

ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ | VOLGA REGION  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ | PEDAGOGICAL  
ПОИСК | SEARCH

*Научный журнал* | *Scientific journal*

№ 2 (16)  
2016

№ 2 (16)  
2016

# ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

## Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова»

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Регистрационное свидетельство ПИ № ФС7-51643)

ISSN 2307-1052

Подписной индекс Каталога Агентства «Роспечать» 70842

Журнал издается в рамках реализации программы стратегического развития Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова на 2012–2016 гг.

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Очередной номер журнала можно приобрести в редакции

## Главный редактор

А. И. Чуканов — д-р ист. наук, проф.

## Заместитель главного редактора

Л. А. Шайпак — канд. ист. наук, доц.

## Ответственный секретарь

Е. В. Маханцова

## Редакционная группа

А. П. Шамакова, О. О. Дьяконова,  
Е. В. Захарова, В. Р. Бадгуддинова,  
Е. И. Туйгильдина

## Адрес редакции

Россия, 432700, г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, д. 4.  
Тел.: +7 84-22 44-16-98; redpoisk@mail.ru

Подписано в печать 28.06.2016.

Формат 60×84/8.

Усл. печ. л. 12,55. Тираж 500 экз.

Заказ № 118

## Редакционная коллегия

*Тамара Владимировна Девяткина* — председатель, ректор УлГПУ им. И. Н. Ульянова, канд. эконом. наук, заслуженный учитель Р Ф.  
*Николай Николаевич Арзамаскин* — д-р юр. наук, проф.  
*Владимир Николаевич Артамонов* — д-р филол. наук, доц.  
*Ришат Мяздянович Байгулов* — д-р эконом. наук, проф.  
*Наталья Григорьевна Баранец* — д-р филос. наук, проф.  
*Светлана Александровна Борисова* — д-р филол. наук, проф.  
*Виталий Владимирович Гошуляк* — д-р ист. наук, д-р юр. наук, проф.  
*Нина Владимировна Дергунова* — д-р полит. наук, проф.  
*Лариса Михайловна Захарова* — д-р пед. наук, доц.  
*Наталья Валентиновна Калинина* — д-р псих. наук, проф.  
*Сергей Николаевич Климов* — д-р филос. наук, проф.  
*Владимир Николаевич Лазарев* — д-р эконом. наук, проф.  
*Арбахан Курбанович Магомедов* — д-р полит. наук, проф.  
*Ангела Петровна Мальцева* — д-р филос. наук, проф.  
*Рашид Алимович Мухамедов* — д-р ист. наук, доц.  
*Сергей Данилович Поляков* — д-р псих. наук, проф.  
*Сергей Алексеевич Прокopenко* — д-р ист. наук, доц.  
*Татьяна Анатольевна Рассадина* — д-р соц. наук, проф.  
*Валерий Васильевич Романов* — д-р ист. наук, канд. юр. наук, доц.  
*Максим Геннадиевич Светуных* — д-р эконом. наук, доц.  
*Анна Юрьевна Тихонова* — д-р культурологии, доц.  
*Иван Альбертович Чуканов* — д-р ист. наук, проф.  
*Леонид Александрович Шайпак* — канд. ист. наук, доц.  
*Наталья Борисовна Шмельёва* — д-р пед. наук, проф.  
*Марина Михайловна Шубович* — д-р пед. наук, доц.

## Редакционный совет

*Анатолий Александрович Бакаев* — председатель, президент УлГПУ им. И. Н. Ульянова, д-р ист. наук, канд. юр. наук, проф.  
*Сергей Иванович Морозов* — Губернатор — Председатель Правительства Ульяновской области, канд. эконом. наук.  
*Тамара Владимировна Девяткина* — ректор УлГПУ им. И. Н. Ульянова, канд. эконом. наук, заслуженный учитель Р Ф.  
*Сергей Иванович Гирько* — нач. ВНИИМ ВД России, д-р юр. наук, проф.  
*Александр Дмитриевич Горбоконенко* — ректор УлГТУ, канд. тех. наук, проф.  
*Александр Сергеевич Дугенец* — глав. советник аппарата Совета безопасности РФ, заслуженный юрист РФ, д-р юр. наук, проф.  
*Александр Владимирович Дозоров* — ректор УГСХА, д-р с/х наук, проф.  
*Сергей Иванович Краснов* — ректор УВАУТА (И), канд. филос. наук, заслуженный работник транспорта РФ  
*Борис Михайлович Костишко* — ректор УлГУ, д-р физ.-мат. наук, проф.  
*Алексей Дмитриевич Арзамасцев* — зав. каф. управления и права ПГТУ, д-р эконом. наук, проф.  
*Николай Михайлович Арсентьев* — дир. историко-социологического института МордГУ им. Н. П. Огарева, д-р ист. наук, проф., член-корр. РАН  
*Владимир Владимирович Гаврищук* — глав. ред. журнала «Право и образование», д-р ист. наук, проф.  
*Александр Павлович Волков* — глав. ред. журнала «Вестник Екатеринбургского института», д-р ист. наук, проф.  
*Ананий Герасимович Иванов* — зав. каф. отечественной истории МарГУ, д-р ист. наук, проф.  
*Петр Серафимович Кабытов* — проректор по учебной работе СамГУ, д-р ист. наук, проф.  
*Михаил Митрофанович Любимов* — президент ВАНКБ, д-р тех. наук, проф.  
*Елена Константиновна Минеева* — проф. каф. отечественной истории ЧГУ им. И. Н. Ульянова, д-р ист. наук, проф.  
*Рафаэль Валеевич Шайдуллин* — проф. каф. современной отечественной истории К (П) ФУ, д-р ист. наук, проф.

# СОДЕРЖАНИЕ

## ИСТОРИЯ

### С. А. Аникин

Отношение государства к купечеству до XIX в. . . . . 7

### Р. А. Мухамедов, Н. П. Прокофьева

Имущественное положение и национальный состав сельской кооперации . . . . . 11

### Н. П. Прокофьева

Кредитование сельской кооперации в начале XX в. . . . . 16

### С. С. Селеев

Государство и кредитно-финансовая кооперация . . . . . 20

### В. В. Феонычев

Помощь чехословацких семей голодающим детям Поволжья в 1921 г. . . . . 23

## ПЕДАГОГИКА

### П. Г. Аверьянов

Особенности формирования ценностных ориентаций в театрализованной деятельности подростков в рамках деятельностно-ценностного подхода к воспитанию . . . . . 27

### Е. М. Громова, Т. А. Горшкова, Д. И. Беркутова

Подготовка молодежи к проектированию профессиональной карьеры: этнокультурный аспект . . . . . 31

### С. П. Грунина, И. А. Кузьмина

Роль физических упражнений с предметами (флажки, мячи, ленты) как средство коррекции речи при проведении учебных занятий по физической культуре с детьми дошкольного возраста при общем недоразвитии речи . . . . . 34

### М. В. Губина

Развитие абнотивности педагога в локальной профессиональной среде: системный и личностно-деятельностный подходы . . . . . 38

### О. А. Долгова, Г. Р. Салахова

Понимание духовности и духовного воспитания в русской, восточной и западной культуре . . . . . 42

### Т. В. Дурнева

Педагогические условия формирования культуры поведения младших школьников во внеурочной деятельности . . . . . 44

### Н. Ю. Майданкина

Потенциал будущего педагога дошкольной организации и образовательная среда региона . . . . . 49

### А. П. Мишина

К вопросу о преемственности начального и основного общего образования в условиях реализации ФГОС . . . . . 52

### Д. А. Музалева

Системно-деятельностный подход в образовании: понятие, содержание, задачи . . . 55

### С. С. Пичугин

Нормативно-правовые аспекты проектирования адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования . . . 58

### Ю. В. Пурскалова

Системно-деятельностный подход в процессе ознакомления старших дошкольников с народами мира . . . . . 65

### Н. Н. Сафукова

Удовлетворённость учёбой как комплексный показатель изучения адаптированности студентов педагогического вуза . . . . . 69

### Г. А. Стрюкова

Подготовка молодых специалистов к реализации системно-деятельностного подхода . . . . . 72

### З. А. Тамарова

Теория и практика методической подготовки будущих учителей технологии . . . . . 75

### А. А. Тихонов, А. А. Тихонова

Когнитивные циклы в познании и образовании . . . 78

### М. Е. Чекулаева

Практико-ориентированные задания по информатике как средство формирования профессиональных компетенций у обучающихся средних образовательных организаций . . . . . 84

## ФИЛОЛОГИЯ

### Н. А. Ануфриева

Заимствованная лексика в русском феминистическом дискурсе (на примере групповых блогов) . . . . . 86

**А. Л. Афанасьева, Н. В. Воронина**

Авторские неологизмы в произведениях братьев  
Стругацких . . . . . 89

**Ю. Г. Байкова**

Жанр повести в творчестве С. А. Толстой . . . . . 92

**Р. А. Сайфутдинов Р. Р. Сайфутдинова**

Репортаж как жанр:  
к проблеме классификации. . . . . 99

**Авторы** . . . . . 102

**Правила для авторов** . . . . . 106

# CONTENTS:

## HISTORY

### S. A. Anikin

Attitude of State towards the merchantry before the XIXth century . . . . . 7

### R. A. Mukhamedov, N. P. Prokofeva

Peasant cooperation: national composition and property status . . . . . 11

### N. P. Prokofeva

Crediting the peasant cooperation at the beginning of the XXth century . . . . . 16

### S. S. Seleev

State and credit and financial cooperation . . . . . 20

### V. V. Feonychev

Czechoslovak families helping starving children of the Volga region in 1921 . . . . . 23

## PEDAGOGICS

### P. G. Averianov

Peculiarities of forming the valuable orientations of teenagers within theatrical activities in the framework of activity-value approach to education . . . . . 27

### E. M. Gromova, T. A. Gorshkova, D. I. Berkutova

Preparing young people for designing their professional career: ethnocultural aspect . . . . . 31

### S. P. Grunina, I. A. Kuzmina

Importance of physical exercises with objects (flags, balls, ribbons) as a means of correcting speech during the physical training sessions with preschool children with the general underdevelopment of speech . . . . . 34

### M. V. Gubina

Developing abnotivity of a teacher in the local professional environment: systematic and personal-activity approaches . . . . . 38

### O. A. Dolgova, G. R. Salakhova

Spirituality and spiritual education in Russian, Eastern and Western cultures . . . . . 42

### T. V. Durneva

Pedagogical conditions of forming the culture of behaviour of primary schoolchildren within extracurricular activities . . . . . 44

### N. Iu. Maidankina

Potential of a future preschool teacher and educational environment of the region . . . . . 49

### A. P. Mishina

Continuity of primary and secondary education while implementing Federal state educational standards . . . . . 52

### D. A. Muzaleva

System-activity approach in education: concept, content, goals . . . . . 55

### S. S. Pichugin

Normative legal aspects of designing adapted basic educational programs of primary education . . . . . 58

### Iu. V. Pruskalova

Activity approach in the process of introducing the senior preschool children to the information about world nations . . . . . 65

### N. N. Safukova

Satisfaction with the studies as a complex indicator of exploring the adaptability of pedagogical university students . . . . . 69

### G. A. Strukova

Training young professionals to implement system-activity approach . . . . . 72

### Z. A. Tamarova

Theory and practice of methodical preparation of future Technology teachers . . . . . 75

### A. A. Tikhonov, A. A. Tikhonova

Cognitive cycles in knowledge and education . . . . . 78

### M. E. Chekulaeva

Practice-oriented tasks for Informatics as a means of forming the professional competence of students in secondary educational institutions . . . . . 84

## PHILOLOGY

### N. A. Anufrieva

Loanwords in Russian feminist discourse (exemplified by group blogs) . . . . . 86

### A. L. Afanaseva, N. V. Voronina

Author's neologisms in the works of the Strugatsky brothers . . . . . 89

### Iu. G. Baikova

Genre of a novel in the works of S.A. Tolstaya . . . . . 92

**R. A. Saifutdinov, R. R. Saifutdinova**  
Reportage as a genre: the problem  
of classification. . . . . 99

**Authors . . . . . 102**  
**Rules for authors . . . . . 106**

# ИСТОРИЯ

## Отношение государства к купечеству до XIX в.

С. А. АНИКИН

*Резюме.* В представленной статье раскрываются факторы, оказывающие влияние на взаимоотношения купечества и власти до XX в., а также основные направления воздействия чиновничества на купечество, позволяющие не только контролировать его, но и безбедно существовать, используя изощренную систему поборов и взяток.

*Ключевые слова:* купечество, чиновничество, протекция, политика, поборы, взяточничество, расслоение, государственная машина, самоуправление, реформы.

---

### Attitude of State towards the merchantry before the XIXth century

S. A. Anikin

*Abstract.* The article deals with the factors that influenced the relations between the State and the merchantry till the XIXth century. It also highlights the ways the officials influenced the merchants in order to control them and get enough money using the system of extortion and bribery.

*Keywords:* merchants, officials, patronage, politics, extortion, bribery, separation, state machine, self-government reform.

---

В настоящее время в условиях широкомасштабных социально-экономических реформ взаимоотношения власти и бизнеса имеют важное значение, так как от их уровня и направленности зависит благосостояние страны в целом. От того, как власть сумеет выстроить отношения с предпринимательством, зависит успешное продвижение вперед.

В России отношения власти и предпринимательства (купечества) не всегда складывались однозначно и позитивно. Любые власти всегда боялись купцов, и это беспокойство основывалось на том, что купечество может оказать финансовое содействие деятельности оппозиционным, а позднее и революционным силам. Да и сами купцы не имели явных политических пристрастий, так как были совершенно отрезаны от политического мира. У них, конечно, были свои симпатии антипатии, но политическая воля отсутствовала. Поэтому в любой период российской истории власть предрасположена стремилась отстранить купцов от политики,

запретить им какую-либо политическую деятельность. Во многом, особенно начиная со второй половины XIX века, эти опасения были оправданы, так как фактически любое политическое движение могло привлечь купцов на свою сторону, пользуясь их невежеством в этой области общественной деятельности.

Однако не только политика определяла характер взаимоотношений государственных чиновников и купечества. Исторически сложилось так, что в отличие от западного, русский предприниматель, во-первых, был многими нитями привязан к государственной машине. Его судьба напрямую зависела от расположения властей на разных ступенях государственной лестницы. Этот порядок учредил еще Петр I, создав в 1699 г. системы так называемых выборных «бургомистров». Царем было указано, чтобы к «их расправным и купецким делам и сборам в бурмистры выбирать им, гостям и гостиным сотни и всех сотен и слобод посадским и купецким и промышленным людям, меж себя погодно из гостей и из гостиных сотни и изо всех сотен и слобод добрых и правдивых людей, кого они меж себя и по скольку человек похотят». Из текста указа хорошо видно, что главной заботой государства были не «купецкие дела», а обеспечение налоговых поступлений от купечества [1].

Государство всегда строило специальные управленческие вертикали для осуществления контроля за деятельностью купечества. Начиная с царствования Петра I (указы от 16 и 30 декабря 1721 г.) купцы распределились по гильдиям, ремесленники — по цехам. Тогда и возникли городские гильдии купечества. Они возникли повсеместно. По составу они были сословно-купеческим учреждением, но по кругу дел и ведомств выходили за пределы сословно-купеческих рамок и представляли интересы совокупного посадского населения. В таком качестве гильдии существовали до апреля 1785 г. Практически гильдии были государственными организациями, контролирующими деятельность купцов [2].

Жесткий административный контроль купечества со стороны самодержавно-крепостнического государства продолжался и в более позднее время. В России торгово-промышленная деятельность купечества постоянно нахо-

дилась в поле зрения государства, а забота о развитии отечественных промыслов и торгов относилась к числу важнейших функций государственной власти. Понимание того, что «купечеством всякое государство богато, а без купечества никакое и малое государство быть не может», — как выразился известный государственный деятель XVIII столетия И. Т. Посошков, находило выход в указах, уставах, положениях и других законодательных актах, издававшихся правительством. Российские купеческие гильдии сначала являлись институтом полицейско-государственным, а не финансовым, поскольку купцы до 1775 г. платили вместе с другими неслужилыми сословиями подушную подать [3].

Государство все больше и больше наступало на финансовые и социальные права купцов, обеспечивая приток в его ряды представителей других сословий. Императрица Екатерина II жалованной грамотой на права и выгоды городам от 21 апреля 1785 г. ввела в каждом городе так называемые «обывательские книги», куда и были вписаны все купцы, «дабы доставить каждому гражданину свое достояние от отца к сыну, внуку, правнуку и их наследию» [4]. Эти преобразования привели к притоку в состав купечества представителей других сословий.

Этот порядок изменился в 1805 г., когда городские гильдии были преобразованы в купеческие отделения «Домов обществ градских». Эти отделения контролировали посредством государственных чиновников всю деятельность купечества [5], а купеческое самоуправление так и не было фактически создано.

Только в 1863 г., в период реформ Александра II, купеческое сословие получило определенное самоуправление. Во главе самоуправления были поставлены выборные купеческой Управы (старшина, товарищ старшины, 2 члена и 2 заседателя) и собрание выборных от почетных граждан и купцов (100 человек) [6].

Исследуя купеческую ментальность, историк В. Н. Разгон считает условия развития предпринимательства в России изначально связанными с доминирующей государственной властью. Именно поэтому стремление купечества выражалось в монополизации своей сферы деятельности и прекращении доступа в нее посторонних лиц [7].

Начиная со времен царя Петра I, российский купец был отстранен от активной политической деятельности. Купечеству приходилось довольствоваться ролью «славослова» в адрес самодержавия, хотя купечество не желало оставаться «сторонним наблюдателем», постепенно втягивалось в политическую деятельность, преимущественно с целью лоббирования своих экономических интересов.

Кое-что царская администрация купцам «дозволяла» [8].

60–70-е гг. XIX в. были периодом бурного «единения» политических и экономических интересов между дворянско-бюрократической средой государственного чиновничества и купеческо-предпринимательскими кругами [9]. Чиновники, не всегда получавшие за свою работу достойное жалованье, видели в купцах источник пополнения своих доходов в обмен на предоставление тех или иных преференций. У многих видных сановников доходы от ценных бумаг составляли существенную часть их бюджета. Как признал Комитет министров в 1880 г., участие высших должностных лиц в делах акционерных предприятий стало «вполне обычным явлением» [10]. В конце концов, осознав ненормальность подобного положения, правительство приняло в 1884 г., т. н. «Правила о порядке совмещения государственной службы с участием в торговых и промышленных товариществах и компаниях, а равно и общественных и частных кредитных установлениях», которыми вводились законодательные ограничения на право участия определенных групп высших государственных служащих в учреждении акционерных обществ и в делах управления ими [10].

Повсеместным был и социально-экономический контроль над купечеством со стороны государства. На эту связь указывают и более современные исследования. Например, Д. Я. Резун и М. В. Шиловский доказывают, что в отличие от Америки, где люди на новой родине учились зарабатывать деньги, заранее были готовы к жесткой конкуренции, не надеясь на государство, в России, несмотря на то, что русские купцы проникли сюда задолго до правительственных отрядов, главенствующим на всем протяжении истории был государственный капитал. Купцы изначально находились в жестких условиях давления со стороны государственных чиновников и государственного капитала [12].

Интерес чиновничества к купеческой деятельности был сугубо материального свойства [13]. Доходы в сфере частного предпринимательства были во много раз выше даже того содержания, которое получали верхи бюрократии. В качестве примера можно сослаться на историю с С. Ю. Витте, который долго колебался, прежде чем покинуть пост управляющего одной из железных дорог с годовым доходом в 50 тыс. руб. и перейти на должность директора Департамента железных дел Министерства финансов с окладом (специально повышенным для него Александром III) в 16 тыс. руб. [14].

Важным фактором формирования ценностных ориентаций российского купечества было стремление всячески «угодить» властям, что порождало «угодничество» и «взяточ-

ничество». Постоянно меняющиеся условия предпринимательской деятельности в разные времена требовали от купца демонстрации различных, иногда прямо противоположных черт характера и особенностей психики. Именно угодничество, конформизм, умение приспособливаться, быть гибким позволяли купцу добиться успеха на профессиональном поприще, даже если внешне это выглядело как противоречивость натуры [15].

Немало бед вызывало взяточничество. Взятничество всегда было фактором, определявшим ценностные ориентации практически всех сословий России. Умение давать взятки было действительно искусством, и тому, кто им овладел мастерски, был обеспечен на экономический, политический, жизненный успех [16]. Причин распространения взяточничества в рассматриваемый период много, однако ряд авторитетных исследователей, считали, что «государство, заведя сложную канцелярскую машину управления, не имело достаточных средств содержать ее...» [17]. Другие ученые, в частности, А. М. Медушевский и С. А. Князьков, считали, что «Не получая жалованья, многие чиновники, особенно низших классов, откровенно бедствовали, поэтому взятки были нередко единственным способом выживания» [18].

Это повлияло и на положение купечества, которое теперь никак не могло освободиться от необходимости давать взятки «обедневшим чиновникам». «Взятка по-прежнему делается необходимой, — писал бытописатель жизни русского общества второй половины XVIII в. историк Н. Д. Чечулин, — честный секретарь, когда таковой встречается, кажется редким явлением, чуть не чудом». А. Т. Болотов и Г. Р. Державин, известные деятели XVIII в., признаются в своих мемуарах, что давали взятки, а служивший помощником губернского прокурора Г. И. Добрынин «не скрывает, что сам взял дважды взятку... не из жадности, а от стыда, что... живет хуже всякого секретаря» [19]. Прожить тогда на одно жалованье было практически невозможно. По мнению современников, именно материальная необеспеченность гражданских служащих была главной причиной беззакония и беспримерного российского взяточничества [20]. «Правительство искушает честность, оставляя ее в бедности», — писал в 1803 г. публицист, а затем директор Царского лицея В. Ф. Малиновский [21].

Хотя правительство отдавало под суд многих чиновников-лихоимцев, однако низкий уровень жизни снова и снова толкал их на должностные преступления [22]. Главной формой должностных преступлений губернской и уездной администраций были взятки [23].

Тот чиновник, который отказывался брать взятку от богатого купца, нередко страдал за

свою добродетель, был среди своих собратьев «белой вороной», которого другие чиновники сторонились. Представление о положении чиновника, не бравшего взятки, дает письмо к нижегородскому военному губернатору кн. А. М. Урусову от товарища председателя Самарской палаты гражданского суда. Отказавшись от взятки в 500 руб. серебром и добившись возвращения в казну 1500 руб. серебром, списанных уже в безвозвратный расход, он с двумя маленькими детьми и больной женой больше недели сидел на хлебе и воде [24].

Российский тип предпринимателя предопределил на много лет вперед силу и слабость купечества, равно как и предпринимательства России. Об этом говорили и сами российские купцы. Например, успешный и богатейший в России купец-фабрикант В. П. Рябушинский в своих мемуарах заметил, что, согласно Максиму Веберу, «дух капитализма» в XIX в. на Западе сильно изменился» [25]. По его мнению, существовало множество различий между «русским хозяином» и европейским «пуританином». Мирской аскетизм, связанный с постами, в России был не постоянным, а периодическим. Богатство не считалось грехом, но и на бедность не смотрели как на доказательство негодности Богу. В своем сочинении «Купечество московское» В. П. Рябушинский прямо писал, что благословение Бога не только в богатстве, но и в бедности, что «многих из нас когда-то Господь благословил богатством, а сейчас бедностью или даже нищетой» [25].

Во второй половине XIX в. происходит расслоение купеческого сословия, из его среды выделяются люди новой формации, т.е. крупная буржуазия — промышленники, фабриканты, банкиры. Часть из них переходит из купеческого сословия в разряд государственных служащих и другие сферы общественной деятельности: в науку, образование и прочее, если они не хотели заниматься предпринимательством. Некоторые за заслуги получают дворянское достоинство и, соответственно, переходят в другое сословие. Но в деле благотворительности формирующаяся буржуазия становится лидером по сравнению с предшествующим временем. Представители торгово-промышленного сословия в третьем поколении в значительной своей массе уже были людьми интеллигентными, нередко с университетским образованием, повидавшими мир, впитавшими в себя культуры других цивилизаций. Многие из них имели тонкий художественный вкус и высокие духовные запросы. Это обусловило поддержку и финансирование буржуазией российской культуры и науки.

Все купцы знали, что за банкротство и последующую несостоятельность купцов ожидает жестокая кара. В каждом городе специально

для несостоятельных граждан, должников, а также различных аферистов существовали так называемые долговые тюрьмы. Это было самое страшное место для порядочных и честных купцов, для аферистов — это возможность избежать оплаты по счетам. Долговые тюрьмы просуществовали вплоть до конца 90-х гг. XIX в. В «яму», так назывались долговые тюрьмы, сажали несостоятельных купцов; перед этим купец скрывался. Искали его всюду, «накрывали» чаще купца или на улице, или в пьяном виде у подружки сердца. Случалось так, что тот же квартальный надзиратель, который у купца пил и ел, препровождал его и в долговую тюрьму. У входа в «долговую тюрьму», где сидели неисправные должники, перед дверьми стоял солдат с ружьем, и еще ходил дежурный сторож, отставной солдат, который опрашивал и пускал через цепь приходивших. В большие праздники купечество, скидываясь, присылало в «яму» корзины со съестными припасами; более всего приносились калачи. Бывали и другие пожертвования. Один благочестивый купец на помин души бабушки к рождественскому разговению пожертвовал пятьсот бычьих печенок. Жертвовали и вещами: присылались к празднику бумажные платки, правда слежавшиеся, выцветшие и в «дырках». Долговая тюрьма носила также название временной тюрьмы. Временную она называлась потому, что здесь содержались должники до тех пор, пока выплатят долг [25].

Таким образом, государственные органы власти не только не препятствовали, но и всячески стимулировали выделение наиболее предприимчивых, склонных к торговле и промыслам людей из других сословий, всячески поощряли их.

Другим важным элементом выделения купцов из других сословий было наличие сложных социально-экономических условий их предпринимательской деятельности, что способствовало появлению действительно талантливых предпринимателей, было наличие таких условий, как взяточничество, тотальный контроль со стороны государства за купцами, а также наличие многочисленного алчного чиновничества, преобладание государственного капитала над частным.

#### Литература:

1. Балицкий Г. В. Купечество. // Москва в ее прошлом и настоящем. М., 1911. Вып. 10. С. 64-65; Предпринимательство и предприниматели России. От истоков до начала XX века. М., 1997. С. 112-114.
2. О правах и повинностях Российского купечества // Вестник Европы. 1827. С. 75.
3. Посошков И. Т. Книга о скудости и богатстве и другие сочинения / Ред. и коммент. Б. Б. Кафенгауза. М.: Изд-во АН СССР, 1955. С. 17.
4. Зегимель И. Е. Необходимые правила для купцов, банкиров, комиссионеров и вообще для каждого человека, занимающегося каким-либо делом. СПб., 1881. С. 79-81
5. Кеппен П. И. Девятая ревизия. Исследование о числе жителей в России в 1851г. СПб, 1857. С. 62, 124.
6. О правах и повинностях Российского купечества // Вестник Европы. 1827. С. 77-78.
7. Куприянов А. И. Представления о труде и богатстве русского купечества дореформенной эпохи // Менталитет и культура предпринимателей России XVII — XIX вв.: Сб. ст. М.: ИРИ РАН, 1996. С. 95 — 96.
8. Бурьшкин П. А. Москва купеческая. М.: Высшая школа, 1991. С. 83.
9. Витте С. Ю. Воспоминания. М., 1976. С. 78.
10. Ремнев А. В. Самодержавие и Сибирь. Административная политика в первой половине XIX в. Омск, 1995. С. 99.
11. Резун Д. Я., Шиловский М. В. Сибирь, конец XVI — начало XX века : фронт в контексте этносоциальных и этнокультурных процессов. Новосибирск, 2005. URL: <http://history.nsc.ru/kapital/project/frontier/index.html>. (Дата обращения: 28.04.2010).
12. Демидова Н. Ф. Служилая бюрократия в России XVII в. и ее роль в формировании абсолютизма. М., 1987. С. 51-52.
13. Писарькова Л. Ф. К истории взятки в России (по материалам «секретной канцелярии» князей Голицыных первой половины XIX века) // Отечественная история. 2002. № 9. С. 39.
14. Баникова Е. В. «Мятущееся» сословие»: противоречия в купеческой среде дореволюционной России. IV Международные Стахеевские чтения: Материалы научной конференции. Елабуга: Изд-во ЕГПУ, 2009. С.45.
15. Чичерин Б. Н. Областные учреждения России в XVII в. М., 1856; Мрочек-Дроздовский П. Областное управление России XVIII века до учреждения губерний 7 ноября 1775 года. Ч. 1. М., 1876; Богословский М.М. Областная реформа Петра Великого. Провинция 1719 - 1727. М., 1902; Готье Ю. В. История областного управления в России от Петра I до Екатерины II. Т. 1 - 2. М., 1913 - 1914; Зайончковский П. А. Правительственный аппарат самодержавной России в XIX в. М., 1978; Демидова Н. Ф. Служилая бюрократия в России XVII в. и ее роль в формировании абсолютизма. М., 1987; Писарькова Л. Ф. Российский чиновник на службе в конце XVIII — первой половине XIX века // Человек. 1995. № 3 и № 4; Ремнев А. В. Самодержавие и Сибирь. Административная политика в первой половине XIX в. Омск, 1995; Морякова О. В. Система местного управления при Николае I. М., 1998; Матханова Н. П. Генерал-губернаторы Восточной Сибири середины XIX в. Новосибирск, 1998; Писарькова Л. Ф. К истории взятки в России (по материалам «секретной канцелярии» князей Голицыных первой половины XIX века) // Отечественная история. 2002. № 9. С. 33 [и др.].
16. Богословский М. М. Областная реформа Петра Великого. Провинция 1719 - 1727. М., 1902. С. 266.
17. Медушевский А. Н. Утверждение абсолютизма в России. Сравнительное историческое исследование. М., 1994. С. 274 — 277; Князьков С.А. Очерки из истории Петра Великого и его времени. СПб., 1914. С. 230 — 231.
18. ОПИ ГИМ. Ф. 281. Оп. 1. Д. 37. Л. 2 - 2 об., 10.
19. Писарькова Л. Ф. К истории взятки в России (по материалам «секретной канцелярии» князей Голицыных первой половины XIX века) // Отечественная история. 2002. № 9. С. 44.
20. Малиновский В. Ф. Размышления В. Ф. Малиновского о преобразовании России, 1803 г. // Голос минувшего. 1915. № 10. С. 250.
21. Зайончковский П. А. Правительственный аппарат самодержавной России в XIX в. М., 1978. С. 176 — 178. РГИА. Ф. 1409. Оп. 2. Д. 6829. Ч. 86 (1848 г.). Л. 22 — 24.
22. Корельский А. Горнозаводская служба и общественная жизнь на Урале // Русская старина. 1905. № 11. С. 319, 322
23. ОПИ ГИМ. Ф. 170. Оп. 1. Д. 73. Л. 39 об.
24. Рябушинский В. П. Москва купеческая. С. 131.

# Имущественное положение и национальный состав сельской кооперации

Р. А. Мухамедов, Н. П. Прокофьева

*Резюме.* В статье предпринята попытка раскрыть влияние национального состава на развитие кредитной кооперации; рассматривается кооперативное движение, преимущественно трудолюбивых и зажиточных крестьян, которые играли огромную созидательную роль и была важным рычагом подъема отечественного сельского хозяйства.

*Ключевые слова:* кооператив, революция, бедняки, кредит, нищета, капиталист, эксплуатация, крестьяне, ссуда, пайщик.

## Peasant cooperation: national composition and property status

R.A. Mukhamedov, N. P. Prokofeva

*Abstract.* The article attempts to reveal the influence of national composition on credit cooperation development and discusses the cooperative movement of mainly hardworking and rich peasants, who played a huge creative role and were an important lever for lifting the domestic agriculture.

*Keywords:* cooperative, revolution, poor men, credit, poverty, capitalist, operation, peasants, loan, shareholder.

