций в дошкольном возрасте невозможно, у детей формируется противоречие между стремлением к статусу взрослого и недостаточными реальными возможностями. Данное противоречие заставляет ребенка-дошкольника осваивать новые для него сферы деятельности [1].

Предпосылки игровой деятельности возникают еще в период раннего детства. Игровая деятельность формирует и развивает различные психические процессы (внимание, память, мышление и др.). В игре появляется новое отношение ребенка к окружающему миру. Развивается мотивационно-потребностная сфера психики ребенка, возникают новые мотивы деятельности и новые цели.

Сущность игровой деятельности лежит в самом процессе игры, который характеризуется наличием связанных с игровыми действиями переживаний у детей. Данные переживания являются вполне реальными несмотря на то, что в игре дети имеют дело не с реальной жизненной ситуацией, а со своего рода моделью.

Для того, чтобы у ребенка сформировалась ролевая игра необходимо его целенаправленное общение со взрослым, чтобы он мог получать представления о социальных взаимоотношениях людей. В начале развития ролевой игры дети каждый по своему играют в соответствии с наблюдаемыми ими социальными ролями и не общаются с другими детьми. Лишь после этого можно наблюдать совместную игру детей, когда каждый ребенок берет на себя ту или иную роль.

Анализируя игру целесообразно проводить различие между её сюжетом и содержанием. Сюжет игры представляет воспроизводимую в игре определенную область социальной деятельности. Как правило, сюжет отражает представляет собой конкретные условия жизнедеятельности ребенка. С течением времени сюжеты игр изменяются вместе с изменениями условий жизни ребенка, его кругозора и знакомством с новыми людьми. Ребенок в этом случае старается придумать новую для

себя игру. Сюжеты игр становятся сложнее, разнообразнее, имеют разные тематические области, когда в игре переплетены события и роли самых разных смысловых сфер. Вместе с изменением и усложнением игровых сюжетов увеличивается количество разнообразных игровых событий с определенными предметами, обозначаемыми в речи.

Содержание игры является тем, что конкретно воспроизводит ребенок в игре как центральный момент во взаимоотношениях людей. В содержании игр выражается то, насколько глубоко ребенок проникается в отношения и деятельность людей при реализации принятой игровой роли. В содержании могут отражаться внешняя сторона поведения человека — только то, с чем и как действует человек, также отношения человека с другими людьми, смысл человеческой деятельности. Дети могут воссоздавать в игре самые различные отношения в зависимости от наблюдаемых ими реальных отношений близких им взрослых.

Игровое действие имеет знаковый характер. В игровой деятельности проявляет себя знаковая функция сознания ребенка и её проявление имеет свои особенности.

Реализуя в игровой деятельности определенную роль, ребенок открывает для себя те отношения, которые имеют место между взрослыми людьми в их жизни, в том числе и трудовой деятельности. У ребенка в игре присутствует чувство необходимости выполнять обязанности, которые связаны с ролью, а другие дети в свою очередь требуют от него и ожидают, чтобы он без ошибок исполнял принятую на себя роль [2].

Роль в сюжетной игре предполагает то, что ребенок обязан исполнить те требования, которые предъявляются ему к его поведению, осуществляя свои права в отношении других участников игры.

Ролевая игра детей отражает собой разнообразные аспекты окружающей им реальности. Во многом она становится и сюжетом ролевой игры. В содержании игры ключевым компонентом является момент деятельности взрослых.

Особенностью игры как особого вида деятельности ребенка является, прежде всего, сочетания свободы с необходимостью подчиниться внутриигровым правилам.

Таким образом, игровая деятельность формирует все стороны психической жизни ребенка, которые и проявляются в игре. По мере осуществления игровой деятельности у ребенка повышается его познавательная активность, которая в свою очередь позволяет ребенку разрешать в игре все более трудные задачи, брать на себя все более разнообразные роли, подчиняться все более сложным правилам. В игре закрепляются знания, умения и навыки детей, поскольку здесь ребенок может их применять в различных условиях.

## Литература:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. — М., 1997. — С. 198.
2. Кулагина И. Ю. Педагогическая психология / И. Ю. Кулагина. — М., 2010. — С. 134
3. Петровский, А. В., Ярошевский М. Г. Психология. Словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — Москва: Просвещение, 2009. — С. 412.

## Диагностика и коррекция нарушений детско-родительских отношений в семьях с детьми старшего подросткового возраста, подверженных компьютерной зависимости

Ивченко Лариса Юрьевна, студент магистратуры;

Дворникова Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного научно-исследовательского университета имени Н. И. Лобачевского

*В статье рассматриваются особенности нарушений детско-родительских отношений в семьях с детьми старшего подросткового возраста, подверженных компьютерной зависимости, а также вопросы диагностики детско-родительских отношений в семьях с детьми старшего подросткового возраста. Рассмотрены цель и основные задачи коррекции детско-родительских отношений в семьях с детьми старшего подросткового возраста, где есть проблема компьютерной зависимости у детей.*

**Ключевые слова:** диагностика, коррекция, зависимость, детско-родительские отношения, дети старшего подросткового возраста.

В большинстве семей, при переходе ребенка в подростковый возраст, возникают проблемы, имеющие характер нарушения детско-родительских отношений. Данная проблема является актуальной и на практике: решение проблемы коррекции детско-родительских отношений в подростковом возрасте является одной из сторон деятельности педагога-психолога. Детско-родительские отношения в подростковом возрасте обусловлены психологическими особенностями самих подростков: стремлением к освобождению от опеки и контроля со стороны взрослых, стремлением к самоутверждению в коллективе сверстников, потребностью в самостоятельности.

Не гармоничные семейные отношения, неадаптивная модель семейного воспитания, наличие патологических стилей воспитания у родителей являются основными причинами нарушений детско-родительских отношений. В результате возрастает риск формирования различных форм девиантного поведения, к которым относят и различные формы зависимостей, в том числе и компьютерная, игровая, Интернет-зависимость.

В ходе исследования нами было проведено эмпирическое изучение особенностей детско-родительских отношений в семьях с детьми старшего подросткового возраста, подверженных компьютерной зависимости на базе МАОУ «Школа № 176» г. Нижний Новгород. В состав испытуемых вошли ученики 7 класса в количестве 20 человек, все испытуемые дети-подростки в возрасте от 14 до 15 лет.

Для выявления особенностей детско-родительских отношений были подобраны такие методики, как: 1. Тест-опросник «Аддиктивная склонность» (В. В. Юсупов, В. А. Корзунин). Цель — выявить уровень риска склонности к зависимому поведению. 2. Методика «Тест на выявление Интернет-зависимости К. Янг»; цель — выявить уровень интернет-зависимости

у подростков. 3. Опросник «Подросток о родителях» (ADOR) Л. И. Вассермана. Цель — выявить особенности детско-родительских отношений.

По первым двум тестам было получено, что у 8 человек (40%) высокий уровень склонности к зависимому поведению и те же подростки показали высокую Интернет-зависимость, у 10 человек (50%) — средний уровень склонности к зависимому поведению, и те же подростки показали средний уровень Интернет-зависимости и у 2 подростков низкий уровень склонности к зависимому поведению и те же подростки показали отсутствие Интернет-зависимости (20%).

Это говорит о том, что 40% подростков имеют компьютерную зависимость, т.е. они не умеют контролировать время, проведенное за компьютером или в Интернете, использование компьютера и Интернета начинают вызывать значительные проблемы в их жизни. Компьютер и Интернет заменяет им дружбу, общение между сверстниками происходит только в локальных сетях. Они поглощают время, силы, у подростков появляется постоянная усталость, раздражительность, чувство эйфории и поднятого настроения происходит только тогда, когда они находятся в интернете. Интернет и компьютер поглощают энергию и эмоции до такой степени, что подросток оказывается неспособным поддерживать равновесие в жизни, получать удовольствие от общения с людьми, проявлять симпатии, увлекаться, включаться в другие формы активности. Времяпровождение с близкими начинает раздражать, ему не интересно что происходит вокруг, его волнуют только события, произошедшие в Интернете. На этой стадии родители должны принять меры, необходима помощь психолога.

50% детей — половина опрошенных подростков (50%), находятся на стадии, когда компьютер и Интернет занимает не основную, но значимую часть в их жизни. У подростков начинают



возникать проблемы с родителями, в школе с учителями, потому что они перестают учиться.

Только 2 подростка контролируют время пребывания за компьютером и в Интернете, у них нет компьютерной и интернет-зависимости, они могут использовать компьютер и Интернет как для учёбы, так и для досуга, но и в реальной жизни они проводят значительную часть времени.

С помощью опросника «Подростки о родителях» (ADOR) Л.И. Вассермана были выявлены факторы семейного воспитания, поведение, принятые установки в семье, а также методы семейного воспитания, описать межличностные отношения в семье.

Было получено, что у 20% подростков высокий уровень автономности. Это означает, что у них сформировано понимание целостности своей личности; они знают свои способности и стремятся их реализовать в практических действиях, у них есть глубокие знания и навыки хотя бы в одной области. Эти подростки имеют ориентацию на успех, они знают, какие шаги им надо предпринять, чтобы достичь нужной цели. Они могут брать на себя ответственность за принятие решений, за собственное поведение и действия. Кроме того, они имеют самостоятельный опыт планирования своих действий, умеют соотносить свои действия с требованиями общества.

У 50% подростков выявлен средний уровень автономности, у них в целом сформировано понимание целостности своей личности; но они знают не все свои способности и не стремятся их реализовать в практических действиях, у них нет достаточно глубоких знаний и навыков хотя бы в одной области. Они иногда могут брать на себя ответственность за принятие решений, за собственное поведение и действия, однако они имеют недостаточный опыт планирования своих действий, не всегда умеют соотносить свои действия с требованиями общества.

У 30% опрошенных подростков выявлен низкий уровень автономности, что проявляется в неумении прогнозировать свои действия; неоднородность интересов и предпочтений. 20% подростков отметили такой показатель, как враждебность на низком уровне, 40% — отметили его на среднем уровне и 40% — на высоком уровне. 10% подростков отметили низкий уровень директивности своих родителей, 60% подростков отметили, что директивность родителей находится на среднем уровне, а 30% подростков отметили высокий уровень директивности своих родителей.

20% подростков отметили у своих родителей низкий уровень непоследовательности, 55% — средний уровень непоследовательности родителей, и 25% подростков отметили высокий уровень непоследовательности. 40% подростков отметили у своих родителей низкий уровень доброжелательности, 50% подростков отметили, что их родители проявляют средний уровень доброжелательности, 20% подростков отметили, что родители проявляют высокий уровень доброжелательности.

Таким образом, было получено, что многие подростки, которые показали высокую степень компьютерной и интернет-зависимости отметили у своих родителей высокую степень враждебности, директивности, непоследовательности, недоброжелательности, и отметили, что сами имеют низкий уровень автономности в семье.

Учитывая полученные результаты на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, для коррекции детско-родительских отношений нами была разработана программа психолого-педагогической помощи семьям с детьми старшего подросткового возраста, подверженных компьютерной зависимости.

Цель программы — снизить компьютерную зависимость подростков посредством развития детско-родительских отношений.

Задачи:

1 Организовать совместную деятельность несовершеннолетних и их родителей, направленную на повышение уровня навыков избегания ситуаций, связанных с риском формирования зависимого поведения.

2 Скорректировать и развить структуру личности несовершеннолетнего через обеспечение позитивного личностного развития и приобретения социальной компетентности путем функционирования в условиях ТС.

3 Осуществить комплекс психолого-терапевтических мероприятий, направленных на дезактуализацию патологического влечения к играм, устранить психические и соматические нарушения, предотвратить срыв и рецидивы.

4 Реорганизовать жизненную среду, восстановить семейные отношения, скорректировать взаимоотношения несовершеннолетнего с установленным диагнозом игровой или компьютерной зависимости с основными значимыми другими лицами, на основе работы, как с самим несовершеннолетним, так и с его ближайшим социальным окружением.

5 Сформировать «антизависимые» установки в среде подростков, посредством пропаганды здорового образа жизни.

Программа состоит из четырёх блоков — диагностического, консультационного, коррекционно-развивающего и психолого-профилактического.

Формирующие воздействия программы осуществляется на основе следующих механизмов:

— сообщение информации — получение участниками в ходе групповой работы разнообразных сведений об основных проблемах, возникающих в детско-родительских отношениях, информационный обмен между участниками группы (беседа, дискуссия);

— альтруизм — возможность в процессе групповой работы оказывать бескорыстную помощь друг другу, в результате участники тренинга приобретают навыки конструктивных детско-родительских отношений;

— механизм интерперсонального влияния — возможность осуществлять обмен ценностями, эмоциями, мнениями, инсайтами, — это формирует у участников тренинга положительное эмоциональное отношение к друг другу и вырабатываются навыки межличностного общения и конструктивных детско-родительских отношений;

— механизм конфронтации — возможность осознавать свое мнение, свои ценности, свои слабые и сильные стороны в общении, что обеспечивает обретение своей индивидуальности, осознание своих личностных качеств, своих ресурсов;

— рефлексия — механизм самосознания, способность к осознанию и анализу самого себя с целью формирования лич-

ностных качеств, которые способствуют развитию навыков конструктивных детско-родительских отношений.

Во время реализации программы использовались такие формы работы, как ролевые игры, упражнения, мини-лекции, дискуссии, беседы.

В блоки вошли такие упражнения, которые способствуют формированию у детей эмпатии и умения доверять друг другу, упражнения, которые способствуют выстраиванию адекватных отношений как в классе, так и в подростковой среде, так и в семье. Так же многие упражнения были направлены на снижение зависимости и проявлений аддиктивного поведения. В конце каждого занятия проводилась рефлексия.

Ожидаемые результаты: улучшение детско-родительских взаимоотношений и адаптации семьи; повышение родитель-

ской компетентности; стабилизация эмоционального состояния участников; снижение психоэмоционального напряжения; повышение уровня креативности и творческих способностей участников; повышение уверенности в себе и позитивной самооценки.

Таким образом, на основании анализа и обобщения теоретической литературы по теме исследования нами были выявлены особенности детско-родительских отношений в семьях с детьми старшего подросткового возраста, подверженных компьютерной зависимости, подобраны методики для выявления уровня развития компьютерной зависимости детей, исходя из полученных во время диагностики результатов, разработана Программа психолого-педагогической помощи семьям с детьми старшего подросткового возраста, подверженных компьютерной зависимости.

#### Литература:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. — М.: Наука, 2015. — 189 с.
2. Федоров А. Ф., Власова И. А. Проблемы игровой компьютерной интернет-зависимости у подростков // Молодой ученый. — 2013. — № 5. — С. 785–787.
3. Фельдштейн Д. И. Психологические аспекты изучения современного подростка. — М.: Инфра-М., 2018. — 188 с.
4. Юсупов В. А., Корзун В. А. Психологическая диагностика зависимого поведения. — СПб.: Речь, 2017. — 244 с.

## Взаимосвязь типа личности и способностей к развитию soft skills на примере типологии архетипов Пирсон

Кошелев Дмитрий Евгеньевич, специалист

Тюменский областной государственный институт развития регионального образования

**Ключевые слова:** тип личности, типология архетипов К. Пирсон, soft skills, архетипы Юнга, психологическое исследование.

## The relationship of type personality and abilities to development soft skills by example typology archetypes Pearson

Koshelev Dmitry Yevgenyevich, specialist

Tyumen Regional State Institute for the Development of Regional Education

**Keywords:** personality type, Pearson 12-archetype system, soft skills, Jungian archetypes, psychological research.

Согласно российскому федеральному образовательному стандарту (ФГОС) основного общего образования, учебные достижения обучающихся должны отражать способность использовать на практике универсальные учебные действия (УУД), которые подразделяются на познавательные, коммуникативные и регулятивные. Нельзя не отметить, что перечень УУД пересекается с «универсальными компетенциями», которыми должен владеть выпускник более высокого уровня образования — высшего профессионального.

В частности, если базовые логические действия, которые относятся к числу познавательных УУД, подразумевают умение школьника выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях (подпункт 1

пункта 43.1 ФГОС основного общего образования), то универсальная компетенция УК-1 выпускника бакалавриата по направлению подготовки 04.03.01 «Химия» аналогичным образом предусматривает, что выпускник способен осуществлять критический анализ информации (пункт 3.2 ФГОС высшего образования). Таких примеров много, и это логично, если исходить из предпосылки, что между разными уровнями образования должна существовать преемственность.

В педагогической науке можно встретить утверждение, что универсальные компетенции из ФГОС высшего образования — это то же самое, что часто упоминаемые в последние годы soft skills (мягкие навыки) [13, с. 95]. На наш взгляд, термин soft skills удачно объединяет целый ряд понятий, отражающих одно

и то же явление: «транспрофессиональные компетенции» [20, с. 156], «поликомпетентность» [13, с. 94] и др.

А.Э. Цымбалюк и В.О. Виноградова отмечают следующие основные особенности данного явления: 1) soft skills — это широкое понятие, не являющееся синонимом навыков; 2) soft skills понимаются через обширный набор характеристик: личные качества, интеллектуальные особенности, социально-психологические навыки, универсальные навыки, непрофессиональные и приобретенные навыки; 3) soft skills влияют на эффективность деятельности человека; 4) не зависят от специфики профессиональной деятельности, являются общими для различных видов профессиональной деятельности; 5) относятся к такому классу понятий, как деятельностно важные качества. Авторы определили, что наиболее значимыми мягкими навыками являются коммуникативные навыки, ответственность, навыки самообучения, гибкость/адаптивность, навыки лидерства/управления другими людьми, навыки управления собственными эмоциями, умение работать в команде [21, с. 124].

Получается, что понятие УУД также выступает синонимом мягких навыков. Тем самым, задача формирования soft skills ставится и перед системой общего образования.

Однако всех ли школьников можно в одинаковой степени научить любому мягкому навыку? Данный вопрос возникает из того очевидного соображения, что люди разные, и эта идея послужила поводом для создания множества типологий личности.

Из нашей предшествующей статьи напрашивается вывод, что ответ на данный вопрос — отрицательный. В указанной работе нами была предпринята попытка описания вторичной профориентации как системы, состоящей из субъектов, целей, средств, результатов и критериев эффективности. При этом в качестве результата вторичной профориентации нами было определено выявление у работников предрасположенности к развитию уникальных наборов транспрофессиональных компетенций [9, с. 62].

В поисках основы для создания диагностических категорий, которые можно использовать во вторичной профориентации, мы обращались к такой типологии личности, как 12 архетипов по К. Пирсон. В отечественной науке интерес к данной типологии возник в последнее десятилетие. В 2012 году ее использовала в своем исследовании на тему профориентации Н.В. Буравцова [2], годом позже она упоминалась коллективом авторов под руководством Ю.М. Перевозкиной [11], а в 2019 году Т.В. Капустиной (Скоробач) была защищена по этой теме кандидатская диссертация по психологии.

Т.В. Капустина разложила каждый из 12 архетипов на пять психологических сфер: когнитивную, эмоциональную, сферу межличностного общения, поведения, сферу деятельности. Материал для такой дифференциации был получен в ходе ряда исследований, в которых диагностированные архетипы по Пирсон сопоставлялись с иными типологиями личности — Майерс-Бриггс, чертами личности по Р. Кеттелу, доминирующими инстинктами по В.И. Гарбузову и др. Исследовательницей сделан вывод, что у личности имеется ведущий архетип, который определяет ее ведущие цели, стратегии, желания и страхи, индивидуально-личностные черты и интегралы [7, с. 78–89].

Опираясь на идею, что описанные Т.В. Капустиной сферы поведения архетипов фактически представляют собой сферы деятельности индивида, мы выдвинули гипотезу о том, что носителям разных ведущих архетипов по типологии К. Пирсон должна быть присуща предрасположенность к развитию различных, уникальных наборов транспрофессиональных компетенций [9, с. 65]. Поскольку, как говорилось выше, термин «транспрофессиональные компетенции» является аналогом понятия soft skills, из озвученной гипотезы можно сделать вывод о том, что носители разных ведущих архетипов обладают неодинаковой предрасположенностью к овладению различными мягкими навыками.

Например, полученные Т.В. Капустиной результаты показывают, что носители архетипа Lover (Любовник, Влюбленный) любят гармонию в отношениях, прилагают усилия для ее достижения; могут хорошо предсказывать то, как изменение ситуации повлияет на поведение людей [6, с. 97]. Поэтому, как мы предполагаем, для носителей данного архетипа легко должно даваться овладение такими коммуникативными УУД, как распознавать невербальные средства общения, понимать значение социальных знаков, знать и распознавать предпосылки конфликтных ситуаций и смягчать конфликты, вести переговоры; понимать намерения других, проявлять уважительное отношение к собеседнику и в корректной форме формулировать свои возражения.

В то же время для лиц, у которых ведущим архетипом является Destroyer (Разрушитель), характерны низкий самоконтроль поведения, раздражение по пустякам, нетерпимость к критике. Вероятно, индивидам с такими личными особенностями комфортны ситуации, где целесообразно не смягчение, а, напротив, обострение конфликта. С другой стороны, носитель архетипа Destroyer всюду ищет новые возможности и способы выполнения дел [6, с. 97]. Следовательно, от него логично ожидать легкости в овладении познавательными УУД — такими, как самостоятельно выбирать способ решения учебной задачи, самостоятельно формулировать обобщения и выводы по результатам проведенного наблюдения.

Однако по данному вопросу могут быть выдвинуты и альтернативные гипотезы, в связи с чем понадобилось экспериментальное исследование, результаты которого мы в настоящей статье представляем.

Целью исследования являлась проверка значимости взаимосвязи между ведущим архетипом по типологии К. Пирсон и наличием способностей к развитию тех или иных soft skills. Если такая взаимосвязь является значимой, это может послужить сигналом для изменения учебных планов в сторону увеличения объема групповых заданий, в которых учащиеся с разными ведущими архетипами могли бы гармонично дополнять друг друга.

### Гипотеза исследования

Основная гипотеза исследования состояла в том, что различие в способностях носителей разных ведущих архетипов по Пирсон к развитию тех или иных soft skills является значимым.

Одновременно были выдвинуты три альтернативные гипотезы.

Во-первых, что ведущий архетип в типологии К. Пирсон часто меняется, поэтому различиями в их способностях допустимо пренебречь. Повод к выдвиганию такой гипотезы дает сама автор концепции 12 архетипов. Поскольку концепция возникла из литературной теории о путешествии мифологического героя (мономифа), и архетипы Пирсон представляют собой этапы такого путешествия, идея смены архетипов является для концепции фундаментальной. Так, в последней книге, посвященной своей типологии, автор советует даже проходить диагностический опросник РМАИ (он направлен на выявление ведущего архетипа) каждые шесть месяцев, чтобы своевременно обнаружить изменение ведущего архетипа [30, с. 16].

Во-вторых, альтернативной гипотезой стал тезис, что личность имеет не один ведущий архетип, а больше — от двух до двенадцати. И в таком случае, развивая разные представленные в себе архетипы, учащийся может скомпенсировать их недостатки при овладении мягкими навыками. Данная гипотеза также восходит к трудам К. Пирсон, которая утверждает в своей книге, что чем больше архетипов проявлено у человека, тем лучше [30, с. 77]. П. Эдсон, которая была первым психотерапевтом, применившим в своей практике концепцию 12 архетипов, описывает случай с пациенткой по имени Мэри. У той были хорошо проявлены архетипы Innocent (Невинный) и Orphan (Сирота), и терапевт ставила своей задачей развить у Мэри качества еще двух архетипов — Warrior (Воин) и Caregiver (Опекун, Служитель) [26, с. 132–143]. Итого, у пациентки в том или ином виде наблюдались четыре архетипа.

Наконец, третья альтернативная гипотеза заключалась в том, что для определенной возрастной категории характерен один ведущий архетип, поэтому среди учащихся одного возраста различия между архетипами можно не учитывать. Основой гипотезы вновь являются работы Пирсон. В данном случае она считает, что среди детей наиболее ожидаемо встретить пару архетипов Innocent (Невинный) и Orphan (Сирота), среди подростков — пару Seeker (Искатель) и Lover (Любовник, Влюбленный), среди молодежи — архетипы Warrior (Воин) и Caregiver (Опекун, Служитель) и т.д. [30, с. 77]. В то же время исследование, которое проводилось Р. МакПиком, не выявило связи между возрастом и архетипом [29, с. 63, 65]. Таким образом, до начала эксперимента точка в данном вопросе поставлена не была.

Концепция исследования заключалась в том, чтобы: 1) определить для каждого испытуемого ведущий архетип; 2) на основе полученных результатов разделить экспериментальную выборку на группы в соответствии с ведущим архетипом; 3) провести структурный анализ образовавшихся групп на предмет степени проявленности и устойчивости каких-либо мягких навыков; 4) выявить случаи смены у испытуемых ведущего архетипа, описать частоту и условия такой смены; 5) выявить случаи наличия у испытуемых нескольких ведущих архетипов; 6) провести сопоставление образовавшихся групп с общепризнанными возрастными категориями.

### Экспериментальная выборка

Генеральная совокупность исследования — взрослые люди, обладающие полной дееспособностью по законодательству

РФ. Почему был сделан именно такой выбор, если целью исследования являются рекомендации по учебным планам для системы общего образования? Потому что нами предполагалось, что школа готовит учеников к условиям взрослой жизни. Если выпускникам придется действовать в среде, где присутствуют устойчивые типы личности, вступающие в определенные взаимосвязи с теми или иными мягкими навыками, то целесообразно именно к такой реальности адаптировать учебные планы.

Экспериментальная выборка формировалась путем отбора на основе добровольного участия. Желающие заполняли в Интернете специальную анкету, затем часть из них прошла диагностическую беседу с помощью средств видеосвязи. Известно, что выбранный способ формирования экспериментальной базы подвергает угрозе репрезентативность выборки, то есть внутреннюю валидность исследования [5, с. 133]. В то же время данный выбор оправдан следующими преимуществами использования Интернета:

1) заполнение анкеты в Интернете приближает эксперимент к числу полевых исследований, так как испытуемые отвечают на вопросы в привычной для себя обстановке. Тем самым, внешняя валидность исследования может быть выше, чем у лабораторного эксперимента [5, с. 38];

2) Интернет позволяет привлечь к участию испытуемых из разной культурной среды. В связи с этим исключается влияние на итоги исследования такой потенциально вмешивающейся переменной, как культурные особенности [10, с. 67].

Исследование проводилось с апреля 2017 года по январь 2020 года. Полный цикл исследования прошли 69 человек.

Возраст испытуемых находится в пределах 27–55 лет. Большинство участников (60 из 69) относится к возрасту с 29 по 45 лет включительно. Распределение по возрасту показано на рисунке 1.

Необходимо отметить, что распределение анкет по возрасту испытуемых имеет всплески для возрастных категорий 29–34 и 39–41 лет. Указанные всплески совпадают с выделенными Ю.П. Поваренковым кризисами профессионального становления личности, которые инициируются кризисами жизненного пути. Наиболее сильно они проявляются как раз в возрасте 29–33 и 39–43 лет [12, с. 117].

Среди испытуемых 19 мужчин и 50 женщин. Все они русскоговорящие, большинство русские, однако имелись представители еще 9 национальностей. 51 участник (73,9%) проживает в России, остальные — на территории других стран: Австралии, Белоруссии, Германии, Испании, Италии, Казахстана, Кипра, Португалии, Сингапура, США, Тайланда, Украины и Японии. Среди российских респондентов доминируют жители городов Москва и Тюмень, которые представлены приблизительно в равной пропорции.

Распределение испытуемых по видам трудовой деятельности (занятости): владелец бизнеса — 11 человек, наемный руководитель — 6, фрилансер — 26, наемный работник (за исключением руководителей) — 20, домохозяйка — 3, неизвестно — 3.

### Методы исследования

В ходе исследования нами было принято решение уделить повышенное внимание вопросу диагностики архетипов.



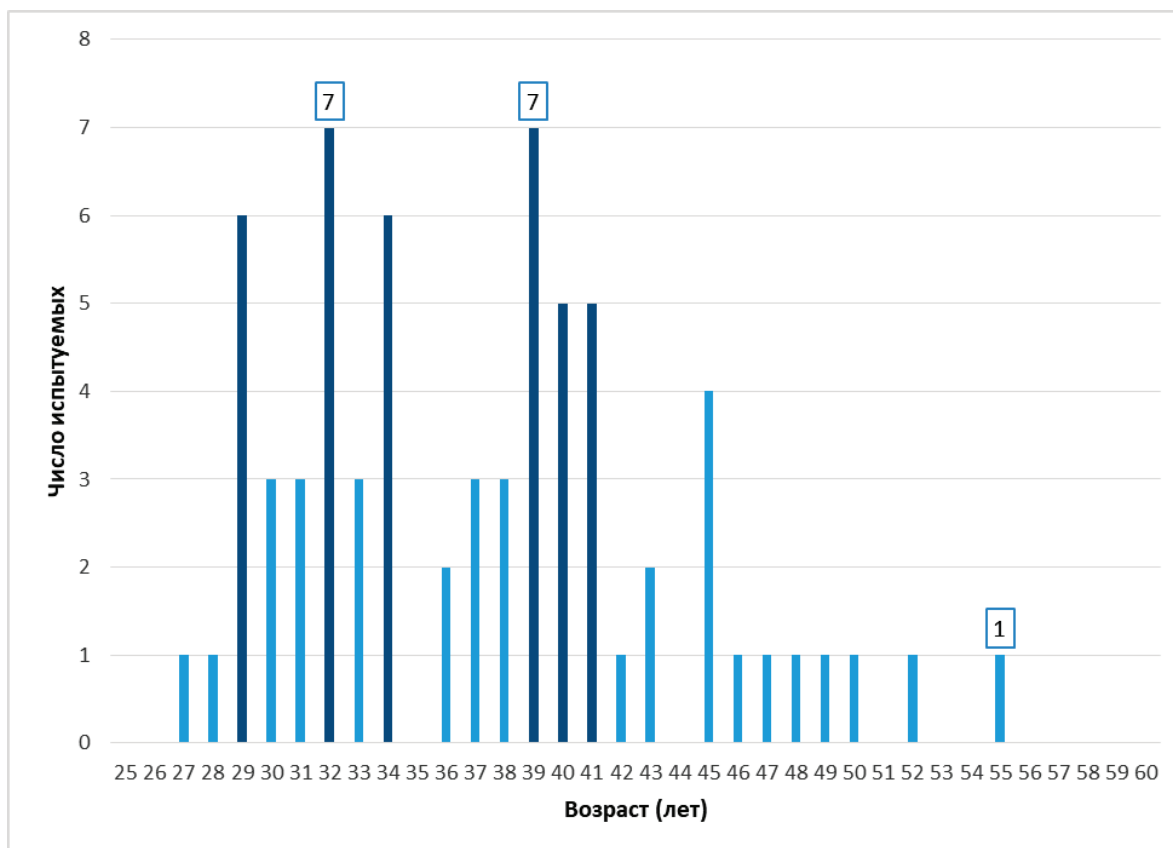


Рис. 1. Распределение испытуемых по возрасту

Прежде всего, мы отказались от использования опросника РМАИ. Дело в том, что в науке традиционно существуют скептические мнения относительно тестов. Отмечается, что полученная с помощью анкеты информация является зачастую декларативной и не может быть надежной и достоверной даже при условии полной искренности испытуемого, поскольку на ее содержание влияют несознаваемые мотивации и установки [8, с. 56]. Далее, по замечанию Т. В. Капустиной, в РМАИ отсутствует шкала лжи, и это говорит о необходимости использовать опросник только в совокупности с другими методами [7, с. 91].

В итоге мы обратились к комплексной диагностической методике, в которой используются несколько независимых подходов к добыванию фактов. Ею стала анкета бизнес-тренера, игротехника В. Габышевой [4]. В ней содержится 30 вопросов, сгруппированных в пять блоков.

В первом блоке испытуемому необходимо представить ряд фантастических ситуаций — идентифицировать себя с бумажником, водоемом и т.п., после чего описать результат работы своего воображения. Данный блок представляет собой переработанную проективную методику «Метаморфозы». Впервые ее обнаружил в 1949 году испанский психиатр Х. Пигем, в 1956 году популяризировал голландец Д. Арн ван Кревелен, а в 1961 году модифицировала французка Ж. Руайер [27] [28]. С 1982 года методика применялась Н. Я. Семаго в Москве и Московской области [16, с. 261].

«Метаморфозы» могут быть отнесены к категории катарсических проективных методик, где игровая ситуация задается

вопросами в особо организованных условиях. Однако в ситуации, когда ответы на те же самые вопросы испытуемый обсуждает с диагностом по Интернету, методику правильнее назвать интерпретативной [15, с. 290]. Достоинством проективных методов, а, следовательно, и выбранной методики является то, что они в меньшей степени подвержены фальсификации со стороны испытуемого, ответы на вопросы в таких методиках позволяют обнаружить выносимые вовне конфликты, проблемы, другую личностно насыщенную продукцию [16, с. 261].

Во втором блоке вопросов испытуемому предлагалось вспомнить любимую детскую игру. Данный блок представляет собой биографическое исследование в формате нарративного подхода, созданного американцами Дж. Брунером и Т. Сарбином [17, с. 183]. Также необходимо отметить, что к воспоминаниям детства обращается и процедура ранних воспоминаний американца А. Р. Брюна [22, с. 375–376]. В соответствии с классификацией Б. Г. Ананьева, биографические методы представляют собой отдельную разновидность эмпирических способов добывания научных фактов [1, с. 297]. Тем самым, включение в анкету вопросов биографического характера служит повышению степени надежности исследования.

В третьем блоке вопросов испытуемый должен был назвать 16 видов деятельности, которые ему нравится выполнять больше всего. Это техника репертуарных решеток Дж. Келли. Вызывание личностного конструкта осуществлялось методом полного контекста, когда испытуемый работает сразу со всем набором элементов, группируя и противопоставляя их различными способами [14, с. 152]. Технику репертуарных решеток можно отнести

ко группе праксиметрических методов, предполагающих анализ процессов и продуктов деятельности [1, с. 291] [8, с. 46].

В четвертом блоке вопросов испытуемый должен был вспомнить особенные случаи из своей жизни. Таким образом, вновь применялось биографическое исследование в формате нарративного подхода.

В последнем блоке вопросов испытуемого просили представить три воображаемые ситуации, здесь опять использовалась проективная методика.

Для перепроверки ответов на вопросы анкеты мы применяли психодиагностическую беседу, как это рекомендовано у А. Г. Шмелева [23, с. 177, 179]. Необходимость беседы обусловлена применением в эксперименте проективных методик, потому что для правильной интерпретации их результатов необходимо постоянно взаимодействовать с анализантом [3, с. 118]. Беседа проводилась по видеосвязи с помощью Интернет-месенджеров, и только в исключительных случаях в оффлайне.

Психодиагностическая беседа осуществлялась по следующему сценарию: 1) испытуемый предупреждался о том, что ему необходимо сразу же реагировать на любые слова диагноста, которые покажутся неправильными; 2) испытуемый должен был находить сходства в своих ответах по каждому блоку вопросов, затем сходства между ответами в различных блоках; 3) диагност задавал уточняющие вопросы; 4) с испытуемым обсуждался результат диагностики. Средняя продолжительность беседы составила 2 часа.

Число заполнивших в Интернете анкету составило 369 человек, число прошедших после этого психодиагностическую беседу, или полный цикл исследования — 69 человек (18,7%). В отдельных случаях (18 испытуемых) у нас имелась возможность наблюдать за испытуемыми в течение 2–3 лет после проведения диагностики, то есть дополнительно применять наблюдательные методы [1, с. 297] [8, с. 46].

Полученные данные обрабатывались методом качественного анализа [1, с. 297, 311]. Для определения ведущего архетипа использовались описания архетипов из работ К. Пирсон [30, с. 83–153] и Т. В. Капустиной [6, с. 94–100] [7, с. 78–80].

### Результаты и обсуждение

По результатам исследования у испытуемых были выявлены только семь ведущих архетипов по типологии Пирсон из двенадцати: Caregiver (Опекун, Служитель), Seeker (Искатель), Lover (Любовник, Влюбленный), Destroyer (Разрушитель), Creator (Творец), Ruler (Правитель), Magician (Маг).

Поскольку обоснованность типологии Пирсон, а также количество архетипов подтверждены исследованиями Т. В. Ка-

пустиной и других авторов [7, с. 81–89], то полагаем, что отсутствие в результатах исследования нескольких архетипов объясняется тем, что экспериментальная выборка формировалась путем отбора на основе добровольного участия (а это, как мы говорили, подвергает угрозе репрезентативность). В связи с этим наши выводы будут касаться только тех архетипов, которые были выявлены у испытуемых.

У всех испытуемых было обнаружено одновременное присутствие нескольких ведущих архетипов: у 62 человек — четырех архетипов, у 5 человек — трех архетипов, в 2 случаях речь идет о пяти архетипах. Таким образом, исследование подтвердило вторую альтернативную гипотезу — о том, что личность имеет более чем один ведущий архетип.

Наборы архетипов повторяют ту последовательность, которая присутствует в концепции К. Пирсон. Нами встречены три устойчивых цепочки:

- Caregiver / Seeker + Lover / Destroyer;
- Seeker / Lover + Destroyer / Creator;
- Lover / Destroyer + Creator / Ruler.

Выявленное обстоятельство напомнило об утверждении классика аналитической психологии М.-Л. фон Франц, что архетипы встречаются не по отдельности, а группами. Исследовательницей были приведены примеры того, как в литературных произведениях архетипические образы группируются в триады и кватерионы (четверки). Например, в русской сказке царь отправил троих сыновей искать себе невесту — это кватерион № 1: один царь + три сына. Затем сюжет развивается: младший сын встретил невесту, духа-оппонента (Кашея Бессмертного) и духа-помощника — это кватерион № 2. По утверждению фон Франц, большинство мифологических сюжетов может быть описано через последовательность триад или кватерионов [19, с. 99–106]. Поэтому тот факт, что среди испытуемых наиболее часто встречаются 4 ведущих архетипа, представляется неслучайным.

Напомним, что перед началом исследования были выдвинуты и другие альтернативные гипотезы:

— что ведущий архетип в типологии К. Пирсон меняется часто (первая альтернативная гипотеза);

— что ведущий архетип является не столько признаком личности, сколько признаком ее принадлежности к определенной возрастной группе (третья альтернативная гипотеза).

Проверить эти гипотезы удалось благодаря тому обстоятельству, что в выявленных исследованим кватерионах обнаруживается внутренняя логика: как правило, два архетипа явно выражены, другие два или проявляются эпизодически, или отрицаются. Данное утверждение проиллюстрировано в таблице 1.

Таблица 1. Проявленность архетипов в кватерионах

Явно выраженные архетипы	Неявно выраженные архетипы
Caregiver / Seeker	Lover / Destroyer
Seeker / Lover	Destroyer / Creator
Lover / Destroyer	Creator / Ruler

Чтобы стало более понятно, что мы понимаем под неявно выраженными ведущими архетипами, приведем примеры.

Пример первый: неявно выраженный архетип Destroyer (Разрушитель). На работе стало возникать все больше и больше проблемных случаев, требующих от испытуемой большого расхода эмоций и энергии. Поменяла работу два раза, но сценарий повторялся. Параллельно заметила, что стала более небрежно относиться к своему внешнему виду, значительно снизила требования к комфортности условий труда.

Пример второй: неявно выраженные архетипы Creator (Творец) и Ruler (Правитель). Испытуемая строила успешную карьеру в области продаж. Но начался экономический кризис, поэтому попала под сокращение. Чтобы не сидеть дома, окончила краткосрочные курсы парикмахеров, рассматривая это направление как временный вариант, чтобы пережить трудные времена. Оказалось, что испытуемая является хорошим мастером, поэтому у нее много клиентов. Через полтора года после диагностики открыла свой салон красоты, который за короткое время стал самым крупным в городе.

Чем отличается неявно выраженный ведущий архетип от неявно выраженного ведущего архетипа? Своей устойчиво-

стью. В ходе исследования, а именно в процессе психодиагностической беседы (после достижения определенного уровня доверия к диагносту), всегда выяснялось, что неявно выраженные архетипы Пирсон хорошо знакомы испытуемому по ситуациям из детства, подросткового возраста или даже юности, но испытуемый думал, будто этим уже «переболел».

Из этого обстоятельства можно сделать вывод, что кватернион ведущих архетипов сопровождает личность на протяжении всей жизни. Об этом уместно говорить еще и в связи с тем, что в исследовании приняли участия в том числе испытуемые старше 50 лет — что позволило отследить с помощью биографических методов жизнь испытуемых за период до четырех десятилетий и даже более.

Тем самым, первая и третья альтернативные гипотезы не подтвердились.

Про явно выраженные архетипы можно сказать, что один из них является доминантным (здесь мы воспользовались термином Ю.М. Перевозкиной). В качестве доминантного мы определяли тот архетип, который реализуется через профессиональную деятельность испытуемого. График по частоте встречаемости доминантных архетипов представлен на рисунке 2.

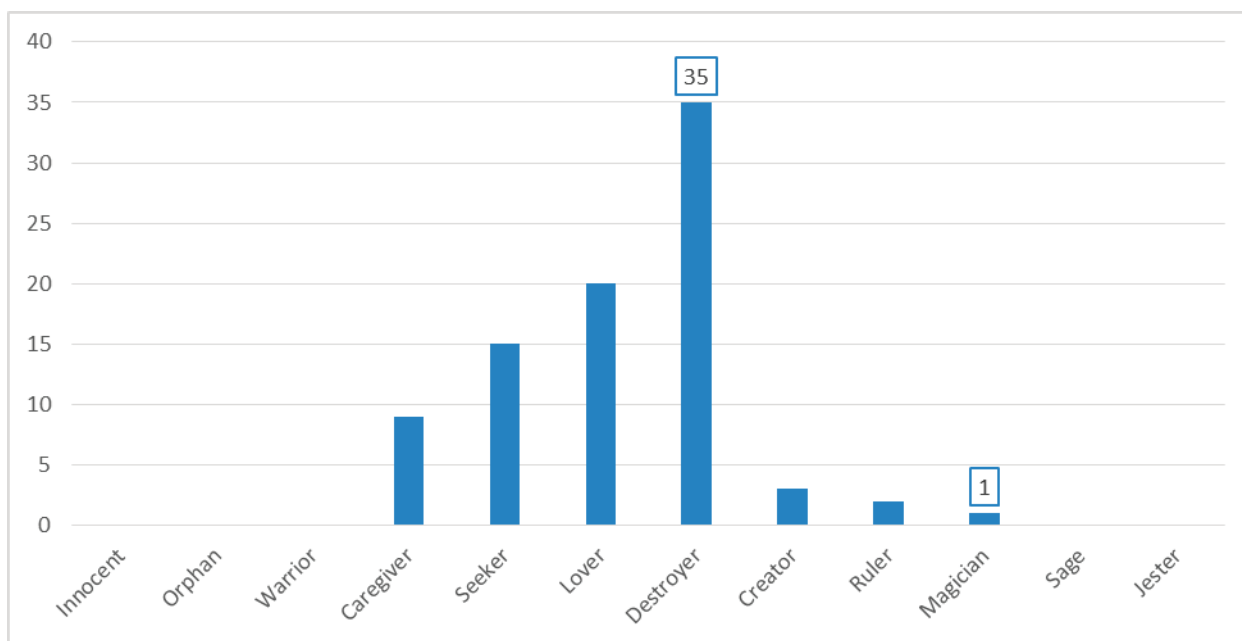


Рис. 2. Распределение архетипов по частоте встречаемости в качестве доминантных

На графике численно преобладает архетип Destroyer, и мы видим к этому несколько предпосылок.

Во-первых, как было показано нами ранее, распределение анкет по возрасту испытуемых имеет всплески для возрастных категорий, которые в целом совпадают с выделенными Ю.П. Поваренковым кризисами профессионального становления личности, или шире — кризисами жизненного пути. Поскольку отбор производился на основе добровольного участия, логично предположить, что наиболее часто к диагностике обращались те испытуемые, которые не удовлетворены своими текущими социальными статусами. Попросту говоря, которые переживают жизненный кризис. А в типологии 12 архе-

типов наиболее подвержен кризису как раз архетип Destroyer (Разрушитель), что понятно даже из его названия. Согласно К. Пирсон, данный архетип известен во множестве религий как эпизод смерти героя в старом облике с последующим возрождением, подобно птице Феникс [30, с. 120, 122].

Во-вторых, и об этом также было сказано выше, в 18 случаях у нас имелась возможность наблюдать за испытуемыми в течение 2–3 лет после проведения психодиагностики. В некоторых случаях после осознания испытуемым неявно выраженных архетипов доминантный архетип с течением времени изменялся. А поскольку изменение доминантного архетипа повторяет ту последовательность архетипов, которая представ-

лена в концепции К. Пирсон, то в условиях обсервационного исследования накопление на графике количества примеров как раз и должно идти слева направо.

Поскольку нами выявлено, что доминантный архетип у личности все-таки один, следует остановиться на вопросе о частоте смены доминантного архетипа.

Нами усматривается здесь связь типологии архетипов Пирсон с личными архетипами по К.Г. Юнгу, а именно с архетипами Маска (Персона) и Тень. В молодости личность вынуждена отказываться от той части своей психики, которая бесполезна для достижения социально одобряемых результатов. Отвергнутая часть психики становится архетипом Тень, а «полезная» часть — Маской. Итого, Маска (Персона) — та часть личности, с которой индивид себя ассоциирует. Напротив, Тень это часть, наличие которой человек у себя отрицает [25, с. 113–115, 155–156].

По нашему мнению, экспериментальным подтверждением существования юнговских архетипов Маски и Тени является исследование Ж.В. Пыжиковой на выявление бессознательных ценностных ориентаций личности. По результатам эксперимента автор сделала следующие выводы: а) система ценностных ориентаций личности целостна, но не последовательна, для нее характерна внутренняя противоречивость и разнонаправленность ценностных устремлений; б) у личности имеются «неосознаваемые» ценностные предпочтения [24, с. 590].

Динамика Маски и Тени, согласно Юнгу, выглядит так: между 35 и 40 годами у человека происходит перемена. У него «могут вновь обнаружиться некоторые характерные черты, которые исчезли с окончанием детства; или, еще, присущие до этого наклонности и интересы начинают слабеть, а их место занимают другие». Это переходное состояние называется в аналитической психологии кризисом среднего возраста [25, с. 18, 21–23]. В очередной раз напомним о возрастных границах кризисов профессионального становления личности по Ю.П. Поваренкову: 29–33 и 39–43 лет. А также о всплесках для возрастных категорий 29–34 и 39–41 лет, которые показало распределение числа испытуемых по возрасту.

Тем самым, обоснованным выглядит предположение о том, что пару явно выраженных ведущих архетипов по Пирсон можно соотнести с архетипом Маска (Персона) по Юнгу, а пару неявно выраженных архетипов — с юнговской Тенью. Что характерно, сама К. Пирсон тоже выделяет у каждого из архетипов своей типологии теневую сторону, при этом среди причин появления теневой стороны называет то, что архетип еще не выражен должным образом или неразвит [30, с. 23–25].

Следовательно, смена доминантного архетипа должна происходить в жизни дважды: 1) в молодости, в момент выбора Маски (Персоны); 2) в среднем возрасте, когда активизируется Тень.

Таким образом, личность представляет собой динамическую систему, на разных этапах жизни которой происходит чередование доминантных архетипов по Пирсон из имеющегося набора четырех ведущих. Поскольку это происходит всего несколько раз в жизни, и при этом в прогнозируемом направлении и в прогнозируемые сроки, имеется возможность выявлять у личности зону ближайшего развития и в известных рамках управлять этим процессом.

Попробуем в таком случае ответить на вопрос, почему К. Пирсон советует проводить диагностику ведущих (доминантных) архетипов каждые полгода. Как известно, К.Г. Юнг относил архетипы к элементам коллективной психики — коллективного бессознательного. Поэтому можно сделать допущение, что архетипы Пирсон присущи не только индивидам, но и коллективам. Полезно напомнить, что личность является частью таких коллективов, как семья (род), этнос, поколение и т.д. Ведущие (доминантные) архетипы указанных коллективов должны обладать каким-то влиянием на личность.

В частности, в текущей исторической эпохе — постмодерне — обнаруживается множество признаков архетипа Jester (Шут). Таким образом, он обладает влиянием на большинство ныне живущих людей. Почему тогда в результате исследования архетип Jester не выявился ни разу?

На наш взгляд, ответ лежит в плоскости учения А.А. Ухтомского о доминанте. Под доминантой исследователь понимал устойчивый очаг повышенной возбудимости нервных центров. «В душе могут жить одновременно множество потенциальных доминант — следов от прежней жизнедеятельности», — пишет ученый. — «Они поочередно выплывают в поле душевной работы и ясного внимания, живут здесь некоторое время, подводя свои итоги, и затем снова погружаются внутрь, уступая место товаркам. Но и при погружении из поля ясной работы они не замирают и не прекращают своей жизни». [18, с. 39, 46, 49–50].

Выше высказывалось предположение, что наиболее часто к диагностике обращались те испытуемые, которые переживают личный кризис (кризис жизненного пути). Таким образом, во время исследования актуальной для них должна быть та доминанта, которая относится к индивидуальному уровню.

Но в каких-то ситуациях более активны доминанты, относящиеся к уровню коллективов. В таком случае исследование показало бы доминирование ведущих архетипов соответствующих групп. Например, если индивид оказывается среди иностранцев, на первый план выходит его самоидентификация как представителя этноса. На наш взгляд, частая смена ведущих архетипов, если таковая когда-то фиксировалась, должна быть связана не с изменениями личности, а с переключением между доминантами.

## Выводы

Как показало исследование, взаимосвязь между архетипами по типологии К. Пирсон и способностями к развитию soft skills присутствует. Однако она может быть скомпенсирована за счет того, что личность имеет не один ведущий архетип, а 3–5 (чаще всего четыре). При этом доминантным является один архетип, его изменение происходит два раза в жизни — в молодости и в среднем возрасте, данный процесс похож на динамику архетипов Маска (Персона) и Тень по К.Г. Юнгу.

Компенсация различий в способностях к развитию soft skills может быть достигнута за счет: 1) развития учеником неявно выраженных ведущих архетипов; 2) групповых заданий, чтобы учащиеся с разными ведущими архетипами могли гармонично дополнять друг друга.



Указанные выводы относятся только к 7 архетипам из 12, остальные в исследование не попали. На наш взгляд, целесообразно провести более репрезентативное исследование, охватывающее все архетипы по Пирсон.

#### Литература:

1. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — 1-е изд. — М.: Наука, 1977. — 379 с. — Текст: непосредственный.
2. Буравцова, Н. В. Архетипические основы профессионального становления личности (проективная методика анализа неосознаваемых побудителей и сопроводителей профессионального становления личности) / Н. В. Буравцова. — Текст: непосредственный // Социосфера. — 2012. — № 3. — С. 32–37.
3. Бурлакова, Н. С. Циклы в развитии проективной методологии и новые возможности исследования самосознания / Н. С. Бурлакова. — Текст: непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2012. — Т. 9, № 4. — С. 111–124.
4. Габышева, В. Профессию — выбирают. Предназначение — ищут... / В. Габышева. — Текст: электронный // Первое сентября: [сайт]. — URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=201300627> (дата обращения: 14.09.2022).
5. Готтсданкер, Р. Основы психологического эксперимента / Р. Готтсданкер. — М.: Академия, 2005. — 368 с. — Текст: непосредственный.
6. Капустина, Т. В. Психодиагностика личностных характеристик с помощью методики К. Пирсон и Х. Марр «12 архетипов» / Т. В. Капустина. — Текст: непосредственный // Вестник КемГУ. — 2016. — № 2. — С. 93–101.
7. Капустина, Т. В. Экспресс-диагностика типов личности: проективный метод: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Капустина Татьяна Викторовна; Тихоокеанский государственный медицинский университет. — Владивосток, 2019. — 229 с. — Текст: непосредственный.
8. Константинов, В. В. Экспериментальная психология: Курс для практического психолога / В. В. Константинов. — СПб.: Питер, 2006. — 272 с. — Текст: непосредственный.
9. Кошелев, Д. Е. Место типологии архетипов Пирсон во вторичной профориентации / Д. Е. Кошелев, О. В. Ройтблат. — Текст: непосредственный // Образование и проблемы развития общества. — 2021. — № 4. — С. 61–67.
10. Мартин, Д. Психологические эксперименты: Секреты механизмов психики / Д. Мартин. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. — 480 с. — Текст: непосредственный.
11. Перевозкина, Ю. М. Построение конструкта для изучения доминантного архетипа / Ю. М. Перевозкина, Н. В. Дмитриева, С. Б. Перевозкин [и др.]. — Текст: непосредственный // Сибирский педагогический журнал. — 2013. — № 3. — С. 167–174.
12. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю. П. Поваренков. — Ярославль: Канцлер, 2008. — 401 с. — Текст: непосредственный.
13. Попова, Н. А. Из опыта апробации технологии формирования профессиональной поликомпетенции в условиях выбора обучающимися индивидуальной образовательной траектории при внедрении стандартов Ворлдскиллс / Н. А. Попова, Л. Н. Дегтеренко. — Текст: непосредственный // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2019. — № 4, том 11. — С. 93–101.
14. Похилько, В. И. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности / В. И. Похилько, Е. О. Федотова. — Текст: непосредственный // Вопросы психологии. — 1984. — № 3. — С. 151–156.
15. Психологическая диагностика: Учебник для вузов / Под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2003. — 652 с. — Текст: непосредственный.
16. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребёнка: Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — СПб.: Речь, 2005. — 384 с. — Текст: непосредственный.
17. Современная экспериментальная психология: В 2 т. / Под ред. В. А. Барабанщикова. — Т. 1. — М.: Институт психологии РАН, 2011. — 555 с. — Текст: непосредственный.
18. Ухтомский, А. А. Доминанта как рабочий принцип нервных центров / А. А. Ухтомский. — Текст: непосредственный // Доминанта. — СПб.: Питер, 2002. — С. 36–51.
19. Франц, М.-Л. фон. Число и время / М.-Л. фон Франц. — М.: Касталия, 2018. — 230 с. — Текст: непосредственный.
20. Хасанова, И. И. Психологическая готовность педагогов СПО к освоению новых видов деятельности в условиях профессиональной реориентации / И. И. Хасанова, С. С. Котова. — Текст: непосредственный // Образование и наука. — 2018. — Т. 20, № 7. — С. 147–167.
21. Цымбалюк, А. Э. Психологическое содержание soft skills / А. Э. Цымбалюк, О. Ю. Виноградова. — Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. — 2019. — № 6. — С. 120–127.
22. Шапарь, В. Б. Практическая психология: Проективные методики / В. Б. Шапарь, О. В. Шапарь. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. — 480 с. — Текст: непосредственный.
23. Шмелёв, А. Г. Основы психодиагностики: Учебное пособие для студентов педвузов / А. Г. Шмелёв и др. — М., Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 544 с. — Текст: непосредственный.

24. Экспериментальный метод в структуре психологического знания / Отв. ред. В. А. Барабанщиков.— М.: Институт психологии РАН, 2012.— 828 с.— Текст: непосредственный.
25. Юнг, К. Г. Сознание и бессознательное: Сборник / К. Г. Юнг.— СПб.: Университетская книга, 1997.— 544 с.— Текст: непосредственный.
26. Adson, P. Finding your own true north: And helping others find direction in life / P. Adson.— Charlston, SC: Type & Temperament, 1999.— 223 p.— Текст: непосредственный.
27. David, H. P. The Projective question: Further exploratory studies / H. P. David, W. W. Leach.— Текст: непосредственный // Journal of Projective Techniques.— 1957.— Vol. 21, iss. 1.— P. 3–9.
28. Krevelen, D. A. van. The use of Pigem's Test with children / D. A. van Krevelen.— Текст: непосредственный // Journal of Projective Techniques.— 1956.— Vol. 20, iss. 2.— P. 235–242.
29. McPeck, R. W. The Pearson-Marr Archetype Indicator and psychological type / R. W. McPeck.— Текст: непосредственный // Journal of Psychological Type.— 2008.— Vol. 68, iss. 7.— P. 53–67.
30. Pearson, C. What story are you living? A workbook and guide to interpreting results from the PMAI instrument / C. Pearson, H. Marr.— Gainesville, FL: Center for Applications of Psychological Type, 2007.— 163 p.— Текст: непосредственный.

## Психологические основы стилей лидерства

Семина Дарья Витальевна, студент магистратуры

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

*В статье автор даёт характеристику типам лидерства и анализирует проводимые исследования в этом аспекте психологической науки.*

**Ключевые слова:** лидер, стили лидерства, руководитель, теории лидерства, исследование.

В начале XX века произошел процесс смены модели лидерства, как научного управления, в основе которой лежал интерес не к самому работнику, а к оптимальности рабочей среды, на иную модель базирующуюся на взаимоотношениях между людьми. Решающую роль в этом процессе сыграл Хоссонский эксперимент, в котором изучали, как изменения в предметной среде влияют на рабочую мотивацию. Но постепенно курс исследования сменился в сторону психологического аспекта, при котором рассматривалось взаимодействие рабочих с руководителем. Было отмечено, что продуктивность рабочих возрастала в разы, когда они чувствовали расположение к ним начальства, заботящегося об улучшении условий труда, этот феномен назвали «эффектом заботы» [2 с. 89].