Преимущественно по своему социальному и национальному составу большинство кредитных и ссудосберегательных товариществ были *интернациональным*, изредка встречались и национальные товарищества. В частности, в архивных документах упоминалось о деятельности мордовского Боклинского кредитного товарищества, существовавшего с 1909 г. с 944 членами, преимущественно мордовской национальности, состояние счетов на 1 марта 1914 года было следующим:

Пассив		Актив	
Капиталы основ. –	4632р. 28	Суммы кред.учр. –	500 р. 00
Капитал запасный	681р. 89	Ссуды –	37076р. 62
Капиталы ос.назнач. –	655р. 09	Товары –	1395 р. 21
Вклады –	13328 р. 75	Имущество –	1354р. 58
Займы –	17877р. 19	Расходы –	330 р. 70

Переходящие суммы –	570р. 59	Наличность кассы –	413р. 49
Прибыли –	3314р. 81		
Баланс – 41070 р. 60 к.			

Представленные данные свидетельствуют о том, что оно работало весьма успешно, поэтому когда в 1914 году в этом же районе русские крестьяне захотели создать свое товарищество, инспекция мелкого кредита эту заявку отклонила [1].

В многонациональных товариществах русские крестьяне успешно сотрудничали с представителями мордвы, татар, чувашей [2]. Возьмем одно из двунациональных кредитных товариществ – Сайгушинское кредитное общество Симбирской губернии. Состав членов названного товарищества на 1 января 1915 года включал всего 839 человек, из которых – 396 русских и 443 мордвы. На общем собрании, созванного для рассмотрения отчета за прошлый год, были возбуждены вопросы о хлебо-залоговых операциях и о прокатной станции. И те и другие вопросы были встречены собранием вполне сочувственно. Отчет принят и утвержден собранием. Прибыль, 926р. 67 коп., полученную за прошлый год, распределили следующим образом: 400 руб. отчислено в основной капитал, 200 – в запасной капитал, 200 руб. – на приобретение имущества, 76 руб. 67 коп. – на открытие при товариществе прокатной станции и 50 руб. – на оборудование кооперативов имени Симбирской губернии. Так, что можно сделать вывод о дружной и успешной работе товарищества [3].

Дискриминации по национальному признаку в кооперативной среде практически не было, если не считать нежелания членов некоторых кооперативных товариществ *принимать на работу евреев*. Так на общем чрезвычайном собрании членов Сызранского ремесленно-промышленного кредитного товарищества, состоявшегося 18 сентября 1910 года, было принято решение о недопущении приема в состав членов кредитного товарищества лиц еврейского происхождения, как фактически имеющих в наличности в г. Сызрани свой национа-

нально-еврейский комитет, обслуживающий материальные нужды исключительно еврейского населения данной местности, не исключая и перешедшего в православие. Решили единогласно всем собранием: евреев в члены товарищества не принимать, а принятых ранее исключить и ходатайствовать перед Симбирским губернским комитетом о частичном изменении в этом направлении ст. 2 пункта 3, Образцового устава [4].

Утверждения М. Красильникова о преобладании в кредитной и ссудосберегательной кооперации зажиточных крестьян подтверждаются данными по губерниям региона. Очень любопытно подходил Н. Никитин к исследованию хозяйственного положения членов ссудосберегательных и кредитных товариществ на примере Пензенской губернии. Он исследовал имущественное положение крестьян Никольской волости Городищенского уезда Пензенской губернии, входивших в Никольское товарищество. В данной волости было 799 домохозяев; их них в район кредитного товарищества входило 693, из них членов ссудосберегательных и кредитных кооперативов было 509 хозяйств, то есть более 70 %. Из 509 членов кредитных обществ было 487 общинников, 14 хуторян и 48 неземледельцев [5]. Положение хуторян было гораздо лучшим, чем положение общинников, так как на одного хуторянина открытый кредит в среднем был равен 80 р. 71 коп., а на одного общинника – 57 р. 35 коп. Большой размер открытого кредита указывает на хозяйственную зажиточность хуторян, принимающих участие в товариществах. Сравним их хозяйственное положение и общинников (тех и других членов товарищества) (Таблица 1). Из этих приведенных данных видно, что хуторяне, члены кредитных товариществ были значительно более зажиточными и входили в более зажиточные товарищества. Из общинников же шли не самые зажиточные крестьяне, а в основном середняки.

Кроме того, Н. Никитиным установлено, что в товарищества входили довольно много безлошадных и однолошадных крестьян. Однако уже в самих товариществах вызрела тенденция постепенно освободиться от них, как от «ненужного балласта», препятствующего их развитию. Так уже в правлении возник вопрос о значительном сокращении им кредита. Автор статьи пишет, что «группам по хозяйственному положению ниже среднего кредит помочь не может».

Аналогичные данные выявлены и в Саратовской губернии. В Таблице 2. представлены четыре товарищества, расположенные в разных концах губернии (Курдюмское – в Саратовском, Вольско-Баклушинское – в Вольском, Елано-Русское и Больше-Екатериновское – в Аткарском уездах) и действующие в границах

одного села. В общей сложности в районах кредитных товариществ находилось 3345 дворов.

Таблица 1

Имущественное положение хуторян и общинников – членов ссудосберегательных и кредитных товариществ Никольской волости Городищенского уезда Пензенской губернии в 1915 году \*

Наименование собственности	Члены кредитной кооперации хуторяне	Члены кредитной кооперации общинники	Сравнительные данные в целом по волости
Средняя семья	9,5	6,9	6,7
Рабочих рук на семью	5,2	3,8	Нет данных
Средняя посевная площадь	22,4 десятин	5,4 десятин	Нет данных
Лошадей, в перерасчете на двор	4	1,3	1,4
Коров, на двор	2,3	1,1	1,3
Среднее количество овец на одно хозяйство	15	5,3	5,4
Стоимость построек (в руб.)	356 руб.	262 руб.	Нет данных

\* Вести Пензенского губернского земства. – 1915. – № 1. – С. 45

одного села. В общей сложности в районах кредитных товариществ находилось 3345 дворов.

По представленным данным, хозяйства зажиточных крестьян, к которым относились дворы с пятью и более головами рабочего скота, представлены в двух товариществах. В одном из них – Елано-Русском эта цифра невысока (2,7%), в другом – Баклушинском – в десять раз больше (21,8%). Во многом такая ситуация объяснялась переходом зажиточных крестьян Баклушинской волости на укрепленные в собственность земли и на отрубные хозяйства, для «ведения в которых улучшенного землепользования требовались дополнительные кредиты» [6].

Особую группу составляли малоимущие хозяйства: в Баклушинском (18,9%) и в Елано-Русском (59,3%), которые не имели рабочего скота или только одну лошадь на двор. Последняя циф-

Таблица 2

Обеспеченность кооперированных крестьянских хозяйств рабочим скотом по уездам Саратовской губернии в 1913 г. \*

Название кредитных товариществ	Без рабочего скота	1 лошадь	2 лошади	3–4 лошади	5 и более	Всего
Курдюмское	4,2%	12,5	20,8	62,5	–	100
Вольско-Баклушинское	3,1%	15,8	18,7	40,6	21,8	100
Елано–Русское	26,5%	32,8	22,3	15,7	2,7	100
Больше-Екатериновское	–	23,0	46,3	30,7	–	100
Всего по губернии	24,7%	33,7	22,0	12,5	7,1	100

\*Составлено по: ГАСО. Ф. 403. Оп.1. Д.158. Л. 4 об., 5 об.; Д.151. Л. 5, 5 об., 6; Д. 153. Л.3, 4, 7, 7 об, 8; Д. 154. Л. 5 об.

ра превышала губернский уровень, что свидетельствовало о наличии в товариществах противоположных групп с высоким и низким уровнем дохода. Из списочного состава Елано-Русского товарищества выявляется, что у крестьян из зажиточной группы (2,7%) на двор приходилось до 10 лошадей, более 20 голов крупного рогатого скота и 15 мелкого рогатого скота. В то же время у группы малоимущих, превосходивших губернскую норму, не было рабочего скота совсем или имелась только одна лошадь и по одной голове крупного рогатого и мелкого рогатого скота [7]. По сравнению с уфимскими кооперативами размежевание внутри саратовских товариществ на зажиточных и малоимущих было более резким и заметным.

Несмотря на это, ядро саратовских кредитных учреждений составляла самая большая в абсолютном и процентном выражении группа, относившаяся, как и в уфимских кооперативах, к середнякам с 2 и 3–4 лошадьми на двор. В Курдюмском товариществе их было 83,3%, Больше-Екатериновском — 77, Баклушинском — 59,3 и лишь в Елано-Русском — 38. В целом по губернии этот показатель был значительно ниже — 34,5.

Для полного выяснения имущественного положения кооперированных хозяйств Саратовской губернии в тех же кредитных товариществах (Курдюмском Саратовского, Вольско-Баклушинском Вольского, Елано-Русском и Больше-Екатериновском Аткарского уездов) необходимо рассмотреть еще один важный показатель — обеспеченность членов товариществ землей. К сожалению, полученные результаты из-за отсутствия материалов невозможно сопоставить с данными о всех крестьянских хозяйствах губернии, но сведения об обеспеченности землей различных социальных групп в

товариществах получить все-таки можно (таблица 3).

Данные, изложенные в таблице подтверждают предварительные выводы о том, что беднейшие слои деревни слабо участвовали в кооперации, в то время как зажиточные, особенно в Курдюмском и Баклушинском товариществах, составляли примерно одну треть членов кооперативных учреждений. Вместе с тем они свидетельствуют о том, что довольно весомую группу представляли середняки с наделами от 6–10, 11–15 и 16–20 десятин. Удельный вес этой группы в целом составлял от 27 до 60,6%.

Таким образом, можно сделать вывод, что кредитная кооперация в регионе была на 90% исключительно крестьянской. По численности семейного состава, средней посевной площади, обеспеченности рабочим скотом и другим показателям главный контингент кредитных кооперативов представлял средний слой крестьянства с «уклоном в сторону зажиточных». Низший экономический слой представлен в товариществах незначительно, более того, отмечались случаи вытеснения его из кооперации. За все годы «кооперация подбирала — по существу своему только и могла подбирать — лишь способные к самостоятельности элементы, которым было за что хозяйственно прицепиться. Элементам обездоленным, немущимкооперация помочь бессильна» [8]. Однако Л. Е. Файн замечает, что «при всей дифференциации в степени участия в кооперативном движении различных социально-имущественных групп и пользовании ими кооперативными услугами и благами все участвующие в той или иной мере в кооперации получали определенную материальную выгоду, в целом соответствовавшую реальному вкладу в создание

Таблица 3

Обеспеченность кооперированных крестьянских хозяйств землей по уездам Саратовской губернии в 1913 г. \*

Название кредитных товариществ	без земли, %	с землей до 5 десятин	6–10 дес.	11–15 дес.	16–20 дес.	21–40 дес.	свыше 40.	всего
Курдюмское	4,2	4,3	20,8	8,3	20,8	33,3	8,3	100
Вольско–Баклушинское	12,6	12,5	21,8	25	–	12,5	15,6	100
Елано–Русское	12,9	26,2	30,6	19,2	10,8	0,3	–	100
Больше–Екатериновское	3,8	50	3,9	3,8	19,3	19,2	–	100

\* Составлено по: ГАСО. Ф. 403. Оп. 1. Д. 158. Л. 4 об., 5 об.; Д. 151. Л. 5, 5 об., 6; Д. 153. Л. 3, 4, 7, 7 об., 8; Д. 154. Л. 5 об.

распределявшихся благ, что способствовало развитию и укреплению хозяйства практически каждого члена» [9]. Другими словами, кооперация не была благотворительной организацией, и неимущим слоям деревни она могла помочь только в соответствии с их вкладами.

В кредитной кооперации большинство составляли мелкие вкладчики, однако наряду с ними имелись и очень крупные, со вкладами 500 и более рублей. По данным М. Л. Хейсина, взятым из отчетов Управления мелкого кредита, в 822 товариществах мелкие вклады составляли 55%, но их общая сумма равнялась 9% всей вкладной суммы. Крупные вклады составляли 12%, и их доля равнялась 60,7% всей вкладной суммы. О том, что стояло за этими цифрами, говорят данные о вкладах кредитных товариществ Хвалынского уезда Саратовской губернии: Сухо–Терешанского, Адоевщинско–Терешанского, Акатно–Мазинского, Соново–Мазинского. В 1906 г. 17% их клиентов, располагавших в среднем вкладами свыше 500 р., внесли 53% всей суммы вкладов. На остальные 83% со средним размером вклада 52 р. приходилось 47% общей их суммы.

В Средневолжских губерниях, особенно в Самарской и Казаской, практиковалось внесение вкладов хлебом. Такие примеры описаны В. Ф. Тотомианцем, А. П. Корелиным [10]. Обычно, зажиточный крестьянин, имеющий большие запасы хлеба, передавал этот хлеб в распоряжение товарищества по определенной цене с уплатой ему денег в назначенный срок. Сумма, причитающаяся ему за хлеб, зачислялась срочным вкладом, а товарищество выдавало своим членам ссуды этим хлебом, идущим, главным образом, на потребление, иногда же и на посев. Хлеб переданный в распоряжение товарищества, оставался в амбаре вкладчика, а заемщики получали его из этого же амбара по ордерам правления. Операция

эта была выгодной как для вкладчика, так и для товарищества. Вкладной хлеб принимался по рыночной цене или по цене с надбавкой, но, во всяком случае, по ценам меньшим, чем те, по которым покупали бы хлеб заемщики товарищества из денежных ссуд весной. Часто заимодавец – «вкладчик», получив деньги за хлеб, оставлял их как вклад в товариществе. Развитие этой операции создавало так называемые хлебозапасные магазины для членов товариществ.

Однако вклады хлебом имели и свои отрицательные стороны. Часто эта операция давала простор злоупотреблениям членов правления, принимающих плохой хлеб по высоким ценам и навязывающих его в ссуды рядовым членам (например, подобные злоупотребления были обнаружены ревизией в Ходяшевском кредитном товариществе Казанской губернии). Кроме того, при проведении таких операций возникала опасность распространения в товариществах потребительского кредита, так как ссуды хлебом шли главным образом на потребление и лишь часть – на производственные нужды.

*Отсрочка ссуд* имела место практически во всех учреждениях, в то же время жизненность отсрочки в большинстве случаев объяснялась тем, что ссуды, по неопытности членов Правлений товариществ, были выданы *несоразмерно с кредитоспособностью заемщиков*, в некоторых случаях причиной отсрочки был недород хлеба и ослабление хозяйств после ухода работников на войну. В последних случаях даже инспекция мелкого кредита не выступала категорично против [11].

Средний кредит на одного человека к концу 1914 г. составлял в ссудосберегательных товариществах 179,2 р., в кредитных – 110 рублей. Средний размер ссуды на это же время 57,7 рублей [12]. Согласно «образцовым уставам»,

члены товарищества несли взаимную ответственность за убытки кооператива, причем ответственность эта могла быть неограниченной (каждый отвечал всем своим имуществом) или ограниченной (только определенной суммой). Вклады принимались от всех частных лиц, ссудами же могли пользоваться только члены товарищества.

В Средневолжских губерниях до 1906 и 1908 гг. преимущество в выдаче ссуд было на стороне ссудосберегательных товариществ. Затем абсолютные величины ссудной операции стали больше в кредитных товариществах. В большинстве кредитных кооперативов максимальный размер ссуд был невысоким. Например, в Пензенской губернии средняя ссуда на одного члена равнялась 32 рублям [13]. По уставу же максимальный размер кредита по личному доверию и поручительству равнялся 300 р. и до 1 тыс. р. при обеспечении ссуды залогом. На какие цели расходовались выданная ссуда? Здесь ответ дают сведения по 19 ссудосберегательным товариществам за 1908 г. подчеркнутые из саратовских источников. Всего из имеющегося капитала 819,5 тыс. рублей в ссудах находилось 700 тысяч. В свою очередь выделенная сумма тратилась на аренду земли, закупку семян и приобретение с/х инвентаря (57,5%); на строительство и ремонт помещений (21,8%); на личные расходы (11,8%); на торговую деятельность (6%) и на покупку корма для скота (2,9%). Как правило, в соответствии со спецификой аграрного производства ссуды брались крестьянами весной и осенью. Последние выдавались на год под 8-12% годовых, что намного ниже, чем у деревенских ростовщиков. Ссудами крестьяне наделялись по личному доверию, под поручительство, и под залог, ив качестве такового выступал хлеб. В то

время не всегда полученный залог удавалось сохранить, ибо кооперативы располагали слабой базой хранилищ [14].

Таким образом, ссудосберегательная и кредитная кооперация в дореволюционной деревне, представляла преимущественно зажиточных и трудолюбивых крестьян она играла огромную созидательную роль и была важным рычагом подъема отечественного сельского хозяйства. Национальный и интернациональный состав кредитных товариществ существенную роль в их развитии существенного влияния не оказывали. А так же можно констатировать тот факт, что в начале XX века в Среднем Поволжье получила развитие система негосударственных кредитно-финансовых организаций, которая наряду с государственными кредитными органами внесла существенный вклад в развитии экономики страны.

#### *Литература:*

1. Тотомианц В. Ф. Кооперация: История, принципы, формы, значение. Frankfurt-Main, 1961. С. 70-71.
2. ГАСО, ф. 400, оп. 1, д. 436, л. 11-12
3. Симбирский хозяин. - 1914. - № 6. - С.44 - 45
4. ГАУО, ф. 193, оп.1, д. 60, л. 11
5. Вести Пензенского губернского земства. - 1915. - № 1. - С. 45
6. ГАСО. Ф. 403. Оп.1. Д. 151. Л. 5, 5 об.
7. ГАСО. Ф. 440. Оп. 1. Д. 154. Л. 5 об.
8. Прокопович С. Праздник русской общественности: К 50-летию кооперативного движения в России // Русские ведомости 22 окт. 1915.
9. Файн Л. Е. Отечественная кооперация. Исторический опыт. Иваново 1994г.
10. Тотомианц В. Ф. Кооперация в русской деревне. М., 1912. С. 291-292;
11. ГАУО, ф. 194, оп.1, д. 116, л. 16-17
12. Троян В. В. Кредитная кооперация и власть в Российской империи во второй половине XIX - в начале XX вв. Канд.дисс.... М. 2010.
13. РГИА. Ф. 23. Оп. 9. Д. 331. Л. 132 об.; Ф. 1291. Оп. 54. Д. 176. Л. 46; Ф. 395. Оп. 1. Д. 1152 (а). Ч. I. Л. 373 об., 374.
14. ГАСО, Ф. 40, оп.1, д. 1, л. 3-5.

# Кредитование сельской кооперации в начале XX в.

Н. П. Прокофьева

*Резюме.* В статье предпринята попытка анализа деятельности кооперативов в губерниях Среднего Поволжья в начале XX века. Нередко кооперативы оказывались беззащитными перед произволом, творимыми местными властями.

*Ключевые слова:* кооператив, бедняки, кредит, нищета, капиталист, эксплуатация, крестьяне, ссуда.

## Crediting the peasant cooperation at the beginning of the XXth century

N. P. Prokofeva

*Abstract.* The article attempts to analyse the activity of cooperatives in the provinces of the Middle Volga Region during the period of «military communism». Quite often the cooperations appeared to be defenceless in front of the tyranny of the local authorities.

*Keywords:* cooperative, poor men, credit, poverty, capitalist, exploitation, peasants, loan.

Кредитная и ссудосберегательная кооперация в дореволюционной России была очень развита. Большинство индивидуальных крестьянских хозяйств имели с кооперативами тесные связи, кооперации в регионе принадлежали мелкие и средние предприятия, перерабатывающие в основном сельскохозяйственную продукцию. Кооперативы также осуществляли доставку товаров в села и торговлю ими и многое другое.

Отношение Временного правительства к кооперации соответствовало и практически полностью повторяло позицию партии большевиков, включавшее следующие пункты: установление рабочего контроля над фабриками и заводами; немедленное введение твердых цен на предметы и товары, потребляемые крестьянским населением, с последующим распространением их через кооперативы; введение трудовой повинности для промышленников; установление секвестра всех сверхприбылей промышленников и банков (что практически означало их национализацию); вместо ввоза предметов роскоши направить эти деньги на ввоз из-за границы сельскохозяйственных машин (требование партии эсеров); установление прогрессивного налога на имущество и капиталы (требование партии меньшевиков); введение всероссийской карточной системы на продукты потребления первой необходимости; скорейшее прекращение войны [1].

Национализировав Московский Народный банк большевики нанесли сильнейший, уничтожающий удар по кредитной кооперации Совнарком нанес, Для того, чтобы это понять, рассмотрим его сущность и назначение для дореволюционной ссудно-сберегательной и кредитной кооперации. Во-первых, особая вредоносность принятого решения заключалась в том, что Московский Народный банк ни одной акции не размещал в частные руки. Во-вторых, все акции были, в отличие от действительно коммерческих, частных банков, размещены среди 4 тысяч отдельных кредитных и ссудно-сберегательных кооперативов и 300 кооперативных союзов, объединяющих огромное количество мелких кооперативных ячеек. В этих организациях числилось до 20 миллионов крестьян-кооператоров. Это были их деньги, на которые никто не имел право покушаться даже с самыми благими намерениями. Основным капитал Московского Народного банка равнялся 10 миллионам тяжело, огромным трудом заработанных народных рублей, и его.

В условиях, когда страна в результате экономической политики Советской власти, «военного коммунизма», переживала в начале 1918 года невиданный продовольственный кризис, Московский Народный банк, как мог, отдался надвигающуюся продовольственную катастрофу. Ведь именно Московский Народный банк кредитовал всю продовольственную организацию страны. Из 300 миллионного своего баланса (а это было 55–57%) всего продовольственного баланса страны, Народный банк 225 миллионов отдавал этим кредитно-кооперативным организациям, которые только благодаря этой поддержке не допустили прекращения подвоза хлеба в центр России из Сибири и Украины и не допустили голода еще в 1917 году, для которого тогда имелись все имеющиеся предпосылки. Значительную услугу оказывал Московский Народный Банк расстроенной за период конца 1917 – начала 1918 года кредитной операции, которая выжила к началу – середине 1918 года только благодаря ему. Московский Народный банк сумел не только привлечь в кооперативы, несмотря на потрясения конца 1917 года, большой приток новых клиентов, но и также сумел организовать лавочно-распределительную систему среди населения, в первую очередь средних и малых городов России. Таким образом была организована работа вопреки насаждаемому

из Москвы большевиками в ноябре–декабре 1917 года – начале 1918 года экономическому хаосу, что не было того бесцельного стояния в хвостах и очередях, которое наблюдалось весной 1918 года везде и всюду [2].

Главные негативные последствия ликвидации большевиками Московского Народного банка были плачевными: во-первых, только через Московский Народный банк производилась операция по заготовке семенного овса для всей северной половины России, в общем количестве 720000 пудов. Когда летом-осенью 1918 года началась уборка овса, и в декабре 1918 года было необходимо вывезти из производящих губерний 2500000 пудов этого хлеба, ликвидация Московского Народного банка привела к тому, что собранный овес был расхищен, преступно реквизирован на «нужды гражданской войны» и не попал для обсеменения по назначению. Вот где были заложены предпосылки голода 1921 года.

Точно также за неимением средств, ссудосберегательными и кредитными кооперативами приостановились всякие покупки семян ячменя, ржи и других злаков (необходимость которых для хлебопроизводящих губерний составляла 500–800 тыс. пуд.). Рухнул весь план снабжения населения минеральными удобрениями, средствами борьбы с вредителями и болезнями сельского хозяйства, так как они закупались на 95% при посредничестве Московского Народного банка за границей на суммы до 15 миллионов рублей. Последствия этой диверсии были ликвидированы только к 1925 году (прим. автора).

Кооперативные организации для ремонта сельскохозяйственных машин и для строительства не работали, была полностью прекращена покупка листового и строевого железа, и это случилось тогда, когда деревня «сидела без единого гвоздя». Прекратились поставки в сельское хозяйство уборочных машин (жато, косилок, молотилок) и шпагата – всего того, что закупалось при посредничестве Московского Народного банка в Америке. Приведем следующий пример, в октябре 1917 года в США при посредничестве Московского Народного банка было закуплено 50 тысяч жаток, а деньги, в результате ликвидации банка, остались не перечисленными, то есть изъятыми на другие, «более необходимые нужды». В результате так необходимые сельскому хозяйству жатки в Россию так и не попали. Совершенно приостановились операции по экспорту, настолько необходимого для восстановления существующего расчетного баланса. В наступление момента сдачи льна кооперативами и союзами России, разгром Банка разрушил эту операцию, а следовательно, главнейший источник получения золота из границы. Были

полностью приостановлены операции союзов смолокурных и лесорубочных артелей, возникших при непосредственном участии банка. Срыв поставок леса за границу привел к тому, что сгнили 500 тысяч кубометров леса, доставленных в Архангельск и предназначенного к поставкам за рубеж. Был уничтожен важнейший источник поступления золота для России. Иначе, как экономической войной против собственного народа, действия большевиков было трудно квалифицировать [3].

В журнале «Союз потребителей» лидеры российского кооперативного движения резко негативно отреагировали на национализацию Народного банка, особо указав на то, что «...потребительские общества, кустарные артели, сельскохозяйственные ссудо-сберегательные товарищества, отдельные крестьянские товарищества лишились необходимого им разумного кредита». По их мнению, «Оторвать Народный банк от кооперации – это значит разорвать живое тело на части» [4].

На схожей позиции находятся и современные исследователи кооперативного движения в период «военного коммунизма». Так, оценивая пагубные последствия ликвидации большевиками Народного банка, Н. Н. Зеленская считает, что «...тяжелейшим ударом по деятельности кооперации была национализация Московского Народного Кооперативного Банка – финансового центра потребительской кооперации (декабрь 1918 г.), вклады счета которого к моменту национализации достигали 700 млн. золотых рублей» [5].

Кредитные кооперативы в своей работе, чтобы как-то выжить, в качестве денег стали использоваться наиболее дефицитные товары (соль, спички, керосин, ситец, хлеб, махорка и т. д.). Подобные явления наблюдаются и в Казанской и Самарской губерниях. Хотя власти и пытались перевести все расчеты, проводимые кредитными кооперативами, в безналичную форму, проводить взаимопогашение задолженностей, производить все расчёты только через финансовый отдел ВСНХ, – эти полумеры эффекта не дали, и финансовый кризис не был преодолен, деятельность кредитной кооперации практически была остановлена [6].

Так, 26 октября 1917 года, на другой день после совершения Октябрьского переворота, в Симбирске солдатами местного гарнизона, подстрекаемыми темными преступными личностями, был учинен повальный разгром магазинов, учреждений и частных квартир, от разгрома не уцелело и помещение и склад Симбирского союза кредитных и ссудосберегательных товариществ: мебель и вся обстановка уничтожены совершенно, имеющиеся на при магазинных складах товары, книги, имеющиеся в помещении Союза, растащены

и найдены впоследствии, в разгромленных магазинах, а некоторые даже за пределами города в растрепанном состоянии. Несгораемый шкаф на следующий день был при вскрытии сильно помят, имеющаяся наличность расхищена, пишущие машинки похищены [7]. При этом в разграблении кооперативной собственности приняли участие и созданные неизвестно кем и когда вооруженные отряды [8].

Центральная власть большевиков насаждала на местах бесправие и беспредел, прямо отразившийся на положении местной кредитной кооперации. Вопиющий случай произошел на станции Баландо Саратовской губернии. В ноябре 1917 года прибывшей на станцию группой большевиков в сопровождении отряда красногвардейцев был тихо, келейно создан новый Совет, при отсутствии всякого голосования, куда вошли сами вновь прибывшие и несколько крестьян, поддавшихся на их уговоры. На другой день он начал «действовать». Его действия выразились в том, что вооруженные красногвардейцы опечатали лавки двух кредитных кооперативных товариществ, объявив все, что в них находится и сами помещения «реквизированными в пользу трудового народа». Немедленно собралось объединенное правление, на собрание которого явились практически все жители станции и окрестных сел. Толпа потребовала снять печати с лавок и восстановить их нормальную работу. Положение сложилось угрожающее, поэтому сельсоветчики быстро сняли печати и ретировались. Однако на другой день, получив подкрепление из города, они развернули массивную агитацию против «прокулацкого Правления». Его дни были сочтены [9].

Кооперативы пытались наладить связи с соседними регионами, чтобы обеспечить население Симбирской губернии хлебом. Так население Бобровской волости, путем самообложения, добровольно собрали до 56000 рублей для покупки хлеба в Уфимской губернии, однако закупить его им не удалось, так как закупленный хлеб конфисковали заградительные отряды, выставленные большевиками. В результате крестьяне, члены кредитного товарищества, остались без хлеба и денег.

Заготовка хлеба зависела от руководства контроля новой власти «военного коммунизма». Так на просьбу членов правления кредитных товариществ, обращенные в местные продовольственные управы: определить какое количество необходимо заготовить, кооператоры не получили вразумительного ответа. Они также не получили разрешение на проведение хлебозаготовительных операций. Союзом Самарских кредитных обществ в целях проведения еще одной попытки договориться с властями о проведении хлебозаготовок были

избраны уполномоченными члены правления Союза А. И. Верень и М. С. Самарцев. Труд и расходы означенных уполномоченных оплатило Правление. Расходы Союза по закупке хлеба так и не были возвращены властями, поэтому были проведены по другим статьям. Операции по закупке для населения сельскохозяйственных машин и орудий, в виду неопределенности положения рынка, были полностью прекращены [10].

Практически до лета 1918 года большинство из крепких кредитных и ссудосберегательных кооперативов в регионе сохранились, однако они до минимума свели свою деятельность до «наступления лучших времен». На оставшиеся наличные деньги, которые не «сгорели» в банках были закуплены и складированы товары, наличность была спрятана либо роздана пайщикам, инвентарь, имеющийся на складах, который не подвергся разграблению был роздан по дворам. Правления периодически собирались для того, чтобы оказать помощь членам товарищества в случае чрезвычайных обстоятельств за счет товарищеских средств [11].

Симбирский Союз Кредитных товариществ подвергся разгрому пришедшими к власти большевиками одновременно с другими кредитными учреждениями: банками, обществами взаимного кредита, государственными сберегательными кассами [12]. Однако нельзя однозначно заявить о том, что вся кредитная кооперация отвергла большевистскую политику. Большевики, понимая всю важность кооперативного движения, как крестьянского, предприняли все усилия для того, чтобы привлечь на свою сторону верхушку кредитно-кооперативного движения. И, в значительной мере, в начале 1918 года им это удалось. 20 февраля 1918 года, состоялось заседание Кинель-Черкасского районного съезда Советов, в котором принимали участие делегаты, избранные Бугурусланским и Бузулукским уездами. Он состоялся исключительно и во многом благодаря поддержке руководства Кинель-Черкасского Союза кредитных обществ, которое, в основном, прочно встало на большевистские позиции. Съезд в целом, а также правление Союза, практически полностью присутствовавшее на съезде, поддержали упразднении частных торговых предприятий и введении в каждом селе и деревни общественных кооперативных лавок. Было постановлено упразднить все частные торговые предприятия, как мелкие, так и крупные. В чем же тут дело? А все дело в том, что кооперативные лидеры руками большевиков попытались устранить своего злейшего конкурента – частную торговлю, о чем свидетельствовали дальнейшие события. После этого съезда в Бугурусланском и Бузулукском уездах все товары, принадлежащие мелким коммерсантам, отбирались в порядке рекви-

зиции, если этот товар не превышал сумму в 1000 рублей; если стоимость товара превышала 1000 рублей, то товар уже отбирался в порядке конфискации с рассмотрением на общих собраниях местных Советов, что, в принципе, было одно и то же [13]. Было решено также «немедленно и в спешном порядке» произвести реорганизацию кредитных товариществ, и все дела таковых вместе с капиталом передать Комиссарам Финансов при Советах. По мнению устроителей съезда, ссуда должна была выдаваться «только остро-нуждающимся и каждый раз с разрешением Советов». «Крупные вклады должны быть конфискованы, а мелкие обеспечены» [14].

Зимой-весной 1918 года многие кредитно-финансовые и ссудосберегательные кооперативы подверглись повторным повальным экспроприациям, уже проводимыми властями, которые оправдывали их «сложной общественно-экономической ситуацией». На складах оставшихся еще после погрома 1917 – начала 1918 года наиболее эффективно работающих до революции товариществ прошли массовые обыски, и было отнято различного спрятанного товара на миллионы довоенных рублей. Ходили по домам бывших членов правлений товариществ и рядовых членов и даже там экспроприировали все понравившееся имущество, имевшее «добротный» вид. Однако продать его и выручить деньги руководители губернии не в состоянии, так как железнодорожный транспорт не работал, а местное население купить товар не в состоянии [15].

Отмечено очень много фактов произвола со стороны государственных органов, верховодящих на селе. В Казанской губернии имели место факты активного вмешательства в дела кооперативов со стороны комбедов, когда те по своему усмотрению изымали понравившееся им имущество, помимо воли членов правления смещали неугодных им председателей,

назначая на их место своих ставленников. Подобные факты имели место во многих кантонах.

Наибольшие темпы снижения деятельности кредитно-финансовой кооперации приходятся на период 1919-1920 гг., когда правящим руководством страны был принят курс на её ликвидацию. Номинально возрастающие цифры, отражающие кредитно-финансовую деятельность кооперации, не отражают реального положения дел, так как не учитывают возрастающую инфляцию. Если учесть оборот 1917 года в 1660089 рублей и с учетом инфляции 1921 года сравнить с показателями денежного оборота этого года, то снижение его уровня окажется более чем в 75 раз. Если в 1914 году ссудно-сберегательными товарищами было заготовлено около 1,5 млн. пудов продуктов, то в 1918 году – только 864200 пудов.

Таким образом, по Средневожской кредитной кооперации в результате политики большевиков с ликвидацией Московского Народного Банка был нанесен страшный, разрушительный удар, от которого в годы НЭП она так и не смогла полностью оправиться.

#### *Литература:*

1. Вестник мелкого кредита. – 1918. – № 7. – С. 67–69.
2. Кооперация и жизнь. – 1918. – № 2. – С. 36–38.
3. Судьбы Народного Банка. // *Союз потребителей*. – 1918. – № 37. – С. 67–68.
4. Зеленская Е. Н. Из истории советской кооперации в годы НЭПа. – М., 1995. – С. 78.
5. НАРТ. Ф. 732. Оп. 1. Д. 20. Л. 16.
6. Зеленская Е. Н. Из истории советской кооперации в годы НЭПа. – М., 1995. – С. 89.
7. ГАУО. Ф. 193. Оп. 1. Д. 116. Л. 109.
8. ГАУО. Ф. 897. Оп. 2. Д. 6. Л. 17.
9. Кооперация и жизнь. – 1917. – № 3. – С. 38–39.
10. Самарский Земледелец. 1914. № 14 – 15. – С. 488–450.
11. ГАУО. Ф. 193. Оп. 1. Д. 116. Л. 145–146.
12. Там же. Л. 108.
13. Кооперативная жизнь. – 1918. – № 3. – С. 36–38.
14. Там же. – С. 37.
15. Там же. – С. 122–123
16. Составлено по данным: НАРТ. Ф. 2352. Оп. 1. Д. 869. Л. 3а–3б.

# Государство и кредитно-финансовая кооперация

С. С. Селеев

*Резюме.* В статье рассматривается сложный путь становления и развития ссудосберегательных и кредитных товариществ, роль и место правительства и местных органов власти на рубеже XX вв. Автор пишет о том, что Российское правительство способствовало их развитию, и, вместе с тем, держало под контролем этих крестьянских обществ опасаясь роста оппозиционных настроений.

*Ключевые слова:* финансы, банки, кооперативы, министерство финансов, Крестьянский Поземельный Банк, Земские кассы мелкого кредита.

---

## State and credit and financial cooperation

S. S. Selev

*Abstract.* The article discusses the difficult way of forming and developing the saving, loan and credit unions. It considers the role and place of the government and local authorities at the turn of the twentieth century. The author writes that the Russian government contributed to their development, and, at the same time, kept control of these peasant societies being afraid of opposition behaviour.

*Keywords:* finance, banks, cooperatives, Ministry of Finance, Peasant Land Bank, state offices of cash loan.

---

Политику Российского правительства по отношению к дореволюционной кредитной и ссудосберегательной кооперации вряд ли можно назвать последовательной. С одной стороны, именно государство инициировало во многом образование разного рода деревенских кооперативов, считая их тем рычагом, который позволит вывести сельское хозяйство на столбовую дорогу прогрессивного развития. Государство определяло правила их регистрации, задачи деятельности, а также порядок взаимодействия с властями и возможность объединения в союзы. С другой стороны, опасаясь возможности использования кооперативных организаций для распространения революционных идей среди народных масс, стремясь сохранить контроль над ними, правительство препятствовало выработке единого кооперативного законодательства, ограничиваясь разработкой отдельных образцовых уставов для каждого вида кооперативов.

В отличие от других видов кооперации, потребительской, сельскохозяйственной и промысловой, кредитную и ссудосберегательную

кооперацию под свою опеку сразу же взяло Министерство финансов Российской империи. Так как дело развития кредитной кооперации было новое, совершенно неизвестное в стране, при Минфине был создан кружок из подвижников деревенской кредитной кооперации, для «проработки» всех возможных пробоев, связанных с последующим становлением и развитием кредитных товариществ.

Начиная с 1868 года члены кружка пропагандировали передовой западный кооперативный опыт, выступали с докладами, публиковали статьи, брошюры, писали примерные уставы ссудосберегательных товариществ. В 1871 году при Минфине был создан официальный Комитет по делам сельских ссудосберегательных и промысловых товариществ, поддерживаемый Минфином. В 1872 году в Москве и Киеве открываются местные отделения данного комитета. В каждом отделении было по три отдела, которые разрабатывали научные проблемы будущей деятельности кооперативных товариществ, играли роль научных секций и организационно-методических центров.

Члены Совета при активной поддержке местных земств проводили консультации и осуществляли инструктирование членов правлений товариществ на местах, организовывали кооперативные съезды и совещания. За наиболее значительные труды по проблемам кооперации Совет учредил премию в размере 500 рублей. В губерниях работали члены-корреспонденты Отделений, которые были его представителями на местах. В Среднем Поволжье члены-корреспонденты работали в Казанской, Самарской и Саратовской губерниях.

Для того, чтобы еще больше сдержать их развитие, МВД инспирировало так называемый «Свод заключений земских начальников о положении учреждений мелкого кредита», в котором утверждалось, что кредитные кооперативы были бесполезными организациями и не представляли интереса для сельского населения [1]. Вскоре появился и другой, не менее интересный документ, уже от группы губернаторов, которые состояли в штате МВД и, конечно же, «поддержали» мнение «своего» Министра Внутренних дел. В документе было также изложено мнение ряда губернских правлений о том, что «названные учреждения не соответствуют интересам и бытовым условиям крестьянского населения». А далее в письме чиновники проговорились об истинных мотивах своей «нелюбви» к кредитной

кооперации. В письме было напрямую указано то, что «...товарищества, предоставленные самим себе, лишены надлежащего руководства и ближайшего за ними надзора...» [2]. Правительство опасалось, что кредитные и ссудосберегательные общества могут выйти из-под контроля и будут содействовать общественно-политической организации населения, росту оппозиционных настроений. Эти опасения нашли отражение в «нормальном» Уставе потребительских обществ, разработанном МВД и утвержденном 13 мая 1897 г. Устав, заметно расширяя деятельность обществ и возможные операции, ужесточал административный контроль над ними. Возникновение ассоциации и их деятельность теперь отдавались на усмотрение губернаторов, что, с одной стороны, несколько децентрализовало всю процедуру утверждения обществ и ускоряло ее, а с другой стороны, фактически отдавало судьбу кооперативов на усмотрение местной администрации с ее пристрастиями к лицам, и к формам кооперативной организации.

Министерство финансов, ссылаясь на опыт европейских стран, в частности, Германии и Франции, предложило расширить функции мелкого кредита. Однако полностью сопротивление МВД преодолеть не удалось, поэтому Особое совещание отказалось и от принципа «...обязательной ответственности заемщика всем его имуществом по обеспечиваемым залогом ссудам» [3].

Был принят новый компромисс, плодом которого и стало принятие 7 июля 1904 года нового «Положения о мелком кредите». Несмотря на все его ограничения, это был новый шаг вперед, так как земствам было разрешено открывать не только земские кассы, но и кредитные и ссудосберегательные товарищества, инвестируя туда свои средства, причем не испрашивая разрешения у губернских правлений. Так для ссудосберегательных товариществ вводилось определение кредитоспособности членов и производительной ссуды; на проведение посреднических операций не требовалось разрешения Министерства финансов; вклады в кредитные товарищества, как и в государственные сберегательные кассы, теперь не подлежали отчуждению, описи, были наследственно передаваемы.

Не оправдались также планы правительства на помощь кредитных кооперативов в реализации переселенческой политике. Местные кредитные учреждения отказывались принимать в свой состав переселенцев из южных российских губерний, которые по дороге в Сибирь оседали в Среднем Поволжье, купив в рассрочку у Крестьянского Поземельного Банка земли, разбитые на отрубные и хуторские участки. В качестве одной из основных причин

отказа в приеме переселенцев-хуторян указывалась отсутствие доверия к ним со стороны местного населения, возможность их отъезда в любое время на новое поселение и так далее, что не устраивало местное население, которое называло их «бегунами» [4].

Начавшаяся Первая Мировая война полностью изменила социально-экономическую ситуацию в стране, вызвала рост всех видов кооперативов, поставила перед ними новые задачи. Правительство в тяжелейших условиях военного времени пошло на дальнейшие уступки. Для кредитных кооперативов, не справлявшихся в одиночку с военными поставками и закупками продовольствия, в 1915 году был введен облегченный порядок учреждения союзов. Министру финансов предоставлялось право собственной властью утверждать уставы новых союзов в случае их соответствия тем основаниям, которые были одобрены для уставов уже действующих союзов [5, с. 60]. Число союзов начало быстро расти. Но это право предоставлялось только учреждениям мелкого кредита. В числе уступок правительства было и учреждение в 1912 году Московского Народного банка, ставшего финансовым центром кооперации. Его основной капитал формировался за счет продажи акций как кооперативам, так и частным лицам и муниципалитетам.

В Средневолжских кредитных и ссудосберегательных товариществах огромную роль в установлении связи с отделениями Народного банка сыграли инспекторы мелкого кредита. При их содействии товариществами покупались акции Московского Народного Банка и устанавливалась связь с банком в отношении приобретения сельскохозяйственных машин и оборудования [6, с. 44]. После свержения самодержавия был принят «Закон о кооперативных товариществах и их союзах» 20 марта 1917 года, который определил суть и цели кооперативных ассоциаций. Однако он не содержал детальной регламентации деятельности кооперативов, а провозглашал лишь основные начала их организации и деятельности (самопомощь, самодеятельность, самоуправление, взаимная ответственность). Теперь вся специфика отдельных видов ассоциаций должна была получить своё отражение в Примерных уставах, вырабатываемых самими кооперативными учреждениями [7, с. 7-8].

Однако противодействие кооперации со стороны участковых земских начальников больше носило скрытый характер. Например, проявляя на словах лояльность к кредитной кооперации, на деле земский начальник Симбирского уезда Симбирской губернии Д. А. Халкиопов оказывал давление на волостные крестьянские сходы, запрещая им вкладывать общественные деньги в действовавшее

на территории волости кредитное товарищество, но был не против вложения этих денег в учреждаемую им самим ссудосберегательную кассу [8]. Однако, справедливости ради, необходимо отметить, что среди земских начальников было много и таких, которые видели преимущества всеобщих учреждений мелкого кредита и прилагали все усилия для развития на территории своего участка кооперации, прежде всего, кредитной [9].

Как показывает проведенное исследование, основные усилия земств были направлены на организацию в деревне учреждений мелкого кредита. Так, земство Новоузенского уезда Самарской губернии даже считало назревшим вопрос «об изъятии кооперативного дела из рук управления по мелкому кредиту и о передаче его в ведение городских и земских самоуправлений, так как под опекой казенных агентов управления рутинная захватывает эту молодую отрасль народнохозяйственной жизни и направляет её по ложному пути» [10, с. 142]

Возможность учреждения губернской земской кассы была признана «преждевременной». Однако, в её необходимости в будущем никто не сомневался. Земским собранием был даже разработан проект устава такой кассы мелкого кредита, главной операцией которой стала бы исключительно долгосрочное кредитование товариществ в размере 1000 рублей под 6 % годовых [11]. Для обеспечения правильного использования крестьянами ссуд кредитных товариществ считалось необходимым установить тесное взаимодействие агентов агрономической организации с учреждениями мелкого кредита, которые осуществляли бы не только пропагандистскую работу, но и оказывали последним действительную помощь.

Нередко свое содействие земства осуществляли преимущественно через *земские кассы мелкого кредита*. К 1914 году не оставалось ни одного уезда, в котором не было бы открыто такой кассы. Их первоначальный капитал складывался из средств, ссуженных Государственным Банком и денег, выделенных местными земствами. В течение нескольких лет их средства существенно возросли. С 1914 по 1915 годы баланс, например, Симбирской уездной земской кассы увеличился почти вдвое с 354657 до 604775 рублей [12, с. 29-31]. Однако, в Среднем Поволжье, в целом, их размеры оставались небольшими. Так, баланс Ардатовской уездной земской кассы мелкого кредита, занимавшей по этому показателю в 1914 году 95 место в России, составлял 194,9 тыс. руб., Курмышской – 160,9 тыс. руб. (110 место), Алатырской – 71,1 тыс. руб. (145 место), Сенгиле-

евской – 54,8 тыс. руб. (162 место), Буинской – 15,0 тыс. руб. (201 место), Симбирской – 274,5 тыс. руб. [13, с. 41]. Балансы ряда уездных касс Самарской губернии были еще более низкими. Баланс Бугульминской уездной кассы составлял всего 5, 3 тыс. руб. (212 место в России). Ограниченность земств в средствах препятствовала их содействию кооперации.

Затрата земства на земледельческие машины и орудия сохраняла в работоспособности хозяйства и удерживала платежеспособность их на прежнем уровне. Земство также выигрывало от подобного взаимодействия, так как успешно работающие в условиях войны хозяйства своевременно рассчитывались с земствами за предоставленные кредиты.

Таким образом, правительственная политика по отношению к кооперации приобретала все более противоречивый характер. С одной стороны, правительство оказывало денежную поддержку кредитным товариществам, открывало сельскохозяйственные и потребительские общества и тем самым способствовало социально-экономическому развитию деревни, а с другой – неуклонно и последовательно отстаивало систему административного и полицейского надзора и контроля, ограничивало залоговые и посреднические операции кооперативов, консервировало феодальные пережитки.

С другой стороны, правительство опасалось, что кредитные и ссудосберегательные общества могут выйти из-под контроля и будут содействовать общественно-политической организации населения, росту оппозиционных настроений.

#### Литература:

1. РГИА. Ф. 1291. Оп. 54. Д. 45. Л. 123.
2. РГИА. Ф. 583. оп. 2 Д. 142. Л. 129.
3. РГИА. Ф. 395. Оп. 1. Д. 1152 (а). Ч. 1. Л. 21.
4. ГАУО. Ф. 535. Оп. 1. Д. 31. Л. 3 – 3 об.
5. Ильина Е. Н. Формирование союзной системы сельскохозяйственной кооперации в 1908 – 1920 годах // Кооперация как компонент рыночных отношений: проблемы теории и истории. Межвуз. сб. науч. трудов. – Вып. I. – Иваново, 1996. С. 60.
6. Симбирский хозяин. – 1913. – № 8.
7. Собрание узаконений и распоряжений Правительства. 31 марта 1917 г. № 72; Исаев А. А. Новый кооперативный закон. – Пг., 1918.
8. ГАУО. Ф. 193. Оп. 1. Д. 53. Л. 38, 38 об., 39.
9. ГАУО. Ф. 535. Оп. 1. Д. 3. Л. 70, 76.
10. Цит. по: Вестник Новоузенского земства. – 1914. – № 3
11. ГАСО. Ф. 5. Оп. 11. Д. 118. Л. 7.
12. Обороты кассы мелкого кредита [Текст] // Симбирский хозяин. – 1916. – № 4.
13. Балансы земских касс мелкого кредита и их место в России к 1 июля 1914 г. [Текст] // Вестник мелкого кредита. – 1914. – № 47. Кооператор. Заметки по кооперации и учреждениям мелкого кредита // Симбирский хозяин. – 1914. – № 8.

# Помощь чехословацких семей голодающим детям Поволжья в 1921 г.

В. В. Феонычев

*Резюме.* По просьбе чехословацких семей, Министерство иностранных дел Чехословакии обратилось в Торговую делегацию РСФСР в Праге с тем, что более 400 семей готовы принять к себе голодающих детей Поволжья. И эта просьба была удовлетворена, впоследствии из Симбирска был отправлен целый состав таких детей.

*Ключевые слова:* голод, дети, педагогическое бюро, эвакуация, санитарный поезд, чешское правительство, ЦК Помгол, РСФСР.

## **Czechoslovak families helping starving children of the Volga region in 1921**

*V. V. Feonychev*

*Abstract.* Upon the request of the Czechoslovak families, Czechoslovak Ministry of Foreign Affairs told a RSFSR Trade mission in Prague that more than 400 families were ready to accept starving children of the Volga region. This request was granted and later from Simbirsk there was sent a train set of such children.

*Keywords:* starvation, children, teacher Office, evacuation, ambulance train, the Czech government, the Central Committee Pomgol, RSFSR.

Осенью 1921 г. состоялись первые равноправные переговоры на правительственном уровне по поводу вывоза советских детей из голодающих российских губерний за границу. Они были инициированы Министерством иностранных дел Чехословакии, которое 8 октября 1921 г. направило в Торговую делегацию РСФСР в Праге письмо, в котором сообщалось о том, что около 400 чехословацких семей обратилось к правительству с предложением принять на полное обеспечение русских детей из голодающих губерний. В письме подчеркивалось, что эти семьи предпочли бы взять на воспитание сирот в возрасте не старше 14 лет. Чехословацкая сторона просила решить этот вопрос как можно скорее, чтобы в случае положительного ответа успеть перевезти детей до наступления зимних холодов [1]. В результате переговоров Комиссии по улучшению жизни детей при ВЦИК с Чехословацкой дипломатической миссией 15 октября 1921 г. было заключено «Предварительное соглашение» об эвакуации 400 детей [2]. При этом советская сторона поставила свои особые условия: во-первых, эвакуации подле-

жат только русские дети, в возрасте 8-14 лет, «физически здоровые, умственно развитые и морально безупречные»; во-вторых, советское руководство, идя навстречу чешским семьям, обязалось «по возможности» отправить в Чехословакию именно беспризорных детей.

17 октября 1921 г. это соглашение было одобрено на заседании Комиссии по улучшению жизни детей ВЦИК, затем 24 октября – на ее президиуме, который признал предложение правительства Чехословакии об эвакуации 600 детей «приемлемым». При этом президиум Комиссии по улучшению жизни детей ВЦИК для контроля за жизнью эвакуированных детей предложил создать при российском представительстве в Праге особый педагогических инспекторат [3]. Одновременно было принято решение начать разработку организационно-технической стороны эвакуации. Оперативность Комиссии по улучшению жизни детей при ВЦИК говорила о том, что положение детей усугублялось с каждым днем, катастрофически росла детская смертность.

В соответствии с этим договором чехословацкая сторона обязалась принять на себе полное иждивение 600 детей из голодающих губерний Поволжья. Отдельно оговаривалось, что эвакуации подлежат только русские дети без различия пола (но предпочтительнее мальчики) в возрасте от 6 до 12 лет, «физически нормальные, умственно развитые и морально безупречные». Дети эвакуировались на срок не менее 1 года. Для контроля за жизнью эвакуированных детей при российской дипломатической миссии в Праге создавалось специальное педагогическое бюро (педагогический инспекторат). Этому пункту советское правительство придавало особое значение. В договоре особо подчеркивалось, что по истечении года чехословацкое правительство не должно чинить никаких препятствий к возвращению в Россию «всех детей, или тех из них, о которых будет заявлено российским правительством». 9 ноября 1921 г. проект был утвержден ЦК Помгол и передан на рассмотрение чехословацкой стороне.

Как выяснилось позже, условие о создании специальной группы для сопровождения эвакуируемых детей не устраивало чехословацкое правительство. «Чешпра было очень обижено фактом командировки с детьми наших педагогов, как признак недоверия» [4] – сообщил в январе 1922 г. в Москву полномочный предста-

витель РСФСР в Чехословакии П. Н. Мостовенко. Несмотря на эти разногласия, 22 ноября 1921 г. Чехословацкая дипломатическая миссия сообщила, что правительство Чехословацкой республики приняло договор и к 28 ноября для эвакуируемых детей из Праги к русско-польской границе будет отправлен санитарный поезд.

По условиям договора, заключенного между властными структурами РСФСР и Чехословацкой республики, советские дети не позднее 1-2 декабря 1921 г. должны были быть доставлены к советско-польской границе для пересадки в чешский санитарный поезд. Это говорило о том, что чехословацкая сторона поставила своего партнера по переговорам в крайне затруднительные условия, поскольку Советская Россия переживала острейший экономический кризис. Все это в условиях тяжелой хозяйственной разрухи и голода от всех уровней властных структур, в первую очередь от органов социального призрения детей, требовало приложения непомерных усилий. Несмотря на то, что чехословацкая сторона не оставила времени для раскочки советских ведомств, к этой работе во всех властных уровнях приступили со значительным опозданием, особенно симбирские власти. В результате, телеграмма о том, что 26 ноября в Симбирск прибывает санитарный поезд № 40 для «погрузки» 600 мальчиков в возрасте от 6 до 12 лет» [5], в губернский отдел народного образования поступила только в середине ноября. После чего началась спешная подготовка детей по разрядке для отправки детей в Чехословакию. Однако, несмотря на то, что санитарный поезд № 40 прибыл в Симбирск с пятидневным опозданием, местные власти не успели подобрать необходимый контингент беспризорных детей для эвакуации в Чехословакию. В результате поезд с детьми из Симбирска в Москву отправился только вечером 5 декабря [6].

Кроме того, для приведения беспризорных детей в соответствующий «человеческий вид» было необходимо не только время, но большие материальные и социально-педагогические ресурсы. Все эти моменты значительно затруднили работу симбирских социальных служб по подбору детей отправки в Чехословакию, с которой они справились лишь наполовину. Нет полных сведений о составе отправленного детского контингента в Чехословакию. Думается, в этой группе были не только беспризорники, и другие дети, имевшие родителей, родственников или опекунов, поскольку в то время многие дети, находившиеся в иждивении, по своему облику и уровню развития почти ничем не отличались от безнадзорного детского населения.

В действительности, число детей, отправленных из Симбирска в Москву, было значи-

тельно меньше, среди них были дети обоюго пола и старше 12 лет. По данным председателя педагогического бюро В. Н. Шульгина, из Симбирска в Чехословакию отправили только 292 ребенка в возрасте от 6 до 14 лет [7]. Дело было, конечно, не в том, что в Поволжье не было 600 голодающих мальчиков требуемого возраста. Проблема заключалась в том, что для отправки требовались мальчики «физически здоровые», «умственно развитые» и «морально безупречные». Разумеется, что среди голодающих беспризорников Поволжья детей, отвечающих этим требованиям, было достаточно. Но для этого требовались в то время и огромные материальные средства для приведения их в человеческий облик. В связи с этим местные власти действовали по привычной схеме и приказ Центра выполнили лишь наполовину и не тем качеством. У них без этого хватало проблем, поскольку их настойчиво осаждали сотни тысяч других голодающих детей, потерявших от голода человеческий облик и готовых из-за куска хлеба или миски похлебки идти на любые преступления. В результате недостающее число детей было решено набрать в Москве.

Путь из Москвы до станции Негорелое, где детей ожидал санитарный поезд из Чехословакии, оказался не менее сложным, как и путь из Симбирска в Москву. Вечером 17 декабря санитарный поезд № 40 сделал остановку в Смоленске, для «догрузки» голодающих детей, так как условиям советско-чешского договора еще не хватало около 200 чел. Однако, подготовленная для эвакуации группа детей в 200 чел. поезд ожидала не в Смоленске, а в Рославле. Учитывая сложности, связанные с плохой организацией работы железнодорожных служб, путь в Рославль занял бы еще более 2 суток. В то же время представители Чехословацкого Красного Креста, заявили, что «в случае дальнейшей задержки они снимают с себя ответственность за последствия, могущие произойти на границе недоразумения». В этих условиях было принято решение следовать далее к станции Негорелое, не заезжая в Рославль.

Помимо трудностей, связанных с передвижением поезда, в ходе эвакуации возникли и другие серьезные проблемы. В частности, предоставленное детям питание было крайне низкого качества, которое состояло из замороженной картошки, риса и испорченной трески. Причем сопровождающий советский персонал готовил для себя отдельно, а для представителей чешской миссии во избежание скандала приобреталось дополнительное питание. Длительный переезд в неотапливаемых вагонах и отсутствии нормального питания привел к обострению уже имевшихся и появлению новых серьезных заболеваний у детей. По подсчетам Шульгина, на пути от Симбирска

до советско-польской границы ежедневно в среднем заболевали 4 ребенка такими тяжелыми болезнями, как менингит, корь, сибирская язва, возвратный тиф [8].

20 декабря 1921 г., почти на три недели позже запланированного срока, санитарный поезд с эвакуируемыми детьми пересек советско-польскую границу. В Минске были составлены акт о передачи Россией Чехословакии 439 детей, а также список детей, сбежавших за время пути или отставших от поезда. В списке сбежавших были указаны 12 мальчиков в возрасте от 9 до 12 лет, об их дальнейшей судьбе ничего не известно [9].

В чешском санитарном поезде, по свидетельству членов советского педагогического бюро, для детей были созданы все необходимые условия. Ребята были размещены в «достаточно просторных» отапливаемых вагонах, их ежедневно мыли. Для каждого ребенка были приготовлены мягкие тюфяки. В поезде был организован изолированный лазарет из двух специально оборудованных вагонов по 20 коек в каждом. Сопровождавшие детей чехи говорили по-русски. Во всех отчетах членов советского педагогического бюро особо отмечалось доброжелательное отношение чехов к детям. «Эта атмосфера заботливости, внимания, – подчеркивал в своем отчете Шульгин, – сопровождалась всю дорогу и не только со стороны сопровождающего персонала, но и со стороны посторонних поезду людей. На остановках, где скрещивались поезда, ребят приветствовали возгласами и маханием платков, некоторые заходили в вагоны и просили немедленно дать на воспитание ребят». Кормили детей 5 раз в день. Еда, по общим отзывам членов педагогического бюро, была «хорошего» качества. Единственная сложность, связанная с кормлением детей, заключалась в том, что изголодавшиеся дети ели настолько жадно, что от перекармливания у них начались желудочные проблемы [10]. Однако чешская сторона по условиям договора не обеспечила детей одеждой и обувью, а лишь пообещала их выдать по прибытию на место.

С прибытием в Чехословакию детей отправили в карантинный лагерь Пардубицы, в карантинном лагере им оказывался хороший прием. Встретившие их «сестры», по словам Шульгина, обращались с детьми, «с большой нежностью». Разместили ребят в 5 больших одноэтажных бараках. Вот как описывал эти бараки В. В. Беренштам, посетивший 6-7 января 1922 г. эвакуированных детей по поручению полномочного представителя РСФСР в Чехословакии П. Н. Мостовенко: «Каждый барак состоит из двух просторных залов, отделяемых общей передней. По длине залы (я измерял шагами только одну) – 38 аршин, ши-

рине более 10 аршин, а также при 14 окнах – в зале помещается всего 34 кровати, так что воздуха и света для детей много, тем более что зал высокий. Пол – каменный – плиты, железные кровати с матрацами, бельем, одеялами и подушками. Каждый зал отапливается целый день двумя печами. Освещение вечером электрическое. Дети в возрасте от 7 до 14 лет (один есть 17 лет) – имеют очень жизнерадостный, сытый вид». Кормили в Пардубицах 4 раза в день, «вкусно сытно, разнообразно». «Дети сияют от удовольствия, когда говорят об обеде с его ежедневным разнообразием», – писал в своем отчете В. В. Беренштам. В своем докладе Шульгин расписывает меню: на завтрак: какао с белым хлебом; в полдень (в 12 ч.): суп, мясное блюдо с подливкой и картошкой или макаронами; в полдник (через 1,5-2 ч. после обеда): сладкий кофе или какао и белая булка с вареньем; на ужин: каша, галушки с мясом и хлебом. По словам В. Беренштама, дети были «в восторге», «все и всё» ели «поразительно жадно». В честь празднования Рождества была организована «ёлка», во время которой детей «угощали» колбасой с рисом [11].

Помимо еды, «восторг» у детей вызвало купание в ванной. Однако это удовольствие было не частым. За 12 дней детей искупали 2 раза в бане. Детей по каким-то причинам не обеспечили сменной одеждой, они после бани были вынуждены надевать старую грязную одежду (возможно продезинфицированную в сушилке), с которой приехали из России. Подавляющее большинство детей было одето в серые парусиновые халаты на вате, выданные в советском приюте. По утверждению представителя Чехословацкого Красного Креста в Пардубицах Кубека, одежду детей дважды продезинфицировали (возможно, это произошло в бане). Однако одежда детей на членов советского педагогического бюро и представителей дипломатической миссии произвела крайне удручающее впечатление. Объясняя причины невыполнения условий договора об обеспечении детей новой одеждой в первый же день после принятия их под чехословацкую опеку, чехи поначалу ссылались на необходимость снять с каждого ребенка мерку для индивидуального пошива. Затем утверждали, что новое белье и одежда своевременно подготовлены для всех детей, но выдавать их в карантинном лагере нецелесообразно, поскольку дети все равно быстро испачкают эту одежду. «Гораздо лучше для детей, когда они явятся в чужие семьи хорошо и чисто одетые, а не в грязные, пояснил по этому поводу Кубек. Сами видите, как они возятся, на затоптанном полу. Из бани в чистой одежде мы их сюда уже не впустим» [12].

В основном, дети были ухожены и сыты, тем самым чехословацкие семьи спасли, от голод-

ной смерти в 1921 году, более 430 мальчиков из Симбирской губернии.

*Литература:*

1. ГАРФ. Ф. Р – 1064. Оп. 6. Д. 21. Л. 44.
2. ГАРФ. Ф. Р – 1064. Оп. 6. Д. 21. Л. 47.
3. ГАРФ. Ф. Р – 1064. Оп. 6. Д. 24. Л. 17
4. ГАРФ. Ф. Р – 1064. Оп. 6. Д. 78. Л. 14.
5. ГАРФ. Ф. Р – 5207. Оп. 1. Д. 24. Л. 17. Д. 78. Л. 95.
6. ГАРФ. Ф. Р – 1064. Оп. 6. Д. 27. Л. 71.
7. ГАРФ. Ф. Р – 1064. Оп. 6. Д. 21. ЛЛ. 1-3,9.
8. ГАРФ. Ф. Р – 5207. Оп. 1. Д. 24. ЛЛ. 3,4,6,12.
9. ГАРФ. Ф. Р – 5207. Оп. 1. Д. 24. Л. 7
10. ГАРФ. Ф. Р – 1064. Оп. 6. Д. Д. 24. Л. 27
11. ГАРФ. Ф. Р – 5207. Оп. 1Д. 109. ЛЛ. 60-63
12. ГАРФ. Ф. Р – 5207. Оп. 1. Д. 24. Л. 60.

# ПЕДАГОГИКА

## Особенности формирования ценностных ориентаций в театрализованной деятельности подростков в рамках деятельностно-ценностного подхода к воспитанию

П. Г. Аверьянов

*Резюме.* В статье рассматриваются особенности влияния театрализованной деятельности на формирование ценностных ориентаций подростков. Театрализованная деятельность анализируется в рамках концепции деятельностно-ценностного воспитания. В качестве факторов формирования ценностных ориентаций рассматриваются источники ценностных ориентаций, включённые во все «слои» взаимодействия подростков и педагогов в процессе подготовки театрализации.

*Ключевые слова:* театрализованная деятельность; деятельностно-ценностное воспитание; ценностные ориентации; источники ценностных ориентаций.

### **Peculiarities of forming the valuable orientations of teenagers within theatrical activities in the framework of activity-value approach to education**

P. G. Averianov

*Abstract.* The article discusses the features of the influence of theatrical activities on the formation of valuable orientations of teenagers. Theatrical activities are analyzed in the framework of activity-value education. As factors of value orientation formation there are considered the sources of value orientations, included into all the «layers» of the interaction between adolescents and teachers in the process of maintaining the theatrical activities.

*Keywords:* theatrical activities, activity-value education, value orientations, sources of value orientations.