Существует множество теорий лидерства используемых для определения стилей лидерства, но все они классифицируются на две основные теории: теория X или теория Y [3 с. 7].

На основании первой из них лидер должен обладать чертами диктатора. Теория X базируется на следующих взглядах (люди не любят работать; работников нужно заставлять трудиться, наказывать и манипулировать ими; люди хотят быть управляемыми и избегают ответственности).

Согласно теории Y, всё обстоит иначе: (люди работают с удовольствием; большинство работников руководствуется самодисциплиной; стремятся к ответственности; поощрение — это способ для вдохновения людей). Согласно этой теории, руководитель должен прислушиваться к нуждам работников.

Данные теории являются крайними полюсами стилей лидерства.

В этом ключе проводили свои исследования К. Левин и Р. Липпит. Они выделили три основных стиля лидерства:

1. Авторитарный стиль;
2. Демократический стиль;
3. Попустительский стиль.

При авторитарном стиле решение принимается единолично лидером. Руководитель не даёт подчиненным проявлять инициативу.

При демократическом стиле в процесс принятия решений вовлечены сотрудники. Лидер стимулирует активность в принятии решений и разделяет ответственность за принятые решения с коллективом.

При попустительском стиле лидер предоставляет полную свободу в принятии решений коллективу.

Во всех перечисленных стилях, лидерство содержит две стороны: техническую и содержательную. Решения, предлагаемые лидером — это содержательная сторона. Техническая же сторона — это варианты и способы этих решений.

Многие современные исследователи пытаются ввести всё новые понятия типов лидерства: лидер — умелец, лидер — генератор, лидер — эрудит, лидер — инициатор. Однако есть некоторая трудность, ведь феномен лидерства описан неопределенно и не существует четкого разделения между «лидером» и «руководителем». Г. М. Андреева считает, что нет конкретных схем, охватывающих все стороны стилей лидерства [1 с. 374]. С ее точки зрения является ошибочным допущение, что лидер и руководитель — непременно одно лицо.

Г. М. Андреева, рассматривает лидерские стили с точки зрения формальной и содержательной стороны, опираясь на исследования Левина и Липпета, данные характеристики приведены в таблице 1.

Таблица 1. Стили лидерства по Левину и Липпету их содержательные и технические характеристики

Стили лидерства	Формальная сторона	Техническая сторона
Демократический	Общение в форме предложений. Товарищеский тон. Похвала или наказание сопровождаются советами. Позиция лидера внутри группы.	Мероприятия планируются в группе. Все отвечают за реализацию предложений. Вся работа обсуждается.
Попустительский	Тон — консервативный. Отсутствие похвалы или наказания. Никакого сотрудничества. Позиция лидера вне группы.	Лидер не дает указаний. Дела идут сами собой. Работа складывается из отдельных интересов.
Авторитарный	Распоряжения краткие, деловые. Запреты, угрозы, отсутствие снисхождений. Эмоции не принимаются в расчет. Позиция лидера вне группы.	Дела в группе планируются заранее в полном объеме. Определены лишь непосредственные цели. Решающий голос за руководителем.

Исследования Левина показали, что хотя при демократическом стиле руководства был наивысший уровень удовлетворенностью работой и наблюдалось активное стремление к творчеству, но в группе с авторитарным стилем лидерства фиксировались самые высокие продуктивности. Попустительский стиль приводил к снижению качества и объема производительности по причине частых конфликтов и беспорядков. Таким образом, можно сделать вывод, что выбор стиля лидерства зависит во многом, от содержания деятельности.

В свою очередь по результатам других исследователей достижение эффективности зависит, от практики различных стилей. В современном обществе лидирующую позицию занимает демократический стиль лидерства. Однако, когда речь идет о выполнении работы за короткий срок в группе со средним уровнем образования предпочтительным становится авторитарный стиль. Попустительский стиль эффективен в высокообразованных, креативных группах, при выполнении сложных работ с неопределёнными целями.

Ф. Фидлер активно разрабатывал теорию лидерства, при которой эффективность в управлении, рассматривалась, как

функция взаимодействия между чертами ситуации и личностными качествами руководителя.

В основу теории включались следующие понятия: руководитель, который ориентирован на задачу и руководитель, который ориентирован на межличностные отношения. Центром данной теории являлся тот факт, что оценка при анализе продуктивности лидера базировалась на наименее предпочтительном сотруднике (такой сотрудник будет помехой, для лидера ориентированного на задачу).

На основе данной теории разработана Шкала Изменения Предпочтений Сотрудников. Лидеры получившие высокие оценки по этой шкале, налаживали активное общение с сотрудниками, обсуждали ход выполнения задач, в группе пользовались признанием и уважением.

Лидеры, получавшие низкий балл по шкале, характеризовались негативно и были в наибольшей мере ориентированы на задание.

Таким образом, личностно-ориентированный лидер относится к демократическому стилю руководства, а ориентированный на результат к авторитарному.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная / Г.М. Андреева — М.: «Аспект-Пресс, 2000—374 с.
2. Васильев В.К. Феноменология лидерства / В.К. Васильев // Общество и политика — СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета 2000 — С. 58–89.
3. Радина Н.К. Социокультурные аспекты лидерства: учебно-методическое пособие к курсу «Индивидуальное и политическое лидерство» / Н.К. Радина — Нижний Новгород: Издательство НФ МГЭИ, 2002 — С. 7–11.

## Зарубежные исследования психологии лидерства

Семина Дарья Витальевна, студент магистратуры  
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

*В статье автор рассматривает зарубежные подходы в психологии лидерства, даёт характеристику зарубежным теориям, выделяет прогрессивные тенденции в психологии лидерства.*

**Ключевые слова:** лидер, политическое лидерство, организационное лидерство, подход, концепция.

В современной психологии наметилась тенденция в наиболее активном развитии двух областей лидерства: политического и организационного. Активное исследование феномена лидерства проводилось многими западными исследователями, что в свою очередь сформировало следующие подходы: культурный и гендерный.

Личность политических лидеров рассматривалась комплексно с точки зрения трех подходов:

1. Необихевиористского, в котором создавались модели поведения личности президента и других политических деятелей (Дж. Даллеса);

2. Психоаналитического, в котором поведение политического лидера объяснялось политическими чертами личности, а стремление к власти рассматривалось, как признак патологии (Г. Лассуэл). Адорно, Э. Фромм изучали авторитарную личность. В результате были созданы психологические портреты личности Эйзенхауэра, Бисмарка, Гитлера. Изучалась иерархия мотивов (достижения, аффилиации и власти) де Голя, Клинтона [1, с. 468];

3. Когнитивного, в котором изучалась когнитивная сложность лидеров. В этом направлении проводили свои исследования Де Ривер, Дж. Барбер, М. Драйвер, последний из них выделил две позиции политических лидеров по способу решения проблемы: с точки зрения силового воздействия или с позиции отношения к людям.

В последние годы изменился принцип рассмотрения психологии лидерства: произошёл переход от транзакционного к трансформационному его пониманию, от группового к диадическому.

Также произошло сближение научных теорий и подходов на первый план вышли идеи, а не исследовательские идеологии.

В работах Дж. Брунера и других исследователей в рамках интерпретационного подхода, сформировалось представление об имплицитных теориях личности, иначе говоря, о подразумеваемых теориях. В свою очередь Браймен, Весс продолжили эту идею. Активно выдвигались теории лидерства, существующие в виде когнитивных схем, с их помощью осуществлялось разделение людей на лидеров и не лидеров. Лидерство стало формироваться как социальная конструкция, роль лидера отводилась человеку, который соответствовал представлениям о лидере.

С точки зрения интеракционистского подхода была выдвинута идея о дидактической природе лидерства. Отмечался различный характер отношений лидера с разными подчиненными. В рамках теории были выдвинуты следующие положения:

1. Лидерство процесс исполнения роли (власть и лидерство различаются);

2. При взаимодействии лидера с подчиненными формируются разные типы отношений (искренние, доверительные — ин-группы; формальные — аут-группы);

3. Есть три типа отношений (высокого, среднего, низкого обмена);

4. В системе «лидер» существует три стадии обмена:

- Осуществление роли;
- Принятие роли;
- Рутинизация роли.

Так же было выделено шесть наиболее эффективных позиций с помощью которых лидер активно формирует отношения с подчиненными:

1. Влияние на принятие решений;
2. Деловые предписания;
3. Информация;
4. Поддержка лидером подчиненных;
5. Свобода при исполнении заданий;
6. Внимание лидера к профессиональному развитию подчиненного.

В современной американской психологии лидерства — диадическая теория занимает ведущую позицию над другими теориями.

Рассматривая, харизматическую концепцию лидерства выделяют следующие характеристики лидерства:

1. Демонстрация стратегического предвидения;
2. Демонстрация способности к успеху;
3. Вдохновляющее воздействие на последователей;
4. Способность к трансформации последователей;
5. Доверие последователей;
6. Предвидение кризисных ситуаций.

Рассматривая трансформационное лидерство стоит отметить главную черту, а именно направленность лидера на создание долговременных отношений с подчиненными. С помощью харизмы лидера, его внимания к подчиненным, интеллектуальной стимуляции, лидер трансформирует подчиненных таким образом, что цели организации воспринимаются ими, как собственные.

Гуманистический подход к лидерству ориентирован и замкнут на последователе. В условиях гуманистического подхода лидер представляется, как открыватель новых путей. Выделим характеристики различных сторон лидера, как новатора: пионер, эксперт, предшественник, мастер, первооткрыватель, начальник, авторитет, изобретатель, старший, ученый, новатор.

Весьма интересные идеи выдвигал Р. Гринлиф, который создал концепцию лидера, служащего людям. Им было выделено четыре характеристики такого лидера:

1. Личностный рост;



2. Желание служить другим;
3. Отсутствие привилегий в обществе;
4. Стремление лидировать.

В гуманистическом подходе сформировалось новое понимание различий между лидером и менеджером (А. Залезник таблица 1).

Таблица 1. Различия между лидером и менеджером

Основания для сравнения	Лидер	Менеджер
Действует	В одиночку	Совместно с другими
Ориентация на цель	Активная	Реактивная
Отношение к среде	Вне среды	Часть среды
Ориентирует последователей	На выдвижение новых идей	На текущую работу

В рамках гуманистической концепции существуют и другие направления, такие как командное лидерство. В данном случае лидер формирует ценности организации; создает единую команду последователей, рассматривающих цели организации, как собственные и являющимися активными участниками в процессе лидерства; поощряет творчество.

Выделим основные признаки, составляющие прогрессивные тенденции в современной психологии лидерства:

1. Отказ от привилегий;
2. Усиление последователей (до почти лидерской позиции);
3. Изменение понимания лидерства (от агрессивного, манипулятивного, конкурентного, доминантного до кооперативного, благородного, демократического);
4. Изменение функций лидера (от контролирующей до воспитательной).

Литература:

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева — М.: «Аспект-Пресс, 2000—374 с.
2. Бендас Т. В. Гендерные исследования лидерства / Т. В. Бендас // Вопросы психологии — 2000.— № 1.— С. 87–97.
3. Гозман Л. Я. Политическая психология / Л. Я. Гозман, Е. Б. Шестопап — Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998—468 с.

## ПЕДАГОГИКА

### Лингводидактический потенциал жанра любительской кинокритики в обучении русскому языку как иностранному

Ван Аньци, выпускник бакалавриата

Научный руководитель: Кормазина Ольга Петровна, кандидат филологических наук, доцент  
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

*Цель исследования — определение лингводидактического потенциала жанра любительской кинокритики в практике преподавания РКИ. Рассматриваются лексические особенности текстов рецензий, работа с которыми позволяет отработать со студентами лексику, составляющую различные подгруппы общей тематической группы «Кино», а также формировать навык выражения своего собственного оценочного суждения при помощи разнообразных оценочных конструкций. Научная новизна исследования обусловлена обращением к малоизученному в контексте лингводидактики и методики преподавания РКИ речевому жанру. В результате делается вывод о значимом образовательном потенциале любительских кинокритик.*

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, методика преподавания РКИ, речевой жанр, интернет-дискурс, любительская кинокритика.

### Linguodidactic potential of the genre of amateur film review in teaching Russian as a foreign language

Wang Anqi, graduate bachelor's degree

Scientific adviser: Kormazina Olga Petrovna, candidate of philological sciences, associate professor  
Far Eastern Federal University (Vladivostok)

*The aim of the article is study the linguodidactic potential of the amateur film review genre in the practice of teaching Russian as a foreign language. The lexical features of the review texts are considered, which allows students to work out the vocabulary that makes up various subgroups of the general thematic group «Cinema», as well as to form the skill of expressing one's own opinion using a variety of evaluative structures. The scientific novelty of the study is due to the appeal to the little-studied speech genre in the context of linguodidactics and methods of teaching Russian as a foreign language. The conclusion is made about the significant educational potential of amateur film reviews.*

**Keywords:** Russian as a foreign language, the methodology of teaching the Russian language, speech genre, Internet discourse, amateur film review.

Одной из ключевых тенденций современного образовательного сообщества, без сомнения, является активный поиск и использование материалов, созданных на просторах всемирной паутины — Интернета. Особый интерес у преподавателей вызывают аутентичные материалы, написанные носителями языка, так как они обладают огромнейшим языковым и культурологическим потенциалом. Именно поэтому все чаще современные исследователи обращаются к потенциалу жанров интернет-дискурса, в частности жанра кинокритики. Занятия на основе таких материалов повышают интерес и мотивацию у учащихся, так как затрагивают сферу личных интересов современных студентов.

Целью нашего исследования стало определение лингводидактического потенциала жанра любительской кинокритики в практике обучения русскому языку как иностранному. Поставленная цель предопределила следующие задачи исследования:

- 1) проанализировать жанровую характеристику кинокритики;
- 2) выявить ключевые особенности текстов кинокритик, требующих комментария при работе в иноязычной аудитории;
- 3) на основании выделенных особенностей подготовить методическую разработку урока.

Материалом для исследования послужили тексты кинокритик на фильм «Последний богатырь», размещённые на сайте [kino-poisk.ru](http://kino-poisk.ru). Основными методами исследования являются описательный метод и метод дискурсивного анализа; для сбора материала был использован метод контент-анализа.

Работа обладает высокой практической значимостью, представленная автором методическая разработка может найти применение на занятиях в иноязычной аудитории с уровнем владения русским языком В1-В2 в ходе комплексного обучения видам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению и письму.

### Основная часть

Рассматривая работы исследователей, посвятивших свои научные труды разновидностям речевых жанров, можно прийти к общему заключению, что рецензия — это отзыв на новое литературно-художественное произведение или другой первичный текст — кинофильм, книгу, пьесу и т.д., нацеленный на привлечение внимания к рецензируемому произведению (Щипицина, 2009, с. 22). Жанр рецензии подразделяется на некоторые разновидности. Рецензии можно классифицировать по тому первичному произведению, которое они оценивают: литературные произведения, кинофильмы, музыкальные произведения или альбомы и т.д. В этом отношении выделяются литературные рецензии, кинокритические рецензии, песенные рецензии и др.

Как известно, с распространением и популяризацией Интернета, где можно отыскать любую необходимую информацию, рецензия как жанр стала крайне распространена именно в виртуальном пространстве. Интернет-площадки стали намного удобнее для выражения своих мыслей, так как позволяют пользователям публиковать отзывы и другие виды информации, которые могли бы быть полезны большому количеству людей в режиме реального времени. Именно поэтому на сегодняшний день рецензия является одним из самых популярных жанров в Интернете.

Характеризуя интернет-рецензии, С. А. Прибыткова указывает на такие их характеристики, как небольшой объем и информативную насыщенность, особую прагматическую (рекламную) функцию, креолизованный характер, интертекстуальность, диалогичность (Хаметшина, Щипицина, 2014, с. 254). Именно этим и объясняется практичность использования интернет-рецензий — они имеют лимитированный объем, актуальны и доступны для читателя. Пользователь получает информацию о произведении и общую оценку — то, чего он и ждет от рецензии.

Особый интерес для нашей статьи представляет одна из самых распространенных разновидностей жанра рецензии, выделенная В. А. Эрман — кинокритическая рецензия (Эрман, 2010, с. 76). Многие исследователи рассматривают ее в одном ряду с научной и публицистической рецензиями, либо как один из аналитических жанров современной журналистики. Являясь разновидностью жанра рецензии, кинокритическая рецензия имеет следующие цели: информировать о фильме, оценить, аргументировать (доказать оценку на основе анализа различных аспектов фильма), рекламировать (акцентировать положительные стороны и скрыть недостатки фильма), воздействовать на аудиторию (стимулировать к просмотру или отказу от просмотра фильма). Однако, обладая типологическими признаками рецензии, кинокритическая рецензия характеризуется некоторым своеобразием.

Структура текста кинокритических рецензий, опубликованных в Интернете, подходит для широкого круга читателей благодаря своей простоте и доступности. Интернет-пользователи не рассматривают такие рецензии с позиций литературоведческого подхода (Николаев, 2007, с. 7). Именно поэтому на просторах Интернета можно выделить особую группу кинокритических рецензий — непрофессиональные (любительские) рецензии.

Любительские кинокритические рецензии — отзывы непрофессионалов. Рядовой зритель размещает свой отзыв не в силу профессиональной необходимости, а в большей степени для реализации функции общения, для самовыражения и самопрезентации. Исследователи Н. А. Сабурова и А. С. Голикова предпринимают попытку описать дискурсивные признаки таких кинокритических рецензий на примере разнообразных лингвистических и экстралингвистических стратегий, используемых интернет-пользователями при написании отзывов о кинофильмах (Сабурова, Голикова, 2015, с. 283).

Согласно результатам их анализа, непрофессиональная кинокритическая рецензия в виртуальном пространстве характеризуется полифункциональностью, интердискурсивностью, гипертекстуальностью, субъективностью, экспрессивностью, эмоциональностью, особым характером взаимодействия автора и массового адресата, а также разнообразием лингвистических и экстралингвистических стратегий.

Стоит отметить, что жанр интернет-рецензии в последние годы рассматривается не только с точки зрения лингвистического интереса, но и в аспекте методики преподавания РКИ, так как через данный речевой жанр студент может быстро усваивать новые грамматические, синтаксические и речевые конструкции русского языка. Жанр рецензии обладает большим коммуникативным и лингводидактическим потенциалом, а также способствует созданию студентами своих собственных текстов литературной рецензии, а также совершенствованию у них навыков критического мышления и письма.

В данной статье мы рассматриваем работу над рецензиями, посвященными фильму «Последний богатырь» (2017). Данные рецензии обладают большим потенциалом с точки зрения расширения лексического запаса студентов, так как в них содержится большое количество лексических единиц по теме «Кино». Помимо этого, в рецензиях содержится множество оценочных конструкций, которые так важны для полноценной коммуникации, в которой приводится оценка фильму и высказывание своего собственного мнения. Особым интересом для нас является факт того, что работа над этим материалом позволит расширить знания иностранных студентов о персонажах русского фольклора, поскольку в текстах рецензий называется ряд прецедентных имён.

Далее мы предлагаем методические рекомендации и подробную разработку урока по работе с любительскими кинокритическими рецензиями, ориентированную на II сертификационный уровень (ТРКИ-2). Предтекстовый этап включает задания, направленные на снятие лексико-грамматических трудностей, предназначаются для дифференциации языковых единиц и речевых образцов, их узнавания

в тексте и осмысления. На притекстовом предполагается работа непосредственно с текстами рецензий, упражнения направляют внимание студентов на понимание и осмысление единиц текста, на вычленение смысловой информации. На послетекстовом этапе упражнения направлены на отработку навыков понимания текста, конструкций для выражения своего мнения и для выражения оценки.

### I. Предтекстовый этап

Упражнения направлены на снятие лексико-грамматических трудностей, предназначены для дифференциации языковых единиц и речевых образцов, их узнавания в тексте и осмысления.

#### 1. Ввод в тему

- Студентам предлагается прочитать новостную заметку

**«Последний богатырь» стал миллиардером**

5 ноября 2017

Российская сказка «Последний богатырь» производства компаний Disney и Yellow, black and white меньше, чем за две недели проката преодолела планку в один миллиард рублей и стала самым кассовым отечественным фильмом 2017 года, свидетельствуют данные ЕАИС.

К вечеру 5 ноября в копилке картины — 1 млрд и 38 млн рублей, что на 7 млн больше, чем у предыдущего рекордсмена этого года — фильма Федора Бондарчука «Притяжение». Второй уик-энд при этом оказался практически сопоставим по сборам с первым.

С нынешним своим показателем «Последний богатырь» входит в пятерку самых кассовых отечественных картин новейшей истории. Лучше него в свое время сработали лишь «Ирония судьбы. Продолжение» (1,2 млрд рублей), «Экипаж» (1,4 млрд рублей), «Викинг» (1,5 млрд рублей) и «Сталинград» (1,6 млрд рублей)

[<https://www.kino-teatr.ru/kino/news/y/2017/11-5/13431/print/>].

- Вопросы:

— О чём идёт речь в тексте?

— Как вы думаете, почему фильм «Последний богатырь» стал таким успешным?

- Слово преподавателя:

Сегодня на уроке мы будем анализировать любительские киорецензии на фильм «Последний богатырь», после чего вы создадите киорецензию на свой любимый фильм самостоятельно.

#### 2. Словарная работа

- *Рецензировать* — критиковать, оценить, разбирать, ценить достоинство.

- *Рецензия* — отзыв, оценка, суждение, критика, суд, разбор, рассуждение, мнение.

#### 1) Упражнения на снятие лексических трудностей.

- Укажите те слова, которые относятся к тематической группе «Кино».

Слова для справок: зрители, экстрасенс-шоу, сюжет, фэнтези, аквапарк, фильм, режиссёр, сценарист, магия, актёры, афиша, кинематограф, артефакт, съёмка, дубль, камера, Голливуд, экран, спецэффекты, сценарист, кинотеатр, рейтинг, популярность, и др.

- Найдите соответствие:

Кино	воспроизводят в костюмах и декорациях обстановку действий
Актеры	средствами музыки подчеркивают эмоционально-драматический строй фильма.
Киносценарий	монтаж движущихся фотографий, кинокадров, создающий глубоко своеобразные художественные образы
Художники	возглавляет работу
Композиторы	основа для создания фильма
Режиссёр	воплощают образы сценария

- Подберите в правом столбце синонимы к прилагательным левого столбца:

уважаемый	простодушный
нежная	почитаемый
богатые	искренний
откровенный	зажиточные
наивный	ласковая



– Определите по формальным признакам, какой частью речи являются следующие слова: *победитель, страна, последний, сказочная, исполнял, выглядит*.

– Используя изученные слова по теме «Кино» (*кино, вжиться в роль, постановка, кинорежиссёр, спецэффекты*), составьте предложения.

1) *Очень эмоциональный, но глубокий по содержанию текст предложил \_\_\_\_\_ (\*кинорежиссёр).* 2) *Дыхание нормализовалось, мысли пришли в порядок, а через секунду я и вовсе \_\_\_\_\_ (\*вжилась в роль).* 3) *Фильм яркий, талантливый, с красивыми \_\_\_\_\_ (\*спецэффектами).* 4) *Он получил предложение сотрудничать в \_\_\_\_\_ (\*постановке) фильма.* 5) *Я очень люблю смотреть \_\_\_\_\_ (\*кино).*

– Установите соответствие между фотографией и именем сказочного героя (*Баба-яга, Кощей, Водяной, Варвара Краса, Василиса, Иван*). Дайте характеристику этим персонажам: как вы думаете, какие черты характера присущи каждому персонажу?

– Прочитайте предложения, объясните значение выделенных слов, исходя из контекста

- 1) *Житель современного мира даже в сказку умудрился затащить гаджеты, мемчики, селфи.*
- 2) *У одной из богатеньких глупышек оказался муж мафиозной наружности.*
- 3) *Коронная фраза Бабы Яги про то, что съесть надо кого-то.*
- 4) *Остался только brutальный Добрыня Никитыч.*
- 5) *Фильм обязательно зайдёт взрослым.*

## II. Притекстовый этап

Предполагается работа непосредственно с текстами рецензий, упражнения направляют внимание студентов на понимание и осмысление единиц текста, на вычленение смысловой информации.

– Прочитайте два текста рецензий. Чем отличаются рецензии друг от друга, какое отношение к фильму выражено в текстах рецензий? (*положительное и отрицательное отношение*)

– Читайте текст с карандашом, подчёркивая одной линией совершенно незнакомые слова и сочетания, а волнистой чертой те, которые можно понять из контекста или по известным вам корням.

– Попробуйте догадаться о значении незнакомых слов, проверьте себя по словарю.

– Найдите имена сказочных героев и отметьте, что о них говорят авторы рецензий, т.е. сравните традиционное представление об этих персонажах с тем, как они показаны в фильме (*Баба-яга — обаятельная; Кощей — симпатичный, наивный местами; Водяной, Варвара Краса — холодная, беспринципная; Иван — симпатичный герой*).

– Заполните таблицу: выпишите языковые средства, с помощью которых выражается оценка.

Сделайте вывод: с помощью каких слов, словосочетаний выражается оценка? (*для выражения оценки используются прилагательные, экспрессивная лексика, разговорная лексика, сленг*).

Оценка	Объекты оценки		
	сюжет	персонажи	игра актёров
Отрицательная оценка	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>Фильм не впечатлил</i></li> <li>2) <i>«Последний богатырь» выглядит несколько вторичным на фоне множества мультфильмов и сказок-фэнтези</i></li> <li>3) <i>Классическая диснеевская история</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>Не все богатыри безупречны</i></li> </ol>	
Положительная оценка	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>Визуализация сказочной страны на экране получилась удачной</i></li> <li>2) <i>Фильм удался на славу</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>Сказочные, симпатичные герои</i></li> <li>2) <i>Родные и близкие</i></li> <li>3) <i>Способные к самопожертвованию ради идеи</i></li> <li>4) <i>Не все злодеи злы</i> 5) <i>Не все царевны слабы и томны</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>роль Бабы Яги получилась злободневная и обаятельная</i></li> <li>2) <i>Герой в роли Добрыни был неплох</i></li> <li>3) <i>актёр в роли Кощея очень симпатичный получился, дерзкий, хитрый и какой-то наивный местами</i></li> <li>4) <i>Ивана актёр сыграл местами нелепого, но в целом очень симпатичного героя</i></li> </ol>

### III. Послетекстовый этап

Упражнения направлены на отработку навыков понимания текста, конструкций для выражения своего мнения и для выражения оценки.

– Составьте вопросы по текстам рецензий (можно выполнять задание в подгруппах: одна подгруппа работает с текстом положительной оценки, другая — с отрицательной).

Каким способом можно выразить своё мнение? (я думаю, я считаю, на мой взгляд и т.д.)

Положительная рецензия	Отрицательная рецензия
С чем пришлось столкнуться главному герою на пути к цели? Что главное в русской сказке? Какая оценка дана режиссёру и сценаристу?	Как Ваня попадает в сказочный мир? Какая история разворачивается перед зрителями? Почему автору рецензии фильм не понравился?

– Выделите в текстах основные компоненты его логической структуры: заголовок, введение, главную часть, заключение.

	Положительная рецензия	Отрицательная рецензия
<b>Заголовок</b>	<b>В гостях у Новой Сказки</b>	<b>Отсутствует</b>
<b>Введение</b>	«Маг и чародей» Светозар, «победитель» битв магов, дуращий головы женам богатых людей в результате подобной деятельности попал в сказочную страну, где ему пришлось столкнуться уже с настоящей магией. И тут для Ивана, а таково настоящее имя героя, начинаются уже не срежиссированные приключения.	Итак, жил да был Святозар... А точнее МАГ Святозар (Виктор Хориняк). Трижды признанный и четырежды уважаемый, участвующий во всех экстрасенс-шоу, снимающий (кэш) порчу с богатеньких глупышек и, чтоб уж совсем не выглядеть злодеем в глазах зрителей, пасующим перед коматозным ребенком и его не слишком обеспеченными родителями.
<b>Главная часть</b>	Кашей и Баба Яга, Добрыня Никитич и Варвара Краса длинная коса, Водяной и Василиса — окружают нашего героя и ведут на поиски таинственного артефакта. На пути к цели ему придется пересмотреть свое отношение к жизни, познать предательство, столкнуться с массой чудес и конечно же найти любовь. При этом не все спокойно в сказочном царстве, а вообще когда там все было в порядке, но на современный лад — с узурпацией власти и прочими устранениями недовольной несистемной оппозиции всех направлений. Режиссер и сценаристы очень ответственно подошли к сценарию и его реализации на экране, чтобы фильм был интересен взрослым и детям. Нить повествования держит интерес к происходящему, диалоги снабжены изрядной долей вполне приличного юмора, и вообще общая доброта фильма дает ощущение комфорта при просмотре. Конечно, не все на отлично в фильме, но мы же не Голливуд, чтоб спецэффектами компенсировать отсутствие души у фильма (спецэффекты есть и они милые, забавные и к месту), у нас свой путь в котором в сказке главное душа и положительный посыл на будущее. Наши сказочные герои они родные и близкие, готовы к самопожертвованию ради идеи, и только в борьбе с самими собой могут совершить подвиг во имя других. В «Последнем богатыре» таковыми являются в первую очередь Иван, Виктор Хориняк	На самом деле Святозар был никакой не Святозар, а вполне себе Ваня. И душа у него была нежная, как цветок. Вот только детство тяжелое — детдом и все такое — отсюда и постоянная жажда жизни, которая (уж в диснеевских проектах точно) до добра не доводит. Не довела она и Ваню — у одной из богатеньких глупышек оказался муж мафиозной наружности, убегая от охранников которого Ваня попал совсем уж в безвыходное положение (и я сейчас вовсе не от том, что он застрял в трубе-горке в аквапарке).