Можно выделить два принципиально различных подхода к работе с ценностями. Первый – это внедрение в сознание ребёнка некоего официально одобряемого набора ценностных ориентаций. Пока мир был статичным, этот подход был вполне оправдан.

Но в наше время ситуация такова, что, как отмечает М. Р. Битянова, «старшие вынуждены учиться у младших, потому что, младшие зачастую лучше адаптированы к реалиям сегодняшней жизни» [2]. Системы ценностей

меняются вслед за другими элементами социальной структуры по несколько раз на глазах одного поколения. В такой ситуации целесообразнее не «вколачивать» в ребёнка «вечные ценности», а научить его самого работать со своей ценностной сферой.

Полагаем, что концепция деятельностно-ценностного воспитания, разработанная С. Д. Поляковым, является эффективным инструментом для работы с ценностной сферой учащихся [3]. Данный подход заключается в выделении школьниками наиболее значимых элементов общения, обнаруживаемых ими в процессе совместной деятельности.

Задачи педагога при таком подходе сводятся к выбору актуальной темы для коллективного воспитательного дела, к технологической помощи в процессе самой деятельности, к обеспечению взаимодействия ребят между собой, и к осознанному, честному отношению к своей собственной сфере ценностей. Исполнение этих задач соответствует четырём источникам ценностных ориентаций (ЦО), рассматриваемых в данном подходе.

Источники ЦО, связанные с собственно деятельностью:

1. Тема деятельности.
2. Интерес школьника к способам деятельности (в данном случае – общения).

Источники ЦО, связанные с референтными лицами:

3. Сверстники и их ЦО.
4. Педагог и его ЦО.

Реализация деятельностно-ценностного подхода в театрализованной деятельности имеет свою специфику. Так, в качестве основного отличительного признака театрализованной деятельности, затрагивающего практически все её пласты, мы бы выделили принцип удвоения. Вслед за удвоением субъекта деятельности (одно и то же лицо одновременно является и Актёром, субъектом собственно театрализованной деятельности, и Героем, субъектом деятельности, изображаемой на сцене) удваиваются и остальные элементы, включенные в модель деятельности. В нашем случае особый интерес представляет факт удвоения обозна-

ченных нами источников ориентаций (ИЦО).

ИЦО Актёра	ИЦО Героя
Тема, содержание театрализации	Вопрос, актуальный на данный момент для Героя
«Интерес к театрализованной деятельности» (к способам общения)	Изучение Героем способов взаимодействия, поиск решения, как поступить в данной ситуации)
-	ЦО Героя
Педагог и его ЦО	-
Сверстники и их ЦО	Ценности Других героев

#### **Источники ЦО, связанные с собственной деятельностью**

##### «Тема, содержание»

Содержание театрализации, в которой участвует Актёр, и содержание актуальной деятельности конкретного Героя могут существенно различаться. Содержание деятельности Героя обуславливается его личными целями и ценностями и является всего лишь инструментом раскрытия темы театрализации как целостного явления. Если содержание театрализации, как правило, раскрывает позитивный потенциал некоего набора социально одобряемых ценностных ориентаций, то содержание деятельности Героя может нести и антисоциальный, антигуманистический характер. Как показала практика, опасения, что у школьников, играющих «плохих Героев» могут сформироваться соответствующие ЦО, несколько преувеличены, поскольку от этого предостерегает ряд механизмов, связанных с одобрением данного Героя другими актёрами, зрителями и самим Актёром.

##### «Способы взаимодействия».

Данный источник ЦО проявляется, когда Актёр – реализует способы взаимодействия с другими актёрами, а Герой – реализует способы взаимодействия с другими персонажами.

Вызывают глубокий интерес сообщения актёров о том, что во время игры они искренне любят своего врага по жизни, если по роли они – друзья. Подобного рода примеры дают нам основание предполагать, что театрализованная деятельность обладает сколь сильными, столь и мало изученными инструментами осознанного, целенаправленного влияния на глубинные слои личности, к коим, несомненно, относится и ценностная сфера. Сопоставляя данный ИЦО с предыдущим, в контексте ТД можно представить «Содержание» как преимущественно «левополушарный, символичный» ИЦО, а «Взаимодействие» – как «правополушарный, кинестетический, эмоци-

ональный».

#### **Источники ЦО, связанные с референтными лицами**

##### «ЦО Героя, в которого воплощается сам Актёр».

Это специфический, присущий только театрализованной деятельности, источник ценностных ориентаций. В связи с тем, что его «жизненным двойником» является сам Актёр («получатель» ценностных ориентаций), этот источник удвоению не подвергается. Но потенциальная возможность переноса этого ИЦО на реальную жизнь всё же есть. Наблюдения показывают, что Актёр, встречая в реальной жизни людей, похожих на своего Героя, устанавливает с ними некие «особые отношения», а соответственно открывается и «особый канал» по обмену ценностными ориентациями.

##### «Педагог и его ЦО».

Если педагог не участвует в сценическом действии, то этот источник ценностных ориентаций также не подвергается удвоению. Но, тем не менее, влияние педагога на ценностную сферу ученика может протекать и по театрализованному направлению. Если по линии Актёра педагог влияет на ученика посредством общения, личного примера и других педагогических методов воздействия, то по линии Героя влияние педагога проистекает через активное, целенаправленное участие в разработке модели ценностной сферы Героя, которую ученик в конечном итоге будет «примеривать» на себя.

Интересно отметить, что два «неудвоенных» ИЦО («Герой» и «Педагог») при определенном рассмотрении можно поместить в одну строку таблицы: Педагога можно рассматривать как некоего внешнего проводника, ориентирующего ребенка в его внутреннем мире, Герой же предстает как «внутреннего проводника» по внешнему пространству театрализации. Педагог – внешнее дополнение личности ребенка, Герой – внутреннее дополнение личности Актёра.

##### «Сверстники и их ЦО».

«Сверстники Актёра» и «Окружение Героя» как ИЦО, имея достаточно много общих моментов, тем не менее, проявляют и специфичность. Ребенок фактически не замечает процесса ассимиляции ценностей сверстников. Без специально организованной ситуации фактически не происходит осмысления этого процесса. Взаимодействие же Героя с ценностями других Героев основано на обязательном предварительном осмыслении системы ценностных переплетений всей театрализации. С другой стороны, если говорить о самом процессе взаимодействия, то трансляция ценностей у сценических персонажей всё-таки ограничивается временем их непосредственного контакта, ценностные же процессы

в реальной среде распространяются и на «внутреннее, мысленное общение ребенка с образами своих сверстников».

Этот же принцип удвоения можно использовать и в организации таких «внешних» относительно театрализации этапов, как рефлексия [1].

Кроме принципа удвоения можно выделить ещё ряд специфических признаков театрализованной деятельности, повышающих её эффективность в качестве инструмента воспитательной деятельности.

Во-первых, это чувство безопасности, связанное всё с тем же принципом удвоения. Ранимая личность Актёр имеет возможность «спрятаться» за маску Героя, проявлять себя в новых для себя, а потому в рискованных, областях. В этой ситуации школьники получают возможность соприкоснуться с теми источниками ЦО, с которыми они не решились бы соприкоснуться в реальной жизни (а то и просто не узнали бы об их существовании). Более того, благодаря опыту ТД, зачастую ценностному переосмыслению подвергается сам факт самораскрытия.

Специфичной для театральной деятельности также является некая игра с изменениями степеней свободы субъекта. Актёр не может уйти со сцены, но он может, сделав два шага, оказаться в Париже, не может одеть костюм из другой сказки, но может летать. Как показали опросы школьников, подобные «эксперименты» со свободой являются мощными стимулами переосмысления собственной концепции «Я – мир». Предоставление опыта «сценической свобод» также позволяет подвести подростка к отказу от рискованных экспериментов в реальной жизни.

Безусловно, разделение на внешние и внутренние составляющие характерно для любой деятельности. Специфическим же для ТД является то, что внутренние компоненты деятельности Героя являются не средствами получения некоего продукта, а самим продуктом в рамках деятельности Актёра. Погружение во внутренний мир своего Героя, проживание и исследование его обогащают ребенка навыками взаимодействия с собственным внутренним миром, делают его доступным для ценностного рассмотрения.

С целью более эффективной трансляции ценностей в процессе совместной деятельности в рамках деятельностно-ценностного подхода к воспитанию был разработан алгоритм организации коллективного воспитательного дела, в основе которого лежит преодоление школьниками трудностей взаимодействия в процессе достижения совместной цели и создания ими «моделей хорошего общения». Этапы алгоритма следующие.

Первый этап – создание во взаимодействии школьников проблемной ситуации, неудачи. Педагог сознательно планирует первое задание так, чтобы оно у школьников не получилось. Педагог может сократить время на его выполнение, излишне усложнить задание и т.п.

Второй этап – фиксация напряжения. Основная задача этого этапа – осознание ребятами причин неудачи. Здесь могут быть применены различные формы работы. Большинство учителей в ходе апробации данного алгоритма использовали предложенную нами схему. Сначала педагог просит учеников индивидуально в письменной форме перечислить причины, которые с их точки зрения привели к неудаче. Затем педагог делит класс на группы, и каждая группа на большом листе бумаги чертит схему или рисует рисунок неудачи и её причин, объединяя индивидуальные идеи. После презентации рисунков перед классом педагог, используя результаты всех групп, создаёт обобщающий рисунок или схему.

Третий этап – создание «Модели хорошего общения». Желательно, чтобы она содержала как графический образ, так и ряд правил, раскрывающие, проясняющие, конкретизирующие все три элемента модели.

Четвёртый этап – организация применения модели. Договорившись с ребятами о соблюдении правил, зафиксированных в «Модели хорошего общения», учитель возвращается к коллективному воспитательному делу. Следить за соблюдением правил общения может педагог, сами ребята в процессе выполнения задания или специально выделенная «экспертная комиссия». Эффективным ходом было бы ведение индивидуального дневника или группового журнала, каким-либо образом включенных в легенду игры.

Пятый этап – рефлексия. Заключительная рефлексия также может проводиться в индивидуальной и групповой формах. Именно в рефлексии происходит осмысление учащимися всей проделанной работы в ценностном контексте, поскольку на предыдущих этапах собственно деятельности нецелесообразно озвучивать механизм задействованных источников ценностных ориентаций.

Относительно значимости представленного здесь алгоритма воспитательной деятельности, хочется отметить прозрачность его структуры. За счет этого алгоритм легко усваивается школьниками и уже после нескольких воспитательных дел они в состоянии «накладывать» его реальные жизненные ситуации, применять к ним уже разработанные «Модели хорошего общения» и создавать новые. Полагаем, что это умение весьма пригодится ребятам, когда они окажутся один на один с нашей непростой социальной действительностью и

ее неоднозначными ценностями.

Касательно театрализованной деятельности можно сделать предположение, что ее потенциал в сфере формирования ценностных ориентаций выше по сравнению с теми видами деятельности, на которые принцип удвоения не распространяется. С другой же стороны, для педагога повышается сложность планирования формирования конкретных ценностных ориентаций и, соответственно, усиливается непредсказуемость этого процесса.

*Литература:*

1. Аверьянов П. Г. Некоторые особенности рефлексии в условиях театрализованной деятельности // Профессиональная рефлексия педагога как условие развития рефлексивно-оценочных способностей учащихся: материалы IV международной заочной научно-практической конференции. Ульяновск, 2010.
2. Битянова М. Р. Ценностный аспект современного образования // Воспитательные приоритеты образования на современном этапе его реформирования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Тюмень, 2006.
3. Поляков С. Д. Деятельностное воспитание: проект и практическое экспериментирование // Воспитательная работа в школе. 2008. №1.

# Подготовка молодежи к проектированию профессиональной карьеры: этнокультурный аспект

Е. М. Громова, Т. А. Горшкова, Д. И. Беркутова

*Резюме.* В статье актуализирована важнейшая проблема современного российского общества – подготовка молодежи к проектированию профессиональной карьеры. Показана зависимость планирования карьеры молодежью от этнокультурных ценностей.

*Ключевые слова:* профессиональная карьера, профессиональное развитие, этнокультурная идентичность.

---

## Preparing young people for designing their professional career: ethnocultural aspect

E. M. Gromova, T. A. Gorshkova, D. I. Berkutova

*Abstract.* The article deals with the main problem of modern Russian society (preparing young people for their successful professional career planning). The professional career planning depends on personal ethnic orientations of modern young people.

*Keywords:* monitoring, professional career, professional plans, ethnocultural identity.

---

Большинство современных концепций и подходов к исследованию профессиональной карьеры акцентирует свое внимание на профессиональной деятельности и профессиональном самосовершенствовании. Но для успешной карьеры необходимо, прежде всего, формирование личностно-профессиональных качеств (черт характера, способностей, нравственной позиции, карьерной готовности, карьерных ориентаций, карьерных компетенций), которые закладываются на этапе профессиональной подготовки [1, с.122]. Говоря иными словами, основой успешной профессиональной карьеры является профессиональное образование, которое во главу угла ставит не усвоение единиц учебного содержания, а формирование у студентов компетенций и ценностных ориентаций.

В настоящее время в условиях глобализации, взаимопроникновения различных культур и унификации образа жизни наблюдается кризис ценностных ориентаций и, прежде всего, кризис идентичности. Особенно остро проблема идентичности проявляется в области этнической культуры в молодежной среде. Молодежь уязвима в большей степени, поскольку именно она подвержена наибольшей трудовой миграции, что еще в большей степени влечет за собой «потерю корней», утрату этнокультуры и традиций.

В этой связи актуализируется проблема формирования позитивной этнокультурной идентичности как условия предотвращения утечки молодых квалифицированных кадров в столичный регион.

Этническая идентичность – один из самых устойчивых видов идентичностей, поскольку связана с детством человека, с семьей и родственниками. Для большинства людей она первична. Именно к ней люди возвращаются в трудные периоды своей жизни, когда рушится привычный порядок вещей и наступает дезорганизация.

Многие исследователи признают, что этническое и религиозное сознание трудно разделить. Так, С. Леви выделяет «эзотерическое содержание этнической культуры», так называемой «культуры для внутреннего пользования», скрытой от посторонних. Действительно, в поликультурной среде многие религиозные традиции и обряды зачастую воспринимаются как символы этнического своеобразия. В связи с этим, на наш взгляд, в педагогической теории и практике целесообразнее рассматривать феномен этнокультурной идентичности.

Принципиальная, с точки зрения педагогики, проблема заключается в том, что с одной стороны этнокультурная идентичность обеспечивает жизнь человека смыслами на разных стадиях его жизненного цикла, задает человеку одобряемые модели поведения и делает его жизнь гармоничной и устойчивой. Так, П. Смит высказывает мнение, что «этнокультурная идентификация укрепляет людей в системе смыслов, которая обеспечивает порядок и способствует обретению личного достоинства». Действительно, отсутствие идентификации означает маргинальность [2].

С другой стороны, идентификация только со своей культурой в условиях полиэтнической среды будет предполагать сепаратизм. Следовательно, одной из главных задач современного образования является формирование позитивной этнокультурной идентичности в условиях поликультурного общества.

Изучение проблемы этнокультурной идентичности в общественных науках происходит в зависимости от уровня функционирования с двух позиций.

1. С точки зрения группы, общности в целом. Например, согласно этнокультурологической концепции Н. Я. Данилевского, челове-

ство – это живая стихия, в которой существует развитие отдельных культурно-исторических типов. В этом понимании этнос – наиболее устойчивый тип культуры.

2. Проявление этнокультурного самосознания на уровне конкретных личностей.

На наш взгляд, наиболее полное определение этого сложного феномена в современной отечественной науке приводит И. В. Малыгина, которая полагает, что этнокультурная идентичность – сложный социально-психологический феномен, содержание которого составляет как осознание индивидом общности с локальной группой на основе разделяемой культуры, так и осознание группой своего единства на тех же основаниях, психологическое переживание этой общности, а также индивидуальные и коллективные формы ее манифестации [2].

Таким образом, этнокультурная идентичность молодежи является сложным психологическим образованием, характеризующимся направленностью этнических установок, целостностью и противоречивостью национального самоопределения, степенью включенности в контекст национальной культуры и ее позитивном восприятии. Если на дошкольном и раннем школьном этапах решающую роль в формировании этнокультурной идентичности играет семья, то в подростковом и юношеском возрасте именно социальные институты оказывают наиболее сильное воспитательное воздействие на личность. А, следовательно, и в школе, и в вузе необходимо проводить воспитательную работу по данному направлению.

Так, в 2013-2014 гг. на базе ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» нами было выполнено исследование на тему: «Педагогическая поддержка построения профессиональной карьеры провинциальной молодежью», в рамках которого был проведен ряд диагностик. В частности, анкетирование, которое было направлено на выявление особенностей построения профессиональной карьеры студентами с различной этнокультурной идентичностью. В ходе анкетирования мы выяснили, что более половины (57%) опрошенных студентов хотят покинуть родной регион, чтобы успешно строить профессиональную карьеру. Интересно, что анализ результатов позволяет утверждать, что студенты чувашской и татарской национальности (коренных национальностей Поволжского региона) в большинстве своем настроены на построение профессиональной карьеры в родном регионе, так как, по высказываниям самих студентов, «чувствуют здесь свои корни» [3].

Кроме того, в экспериментальной группе студентов мы использовали опросник ценностей Ш. Шварца (русскаяязычный вариант адаптированный В. Н. Карандашевым). Анализ результатов

показал отсутствие в списке ведущих ценностей «Традиции» (уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи), что наглядно демонстрирует отсутствие в ценностных ориентациях современных студентов этнокультурной самоидентификации и является следствием, по-нашему мнению, американизации сознания современной молодежи.

Этнокультурная идентичность обеспечивает жизнь человека смыслами на разных стадиях его жизненного цикла, задает человеку одобряемые модели поведения и делает его жизнь гармоничной и устойчивой. В силу этого без этнокультурной самоидентификации невозможно развитие у подрастающего поколения глубоких позитивных чувств к истории, традициям своего народа и, в конечном счете, истинной любви к Отечеству и малой родине.

Вместе с тем, необходимо отметить и положительные тенденции. Тот факт, что ценность «Универсализм» является приоритетной, свидетельствует, на наш взгляд, о подготовленности современной молодежи к жизни и построению профессиональной карьеры в условиях поликультурного общества многонационального Поволжского региона.

Естественно, что при подготовке молодых людей к планированию своего профессионального будущего требуется применение эффективных образовательных технологий. К образовательным технологиям, которые мы с успехом внедряли на занятиях в экспериментальных группах из числа студентов «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»), можно отнести:

- Беседы, дискуссии и самоописания на различные темы, например, связанные с осознанием роли правильного планирования карьеры в жизни каждого человека, мотивов и ценностных ориентаций при выборе профессии.

- Ролевые игры на отработку опыта взаимодействия с представителями иных этносов и преодоление стереотипов в общении.

- Проектирование, в частности, личного профессионального плана.

- Психотехнические и развивающие упражнения.

- Индивидуальные и групповые социально-психологические тренинги, в том числе технику самопрезентации и поиска работы, эффективного прохождения собеседования и пр. на основе обобщения опыта ведущих специалистов в области профориентации (Н. С. Пряжников, Е. А. Климова, С. Н. Чистяковой, Н. Ф. Родичева, Э. Ф. Зеера, Е. И. Рогова, Е. В. Гуровой, О. А. Голеровой, С. В. Кутняк, Т. Л. Павловой, Н. В. Тутубалиной, М. Ю. Савченко, Ю. В. Тюшева, Т. В. Черниковой, А. П. Чернявской и др.).

Более подробно с этими и многими другими технологиями можно познакомиться в на-

ших научно-методических пособиях [4; 5].

Таким образом, оказывая педагогическую поддержку современной провинциальной молодежи в построении профессиональной карьеры, необходимо акцентировать внимание на активное освоение молодежью этнокультурных ценностей, обращение к духовному богатству различных этнокультур российского общества, национальным традициям.

*Литература:*

1. Кутняк С. В. Становление карьеры будущего учителя в процессе профессиональной подготовки // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. №125. С. 120-126.
2. Громова Е. М. О проблеме этнокультурной идентичности в современном образовании // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4; URL: <http://www.science-education.ru/104-6514> (дата обращения: 26.06.2012).
3. Беркутова Д. И., Громова Е. М. Мониторинг профессиональных планов современных провинциальных студентов // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2; URL: <http://www.science-education.ru/116-12425> (дата обращения: 20.03.2014).
4. Беркутова Д. И., Громова Е. М. Планирование профессиональной карьеры в полиэтническом регионе. Научно-методическое пособие. Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2013. 156 с.
5. Громова Е. М., Беркутова Д. И., Горшкова Т. А. Профессиональная карьера: путь к успеху. Научно-методическое пособие. Ульяновск: УлГПУ, 2012. 126 с.

# Роль физических упражнений с предметами (флажки, мячи, ленты) как средство коррекции речи при проведении учебных занятий по физической культуре с детьми дошкольного возраста при общем недоразвитии речи

С. П. Грунина, И. А. Кузьмина

*Резюме.* Статья посвящена проблеме коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста путём выполнения физических упражнений с предметами. Приведены результаты различных исследований данной проблемы. Доказывается гипотеза взаимосвязи речевых нарушений у дошкольников средствами физической культуры.

*Ключевые слова:* взаимосвязь речевой функции и двигательной сферы, физическое развитие детей с речевыми нарушениями, нарушения речи, физические упражнения с предметами, коррекция речевых нарушений, общее недоразвитие речи.

## Importance of physical exercises with objects (flags, balls, ribbons) as a means of correcting speech during the physical training sessions with preschool children with the general underdevelopment of speech

S. P. Grunina, I. A. Kuzmina

*Abstract.* The article describes the problem of constitutional alalia improvement using physical exercises with objects during the physical training sessions with preschool children. Different research results are presented in the article. The idea of speech abnormalities connection via physical education of preschool children is proved by the authors.

*Keywords:* correlation of speech function and motor areas, physical development of children with speech disorders, speech abnormalities, exercise with objects, correction of speech disorders, general underdevelopment of speech.

Изучая речевые возможности дошкольников, можно сделать вывод, что с каждым годом количество детей имеющих нарушение речевого развития увеличивается. По данным мировой статистики только за последнее десятилетие доля детей с диагнозом «общее недоразвитие речи» достигла 70%, в результате чего проблема коррекции речевых нарушений носит актуальный характер [1, с. 12]. Овладение полноценной речью является фундаментальным в развитии дошкольника, поэтому одной из важных задач - вовремя скорректировать отставание в формировании речевой функции.

В современном дошкольном образовании нет сомнений во взаимосвязи физической и речевой функций развития. Учёные обнаружили прямую связь между степенью двигательной активности детей и их словарным запасом, развитием речи, мышлением [2].

При наличии речевого нарушения у ребёнка пристальное внимание стоит уделять развитию двигательной сферы. Дети с нарушением речи имеют ряд заболеваний, связанных с опорно – двигательным аппаратом. Взаимосвязь общей, мелкой и речевой моторики подтверждено многочисленными исследователями (И. П. Павлов, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия).

Актуальной задачей перед воспитателями является повышение уровня развития двигательного потенциала, оздоровление, укрепление нервной системы и организма в целом, улучшение психоэмоционального статуса, что косвенно способствует речевому развитию и избавляет ребёнка от неправильного отношения к своему недостатку.

По данным ряда исследований, у детей с речевой патологией при выполнении физических упражнений наблюдается несогласованность движений рук и ног, нарушение ритмической структуры движения, отсутствие плавности и четкости.

Дети с речевой патологией отстают от здоровых сверстников по таким проявлениям как сила, быстрота, выносливость и ловкость. Низкий уровень в развитии основных физических качеств, учёные связывают с тем, что таким детям свойственна неуверенность, боязнь, низкая мотивация, неумение создать образ упражнений, а затем выполнить его.

Исследования Е. П. Прописновой и Н. А. Фоминой показали, что дошкольники с фонетико-фонематическим недоразвитием речи находятся в пределах возрастной нормы по уровню физической подготовленности, тогда как дети с общим недоразвитием речи оказываются слабее сверстников [3, с. 125; 4].

В дошкольном возрасте у детей с нарушениями речи отмечаются отклонения в развитии координационных способностей, в мелкомоторной координации (Е. П. Прописнова, В. Г. Каменская) [5]. Их двигательные акты бедны, медлительны, некоторые дети отличаются су-

етливостью, наличием лишних движений, нечёткостью выполнения двигательных актов в заданиях на двигательную память (А. В. Грибанова, Е. А. Гусева) [6, с.31].

А. А. Баранов также выявила различные отклонения в развитии грубой, артикуляционной и тонкой моторики рук. Низкие технические навыки в основных видах движений у детей с нарушениями речи отмечены в работе Т. С. Овчинниковой [7].

Дошкольники с нарушениями речи отстают от нормально развивающихся детей в воспроизведении двигательных заданий по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, пропускают его составные части. Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики [8].

Дети с речевой патологией отстают в развитии словесно-логического и наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, обобщением и сравнением. У данного контингента детей страдает продуктивность запоминания, они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий [9].

Исправление двигательных нарушений и, как следствие, развитие двигательного анализатора способствует устранению нарушений развития речи [9].

Однако тут воспитатель сталкивается с рядом проблем таких как, современные коррекционные программы ориентированы, прежде всего, на работу с детьми с 4,5-5 лет с общим недоразвитием речи средствами логопедии, не учитывающими взаимосвязь нарушений двигательной сферы и речевой недостаточности. Но самая главная проблема заключается в том, что при организации физического воспитания детей в дошкольных образовательных учреждениях общеразвивающего типа не учитываются особенности психофизического развития детей с нарушениями речи.

Такие учёные как Р. Е. Левина, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, посвятившие свои работы проблемам детей с общим недоразвитием речи, отмечают необходимость комплексного подхода к обучению и воспитанию детей с речевой патологией.

Общеразвивающие физические упражнения, помимо всестороннего воздействия на организм, развивают мышцы спины, живота, плечевого пояса, ног и рук. Эти упражнения многообразны. По характеру выполнения их можно разделить на упражнения с предметами и без предметов. Предметы для физических упражнений в дошкольном учреждении великое множество: мячи, палки, ленты, веревки, флажки.

Все упражнения с предметами в той или

иной степени требуют работы пальцев рук – это активизирует деятельность анализаторных систем. Исследованиями ученых Института физиологии детей и подростков АПН Л. В. Антакова-Фомина, М. М. Кольцова, Е. И. Исенина была подтверждена связь речевой и пальцевой моторики. Они установили, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Морфологическое и функциональное формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от рук. В случаях, когда развитие речи нарушено, рекомендуется стимулировать его путём тренировки движений пальцев рук. Систематические упражнения по тренировке движений пальцев наряду со стимулирующим влиянием на развитие речи являются мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга. Итак, формирование словесной речи ребенка начинается, когда движения пальцев рук достигают достаточной точности [10, с. 214]. Следовательно, физические упражнения с предметами играют неограниченную роль в развитии мелкой моторики, быстроты реакции, развитию координации движений, внимания, памяти, восприятия, координации деятельности слухового и зрительного анализаторов. Вследствие всех вышеназванных факторов подвижные игры с предметами способствуют ускорению развития речи, что особенно ценно для детей с ее нарушениями.

Действия предметами дают возможность добиться большей отчетливости двигательных представлений, которые основываются на различных ощущениях и восприятиях [11, с. 47].

Флажки – действия с ними требуют большой координации кистей, с ними удобно выполнять вращательные движения, покачивания, взмахи. Физическую нагрузку флажки увеличивают незначительно, поэтому их применяют преимущественно в младшей и средней группах в детских учреждениях.

Мячи способствуют развитию координации, ловкости, скорости движений, быстроте двигательной реакции, глазомера, ориентировки в пространстве.

Гимнастические палки увеличивают мышечное напряжение, происходит более точная фиксация различных положений рук, туловища, головы и ног.

Обручи – упражнения дают интенсивную физическую нагрузку на все крупные группы мышц, эти упражнения развивают согласованность действий, координацию, а кроме того, сюда можно включить простейшие элементы художественной гимнастики.

Скакалки, веревки – упражнения развивают ловкость, координацию, ритмичность движений

Использование предметов придает упражнениям:

- характер конкретных заданий (поднять, достать, дотянуться, захватить, удержать, переложить из одной руки в другую);
- делает понятной поставленную двигательную задачу, помогает контролировать свои действия;
- предметы развивают силу кисти руки, усиливают корригирующую функцию упражнений, особенно жесткие – обручи, палки, создающие эффект сопротивления;
- нестандартное оборудование способствует активизации двигательной деятельности детей, поскольку они проявляют интерес к различным новшествам, что стимулирует развитие глазомера, органов дыхания и развивает синхронность движений;
- активизируется деятельность аналитических систем, влияет на развитие речи и интеллектуальное развитие в целом;
- при выполнении разнообразных упражнений с нестандартным оборудованием у детей преодолевается стереотип действия с ним;
- создаются условия для творчества, что немаловажно для ребенка с общим недоразвитием речи.

Действия с предметами в отличие от упражнений без атрибутов благодаря их наглядности осознаются и принимаются детьми как необходимые им и служат средством повышения мотивации.

Главный критерий при выборе предметов – целесообразность. Предмет должен работать на упражнение, увеличивать его полезность, а не просто занимать руки. Предмет и действие должны логично сочетаться. Например, кубики, которые должны встретиться над головой или за спиной, стимулируют законченность и точность действий, а упражнения с большим мячом должны строиться так, чтобы руки можно было бы время от времени освободить и глубоко вздохнуть.

Необходимо принимать во внимание и возраст дошкольников при выборе предметов для физических упражнений. Например, в младших группах доминируют предметы, создающие преимущественно эмоциональный эффект, а для детей постарше можно выбрать предметы, которые будут удовлетворять физическое развитие ребёнка.

Предметы не только разнообразят упражнения, но и помогут повлиять на такие мышцы, которые трудно развивать без предметов, а также увеличат нагрузку на работающие мышцы, потому что побуждают ребенка прикладывать больше усилий для преодоления веса.

Предметы конкретизируют задания, а значит развивают способность контролировать свои движения и сознательно управлять ими.

Дети, выполняя упражнения с длинной веревкой, палкой, большим обручем, учатся согласовывать свои движения с движениями своих сверстников.

Упражнения с разноцветными предметами, аккуратно выглаженными флажками и лентами радуют детей, вызывают у них положительные эмоции и с большим интересом выполняются ими. А это в свою очередь содействует укреплению мышц, формированию двигательных навыков и умений, развитию физических и эстетических качеств.

Уже подготовка к физическим упражнениям с предметами является обучающей для дошкольника, сама задача и сбор предметов воспитывают бережное отношение к ним, закрепляет трудовые навыки.

Предметы должны отвечать гигиеническим, педагогическим и эстетическим требованиям.

Однако особый интерес для педагогов должны составлять двигательные-речевые средства. Их надо чаще использовать на занятиях при динамической паузе, при автоматизации звуков, при развитии умений координировать движения с речью. Стихотворения подбирать так, чтобы соотнести ритм стихотворной строки с движениями рук, ног, и туловища. Длина строки должна быть средней, чтобы подобрать к ней соответствующее движение.

Суть данных упражнений заключается в сочетании двух элементов: двигательного действия и упражнения, направленного на развитие речевой сферы ребенка, реализуемого в активном использовании предмета и речевом сопровождении.

Проблема устранения общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста путём выполнения физических упражнений с предметами и профилактика возможных отклонений в любых из двух важнейших функций маленького человека играет огромную роль для дошкольного учреждения. Так как формируется замкнутый круг системной взаимосвязи, что обуславливает потребность в обосновании современной концепции физического воспитания детей с нарушенной речью.