<p>Главная часть</p>	<p>сыграл с непосредственностью Кости из сериала «Кухня», местами нелепого, но в целом очень симпатичного героя, который достижения своих сокровенных желаний, в то же время не забывает про тех кому может помочь. Из актеров выделяю еще Константина Лавроненко в роли Кощея, очень симпатичный получился, дерзкий, хитрый и какой то наивный местами, а также Елена Яковлева в роли Бабы Яги, злободневная и обаятельная получилась, с коронной фразой про то, что съесть надо кого то. Отдельно отмечу и Вилкову Екатерину в роли холодной и беспринципной Варвары. Евгений Дятлов в роли Добрыни был неплох, но все таки уступал остальным, видимо в силу роли, которую исполнял.</p> <p>Визуализация сказочной страны на экране получилась удачной, без излишеств, но очень в духе родных просторов олдскульной школы кинематографа. И чтоб не получить упреков в следовании традициям сказок создатели вставили в качестве саундтрека «The Cardigans» с их «My Favourite Game» на фоне российских просторов. И, отмечу чувство юмора еще раз, хит Стаса Михайлова в пещере с Чудо-Юдой, был очень к месту.</p>	<p>Ваню выкинуло в сказочный мир, где не перевелись еще богатыри! Хотя, если быть откровенной, практически перевелись. Остался только брутальный Добрыня Никитич (Евгений Дятлов) да вновь прибывший Иван Ильич (Ваня, как оказалось,— сынулька Ильи Муромца). И понеслааась... Житель современного мира даже в сказку умудрился затащить гаджеты, мемчики, селфи и Стаса Михайлова. За без малого 2 часа экранного времени перед зрителями развернулась вполне классическая диснеевская история. О том, что не все злодеи злы, что не все богатыри безупречны, не все царевны слабы и томны, а Чуды-юды — бессмысленно жестоки и равнодушны ко всякого рода прекрасному (хотя назвать Стаса Михайлова прекрасным...). В общем, всё не так, как кажется, злодеем может оказаться каждый, но добро и справедливость во имя (луны) солнца все равно никто не отменял.</p> <p>‘Последний богатырь’ одновременно напоминает все относительно новые российские и зарубежные сказки: юмор позаимствован у бесконечных ‘Богатырей’ и ‘Серого Волка’, хотя и приправлен местами совсем не детскими намеками и отсылками; картинка — у ‘Книги Мастеров’ (не буду перечислять последние диснеевские сказки, они все-таки сделаны чуточку лучше); сюжет — такое ощущение, что у всех фэнтези-историй сразу; герои и злодеи — из древнерусских сказаний (причем выбраны самые популярные). И вся этак красота — на фоне англоязычных саундтреков, очень диссоциирующих с Бабой Ягой и избушкой на курьих ножках.</p>
<p>Заключение</p>	<p>По итогу скажу фильм удался на славу, давно не получал удовольствие от просмотра отечественного фильма, тем более сказки. Очень аккуратно прошепчу — жив еще наш синемаграф (Тьфу-тьфу-тьфу! Чтоб не сглазить).</p>	<p>Если откровенно, меня фильм совсем не впечатлил. Та же ‘Книга Мастеров’ на момент своего выхода казалась чем-то новым, необычным и бесконечно крутым. ‘Последний богатырь’ же выглядит несколько вторичным на фоне множества мультфильмов и сказок-фэнтези, предлагаемых зрителям в последние годы в огромных количествах. Однако, уверена, что фильм обязательно зайдет взрослым, сопровождающим детей в кино. Детям тоже будет, над чем посмеяться.</p>

Задание: составьте план рецензии, опираясь на структуру рассмотренных рецензий, подготовленный план, напишите свою рецензию на свой любимый фильм (можно предложить в качестве домашнего задания).

План (вариант учителя)

1. Вступление.
3. Сюжет фильма.
4. Идея фильма.
5. Оценка игры актёров.
6. Оценка работы режиссера, оператора в этом фильме.

7. Роль в фильме текста, музыки, цвета.
8. Общее мнение о фильме (понравился, не понравился, почему)

### Заключение

В результате проведённого исследования мы можем сделать вывод о том, что жанр любительской кинорецензии обладает значительным лингводидактическим потенциалом. Во-первых, работа с текстами рецензий позволит познакомить студентов с новой лексикой, составляющей общую тематическую группу «Кино», а также расширить их знания о разговорной и жаргонной лексике. Её использование связано с тем, что интернет-рецензии чаще всего пишутся любителями для среднестатистического пользователя, а значит, не претендуют на официальный стиль повествования.

Во-вторых, работа с рецензиями на фильм «Последний богатырь» позволит расширить знания иностранных студентов о персонажах русского фольклора, поскольку в текстах рецензий называется ряд прецедентных имён. Важным оказывается то, что представленные в фильме образы отличаются от традиционного представления, это находит отражение и в текстах рецензий (*Баба-Яга выглядит бесподобно, мудрый Кощей, Водяной — чудесный персонаж, зачаровывающий добрыми глазами*). Соотнесение традиционных характеристик этих персонажей и характеристик, данных в рецензиях, может стать основой для специального коммуникативного задания.

В-третьих, значимый потенциал текстов кинорецензий на уроках РКИ заключается в возможности познакомить студентов со способами выражения оценки в письменном тексте. Необходимо обращать внимание иностранных студентов на то, что в текстах присутствует значительное количество примеров как с положительной, так и с отрицательной оценкой. Основными объектами оценки являются фильм в целом, игра актёров, музыка, сценарий, сюжет, спецэффекты, юмор. Среди оценочных средств выделяются чаще прилагательные, глаголы, реже имена существительные.

В-четвёртых, анализ оценочных конструкций позволит иностранным студентам познакомиться с разнообразными вариантами выражения своего собственного оценочного суждения. Задания, направленные на анализ кинорецензий, способствуют развитию креативности и мышления, а также расширению лингвострановедческого кругозора; при этом каждый студент может попробовать себя в роли кинокритика, подготовив собственную рецензию. Студенты также овладевают навыками употребления изученной лексики в устной и письменной речи.

### Литература:

1. Николаев А. М. Лингводидактический, коммуникативный потенциал текста научной рецензии: в аспекте русского языка как иностранного: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 19 с.
2. Сабурова Н. А., Голикова А. С. Дискурсивные характеристики непрофессиональной кинорецензии в виртуальном пространстве // Вестник ТОГУ. 2015. № 3 (38). С. 281–290.
3. Хаметшина Н. О., Щипицина Л. Ю. Интернет-рецензия как жанр коммуникации // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе. 2014. № 5. С. 250–259.
4. Щипицина Л. Ю. Жанры компьютерно-опосредованной коммуникации. Архангельск: Поморский университет, 2009. 238 с.
5. Эрман В. А. Кинорецензия как полидискурсивный и интердискурсивный текст: на материале немецких журналистских текстов: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2011. 232 с.

## Здоровьесберегающие технологии в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образовательного учреждения

Воропаева Ольга Владимировна, педагог-психолог;  
Козлова Ирина Александровна, заведующая;  
Смолякова Елена Владимировна, воспитатель  
МБДОУ № 189 «Детский сад комбинированного вида» г. Кемерово

В дошкольных образовательных учреждениях с каждым годом растёт количество детей с ограниченными возможностями здоровья. По данным Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации,

лишь 10% дошкольников относятся к числу здоровых, 40% относятся к группе риска, а 50% имеют патологию развития. Данная статистика наблюдается в последние годы в России, что стало общегосударственной проблемой. Именно по этой



причине, проблема воспитания, обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) так актуальна, так как необходимо создать реальные, адаптированные условия для воспитания, образования и развития. Поэтому одна из задач **Федеральных государственных образовательного стандарта дошкольного воспитания — охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, а также их эмоционального благополучия.** И следовательно, основной задачей в работе с детьми с ОВЗ является организация и методика проведения всех оздоровительных и воспитательно — образовательных мероприятий, при которых не только сохраняется достаточно высокий уровень умственной работоспособности, но и происходит дальнейшее развитие и укрепление здоровья воспитанника. И здесь следует помнить о том, что дети с ограниченными возможностями имеют нарушения центральной нервной системы различной степени, отклонения в психоэмоциональной сфере, нарушение опорно-двигательной и дыхательной систем, хронические и соматические заболевания. Именно поэтому подготовка ребенка к здоровому образу жизни на основе здоровьесберегающих технологий должна быть приоритетной в деятельности педагога, работающего с детьми с ОВЗ. Следует помнить о комплексном подходе к организации здоровьесберегающего пространства в группах для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

**Здоровьесберегающая технология** — это система мер по охране и укреплению здоровья детей, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребёнка на всех этапах его обучения и развития. При использовании здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе необходимо соблюдать следующие принципы:

- принцип индивидуальности — соответствие содержания и организации образовательной деятельности возрастным и индивидуальным особенностям ребёнка с учётом сопутствующих заболеваний,

- принцип систематичности — все мероприятия тесно перекликаются между собой и пронизывают все виды детской деятельности путем установления теснейшей связи между элементами.

Цель здоровьесберегающих технологий — дать детям дошкольного возраста возможность сохранить здоровье, сформировать у них необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни, научить пользоваться полученными знаниями в повседневной жизни. (11)

К здоровьесберегающим педагогическим технологиям можно отнести следующие 3 обширные группы:

1. **Технологии сохранения и стимулирования здоровья,** это динамические паузы, релаксация, подвижные и спортивные игры, игровая оздоровительная гимнастика, дыхательная гимнастика, пальчиковая гимнастика, гимнастика для глаз, и сравнительно новая технология: мультимедийная гимнастика для глаз (система упражнений, представленная в виде мультимедийных презентаций, методика проведения электронной физминутки проста в использовании, Дети слушают музыку и следят за движением объектов).

2. **Технологии обучения здоровому образу жизни.** К данной группе технологий можно отнести следующие: активный отдых, утреннюю гимнастику, самомассаж.

3. **Коррекционные технологии.** Данная группа технологий касается непосредственно коррекционной составляющей работы педагога. В данную группу можно отнести следующие технологии:

- **технологии воздействия цветом,** и здесь особое внимание уделяется цветовой гамме интерьеров образовательного учреждения, правильно подобранные цвета снимают напряжение и повышают эмоциональный настрой воспитанника. Современная арт-терапия имеет в своём арсенале достаточно большое количество видов методик: библиотерапию, мультитерапию, оригами, видеотерапию, игротерапию и др. Арт-терапия позволяет корректировать отклонения и нарушения личностного развития, так же она является хорошим способом социальной адаптации детей с ОВЗ и даёт им возможность более активно и самостоятельно участвовать в жизни общества.

- **технология музыкального воздействия,** т.к музыка имеет особое психологическое воздействие на детей, влияет на состояние нервной системы, вызывает различные эмоциональные состояния, в связи с этим важно обращать особое внимание на то, что слушают дети. Данная технология заключается в музыкальном сопровождении режимных моментов и занятий, позволяет корректировать эмоциональный фон ребёнка.

- **психогимнастика** приобрела большое значение в эмоциональной разгрузке детей с ОВЗ, и представляет собой курс занятий, направленный на развитие и коррекцию познавательной и эмоционально-личностной сферы. Главной её целью можно назвать сохранение детского психического здоровья, а также предотвращение расстройств психики.

- **логоритмика** — это форма активной терапии, в которой преодоление речевых нарушений идёт путём развития двигательной сферы ребёнка в сочетании со словом и музыкой.

- **песочная терапия** — в основе лежит принцип «терапии песком» разработанный Карлом Юнгом, песочная терапия помогает справиться с различными нарушениями поведения, наладить взаимоотношения с окружающими, избавиться или скорректировать психосоматические заболевания, повышенную тревожность, неврозы и страхи, данная технология полезна детям с гиперактивным типом развития нервной системы, с нарушениями развития мелкой моторики.

- **сказкотерапия** — технология, использующаяся для психотерапевтической и развивающей работы, способствующая освоению навыков общения, целенаправленного слухового восприятия, развитию памяти, мышления, речи.

В процессе работы с детьми с ОВЗ, необходимо корректировать и нормализовать психическое и физическое состояние детей с ОВЗ. Применяя в работе здоровьесберегающие педагогические технологии повышается результативность воспитательно — образовательного процесса, а также у педагога формируются ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников, и обеспечивает индивидуальный подход к каждому ребёнку с ограниченными возможностями здоровья.

## Литература:

1. Алямовская В. Г. Современные подходы к оздоровлению детей в дошкольном образовательном учреждении // Дошкольное образование. — 2004.
2. Ахутина Т. В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья № 2. 2000.
3. Антропова М. В., Кузнецова Л. М. Развитие ребенка и его здоровье. — М.: Вентана-Граф, 2013.
4. Бабенкова Е. А. Как приучить ребенка заботиться о своем здоровье. — М.: Вентана-Граф, 2003.
5. Белая К. Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: Метод. пособие. — М.: Т. Ц. Сфера, 2005
6. Змановский Ю. Ф. Воспитаем детей здоровыми / Ю. Ф. Змановский. — М. 2009.
7. Сократов Н. В. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей. — М.: ТЦ Сфера, 2005 г.
8. Кудинова М. А. Здоровьесберегающие технологии в системе коррекции речи дошкольников. — ж. Логопед, № 2, 2010 г.
9. Кудрявцев, Владимир Товиевич. Развивающая педагогика оздоровления: (Дошк. возраст): Програм.-метод. пособие / В. Т. Кудрявцев, Б. Б. Егоров. — М.: Линка-Пресс, 2000. — 293 с.: ил., табл.; 20 см.
10. Павлова М. А., Лысогорская М. В. Здоровьесберегающая система ДОУ. — Волгоград: Учитель, 2009.
11. Шиндяпкина, Л. А. Здоровьесберегающие технологии, применяемые в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Шиндяпкина, Г. Ю. Ворожейкина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 50 (340). — С. 520–523. — URL: <https://moluch.ru/archive/340/76304/> (дата обращения: 11.09.2022).
12. Яковлева, Т. С. Здоровьесберегающие технологии воспитания в детском саду.-М.: ТЦ Сфера.2005.

## Применение метода поощрения в индивидуальной воспитательной работе с военнослужащими

Георгиевский Даниил Андреевич, курсант

Научный руководитель: Баранов Евгений Геннадьевич, кандидат психологических наук, доцент  
Военная академия воздушно-космической обороны имени Маршала Советского Союза Г. К. Жукова. (г. Тверь)

*В статье выполнен педагогический анализ поощрения как метода воспитания. Описаны неформальные приемы поощрения военнослужащих. Сформулированы педагогические и психологические условия эффективности метода поощрения.*

**Ключевые слова:** поощрение, похвала, индивидуально-воспитательная работа.

## Application of the method of encouragement in individual-educational work with military personnel

Georgiyevsky Daniil Andreevich, cadet

Scientific adviser: Baranov Yevgeny Gennadyevich, candidate of psychological sciences, associate professor  
Military Academy of Aerospace Defense named after Marshal of the Soviet Union G. K. Zhukov. (Tver)

*The article presents a pedagogical analysis of encouragement as a method of upbringing. Informal methods of encouraging military personnel are described. The pedagogical and psychological conditions for the effectiveness of the encouragement method are formulated.*

**Keywords:** encouragement, praise, individual-and-educational work.

Поощрение является одним из основных методов воспитания военнослужащих, так как воздействуют на их чувства и, тем самым, вызывают у них состояние удовлетворенности своими поступками и действиями, уверенность в своих силах, чувство радости и гордости. Поощрение всегда несет в себе оценочную и стимулирующую функции. В нем выражаются положительная оценка, общественное признание и одобрение успехов воина. На основе оценки командиров, сослуживцев у воина вырабатываются правильные представления

о своих качествах, самооценка. Вместе с тем одобрение стимулирует деятельность воина, ориентирует его на новые успехи, решение более сложных задач. Поощрить военнослужащего — значит вызвать у него желание действовать правильно, умело, инициативно. Закрепление положительных качеств у подчиненных может быть достигнуто с помощью различных педагогических условий [1, с. 23].

Биологической основой воздействия поощрения на человека является универсальный механизм обратной связи, который характеризует системы регулирования и управления в живой природе. На социальном уровне обратная связь приобретает форму поощрения и наказания. Поощрять и наказывать индивида может внешний субъект управления, или сам этот индивид, при условии того, что он обладает таким качеством личности как субъектность.

Педагогическое воздействие поощрения означает формирование у военнослужащего таких качеств личности, которые позволяют ему самому осуществлять социально одобряемые моральные выборы и принимать правильные решения на основе самостоятельной оценки результатов этих решений (субъектность личности).

При применении командирами мер и педагогических условий поощрения необходимо избегать ряда типичных ошибок, таких как:

- поощрения за действия, не связанные с основной деятельностью военнослужащих;
- слишком частые поощрения;
- формулировки основания для поощрения нередко бывают общими;
- низкая популяризация отдельными командирами отличившихся и поощренных военнослужащих;
- пренебрежение документальным оформлением поощрений [4, с. 13].

Большое значение в воспитании воинов имеет гласность поощрений. Психологический смысл гласности состоит в том, что она способствует формированию правильного общественного мнения, положительного эмоционального состояния как у поощряемого, так и во всем коллективе, а также формирование условий эффективности метода поощрения [3, с. 400].

Эффективное поощрение: осуществляется постоянно, сообщает военнослужащему о значимости достигнутых результатов, а также ориентирует его на умение организовывать работу с целью достижения хороших результатов.

Неэффективное поощрение: осуществляется от случая к случаю, даёт военнослужащему сведения о его достижениях, не подчеркивая их значимость, и ориентирует военнослужащего на сравнение своих результатов с результатами других.

Обратная связь о результатах поведения и деятельности должна быть постоянной. Чтобы добиться этого офицер не может ограничиваться только теми способами поощрения, которые закреплены в Дисциплинарном уставе и должен прибегнуть к неформализованным способам поощрения военнослужащих [1, с. 69].

Неформальное поощрение — это применение разнообразных мер воздействия, которые не предусмотрены юридическими нормами, но необходимы для обеспечения непрерывной

обратной связи в системе «воспитатель — воспитанник». Для этого недостаточно системы моральных поощрений. Если военнослужащий сделал шаг в правильном направлении, он должен быть почувствовать это, хотя и не заслужил еще формального поощрения. Поэтому самым частым поощрением военнослужащих является похвала, то есть одобрение командиром действий подчиненного, (информирование о правильности совершенного действия) [2, с. 100].

В отличие от других поощрений, похвала может осуществляться не только по итогам деятельности воспитанника, но и авансом, то есть до совершения военнослужащим правильного действия. В этом случае поощряется не действие, а намерение его совершить.

Пятое условие. Похвала военнослужащего командиром не должна снижать самооценку других военнослужащих, тем более унижать их. Командир может похвалить военнослужащего наедине или публично. Очевидно, что публичная похвала более действенна, поскольку обеспечивает ощущение признания не только референтным человеком, но и референтной группой. При этом публичная похвала не должна сравнивать военнослужащих между собой.

Завершенное действие или достигнутый результат так же может поощряться более многообразными способами, чем перечислено в уставе. Это помогает не только учесть многообразие потребностей различных военнослужащих, но и повысить действенность самой процедуры поощрения.

Прежде всего, это относится к награждению победителей различных конкурсов и соревнований, в которых определяются лучшие специалисты, караульные, спортсмены, стрелки, знатоки техники и т.п. В подразделениях организуются соревнования при несении боевого дежурства, выполнении регламентных работ, общественных поручений. Также создаются тематические доски почета с фотографиями, например, «Лучшие спортсмены», «Отличники боевой подготовки».

Обобщение опыта и обмен опытом позволяет закрепить воспитательные результаты за счет рефлексии военнослужащим своих правильных действий.

Таким образом, поощрение выполняет функцию обратной связи в системе воспитательной работы и информирует военнослужащего о правильности выполнения им воинской деятельности и конкретных поступков.

Обратная связь о результатах поведения и деятельности должна быть постоянной. Чтобы добиться этого офицер не может ограничиваться только теми способами поощрения, которые закреплены в Дисциплинарном уставе. Есть множество способов продемонстрировать одобрение направления деятельности военнослужащего, его правильных шагов и совершаемых выборов еще до того, как будет достигнут значимый результат.

#### Литература:

1. Баранов Е. Г. Психологические основы устойчивости военных кадров к информационно-психологическим воздействиям: Монография. — Тверь: ВА ВКО, 2016. — 252 с.
2. Вельский К. С. Феноменология административного права. — Смоленск, 1995. — 144 с.
3. Гришковец А. А. Правовое регулирование государственной гражданской службы в Российской Федерации: Учеб. курс / А. А. Гришковец. — М.: ДИС, 2003 (ОАО Тип. Новости). — 463 с.

4. Дисциплинарный устав Вооруженных Сил Российской Федерации. Указ Президента РФ от 10.11.2007 N1495 (ред. от 12.07.2021) Об утверждении общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации (вместе с Уставом внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации, Дисциплинарным уставом Вооруженных Сил Российской Федерации, Уставом гарнизонной и караульной служб Вооруженных Сил Российской Федерации).

## Применение авторского дидактического пособия «Умный паровозик» в развитии детей раннего возраста

Киреева Раиса Маркеловна, воспитатель;

Минахметова Регина Анваровна, воспитатель

МАДОУ «Детский сад присмотра и оздоровления для тубинфицированных детей № 60» (г. Нижнекамск, Республика Татарстан)

Без игры нет и не может быть полноценного развития детей. Игра — это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий. Игра — это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности. В игре дети становятся деятельными, радуются, смеются. Через игру ребенок познает окружающий мир.

В связи с актуальностью развития речи, сенсорных и познавательных способностей детей, нами проделана работа по созданию и внедрению в педагогический процесс дидактического пособия «Умный паровозик». Пособие способствует речевому, познавательному, сенсорному развитию малышей. Ребенок, увлеченный игрой, не замечает того, что учится, хотя то и дело сталкивается с заданиями и трудностями, которые требуют от него мыслительной деятельности.

Пособие создано нами, учитывая особенности и потребности детей раннего возраста. Внимание малышей привлекает яркость, желание все потрогать, открыть, расстегнуть, прикрепить. Данная игра может удовлетворить все желания и потребности ребенка. Научит его играть и взаимодействовать с другими детьми, ведь чем полнее и разнообразнее детская деятельность, чем более она значима для ребенка и отвечает его природе, тем успешнее идет его развитие, реализуются потенциальные возможности и первые творческие проявления. Многофункциональная игра «Умный паровозик» способствует осуществлению познавательного, речевого и сенсомоторного развития детей. Реализует принципы развивающего обучения и воспитания и соответствует требованиям ФГОС ДО.

### Характеристика игры

Многофункциональная игра «Умный паровозик» предназначена для детей 2–3 лет. Данная игра представляет собой паровоз и несколько вагонов, а также 2 комплекта предметов и геометрических фигур, изготовленных из приятного и мягкого на ощупь материала — фетра. Предметы крепятся к вагонам при помощи липучек.





Играть одновременно могут от 1 до 6 человек. Данная игра может служить, как для самостоятельной, так и совместной с педагогом деятельности.

Комплект № 1 представляет собой предметы для игры «Умный паровозик» (одежда, обувь, посуда, игрушки, животные).

Комплект № 2 представляет собой геометрические фигуры разного цвета, формы и величины.

**Цель игры:**

Развивать познавательное, речевое и сенсорное развитие детей раннего возраста.

**Задачи:**

- Вызвать интерес к предметам ближайшего окружения: игрушки, посуда, одежда, обувь, мебель, животные, геометрические фигуры;
- Способствовать пониманию и появлению в словаре детей слов обозначающих цвет, величину, форму предметов и обобщающих понятий одежда, обувь и т.д.;
- Развивать мелкую моторику пальцев рук через игры с липучками;
- Обогащать словарь детей, развивать речь, мышление, внимание, память;
- Создать условия в группе детского сада для познавательного, речевого и сенсорного развития детей и формирования умения играть индивидуально и вместе со сверстниками.

**Варианты игры с комплектом № 1**

**Вариант № 1 «Что везет паровоз в вагонах?»**

**Цель:** Научить детей узнавать и называть диких и домашних животных, предметы ближайшего окружения (игрушки, посуда, одежда, обувь).



**Ход игры:** Воспитатель раскладывает паровоз с вагончиками на столе или полу, прикрепляет предмет в вагон и предлагает назвать, что это такое? Когда все предметы разложены по вагонам. Воспитатель еще раз просит детей назвать предметы в каком-либо вагоне и подводит к пониманию обобщающего слова. Например, чашка, тарелка, чайник — это посуда. Этот вагон везет посуду.

**Вариант № 2 «Умный паровозик»**

**Цель:** Научить детей объединять предметы в группы по их назначению в быту или месту обитания и называть эти группы обобщающими словами — посуда, одежда, обувь, игрушки, домашние, дикие животные.

**Ход игры:** Разложить паровоз с вагончиками. Обратить внимание детей, что в окошечках вагонов изображены те предметы, которые должны ехать в этом вагоне. Например, в окошке вагона изображен шкаф с одеждой, значит, в этот вагон нужно поместить предметы одежды.

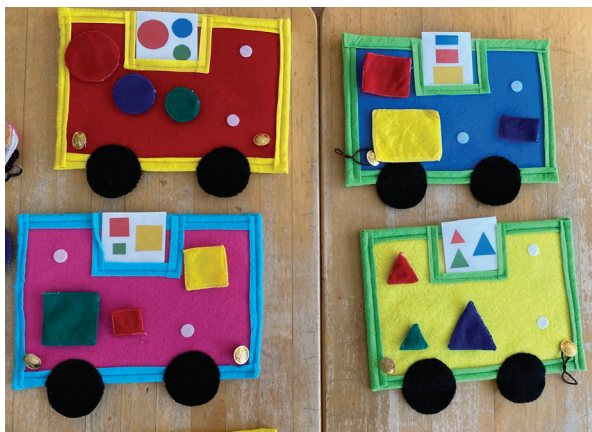
Начинать игру нужно с 2 вагонов. Например, научить ребенка сортировке одежды и обуви, посуды и игрушек, диких и домашних животных. По мере усвоения навыков классификации использовать следующие вагоны.

### Варианты игры с комплектом № 2

#### «Подбери фигуру»

**Цель:** Учить различать геометрические фигуры круг, квадрат, треугольник, прямоугольник.

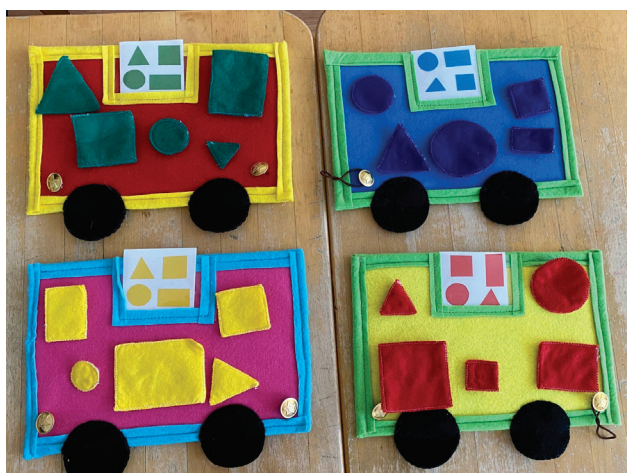
**Ход игры:** В игре могут участвовать от 1 до 4 человек. Воспитатель раскладывает паровоз с вагончиками на столе или полу. В окошко вагона вставляет карточку с изображением геометрической фигуры. Обращает внимание детей на то, что в вагоны нужно поместить те фигуры, какие изображены в окошке. Можно каждому ребенку дать вагон и после того как он поместит все фигуры нужной формы, присоединяет свой вагон к паровозу с помощью застежки. Когда все вагоны присоединены, паровоз отправляется в путь. Дети произносят; «Ту-Ту-ууу» и изображают движение паровоза.