#### *Литература:*

1. Макаренко О.И. Изучение системы ценностных ориентаций учащихся с нарушением речи // Адаптивная физическая культура. 2008. № 2 (34). С. 12-14.
2. Якубович М.А., Преснова О.В. Коррекция двигательных и речевых нарушений: пособие для учителя. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 287 с.
3. Прописнова Е. П. Методика повышения функциональных возможностей организма детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2013. № 1 (95). С. 123-128.
4. Фомина Н. А. Музыкально-двигательное воспитание в области физической культуры: учебное пособие / Н. А. Фомина, С. Ю. Максимова, Е. П. Прописнова // Вол-

- гоградская гос. акад. физ. Культуры. Волгоград. 2006. 307 с.
5. Каменская В. Г. Детская психология с элементами психофизиологии: учебное пособие / В. Г. Каменская. 2-е изд., испр. и доп. М.: Форум, 2011. 288 с.
  6. О состоянии психомоторных качеств у мальчиков при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью / А. В. Грибанов, Е. А. Гусева, А. В. Канжин // Экология человека. 2006. №10. С. 29-33
  7. В. А. Калягина, Т. С. Овчинникова Логопсихология: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 320 с.
  8. Масюкова Е. М. Ребёнок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция. М.: Просвещение, 1992. 95 с.
  9. Якубович М. А. Коррекция двигательных и речевых нарушений методами физического воспитания: пособие для учителя / М. А. Якубович, О. В. Преснова. М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2006. 287 с.
  10. Покрина О. В. Повышение функционального состояния детей с различными речевыми нарушениями средствами физических упражнений // Физкультурно-оздоровительные технологии в XXI веке: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции / Под общ. ред. М. А. Причалова. Малаховка; МГАФК, 2005. С. 213-216
  11. Горбунова О. В. Анализ речевого развития старших дошкольников с речевой патологией, в ходе эксперимента с использованием средств оздоровительной аэробики на мячах // Адаптивная физическая культура. 2008. № 3(35). С. 45-48.

# Развитие абнотивности педагога в локальной профессиональной среде: системный и личностно-деятельностный подходы

М. В. Губина

*Резюме.* В статье рассматривается проблема развития абнотивности педагога в локальной профессиональной среде конкретного образовательного учреждения на основе системного и личностно-деятельностного подходов.

*Ключевые слова:* абнотивность, локальная профессиональная среда, развитие, системный подход, личностно-деятельностный подход.

---

## Developing abnotivity of a teacher in the local professional environment: systematic and personal-activity approaches

M. V. Gubina

*Abstract.* The article deals with developing abnotivity of a teacher in the local professional environment of the particular educational institution in the framework of systematic and personal-activity approaches.

*Keywords:* abnotivity, local professional environment, systematic approach, personal-activity approach.

---

Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одарённых детей, реализацию их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных социальных задач. Современные требования к уровню профессиональной компетентности современного учителя вступают в противоречие с его неготовностью взять на себя ответственность за создание оптимальных условий для развития одаренности учащихся и организацию новой образовательной практики взаимодействия с одаренными детьми, обеспечивающей актуализацию творческих способностей учащихся, и недостаточным осознанием педагогом того, что целостному развитию личности одаренных учащихся может содействовать учитель с высоким уровнем развития абнотивности. Абнотивность – это не только комплексная способность учителя к адекватному восприятию, осмыслению, пониманию и принятию креативного ученика, способность заметить одаренного ребенка и оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку в развитии его творческого потенциала (М. М. Кашапов), но и интегративный показатель готовности и способности педагога к развитию одаренности учащихся в условиях образовательного процесса. Эта значимая профессионально-личностная характе-

ристика педагога объединяет в себе качества, необходимые для создания комплекса условий для развития детей с признаками одарённости и актуализирующие творческий потенциал и креативные способности самого педагога.

Необходимость и возможность развития абнотивности педагога в условиях локальной профессиональной среды того образовательного учреждения, в котором он осуществляет свою профессиональную деятельность основывается на положении о том, что ее внутренние ресурсы позволяют рассматривать ее в качестве пространства непрерывного педагогического образования.

Мировая практика работы с одаренными детьми показывает, что недостаточно разработан вопрос о развитии абнотивности педагога в локальной профессиональной среде. Сложность решения этой задачи определяется наличием широкого спектра подчас противоречащих друг другу подходов к указанной проблеме. Системный и личностно-деятельностный подходы к изучению данной проблемы позволяют упорядочить и систематизировать существующие в науке и практике материалы по проблеме развития абнотивности педагога в локальной профессиональной среде.

*Системный подход*, начиная с 50-х годов прошлого века, активно используется в педагогике. Он позволил педагогической науке перейти от аспектного изучения образовательного процесса к комплексному его изучению как единого целого, образующего совокупность его элементов и отношений между ними (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, И. В. Блауберг, Л. И. Новикова, В. Д. Шадриков, Г. П. Щедровицкий и др.). По мнению Ю. А. Конаржевского, применение системного подхода позволяет не только получить знания об изучаемом объекте, но и раскрыть его внутреннюю структуру, его связи с внешней средой, с другими объектами.

Наличие у системы таких признаков, как определенный уровень целостности, сформированность интегративных качеств и свойств, возникающих вследствие взаимодействия элементов; общая структура, согласованность всех функций элементов системы; связи с другими системами; ориентация на достижение цели и др., позволяют анализировать педагогическую деятельность как систему (в рамках нашего исследования анализируется деятель-

ность педагога по развитию одаренности учащихся и выявляются условия ее успешности). Сущность системного подхода применительно к организации процесса развития абнотивности педагога заключается в рассмотрении и преобразовании его как сложной системы. Кроме того, и сама абнотивность рассматривается нами в исследовании как сложная система, компонентами которой выступают значимые личностные характеристики и качества педагога, находящиеся в тесной взаимосвязи и образующие ее целостность.

Системный подход позволяет охарактеризовать процесс развития абнотивности в локальной профессиональной среде как целенаправленную организацию психолого-педагогических условий в конкретном образовательном учреждении, содействующих достижению вершин профессионального мастерства педагога в работе с одаренными детьми и обеспечивающих развитие у него абнотивности на высоком уровне.

С позиции системного подхода педагог является элементом локальной профессиональной среды, подсистемой в постдипломном образовательном процессе; следовательно, необходимо организовать среду как ту целостность, будучи активным элементом которой, педагог воспринимал бы все многообразие влияния, воздействия этой среды как значимой для своего профессионального развития. Отсюда и необходимость изучить те пространственные связи, внутри которых находится педагог в процессе своей профессиональной деятельности. Применительно к конкретному образовательному учреждению необходимо проанализировать, какая среда, какое окружение в наибольшей степени эффективно могут влиять на абнотивность педагога, на выбор им лично ориентированного подхода в педагогической деятельности и способов конструктивного взаимодействия с одаренными детьми для того, чтобы целенаправленно и эффективно организовать эту локальную профессиональную среду в соответствии с целью развития абнотивности у каждого педагога школы. Именно в среде проявляются характеристики интересующего нас педагогического явления – абнотивности. Чтобы быть средой, множество развивающих и образовательных процессов должны быть системно организованы с целью достижения запланированного результата.

В педагогике понятие «среда», прежде всего, ориентирует на постижение и понимание педагогической реальности. В понятии «среда» интегрировано всё, относительно чего может быть проявлена активность субъектов педагогического процесса. Взаимодействуя со средой, субъект педагогического процесса осознаёт себя включённым в процесс коллективной

развивающей деятельности и способным к изменению своих профессионально-личностных характеристик [5]. Такие различные понятия как «педагогическая среда», «образовательная среда», «профессиональная среда» объединяются тем, что в них содержится указание на актуальную возможность для субъекта проявить деятельность соответствующего высокого качества при целенаправленном обеспечении в них определённых ценностных ориентиров и содержательных векторов развития педагогов.

Педагог как субъект деятельности в профессиональной среде обладает позиционностью, что предполагает чёткое определение целей и задач, содержания и результатов в различных ситуациях профессиональной деятельности. В данном контексте локальная профессиональная среда интегрирует в себе две ситуации: учитель в школе как субъект педагогической деятельности и как субъект особого рода образовательной (научно-методической и исследовательской) деятельности. Интеграция реальной практической деятельности учителя в образовательном процессе и его деятельности как субъекта собственного профессионального образования и повышения квалификации очевидна, поэтому необходимо говорить об особенностях локальной профессиональной среды в аспекте её возможного влияния на профессионально-личностный рост учителя в целом, и, в частности, на развитие его абнотивности как важного компонента профессиональной компетентности [6].

Процесс развития абнотивности педагога и развитие его профессионально значимых личностных качеств, необходимых для работы с одаренными детьми, должен быть организован в определённой смысловой последовательности: познание – рефлексия – развитие.

В современном мире, чтобы быть профессионально компетентным, педагог должен, с одной стороны, постоянно учиться, заниматься самообразованием, а с другой стороны успешно самореализовываться в педагогической деятельности. С учётом данной точки зрения, среда конкретного образовательного учреждения, где работает педагог, должна быть организована таким образом, чтобы охватывать любой вид педагогической деятельности, выявляя в этой среде закономерности и взаимосвязи с целью их более эффективного использования для решения педагогических задач [1]. Именно таким направлением методологии научного познания является системный подход, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы – целостного комплекса взаимосвязанных элементов (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин), каждый из которых представляет собой конкретную единицу и выполняет конкретную, присущую ему функцию.

Подчеркнём, что основными принципами системного подхода являются: целостность, позволяющая рассматривать одновременно систему как единое целое и в то же время как подсистему для вышестоящих уровней; иерархичность строения, то есть наличие множества (по крайней мере двух) элементов, расположенных на основе соподчинения элементов низшего уровня элементами высшего уровня. Реализация названных принципов хорошо видна на примере любой конкретной организации. Как известно, любая организация (в том числе и образовательного учреждения) представляет собой взаимодействие двух подсистем: управляющей и управляемой. Одна подчиняется другой; структуризация позволяет анализировать элементы системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационной структуры. Как правило, процесс функционирования системы обусловлен не столько свойствами её отдельных элементов, сколько свойствами самой структуры; множественность позволяет использовать множество разных моделей для описания отдельных элементов системы в целом; а системность – это свойство объекта обладать всеми признаками системы.

В рамках данного исследования роль системного подхода, во-первых, состоит в функции упорядочивания и систематизации существующих в науке и практике материалов по проблеме формирования и развития абнотивности педагога в целом и в условиях локальной профессиональной среды, в частности, а также в выявлении компонентов и системообразующих связей в процессе педагогической деятельности, в создании модели развития абнотивности педагога. В соответствии с системным подходом требуется рассматривать все названные явления и процессы не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. По мнению Р. Атаханова и В. И. Загвязинского, сущность системного подхода находит свое выражение в установлении базовых и второстепенных свойств системных объектов, в возможности их совершенствования [8].

Соответственно, принцип системности выступает одним из основополагающих принципов исследования проблемы развития абнотивности педагога, определяя подходы к конструированию самого исследования, к моделированию структуры и содержания этого изучаемого сложного системного личностного образования, к обоснованию модели и стратегии его развития, к организации локальной профессиональной среды образовательного учреждения как целостного взаимодействия педагогов в названном направлении, в рамках которого протекает профессионально-личностное развитие педагогов и его поддержка.

Личностно-деятельностный подход пред-

полагает обязательное обращение к рефлексии деятельности и поведения педагога, а процесс развития абнотивности рассматривается при активном и непосредственном участии самого педагога [3]. В рамках личностно-деятельностного подхода рефлексия в процессе взаимодействия с одарёнными детьми используется как важнейший механизм и условие конструктивного совершенствования себя самого и своей профессиональной деятельности в аспекте развития абнотивности.

В целом личностно-деятельностный подход означает, что, прежде всего в этом процессе ставится и решается важная задача образования – создание условий для развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной личности через активизацию её внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности. Личностный компонент в рамках этого подхода означает, что все обучение и развитие строится с учетом прошлого опыта, личностных особенностей субъекта во взаимодействии с другими.

В работах С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева категория «деятельность» рассматривается в двух значениях: как объяснительный принцип и как метод изучения конкретных проявлений человеческой субъектности [2]. В первом значении подчеркивается преобразующий характер деятельности, когда, изменяя предметный мир в деятельности, субъект изменяется сам. Во втором значении деятельность трактуется как первопричина изменений: включение в деятельность обуславливает изменение субъективной реальности. Соответственно, в личностно-деятельностном подходе исходным является преобразование внутреннего мира человека в процессе деятельности. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что человек проявляется, формируется и определяется в деятельности: «тем, что он (человек) делает, можно определить, что он есть» [4]. При этом направление осуществляемой деятельности может формировать самого человека. Именно деятельностный подход заложил основы понимания «развития» не просто как изменений, а как качественного преобразования, которое приводит к новому способу существования и функционирования.

Именно в рамках деятельностного подхода сложилась особая идеология формирующего эксперимента, что дает основание исследовать развитие абнотивности педагога как качественное преобразование внутриличностных особенностей учителя, осуществляемое в специально-ориентированной педагогической деятельности в условиях локальной профессиональной среды.

На современном этапе развития педагоги-

ческой науки ряд ученых (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, В. П. Зинченко, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков и др.) обогащают и расширяют понимание деятельностного подхода, смещая акцент на активность самого субъекта в конкретной деятельности (в том числе и профессиональной), а именно на его смысловые и ценностные образования. Человек как субъект способен превращать собственную жизнедеятельность в объект преобразования (это касается и преобразований в профессиональной сфере), а значит, способен внутренне направлять изменения самого себя и своего отношения к миру. С этой точки зрения, в центре развивающего образования становится самодеятельность педагога как процесс его самоизменения, определяющего в том числе и профессиональное развитие, успешность, значимые достижения [7].

Личностно-деятельностный подход предполагает опору на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности педагога, создание для этого соответствующих условий в локальной профессиональной среде. Процесс профессионального развития преломляется через личность педагога, его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т.д. Таким образом, этот подход означает ориентацию на личность и деятельность педагога в их единстве и требует признания уникальности специалиста.

Таким образом, локальная профессиональная среда в конкретном образовательном учреждении, где работает учитель, может рассматриваться как значимый фактор развития абнотивности и освоения педагогами эффективных способов взаимодействия с одарёнными детьми при условии её (среды) целенаправленной организации. Создание развивающей

локальной профессиональной среды в рамках конкретного образовательного учреждения считаем необходимым для повышения качества профессиональной деятельности педагога, для перевода учителя из традиционной парадигмы образования в личностно ориентированную, для освоения личностно ориентированной педагогической деятельности и обеспечения развития одарённости учащихся. Идея о необходимости особым образом организованной развивающей локальной профессиональной среды возникает на основе понимания того, что педагог, будучи одновременно субъектом педагогической и самообразовательной деятельности, способен воспринимать локальную профессиональную среду как одно из пространств своей самореализации, повышения квалификации и самообразования, в рамках которого возможны его профессионально-личностный рост в целом и развитие абнотивности в частности.

#### *Литература:*

1. Лебедев О. Е. Учимся вместе решать проблемы. СПб., 2004.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004.
3. Личностно ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / Под ред. Е. Н. Степанова. М., 2003.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2004.
5. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994.
6. Тарасов С. В. Мировосприятие школьников и социокультурная среда // Современный школьник: внутренний мир, ценности и образ жизни. СПб., 2002.
7. Шмелева Н. Б. Введение в профессию «Социальная работа»: Учебник. М., 2013.
8. Ямбург Е. А. Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации. М., 2013.

# Понимание духовности и духовного воспитания в русской, восточной и западной культуре

О. А. Долгова, Г. Р. Салахова

*Резюме.* В статье анализируются и сравниваются особенности понимания духовности в русской, западной и восточной культуре; раскрывается специфика содержания и форм духовного воспитания.

*Ключевые слова:* духовность, духовное воспитание, духовно-нравственные ценности.

## **Spirituality and spiritual education in Russian, Eastern and Western cultures**

O. A. Dolgova, G. R. Salakhova

*Abstract.* The article analyzes and compares the peculiarities of understanding spirituality in Russian, Western and Eastern cultures, it reveals the specific content and forms of spiritual education.

*Keywords:* spirituality, spiritual education, spiritual and moral values.

Воспитание ценностей гражданского мира, доброжелательного и терпимого отношения к людям является одним из аспектов духовно-нравственного воспитания в развитых культурах и во многом зависит от того, какое значение вкладывается в понятие духовности. Для нас представляет интерес сравнение смысла данного понятия в русской, восточной и западной культурах.

Большинство исследователей отмечают, что в русской культуре, сформировавшейся под влиянием православия, «духовность» воспринимается как качество присущее всем людям без исключения [5, 7 и др.]. Христианское учение о человеке основано на библейской антропологии и новозаветном учении. В библейском описании сотворения человека говорится (Быт. 2.7), что Бог «вдохнул в лицо его дыхание жизни, и стал человек душою живою». Дух – это та сила в человеке, которая получена от Бога, он «ведает Бога, ищет Бога и в нем одном находит покой [6, с. 33]. Таким образом, «дух», «духовность» в русской культуре непосредственно связаны с понятиями «дыхание», «жизнь», «Бог», «личность». Духовность определялась как норма человеческой жизни, а святой человек становился идеалом, образцом для подражания.

Согласно русской духовности житие-бытие человека может быть достойным и благополучным только тогда, когда оно целостно, соединяет в себе обыденное и мирское с воз-

вышенным и святым. Издавна на Руси высоко ценилась искренняя вера, глубокомыслие, живость чувств и высоконравственность сознания. Понимание духовности в русской культуре также неразрывно было связано с таким началом в человеке как совесть.

Истари русский народ использовал в качестве средства воспитания духовности образовательное общение со старшими. Педагогическая ценность такого общения раскрывалась в пословицах и поговорках, например: «Слушайся добрых людей, они на путь наведут», «Кто добрых людей слушает, тот Богу спорник» [3, с. 9].

В целях воспитания духовности видное место отводили выработке культурного поведения, которое выражалось не только в умении действовать должным образом, но и в способности воздерживаться от негативных поступков, в терпимости, отзывчивости и милосердии. Народ отрицательно относился к воровству, мошенничеству, плутовству. Решительно осуждалась лень, которая рассматривалась как отказ от участия в жизни семьи, общества, нежелание действовать, трудиться. В русской школе XVIII-XIX вв. духовность поддерживалась священниками. Курс Закона Божьего дети начинали изучать во втором классе, он пронизывал и цементировал всю систему духовного воспитания.

Высшая цель духовного воспитания, как отмечал православный богослов и педагог проф. В. В. Зеньковский, – раскрытие образа Божьего в личности ребенка во всей его силе и полноте посредством развития всех сил и сторон в нем, восстановления целостности его личности [1, с. 130].

Для стран Востока духовность – это сохранение традиций, верность смысложизненным ценностям. В нескольких словах, духовная культура – это стремление и процесс становления образцовой личности. Добродетель, в соответствии с учением восточных мыслителей, представляется как похвальная середина между двумя порицаемыми пороками. Так, смелость, являющаяся достоинством, от избытка превращается в безрассудство, а при недостатке становится трусостью. Философы приводят примеры таких добродетелей, зажатых с двух сторон пороками: щедрость – в противоположность крайностям – жадности и расточительности, скромность – заносчивости и самоуничижению, целомудрие – невоздержанности и бессилию. [2, с.47].

Мыслители Арабского Востока посвятили свои труды разработке программы духовного развития личности. Они сами были эталонами подобной гармонии и осуждали как образцованных негодяев, так и благочестивых невежд. Высоко чтит арабский мир учёного философа Аль-Фараби. Цель духовного воспитания по Фараби, – подвести человека к этому благу через поощрение стремления совершать добрые дела. Осознать, что именно является добрым или злым, помогают знания. Чтобы дать духовное воспитание детям, сначала надо воспитать себя или найти достойных людей. Послушание и уважение – две главных добродетели, которые должны быть у восточного ребёнка. Система обязывает детей чтить родителей даже в зрелом возрасте.

Что же касается понимания духовности в западной культуре, то там можно обнаружить следующие особенности. В английском языке «дух Божий» обозначается словом «spirit», а когда речь заходит о духовности человека, то используется слово «breath». Оно не является однокоренным со словом «spirit» и переводится как дыхание (без связи с духовностью). Аналогичная ситуация в немецком и французском языках, однако в латинском переводе Библии такой разницы нет.

Некоторые исследователи отмечают, что в Западной Европе взгляд на духовность человека со времен Реформации претерпел существенные изменения. Если во времена блаженного Иеронима (IV-Vвв.) считалось, что духовность имманентно присуща человеку как некий Божий дар, то Реформация лишает человека духовности, сопричастной Святому Духу (в поздней западной иконографии нимбы святых «парят» в воздухе, не соприкасаясь с их головами) [7, с. 130]. В это время в западных языках по отношению к человеку начинают употребляться слова «этика» и «мораль», а духовность оказывается связанной с внешней по отношению к человеку религиозностью или мистикой. Такой подход распространён в западном христианстве и в настоящее время. Данное обстоятельство усугубляет духовный кризис Западной цивилизации.

На рубеже XIX-XX вв. русский философ И. А. Ильин, писал, что в Западной цивилизации, именуемой себя христианской, религия уже давно перестала быть центром духовной жизни, культура обособилась от христианства и ушла в безрелигиозную, безбожную пустоту, в никуда [4, с. 301].

Специфика теории духовного воспитания на западе заключается в том, что, начиная с эпохи Возрождения, акцент делался на земных, а не Божественных ценностях, что обусловливало их субъективацию и относительность. Получившее широкое распространение в западной педагогике второй половины XX века гуманистическое направление сделало акцент на самоценности человеческой личности, а в воспитательном плане на возможности самоактуализации, саморазвития и самореализации воспитанника.

Таким образом, можно сделать вывод, что в русской культуре понятие духовность связывается прежде всего с религиозной стороной жизни человека, но может трактоваться и более широко (как феномен присущий каждому человеку). В западной же культуре связь духовности с сущностью человека и его причастностью Богу разрывается. В восточной культуре духовность понимается как реализация добродетелей, связанных прежде всего с верностью традициям. Спецификой понимания духовности обусловлены особенности предмета, методов и содержания духовного воспитания.

#### *Литература:*

1. Василий Зеньковский, протоиерей, профессор. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993.
2. Галаганова С. Г. Восток: традиции и современность // Запад и Восток: традиции и современность. М.: Знание, 1993.
3. Даль В. И. Пословицы русского народа. Том 1, 1879.
4. Ильин И. А. Собрание сочинений. В 10 т. Т.1 М., 1993.
5. Соловцова И. А. Духовное воспитание в православной и светской педагогике: методология, теория, технологии. Волгоград, 2006.
6. Феофан Затворник, святитель. Что есть духовная жизнь и как на нее настроиться? М., 2006.
7. Янушквичене О., Склярова Т. Понимание духовности и духовного воспитания в русской и западной культуре // Основы православной культуры. 2014. № 9.

# Педагогические условия формирования культуры поведения младших школьников во внеурочной деятельности

Т. В. Дурнева

*Резюме.* В статье раскрываются вопросы формирования культуры поведения у младших школьников, условия, при которых этот процесс будет наиболее эффективным. Дается сущностная характеристика понятий «культура поведения», «универсальные учебные действия», «внеурочная деятельность». Представлены результаты диагностического исследования по изучению уровня сформированности культуры поведения у младших школьников.

*Ключевые слова:* младший школьник, внеурочная деятельность, культура поведения, универсальные учебные действия.

## **Pedagogical conditions of forming the culture of behaviour of primary schoolchildren within extracurricular activities**

T. V. Durneva

*Abstract.* The article describes the questions of forming the culture of behaviour of primary schoolchildren, as well as the conditions under which this process will be effective. The article provides the essential concept characteristic of «culture», «universal educational activities», and «extracurricular activities». The article presents the diagnostic study results of the formation level of primary school children's culture of behaviour.

*Keywords:* primary school student, extracurricular activity, culture of behaviour, universal educational actions.

В настоящее время перед образованием остро стоит проблема формирования у детей качеств личности. Федеральный государственный стандарт (ФГОС) ставит на первый план формирование у учащихся универсальных учебных действий (УУД), которые определяются как способности ребёнка к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного приобретения нового опыта. Стоит обратить внимание на личностные УУД, которые обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях [2, с. 95].

На наш взгляд, успешность социализации личности в обществе и системе межличностных отношений определяет уровень культуры поведения.

Воспитание культуры поведения, совершенствования человека волновали общество во все времена. Необходимость нравственного образования в школе, начиная с начальных классов, основывается на потребности общества в нравственно зрелой личности, способной следовать принятым в социуме нормам и правилам общения, нести моральную ответственность за свои действия и поступки.

В «Словаре по этике» [5, с. 195] культура поведения рассматривается как «совокупность форм повседневного поведения человека, в которых находят внешнее выражение моральные и эстетические нормы этого поведения».

Сегодня перед школой стоит сложнейшая задача – воспитать культурную, творческую личность, умеющую найти свое место в сложной, постоянно изменяющейся действительности. Важно сделать так, чтобы социально необходимые требования общества превратились во внутренние стимулы личности каждого ребёнка, такие, как долг, честь, совесть, достоинство [9]. Проблема воспитания культуры поведения в настоящее время наиболее актуальна, поскольку изменились современные требования к подготовке учащихся к взрослой жизни. Вопросы воспитания культуры поведения личности исследовались в различных аспектах (культура общения, поведения, межличностных отношений, речевая культура и т.д.).

Современные документы об образовании все чаще уделяют внимание нравственному воспитанию младшего поколения. Программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования отмечает важность формирования представлений о нормах морально-нравственного поведения.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определяет цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания личности, систему базовых национальных ценностей, принципы духовно-нравственного развития и воспитания личности. Характер организации современного воспитательного процесса определен Законом «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 9, п. 6, устанавливает, что «основные общеобразовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования обеспечивают реализацию федерального государственного

образовательного стандарта с учетом типа и вида образовательного учреждения, образовательных потребностей и запросов обучающихся, воспитанников и включают в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся». Таким образом, духовно-нравственное развитие школьников есть первостепенной важности задача современного воспитания, государственный заказ для общеобразовательной школы [3, с. 29].

В отечественной педагогике вопросом о воспитании культуры поведения занимались такие ученые как С. В. Петерина, И. Н. Курочкина, Т. Ерофеева, Т. Яковенко, О. В. Защирина, Л. Ф. Островская. Позднее были разработаны фундаментальные теории в области культуры речи и речевого этикета. Н. И. Формановская и Т. А. Ладыженская особое внимание уделяли речевым формулам, связанным с типовыми ситуациями общения [10, с. 38]. В. А. Сухомлинский, исследуя проблему речевого этикета школьников, акцентировал важность этикетного общения в жизни людей, самовоспитания в общении, основанного на знании этикетных знаков доброжелательного отношения к людям [8, с. 59]. Несмотря на большое количество работ в этом направлении, до сих пор остается нерешенным вопрос о принципах и средствах воспитания культуры поведения личности.

Формирование культуры поведения – это процесс длительный и требует усилий как школы, так и родителей. В условиях учебной программы формированию культуры поведения уделяется недостаточное внимание, а на уроках затрагиваются лишь некоторые стороны этого сложного процесса. Решать эту проблему позволяет внеурочная деятельность [10, с. 73].

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС НОО следует понимать «образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение результатов освоения основной образовательной программы».

Образовательные учреждения предоставляют учащимся возможность выбора широкого спектра форм внеурочной деятельности, способствующих закреплению и развитию УУД по основным направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) [1, с. 68].

Важное место в организации внеурочной деятельности детей занимает создание условий для духовного становления личности, подготовки ребенка к предстоящему жизненному самоопределению, формирование у него активной гражданской позиции, готовности

учащегося к самостоятельному нравственному выбору, становление у него системы ценностей и способности реализовать их в практической деятельности.

Внеурочная деятельность по формированию культуры поведения позволяет наиболее полно затронуть все аспекты развития личности, в том числе личностные УУД [1, с. 35].

Нами было принято решение изучить уровень сформированности культуры поведения у младших школьников, проведя диагностическое исследование на базе МБОУ СШ №8 города Ульяновска в 3-х классах. В исследовании приняло участие 60 учащихся.

В качестве критериев культуры поведения (по С. В. Петериной) мы определили культуру речи, культуру человеческих отношений, культуру общения и культуру одежды и внешнего вида [6, с.193]. У каждого из них были выделены показатели, свидетельствующие о сформированности того или иного критерия.

– культура речи (уровень речевого развития, степень владения нормами языка или диалектом вместе с умением обоснованно отступать от этих норм);

– культура человеческих отношений (сфера культуры человеческой деятельности, охватывающая общественные отношения, а также освоение человеком материальных и духовных ценностей);

– культура общения (гуманное отношение человека к человеку, нормами которого является вежливость, правила поведения в общественных местах, общение женщин и мужчин, формы приветствий, благодарностей, извинений);

– культура одежды (умение одеваться строго и нарядно, просто и изысканно, в зависимости от конкретной ситуации, особенностей своей внешности).

Для изучения нами была взята культура общения.

Уровень развития навыков культуры общения у младших школьников в конкретных жизненных ситуациях может быть различным. Нами были выделены следующие уровни сформированности навыков культуры общения.

Высокий уровень (5-6 баллов) – дети имеют правильное полное представление об этикетных речевых выражениях и в их поведении наблюдается систематическое и повседневное употребление вежливых слов, без напоминания.

Средний уровень (3-5 баллов) – дети имеют, неполное, частичное представление об этикетных речевых выражениях, ситуативное следование правил. Правила речевого этикета выполняются под непосредственным контролем.

Низкий уровень (меньше 3-х баллов) – дети

не имеют представлений о нормах употребления в своей речи этикетных выражений, не выработаны элементарные навыки культурного общения, часто проявляется несдержанность, грубость.

Для исследования уровня развития навыков культуры общения использовались следующие методы: наблюдение, анкетирование, упражнения.

Своё исследование мы начали с наблюдения. Нами была разработана программа наблюдений, которая позволила сделать некоторые выводы.

Содержание программы:

1. Какие вежливые слова употребляют дети в своей речи.

2. Использование слов речевого этикета в речи учителя.

3. Употребляют ли дети слова приветствия утром.

4. Употребляют ли слова извинения при возникновении конфликтных ситуаций, слова благодарности в соответствующих ситуациях.

Мы увидели, что не все учащиеся употребляют в своей речи вежливые слова. Чаще всего используют в речи слова приветствия, прощания, обращения с просьбой. В основном это самые распространённые слова: здравствуйте, привет, до свидания, пока, пожалуйста. Некоторые дети очень редко употребляют эти слова даже при напоминании учителя. Была замечена и такая тенденция: на занятиях дети вежливы, но по окончании урока дети забывают про нормы поведения. Приходя утром в класс, с учителем здороваются все учащиеся. С одноклассниками здороваются не всегда. Также отмечено, что здороваются не со всеми взрослыми в школе.

Таким образом, наблюдение показало, что не все дети соблюдают правила речевого этикета. Многим для этого требуется контроль учителя или родителей. Иногда дети проявляют грубость, невежество. Наблюдается ситуативное следование правилам речевого этикета.

Чтобы выявить знания вежливых слов у учащихся была проведена анкета «Мои вежливые слова». Детям необходимо было написать вежливые слова. Были определены следующие уровни:

В – высокий – 3-4 балла;

С – средний – 2-3 балла;

Н – низкий – менее 2-х баллов.

В итоге мы выявили, что запас этикетных выражений, соответствует среднему уровню: высокий уровень – 12 человек (20%), средний – 36 человек (60%), низкий уровень – 12 человек (20%).

Кроме этого, детям было предложено несколько упражнений для выявления способности применения вежливых слов в заданной жизненной ситуации.

• Упражнение «Диалог».

Вы слышите такой разговор по телефону:

- Позовите Катю!

- Какую Катю?

- Ну, какую? Катю.

- У нас нет Кати.

- Как нет? (Собеседник вместо ответа кладет трубку).

А если бы говорили вы? И вам надо было бы попросить, чтобы к телефону подозвали вашего товарища? Запишите свой вариант диалога (разговора двух собеседников по телефону).

• Упражнение «Обращения»

Из ниже предложенных слов запиши в таблицу те, которые соответствуют ситуации.

*Доброе утро, простите, здорово, извините, папочка, мамочка, ребята, простите за беспокойство, не будете ли вы так любезны, товарищ, здравствуйте, доброй ночи, до скорого свидания, привет, тетя Вера будьте добры, Николай Иванович, будьте любезны, девушка, прощай (те), молодой человек, добрый вечер, бабушка, приветствую (вас), приходите еще, дедушка, добрый день, гражданин, рад (а) вас видеть, до свиданья, гражданка.*

– Обращение к незнакомому

– Обращение к знакомому

– Приветствие

– Прощание

В зависимости от правильности выполнения заданий были определены критерии оценки:

4-5 б. – высокий уровень

3-4 б. – средний уровень

менее 3 б. – низкий уровень

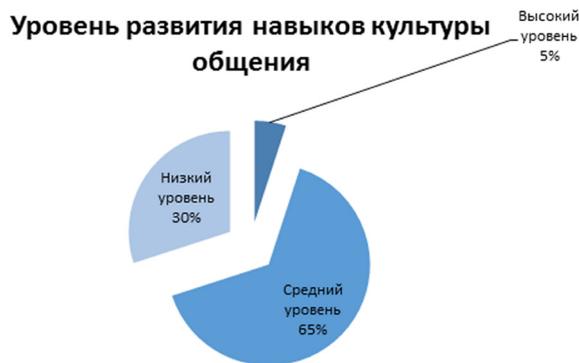
В результате проведенных упражнений была выявлена следующая тенденция: высокий уровень – 9 человек (15%), средний – 27 человек (45%), низкий уровень – 24 человека (40%).

Итак, получив такие данные, отметим, что дети при использовании речевых формул учитывают степень знакомства собеседников, но уровень владения речевыми формулами недостаточно высок. Из результатов анкетирования и выполненных упражнений был сделан вывод, что необходимо учить и упражнять детей в употреблении форм вежливого обращения. Это является неотъемлемой потребностью современного образования детей, в процессе которого у школьников формируются навыки грамотного письма, правильного произношения и словоупотребления, но и раскрывают нужные для каждого человека нормы обращения в культурном обществе.

В результате полученных данных после проведения анкетирования и упражнений мы получили следующую картину: высокий уровень развития навыков культуры общения наблюдается у 3 человек (5%), средний уровень у

39 учащихся (65%), низкий уровень у 18 человек (30%).

### Диаграмма 1 – Уровень развития навыков культуры общения в 3-х классах



Культура общения – один из важных показателей сформированности культуры поведения. Полученные нами данные говорят о недостаточной работе в области формирования культуры поведения в начальной школе.

Поскольку младший школьный возраст является наиболее сензитивным для освоения норм, а времени на уроках недостаточно для полноценного развития необходимых навыков поведения, необходимо рассмотреть возможность формирования культуры поведения у младших школьников на занятиях во внеурочной деятельности.

Взяв за основу программу внеурочной деятельности Е. Ю. Ломтевой «Этикет и культура общения», которая соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, мы выявили ряд условий, при которых, на наш взгляд, процесс формирования культуры поведения будет эффективен [4, с. 6]. Важно учитывать то, что в основу организации обучения положен ролевой и игровой принципы. Собеседники должны осознавать свои ролевые позиции. Игровой принцип обучения соответствует возрастным особенностям ребенка. Вся информация теоретического характера даётся либо в виде игры, где учащиеся сами ищут ответы на вопросы темы, либо в виде работы с таблицами-плакатами. Навыки, которые должны приобрести учащиеся, появляются в процессе разыгрывания ситуационно-ролевых игр по заданиям игровых карточек.

Главным содержанием занятий по основам современного этикета являются поведенческие правила, подкрепленные этическими и эстетическими нормами.

Эффективность процесса формирования культуры поведения во внеурочной деятельности можно повысить, если в ходе занятий:

1. Используются наглядные средства;

2. Выполняются творческие задания;

3. Учащихся мотивируют к изучению правил поведения в обществе.

Использование наглядных средств стимулирует познавательные интересы учащихся, создает при определенных условиях повышенное эмоциональное отношение учащихся к учебной работе, обеспечивает разностороннее формирование образов, способствует прочному усвоению знаний, пониманию связи научных знаний с жизнью, при этом экономя время учителей [3, с. 164]. К наглядным средствам при изучении правил поведения мы относим плакаты, стенды, частично – настольные игры, рабочая тетрадь на печатно основе, просмотр дидактических мультфильмов.

Поскольку оформление отдельного кабинета, выделенного только под занятия этикетом, вызывает затруднения, следует обратить внимание на оформление школы в целом. Плакаты, стенды, обращающие внимание учащихся на правильность поведения в школе и за её пределами, можно разместить в коридорах, рекреациях, специально отведенных в школе местах. Плакаты и стенды могут содержать материал и правила разного характера: утвердительное (как должно быть, как нужно поступать в той или иной ситуации) или отрицательное (через демонстрацию неправильного образца поведения).

Просмотр дидактических мультфильмов на занятии позволяет сделать процесс изучения нового материала интенсивным и интересным. Дидактический фильм (мультфильм) является одним из основных аудиовизуальных средств, используемых в процессе обучения. Нами было отобрано несколько мультипликационных сериалов, подходящих для сопровождения занятий по этикету: «Уроки тетушки Софы. Правила хорошего поведения» и «Уроки вежливости»; отечественных мультфильмов: «Винни-Пух в гостях у Кролика», «Мишка-зайра», «Золотые слова», «Сестрички-привычки», «Что такое хорошо, что такое плохо?».

Настольные игры по этикету позволяют в доступной игровой форме изучить правила поведения. Кроме того, настольные игры имеют еще ряд положительных воздействий: развивается творческий потенциал и воображение, речь; происходит развитие социальной адаптивности ребёнка, которому приходится ради достижения цели взаимодействовать с различными игроками; развивается скорость реакции, моторика [3, с. 205]. Нами были найдены следующие настольные игры по этикету, которые можно использовать на занятиях во внеурочной деятельности и на переменах: «Лото вежливости», «Пользование столовыми приборами», «Формулы вежливости», «Культура поведения». Игры рассчитаны как на не-

сколько, так и на одного игрока, включают в себя инструкцию, игровое поле и карточки.

*Творческие задания* помогают учащимся внести собственную мысль, по-своему представить изучаемый материал через преобразование имеющихся знаний или создание новых форм. Анализ основных психологических новообразований и характера ведущей деятельности младшего школьного возраста, современные требования к организации обучения как творческого процесса, который ученик вместе с учителем в определенном смысле строят сами; ориентация в этом возрасте на предмет деятельности и способы его преобразования предполагают возможность накопления творческого опыта не только в процессе познания, но и в таких видах деятельности, как создание и преобразование конкретных объектов, ситуаций, явлений, творческого применения полученных в процессе обучения знаний [6, с. 120].

Мы предлагаем следующие варианты творческих заданий в ходе внеурочной деятельности:

- иллюстрации к правилам поведения;
- рифмование правил поведения;
- написание сказок и рассказов, где применяется какое-то правило поведения;
- театральная постановка по сказкам, где отражаются правила поведения;
- составление словаря вежливых слов.

*Мотивирование учащихся к изучению правил поведения в обществе* происходит в первую очередь через осознание детьми необходимости знания правил этикета и применения их на практике. Это можно делать через вводную беседу, примеры, демонстрацию образцов правильного поведения [7, с. 58].

В занятие помимо вышеназванных приемов можно включить игры, театрализованные представления, экскурсии, посещение театра,

библиотеки – все это создает условия для наилучшего усвоения принятого в обществе порядка поведения.

Для педагогов, занимающихся обучением детей правилам поведения, хорошо понятна воспитательная роль этикета: мы воспитываем человека, формируя у него понимание необходимости соблюдения правил поведения и взаимодействия в обществе [10, с. 63]. Поскольку младший школьный возраст является наиболее сензитивным для освоения норм и ценностей, а времени на уроках недостаточно для полноценного развития необходимых навыков поведения, внеурочная деятельность позволяет в полной мере охватить все направления развития культуры поведения, начиная с первого класса.

#### *Литература:*

1. Буйлова Л. Н. Современные педагогические технологии в дополнительном образовании детей. М.: ЦРСДОД, 2000. 180 с.
2. Иванова И. Ю. Формирование коммуникативных навыков у первоклассников во внеурочной деятельности // Начальная школа. 2013. № 2. С. 57.
3. Курочкина Н. И. Этикет для детей и взрослых // Н. И. Курочкина. М.: Академия, 2001. 346 с.
4. Организация внеурочной деятельности в начальной школе: Сборник программ: в двух частях. Часть 1 / под общ. ред. Н. В. Калининой, В. В. Зарубиной. Ульяновск: УИПКПРО, 2011. С. 6-15
5. Словарь по этике. Под ред. А. А. Гусейнова и И. С. Кона. М.: Политиздат, 1989. 447 с.
6. Соколова В. В. Культура речи и культура общения. М., 2002. 288 с.
7. Строкова Р. С. Школа вежливости // Начальная школа. 2008. № 4.
8. Сухомлинский В. А. Слово о слове М.: Сов. школа, 1997. 367 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2010.
10. Формановская Н. И. Культура общения и речевой этикет. М.: Издательство ИКАР, 2005. 2-е издание. 250 с.

# Потенциал будущего педагога дошкольной организации и образовательная среда региона

Н. Ю. Майданкина

*Резюме.* В статье рассматривается ряд вопросов, касающихся особенностей становления потенциала будущего воспитателя дошкольной образовательной организации с учетом образовательной среды региона.

*Ключевые слова:* потенциал педагога; ФГОС ДО, образовательная среда региона, региональный навигатор программ.

## Potential of a future preschool teacher and educational environment of the region

N. Iu. Maidankina

*Abstract.* The article discusses the characteristics of the potential of a future preschool teacher, taking into account the educational environment of the region.

*Keywords:* potential of a teacher; federal state educational standard of preschool education, educational environment of the region, regional program navigator.

В современных условиях решение проблемы формирования системы профессионального роста с целью развития потенциала педагога является актуальным направлением деятельности общества. Потенциал (от лат. *potencia* – возможность, сила) представляет собой совокупность имеющихся у человека ресурсов и резервов в настоящем времени и возможностей к их проявлению в будущем.

Е. Н. Гусарова в своём исследовании посвященном проблеме развития потенциала на этапе профессионального образования к негативной тенденции в подготовке студента относится рассогласованность требований общества и уровень квалификации выпускника вуза [1]. Проблема становления потенциала педагога в значительной степени обусловлена реалиями социокультурной среды региона и меняющейся региональной специфики.

На этапе профессионального образования в условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [2] решение задачи – обеспечения условий для становления потенциала будущего педагога дошкольной образовательной организации (ДОО), как амплификации интегральных личностных образований, требует поиска подходов, содействующих осуществлению успешного «входа» в результативную педагогическую практику.

Современные исследования отмечают, что специфика становления потенциала будущего педагога ДОО во многом фокусируется на достижении студентом высокого уровня общекультурной подготовки. Так, Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов подчеркивают, что «современное общество с его глобальными проблемами востребует человека не столько информированного, сколько стремящегося, познающего социум, людей и себя в этом многоликом, быстро изменяющемся мире, сохраняющего то ценное, что есть в культуре, ценностно осмысливающего результаты своей деятельности, своих взаимодействий с социумом, с людьми через человека, через его общительную связь с другими людьми» [3, с. 83].

Сегодня в числе первоочередных требований к современному воспитателю выступают не только овладение исключительно высокими профессиональными знаниями и умениями, но и серьезная общекультурная подготовка, как органичная часть профессиональной деятельности. Подтверждение этому положению мы находим в Федеральном Законе «Об образовании в РФ» (2012 г.), где указано, что приоритет современной системы дошкольного образования (статья 64 «Дошкольное образование», п.1) состоит в обеспечении условий для формирования у детей дошкольного возраста основ общей культуры [4].

Конкретизацию этого положения мы находим и в ФГОС ДО. В качестве целевого ориентира на этапе завершения дошкольного детства выступает овладение дошкольниками культурными способами деятельности в обществе взрослых и сверстников. Кроме того, ФГОС ДО определяет 40% содержания образовательной деятельности в ДОО, отражающей социальную ситуацию развития ребенка, тем самым подтверждая важность использования социокультурного подхода региональной направленности в формировании личности на этапе дошкольного детства. В своем исследовании по проблеме социализации личности ребенка-дошкольника Л. М. Захарова отмечает необходимость и возможность формировать у дошкольников представления об окружающей действительности и «осознанное отношение к принятию имеющихся и сложившихся в обществе ценностей» [5, с. 5].

Полагаем, что вышесказанное является основанием для разработки педагогических под-

ходов и проектирования направлений деятельности по повышению общекультурной подготовки студента, овладению им содержанием региональной направленности.

Подходы обусловлены необходимостью выявить и отобрать содержание социокультурной среды для развития общекультурного потенциала студента и создать открытую образовательную среду, содействующую развитию интереса к культурно-историческим ценностям региона, мотивирующей к познанию педагогических явлений, воспитательных региональных практик и собственных возможностей.

К основным функциям социокультурной среды относится приобщение студентов к региональным культурно-историческим объектам и явлениям, содействующим повышению культурного потенциала студента.

К основным функциям открытой образовательной среды относятся развитие у студентов интереса к профессии, сближение и последовательная интеграция информационно-знательного и практического компонентов в подготовке с учетом региональной направленности.

Каковы же направления в создании открытой образовательной среды, отвечающей задачам развития потенциала будущего педагога? Решению задачи создания открытой образовательной среды способствует конструирование учебных программ по целевым, гибким модулям, содержание которых учитывает социальную ситуацию и интегрирует вопросы профессиональной и общекультурной подготовки. Однако речь идет не столько о сообщении студентам знаний об истории, культуре, природе и т.п. региона, что само по себе актуально, сколько об адаптации знаний региональной направленности в соответствии с гендерными, возрастными, индивидуальными особенностями детей дошкольного возраста и овладении педагогическим инструментарием, обеспечивающим успешное транслирование регионального культурного опыта.

Полагаем, когда речь идет о качественной подготовке студентов уместно размышлять о сетевых программах с длительными сроками обучения, реализующихся в сотрудничестве преподавателя вуза и педагога-практика, наставника. В целях преодоления некоторой дискретности и усиления практической подготовки студентов результативность внедрения программ достигается участием практиков, имеющих устойчивую положительную практику и внешнюю успешную оценку профессионального опыта. Подобная практика реализации программ содействует решению задач по созданию открытого образовательного пространства, обеспечивает преемственность профессионального и дополнительного профессионального образования, отвечает зада-

чам развития потенциала студента.

Кроме того, полагаем, что приглашение специалистов дополнительного профессионального образования позволяет выявить актуальные потребности практики с целью корректировки профессиональных программ и в построения более эффективной системы подготовки студента.

Как один из возможных вариантов решения проблемы рассматривается прикрепление студентов первых курсов обучения к наставникам, лучшим педагогам-практикам, победителям конкурсов для развития у студентов интереса к профессии и приобретения практического опыта.

Особым направлением в создании открытой образовательной среды, объединяющим звенья профессионального и дополнительного профессионального образования, является разработка парциальных образовательных программ (ПОП) системы дошкольного образования, отражающих социокультурные, экологические, экономические сведения, учитывающих специфику региона и включающих в образовательный процесс для детей дошкольного возраста современный педагогический инструментарий.

В мае 2015 г. Федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию одобрена Примерная основная образовательная программа дошкольного образования, в которой представлен навигатор примерных образовательных программ системы дошкольного образования [5]. Возникает потребность в создании регионального навигатора парциальных образовательных программ, учитывающего специфику социальной ситуации развития. Создание регионального навигатора парциальных образовательных программ, как нового педагогического продукта, усилит подготовку будущих специалистов и взаимосвязь систем профессионального образования и дополнительного профессионального образования.

Какие программы могут составить основу регионального навигатора? Полагаем, что основу регионального навигатора составят парциальные образовательные программы, разработанные педагогическими коллективами ДОО региона, имеющими опыт инновационной деятельности и прошедшими внутреннюю экспертизу и внешнюю независимую оценку (программы представлены на различные конкурсы, материалы опубликованы в региональной и центральной печати). Для качественной подготовки регионального навигатора необходимо организовать конкурсный отбор парциальных образовательных программ по критериям актуальности, новизны, использования современных технологий, в том числе информационных технологий. С целью подготовки к участию в конкурсном отборе планируется ор-

ганизовать обучающие семинары, стажировки на базе ДОО, являющимися разработчиками парциальных образовательных программ.

Таким образом, обеспечение условий для создания образовательной среды является одним из факторов становления потенциала будущего педагога ДОО, содействующих успешному «входу» в результативную педагогическую практику.

*Литература:*

1. Гусарова Е. Н. Современные подходы профессионально-педагогического образования, направленные на развитие творческого потенциала // ИСОМ. – 2012. – №1.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
3. Кулюткин Ю. Н., Бездухов В. П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара, 2002.
4. Закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.
5. Захарова Л. М. Педагогическое сопровождение процесса этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста. Диагностический материал по этнокультурному воспитанию дошкольников. Учебно-методическое пособие. Ульяновск, 2007.
6. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс] // [edu.pskov.ru/sites/default/files/mrsdo/fgos\\_do/poop\\_do.pd](http://edu.pskov.ru/sites/default/files/mrsdo/fgos_do/poop_do.pd).
7. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс] // <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>.

# К вопросу о преемственности начального и основного общего образования в условиях реализации ФГОС

А. П. Мишина

*Резюме.* В статье раскрываются вопросы преемственности между начальным и основным уровнями общего образования в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов, предлагаются направления и формы работы по обеспечению преемственности.

*Ключевые слова:* преемственность, начальное образование, основное образование, федеральные государственные образовательные стандарты.

## Continuity of primary and secondary education while implementing Federal state educational standards

A. P. Mishina

*Abstract.* The article discusses the continuity of the primary and secondary education while implementing Federal state educational standards. The article provides the directions and forms of work to ensure the continuity.

*Keywords:* continuity, primary education, secondary education, Federal state educational standards.

Проблема обеспечения качества образования стала в настоящее время приоритетной задачей российского образования. При этом важнейшим условием выступает непрерывность образования, которая обеспечивается выстраиванием преемственности между его уровнями.

Согласно толковому словарю, преемственность – это право наследования чего-либо, последовательная передача чего-либо от одного к другому.

Зададимся вопросом: что и как мы передаём при переходе из начальной в среднюю школу? Большинство учителей начальных классов отвечают на этот вопрос следующим образом: знания, умения и навыки. Ведь от учителей-предметников они постоянно слышат: вы не научили своих детей тому-то и тому-то, они не знают и не умеют то-то и то-то, при этом подразумеваются сугубо предметные результаты. Но попробуем представить некую коробочку, в которую мы сложили те самые предметные знания, умения и навыки и которую мы передаём учителям-предметникам средней школы. Становится очевидным, что понятие преемственности применительно к образованию гораздо шире, чем передача сум-

мы знаний, умений и навыков. Учителя основной школы принимают, «наследуют», в первую очередь, ребёнка, обучающегося, его проблемы и особенности.

Переход обучающихся из начальной в основную школу, от одного учителя к взаимодействию с несколькими различными учителями-предметниками сопряжён с огромной психологической нагрузкой, вызванной резкой переменой в жизни школьника. Это и изменение режима дня, и необходимость перехода из одного кабинета в другой, и несогласованность образовательных программ начальной и основной школы, и появление новых учебных дисциплин, и отсутствие единых требований к учебной деятельности и несогласованность в критериях оценивания, и увеличение учебной нагрузки и объёма домашних заданий, и изменение стиля общения учителей-предметников с детьми, и ослабление контроля со стороны родителей, думающих, что дети уже более самостоятельные, и т. д. В этот период многие дети испытывают тревогу, растерянность, страх, не могут понять, что от них хотят учителя и родители. Это влечёт за собой снижение самооценки и успеваемости, падение интереса к учёбе, нарушение взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, появление неадекватных поведенческих реакций.

Проблемы, возникающие в этот период, сказываются на всех участниках образовательных отношений: обучающихся, педагогах, родителях, администрации школы, психологах и т. д. И на практике мы сталкиваемся со структурным и методическим разрывом целостности учебно-воспитательного процесса.

Не случайно вопросы преемственности уровней образования являются центральными и «вечными» вопросами педагогики и частных методик.

Таким образом, применительно к образованию, преемственность – это соблюдение последовательности, систематичности, взаимосвязанности и согласованности в содержании, формах и методах обучения, которые должны обеспечить по возможности безболезненный переход от одного уровня образования к другому.

Следовательно, преемственность при переходе от начального образования к общему образованию должна осуществляться на уровне:

- целей и задач;
- содержания образования;

- организационных форм;
- планируемых результатов.

Ключевым приоритетом непрерывного образования и основанием преемственности разных уровней образовательной системы становится ориентация на формирование у обучающихся умения учиться, развитие у ученика способности:

- самостоятельно ставить учебную задачу,
- принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности,
- планировать свою деятельность,
- проектировать пути реализации учебной задачи,
- взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебной деятельности,
- осуществлять контроль и оценку своей деятельности, своих достижений.

Сформулированная на уровне начального общего образования цель «формирование умения учиться» на уровне основного общего образования получает конкретизацию: учить ученика учиться в общении. И в основных образовательных программах начального и основного общего образования мы видим программы, посвященные универсальным учебным действиям. Но если на уровне начального общего образования эта программа посвящена **формированию УУД**, то на уровне основного общего образования эта программа предполагает **развитие УУД**, дополняемое формированием компетенций обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий, учебно-исследовательской и проектной деятельности. Следовательно, говоря о преемственности образовательных уровней, необходимо четко понимать, какие образовательные результаты должны быть обязательно сформированы на уровне начального общего образования, а какие результаты должны стать их приращением на этапе основного общего образования.

Отсюда обязательным условием соблюдения преемственности является согласованность рабочих программ по учебным предметам и программы внеурочной деятельности в области планируемых результатов, в число которых входят не только предметные, но и метапредметные, а также личностные результаты.

Это в свою очередь предполагает создание в образовательной организации развивающей среды, ориентированной на достижение метапредметных результатов в разнообразии форм и видов деятельности обучающихся с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей, а также сохранение тех организационных форм учебной деятельности, которые применялись в начальной школе. Но часто на практике мы видим, что учителя-предметники не используют многие формы организации

познавательной деятельности, например, парную и групповую, ограничиваясь фронтальной работой.

Организация преемственности в образовательной организации строится по следующим направлениям:

1. Разработка и выполнение плана преемственности, включающего:
  - создание организационных условий для проведения адаптационного периода;
  - мероприятия по адаптации пятиклассников к новым условиям;
  - изучение развития личности обучающихся 5 классов, выявление уровня тревожности;
  - практические рекомендации педагога-психолога по учёту психологических особенностей детей;
  - разъяснительная работа с педагогическими кадрами, составление методических рекомендаций для учителей-предметников.
2. Совместная методическая работа учителей начальной школы и учителей-предметников:
  - ознакомление учителей-предметников с возрастными особенностями младших школьников, сопоставление с возрастными особенностями обучающихся основной школы;
  - изучение учебных программ начальной и основной школы, сопоставление обязательного минимума содержания и планируемых результатов;
  - изучение учителями-предметниками системы работы учителя начальных классов: формы и методы организации учебной деятельности учащихся, стиль общения, система внеклассной работы и работы с родителями и т.п.;
  - раннее определение учителей-предметников и классных руководителей будущих пятиклассников (оптимально в декабре-январе);
  - посещение учителями-предметниками уроков в 4 классе начальной школы, коллективное обсуждение посещенных уроков с позиции соблюдения принципов и технологий системно-деятельностного подхода, достижения обучающимися планируемых результатов (такая работа позволяет учителям-предметникам заранее познакомиться со своими будущими учениками, увидеть их возможности, а в ходе обсуждения уроков педагоги начального и основного звена уточняют свои позиции и требования, предъявляемые к ученикам);
  - посещение учителем, выпустившим 4 класс, уроков учителей-предметников с целью определения, как адаптируются его ученики к новым условиям и требованиям;
  - разработка и проведение учителями основной школы и учителями 4 классов совместных уроков (возможны варианты: готовит и проводит урок только учитель-предметник; учитель начальных классов и учитель-пред-

метник совместно проектируют урок, а проводит учитель основной школы; совместное проектирование и проведение урока при распределении этапов урока и форм организации познавательной деятельности);

– разработка единой системы оценивания достижения планируемых результатов (выработка единых требований к оцениванию и отбору учебного материала, создание методической копилки диагностических работ, проведение срезовых работ в 4-х классах в присутствии учителей среднего звена и совместный анализ проведенных работ).

### 3. Работа с родителями:

– анкетирование родителей и определение уровня социально-психологической адаптации обучающихся;

– проведение родительских собраний;

– просветительская работа, повышение педагогической культуры семьи, формирование ее педагогического сознания;

– расширение полномочий родителей как законных представителей интересов детей.

Все мероприятия должны быть направле-

ны соблюдение преемственности в целях, содержании, образовательных технологиях формирования универсальных учебных действий при переходе от начального общего образования к основному общему образованию.

### Литература:

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Вальчук, Е.В. Преемственность начальной и средней школы [Текст] / Е.В. Вальчук. – Саранск, 2006.
3. Преемственность между начальным общим и основным общим образованием: содержание, управление, мониторинг [Текст] // Материалы международной научно-практической конференции 18-19.04.2014. – Пенза – Ереван – Прага: Научно-издательский центр «Социосфера», 2014. – 272 с. [Интернет-ресурс] – Режим доступа: [http://sociosphera.com/conference/2014/preemstvennost\\_mezhdu\\_nachalnym\\_obwim\\_i\\_osnovnym\\_obwim\\_obrazovaniem\\_soderzhanie\\_upravlenie\\_monitoring/](http://sociosphera.com/conference/2014/preemstvennost_mezhdu_nachalnym_obwim_i_osnovnym_obwim_obrazovaniem_soderzhanie_upravlenie_monitoring/)
4. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст] / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011.
5. Цукерман, Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема [Текст] / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – 25 с.

# Системно-деятельностный подход в образовании: понятие, содержание, задачи

Д. А. Музалева

*Резюме.* В данной статье подробно рассмотрен системно-деятельностный подход. Его применение в обучении означает, что в этом процессе ставится и решается основная задача образования – создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности через активизацию внутренних резервов. Для реализации системно-деятельностного подхода необходимо перейти от освоения отдельных учебных предметов к межпредметному изучению сложных ситуаций реальной жизни.

*Ключевые слова:* системно-деятельностный подход, личностные результаты, метапредметные результаты, предметные результаты, компетенция.

---

## **System-activity approach in education: concept, content, goals**

D. A. Muzaleva

*Abstract.* This article examined the system-activity approach. Its use in education means that the process poses and solves the main task of education - the creation of conditions for creating a harmonious, morally perfect, socially active, professionally competent and self-developing person through the activation of internal reserves. To implement a system-activity approach it is necessary to shift from the development of certain subjects to interdisciplinary study of complex real-life situations.

*Keywords:* system-activity approach, personal results, interdisciplinary results, subject results, competence.

---

В связи с тем, что приоритетным направлением новых образовательных стандартов становится реализация развивающего потенциала общего среднего образования, актуальной задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей фундаментального ядра содержания образования. Поэтому важнейшей задачей является формирование совокупности универсальных учебных действий как метапредметных результатов образования. В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, который предполагает: ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта,

где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования. Данный подход, концептуально базируется на обеспечении соответствия учебной деятельности обучающихся их возрасту и индивидуальным особенностям.

Понятие «системно-деятельностный подход» было введено в 1985 г. как особого рода понятие. Этим старались снять оппозицию внутри отечественной психологической науки между системным подходом, который разрабатывался в исследованиях классиков отечественной науки (таких, как Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов и др.), и деятельностным, который всегда был системным (его разрабатывали Л. С. Выготский, Л. В. Занков, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и многие др.). Системно-деятельностный подход является попыткой объединения этих подходов [2, с. 20].

За понятием «системно-деятельностный подход», во-первых, стоит попытка взаимодополнительности общенаучной методологии, представленной системным подходом к разным конкретным наукам и практикам (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин), и уровня конкретно-научной методологии в психологии, связанной с представлениями о категории «деятельность» как объяснительном принципе психологической науки. Мотивами для введения понятия «системно-деятельностный подход» послужили классические труды А. Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность» и Э. Г. Юдина «Системный подход и принцип деятельности», в которых «деятельность» выступает как «основание» таких систем как «психика», «сознание», «бессознательное» и «личность», порождаемых движением деятельности человека в природе и обществе [5, с. 391].

Во-вторых, системно-деятельностный подход предполагает при изучении любых феноменов психики и проектировании разных сфер социальной практики выделение в качестве методологических инструментов следующих планов анализа систем:

- мотивационный план анализа, связанный с ответами на вопрос «ради чего», ради каких «мотивов» происходит развитие того или иного феномена;
- интенционально-целевой план анализа, связанный с ответом на вопрос «на что», на ка-

кие «цели» направлены действия той или иной системы;

- операционально-технологический план анализа, связанный с ответом на вопрос «каким способом», посредством каких «операций», «технологий» достигаются мотивы и цели системы в тех или иных условиях ее существования;

- ресурсно-энергетический план анализа, связанный с ответом на вопрос «за счет чего», каких источников, например, тех или иных психофизиологических ресурсов организма или материально-технических ресурсов общества, будут осуществлены те или иные «действия», «операции» или «технологии», обеспечивающие достижение мотивов и целей системы;

- «субъектный» план анализа, связанный с ответом на вопрос «кто» будет «агентом», заинтересованным в трансформациях, преобразованиях, изменениях той или иной системы, например, «общества как системы», «образования как системы» или «личности как «системы»» [1 с. 54].

Особенностью системно-деятельностного подхода является положение о том, что психологические функции и способности есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. При этом содержание образования проектирует определенный тип мышления ребенка – эмпирический или теоретический в зависимости от содержания обучения. Содержание же учебного предмета выступает как система научных понятий, конституирующих определенную предметную область. В основе усвоения системы научных понятий лежит организация системы учебных действий.

Наиболее оригинальные результаты системно-деятельностный подход дал при анализе феномена индивидуальности. Как и всякая эволюционирующая система, любое общество должно, с одной стороны, поддерживать стабильность (самовоспроизводиться), с другой стороны – быть готовым к изменению. Стереотипное поведение личности поддерживает стабильность общества, в то время как особый механизм «неопределенности», допускающий индивидуальный, вариативный тип поведения (не выходящий за рамки социальных норм), обеспечивает обществу возможность изменения в случае природных катаклизмов или социальных потрясений [4, с. 22]. Таким образом, индивидуальность, проявляющаяся в неадаптивных формах поведения, оказывается как бы «запрограммирована» обществом, необходима ему.

В рамках данного подхода мы можем сказать новое слово об индивидуальности. А это

особенно важно в наше время, когда перестройка всех сторон жизни общества, активизация человеческого фактора настоятельно требуют развития разнообразных индивидуальностей. Индивидуальность теперь воспринимается не как синоним индивидуализма, не в противопоставлении к коллективизму, а как важнейшее условие эффективного функционирования общества.

Рассматриваемый нами подход приводит к пониманию того, чем являются в широком смысле слова стандарты образования. Вместе с тем, действует еще одна формула: компетенция – деятельность – компетентность. Компетенция как объективная характеристика реальности должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью, как характеристикой личности [3, с. 12]. Эта формула помогает нам понять, что такое компетентность. Это знание в действии. И компетентностный подход не противостоит деятельностному, а снимается им. Системно-деятельностный подход к результатам образования, означает, в частности, что изменяется представление о содержании образования.

Системно-деятельностный подход позволяет на каждой ступени общего образования:

- представить цели образования в виде системы ключевых задач, отражающих направления формирования качеств личности;

- на основании построенных целей обосновать не только способы действий, которые должны быть сформированы в учебном процессе, но и содержание обучения в их взаимосвязи;

- выделить основные результаты обучения и воспитания как достижения личностного, социального, коммуникативного и познавательного развития учащихся [6, с. 32].

К числу планируемых результатов освоения основной образовательной программы отнесены:

- личностные результаты – готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к учению и познанию, ценностно-смысловые установки выпускников начальной школы, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетентности, личностные качества;

- метапредметные результаты – освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные);

- предметные результаты – освоенный обучающимися в ходе изучения учебных предметов опыт специфической для каждой предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также система основополагающих

элементов научного знания, лежащая в основе современной научной картины мира.

Личностные результаты формируются за счёт реализации как программ отдельных учебных предметов, так и программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, программы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни. Метапредметные результаты формируются за счёт реализации программы формирования универсальных учебных действий и программ всех без исключения учебных предметов. В результате изучения предметов на ступени начального общего образования у выпускников будут сформированы личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия как основа умения учиться.