#### «Разноцветные вагоны»

**Цель:** Учить группировать фигуры, ориентируясь на цвет, не зависимо от формы и величины.

**Ход игры:** В игре могут участвовать от 1 до 4 человек. Воспитатель раскладывает паровоз с вагончиками на столе или полу. В окошки вагонов вставляет карточки красного, синего, желтого и зеленого цвета. Обращает внимание детей на то, что в вагоны нужно поместить только фигуры того цвета, какой горит в окошке вагона.



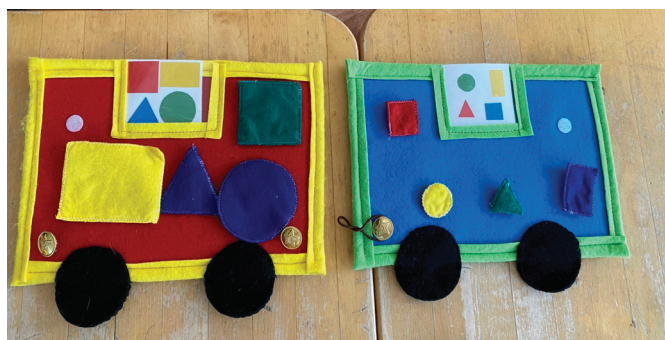
#### «Большие и маленькие»

**Цель:** Учить различать фигуры, ориентируясь на величину. Употреблять в речи прилагательные большой и маленький.

**Ход игры:** Воспитатель раскладывает паровоз с 2 вагончиками на столе и выкладывает комплект геометрических фигур разного цвета, формы и величины. В окошко одного вагона помещает изображения фигур маленькой величины, а в окошко другого ва-



гона вставляет большие изображения фигур. Обращает внимание детей на то, что в одном вагоне паровоз везет маленькие фигуры, а в другом вагоне большие фигуры. Предлагает ребенку рассортировать фигуры по вагонам ориентируясь на величину.



## Средства изобразительного искусства в духовно-нравственном воспитании и художественно-эстетическом образовании учащихся

Коноплицкая Инна Николаевна, учитель

АНОО «Ломоносовская школа — Зеленый мыс» (г. Мытищи, Московская обл.)

Эстетическое образование, формирование эстетической культуры личности является одной из главных составляющих процесса гуманизации современного общества. Особенность эстетики состоит в том, что она входит в мир человека с первых дней его жизни и сопровождает жизнь человека во всех её проявлениях.

Сегодня одной из важных социальных задач является формирование будущего члена общества, человека с развитым мышлением, эстетическими потребностями, яркими творческими способностями, знакомого с основами общечеловеческой культуры, обладающего широкими и разнообразными представлениями об искусстве, об окружающем мире.

Для того чтобы человек смог жить в гармонии с окружающим миром, он должен поднять на высокий уровень духовно-нравственное воспитание и образование.

«Общество постепенно усваивает достаточно простую, но, к сожалению, утерянную в прошлом боготорческом веке истину: улучшение жизни в стране без возрождения нравственности, базирующейся на духовных основах Православия невозможно» (1:3). Возращение к православным ценностям есть путь к спасению России. А, православные ценности — это основа, на которой и существует сама Россия.

В последнее время в школах области начался активный процесс специального педагогического воздействия на формирование национального мировоззрения учащихся. Педагогические коллективы, привлекают общественность, работников культуры, духовенства, стараются пробудить у школьников национальное самосознание, чувства национальной гордости, у учащихся появилась готовность вбирать в себя то, что является национальной особенностью культуры.

Культура — это сфера духовной жизни людей, накопленные человечеством духовные ценности. Человек имеет свой дух

и дух дарован ему от Бога. А если это так, то воспитывать мы должны свой дух, образовывать и развивать душу.

«Очень важно, чтобы мы, ныне живущие, и те, кто пройдет нам на смену, помнили о своих истоках, о преемственности поколений, не разрывной связи времен; чтобы честное прочтение прошлого облагораживало, при соприкосновении с былым не покидало гордость за свою малую Родину. Чтобы все лучшие человеческие качества, унаследованные белгородцами почти за три века, прорастали крепкими и надежными побегами в душах и характерах современников» (2:5).

Приоритетным направлением совершенствования учебно-воспитательной работы общеобразовательных школ является формирование национальной-культурной среды, как основы национально-культурно-ориентированного образования школьников именно такая направленность позволяет сформировать национальное самосознание у подрастающего поколения в процессе приобщения к региональным культурным ценностям.

Интерес к народной культуре возрождение духовно-нравственных ценностей стали весьма приоритетными и актуальными в системе воспитания и образования на Белгородчине.

Этнокультура представляет широкие возможности преодоления тенденции бездуховности, так как именно в ней заключена многовековая мудрость народа.

Народная культура и декоративно прикладное искусство России донесли до наших дней древнейшие традиции, которые не должны быть утеряны и стерты урбанизированной массовой культурой.

Опорой в педагогической деятельности по обучению изобразительному искусству является не что иное, как традиции, которые могут рассматриваться не только как сохранение тепла, но и как поддержание огня.

Изучение традиций, воспроизведение и создание на их основе нового и есть путь в перед в изучении культуры своего народа, воспитании любви к своему краю, т.к. народное искусство во всем многообразии его проявлений — это великая память народа и «духовный мост», соединяющий день вчерашний и день сегодняшний, прошлое и настоящее.

Первым этапом обучения школьников народному искусству являются уроки изобразительного творчества, решающие задачи развития интереса к культуре русского народа, а также задачи духовно-нравственного и художественно-эстетического воспитания. Знакомство с народными художественными промыслами на уроках изобразительного искусства оказывает большое влияние на развитие интереса к народному искусству. На уроке особое значение имеет использование подлинных произведений, т.к. создается возможность организации особой эмоциональной среды, благоприятной для восприятия. Воздействие живой вещи на ученика намного сильнее, чем слайда или фотографии этого произведения.

Внимание к урокам изобразительного искусства не случайно, ведь развитие интереса к русской национальной культуре напрямую связано с духовно-нравственным воспитанием ребенка. Поэтому на занятиях учителю предоставляется возможность не только научить детей рисовать, но и сделать их достойными наследниками тех духовных ценностей, которые завещали нам талантливые предки и стало быть, не разорвать тончайших нитей, связывающих нас с прошлым, т.е. сформировать зрительную культуру и заложить нравственные основы, привить любовь к искусству и культуре своего народа в целом.

Большую помощь в этом направлении могут оказать уроки, проводимые непосредственно на базе музея народной культуры, а также мастерской народного мастера. Соприкасаясь с предметным миром, его гармоничным взаимодействием с природой, дети с большим интересом познают рукотворное мастерство своих предков, а затем работают над созданием своих неповторимых образов. Особый интерес вызывает у учащихся семантическое прочтение народного орнамента на рушниках костюмах родного Белогорья. Непосредственные встречи, беседы, роки-практикумы с народными мастерами: гончаром — В. Калашниковым в Купинском центре народного творчества, Е. Бобылевой — мастером по кружевшплетению из г. Губкина на фестивале «Хотмыжская осень», Г. Анохиной — вышивальщицы рушников, выпускницей Белгородского государственного института культуры, художниками Ф. Логышевым, С. Полозовым, А. Мамонтовым, И. Колесовым и др. дают ребятам большой эмоциональный заряд и открывает огромные просторы для творческой деятельности, основанной на глубоких народных традициях.

Ценность произведений народных мастеров состоит не только в том, что они проставляют предметный мир, материальную культуру, но еще и в том, что они являются памятниками культуры духовной. Именно духовная значимость предметов народного искусства особенно возрастает в наше время. Дымковские и борисовские игрушки, шкатулки с лаковыми миниатюрами и жостовские подносы вносят в нашу жизнь праздничность ж красоту. гжелская и борисовская керамика, хохломская посуда и изделия шебекинского лесхоза, горodeцкие

блюда и доски, берестяные туеса, и соломенные поделки из Губкина все больше входят в наш быт не как предметы утилитарные, а как художественные традиции — этот живой родник современной художественной культуры.

Народное искусство не поддается моде (как это бывает в профессиональном), не зависит от нее, оно более традиционно, им полностью управляют неизменные законы, главное, оно открыто и сильно выражает изделия красоты, таящиеся в душе народа, благодаря чему и является самым непосредственным и прямым свидетельством его талантливости, его творческой мощи (3; 207).

Приобщение детей к декоративно прикладному искусству привлекает внимание многих педагогов, ибо именно такое искусство наглядно передает духовный опыт человечества, несущий с собой то главное, что способствует восстановлению связей между поколениями.

Департаментом образования совместно с комитетом по культуре разработана программа по возрождению, сохранению и развитию народной культуры с учетом Белгородского региона.

Основная цель: способствовать духовно нравственному воспитанию детей на основе формирования представлений о традиционно-бытовой культуре русского народа с учетом белгородского региона.

Задачи:

- познакомить детей с народными промыслами и ремеслами Белгородской области — Борисовским, Старооскольским, Шебекинским;
- обучить детей практическим навыкам изготовления глиняной игрушки познакомить с разнообразием народных костюмов, оберегов, вышивок;
- раскрыть способности ребенка при реализации творческого замысла в авторских изделиях и композициях;
- воспитывать желание сохранять и возрождать этнохудожественную культуру своего народа с учетом Белгородского региона.

Дети, их жизнь и творчество феномен в культуре каждого народа, требующий пристального внимания, комплексного изучения, научно-практических рекомендаций и их внедрение в реальную современную жизнь подрастающего поколения.

Неоценимый вклад в поддержку в выборе приоритетного направления в работе учителей образовательной области «Искусство» оказало международная научно-практическая конференция на тему: «Художественно-эстетическое образование в Белгородской области: состояние, проблемы, поиски», работа которой осуществлялась на базе Белгородского института развития образования.

Регионализация художественного образования исходит из того, что областной компонент в обучении искусству представляет собой некую интегрированную модель образования, в структуру которой входит экологическая, историческая, социально — экономическая, общекультурная, этнокультурная и духовно — нравственное состояние региона.

Отсюда, одной из важных задач является духовно-нравственное воспитание. Воспитание культуры межнационального общения, уважение к культуре родного и окружающего



народа, формирование личности, способное реализовывать себя в специфической для региона экономической и социальной среде.

Изучение истории художественной культуры края, его геокультуры и этнокультуры, знакомство с древними художественными центрами, памятниками, освоение этнохудожественного опыта человека способствует развитию исторической памяти, национального самосознания, духовно-нравственных-эстетических качеств личности, экологической культуры.

Исходя из опыта работы за последние пять лет, могу смело заявить, что в рамках освоения учебно-воспитательной программы «Волшебный карандаш» — основная, приоритетная деятельность была направлена как раз на реализацию этих задач. Работа программы ведется в комплексе, с учетом всех пожеланий и рекомендаций по освоению регионального компонента:

— тематическое планирование уроков, скоординировано с учетом ведения регионального компонента;

Литература:

1. Леднев, В. С. Насущная потребность сегодняшнего дня. Православная культура / В. С. Леднев, — М.: 2003.
2. Савченко, Е. С. Вступительное слово. Белгородоведение: Учебник для общ. образ. Учреждений / Е. С. Савченко. — Белгород: Изд-во БелГУ, 2002.
3. Сокольникова, Н. М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе: Учебное пособие для студентов педвузов / Н. М. Сокольникова — М.: Издательский центр «Академия», 1999.

## Системный подход в обучении цветоведению учащихся детской школы искусств

Коноплицкая Инна Николаевна, учитель

АНОО «Ломоносовская школа — Зеленый мыс» (г. Мытищи, Московская обл.)

*Автор рассматривает вопросы применения системного подхода в обучении цветоведению учащихся детской школы искусств. Приводятся этапы проведения занятий по цветоведению в концепции системного подхода.*

**Ключевые слова:** системный подход в обучении, цветоведение, учащиеся детской школы искусств.

Цвет является одним из главных средств выразительности художественного произведения. Кроме того, знания о нем играют большую роль в достижении таких задач изобразительного искусства, как воспитание духовно-нравственных личностей и развитие эстетического вкуса.

Занятия в художественной школе создают ту среду, в которой обучение основам цветоведения имеет наиболее продуктивный характер. На уроках дети впервые знакомятся с цветом как явлением, которое можно изучать, с помощью которого можно передавать своё настроение, мысли и чувства.

Но знания имеют ценность и способны помочь формированию личности, если они даны системно, упорядоченно и последовательно — так, чтобы ребёнок смог их понять и использовать. Поэтому для преподавателя является важной задачей поиск эффективных методов обучения такой научной дисциплине, как «Цветоведение».

Для познания явлений, имеющих сложную структуру, в научной деятельности используют системный подход. Зарождение

— организуются встречи и мастер классы с народными мастерами;

— осуществляется обширная экскурсионная деятельность по святым местам Белогорья (Холки, Хотмыжск, с. Купино, п. Борисовы, п. Прохоровы) и этнокультурным заповедным зонам России (м. Задонск, г. Острогожск, г. Калуга, Куликово Поле, г. Чугуев). Посещаются храмы.

Учащиеся являются постоянными участниками и призерами выставок и конкурсов духовно-нравственной направленности «Божий мир», «Я — автор!», «Рождественские композиции». «Святое Белогорье», «Храм строится», «300-летие св. Иоасафа», «Христос рождается — славите». «Крещение». «Сороки святого Белогорья».

В настоящее время школа продолжает работать над проблемой формирования духовно-нравственных основ человеческого бытия. Именно поэтому возрождение народных традиций — это духовно-нравственное возрождение народа.

идей системного понимания в педагогической науке связано с именами таких западноевропейских и русских учёных, как А. Я. Коменский, В. А. Сухомлинский, Д. Локк, К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов. Философии такого подхода придерживались И. В. Блауберг, А. Э. Воскобойников, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. Исторический анализ становления систем обучения в изобразительном искусстве проводили Н. Н. Ростовцев, М. О. Сурина и А. А. Сурин. Вопросами обучения цветоведению и систематизацией знаний в изобразительном искусстве занимались И. Иттен, В. О. Кандинский и др. Разрабатывали цветотипы системы В. Н. Козлов и М. В. Матюшин.

Поговорим о том, что мы понимаем под термином «система». Для начала вспомним такие словосочетания, как «нервная система», «солнечная система», «оросительная система». Это всё воспринимается как нечто целое, имеющее структуру, в которой все части взаимосвязаны. Система является чем-то постоянным и регулярным. Как пример приведем выражение: «Зарядка по утрам вошла в систему».

По мнению И. В. Блауберга и Э. Г. Юдина, задачей системного подхода является разработка методов и средств изучения объектов, представляющих собой системы. Для данного подхода характерны наличие цели и прогнозирование дальнейших результатов с учетом совершаемых действий. Благодаря чему появляется возможность выстраивать задачи грамотно и последовательно.

Мы можем рассматривать дисциплину «Цветоведение» как целостное явление, имеющее структуру, взаимосвязи между компонентами и их иерархичность. Реализация системного подхода в обучении цветоведению предполагает выстраивание образовательного процесса с учётом данного аспекта, а также единство педагогической теории и практики. Именно последняя является критерием истинности научных знаний, которые разрабатываются теорией и проверяются в ходе эксперимента.

Очень важно обучать детей доступно, сохраняя в них живой интерес к познанию. Здесь мы делаем акцент на передаче базовых научных знаний о цвете в форме образов, понятных детскому мышлению.

В начале курса учащимся нужно дать общие представления о дисциплине «Цветоведение», которая включает в себя знания из разных научных областей: физики, физиологии, психологии. Также детей следует познакомить с историей возникновения науки о цвете, именами известных исследователей в данной области. После чего необходимо рассмотреть цвет как единичный элемент общей системы, имеющий свою структуру. Рассказать про его характеристики и свойства. В ходе обучения дети должны научиться различать такие его качества, как цветовой тон, светлота, насыщенность и т.д.

В дальнейшем следует ознакомить учащихся с физическими свойствами цвета, характеристиками ахроматических и хроматических цветов. Закреплением полученных знаний может быть выполнение тоновой растяжки. Рассматривая цвет с точки зрения живописи, можно выделить основные и составные цвета, выполнить цветовой круг.

В ходе обучения большое внимание будет уделено рассмотрению каждого цвета в сопоставлении с другими. Следует ознакомить учеников с влиянием цветов друг на друга, например, с явлением цветовых и тоновых контрастов, а также с понятием «нюанс» и его художественными возможностями.

Необходимо обучить детей пользоваться цветовыми кругом и схемами при нахождении контрастных, родственных и родственно-контрастных цветов. После знакомства с несобственными качествами цветов (теплые, холодные, легкие, тяжелые и т.д.) можно обсудить вопрос выбора цветовой гаммы в изобразительном искусстве.

Цвет можно рассмотреть и с точки зрения символики, возможности его применения в бытовой среде. Знания о том, как относятся к цвету в культурах разных стран, помогут расширить кругозор детей и научить их понимать общечеловеческие ценности.

Для наилучшего результата стоит подкреплять каждую теоретическую часть практической деятельностью, чтобы нарабатывался и развивался навык цветового видения. Для младших школьников темы творческих заданий следует давать с учётом их возрастных особенностей.

В завершении курса возможно изучение психологических аспектов цвета. Благодаря полученным знаниям, учащиеся приобретут навык владения цветом для выражения чувственного и эмоционального содержания композиции.

Таким образом, системный подход в дисциплине «Цветоведение» способен выстраивать процесс обучения в векторе развития и глубокого понимания искусства. Важным аспектом является возможность применения детьми полученных знаний как базы для самостоятельной учебной деятельности в дальнейшем. Необходимо четко определить, что должен знать ученик после прохождения курса.

На базе усвоенного любой ребёнок при желании сможет развить свои способности и продолжить изучать тему цветовой культуры. Системный подход в обучении цветоведению в школах искусств поможет быстрее приходить к высоким результатам и формировать в детях целостное видение.

#### Литература:

1. Сурина М. О., Сурин А. А. История образования и цветодидактики (история систем и методов обучения цвету). Серия «Школа дизайна». — М.: ИКЦ «МарТ», 2003. — 352 с.
2. Денисова О. И. Цветоведение: учебное пособие. — Кострома: Изд-во КГТУ, 2006. — 42 с.
3. Паранюшкин Р. В., Хандова Г. Н. Цветоведение для художников: колористика. — Ростов н/Д.: Феникс, 2007. — 96 с.: ил.
4. Ростовцев Н. Н. История методов обучения рисованию. Зарубежная школа рисунка. — М.: Просвещение, 1981. — 192 с.
5. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход. — М.: Эдиториал УРСС, 1997. — 448 с.
6. Воскобойников А. Э. Системные исследования: базовые понятия, принципы и методология [Электронный ресурс] // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение», № 6 (ноябрь — декабрь). — 2013. URL: [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/6/Voskoboynikov\\_Systems-Research](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/6/Voskoboynikov_Systems-Research)
7. Исаева М. В. Цветоведение. Вопросы теории и практики: Учебное пособие. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. пед. ин-та, 2002. — 96 с. + 32 с.ц.в.
8. Иоханнес Иттен. Искусство цвета. — М.: Издатель Д. Аронов, 2004. — 53 с.

## Современные формы воспитания патриотизма у студенческой молодежи Забайкальского государственного университета

Куликова Арина Сергеевна, студент  
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

*В статье рассматриваются современные формы воспитания патриотизма у студенческой молодежи.*

**Ключевые слова:** формы воспитания, патриотизм, патриотическое воспитание, студенчество, студенческая молодежь.

На протяжении многих лет на территории Забайкальского края, как и в других субъектах Российской Федерации к понятию «патриотизм» растет особое внимание. Вопрос о патриотическом воспитании озадачены различные социальные институты, в том числе институт образования.

Патриотизм — это своеобразная, добровольная позиция, определяющая формат жизненных ориентаций индивида, в котором приоритетом выступает любовь к Отечеству, желание подчиняться его интересам свои частные, гордость за историко-культурные достижения родины, готовность сохранять социокультурную самобытность народа.

Патриотическое воспитание студенческой молодежи актуально для данной категории ввиду ее особой социальной активности. Как отмечает С.Н. Иконникова и В.Т. Лисовский студенчество — социальная группа, по своему общественному положению ближе всего стоящая к интеллигенции и предназначенная в будущем к занятию высококвалифицированным трудом в различных отраслях науки, техники, управления, культуры [2].

В научной литературе нет единой точки зрения по поводу трактовки понятия «студенческая молодежь». Трактовку понятия «студенческая молодежь» дают Н. Лясникова и Ю. Лясниковой — это смена поколения в интеллектуальной сфере, и насколько эта интеллектуальная смена способна воспроизводить толерантные отношения, насколько в духовной культуре утвердится задача лучше понимать и создать мультикультурную реальность [2].

Патриотизм — одна из важнейших черт всесторонне развитой личности, в студенческом возрасте необходимо поддерживать это чувство. Поэтому патриотизм рассматривается в ФГОС как базовая национальная ценность, требующая искать новые методы и формы, используемые в воспитании патриотизма у студенческой молодежи.

В своей работе о формах воспитания патриотизма в студенческой среде Н.Л. Авилова выделяет следующие подходы:

- когнитивный подход определяется уровнем знаний о истории страны в целом и истории малой Родины человека, позволяющий развивать у студентов чувство гордости за историческое прошлое своего государства;
- мотивационный подход заключается в ценностной ориентации студенческой молодежи на социально-активное участие в жизни общества;
- третий подход — творческий, или творческое проявление активной жизненной позиции [1].

Исходя из выделенных подходов можем сказать, что формирование патриотического сознания у студенческой молодежи во многом зависит от ценностных ориентации.

В настоящее время в любой школе высшего образования имеются нормативные документы, которые определяют основные положения и мероприятия по патриотическому воспитанию.

Воспитательная работа по патриотизму в Забайкальском Государственном Университете осуществляется на основе устава или положений студенческих объединении, регламентирующий их работу.

На базе вуза осуществляет свою деятельность волонтерские отряды, которые так или иначе связаны с патриотической деятельностью, в работе каждого отряда есть ряд мероприятий, цель которых — формирование патриотизма у молодежи.

На сегодняшний день популярна форма патриотического воспитания через акции, флешмобы, челленджи и другие современные формы. Так, например на базе ОА ВО «Городок» (открытая ассоциация волонтерских отрядов) реализуется проект «Город.Чита», где в видеороликах студенты рассказывают о исторически памятных местах в свободной и доступной формы для слушателя.

Помимо этого ОА ВО «Городок» совместно с отделом молодежных инициатив вуза организуют и принимают участие в различных акциях в направленных на формирование социально-активной гражданской позиции обучающейся в вузе молодежи. С недавнего времени начала реализоваться социально-значимая акция «Помоги ветерану».

Патриотическое воспитание как одно из направлений деятельности студенческого волонтерского отряда «Лига добра» базирующегося на историко-филологическом факультете ЗабГУ осуществляется с целью сохранения ценностей прошлого. Отряд проводит ежегодно ряд мероприятий, например такие как: день памяти жертв политической репрессий, экскурсии по памятным местам, уборка и участие в реставрации исторических памятников, круглые столы, викторины о краеведении и др. [4].

Можно сделать вывод, что данный отряд единственный в университете, имеющий такое направление, но стоит так же отметить региональное отделение Всероссийского общественного движения «Волонтеры Победы». Упомянутое движение официально не имеет отношения к вузу, но студенческая молодежь активно принимает участие в мероприятиях подготовленные движением, и, кроме того, многие студенты являются частью. этого масштабного движения.

Творческий подход, как было выявлено выше, в формировании патриотизма является неотъемлемой частью. Среди многообразия форм развития патриотического воспитания в ЗабГУ осуществляют свою деятельность творческие коллективы фольклорной направленности такие как: «Здравица»

и «Румяницы». Через искусство молодые люди выражают чувства причастности к общему делу, помнят свои традиции.

В стенах Забайкальского государственного университета патриотическое воспитание молодежи с 1 сентября 2018 года имеет одну из первостепенных задач этому послужило создание военной кафедры, которая была открыта по результатам консолидации усилий различных ведомств. Целью данной кафедры является подготовка студентов по воинским специальностям, так же курсанты получают так называемый полевой опыт, создают тренировочные инженерные сооружения на территории военно-учебного центра — окопы и полосу препятствий, состоящую из «ежей» и колючей проволоки, получают знания в области истории страны и другой теоретический материал по своей специализации [3].

Стоит так же отметить спортивно-массовые мероприятия как одну из форм патриотического воспитания студентов, здесь уже речь о втором подходе — мотивационном. Где патриотизм проявляется как ценностная установка при участии в соревнованиях за вуз или факультет.

Безусловно, патриотическое воспитание происходит не только силами студенческих отрядов, в первую очередь этим вопросом озадачен управление воспитательной и социальной работы университета, в рамках данного направления ежегодно проводятся мероприятия, посвященные победе советских войск в Великой Отечественной войне.

Крупные мероприятия прошли в 75-ю годовщину ВОВ на базе вуза и при его участии: интеллектуальные игры, круглые столы, олимпиады и викторины, выставки развлекательные квесты, благоустройство территории мемориалов боевой и трудовой Славы Забайкалья, посвященных победе советских и монгольских войск на р. Халхин-Гол и многое другое [3].

Таким образом, изучив различные формы патриотического воспитания студенческой молодежи на примере Забайкальского государственного университета мы выявили, что основными современными формами являются: акции, проекты, спортивно-массовые мероприятия, круглые столы, интеллектуально-развлекательные игры и др.

При реализации воспитания патриотизма у студенческой молодежи важно соблюдать принципы добровольности, поддерживать инициативность молодых людей, активность только тогда молодежь станет приобщаться к патриотическим мероприятиям.

В результате работы необходимо дать краткие рекомендации по использованию форм воспитания патриотизма у студенческой молодежи. Итак, при организации патриотического воспитания необходимо использовать педагогическую литературу, привлекать студентов для реализации мероприятий, необходимо постоянно анализировать накопленный опыт и использовать новые формы по патриотическому воспитанию студенческой молодежи.

#### Литература:

1. Авилова Н. Л. Современные формы патриотического воспитания студенческой молодежи / Н. Л. Авилова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. — 2016. — № 1 — С. 21–23.
2. Дементьева Н. Н. Воспитание духовности и нравственности студенческой молодежи / Н. Н. Дементьева // Патриотизм: история, современность, образ будущего: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне (г. Ульяновск, 14–16 апреля 2015 г.): сб. науч. тр.: в 2 ч. Ч. 2. — Ульяновск: УлГТУ, 2015. — С. 58–63.
3. Забайкальский государственный университет. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://zabgu.ru/php/index.php>. — (дата обращения: 30.03.2020).
4. К. В. Венедиктова Патриотическое воспитание молодежи как одно из направлений деятельности студенческого волонтерского отряда «Лига Добра» // V Забайкальские рождественские образовательные чтения «Традиция и новации: культура, общество, личность»: материалы науч.-практ. конф., отв. ред. К. А. Стародубцева, Н. Н. Волнина. 2016. — № 5 — С. 91–93.

## Формирование исследовательских умений у младших школьников в процессе практических работ по предмету «Окружающий мир»

Михалева Кристина Анатольевна, учитель начальных классов;  
 Великая Анна Юрьевна, учитель начальных классов;  
 Шеховцова Татьяна Алексеевна, учитель начальных классов;  
 Нырненко Людмила Ивановна, учитель начальных классов;  
 Шатерникова Ирина Валерьевна, учитель начальных классов;  
 Пономарева Татьяна Владимировна, учитель начальных классов  
 МБОУ СОШ № 46 г. Белгорода

**Ф**ормирование исследовательских умений у младших школьников является одной из актуальных проблем для образовательной практики. Целью современного обучения

служит предоставление детям возможности самостоятельного добывания знаний и творческих решений учебных задач.



Исследовательская деятельность способствует формированию разностороннего развития личности и таких показателей мыслительной деятельности как умение классифицировать, обобщать, отбирать все возможные варианты решения, переключаться с одного поиска решения на другой, составлять программу действий по своей работе, рассматривать объект с различных точек зрения, сравнивать различные объекты и их совокупности, а так же составлять задания по предложенной теме и проводить самоконтроль.

Работая над формированием исследовательских умений у младших школьников нами была поставлена задача включить учащихся в практические работы по предмету «Окружающий мир».

Изучив программу Н. Ф. Виноградовой по предмету «Окружающий мир» для третьего класса, мы пришли к выводу, что в её содержании определены практические работы учащихся с картой, глобусом, планом местности, растениями и гербарием. По темам программы «Условия жизни на Земле», «Вода. Значение воды для жизни на Земле», «Воздух. Значение воздуха для жизни на Земле», «Способы размножения растений» — предлагаются практические работы с проведением опытов.

К некоторым практическим работам в учебнике для третьего класса предлагаются подробные инструкции, практические задания и рисунки опытов. Анализ этих заданий показал, что они в основном несут не проблемный, а репродуктивный характер. При этом положительно следует отметить, что в отдельных инструкциях встречаются вопросы и задания, упражняющие детей в выдвижении гипотез и формулировке выводов.

Например, после проведения опыта задан вопрос: «Выскажи предположение: откуда взялись капельки воды?». Другой пример — сформулирован готовый вывод и спрашивается: «Согласимся ли мы с выводом?». Рисунки в учебнике результатов опытно-практической работы, которые дети должны получить самостоятельно, на наш взгляд, снижают познавательный интерес к практическому исследованию. Зачем младшему школьнику получать результат, если он уже показан на рисунке?

Мы разнообразили урочную и внеурочную практическую работу учащихся по предмету «Окружающий мир». Для эффективного формирования исследовательских умений у младших школьников при проведении практических работ создавались следующие педагогические условия: предлагались проблемные задания (вопросы) исследовательского характера; использовались методы, развивающие эвристические способности учащихся; школьникам обеспечивалась позиция активного субъекта исследовательской деятельности; использовались исследовательские средства (дневник исследователя, таблицы наблюдений, эксперименты).

Для оформления результатов урочных, домашних и внеурочных практических работ по предмету «Окружающий мир» учащимся было предложено вести «Исследовательский дневник»

Приведём фрагмент практической работы на уроках и внеурочных занятиях. Практическая работа на уроке «Вода — условие жизни на Земле» была направлена на формирование интереса к исследовательской деятельности и формирование исследовательских умений (видеть проблему, выдвигать гипотезы, проводить опыты, наблюдение, сравнение, обрабатывать результаты исследования, формулировать выводы).

В начале урока мы применили метод эвристических вопросов: Младшим школьникам было предложено сформулировать вопросы по теме урока, которые начинались со слов: что...? Зачем...? Где...? Чем...? Как...? Когда...? В результате этой работы на доске появились вопросы: что вы знаете о воде? Зачем нужна вода? Где в природе можно обнаружить воду? Чем вода отличается от других жидкостей? Как это можно установить? Когда вода начинает замерзать?

Ответы учащихся на эти вопросы способствовали возникновению познавательного интереса, порождали необычные идеи и решения относительно исследуемого объекта.

Прежде чем в ходе практической работы исследовать свойства воды, мы предложили учащимся заполнить первую колонку таблицы: «Знаю — Узнал» Вторая колонка заполнялась при подведении итогов урока.

Таблица 1. «Знаю — Узнал»

Знаю о свойствах воды	Узнал о свойствах воды

Учащиеся самостоятельно провели на уроке несколько опытов, в ходе этой работы вырабатывались исследовательские умения. Так, например, перед проведением опыта № 4 мы использовали *метод гипотез*. Для этого попросили учащихся предположить, что будет, если бросить в воду соль, песок, сахар, масло? (свои предположения дети занесли в таблицу 2)

После выдвижения учащимися гипотез был применён *метод прогнозирования*. Мы заинтересовались у детей: что с этими веществами будет происходить в воде? В какой части стакана будет плавать вещество или его не будет видно? Свой прогноз младшие школьники также зафиксировали в таблице. После этого *учащиеся провели опыт, записали свои наблюдения*

*в таблицу, сравнили с прогнозом, сделали вывод о правильности своих предположений.*

Обсуждение результатов практической работы обеспечило младшему школьнику позицию активного исследователя самораскрывающегося в процессе общения. Мы предложили детям *высказать предположение*, какое значение для жизни человека, животных и растений имеет свойство воды растворять другие вещества? Затем был применён *метод символического видения*. Для этого мы прочли высказывание А. Сент-Экзюпери: «Вода — сама жизнь, ты самое большое богатство на свете...». Предложили учащимся пояснить, почему автор считает, что «вода — символ жизни» и «самое больше богатство».

Таблица 2. Исследовательская таблица прогнозов, наблюдений и выводов

Свойство вещества	Название вещества			
	Соль	Речной песок	Сахар	Масло
Предположение по поводу растворимости				
Прогнозирование наблюдения				
Что наблюдали				
Вывод				

В конце урока мы применили упражнение «Измени точку зрения на объект», которое способствовало формированию исследовательских умений видеть проблему и формулировать гипотезы.

Таким образом мы убедились, что систематическое включение в уроки и внеурочную деятельность по предмету «Окру-

жающий мир» практических работ будет способствовать формированию исследовательских умений у младших школьников, если в процессе их выполнения учащиеся решают проблемные задачи исследовательского характера; (дневника исследователя, таблиц наблюдений, простейших приборов и оборудования).

Литература:

1. Аквилева Г.Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе / Г.Н. Аквилева, З.А. Клепинина.— М.: ВЛАДОС, 2001.— 240 с.
2. Берестнева Е.В. Проектная деятельность учащихся начальной школы / Е.В. Берестнева // Начальная школа.— 2011.— № 6.— С. 15–18.

## Диагностика предметных знаний по биологии в условиях реализации ФГОС третьего поколения

Полетаева Ирина Анатольевна, учитель биологии  
ГБОУ Гимназия № 271 Красносельского района Санкт-Петербурга имени П. И. Федулова

Представляю вашему вниманию вопрос диагностики предметных знаний по биологии в условиях реализации ФГОС третьего поколения. Так как система оценивания в рамках новых стандартов — отражение поставленных им задач, а задачами являются создание единого образовательного пространства и преемственность, то и диагностика предметных знаний будет встроена в их достижение. Так как методологические основы расположены в рамках системно-деятельностного подхода, новые ФГОС в системе диагностики: детализируют требования к результатам освоения учащимися программ ООО; прописана процедура оценки качества образования (ВПР, РДР и т.д.); сделан акцент на развитие метапредметных и личностных навыков; подробно указан перечень предметных и межпредметных навыков, которыми должен обладать ученик в рамках каждой дисциплины (уметь доказать, интерпретировать, оперировать понятиями, решать задачи); расписан формат работы в рамках каждого предмета для развития этих навыков (проведение лабораторных работ, внеурочной деятельности и т.д.); зафиксированы контрольные точки с конкретными результатами учеников.

— Актуальные ФГОС фокусируются на практических навыках детей: **они должны понимать, как связаны предметы и как помогают в реальной жизни.**

— Среди критериев оценивания особо отметим такие как вариативность, связь с развитием личностных и метапредметных, практических умений.

**Элементами системы мониторинга и оценки качества преподавания предмета являются:**

- всероссийские проверочные работы,
- региональные проверочные работы,
- национальные исследования качества образования,
- международные исследования,
- региональные исследования по модели PISA,— ЕГЭ,— ОГЭ.

Система диагностики по предмету также включает:

- процедуру оценки функциональной грамотности, метапредметных в совокупности и личных навыков, а также
- результаты учеников в развитии кругозора.

Так как элементами системы мониторинга и оценки качества преподавания предмета являются все указанные выше процедуры, то в оценивании по урокам должна прослеживаться одна общая линия преемственности и соответствия заданий и критериев. Основываясь на опыте собственного преподавания, экспертной оценке результатов предметных знаний — отмечу основные аспекты на конкретных примерах.

Например, для выполнения задания по анатомии — 8 класс + ОГЭ, ЕГЭ, 9, 11 классы необходимо действовать по алгоритму, понимая термины и сопоставляя их с процессами физиологии. Кроме того, оценивание идёт строго по критериям — 2 балла — верно, 1 ошибка — 1 балл, 2я ошибка — 0. Научившись отрабатывать сложные вопросы в формате подобных тестов, ученик лёгкие, базовые понятия начинает использовать на уровне качественного владения знаниями по предмету. Практико-ориентированные диагностики применимы не только в курсе анатомии 8 класса, но и при решении вопросов систематики растений в 6 классе. Тут видим и примеры применения культурных растений, и полное описание капусты и её сортов, как ботаническое, так и бытовое использование понятия. А вот задания на экологию и селекцию оценивают как ученики применяют данные умения с 6 по 11 класс и актуальны на всех уровнях диагностик внешней аттестации — от ВПР до ЕГЭ. На уроках зоологии в 7 классе активно выстроено развитие самостоятельных практических навыков в теме одомашнивание животных — при этом отлично встраивается работа с представлением материала, вопросами к классу — происходит обобщение и экологизация темы. В вопросах диагностик занимает весомое место практическое применение знаний. Усложнение оценивания происходит и потому, что рисунки процессов и сложное вы-

страивание в систему (таблицы, схемы, рисунки)-практически объединяют все знания и кроме отработки оценки простых названий и терминов включают анализ, обобщение, соответствие, практическое значение, а не выявив причинно-следственные связи сложно получить максимальный балл, хотя на «узнавании» процесса по рисунку — возможен минимальный.

Итак, резюмирую: для качественной диагностики предметных знаний по биологии в условиях обновлённых ФГОС необходимо использовать тесты и задания, отрабатывающие взаимосвязи между предметами в биологии ботаника-зоология-анатомия-цитология-экология-генетика и прочие; целесообразно использовать на уроках тексты из других предметных областей, описывающие место и роль естественнонаучных знаний в жизни, технике, сбережении здоровья человека и окружающей среды.

Наиболее подходят для этого проблемное обучение, метод проектов, кейс-технология, технологии развития критического мышления.

В оценивании по предмету выполненные работы в данных методиках имеют преимуществ.

Критерии оценивания должны быть понятны ученику; в групповой работе и при анализе результата ученик должен уметь самостоятельно оценивать свой результат.

#### Литература:

1. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?index=0&rangeSize=1> — Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»
2. <https://fgos.ru/> — тексты ФГОС всех ступеней
3. Муштавинская И. В. Путеводитель по ФГОС основного и среднего общего образования: Методическое пособие. Санкт-Петербург: КАРО, 2018
4. <http://edsoo.ru> — сайт, сопровождающий введение и апробацию Рабочих программ ФГОС
5. <https://edu.gov.ru/> — сайт Минпросвещения России
6. <http://edu53.ru/np-includes/upload/2021/09/21/16562.pdf> — Изменения в новых ФГОС НОО и ООО
7. <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/fgos-2020>
8. <https://rg.ru/2021/07/12/chemu-budut-uchit-v-shkole-s-1-sentiabria-2022-goda.html>

## Влияние тематической дискуссии, ролевой игры и метода «вопрос — ответ» на эффективное применение устойчивых выражений при развитии навыков говорения на уроках английского языка в средней школе

Соболева Наталья Владимировна, учитель английского языка;

Водопьянова Олеся Валерьевна, учитель английского языка;

Беккужинова Асем Ериковна, учитель английского языка;

Исмагамбетова Адия Мараловна, учитель английского языка

Назарбаев Интеллектуальная школа химико-биологического направления г. Петропавловск (Казахстан)

*В данной научно-практической статье содержится информация об исследовании, направленном на изучение различных активных методов выявления наиболее эффективного из них для применения на уроках английского языка в средней школе. Исследование урока было проведено в среднем звене Назарбаев Интеллектуальной школы города Петропавловск учителями английского языка. Целью исследования было выявление наиболее эффективного активного метода обучения в применении устойчивых выражений в устной речи учащихся средней школы. Актуальность данного исследования состоит в том, что формирование и раз-*

витие навыков говорения учащихся среднего звена является основой для успешного развития коммуникативных навыков при овладении иностранным языком. Более того, активные методы обучения требуют от учащихся участвовать в процессе обучения, размышляя, обсуждая, исследуя и создавая. На занятиях учащиеся отрабатывают навыки, решают проблемы, сталкиваются со сложными вопросами, предлагают решения и объясняют идеи своими словами устной речи и обсуждения.

**Ключевые слова:** *lesson study, активные методы обучения, вопрос-ответ, ролевая игра, дискуссия.*

## Введение

В современном глобальном мире коммуникация играет жизненно важную роль в достижении успеха во всех областях. Язык используется как инструмент общения и общение невозможно без использования языка. Более того, люди не могут достичь своих целей и задач, не используя надлежащий язык для общения и не употребляя соответствующие лексические единицы для выражения своих мыслей.

Имеющийся педагогический опыт учителей, принявших участие в исследовании и анализе литературы, позволяет утверждать, что для развития навыков говорения необходимо использовать активные методы обучения. Под ними понимаются формы и методы, которые активизируют умственную и самостоятельную работу студентов, поддерживают внимание и развивают речь.

Поэтому, мы считаем, что тема «Как тематическая дискуссия, ролевая игра и метод «вопрос-ответ» влияют на эффективное применение устойчивых выражений при развитии навыков говорения на уроках английского языка в средней школе?» актуальна и важна. Активные методы обучения — это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда студенты являются центральным элементом активности на уроке [1]. Активные методы обучения дают возможности обрабатывать лексические единицы определяя их значение у контексте и использовать в устной речи. Применение новых словосочетаний через активное использование на уроках и ситуативные упражнения помогает учащимся кодировать лексические единицы, концепции и навыки устной речи в своей памяти, связывая их с предыдущей информацией, и адаптируя их для дальнейшего использования в речи. Регулярное общение с преподавателем и сверстниками с использованием определённых лексических единиц помогает создать учащимся более глубокое представление об их значении и уместности употребления в определённых ситуациях.

Одним из таких активных методов развития навыка говорения стал метод «тематической дискуссии». Согласно Энциклопедическому словарю, дискуссия (лат. *discussio* — рассмотрение, исследование) — это спор, направленный на достижение истины и использующий только корректные приемы убеждения.

Данный метод был выбран в связи с тем, что с помощью дискуссии можно произвольно включить учащихся в значимые для них, разнообразные жизненные ситуации, вызывающие у них желание говорить, общаться и высказывать свою точку зрения, свое понимание обсуждаемого вопроса.

В рамках исследования целью использования метода тематической дискуссии на уроках английского языка являлась воз-

можность применения языковых/речевых знаний и навыков на практике, формирование способности критически воспринимать информацию, выделяя в ней главную мысль и находить средства и аргументы для ее подтверждения.

Метод «вопрос — ответ» применяется для сбора информации в условиях проблемной ситуации или упорядочения готовой информации при решении определенных проблем [2]. Отличительной чертой данного метода является то, что здесь используется определенная форма постановки вопроса для интервью с участниками дискуссии-диалога. Учащимся необходимо определить интересы собеседника, привести аргументы и факты для влияния на ход диалога, что невозможно без активации ранее изученной и новой лексики.

Ролевая игра — это созданная обучающая ситуация, где учащийся берет на себя определенную роль и представляет модели поведения, которые, на его взгляд, подходят ей. Использование ролевой игры на уроках английского языка способствует созданию иллюзии реальной коммуникации, что помогает учащимся лучше усвоить и применить необходимую тематическую лексику. Также стоит отметить, что игры по своей сути — наиболее привлекательный способ обучения в силу возрастных особенностей учащихся. В процессе игры происходит непроизвольное запоминание выражений и речевых конструкций уместно в контексте ситуации. Важно, что даже учащиеся, которые испытывают затруднения с иностранным языком, могут легче преодолеть языковой барьер в силу непринужденности игровой формы. Многим ролевая игра помогает выразить себя, показать особенности своего мировоззрения, при этом скрывая какие-то недостатки.

**Актуальность** данной проблемы обуславливается еще тем, что способность свободно общаться на любые темы напрямую зависит от лексического запаса учащихся и их способности активизировать изученные слова и словосочетания в различных ситуациях, что влияет на внутреннюю мотивацию к овладению иностранным языком. Нехватка словарного запаса и неумение правильно применять полученные знания во время коммуникации с другими учащимися чувство неуверенности и нежелание говорить на иностранном языке. Следовательно, учителю необходимо уделить пристальное внимание созданию соответствующих условия для развития коммуникативных навыков на уроке с уместным использованием изученных лексических единиц. Поэтому появилась необходимость в выявлении наиболее эффективного активного метода обучения в применении устойчивых выражений в устной речи учащихся средней школы.

## Основная часть

В своем исследовании мы выбрали три активных метода направленных на развитие коммуникативных навыков, дис-



куссия, «вопрос-ответ» и role-play. Во время наблюдения выделяли фокус группу, состоящую из трех учащихся: Студент А — может легко применять достаточное количество (4–5) новых устойчивых выражений уместно в контексте, студент Б — может испытывать незначительные трудности в применении достаточного количества (4–5) новых устойчивых выражений уместно в контексте и студент С — испытывает трудности в применении достаточного количества (4–5) новых устойчивых выражений уместно в контексте.

**Целью** исследования является выявление наиболее эффективного активного метода обучения через применение устойчивых выражений в устной речи учащихся средней школы.

Эффективность приема будет определена количественными (количество используемых устойчивых выражений) и качественными (правильное применение в контексте) данными. Были разработаны следующие критерии для выявления наиболее эффективного активного метода обучения:

- правильное произношение новых словосочетаний;
- уместное использование в контексте;
- умение адаптировать словосочетание к ситуации (добавлять или убирать аффиксы, использовать различные глагольные формы);
- естественность употребления в речи;

Узнавание и понимание в речи оппонента.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие **задачи**:

- изучение существующих активных методов, подходящих для учащихся среднего звена, для дальнейшего адаптирования под нужды учащихся и применения на уроках;
- определение фокус группы учащихся для наблюдения;
- планирование и адаптирование уроков к проведению Lesson Study, в ходе которых будут применены выбранные активные методы обучения;
- проведение Lesson Study и ведение наблюдения за учащимися разного уровня владения английским языком, фокусируясь на обучении и развитии фокус группы;
- проведение короткого интервью с целью выявления отношения фокус группы к применяемым на уроках активным методам обучения, направленных на развитие коммуникативных навыков;
- анализ аудио записи интервью фокус группы и данных полученных в ходе наблюдения уроков в рамках Lesson Study;
- подведение итогов и использование полученных данных в педагогической практике и распространение результатов исследования с коллегами.

Объектом исследования стало активное уместное использование учащимися ранее изученных и новых лексических единиц во время тематической дискуссии, активного метода вопрос-ответ и ролевая игра.

Проведенное исследование позволило выявить следующее:

Так, во время тематической дискуссии, для учащегося А. не составило трудности правильно использовать изученные выражения в контексте, учащийся продемонстрировал умение адаптировать их к ситуации, при необходимости верно использовал грамматически правильные необходимые формы. В его речи изученные выражения звучали естественно, не на-

блюдалось ошибок в произношении. В речи оппонента все выражения были верно распознаны. При применении активного метода «вопрос-ответ» и ролевая игра, учащиеся А с легкостью освоили и применили необходимые фразы. Было заметно, что многие из них перешли в активный словарный запас учащихся, т.к. они смогли не только правильно использовать в контексте, но и адаптировать отдельные выражения к ситуации, что никак не повлияло на естественность употребления их в речи.

В ходе дискуссии на заданную тему учащийся В. также смог продемонстрировать использование большей части изученных в ходе раздела выражений, но группой учителей было замечено, что употребление некоторых выражений было неуместно в контексте беседы, т.е. учащийся, просто пытался употребить изученные выражения, не пытаясь адаптировать их к конкретной ситуации, не задумываясь об их значении и соответствии обсуждаемой теме, в связи с чем, речь учащегося была не всегда естественна. Ошибок в произношении почти не наблюдалось, как и проблем с распознаванием данных выражений в речи собеседников. Также ученик В. успешно справился во время вопрос-ответ, активно используя требуемые лексические единицы, допускает некоторые ошибки, влияющие на естественность и умение адаптировать некоторые фразы к ситуации в устной речи. Во время ролевой игры, ученик В. допускает незначительные ошибки в произношении и адаптации к ситуации, но в целом уместно и грамматически корректно использует 80% изучаемого материала.

Наблюдая за учащимся С., педагоги отметили, что применение метода «тематической дискуссии» дало положительный эффект: так, учащийся успешно распознал в речи собеседника представленные выражения, почти не допускал или допускал незначительные (в сложных словах) ошибки в произношении, в большей степени правильно использовал в контексте. Наибольшие затруднения возникли в процессе адаптации изученных выражений в контексте. Ученик С. во время применения метода «вопрос-ответ», услышав в речи собеседника данные фразы, смог правильно их воспроизвести, затруднения вызвало адаптирование к ситуации и использование в контексте, то есть ученик неправильно использовал грамматическую форму глагола, иногда путал слова в выражениях. Подобная ситуация возникла с учащимся С во время ролевой игры, он не смог адаптировать словосочетания уместно в контекст и допускал ошибки при попытке адаптировать необходимые словосочетания к ситуации, что также повлияло на естественность и беглость речи.

## Выводы

В результате исследования было выявлено, что наиболее эффективными в изучении новых лексических единиц являются метод «тематической дискуссии» и метод «вопрос-ответ». Касаясь метода тематической дискуссии, он способен активировать речемыслительную деятельность всех представленных в исследовании учащихся, его использование способствует развитию навыка говорения и умения мыслить на английском языке. Что же касается метода вопрос-ответ, то «сильные» и «средние» учащиеся с легкостью справились с поставленной перед ними задачей, как и ученики, испытывающие затруд-

нения в изучении и использовании новой лексики, не испытывали сложности в употреблении данных слов и выражений, так как слышали их в речи оппонента, тем самым пополняли свой активный словарь.

Как показало исследование ролевая игра наиболее эффективна для «сильных» и «средних» учащихся, однако для уча-

щихся со слабым уровнем владения иностранным языком ролевая игра не самый подходящий метод при изучении новой лексики, так как им сложно уместно использовать новую лексику в контексте ситуации. Возможно, при закреплении ранее изученных слов и выражений данный метод более уместен для таких учащихся с затруднениями.

#### Литература:

1. Анашкина, И. В. Активные и интерактивные формы обучения. [Текст]: методические рекомендации / И. В. Анашкина.— Тамбов: Изд-во ООО Орион, 2011.— с. 39
2. Жилкина Р. И. Ролевые игры на уроках английского языка/ Иностранные языки в школе, 2010 г. № 1
3. Зарукина, Е. В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению [Текст:] учеб.-метод. пособие/ Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. СПб.: СПбГИЭУ, 2010.— 59с.
4. Кашапов, М. М. Неимитационные методы обучения [Текст]: методические указания / М. М. Кашапов.— Ярославль. Гос ун-т, Ярославль. 2001.— с. 32
5. Курьянов, М. А. Активные методы обучения [Текст]: метод. пособие/ М. А. Курьянов, В
6. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. М., «Просвещение», 1984 г.

## Применение авторского дидактического пособия «Умный малыш» для всестороннего развития детей раннего возраста

Шамсутдинова Венера Шавкятовна, воспитатель;

Петрова Людмила Васильевна, воспитатель;

Шайдуллина Разиля Фаниловна, воспитатель

МАДОУ «Детский сад пресмотра и оздоровления для тубинфицированных детей № 60» (г. Нижнекамск, Республика Татарстан)

Пособие «Умный малыш» имеет развивающие, обучающие и воспитывающие значение. Оно направлено на решение нескольких задач, которые помогают познать индивидуальные особенности развития ребенка. Это пособие можно использовать на различных видах занятий, развлечений, как в индивидуальной, самостоятельной и игровой деятельности детей, также в продуктивной деятельности, направленной на развитие познавательных интересов. Это пособие является обогащением для предметно-развивающей среды в детском саду. Оно включает в себя различные виды игр, которые позволяют ребенку переключать внимание, чаще менять вид занятий, что позволяет поддерживать интерес ребенка к обучению.

Развивающая книга «Умный малыш» предназначена для детей раннего возраста. Благодаря этим интересным, увлекательным заданиям, ярким, красочным аппликациям и персонажам, наша книга очень заинтересует детей, она делает игры увлекательными, разнообразными, эффективными и продуктивными. Пособие «Умный малыш» познакомит детей с цветом, величиной и формами,



а также с животными и насекомыми. Наша книга поддерживает интерес к выполнению упражнений и способствует развитию воображения, внимания, памяти, речи, мелкой моторики, тактильных ощущений, усидчивости. Работать с пособием очень просто и удобно, оно безопасное. С пособием одновременно могут играть сразу несколько детей. Это пособие соответствует принципам ФГОС ДО.

**Цель:** формировать познавательную, игровую активность у детей раннего дошкольного возраста через обучающие и развивающие игры.

**Задачи:**

1. Обогащать сенсорное восприятие у детей через игры
2. Развивать умения ориентироваться со свойствами предмета (цвет, величина, форма, количество, подбирать предметы по одному, двум качествам, группировать предметы по признакам).
3. Воспитывать волевые качества характера в процессе овладения действиями с предметами (уметь не отходить от поставленной цели и задачи, доводить её до конца и стремиться получить положительный результат).

С помощью этой книги ребёнок может в игровой форме:



**Содержание пособия:**

*Лото «Домашние и дикие животные»*



**Цель:** Познакомить детей с классификацией животных (дикие и домашние), закрепить у детей умение сравнивать, находить сходство и отличительные особенности у животных.

**«Что полезно / вредно зубкам?»**

**Цель:** научить детей заботиться о своем здоровье, знакомить с полезной и вредной едой, научиться их различать, познакомить как влияет вредная еда на зубы.





**«Найди тень животного»**

Цель: учить детей находить заданные силуэты, развивать приемы зрительного наложения.



**«Где, чья мордочка?»**

Цель: учить детей узнавать и называть животных.

**«Распредели все карточки по цвету», «Рассади бабочек на подходящие по цвету цветы», «Подбери к каждой клумбе лейку по размеру»**

Цель: знакомить детей с цветом, формами и величиной.



**«Найди пару»**

Цель: учить детей сопоставлять предметы, составлять пару по внешним признакам, учить понятиям «одинаковые» и «разные».



Сказка «Репка»



Цель: развивать речь ребенка, мелкую моторику, артикуляцию, двигательную активность под стихотворное сопровождение, тренировать память и речь ребенка

«Собери семью вместе»

Цель: познакомить ребенка с первоначальными представлениями о семье, учить находить животных семьи, узнавать по внешним признакам.



Дидактический материал «Умный малыш» можно заполнить персонажами, которыми можно расширять познавательный интерес. Детям легко будет играть самостоятельно с этим пособием: рассматривать, щупать, разыгрывать персонажами, придумывать новые сказки и игры, истории, помещая героев на следующие странички. Разнообразие данного пособия привлекает большой интерес и внимание ребёнка, но и ещё не раз возвратит к себе, чтобы поиграть, полистать её. Также очень важно повторить пройденный материал и развивать положительное, эмоциональное состояние ребенка.

## ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

### Исторические прототипы преступников в романе «Подросток» Достоевского

Королев Константин Анатольевич, преподаватель  
ГБПОУ г. Москвы «Воробьевы горы»

*Задача предлагаемой статьи, — наметить некоторые исторические параллели, встречающиеся в романе «Подросток». В работе предпринимается попытка прочтения романа Достоевского «Подросток», обращая внимание на сопоставление отрицательных персонажей романа и их предполагаемых прототипов из реальной жизни.*

*Ключевые слова:* Достоевский, критика, анализ, интерпретация, текстология, криминал, шантаж.

Для современного исследователя, погружающегося в мир Достоевского, критически важно, помимо знания периодики того времени, понимать паттерны поведения современников героев исследуемого произведения. При прочтении романа имеет смысл рассуждать не как читатель, а какследователь, работающий в архиве, чьё положение весьма затруднительно тем, что носителей культурного кода эпохи давно уже нет в живых. В связи с этим, очень сложно отделить допустимое поведение героев романа с точки зрения морали того времени, от недопустимого поведения, что усложняет правильность трактовки некоторых эпизодов и персонажей произведения. Многие исследователи считают роман «Подросток» явной неудачей писателя. Однако, что будет, если, перечитывая роман, попытаться несколько сместить акцент, и попробовать сосредоточиться именно на второстепенных героях и деталях? Ни само произведение, ни исследователь от этого нисколько не потеряют.

Один из членов Дергачёвского кружка, по фамилии Крафт, полный энергии и сил, передав главному герою «документ», стреляется поверив своей идее о том, что русскому народу предстоит удобрить собой почву для более благородного племени. В то что подобная идея может довести человека до самоубийства, Достоевский узнал от блестящего юриста А. Ф. Кони, знакомый которого по фамилии Крамер, покончил с собой. В предсмертном дневнике Крамер объяснил своё самоубийство любовью к русскому народу, который, якобы, призван послужить «лишь удобрением для более свежих народов». Для исследователя интересно то, что у героя романа Крафта существовал реальный прототип, — самоубийца Крамер.