В сфере личностных универсальных учебных действий будут сформированы внутренняя позиция обучающегося, адекватная мотивация учебной деятельности, включая учебные и познавательные мотивы, ориентация на моральные нормы. В сфере регулятивных универсальных учебных действий выпускники овладеют всеми типами учебных действий, направленных на организацию своей работы в образовательном учреждении и вне его, включая способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать её реализацию (в том числе во внутреннем плане), контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение. В сфере познавательных универсальных учебных действий выпускники научатся воспринимать и анализировать сообщения и важнейшие их компоненты – тексты, использовать знаково-символические средства, в том числе овладеют действием моделирования, а также широким спектром логических действий и операций, включая общие приёмы решения задач. В сфере коммуникативных универсальных учебных действий выпускники приобретут умения учитывать позицию собеседника (партнёра), организовывать и осуществлять сотрудничество и кооперацию с учителем и сверстниками, адекватно воспринимать и передавать информацию, отображать предметное содержание и условия деятельности в

сообщениях, важнейшими компонентами которых являются тексты [7, с. 5].

Системно-деятельностный подход обеспечивает достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности. В целом системно-деятельностный подход в обучении означает, что в этом процессе ставится и решается основная задача образования – создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности через активизацию внутренних резервов. Для реализации системно-деятельностного подхода необходимо перейти от освоения отдельных учебных предметов к межпредметному изучению сложных ситуаций реальной жизни. Соответственно, специфические для каждого учебного предмета действия и операции должны быть дополнены универсальными (метапредметными) учебными действиями. Системно-деятельностный подход нацелен на развитие личности, на формирование гражданской идентичности, указывает и помогает отследить ценностные ориентиры, которые встраиваются в новое поколение стандартов российского образования [5, с.205].

#### *Литература:*

1. Артемьева Л. Н. Системный подход к научной деятельности учащихся // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2005. – №3.
2. Асмолов А. Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования // Вопросы психологии. – 2007. – № 4.
3. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4.
4. Леонтьев А. Н. Системный анализ в психологии // Психологический журнал. – 1991. – № 4.
5. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. М., 1978.
6. Купавцев А. В. Деятельностная альтернатива в образовании // Педагогика. – 2005. – №10.
7. Новиков А. М. Принцип деятельностной направленности образования // Специалист. – 2005. – №7.

# Нормативно-правовые аспекты проектирования адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования

С. С. Пичугин

*Резюме.* В статье предпринята попытка систематизации нормативно-правовой основы проектирования адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования с учетом особых образовательных потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Автором проанализирована структура программы и предложен алгоритм ее моделирования с учетом особенностей образовательной организации.

*Ключевые слова:* Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования учащихся с ограниченными возможностями здоровья, адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования, психофизическое развитие, индивидуальные возможности, национальные, региональные и этнокультурные потребности, коррекция нарушений развития, социальная адаптация.

## Normative legal aspects of designing adapted basic educational programs of primary education

S. S. Pichugin

*Abstract.* The article attempts to systematize the legal framework of designing the adapted basic educational program of primary education taking into account the special educational needs of students with disabilities. The author analysed the structure of the program and gave an algorithm for its modelling taking into consideration peculiarities of the educational organization.

*Keywords:* training educators, preschool age, practice-oriented education.

В соответствии с ч. 6. ст. 11 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) (далее – ФЗ) в целях обеспечения реализации права на образование учащихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты образования указанных лиц или включаются в федеральные государственные образовательные стандарты специальные требования.

Приказом Минобрнауки России от 19.12.2014

№ 1598 (зарегистрирован в Минюсте России 15.02.2015 № 35847) утвержден федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования учащихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – Стандарт).

Стандарт применяется к правоотношениям, возникшим с 01 сентября 2016 года, следовательно, во всех образовательных организациях (далее – ОО), осуществляющих образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам начального общего образования (далее – НОО), для детей с ОВЗ: глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами, необходима разработка и утверждение соответствующих адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования (далее – АООП НОО) с учетом особых образовательных потребностей учащихся с ОВЗ.

Нормативно-правовую основу разработки АООП НОО учащихся с ОВЗ составляют:

- 1) «Конституция Российской Федерации» (принята всенародным голосованием 12.12.1993);
- 2) «Конвенция о правах ребенка» (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990);
- 3) «Конвенция о правах инвалидов» (заключена в г. Нью-Йорке 13.12.2006);
- 4) Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации»;
- 5) Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (зарегистрирован в Минюсте России 22.12.2009 № 15785);
- 6) Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» (зарегистрирован в Минюсте России 03.02.2015 № 35850);
- 7) Постановление Главного государствен-

ного санитарного врача Российской Федерации от 10.07.2015 № 26 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (СанПиН 2.4.2.3286-15) (зарегистрировано в Минюсте России 14.08.2015 № 38528);

8) Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с ОВЗ (варианты примерной АООП НОО обучающихся с ОВЗ одобрены решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22.12.2015 № 4/15) и размещены на официальном сайте «Реестр примерных основных общеобразовательных программ» Минобрнауки России [6]);

9) Устав образовательной организации.

В соответствии со ст. 2 ФЗ АООП – это образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц. В соответствии с чч. 5 и 7 ст. 12 ФЗ образовательные программы разрабатываются и утверждаются ОО самостоятельно в соответствии с ФГОС и с учетом соответствующих примерных основных образовательных программ.

АООП НОО учащихся с ОВЗ должна учитывать особенности их психофизического развития, индивидуальные возможности, национальные, региональные и этнокультурные потребности и обеспечивать коррекцию нарушений развития и их социальную адаптацию. АООП НОО учащихся с ОВЗ, имеющих инвалидность, дополняется индивидуальной программой реабилитации (далее – ИПР) инвалида в части создания специальных условий получения образования.

В соответствии с ч. 3 ст. 55 ФЗ дети с ОВЗ принимаются на обучение по АООП НОО только с согласия родителей (законных представителей) и на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК). Следует отметить, что согласно ч. 3 ст. 42 ФЗ психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь оказывается детям на основании заявления или согласия в письменной форме их родителей (законных представителей).

В случае необходимости ОО может организовать обучение учащегося с ОВЗ на определенный срок. Организация временного режима обучения учащихся с ОВЗ по АООП НОО должна соответствовать их особым образовательным

потребностям и учитывать их индивидуальные возможности. В процессе освоения АООП НОО сохраняется возможность перехода учащегося с одного варианта АООП НОО на другой. Перевод учащегося с ОВЗ с одного варианта программы на другой осуществляется ОО на основании комплексной оценки результатов освоения АООП НОО, по рекомендации ПМПК и с учетом мнения родителей (законных представителей) в порядке, установленном законодательством Российской Федерации. Определение варианта АООП НОО для учащегося с ОВЗ осуществляется на основе рекомендаций ПМПК, сформулированных по результатам его комплексного психолого-медико-педагогического обследования, в случае наличия у учащегося инвалидности – с учетом ИПР и мнения родителей (законных представителей).

В целях реализации права на получение НОО обучение лиц с ОВЗ может быть организовано на дому или в медицинских организациях. Обучение на дому или в медицинской организации учащихся организуется ОО, в которую зачислен учащийся, на основании заключения медицинской организации и обращения в письменной форме учащегося и (или) его родителей (законных представителей). Организация обучения по программам общего образования на дому проводится по индивидуальному учебному плану, который является приложением к договору и разрабатывается ОО самостоятельно. Индивидуальный учебный план должен обеспечивать освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей конкретного учащегося. При обучении на дому или в медицинских организациях необходимо учитывать требования Стандарта, которые являются обязательными при реализации АООП НОО, в том числе по индивидуальным учебным планам.

При оформлении отношений ОО с учащимися и (или) их родителями (законными представителями) в части организации обучения по программам общего образования в медицинских организациях ОО, в которую зачислен учащийся, на основании заявления учащегося и (или) его родителей (законных представителей) заключает с соответствующей ОО, осуществляющей обучение в медицинской организации, договор на предоставление учащемуся образовательных услуг по программам общего образования.

В основу АООП НОО учащихся с ОВЗ должны быть положены деятельностный и дифференцированный подходы, зафиксированные в Стандарте, осуществление которых предполагает:

- признание обучения и воспитания как единого процесса организации познавательной, речевой и предметно-практической дея-

тельности учащихся с ОВЗ, обеспечивающего овладение ими содержания образования;

- признание того, что развитие личности учащихся с ОВЗ зависит от характера организации доступной им учебной деятельности;

- развитие личности учащихся с ОВЗ в соответствии с требованиями современного общества, обеспечивающими возможность их успешной социализации и социальной адаптации;

- разработку содержания и технологий НОО учащихся с ОВЗ, определяющих пути и способы достижения ими социально желаемого уровня личностного и познавательного развития с учетом их особых образовательных потребностей;

- ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где общекультурное и личностное развитие учащегося с ОВЗ составляет цель и основной результат получения НОО;

- реализацию права на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивающего развитие способностей каждого учащегося, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями;

- разнообразие организационных форм образовательного процесса и индивидуального развития каждого учащегося с ОВЗ, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности.

АООП НОО определяет содержание и организацию образовательной деятельности для учащихся с ОВЗ на уровне НОО и обеспечивает решение следующих задач:

- формирование общей культуры, обеспечивающей разностороннее развитие их личности (нравственно-эстетическое, социально-личностное, интеллектуальное, физическое);

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их социального и эмоционального благополучия;

- формирование основ гражданской идентичности и мировоззрения учащихся в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями;

- формирование основ учебной деятельности;

- создание специальных условий для получения образования в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями и особыми образовательными потребностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого учащегося как субъекта отношений в сфере образования;

- обеспечение вариативности и разнообразия содержания АООП НОО и организационных форм получения образования учащимися с учетом их образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья, типологических и индивидуальных особенностей, национальных, региональных и этнокультурных потребностей;

- формирование социокультурной и образовательной среды с учетом общих и особых образовательных потребностей разных групп учащихся.

Заметим, что Стандарт устанавливает сроки освоения АООП НОО от четырех до шести лет разными группами учащихся с ОВЗ дифференцированно с учетом их особых образовательных потребностей.

В соответствии с ч. 23 ст. 2 ФЗ АООП НОО реализуется с учетом образовательных потребностей групп или отдельных учащихся с ОВЗ на основе специально разработанных учебных планов, в том числе индивидуальных, которые обеспечивают освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного учащегося.

АООП НОО реализуется ОО через организацию урочной и внеурочной деятельности. В соответствии с ч. 4 ст. 79 ФЗ реализация АООП НОО может быть организована как совместно с другими учащимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность (например, в коррекционных школах, классах). Кроме того, в соответствии со ст. 15, указанного ФЗ, для обеспечения освоения учащимися с ОВЗ АООП НОО возможно использование сетевой формы реализации образовательных программ.

В соответствии с п. 2.6 Стандарта АООП НОО включает обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательных отношений. Соотношение частей определяется дифференцированно в зависимости от варианта АООП НОО и составляет: 80% и 20%, 70% и 30% или 60% и 40%.

АООП НОО должна содержать три раздела: целевой, содержательный и организационный.

**Целевой раздел** определяет общее назначение, цели, задачи и планируемые результаты реализации АООП НОО, а также способы определения достижения этих целей и результатов и включает:

**Пояснительная записка**, которая должна раскрывать:

- 1) цели реализации АООП НОО, конкретизированные в соответствии с требованиями Стандарта к результатам освоения учащимися с ОВЗ АООП НОО;

- 2) принципы и подходы к формированию

АООП НОО;

3) общую характеристику АООП НОО;

4) психолого-педагогическую характеристику учащихся с ОВЗ;

5) описание особых образовательных потребностей учащихся с ОВЗ.

**Планируемые результаты** освоения учащимися с ОВЗ АООП НОО должны:

1) обеспечивать связь между требованиями Стандарта, образовательной деятельностью и системой оценки результатов освоения АООП НОО;

2) являться основой для разработки АООП НОО;

3) являться содержательной и критериальной основой для разработки рабочих программ учебных предметов, а также для системы оценки качества освоения учащимися АООП НОО в соответствии с требованиями Стандарта.

Структура и содержание планируемых результатов освоения АООП НОО должны отражать требования Стандарта, передавать специфику образовательной деятельности (в частности, специфику целей изучения отдельных учебных предметов и курсов коррекционно-развивающей области), соответствовать возрастным возможностям и особым образовательным потребностям учащихся с ОВЗ.

**Система оценки достижения планируемых результатов** освоения АООП НОО должна учитывать особые образовательные потребности учащихся с ОВЗ, закреплять основные направления и цели оценочной деятельности, описание объекта и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления результатов, условия и границы применения системы оценки, предусматривая приоритетную оценку динамики индивидуальных достижений учащихся с ОВЗ. В соответствии с п. 2.9.9 Стандарта учащийся с ОВЗ имеет право на прохождение текущей, промежуточной и итоговой аттестации в иных формах.

**Содержательный раздел** определяет общее содержание НОО учащихся с ОВЗ и включает следующие программы, ориентированные на достижение личностных, предметных и метапредметных результатов (в зависимости от варианта АООП НОО содержательный раздел может быть ориентирован на достижение только личностных и предметных результатов):

**Программа формирования универсальных учебных действий** у учащихся (в зависимости от варианта АООП НОО – базовых учебных действий) должна содержать:

1) описание ценностных ориентиров содержания образования при получении НОО;

2) связь УУД с содержанием учебных предметов;

3) характеристики личностных, регулятив-

ных, познавательных, коммуникативных УУД учащихся с ОВЗ;

4) типовые задачи формирования личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных УУД;

5) описание преемственности программы формирования УУД при переходе от дошкольного к начальному общему образованию.

Программа формирования УУД самостоятельно разрабатывается ОО на основе программы, разработанной для общеобразовательной школы, с учетом специфики образовательных потребностей учащихся с ЗПР. В зависимости от варианта АООП НОО программа формирования УУД может быть заменена программой базовых учебных действий. Сформированность УУД у учащихся с ОВЗ при получении НОО должна быть определена на этапе завершения обучения.

**Программы отдельных учебных предметов, курсов коррекционно-развивающей области и курсов внеурочной деятельности** должны обеспечивать достижение планируемых результатов освоения АООП НОО. Программы отдельных учебных предметов, коррекционных курсов и курсов внеурочной деятельности разрабатываются на основе: требований к результатам освоения АООП НОО и программы формирования УУД (базовых) действий.

**Программа духовно-нравственного развития, воспитания** учащихся с ОВЗ при получении НОО (в зависимости от варианта АООП НОО – нравственного развития, воспитания учащихся с ОВЗ) должна быть направлена на обеспечение духовно-нравственного (нравственного) развития учащихся с ОВЗ в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в совместной педагогической работе организации, семьи и других институтов общества. В основу программы духовно-нравственного (нравственного) развития должны быть положены ключевые воспитательные задачи, базовые национальные ценности российского общества.

Программа духовно-нравственного (нравственного) развития должна включать: цель, задачи, основные направления работы, перечень планируемых результатов воспитания (социальных компетенций, моделей поведения учащихся с ОВЗ), формы организации работы.

Программа духовно-нравственного (нравственного) развития должна обеспечивать:

- создание системы воспитательных мероприятий, позволяющих учащемуся осваивать и на практике использовать полученные знания;

- формирование целостной образовательной среды, включающей урочную, внеурочную и внешкольную деятельность и учитывающей историко-культурную, национальную, регио-

нальную и этнокультурную специфику.

Программа духовно-нравственного (нравственного) развития самостоятельно разрабатывается ОО на основе программы, разработанной для общеобразовательной школы, с учетом специфики образовательных потребностей учащихся с ЗПР.

**Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни** должна содержать цели, задачи, планируемые результаты, основные направления и перечень организационных форм.

Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни должна обеспечивать:

1) формирование представлений об основах экологической культуры на примере экологически сообразного поведения в быту и природе, безопасного для человека и окружающей среды;

2) пробуждение в учащихся желания заботиться о своем здоровье (формирование заинтересованного отношения к собственному здоровью) путем соблюдения правил здорового образа жизни и организации здоровьесберегающего характера учебной деятельности и общения;

3) формирование познавательного интереса и бережного отношения к природе;

4) формирование установок на использование здорового питания;

5) использование оптимальных двигательных режимов для учащихся с ОВЗ с учетом их возрастных, психологических и иных особенностей, развитие потребности в занятиях физической культурой и спортом;

6) соблюдение здоровьесозидающих режимов дня;

7) формирование негативного отношения к факторам риска здоровью учащихся;

8) формирование потребности у учащихся с ОВЗ обращения к врачу по любым вопросам, связанным с особенностями роста и развития, состоянием здоровья, развитие готовности самостоятельно поддерживать свое здоровье на основе использования навыков личной гигиены;

9) формирование умений безопасного поведения в окружающей среде и простейших умений поведения в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях;

10) становление умений противостояния вовлечению в табакокурение, употребление алкоголя, наркотических и сильнодействующих веществ.

Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни самостоятельно разрабатывается ОО на основе программы, разработанной для общеобразовательной школы, с учетом специфики

образовательных потребностей учащихся с ЗПР.

**Программа коррекционной работы** должна содержать:

1) перечень, содержание и план реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей учащихся с ОВЗ;

2) систему комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ в условиях образовательной деятельности, включающего психолого-медико-педагогическое обследование учащихся с целью выявления их особых образовательных потребностей, мониторинг динамики развития учащихся;

3) корректировку коррекционных мероприятий.

Программа коррекционной работы должна обеспечивать:

1) выявление особых образовательных потребностей учащихся с ОВЗ, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии;

2) осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико-педагогической помощи учащимся с ОВЗ с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных возможностей учащихся (в соответствии с рекомендациями ПМПК).

**Программа внеурочной деятельности** в зависимости от варианта АООП НОО включает направления развития личности и предполагает следующие направления: спортивно-оздоровительное, нравственное, социальное, общекультурное в таких формах, как индивидуальные и групповые занятия, экскурсии, кружки, секции, соревнования, общественно полезные практики и другие. ОО самостоятельно разрабатывает и утверждает программу внеурочной деятельности.

**Организационный раздел** определяет общие рамки организации образовательной деятельности, а также механизмы реализации АООП НОО и включает:

**Учебный план** является основным организационным механизмом реализации АООП НОО. Учебный план содержит предметные и коррекционно-развивающую области, направления внеурочной деятельности и обеспечивает введение в действие и реализацию требований Стандарта, определяет общий объем нагрузки и максимальный объем аудиторной нагрузки учащихся, состав и структуру обязательных предметных и коррекционно-развивающих областей по классам (годам обучения). АООП НОО может включать как один, так и несколько учебных планов. Формы организации образовательного процесса, чередование

учебной и внеурочной деятельности в рамках реализации АООП НОО ОО определяет самостоятельно.

Учебные планы обеспечивают возможность преподавания и изучения государственного языка Российской Федерации, государственных языков республик Российской Федерации и родного языка из числа языков народов Российской Федерации, а также устанавливают количество занятий, отводимых на их изучение по классам (годам) обучения. Учебный план включает предметные области в зависимости от вариантов АООП НОО. Количество учебных занятий по предметным областям за 4 учебных года не может составлять более 3 039 часов, за 5 учебных лет – более 3 821 часа, за 6 учебных лет – более 4 603 часов.

Обязательным элементом структуры учебного плана АООП НОО является «Коррекционно-развивающая область», реализующаяся через содержание коррекционных курсов.

В целях обеспечения индивидуальных потребностей учащихся с ОВЗ часть учебного плана, формируемая участниками образовательных отношений, предусматривает:

1) учебные занятия для углубленного изучения отдельных обязательных учебных предметов;

2) учебные занятия, обеспечивающие различные интересы учащихся с ОВЗ, в том числе национальные, региональные и этнокультурные;

3) увеличение учебных часов, отводимых на изучение отдельных учебных предметов обязательной части;

4) введение учебных курсов, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей учащихся с ОВЗ и необходимую коррекцию недостатков в психическом и (или) физическом развитии;

5) введение учебных курсов для факультативного изучения отдельных учебных предметов.

В соответствии с п. 2.9.3 Стандарта часть учебного плана, формируемая участниками образовательных отношений, включает часы на внеурочную деятельность (10 часов в неделю), предназначенные для реализации направлений внеурочной деятельности (не более 5 часов в неделю), и часы на коррекционно-развивающую область (не менее 5 часов в неделю).

**Календарный учебный график** должен определять чередование учебной деятельности (урочной и внеурочной) и плановых перерывов при получении образования для отдыха и иных социальных целей (каникул) по календарным периодам учебного года:

- даты начала и окончания учебного года;
- продолжительность учебного года, четвертей (триместров);

- сроки и продолжительность каникул;
- сроки проведения промежуточных аттестаций.

В целях профилактики переутомления учащихся в годовом календарном учебном графике должны быть предусмотрены равномерно распределенные периоды учебного времени и каникул. Продолжительность занятий, продолжительность перемен между уроками и коррекционно-развивающими занятиями и внеурочной деятельностью определяется действующими санитарно-эпидемиологическими требованиями к условиям и организации обучения учащихся с ОВЗ на основании СанПиН 2.4.2.3286-15.

В соответствии с п. 8.5. СанПиН 2.4.2.3286-15 для предупреждения переутомления в течение недели для учащихся с ОВЗ должны иметь облегченный учебный день в среду или четверг. Продолжительность учебной нагрузки на уроке не должна превышать 40 минут, за исключением первого класса. Продолжительность перемен между уроками составляет не менее 10 минут, большой перемены (после 2 или 3 уроков) – 20-30 минут. Вместо одной большой перемены допускается после 2-го и 3-го уроков устанавливать две перемены по 20 минут каждая.

Продолжительность перемены между урочной и внеурочной деятельностью должна составлять не менее 30 минут (за исключением категории учащихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с тяжелыми множественными нарушениями развития), обучение которых осуществляется по специальной индивидуальной программе развития.

Рекомендуется организовывать перемены на открытом воздухе. С этой целью, при проведении ежедневной динамической паузы рекомендуется увеличить продолжительность большой перемены до 45 минут, из которых не менее 30 минут отводится на организацию двигательного-активных видов деятельности учащихся на спортплощадке ОО.

В соответствии с п. 8.6. СанПиН 2.4.2.3286-15 обучение в первом классе осуществляется с соблюдением следующих дополнительных требований:

- использование «ступенчатого» режима обучения в первом полугодии (в сентябре, октябре – по 3 урока в день до 35 минут каждый, в ноябре, декабре – по 4 урока до 35 минут каждый; с января по май – по 4 урока до 40 минут каждый);

- обучение проводится без балльного оценивания знаний учащихся и домашних заданий;

- организуются дополнительные недельные каникулы в середине третьей четверти при традиционном режиме обучения.

В соответствии с п. 8.7. СанПиН 2.4.2.3286-15 образовательную недельную нагрузку необходимо равномерно распределять в течение учебной недели, при этом объем максимально допустимой нагрузки в течение дня должен составлять:

- для учащихся первых классов – не должен превышать 4 уроков и 1 день в неделю – не более 5 уроков, за счет урока физической культуры;
- для учащихся 2-4 классов – не более 5 уроков.

**Система условий реализации АООП НОО** в соответствии с требованиями Стандарта разрабатывается на основе соответствующих требований Стандарта и обеспечивает достижение планируемых результатов освоения АООП НОО. Система условий должна учитывать особенности ОО, а также ее взаимодействие с социальными партнерами. Система условий должна содержать:

- 1) описание имеющихся условий: кадровых, финансовых, материально-технических (включая учебно-методическое и информационное обеспечение);
- 2) контроль за состоянием системы условий.

#### Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=140174>
2. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_96801/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/)
3. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_175316/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175316/)
4. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_175495/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/)
5. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 10.07.2015 № 26 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (СанПиН 2.4.2.3286-15) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_184630/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_184630/)
6. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с ОВЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/>

# Системно-деятельностный подход в процессе ознакомления старших дошкольников с народами мира

Ю. В. Пурскалова

*Резюме.* В статье анализируются требования современного общества к качествам личности молодого поколения, описывается модель социокультурного развития детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с народами мира на основе системно-деятельностного подхода.

*Ключевые слова:* социокультурное развитие, дети старшего дошкольного возраста, модель социокультурного развития, технология социокультурного развития, предпосылки формирования универсальных учебных действий.

---

## Activity approach in the process of introducing the senior preschool children to the information about world nations

Iu. V. Pruskalova

*Abstract.* The article analyses the requirements of the modern society to the personal features of young people. The article describes the model of sociocultural development of senior preschool children with the information about nations of the world on the basis of activity approach.

*Keywords:* sociocultural development, senior preschool children, model of sociocultural development, technology of sociocultural development, premises of instructional action forming.

---

Современная ситуация функционирования общества требует развития у молодого поколения таких качеств, которые бы обеспечивали бы им успешность в личностном и профессиональном становлении; за счет умения ориентироваться в разнообразных социокультурных условиях. Расширение культурных границ, создание единого образовательного пространства, интегративные процессы ориентируют систему образования в подготовке подрастающего поколения с развитой межкультурной коммуникацией, владеющих иностранными языками, как средством общения и познания культуры разных народов.

В дошкольном возрасте происходит становление базовых характеристик личности: самооценки, эмоционально-потребностной сферы, нравственных ценностей и установок, а также социально-психологических особенностей в общении с людьми.

Согласно утвержденному федеральному государственному образовательному стандарту

дошкольного образования от 17.10.13 одним из принципов дошкольного образования обозначается принцип приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства, этнокультурной ситуации развития детей. В стандарте определена задача формирования у детей представлений о многообразии стран и народов.

Процесс социокультурного развития является непрерывным и осуществляется на всех возрастных этапах. Дошкольный возраст является сензитивным периодом усвоения социокультурного опыта. Именно в это время происходит становление базиса личностной культуры. В связи тем, что требования государственного заказа к качеству образования постоянно возрастают, исследование условий становления социокультурного развития, присвоения норм, правил, а так же усвоение культурных ценностей своего и других народов.

В последнее десятилетие проблема социокультурного развития детей изучается исследователями многопланово, определяются не только механизмы, технологии, способствующие усвоению социокультурных образцов и норм, традиций; но и определяется содержание взросления в условиях специально организованной деятельности детей.

Открытость границ, международное сотрудничество, большой поток информации расширяют содержательное пространство взросления и определяют необходимость учета данной тенденции в разработке образовательных программ дошкольного образования; подборе содержания образовательной деятельности [2].

Еще один аспект меняющейся социокультурной ситуации развития ребенка связан с претерпевающими изменениями в системе нравственных ценностей, характере отношений людей к межкультурным различиям, к идеалам. На положительном фоне межкультурного взаимодействия, иногда наблюдается отсутствие стремления к диалогу и взаимопониманию; национальной нетерпимости на государственном и межгосударственном уровне. Все это, в конечном счете, и определяет характер влияния на формирующуюся личность; на развитие ее ценностных ориентаций и установок, на ситуацию ее социокультурного становления. Применительно к теме исследования приоритетной задачей воспитания подрастающего поколения в новых социокультурных

условиях становится задача развития личности не только на культурно-исторических ценностях и традициях своего народа, многонационального отечества; но и личности знающей и умеющей выстраивать свою деятельность и общение в иной социокультурной среде. [3]

Для целостного видения и представления протекания образовательного процесса, ори-

ентированного на создание условий успешной социализации ребенка с учетом его индивидуальных возможностей в процессе ознакомления с культурой народа необходимо общее видение данного процесса, которое возможно при создании структурно-содержательной модели, включающей ряд компонентов.

### Модель социокультурного развития детей старшего дошкольного возраста

Целевой компонент	
<b>Цель:</b> социокультурное развитие детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с культурой, историей, современной жизнью, народными традициями Англии.	
<b>Задачи:</b> - развитие познавательного интереса детей в процессе ознакомления с гражданско-патриотическими, географическими и этнокультурными особенностями английского народа; - расширение детских представлений о странах, народах их населяющих; - развитие у детей понимания и принятия общечеловеческих, национальных ценностей; развитию гуманных чувств и отношений; - воспитание уважительного отношения к людям другой национальности, их культуре и традициям; - развитие интереса к изучению иностранного языка.	
<b>Принципы:</b> комплексности, культуросообразности, доступности, сравнительного обобщения, компетентности, событийности, деятельности, интегративного подхода.	

Содержательный компонент			
Модули:	Методы:	Формы:	Средства:
✓географический модуль;	✓проблемного обучения;	✓режим «ребенок-педагог»;	✓аудио, фото и видеоматериалы;
✓гражданско-правовой модуль;	✓наглядной презентации;	✓режим «ребенок-ребенок»;	✓мультимедийный технологии;
✓этнокультурный модуль; языковой модуль.	✓игровые методы;	✓режим «ребенок-семья».	✓демонстрационные материалы;
	✓практические методы;		✓прикладные средства (краски, пластилин, картинки);



Технологический компонент			
Методическое сопровождение процесса социокультурного развития: ✓ программа и методические рекомендации для педагога; ✓ пособие для детей «Путешествия с Мистером Бассом»	Технология «ПОиСК»	Социокультурная среда	Компетентность педагога



Субъекты	
Педагог	Ребенок





<b>Критериально-диагностический компонент</b>
<b>Критерии:</b> ✓ познавательный; ✓ эмоционально-ценностный компонент; ✓ практико-преобразующий.



<b>Результативный компонент</b>		
Наличие знаний	Проявление интереса к изучению и творческое преобразование усвоенного	Уважительное отношение к людям другой национальности
Повышение уровня социокультурного развития		
Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень

В основе разработки данной модели выступают следующие подходы: социокультурный, аксиологический, компетентностный, системно-деятельностный. *Социокультурный подход* позволяет определять культуру, как интегрированное понятие, как комплекс социальных явлений, материальной и духовной культуры. При этом формирующаяся личность рассматривается как носитель «коллективных и индивидуальных социокультурных характеристик» [6]. Социокультурный подход характеризуется гуманизацией образования в целом, предполагает рассматривать культуру как определяющий фактор развития общества и человеческой личности.

Социокультурный подход раскрывается через принцип единства и взаимосвязи деятельностных и структурных характеристик социальной жизни, когда социокультурные явления рассматривают и как способ осуществления деятельности субъектов, и как форму взаимодействия между ними [5].

*Аксиологический подход*, логично продолжает раскрывать сущность социокультурного подхода, при котором уже сама личность рассматривается как совокупность ценностей и норм, связанная с обществом системой отношений и культурой. Аксиологический подход в образовании базируется на методологии общей философии ценностей (Е. П. Белозерцев, И. Ф. Исаев, Б. Т. Лихачев, В. А. Слостенини др.), утверждает ценность личности и ценность ее образования.

Аксиологический подход предполагает включение в содержание образования общечеловеческие, национальные и личностные ценности. При этом, сами по себе общечеловеческие ценности – категории абстрактные, и они проявляются в конкретной национальной культуре с учётом национальной специфики.

Результатом реализации компетентностного подхода является система развитых ключевых компетенций человека. При этом содержа-

ние образования в русле компетентностного подхода может рассматриваться как социально-культурный опыт человечества в процессе перехода в собственный опыт личности. [4] Компетентностный подход, по мнению ряда исследователей – один из путей решения противоречия между необходимостью повышения качества образования и применением лишь теоретических методов, увеличения объема информации.

Социально компетентный ребенок характеризует умение ребенка ориентироваться в конкретной ситуации (Л. В. Трубайчук). Он знает о культурной специфике народов, поддерживает отечественные традиции, готов участвовать в культурном диалоге, общаться с людьми другой языковой культуры [7].

Системно-деятельностный подход предполагает развитие ребенка не тогда, когда он воспринимает готовое знание, а в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие» им нового знания. В связи с тем, что приоритетным направлением новых образовательных стандартов становится реализация развивающего потенциала общего среднего образования, актуальной задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей фундаментального ядра содержания образования. Поэтому важнейшей задачей является формирование совокупности универсальных учебных действий как метапредметных результатов образования [1].

Опираясь на то, что дошкольное образование является первой ступенью образования детей и необходима преемственность с последующими этапами образования, возможно говорить о формировании предпосылок универсальных учебных действий в дошкольном возрасте. В рамках технологии социокультурного развития мы стремимся к формированию ценностно-смысловой ориентации, способно-

сти самостоятельной организации своей деятельности, постановки цели и проблемы, умения участвовать в коллективном обсуждении проблем и построении продуктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, предлагаемая модель социокультурного развития детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с народами мира решает проблему преемственности дошкольного и начального образования и в рамках системно-деятельностного подхода способствует формированию предпосылок универсальных учебных действий.