Итак, главный герой романа знакомится с господином Стебельковым, по профессии акушером, а в быту, — развязанным и хамоватым человеком. Стебельков, (на первый, неисключенный взгляд читателя), вносит в повествование хаос

своими рассуждениями. Развязанность и умение ошеломить собеседника, для того, чтобы вызвать интерес, — приём хорошо знакомый Достоевскому. Так состоялось знакомство Фёдора Михайловича и Петрашевского. Перечитаем отрывок из «Объяснения и показания Ф. М. Достоевского по делу петрашевцев»:

*Вопрос. Что вас побудило познакомиться с Петрашевским?*

*Ответ. Знакомство наше было случайное. Я был, если не ошибаюсь, вместе с Плещевым, в кондитерской у Полицейского моста и читал газеты. Я видел, что Плещев остановился говорить с Петрашевским, но я не разглядел лица Петрашевского. Минут через пять я вышел. Не доходя Большой Морской, Петрашевский поравнялся со мною и вдруг спросил меня: «Какая идея вашей будущей повести, позвольте спросить?» Так как я не разглядел Петрашевского в кондитерской, и он там не сказал со мною ни слова, то мне показалось, что Петрашевский совсем посторонний человек, попавшийся мне на улице, а не знакомый Плещев. Подоспевший Плещев разъяснил мое недоумение: мы сказали два слова и, дошедши до Малой Морской, расстались. Таким образом, Петрашевский с первого раза завлек мое любопытство. [1]*

Судя по приведенному выше свидетельству, Петрашевский привлекает внимание Достоевского именно своей бесцеремонностью. Наглость поведения Петрашевского состоит в том, что он посмел обратиться к Достоевскому, не будучи тому представленным. Согласно правилам этикета того времени это было формой неуважения. Однако Достоевский наживку сознательно заглотив. Стебельков привлекает внимание главного героя именно своим развязанным поведением. Повествование развивается, и выясняется, что Стебельков вовлек в подделку ценных бумаг ещё одного персонажа романа, — князя Сергея, после чего шантажировал последнего.

Если, исследуя текст, обратиться к уголовным хроникам и описанию андеграундной среды того периода, когда Достоев-

ский работал над романом «Подросток», то в скандалах и расследованиях того времени можно найти ключ для идентификации прототипов отрицательных персонажей романа.

Интересно то, что по свидетельству современников, главными местами для тематического флианирования ловеласов, ищущих запретных связей в Петербурге второй половины XIX века, были: Невский проспект от Знаменской площади до Аничкова моста и набережные Фонтанки. Поэтому замечание Стебелькова от том, что он шёл по Невскому Проспекту, «желая узнать характер некоего господина» может намекать на очень щекотливую ситуацию.

*«Я хотел узнать характер данного господина. Мы одновременно дошли до поворота на Морскую...»* [2, с. 462]

Если принять во внимание то, что в романе «Подросток» Стебелькову отводится роль шантажиста, можно сделать предположение, что Стебельков «проговаривается» Аркадию специально: дело в том, что и на Невском проспекте, у цирка Ченизелли на Фонтанке, в ресторане К. П. Палкина и в Пассаже, по свидетельствам современников, действовали банды шантажистов, которые улавливали господ, ищущих однополых связей, на «приманку», после чего вымогали деньги.

В романе Достоевским проводится параллель с делом о подделке ценных бумаг Тамбово-Саратовской железной дороги, которое слушалось в Петербургском окружном суде в феврале 1874 г. Главным фигурантом по данному делу выступал акушер по фамилии Колосов. Фамилии реального подследственного и вымышленного персонажа у Достоевского достаточно близки по значению «Колосов» — «Стебельков». Однако судебное дело совершенно недвусмысленно указывает на то, что Колосов являлся сотрудником Третьего Отделения. Из очерка «История русской полиции», мы можем совершенно достоверно определить, что акушер Колосов (прообраз Стебелькова), впервые обратился в полицию по делу именно о «политическом преступлении». Поскольку Колосова и Ярошевича защищал на суде юрист А. Ф. Кони, мы можем прочесть в обвинительной речи, о начале этого дела:

*«Ещё прежде того он (Колосов), являлся к начальнику секретного отделения генералу Колюшкину и заявлял ему о каком-то обнаруженном им в Петербурге политическом преступлении».* [3]

Вот что пишет об этом шумевшем деле К. В. Колонтаев в «Истории русской полиции»:

*«Первым крупным делом, проведенного офицерами корпуса жандармов под надзором прокуратуры после принятия закона от 19 мая 1871 года, стало дело о подделке акций Тамбов-*

*ско-Саратовской железной дороги. Подделка акций производилась в столице Бельгии — Брюсселе... Этим делом занималась шайка авантюристов во главе с Феликсом Ярошевичем, который ранее бежал из России, спасаясь от судебного преследования за организацию группы по хищению содержимого ценных почтовых пакетов. В России его подручными по подделке акций стали библиотекарь Медико-хирургической академии доктор Никитин, бывший уездный врач Василий Петрович Колосов, ранее предложивший услуги III отделению, как человек, могущий «выследить эмиграцию» и «выяснить личность и положение Карла Маркса».* [4]

Колосов стал агентом III отделения, не смотря на то что ранее он неоднократно привлекался к суду. На Валдае, где Колосов работал врачом, он был привлечён к суду за ложные доносы, а позже находился под следствием за неказание помощи. Поездки за границу по поручению Третьего отделения, Колосов использовал для провоза в Россию поддельных акций Тамбово-Саратовской железной дороги. Затем акции складировались в Петербурге в библиотеке Медико-хирургической академии. В преступное сообщество также входили Александр и Феликс Ярошевичи. Невестой Александра Ярошевича была Ольга Иванова, — дочь чиновника Медико-хирургической академии. Ольга Иванова ездила с Колосовым за границу на «поиски Нечаева». По свидетельству Ярошевича, который в этом деле выступает обвиняемым не только в подделке акций, но и в попытке отравления, Ярошевич предложил Никитину и Ивановой план убийства Колосова, путем инъекции ему смертельной дозы морфия. Колосов, однако, заподозрил неладное и поспешил найти защиту у начальника Третьего отделения генерала Колюшкина. Получив от Колосова информацию о деятельности банды Ярошевича, сыщики Третьего отделения установили за преступниками наблюдение. Наблюдение дало свои результаты: офицеры перехватили письмо Никитина в Брюссель к Феликсу Ярошевичу, в котором подробно описывалось, каким образом можно было отравить Колосова (или, как выражались преступники в переписке, — «прописать ижицу»). Жандармскими офицерами, во главе с ротмистром Ремером на основании признаний Ярошевича был проведен обыск в помещении библиотеки. В результате обыска были найдены поддельные акции.

Таким образом, сопоставив время написания романа и наиболее громкие скандалы той эпохи, можно прийти к выводу, что у некоторых отрицательных персонажей романа были реальные прототипы среди аферистов того времени.

#### Литература:

1. Достоевский, Ф. М. Объяснения и показания Ф. М. Достоевского по делу петрашевцев. Показания Ф. М. Достоевского / Ф. М. Достоевский. — Текст: электронный //: [сайт]. — URL: <http://dostoevskiy-lit.ru/dostoevskiy/public/petrashevcy/pokazaniya-m-dostoevskogo.htm> (дата обращения: 14.09.2022).
2. Достоевский Ф. М. Подросток / Ф. М. Достоевский. — М.: АСТ, 2020. — 462с.
3. Кони, А. Ф. Собрание сочинений в 8 томах / А. Ф. Кони. — Текст: электронный //: [сайт]. — URL: <https://www.litmir.me/br/?b=209712&r=49> (дата обращения: 14.09.2022).
4. Колонтаев, К. История русской полиции / К. Колонтаев. — Текст: электронный //: [сайт]. — URL: [https://mir-knig.com/read\\_483492-36](https://mir-knig.com/read_483492-36) (дата обращения: 14.09.2022).



## Антиутопическая идея в романе «Мы» Замятина

Лоу Шифань, аспирант

Санкт-Петербургский государственный университет

*Ключевые слова:* Единое Государство, зелёная стена, индивидуальное сознание, антиутопическая идея.

Антиутопия — жанр художественной литературы, описывающий государственный или уклад, в котором при изначальном стремлении к идеальному существованию для всех обитателей складываются негативные тенденции развития.

Антиутопия является противоположностью утопии, рисующей идеальный мир. В мире антиутопии за красивой оболочкой прячется далеко не идеальное общественное устройство, а главный герой противопоставляет себя режиму. К классическим антиутопиям относятся «Мы» Евгения Замятина, «451 градус по Фаренгейту» Рея Брэдбери, «1984» Джорджа Оруэлла и многие другие произведения российских и зарубежных классиков. В числе популярных современных антиутопий «Голодные игры» Сьюзан Коллинз, «Дивергент» Вероники Рот, а также трилогия «Уродина» Скотта Вестерфельда.

Евгений Замятин родился в конце 19 века и творил в эпоху революций и Первой Мировой войны. Он не был плодовитым писателем, и большинство его произведений неизвестны широкой аудитории, но в истории он остался как автор романа «Мы» — первой антиутопии в её современном понимании.

Роман «Мы» — один из крупных произведений о антиутопии. В нём Замятин отражает все его взгляды на роль государства как аппарата подчинения и на обратную сторону технического прогресса. Писатель окончил работу в 1921 году. В своё время власти СССР запретили опубликовать этот роман. Вдоль до 1998 года роман «Мы» был открыто опубликован. В этом романе Замятин критиковал пороки тоталитаризма.

Замятин в романе «Мы» изображает Единое Государство, жителями которого являются номера. В нём унифицировано все — одежда и квартиры, мысли и чувства. Нет ни семьи, ни прочных привязанностей... Жители поступают по предписанному в законодательном порядке правилам. Они обладают самой передовой техникой, но не имеют личность и индивидуальность, мысль и душу. Казалось, что совершенству этого государства нет предела, но на самом деле, оно станет другим адом, отличающимся от отсталого общества.

Множество писателей и аудиторий увлекает антиутопическая идея в романе, хотя тогда в самом начале она не признаётся. Анализ романа поможет нам познакомиться с антиутопией. И тоже с Замятинным и его идеей. Мы можем увидеть будущее, когда наука и техника слишком развиваются. На этом основании нам надо научиться размышлять о счастье, жизни и идеальном мире.

### Антиутопия и русская антиутопия XX века

Утопическая мысль изначально рождалась в Древней Греции. Слово «утопия» исходит из книги «Утопия» Томаса Мора. Утопия означает: место, которого нет [4, с. 37]. В на-

учной литературе под утопией понимается описание общественной, политической и частной жизни людей воображаемой страны, которая отвечает тому или иному идеалу социальной гармонии. Однако по мере быстрого развития времени и научно-технического прогресса все непрерывно обновляется. Люди замечают несовершенство в так называемом идеальном мире по сравнению с реальностью. Такой утопический мир имеет свои пороки, которые уже появились. И тогда народы опять остановили своё внимание на другой стороне — антиутопии. Антиутопия является следствием внутреннего развития жанра утопии. Для антиутопий характерны дегуманизация, тоталитарная система правления, экологические катастрофы и другие явления, связанные с упадком общества. Сам же термин «антиутопия» (англ. dystopia) как название литературного жанра ввели Гленн Негли и Макс Патрик в составленной ими антологии утопий «В поисках утопии» [7, с. 147].

Антиутопические общества описаны во многих художественных произведениях, действие которых в литературе Нового времени происходит в будущем. Задача антиутопии состоит в том, что принципиальное отрицание утопии, отрицание возможности осуществления общественных идеалов и создания совершенного социального строя, тем более, «любые попытки воплотить в жизнь заранее спрограммированный, справедливый общественный строй превращаются в насилие над социальной действительностью и личностью» [11, с. 9]. В литературоведении XX–XXI веков антиутопии, как и утопии, рассматриваются в ряду жанров научной фантастики.

Русская антиутопия — произведение русских писателей в жанре антиутопии, исследующие с начала XX века художественными методами и способами сосуществование человека и социума. Писатели, работающие в таком литературном жанре, пользуясь богатой фантазией, изображают настоящее и будущее общества, показывая полный злодеяний мир, где внешне совершенное мироустройство на самом деле подавляет людей. Но антиутопическая литература не является отрицанием будущего, а представляет собой предупреждение настоящим и будущим поколениям, чтобы они могли избежать трагедии и будущее общества достигло совершенства [10, с. 3].

В 1985 году Горбачёв пришёл к власти и принял ряд мер в области реформы. Но эти мероприятия не вызвали надежду и свет, а, наоборот, привели страну к расколу. В эпоху царствования Ельцина общественно-политическая и экономическая жизнь России претерпела ещё более резкие изменения, полностью отказавшись от марксизма и социализма в политике. Экономика объявила о приватизации капитализма. Во второй половине 90-х годов, после предвыборной борьбы, экономического кризиса, смены кабинета министров, чеченской войны, постиндустриальных экологических дисбалансов, экономической интеграции и многих



других проблем, российский народ за несколько лет упал в пучину волнений и страданий [8, с. 720]. Нескончаемая Россия вытягивает российское население из мечты в реальность, идеология Платона перестаёт существовать, счастливые, тихие и прекрасные времена для всех пузырятся, социализм уходит от них, коммунизм находится вне досягаемости. Реформы и институциональные преобразования не приносят гармонии между ожиданием и миром, но приносят им много негатива. Большинство людей проявляют сильное недовольство реформами, существующей системой, нынешним положением в обществе, поэтому говорят, что проявление антиутопического сознания разумно [2, с. 156]. Они фантазируют о жизни в «идеальной стране» Платона, им не о чём беспокоиться, они живут в мире и согласии и с нетерпением ждут утопической семейной гармонии и социально счастливой жизни. Тем не менее, совершенный мир утопии — это инстинкт человеческой надежды и мечты. Как противоположность реальности, он никогда не может быть реализован, и гражданам должны вернуться к реальности.

Часть прозаиков 20-х годов отказалась от реалистической поэтики, стремилась в своих произведениях подняться над сугубо политическими страстями к гуманитарным и общечеловеческим проблемам. Она выражала осознанную тревогу за судьбу народа и отдельной личности [9, с. 237].

#### Скрытый мотив — противоречие свободы со счастьем

В этом произведении автор описал идеальный мир, то есть, Единое Государство. Невзирая на то, что люди в нём сохраняют счастье, у них не было свободы. Вообще говоря, свобода и счастье находятся в гармонии и единстве, что в некоторой степени разумно. На самом деле, слова «свобода» и «счастье» в этом романе не то, что мы обычно понимаем, а имеют конкретное значение. Здесь «свобода» включает в себя иррациональные факторы, которые подразумевают принятие собственных решений и могут быть выражены как «свобода = я = право», а «счастье» лишает индивидуальное сознание и воображение и может быть выражено как «счастье = послушание = ответственность». Возьмём историю Адама и Евы как пример, они могли бы жить беззаботно с птицами и животными в Эдемском саду, но они решили восстать против Бога и, следовательно, были изгнаны с небес. Это знаковое событие называется появлением «я», то есть пробуждением индивидуального сознания.

Райская жизнь, описанная в романе, является своего рода «счастьем без свободы», «без свободы», потому что всё должно быть устроено Богом, и «счастье» — потому что оно может быть беззаботным. В этом смысле нет ничего плохого в том, чтобы называть все страны в романе раем. В отличие от того, что жизнь вне Государств значит «свободу без счастья», «свобода», потому что она может быть самой собой, и «отсутствие счастья», потому что после пробуждения индивидуального сознания человек осознает, что его одиночество — это побочный продукт свободы.

Адаму и Еве было разрешено либо повиноваться Богу, и только тогда ему было позволено оставаться на небесах, чтобы жить беззаботной жизнью, либо украсть запретный плод, освободиться от Божьего рабства и пойти на свободу, о которой

они мечтали. Видно, что «счастье без свободы» и «свобода без счастья» противопоставлены, а свобода и счастье — несовместимые отношения. Фундаментальное различие между ними заключается в том, следует ли отказаться от права сохранять индивидуальное сознание [1, с. 37]. Общественная свобода устраняется искажением общества, причём это искажение достигается не только карательными механизмами, но и направленным формированием общественного мнения.

Важность противоречивых отношений свободы и счастья в «Мы» проявляется в трёх основных аспектах: во-первых, этот вопрос обсуждается в тексте очень много раз. Несколько главных героев: мужской герой Д-503, героиня I-330, поэт R-13 и сам великий Благодетель все думали или обсуждали этот вопрос. Этот вопрос обсуждается или рассматривается почти 20 раз в течение всей книги. В записке обсуждается связь между «диким веком свободы», «доброкачественными оковами разума» и «математически точным счастьем». R-13 также имеет длинный отрывок о свободе и счастье после смерти другого поэта. Благодетель вызвал Д-503 в конце, и разговор между ними начался с обсуждения этого вопроса.

Во-вторых, полемика о свободе и счастье в нескольких ключевых эпизодах книги предопределяет, куда история идёт. Например, когда я-330 прощался с Д-503, он спорил о свободе и счастье, в результате чего два «логических поезда» в уме Д-503 столкнулись с его склонностью к I-330 в последующих действиях, и, как Благодетель, наконец, использовал теорию счастья Д-503, которую он когда-то утверждал, чтобы убедить его, постепенно заставляя его думать, что I-330 не имеет реальных чувств к себе, только чтобы захватить ИНТЕГРАЛ, чтобы использовать себя.

Третий аспект заключается в том, что множество противоречий между свободой и счастьем может проходить через него более всесторонне. Его противоречия даже являются коренной причиной некоторых других противоречий. Коллективистский тоталитаризм, противостояние рационального и иррационального и теория бесконечной революции — три наиболее важные темы в утопии. В этих трёх темах опасность коллективного тоталитаризма сама по себе является проблемой, вытекающей из противоречия между общественным счастьем и свободой личности. Эти три важные темы переплетаются со свободой и счастьем в причине или следствии. Решение проблем свободы и счастья, безусловно, будет полезно для всестороннего понимания богатых идеологических коннотаций в «Мы» Замятина.

В произведениях о антиутопии слово «счастье» имеет ироническое значение. Народы страны называется номерами. Они проживают внутри Зелёной Стены, в один и тот же час и в одну и ту же минуту делают одно и то же дело по расписанию, не имея свои мысли, как человек-машина. Такую жизнь номера рассматривают как счастье. Иметь свободу значит отказ от расписания. Очевидно, что в вышесказанной жизни без свободы. А, наоборот, там имеют свободу в жизни за Зелёной Стеной. С этой точки зрения счастье и свобода противопоставлены.

#### Антиутопическая идея Замятина в романе

В конце Серебряного века русские футуристы, отрицая традиционную культуру, отрицая религиозные убеждения, по-

ставили перед собой новый бог — машину и производство больших машин, тем самым изображая новую утопию, в которой большая машина доминирует над миром [6, с. 259]. Во времена военного коммунизма почти все литературные жанры были склонны к утопии. И по мере того, как материал вытесняет человека, становится центром литературного творчества, появляются произведения, прославляющие машины и производство больших машин.

Как и в романе «Что делать?» в произведении «Мы» люди живут в некоем государстве, основой которого является коллективизм и чёткая регламентация жизни каждого члена государства-коммуны. Тут и механизация, и идея разрушения традиционной морали, которая воплощена в гротескном планировании личной и сексуальной жизни человека, рождаемости [5, с. 189]. В Едином Государстве нет ни названий «человек», ни имени, только существуют номера, которые живут в стеклянных домах, выходят на прогулку в течение определённого времени каждый день, просыпаются в одно и то же время, погружаются в темноту в одно и то же время, даже количество раз жевания — это чёткие «50». Буквы и цифры удаляют смысл, который имеет имя, делая человека не уникальным человеком, а машиной, которая не отличается от других видов машин. В этом царстве нет «я», есть только единое «мы». Человек существует здесь как инструмент, как вещь. После Октябрьской революции в России повсюду царит культурная атмосфера, в которой есть только «мы», а не «я», революционеры погружаются в видение «нашей» мощной силы. Это коллективное «мы», а не индивидуальное, с нашей уникальностью. Замятин, увидев ужасную вещь о культе машины, использовал слово «мы» в качестве названия этого романа, пытаясь вернуть «я» и развалить «наше» господство.

Независимо от того, насколько человек механизирован, он не может быть полностью лишён человеческой природы. Так как люди не настоящие машины в конце концов, даже настоящие машины могут совершать ошибки. Поэтому между единичными номерами Единого Государства всё ещё сохраняются некоторые дикие призывы. Они пытаются найти потерянное «я» и душу, найти свою собственную субъективность, а затем пробудить субъективное сознание других номеров [3, с. 493]. I-330, как первый номер, который хочет выйти из зелёной стены, имеет идеи и умения древних людей. Она привела часть номеров, включая D-503, в другой мир. Они постепенно освободила самосознание, заключённое в своём сердце. Будучи дизайнером космического корабля ИНТЕГРАЛА, D-503 качается между «я» и «мы», его уровень сознания находится между человеком и машиной.

Герой в работе D-503 неоднократно подчёркивал, что для людей Единого Государства «Я» и «Моё» являются нелепыми историческими понятиями. В таком мире у всех нет ни желания, ни мыслей, ни эмоций, кроме упорядоченной работы остаётся только тишина. «Мы» все существуют как единое целое. В романе Замятин не называет персонажей, кто названы в честь порядка рождения. В этой группе «нас» доминирует экстремальный интеллект без какого-либо права свободно выбирать.

С момента возникновения самого государства человечество всегда стремилось сделать его более совершенным. По об-

щему признанию, персиковый источник вне предела людского мира — это цель, которую каждый хочет преследовать. Хотя совершенству нет предела, быть не имеет значения, если мы намеренно преследуем повторяющуюся совершенную жизнь. Наука и техника — это обоюдоострый меч, что не только делает общественную жизнь человека удобнее, но и нанесёт человеческому будущему страх и бедствие. Появление антиутопической идеи на самом деле воплощает в себе заботу о человеческой природе и является размышлением чрезмерного уважения к науке и технике.

### Заключение

Томас Мор писал в конце «утопии»: я хотел бы признать, что утопические государства имеют очень много характеристик, и, хотя я хотел бы, чтобы эти государства были у нас, трудно надеяться, что они будут реализованы. Правда, всё, что слишком совершенно, приносит нам не только радость, когда оно является, но и печаль, когда оно исчезает. Именно напряжённость между этими двумя чувствами побуждает человека задуматься о том, как именно можно обрести истинное счастье. Но желание действительно изобразить счастье в корне трудно сделать, не говоря уже о том, чтобы положить его в какую-то форму. Антиутопическая литература — это сатира и критика лицемерных форм счастья и их последствий.

Следует отметить, что антиутопический роман — это, в конце концов, вымысел, основанный на реальности, цель которого — предупредить будущее и, следовательно, литература с пророческим характером. То же самое относится и к русским антиутопическим романам. Вместо того, чтобы напрямую приравнять реальность к антиутопическому миру, писатели не отрицают реальность полностью, они видят в реальности определённые факторы риска и тенденции, предупреждающие о будущем развитии человеческого общества.

Забота о человеческом существовании всегда пронизывает слова и слова, потому что русские антиутопические романы издаются и раскрывают крайнюю систему, которая убивает человечество. Гуманитарные чувства — это тёплый поток бурного желания под мрачно-трагическим тоном антиутопического романа.

30-е годы XX века были периодом становления нового советского государства, расцвета социалистического строительства, нового исторического этапа, который неизбежно представлял новые проблемы, вызывал интеллектуальное мышление. Сильное чувство социальной миссии и ответственности советских писателей, глубоко укоренившаяся в русской литературе реалистическая традиция делают антиутопические романы этого периода более близкими к уровню социальной реальности. Следует особо отметить, что при безжалостной критике реальности в русском антиутопическом романе заложена некая надежда на утопический идеал.

Замятин в романе «Мы», хотя и устанавливает трагический финал для мужчины и героини, но для другой женской фигуры O-90 устраивает судьбу бегства в свободный мир и порождает новую жизнь. Этот побег, как черное облако, украшенное золотыми краями, передаёт нам немного надежды.

То, что критикует писатель в романе, — это виртуальная тоталитарная система. Автор ставит под сомнение стремление человеческого общества к сверхдержаве государства и машины и беспокоится о перспективе такого развития. Он преувеличивает эту тенденцию, предупреждая людей. С точки зрения предсказания будущего и критики будущего «Мы» является наиболее типичным антиутопическим романом, а в последующей антиутопической литературе постепенно усиливается степень критик реальности.

Бдительность в отношении развития истории побуждает нас рассматривать разумность нашего поведения и стремиться избежать драмы, подобной той, что изображена в романе. Художественное очарование романа антиутопии находится здесь. Читатель должен получить не только предупреждение о будущем человечества, но и уверенность и мужество, чтобы продолжать двигаться вперёд, когда он сталкивается с мрачным Томом. Это именно то откровение, которое Замятин хотел дать нам в романе.

#### Литература:

1. Крестьянинов, П. А. Проблема свободы в антиутопиях двадцатого века: 10.01.01. Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. Нижний Новгород, 2009.
2. Ланин Б., Боришанская М. Русская антиутопия XX века. М.: ТОО «Онега». 1994. С. 247.
3. Лейдерман Н. Л. и Липовецкии М. Н. Русская литература XX века. М.: Издательский центр «Академия». 2010.
4. Панин Б. А. Жизнь в антиутопии: государство или семья? *Общественные науки и современность*. 1995, № 3: С. 245.
5. Перхин В. В. Русская литературная критика 1930-х годов. Санкт-Петербург: Издательство С. Петербургского университета. 1997.
6. Скроспелова Е. Б. Перечитывая классику: Замятин и его роман «Мы». М.: Издательство Московского университета. 1999.
7. Шестаков В. Русская литературная утопия. М.: Издательство Московского университета. 1986.
8. Шестаков В. П. Утопия и антиутопия XX века. М.: Прогресс. 1990.
9. 任光宣, 张建华, 余一中主编. 俄罗斯文学史. 北京: 北京大学出版社. 2003.
10. 张扬. «切文古尔镇»与«猫城记»两种反乌托邦叙事. 硕士学位论文. 辽宁大学. 2018.
11. 赵晨迪. 关于未来俄罗斯的警示: 弗·索罗金反乌托邦两部曲研究. 硕士学位论文. 南京大学. 2018.

## ПРОЧЕЕ

### Огневая подготовка как один из важнейших факторов формирования необходимых качеств у курсантов вузов ФСИН

Эйтенеер Данил Станиславович, курсант

Научный руководитель: Юрков Михаил Николаевич, преподаватель  
Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Новокузнецк)

*В представленной статье освещены роль и место дисциплины «Огневая подготовка» в системе российского образования. Раскрыты особенности проведения теоретических и практических занятий, а также влияние данной дисциплины на формирование необходимых качеств для дальнейшей службы. Так же рассмотрены перспективные направления развития дисциплины «Огневая подготовка».*

**Ключевые слова:** *огневая подготовка, подготовка кадров, методика преподавания огневой подготовки, формирование положительных качеств, курсант.*

Огневая подготовка является учебной дисциплиной, которая отличает вузы федеральной службы исполнения наказаний России (далее ФСИН России) от традиционных учебных образований и предназначена для обучения сотрудников правильному обращению с оружием и отработки технических приёмов, необходимых для выполнения дальнейших действий с оружием. В силовых структурах данная дисциплина является основополагающей так как отвечает за безопасность сотрудников и других лиц, а также позволяет в периоды обучения сформировать психологическую устойчивость и повысить дисциплинированность. Знания, полученные на дисциплине «огневая подготовка» в вузах ФСИН России сотрудники демонстрируют непосредственно после закрепления за ними оружия и строго в предусмотренных законодательством случаях. Подготовка специалистов с каждым годом улучшается и на данный момент уже внедряется электронная системы отработки навыков, которая проектирует возможную ситуацию и сотруднику следует быстро и точно принять правильное решение. Хотелось бы отметить, что внедрение новейшего оборудования в систему образования положительно сказывается на результатах обучаемых. Говоря о морально-психологической подготовке сотрудников необходимо рассматривать истоки подготовки и воспитания. Так допустим хотелось бы обратить внимание на подготовку курсантов как субъектов правоохранительных органов, именно в период обучения курсантов формируются профессиональные навыки и происходит процесс формирования личности, что в свою очередь определяет их дальнейшую службу. Также морально-психологическая готовность влияет на рост преступности, за счёт устрашения, допустим если сотрудники будут постоянно готовы применить огнестрельное оружие по законному основанию, то уровень

преступности может снизиться за счёт эффекта устрашения. Таким образом повышается актуальность занятий по огневой подготовке с психологической стороны.

Анализ научных работ показывает, что сущность дисциплины «Огневая подготовка» изучена в полной мере с позиций правильности выполнения практических действий при стрельбе, обоснования теоретических расчетов стрельбы, и недостаточно освещена с позиций внутренней психологической подготовки обучающихся к стрельбе, практическим действиям в условиях необходимости применения оружия [1].

В ходе обучения с помощью данной дисциплины выполняется ряд функций, которые влияют на формирование личности сотрудника:

Ценностная функция — выражена в формировании морально-ценностных ориентаций, которые в свою очередь позволяют курсантам понимать важность выбранной ими профессии и осознавать возможность реализации себя.

Мотивирующая функция — в ходе прохождения курса по «огневой подготовке» обучающиеся, приобретают стимул к выполнению служебных обязанностей, так как в ходе обучения осознаётся возможность обеспечения безопасности граждан Российской Федерации. Курсанты приобретают мотив, который в последующем становится ориентиром в дальнейшей службе [2].

Развивающая функция — заключается в выработке у курсантов психологической устойчивости, улучшении самоконтроля, освещении в плане нормативно-правовых актов и повышении стойкости и выдержки, все эти качества необходимы для выполнения служебных обязанностей.

Контролирующая функция — с помощью оценочной ведомости можно отслеживать повышение и понижение результат



обучающихся, что в свою очередь позволяет преподавателю ориентироваться в усвоении полученных знаний и проводить индивидуальное консультирование, для курсантов которым меньше даётся обучающая программа.

Особенностью преподавания огневой подготовки является обучение курсантов к действиям в экстремальных условиях. Это является одним из направлений дисциплины, которая необходима для курсантов так как дальнейшая служба может быть связана с действиями в данных условиях. Для этого преподаватель организует такую обстановку, которая требует быстрых решений, и в том числе в произведении быстрых выстрелов, таким образом преподаватель засекает 10 секунд, в течении которых обучающийся должен совершить 3 прицельных выстрела в сторону мишени. Экстремальные условия повышают интерес курсантов так как из-за нестабильности ситуаций. На данный момент следует усовершенствовать подготовку курсантов к стрельбе в экстремальных условиях и внести фиксированный ряд учебных занятий, так допустим можно совместить физическую и огневую подготовку, так как в условиях реальных действия сложно представить ситуацию, не требующую физического воздействия, соответственно на стадии обучения следует усовершенствовать методику проведения стрельб в экс-

тремальных условиях и разрешить быструю стрельбу в течении 10 секунд после физической нагрузки. Данное усовершенствование поможет курсантам более приближённо готовиться к действиям в «реальном времени». Для создания таких условий необходимо организовывать и проводить практические занятия на фоне общей тактической обстановки, в условиях столкновения с условным осуждённым (в ходе проведения условных специальных действий), с использованием имитационных средств [3].

Таким образом, из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

а) огневая подготовка на современном этапе развития военного образования выполняет роль системообразующей дисциплины, выполняет ряд функций, способствующих всецелой и качественной подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы;

б) ключевым направлением дальнейшего развития дисциплины «Огневая подготовка» является комплексное развитие составных элементов: теоретические основы стрельбы, изучение материальной части оружия, выполнение практических стрельб, личностная психологическая подготовка обучающихся.

#### Литература:

1. Мефодьева А. Ю., Беляков С. В. Особенности обучения сотрудников УИС огневой подготовке / Мефодьева, А. Ю., Беляков, С. В. — Текст: непосредственный // Образование. Наука. Научные кадры. — 2022. — № 2. — С. 229–231.
2. Маюров, Н. П. Бантюков, И. Б. Трабо, В. Н. Огневая подготовка в органах внутренних дел: проблемы и перспективы развития / Н. П. Маюров, И. Б. Бантюков, В. Н. Трабо. — Текст: непосредственный // Психология и педагогика служебной деятельности. — 2022. — № 2. — С. 135–137.
3. Мудрик И, А, Гвоздев А, К, Прозоров А, А, Основные направления совершенствования огневой подготовки / И. А Мудрик, А, К. Гвоздев Прозоров А, А. — Текст: непосредственный // Эпоха науки. — 2020. — № 30. — С. 69–71.

## МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ О'ЗБЕКISTON

### Бердақ шығармаларының жыйналыуы, басып шығарылыуы хэм изертлениуиниң айырым мәселелери (XX әсирдиң басынан 1960–80 жылларына шекем хэм ғәрезсизлик дәуири)

Пирназарова Дилфуза Адилбаевна, тьютор  
Қарақалпақ мәмлекетлик университети (Нокис қ.)

*Мақалада Бердақ шайыр дәретиушилигиниң изертлениуи тийкарында пайда болған ири мийнетлер хэм мақалалар ҳаққында сөз болады.*

*Таяныш сөзлер:* шығарма, мийнет, қосық, дәстан, дәретпе, мийрас, сөз, шайыр.

### Некоторые вопросы сбора, издания и исследования произведений Бердаха (с начала XX века до 1960–80-х годов и в период Независимости)

Пирназарова Дилфуза Адилбаевна, тьютор  
Каракалпакский государственный университет (г. Нукус)

*В статье идёт речь об основных трудах и поэмах поэта Бердаха, появившихся при изучении его произведениях.*

*Ключевые слова:* произведение, труд, стихотворение, эпос, наследие, слова, поэт.

Бердақ — XIX әсирдеги қарақалпақ әдебияты тарийхында Өзиниң шығармалары менен халықтың шын сүйиушилигине мияссар болған уллы шайыр. Оның дәретпелеринен хәзирги күнге шекем жыйналған әдебий мийраслары жигирма мың қосық қатарынан ибарат. Шайырдың өмири хэм әдебий хызмети хәр тәрәплеме изертленип, жүзден аслам ири мийнетлер менен мақалалар жазылған. Сөйтседе, шайыр ҳаққында сонша мийнетлердиң болыуына қарамастан, еле изертлеуди талап етеуғын мәселелер жүдә көп.

Бердақтың әдебий мийраслары халық арасынан жыйналды. 30-жыллары әдебиятқа қызығыушы Ш. Хожаниязов хэм басқалар шайырдың жайлаған жерлеринен Бердақты көрген оның сөзлерин жақсы билетуғын адамлардың, қәбир хэм мешитлерге көмип таслаған ески шайырдың қосықларын, дәстанларын жазып алған. Бердақтың әдебий мийрасларын жыйнауда белгили қарақалпақ шайырлары А. Мусаев, А. Дабылов, Қ. Айымбетов айтарлықтай үлес қосты. Бердақтың қосықлар топламы айырым китап болып хәзирге дейин үш мәртебе (1941, 1950, 1956 жыллар) басылып шықты.

Бул топламлардағы шығармаларды китапхана фондындағы қолжазбасы менен салыстырып қарағанымызда, Бердақтың тилине, стилине сәйкес келмейтуғын қосық қатарлары гей-пара түсиниксиз сөзлер ушырасады, қолжазба текстиндеги түсиникли сөзлер баспаларында басқаша берилген көп ғана ай-

ырмашылықларды көриуге болады. 1950 жылғы «Таңлаулы шығармалары толық жыйнағы» көп шатасықларға, толып атырған текстологиялық қәтеликлерге ийе. Бул топламдағы «Шахарбай», «Азберген», «Балларым», «Дилбарым» қосықлары хэм «Еркебай» поэмасы идеясы хэм көркемлилиги жағынан төмен шығарма. Бундай ұарсақлы сөзлердиң жыйынтығынан қурылған шығарманы уллы Бердақ шайыр дәреткен дегенге хеш бир оқыушы исенбейди, және де шайырдың қолжазбасы менен баспа арасындағы бир-бири менен сәйкес келмейтуғын тәрәплерин мысаллар менен дәлийлеп, бундай алжасықларға топламды таярлағанлар деп қарамауымыз керек қайта оннан бүгинги күниң оқыушылары миннетдар, буған тийкарғы себеп шайырдың өзи тәрәпинен жазылып қалған қолжазбалардың болмауынан, дәуир жағдайынан деп қараған макул болады деп келтиреди Артық Каримов өзиниң «Бердақ шығармаларының текстологиясы ҳаққындағы мәселеге» деген мақаласында (Әмиүдәрья журналы. № 7 1977ж Б.112.115). Бул пикирлерди оқып отырып Бердақ шығармаларының текстологиялық мәселелерине көбирек дыққатты қаратыу, елде оны тереңрек үйрениу, шайырдың дәретиушилиги бойынша илимий жумысларда оның көз-қарасы менен идеясы, шығармаларының көркемлилик қәсийетлерин, шеберлигин итибарлылық пенен ашып берийу — әдебиятшы алымлардың алдындағы баслы ұазыйпа деп ойлаймыз (А.У.)

Бахтияр Қуранбаев «Бердақ ҳам өзбек эдебияты байланысының гейпара мәселелери» (Әмиўдәрья журналы. № 9 1977ж. Б.111.119) атлы мақаласында Бердақ шығармаларының қәлиплесиўинде өзбек классик эдебиятының орны бар екенлигин, онда Наўайы дәстүрлериниң терең тамыр урғанлығы, оннан барлық демократ шайырлардың даўсыз дәретиўшилиқ булағынан суў ишип илхамланғанлығын, Бердақтың оғада бай эдебий мийрасында Наўайы шығармаларының тәсири, оның поэзиясына тән белгилерди өз қәлеминде қалай раўажландырганлығы ҳаққындағы мәселелер салыстырмалы түрде үйрениледи. Бул пикирлерге толық қосылыўға болады, себеби Бердақ өзиниң «Излер едим» деген қосығында Наўайыны өзине устаз тутқанлығы ҳаққында қатарлар орын алған жәнеде оның лирикасы жәмийетлик сиясий рухтағы мотивлер есабынан да XIX әсирдиң екинши ярымында жасаған Камил Хорезмий мырза, Мухимий, Фурқат шығармалары менен үлесип келеди (А.У.) Кәримбай Худайбергенов «Бердақ — қарақалпақ халқының уллы ойшылы» (Әмиўдәрья журналы № 11 1997 Б.95.104) атамасындағы көлемли мақаласында Бердақ қарақалпақ халқы тарийхының азатлық гүресиниң ўақыяларына бай қыйын дәўирлериниң биринде туўылып өскенлиги, шайырдың ойшыл сыпатында халықтың арын арлап, өзиниң эдебий ҳәм жәмийетлик хызмети менен оның ең жақсы дәстүрлерин бекемледи ҳәм раўажландырды, оның шығармаларының қахарманлары өзине, өз күшине исеним менен қуралланғанын айта отырып, «Пана бер» деген қосығында пүткил өмирин қудайға бағышлаган, қарапайым панасыз жарлы адамлардың аўыр азап жәбир — жапаларын, жоқшылық зардабынан тарығыўын баянлайды деген пикирлерин билдиреди. Бул пикирге толық қосылыўға болмайды, себеби бул қосықта тек кәмбағал жарлылардың аш-әпталық аўхалы, басқарыўшы ел бийлеўшилердиң мәккар жәдигәйлиги ҳаққындағы мәселелерден ибарат. Философ шайырдың шығармаларында қудайдың бар екенлигине, қуран ҳәм оның күдрети, кәраматы ҳаққындағы пикирлердиң орын алғанлығы бәршемизге мәлим. Көлемли «Шежире» шығармасының өзи саҳабалар атлары менен басланады. Мәселен: Рәсуллақ пирақ минип, Каба кусейин барған екен, Қуда менен разы айттысып, Хақ дийдарын көрген екен (А.У.). Өсербай Алеўовтың «Бердақ ҳаққында жаңа изертлеў» (Әмиўдәрья журналы № 2 1978 Б.102.104) атамасындағы мақаласында Бердақ дәретиўшилигин изертлеўши илимпаз Б. Қурбанбаевтың өзбек тилиндеги шыққан «Бердақ ижоди» атлы китабы мәселесине арналған. Мийнетте Бердақ дәретиўшилиги бойынша өзбек китапханаларына ықшам, конкрет айтылған оғада жақсы мағлыўматлар бар екенлиги, китаптың қунлылығының жоқарылығын ҳәмде бабамыздың 150 жыллық торқалы тойына үлкен саўға болғанлығын айтып өтеди.

60–80-жылларда Бердақтаныў илимин изертлеў дәрежеси усылайынша ҳәр тәрәплеме гүлlep раўажланғанлығы менен, бул мәселелерди шешиўде ҳәм буннан былай даўам еттириўде эдебиятшы алымлар шешиўши ҳаўаз ҳалатын бекем услап, жолбасшы, белсенди туўдарлық хызметин мәрдана алып барды. Бул мәселеде И. Сағитов, Н. Жапақов, Ә. Пахратдинов усаған эдебиятшы алымлардың хызметин айрықша атап өтиўге туўра келеди. Атап айтсақ, сол жыллардағы Өзбекстан Илимлер академиясының хабаршы ағзасы И. Сағитов өзиниң Бердақ дәретиўшилиги бойынша көп жыллық изертлеўлерин жуўмақластырып, бурынғы «Бердақ творчествосы» атлы кандидатлық диссертациясына байланысly шыққан монографиясын қайта ислеп, толықтырып, «Саҳра бүлбили» деген атама менен «Қарақалпақстан» баспасынан қайта бастырып шығарды (1974). Автор бул мийнетиниң «Бердақтың поэмалары» атлы бөлимінде «Шежире» дәстанын шайырдың басқа поэмаларына қарағанда да биринши орынға қойып дыққат аўдарып, оның Бердақ қәлемине тийисли екенлигин кесип айтып, ҳәттеки И.А. Беляев бастырып шығарған «Шыңғысхан ҳаққындағы аңыз»ды да «Легенданың мазмуны Бердақтың »Шежире«синдеги баянлаўға уқсас келеди» [8, 206] деп, бул аңыздың Бердақтың «Шежире»синен үзинди екенлигин үзил-кесил тастыйықлайды.

Биз де И. Сағитовтың бул пикирлерине толық қосыламыз. Себеби, И.А. Беляев жазып алған аңыздың мазмуны Бердақ «Шежире»синде қолланған Шыңғыс ханның туўылыўы, ержеттиўи, хан болыўы ҳаққындағы аңыз мазмуны менен толық сәйкес келеди [1]. И.А. Беляев Бердақ «Шежире»синдеги бул мазмунды қара сөз түринде баян етеди. Оның үстине, И.А. Белявтың аңыз соңында қаңлы, қыят руўлары ҳаққында келтирген түсиндирмелери де Бердақ «Шежире»синдеги усы руўлардың өз атамаларына қалайынша ийе болғанлығы ҳаққындағы мазмунға бираз жақынласады [1]. Соған қарағанда, И.А. Беляев Бердақ «Шежире»син қосық формасында толық жаздырып алмағанлықтан Шыңғыс хан өмирине тийисли усы эпизодларды прозалық формаға түсирип жазып алған болса керек.

60–80-жылларда «Шежире»ни халық арасынан жазып алыў, бастырып шығарыў ҳәм изертлеў мәселелерине белгили эдебият изертлеўшиси Н. Жапақовтың да салмақты үлес қосқанлығын көремиз [4, 139–141]. Илимпаз өзиниң «Шежире»таныўдағы дәслепки қәдемин усы дәрәтпениң жаңа нұсқасын таўып, оны илимий айланысқа түсириўден баслайды [5; 3]. Бул нұсқа өткен әсирдиң 70-жылларында (1971-жылы декабрьде) Кегейли районының Куйбышев атындағы совхозының Киров бөлимінде жасаўшы 66 жасар, ескише саўаты бар Турдымәмбет Арзымбетов дегеннен қәтиблер көширген қол жазба ҳалында алынады. Автордың көрсетиўинше, анығырағы, қолжазбаның сыртындағы (муҳабасындағы) жазыўларға қарағанда, бул қолжазбаны («Шежире»ни) 1921-жылы Ныязымбет Қәлпе деген киси түпнұсқадан көширип алған [3, 177–178]. Илимпаз қол жазба нұсқа ҳаққында усындай мағлыўматлар бериў менен бирге оның («Шежире»ниң) усы ўақытқа дейин Бердақ топламларында жәрияланған нұсқалардан да көлеми толығырақ (ең толығы) екенлигин айтып, «бул қол жазба түп нұсқаның өзи болмаса да, соған барабар» деген жуўмаққа келеди [3, 178].

Н. Жапақов, Х. Хамидовлардың бул пикирлерин И. Сағитов та қуўатлайды: «Шежире»ниң усы қол жазбасын (Н. Жапақов, Х. Хамидовлар таўып келген қолжазбаны — А.У.) бурынғы басылып жүрген вариантлары менен салыстырып көргенимизде, усы жақадан табылған қолжазба бурынғыларына қарағанда анағурлым толығырақ болып шықты. Сонлықтан Бердақтың буннан былайғы басылып шығатуғын топламларына «Шежире»ниң усы қол жазбасын киргизген мақул болады» [8, 207].

Биз де бул қол жазба нұсқаның жазба эдебий тилге бир қанша жақын келетуғын толық нұсқа екенлигине қосыламыз.

XX асирдин 80-жылларында «Шежире»таныў илимине айрықша үлес қосқан илимпаз Ә. Пахратдинов болды.

Ә. Пахратдиновтың «Шежире»таныўдағы ең баслы хызметі — бул дәретпениң ең дәслепки жазып алынған хәм баспа көрген ўақтың дәстиярлы дәлилlep бергенлигинде көринеди [7, 14].

60–80-жылларда И. Сағитов, Н. Жапақов, Ә. Пахратдиновлар салмақлы үлес қосты. Усы жылларда Бердақтаныў, анығырақ айтқанда, «Шежире»таныў илимине айырым жас илимпазлар да араласа баслады [12, 85–86].

60–80-жыллардағы Бердақ таныўдың, соның ишинде «Шежире»таныўдың раўажланыў жағдайы ҳаққында гәп еткенде, усы жылларда өткерилген Бердақтың 150, 160 жыллық юбилейлери хәм солар тийкарында Бердақ дәретийшилигин нәсиятлаў бойынша исленген илажлар ҳаққында да айтпай кетиў мүмкин емес. Илимий жәмийетшиликке мәлим болғанындай, бул юбилейлердин әсиресе Бердақтың «Шежире» дәстанын халыққа жеткерийдеги хызметі айрықша болды. Себеби, 50-жыллардағы әдебияттаныў илиминдеги Бердақ дәретийшилигине хәм оның Н. Дәўқараев усаған ҳақыйқый жанкүйер изертлеўшилерине қарсы қаратылған наўқанның қорқынышлы көлеңкеси 60-жыллардың ақыры 70-жыллардың басларына шекем ҳүким сүрип келип, айырым илимпазларымызды Бердақ дәретийшилигине дурыс баҳа берийде бираз хүрейлендирип келди. Соның салдарынан 50-жылларда айырым илимпазлар Бердақтың «Хорезм» сыяқты дәстанларын Бердақ дәретийшилигинен, Бердақ авторлығынан биротала алып таслаўға урынды [11]. Олардың гейпаралары өз мийнетлеринде Бердақтың бундай «реакцион» характердеги шығармаларға ҳеш қатнасы жоқ екенлигин дәлиллемекши болып: «Бердақ шайыр рус халқының прогрессивлик ролин түсинбеди. Россияның Орта Азияны хәм Хорезмди алыўын елге келген апат деп түсиндири» [9, 275] дегендей тийкарсыз пикирлер менен Бердаққа наәдил сын билдирсе, гейпаралары Бердақты бундай «ғәреметтен» (русларға тил тийгизийден) биротала ақлағысы келип: «Хорезм» шығармасына Бердақ шайырдың ҳеш қандай қатнасы жоқ» [6] деп үзил-кесил орынсыз пикирлер билдиреди. 50–70-жыллардағы «Хорезм» дәстанына болған бул үзиликсиз топылыстың тәсири Бердақтың «Шежире» дәстанының жыйналыў, басып шығарылыў хәм изертлениў мәселелерине де кери тәсирин тийгизди. Айырым илимпазлар бул жылларда «Шежире» дәстанының да Бердақ қәлемине тийисли екенлигине еки ойлы болып гүманланыңқырап қарады. Соның салдарынан «Шежире» 50-жыллардың екнши ярымынан 70-жыллардың орталарына шекем Бердақтың баспа көрген топламларына энгизилмей келди. Мәселен, «Шежире» Бердақтың 1956-жылы басылып шыққан «Таңламалы шығармалары» топламына (баспаға таярлағанлар М. Нурмухамедов, И. Сағитов, Г. Есемуратов) «Хорезм» дәстаны менен бирликте киритилмей қалды.

Бердақ дәретийшилигин изертлеўде болған усындай көз-қараслар «Шежире» дәретпесин үйрениўди де 10–15 жылдай ўақытқа артқа созды. Ең соңғы мәрте 1950-жылы жарық көрген «Шежире» арадан 27 жыл өткеннен кейин, онда да Бердақтың 150 жыллық юбилейи бәнеси менен және Бердақ топламында қайта көринис таба баслады [13, 147–185]. Арадан 10 жыл өткеннен кейин Бердақ «Шежире»си оның 160 жыллық юбилей әнесине байланыслы және қайттан басылды [14, 273–307].

Бул ретки басылымға илимде ең толық нұсқа, деп тән алынған 1971-жылы Н. Жапақов, Х. Хамидовлар таўған қолжазба нұсқа тийкар етип алынған. Улыўма, Бердақ «Шежире»си өзи дәреген дәўирлерден баслап Ғәрезсизликке шекем 5 рет баспа көрди.

70–80-жыллардағы Бердақ «Шежире»син жыйнап, басып шығарийдеги бул илгерилеўшилик усы жыллардағы оны изертлеў мәселесинде де жүз бере баслады. Атап айтсақ, М. Тилеўмуратовтың «Қарақалпақстан тарийхын үйрениў ушын Бердақ шығармаларының әҳмийети» (1968), Н. Жапақов, Х. Хамидовлардың «Бердақ шығармаларының қолжазбасы» (1972), Х. Хамидовтың «Бердақтың »Шежире« шығармасының нұсқасы» (1977), Қ. Мақсетовтың «Бердақ »Шежире«синиң халықлығы» (1977), С. Баҳадырованың «Бердақтың »Шежире«синде тарийхый ҳақыйқатлық» (1979), «Бердақтың »Шежире« поэмасының туўысқан халықлар »Шежире«си менен байланысы» (1987), А. Төреевтиң «Бердақтың »Шежире«си бойынша гейпара ойлар» (1987), Ж. Хошниязовтың «Бердақ »Шежире«синдеги бир сюжет туўралы» (1987), М. Тилеўмуратовтың «Бердақ-тарийхшы» (1985), Х. Хамидовтың «О сюжетной структуре и истоках сочинения Бердаха »Шежире« родословная каракалпаков (1984) атамасындағы мақалалары усы жыллардағы илимдеги »Шежире«ге болған үлкен қызығыўшылықты көрсетип турады.

Ә. Пахратдиновтың «Бердақ шайыр творчествосының жыйналыў, басып шығарылыў хәм изертлениў тарийхынан» (Н., 1990) деп аталатуғын арнаўлы монографиясында дурыс атап өтилениндей, XX асирдин 20-жылларынан басланатуғын «жаң дәўир әдебиятына» (буны биз бурын «Советлик дәўир әдебияты» дейтуғын едик-А.У.) дейинги XVIII–XIX асир қарақалпақ әдебиятындағы классик шайырлардың ишинде Бердақ дәретийшилигинен көп жыйналған, көп басып шығарылған, көп изертленген дәретийшилик жоқ. Әсиресе, Бердақ дәретийшилигинде изертлениў тараўында 30-жыллардың ақырындағы Қ. Айымбетов, О. Кожуров, М. Дәрибаевлардың дәслепки мақалаларынан, 1943-жылдағы И. Т. Сағыйтовтың, С. Бассиниң, 1950-жыллардағы Н. Дәўқараевтың Бердақ дәретийшилиги бойынша жазылған арнаўлы брошюраларынан тартып бүтинги күнге дейин бир қатар илим изертлеў жумыслары исленди, кандидатлық, докторлық диссертациялар жақланды. Булардың ири-баслылары сыпатында И. Т. Сағыйтовтың «Бердақтың творчествосы» (Н., 1958), «Саҳра бүлбили» (Н., 1974), Б. Қурбанбаевтың «Бердақ ижоди» (Т., 1977), А. Муртазаевтың «Бердақтың »Ақмақ патша« поэмасы» (Н., 1979), Ж. Орынбаев, О. Әлеўовтың «Бердақтың жәмийетлик-педагогикалық көз-қараслары» (Н., 1978), М. Тилеўмуратовтың «Бердақ шығармаларында тарийхый дереклер» (Н., 1968), К. Худайбергеновтың «Бердақтың көз-қараслары» (Н., 1987), Ә. Пахратдиновтың «Бердақтың дәстанлық шығармалары» (Н., 1987) деп аталатуғын илим изертлеў жумысларын, монографияларды атап өтсек болады.

Әлбетте, бул мийнетлерде Бердақтың «Шежире» дәретпеси ҳаққында да анаў яки мынаў дәрежеде илимий пикирлер билдирилди. Улыўма, Ғәрезсизликке дейин Бердақ «Шежире»синиң жыйналыў, басып шығарылыў хәм изертлениў мәселесин еки басқышқа бөлип үйрениўге болады:

Дәслепки басқышты 1903–1960-жыллар аралығы дейтуғын болсақ, екнши басқышты 1961–1990 жыллар деп көрсетийде болады.



Биринши басқышта Бердақ «Шежире»си 3 рет баспа көргени менен, системалы изертлеу объекти болалмады. Бердақ «Шежире»сине массалық қызығышылық тек екінши басқышта ғана жүз берди. Деген менен, бул дәуирде дөреген айырым мийнетлер де Бердақ «Шежире»си бойынша арнаўлы изертлеу емес еди.

Ғәрезсизлик дәуири Бердақ «Шежире»син системалы түрде арнаўлы изертлеуге кең мүмкиншилик ашып берди.

Жуўмақластырып айтқанымызда Бердақ бабамыздың дөретіушилиги, оның қәлеминен дөреген хәр бир дөретпеси қайсы дәуирде болмасын өзиң қунлылығын жойтпайды хәм де изертлеулер, излениулер даўам ете бериуи сөзсиз.

Әдебиет:

1. Беляев И. А. Из преданий о Чингизхане /Протоколы засед и сообщ. Закаспийского кружка любителей археолог. и истор. Востока, Часть III.— Ашхабад, 1917, вып 4. (Бул басылымның көширмеси хәзир ӨзРИА Қарақалпақстан бөлими китапханасында сақланады. Қараңыз: Отдел редкий-34, инв.120905).
2. Жапақов Н. Бердақ «Шежире»синиң жаңа нұсқасы // Совет Қарақалпақстаны, 1972, № 50/
3. Жапақов Н. Бердақтың «Шежире»синиң жаңа нұсқасы // Әдебиятымыз хәққында ойлар.— Нөкис: Қарақалпақстан, 1974.
4. Жапақов Н. Шығармалары, II том. Биринши китап. (Илимий мийнетлери).— Нөкис: Қарақалпақстан, 1979.— Б. 139–141.
5. Жапақов Н., Хамидов Х. Бердақ шығармаларының қол жазбасы // Әмиўдәрья, 1972/ № 8.— Б. 54–58/
6. Нурмухамедов М. «Еще раз о непричастности Бердаха к написанию поэмы «Хорезма» // Хабаршы» КК филиала АН УзССР, 1975/ № 2.
7. Пахратдинов Ә. Қарақалпақ шежиреси.— Нөкис: НМУ баспасы, 1984.— Б. 14.
8. Сағитов И. Саҳра бұлбили (Қарақалпақ халқының уллы демократ шайыры Бердақтың өмири хәм творчествосы хәққында монография).— Нөкис: Қарақалпақстан, 1974.
9. Сағитов И. Саҳра бұлбили.— Нөкис: Қарақалпақстан, 1974.
10. Сағитов И. Саҳра бұлбули (Қарақалпақ халқының уллы демократ шайыры Бердақтың өмири хәм творчествосы хәққында монография).— Нөкис: Қарақалпақстан, 1974.
11. Смамутов К. Бердақтың «Хорезм» поэмасы туўралы // Еркин Қарақалпақстан, 24-апрель 2009-жыл, № 24 (18706).
12. Хошаниязов Ж. Бердақтың «Шежире»синдеги бир сюжет туўралы // Әмиўдәрья. 1987. № 6.— Б.85–86.
13. Шежире. Бердақ. Таңламалы шығармалар жыйнағы. Баспаға таярлағанлар: И. Сағитов, А. Каримов, А. Муртазаев. Арнаўлы редактор: И. Юсупов.— Нөкис: Қарақалпақстан, 1977.
14. Шежире. Бердақ. Таңламалы шығармалары. Баспаға таярлағанлар: А. Каримов, Б. Қәлимбетов, А. Муртазаев. Арнаўлы редактор: Ә. Пахратдинов.— Нөкис: Қарақалпақстан, 1987.— Б. 273–307.

# Молодой ученый

Международный научный журнал  
№ 37 (432) / 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 28.09.2022. Дата выхода в свет: 05.10.2022.

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.