*Литература:*

1. Аксенова Н. И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 140-142
2. Захарова Л. М. Современные тенденции развития дошкольного образования // Поволжский педагогический поиск. 2013. № 4 (6). С. 82-83
3. Захарова Л. М., Пурскалова Ю. В. Социокультурное развитие детей дошкольного возраста в современном мире: аналитико-моделирующий аспект: монография – Ульяновск, 2015.- 64 с.
4. Пестерева Ю. В. Реализация компетентностного подхода в процессе построения содержания образования в начальной школе. Автореф. дисс... к.п.н., Майкоп, 2007.
5. Резник Ю. М. Социокультурный подход как методология исследования// Вопросы социальной теории, том 2, выпуск 1(2), с.305-328
6. Сафонова В. В. Социокультурный подход к изучению иностранным языкам. Автореф. дисс.... д-ра. Пед .н., М., 1993, 56с.
7. Трубайчук Л. В. Социальное развитие детей дошкольного возраста в аспекте Федеральных требований к общеобразовательной программе дошкольного образования// Начальная школа плюс до и после.– 2011. – №1.

# Удовлетворённость учёбой как комплексный показатель изучения адаптированности студентов педагогического вуза

Н. Н. Сафукова

*Резюме.* В данной статье анализируются теоретические и эмпирические данные изучения адаптированности студентов к условиям педагогического вуза в условиях реализации системно-деятельностного подхода. Интегральным показателем адаптации выступает удовлетворённость студентов учебным процессом. Приводятся результаты эмпирического исследования на базе естественно-географического факультета Ульяновского государственного педагогического университета.

*Ключевые слова:* адаптация к обучению в вузе; адаптированность; удовлетворённость учебным процессом в вузе; обучение студентов в педагогическом вузе.

---

## Satisfaction with the studies as a complex indicator of exploring the adaptability of pedagogical university students

N. N. Safukova

*Abstract.* This article examines the theoretical and empirical evidence of exploring the students' adaptability to study in the pedagogical university on implementing the system-activity approach. Integral adaptation index is the satisfaction of students with the learning process. The article provides the results of empirical research held on the basis of Geographical Department of Ulyanovsk State Pedagogical University.

*Keywords:* adaptation to studying in the university, adaptability, satisfaction with the educational process in the university, teaching students in pedagogical university.

---

Актуальность исследования обусловлена необходимостью проведения комплексного изучения психологического состояния и общего уровня адаптированности студентов педвузов к учебному процессу с помощью системно-деятельностного подхода, лежащего в основе Стандарта нового поколения, основной результат применения которого предполагает развитие личности обучающегося.

В данной работе комплексность и системно-деятельностный подход развития личности связан с выявлением внешних и внутренних факторов, влияющих на учебную деятельность студентов. Это предполагает необходимость осуществления анализа того и другого фактора в субъективно-личностном плане. В систе-

ме субъективных отношений личности были выделены объективно-субъективные и субъектно-субъективные факторы.

Объективно-субъективные (внешние): не хватает времени, необходимо изменить систему обучения, учиться лучше очень трудно, «в программе много воды», личная жизнь, сильно загружено расписание и др.

Субъектно-субъективные (внутренние): нет терпения и желания заниматься усердно, «часто ленюсь», мешает неорганизованность [1, с. 141].

Студенчество – одна из самых актуальных областей исследования. Аудитория весьма неоднородна, поскольку векторы устремлений студентов могут быть различными, – ориентация на творческую, спортивную, развлекательную, трудовую или же научную деятельность [4, с. 150]. Студенчество (*studen, также studiosi, studiosu*, лат. – усердно работающий, занимающийся) представляет собой специфическую социальную группу, которая объединяет людей, обучающихся в высшем учебном заведении с целью подготовки к выполнению профессиональных и социальных ролей в материальном и духовном производстве [3, с. 5].

Сложившись со времени возникновения первых университетов в XI–XII веках, студенчество как социально-профессиональная категория, естественно, поддается культурно-историческим влияниям. Путь современного студента к статусу зрелого специалиста включает в себя, по меньшей мере, три периода. Начало обучения требует знакомства с общими нормами вузовской жизни, адаптации к коллективу и характеру студенческой деятельности [3, с. 6]. И поэтому эффективная, оптимальная адаптация студентов к жизни и учебе в вузе – залог дальнейшего развития каждого студента как человека, гражданина, будущего специалиста. Адаптация представляет собой процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования. Адаптация – это предпосылка активной деятельности и необходимое условие ее эффективности. На этапе адаптации студенты приспособляются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, осваивают новую социальную роль, налаживают взаимоотношения друг с другом и с педагогами, приобщаются к содержанию

профессиональной деятельности, но пока еще в пределах вуза [2, с. 37].

Отношение к учению в значительной степени определяется тем, какие потребности студента удовлетворяются в учебной деятельности. Ю.М. Орлов под удовлетворенностью учением понимает эмоциональное содержание учебной деятельности, являющееся необходимым условием обучения. Удовлетворение учением автор рассматривает как интегральное переживание, возникающее вследствие удовлетворения потребностей, вовлечённых в учебную деятельность [2, 4, 5].

Для выявления уровня удовлетворенности процессом обучения студентов 1-4 курсов естественно-географического факультета педагогического вуза была составлена анкета, эмпирически определяющая показатели удовлетворенности (неудовлетворенности) студентов учебным процессом (рисунок 1).

Из рисунка 1 следует, что условиями обучения в аудиториях в целом удовлетворено 90,5% студентов первой и четвертой группы (курсов), затруднились ответить – 4,8%. Количество студентов, не удовлетворенных предлагаемыми условиями обучения в учебных аудиториях, составило 4,7%. При анализе данного показателя у студентов не удовлетворенных условиями учебного процесса несущественное.

Психологический климат в студенческой группе удовлетворяет 90,5% от общего числа студентов. 9,5% затрудняются ответить, недовольных психологическим климатом в студенческой группе не оказалось.

Взаимоотношения преподавателей со студентами устраивают 90,5% учащихся, 9,5% студентов затруднились ответить, 0% – не удовлетворены отношениями. Стоит отметить, что неудовлетворенных взаимоотношениями с преподавателями студентов не выявлено. Кроме того, незначительное количество учащихся затруднились или не пожелали ответить на данный вопрос (9,5%).

Условия проживания в общежитии удовлетворяют 85,7% студентов, не удовлетворяют – 0%, при этом 14,3% респондентов затруднились с ответом.

Взаимоотношениями с персоналом и комендантом общежития довольны 85,7%, затруднились ответить – 14,3%, не удовлетворены – 0%.

Условиями работы в библиотеке удовлетворены 66,7% учащихся, 33,3% затруднились ответить на вопрос, не удовлетворенных не выявлено. Количество учащихся, удовлетворенных представляемыми академией условиями работы в библиотеке составляет большинство, но внушительное количество студентов затруднились дать ответ на поставленный вопрос 33,3%. Недовольных лиц нет.

Отношения с собственными однокурсниками устраивают в целом всех студентов инженерного факультета (100%), что является хорошим показателем сформированности учебной группы.

Общий показатель неудовлетворенности взаимоотношениями с однокурсниками и затруднившихся ответить по данному показателю составил 0% от общего числа студентов факультета.

Возможностями для самостоятельной работы во внеучебное время: удовлетворены 61,9% студентов, 38,1% – затруднились ответить, 0% – остаются неудовлетворёнными.

Что касается участия в студенческой жизни педвуза, то здесь незначительное количество студентов, не удовлетворённых сложившимся положением дел. Преобладающее большинство студентов дали положительный ответ – 61,9%, остальные 33,3% затруднились ответить на данный вопрос.

Досуговой деятельностью довольны 100% обучающихся. Это может свидетельствовать о том, что студенты довольны предлагаемыми возможностями для активного отдыха в свободное от учебы время.

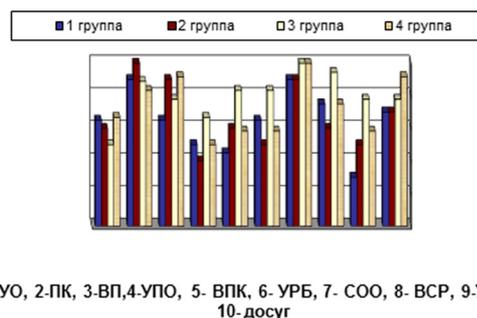


Рисунок 1. Результаты анкетирования по выявлению уровня удовлетворенности учебным процессом в вузе.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют, что большинство студентов 1-4 курсов естественно-географического факультета удовлетворены протеканием учебного процесса в педвузе и сложившимися учебными традициями.

#### Литература:

1. Акопов Г. В. Социальная психология образования. М., 1996.
2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. – 1997. – № 6.
3. Мещерякова И. А., Иванова А. В. Проблемное поле и переживания студентов // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2.
4. Сафукова Н. Н. Отличительные характеристики студенчества как особой возрастной и социальной категории [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2012. №1. <http://www.ppip.idnk.ru>
5. Сафукова Н. Н. Адаптация в вузе как важный этап формирования личностно-профессиональной Я-концепции студентов // Психология и педагогика: мето-

- дика и проблемы практического применения : сборник материалов XVII Международной науч.-практич. конференции. Новосибирск, 2010.
6. Сафукова Н. Н. Сравнительный анализ студентов государственных и негосударственных вузов // Теоретические и методологические проблемы современного образования: материалы Международной науч.-практич. конференции. М., 2010.
  7. Столяренко А. М. Психология и педагогика: учеб. для вузов. М., 2010.
  8. Студенчество в науке – инновационный потенциал будущего: тез. докладов Всерос. студ. науч.-практ. конференции / Под ред. В. С. Суворова. Набережные Челны, 2008. 376 с.

## Подготовка молодых специалистов к реализации системно-деятельностного подхода

Г. А. Стрюкова

*Резюме.* В данной статье предлагается модель организации интерактивных форм обучения студентов педагогического вуза при изучении дисциплины «Психология». Подробно описывается проблемная групповая работа по модификации поведения учащихся на основе теорий научения. Доказывается, что включение в интерактивные формы учебной работы позволяет наращивать потенциал будущих педагогов по реализации системно-деятельностного подхода в образовании.

*Ключевые слова:* обучение психологии, интерактивные формы учебной работы, проблемная групповая работа, модификация поведения учащихся.

### Training young professionals to implement system-activity approach

G. A. Strukova

*Abstract.* This article proposes the model of organizing the interactive forms of training students while studying the discipline «Psychology». The article describes problem group work focused on modifying the student behaviour based on learning theories. It is proved that the inclusion of working process into interactive form of study allows us to build the capacity of future teachers for the implementation of system-activity approach in education.

*Keywords:* teaching Psychology, interactive forms of educational work, problem group work, modifying student behaviour.

Исследование педагогической деятельности, проведенное на кафедре психологии УлГПУ в рамках гранта РГНФ, позволяет говорить о недостаточной готовности массового учителя в настоящее время работать в русле системно-деятельностного подхода [3]. Учителя (исследовались представители различных регионов РФ) статистически значимо предпочитают использовать на уроках пассивные формы учебной работы учащихся в противовес активным [4].

Студенты педагогического вуза, являясь будущими двигателями нашей педагогической практики и науки, призваны войти в контекст системно-деятельностного подхода. Безусловно, этого нельзя достичь традиционными методами вузовского обучения, рассказывая на лекциях по педагогике и методике о сущно-

сти подхода. Деятельностному подходу можно научиться только в деятельности. Изучая мир и свое взаимодействие с ним – осознать сущность системного подхода. Интерактивные формы работы – способ не только освоить учебный материал по предмету, но и овладение навыками педагогической работы, адекватной современным требованиям. Гуманитарные предметы – основной плацдарм для организации интерактивных форм учебной работы.

Существует несколько подходов к определению понятия «интерактивные формы учебной деятельности». В частности, В. В. Гузеев рассматривает интерактивность приемов учебной деятельности в качестве одного из трех (экстрактивный, интраактивный и интерактивный) возможных режимов информационного обмена. При этом интерактивный режим подразумевает, что информационные потоки двусторонние, «ученик выступает в постоянно флуктуирующем субъектно-объектном отношении относительно обучающей системы, периодически становясь её автономным элементом» [1, с. 8]. По существу, интерактивный режим предполагает диалог, взаимодействие.

Таким образом, можно представить некоторую модель организации интерактивных форм учебной работы при изучении различных разделов дисциплины «Психология», в основном педагогической психологии. В данной модели инвариантом является взаимодействие (на основе сотрудничества, диалога и кооперации) различных субъектов образовательного процесса, а вариативными оказываются как субъекты взаимодействия (S1 и S2), так и их действия, в той или иной мере относящиеся к сфере образовательного процесса. В связи с этим, можно представить следующие возможные виды интерактивных форм обучения:

1) S1: открываюсь и рассказываю о себе – S2: слушаю и принимаю твоё раскрытие себя (*работа «Мой идеал»*) [5].

2) S1: живу по законам детства и выполняю деятельность, организованную взрослым – S2: организую вашу деятельность и принимаю ваше законное право на детство (*ролевая игра «Зарядка»*) [7].

3) S1: осваиваю под руководством преподавателя перипетии педагогической профессии – S2: организую калейдоскоп перипетий педагогической профессии и поддерживаю вас

(технология лекционных презентаций) [6].

4) S1: органирую разумную жизнедеятельность в учебном классе – S2 живу по законам детства, использую освоенные мной на данный момент паттерны поведения (**групповая работа «Модификация поведения»**) (данная статья).

Групповая работа «Модификация поведения» включена нами в учебный план дисциплины «Педагогическая психология» по ряду причин. Во-первых, наибольшие сложности, возникающие у молодых педагогов и студентов на практике, связаны с организацией дисциплины на уроке. Вопрос дисциплины в настоящее время (с современными детьми) является непростым и для более опытных педагогов. Если раньше в наибольшей степени считались проблемными подростковые классы, то в настоящее время с проблемами дисциплины сталкиваются и учителя начальной школы. Возросло число детей с физиологическими и психологическими нарушениями, семейное воспитание стало более вариативным, ведущая деятельность младшего школьного возраста (учение, причем понимаемое как учение в традиционной школе традиционными же методами) обрела мощных конкурентов в виде самообучения виртуального, работы в виртуальных пространствах. В результате дети не мотивированы на посещение школы, на включение в учебную деятельность на занятии. Соответственно, перед педагогом встаёт реальная проблема организации деятельности и поведения школьников на учебном занятии.

Во-вторых, наряду с объективными причинами существуют и субъективные – представления самого педагога о тщетности своих педагогических усилий, восприятие себя как жертвы обстоятельств педагогической профессии на современном этапе. Немаловажно, что подобный взгляд на неизбежность конфронтации и противостояния педагога и класса учеников в полной мере уже усвоен нашими студентами, будущими педагогами. Они уже заранее продумали стратегии «борьбы с недисциплинированностью» своих будущих учеников. В ходе обсуждений или дискуссий на учебных занятиях студенты актуализируют свои «педагогические находки». В основном это директивные требования, система наказаний за непослушание. Существует и прямо противоположная стратегия – либеральность.

Таким образом, нами осознана как необходимая работа с образами педагога и учеников в сознании студента, включение будущего учителя в реальную деятельность по моделированию рабочего порядка и разумной дисциплины в классе, осознанию своей субъектности в этом вопросе. Именно на решение данной задачи и направлена групповая работа «Модификация поведения».

Её можно представить как взаимодействие: S1: студент-будущий педагог (образ педагога в сознании студента) – S2 ученик (образ ученика в сознании студента).

На наш взгляд, предварять данную работу должно практическое занятие по моделям научения и характеристикам механизмов присвоения опыта [2, с. 139-161]. На данном занятии (на основе самостоятельной переработки студентами материала учебной литературы) обсуждаются модели и законы научения, определяются виды и использование подкрепления в педагогической реальности.

На следующем занятии ребята делятся на группы по 5-4 человек и получают раздаточный материал для выполнения групповой работы. Задание названо как Упражнение №1 «Модификация поведения». Образец задания приведён ниже.

#### **Упражнение № 1 «Модификация поведения»**

1. *Определить, какой паттерн (элемент поведения) вы хотите сформировать у своих учеников (своего ученика).*

2. *Разработать программу модификации поведения на основе алгоритма четырех шагов с применением различных видов подкрепления.*

#### **Справочный материал:**

#### **Шаги педагога по модификации (изменению) поведения:**

1. Установить искомое или желательное поведение.

2. Послать отчетливый сигнал, когда следует и когда не следует выполнять желаемое поведение.

3. Не обращать внимания на нарушение поведения или нецелевое поведение.

4. Подкреплять желаемое поведение, когда оно имеет место.

#### **Подкрепления, которые чаще всего используются в классе:**

1. Социальные подкрепления – желаемые впечатления от взаимодействия с другими людьми (внимание, похвала, одобрение родителей, сверстников, фразы типа «хорошая работа», проявление уважения).

2. Символические подкрепления – вещи, которые можно обменять на другие или превратить в другие (жетоны, звёздочки, что-то вроде набранных очков, деньги).

3. Подкрепления, связанные с деятельностью, – то, что хочется (нравится) делать, например, пойти поиграть, сделать перерыв, стать старостой, отправиться за город, получить разрешение пользоваться компьютером.

Выполнение каждого этапа задания группа должна записать и представить преподавателю. Роль преподавателя при работе с ответом группы на каждом этапе – «провокаатор», «сомневающийся», «вредный и несогласный ученик». Благодаря этому активизируется груп-

повая дискуссия в малой группе, расширяются горизонты педагогического сознания студентов.

Групповая работа «Модификация поведения» проведена в общей сложности 16 раз в группах очного отделения и дважды апробирована на группах заочного отделения. Данная практика позволила выделить наиболее повторяющиеся затруднения и сложности.

1. При выборе паттерна поведения (первый шаг технологии) большинство студентов ставят нереалистичные цели, которые не смогут быть достижимыми, поскольку не относятся к компетенции педагога. Например, «чтобы все ученики всегда выполняли домашнее задание по моему предмету». (Интересно отметить, что данное предложение чаще всего исходит от тех студентов, которые сами оказываются хронически не готовыми к занятиям по дисциплине). Кроме этого, цели зачастую формулируются в негативной форме: чтобы ученики не делали что-либо.

2. На втором этапе чаще всего вызывает затруднение подбор аутентичной формы предъявления своего требования ученикам в зависимости от своего статуса (начинающий педагог) и возраста школьников (группы выбирали четко определенный класс по своему желанию). Чаще всего были полярные ошибки: либо требование оставалось непредъявленным (ученики «сами догадаются», что хочет учитель), либо требование предъявлялось жестко (или «занудно») в виде директивы: «у меня на уроках ни-ни!», «я требую на своих уроках...». При работе с последними ошибками группе задаётся вопрос: «А почему вы имеете право требовать что-либо у учеников 10 (и т.д.) класса? Вы кто? Они вас знают и доверяют вам? Вы можете обратиться с таким требованием к кому-либо другому малознакомому человеку?». В результате данного обсуждения практически все группы самостоятельно добираются до альтернативных способов актуализации ученикам процедуры поведения: просьба с обоснованием необходимости и культуросообразности данной процедуры; организация обсуждения по типу сократического диалога с предоставлением возможности ученикам самостоятельно сформулировать данное правило.

3. Третий этап (не подкреплять нарушения процедуры или нецелевое поведение) оказывается наиболее сложным для студентов. Связка «видишь нарушение дисциплины – сделай

замечание» пока является для наших студентов синонимом понятия «воспитание». В поиске адекватных, не подкрепляющих нарушения дисциплины форм отреагирования педагога группы, как правило, долго не могут найти верное решение. При этом аргументация студентов нередко сводится к высказываниям типа: «а наш учитель всегда так делал». Когда же верное решение найдено, практически все участники начинают узнавать в нём пример действий своего «хорошего» учителя.

Таким образом, опыт проведения групповой работы «Модификация поведения» показал её значимость для изменения установки студентов на однозначные способы решения проблемы учебной дисциплины. Кроме этого, способ работы над поиском решения проблемы даёт студенту образец групповой формы учебной работы, включения в значимую деятельность.

Представленные интерактивные формы учебной работы студентов не исчерпывают нашу модель, которая может быть дополнена за счёт изменения как субъектов (см. пустые клетки таблицы), так и их деятельности.

#### *Литература:*

1. Гузев В. В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. М.: Народное образование, 2001. 128 с.
2. Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л. А. Регуш, А. В. Орловой. СПб.: Питер, 2011. 416 с.
3. Поляков С. Д., Семикашева И. А., Стрюкова Г. А. Повседневная деятельность современного учителя: опыт междисциплинарного исследования // Вестник РГНФ. 2015. №1(78). С. 165-174.
4. Стрюкова Г. А. Математические основы психологии: Учебно-методическое пособие. Ульяновск: УлГПУ, 2012. 83 с.
5. Стрюкова Г. А. Опыт исследования идеалов современных студентов // Становление основ гражданской идентичности обучающихся: теория и практика: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ульяновск: УлГПУ, 2013. С. 66-71.
6. Стрюкова Г. А. Психологические основы технологии лекционных презентаций // Инновационные педагогические технологии: теория и практика реализации в образовательных учреждениях: материалы всероссийской научно-практической конференции. Ульяновск: ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», 2015. С. 125-131.
7. Стрюкова Г. А. Ролевая игра как средство обучения педагогическому мастерству // Интеграция в образовании: психолого-педагогический аспект. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (заочной). Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2012. С. 120-123.

# Теория и практика методической подготовки будущих учителей технологии

З. А. Тамарова

*Резюме.* В статье описываются требования к методической подготовке учителей технологии в условиях модернизации образования. Особый акцент делается на применение современных информационно-коммуникационных технологий.

*Ключевые слова:* методическая подготовка учителей технологии, информационно-коммуникационные технологии, учебная мотивация.

## Theory and practice of methodical preparation of future Technology teachers

Z. A. Tamarova

*Abstract.* This article describes the requirements for the methodical preparation of teachers of Technology in terms education modernization. Particular emphasis is placed on the usage of modern information and communication technologies.

*Keywords:* methodical preparation of Technology teachers, information and communication technologies, learning motivation.

Важным критерием качества профессиональной подготовки будущего учителя является уровень общенаучной подготовки, особенно в условиях реализации федерального государственного стандарта (ФГОС) нового поколения. Если студент педагогического университета не знает содержания своего предмета, он не может быть учителем. Отсюда, первое, на что должен опираться студент, так это на знание фундаментальных и специальных дисциплин.

Главная задача современной системы российского образования – создание условий для качественного обучения. Важное условие повышения качества образования – это внедрение информационно-коммуникационных технологий в образование.

Отечественная система образования является важным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран мира, ее международного престижа как страны, обладающей высоким уровнем культуры, науки, образования.

В современных условиях перехода страны к рыночным условиям, когда информационный обмен достиг небывалого размера, роль учителя как воспитателя и как посредника, в сложном информационном обмене общества и личности не только изменилась, но и неизменно выросла. В этих условиях учитель должен жить не только идеями сегодняшнего дня,

но и предвидеть тенденции развития будущего, планировать его уже сегодня.

Слово «технология» имеет греческие корни и в переводе означает науку, совокупность методов и приемов обработки или переработки сырья, материалов, полуфабрикатов, изделий и преобразования их в предметы потребления. Современное понимание этого слова включает и применение научных и инженерных знаний для решения практических задач. В таком случае информационными и телекоммуникационными технологиями можно считать такие технологии, которые направлены на обработку и преобразование информации.

*Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ)* – это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. Основным средством ИКТ для информационной среды любой системы образования является персональный компьютер, возможности которого определяются установленным на нем программным обеспечением. В современных системах образования широкое распространение получили универсальные офисные прикладные программы и средства ИКТ: текстовые процессоры, электронные таблицы, программы подготовки презентаций, системы управления базами данных, органайзеры, графические пакеты и т.п.[3]

С помощью сетевых средств ИКТ становится возможным широкий доступ к учебно-методической и научной информации, организация оперативной консультационной помощи, моделирование научно-исследовательской деятельности, проведение виртуальных учебных занятий (семинаров, лекций) в реальном режиме времени.

Каким должен быть современный урок? Интересным, познавательным, должен учитывать интересы учащихся, оставлять некоторую недосказанность и побуждать к творчеству, чтобы, закончив урок, вновь и вновь захотелось к нему вернуться.

Рассматривается учебная мотивация, как решения проблемы создания заинтересованного отношения к учению. Выделяют пять уровней учебной мотивации:

1. Первый уровень – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности. (У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предьявляе

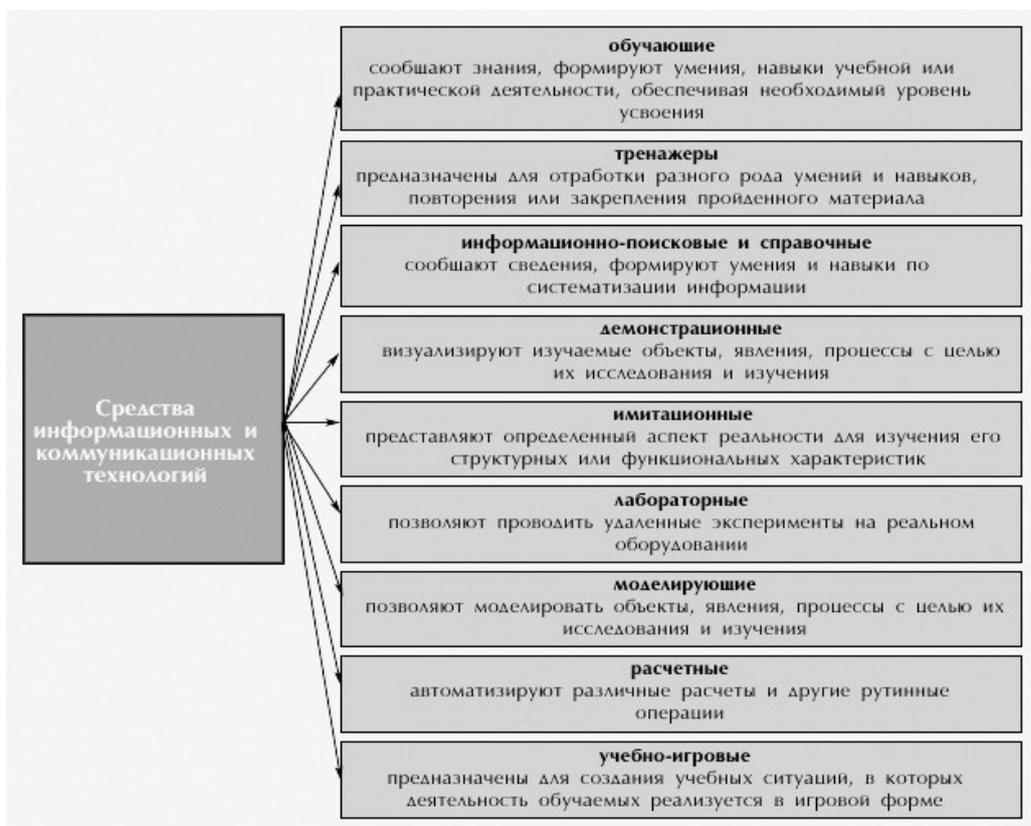


Рис. 1 Классификация средств ИКТ по области методического назначения.[4]

мые школьные требования. Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные отметки.)

2. Второй уровень – хорошая школьная мотивация. (Учащиеся успешно справляются с учебной деятельностью.) Подобный уровень мотивации является средней нормой.

3. Третий уровень – положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. (Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, чтобы общаться с друзьями, с учителями. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, пенал, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает).

4. Четвертый уровень – низкая школьная мотивация. (Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в серьезной адаптации к школе).

5. Пятый уровень – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. (Такие дети испытывают серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враж-

дебная среда, пребывание в ней для них невыносимо. В других случаях ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нервно психические нарушения).

Кроме различных форм и методов работы, создающих положительную мотивацию, важным является благоприятный психологический климат. Это обращение к учащимся по имени, опора на похвалу, на одобрение, на добрый, ласковый тон, на ободряющее прикосновение.

Традиционный подход к организации учебного процесса может обеспечить достаточно высокий уровень усвоения знаний, умений и навыков, но он не способствует развитию личности, раскрытию ее потенциала. Поэтому один из перспективных путей развития и повышения мотивации видится в применении нетрадиционных методов и форм организации урока. Сегодня широко используются инновационные формы проведения учебных занятий, нетрадиционные подходы и методы обучения. К ним относятся уроки с применением межпредметных связей, информационно-коммуникационных технологий и т.д.[5].

Информационно-коммуникационные технологии на уроках образовательной области «Технология» уместно применять при изучении отдельных тем и разделов программы технологии. Для работы на уроке учителю и ученикам достаточно уметь работать в пакете программ

Microsoft Office. На уроке, как правило, практикуются выступления учителя или учеников с использованием компьютера, проектора, звуковых колонок, в последнее время к ним добавилась интерактивная доска. В зависимости от выступления преподаватель или учащийся могут включать в свою презентацию (мультимедийный проект) текстовые или графические фрагменты, анимацию, видеофильмы, а также музыкальное или голосовое сопровождение.[1]

Например, при изучении подраздела «Рукоделие», в частности, «Лоскутное шитье» и «Вышивка» учащиеся могут ознакомиться с историей развития рукоделия, техникой выполнения национальной вышивки, основными орнаментальными элементами, применяемыми в народном декоративно-прикладном творчестве с помощью виртуальной экскурсии по залам Музея этнографии или Русского музея в Санкт-Петербурге, проходящей в режиме on-line или выполненной в виде презентации.[2, с.455-458]

Для решения обучающей задачи на уроке «Художественные ремёсла. 5 класс. Орнамент. Символика в орнаменте» используется презентация, делающая рассказ учителя более насыщенным, иллюстративным. Презентация позволяет учителю не просто читать лекцию, но вести беседу с учащимися, задавая вопросы по теме и тем самым, заставляя учащихся актуализировать знания, полученные ранее по другим предметам, высказывать предположения, анализировать получаемую информацию (многообразие орнаментов, используемых в народных костюмах и элементах домашнего декора), сравнивать (есть ли схожие элементы орнамента в разных народностях Поволжья, чем отличаются национальные орнаменты и их цветовые решения), обобщать, делать выводы, тем самым, развивать мышление учащихся, активизируя их познавательную деятельность. Беседа активизирует учащихся, развивает их память и речь, делает открытыми знания учащихся, имеет большую воспитательную силу, является хорошим диагностическим средством. Выполнение практической части работы целесообразно проводить так же при помощи программ Microsoft Word и Paint: из предложенных элементов орнаментов и белой рубахи-заготовки составить композицию костюма с национальной вышивкой в русском, татарском, чувашском или мордовском варианте исполнения. При этом наиболее удобным и наглядным способом развивается этническая толерантность учащихся к ценностям и культурным особенностям других этнических групп, определяющая готовность к межэтническим контактам, что является особенно актуальным на происходящем этапе восстановления исторической памяти народа, возрождения национальных традиций и культуры своей Родины.

Во время изучения раздела «Создание из-

делий из текстильных материалов» учащимся может быть показан видеоматериал о строении швейной машины, ее разновидностях и принципе работы. В данной теме использование средств ИКТ дает возможность продемонстрировать материал, недоступный учащимся при изучении этого вопроса на практике, например строение швейной машины в разрезе.

Еще одна тема, достаточно сложная в объяснении учащимся без применения средств ИКТ – «Интерьер и планировка кухни-столовой». С помощью презентации можно продемонстрировать правила и варианты размещения мебели, трубопровода и бытовых газо- и электроприборов, после чего учащимся предлагается самим выполнить планировку кухни-столовой с соблюдением всех требований и правил, используя пакет прикладных программ на компьютере.

Компьютеры служат подспорьем, позволяющим экономить время и сделать работу более эффективной: осуществить поиск информации, решить большее количество задач, проанализировать результаты, воспользоваться графическими возможностями компьютера, способствуют развитию интереса учащихся к изучаемому предмету, стимулированию познавательной и творческой активности и самостоятельности учащихся и формированию коммуникативных навыков [6].

Таким образом, новые информационные технологии, применяющиеся методически грамотно, повышают познавательную активность учащихся, что, несомненно, приводит к повышению эффективности обучения.

#### Литература:

1. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках технологии с использованием ИКТ. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/508067/> (дата обращения 19.02.2014г.)
2. Котельникова В., Атаулова О., Тамарова З., Якушева Т. Подготовка учителей предпринимательства: профессионально-ориентированный подход. Высшее образование в России. 2004. № 1. С. 161-163.
3. Гурьев А. И., Петров А. В. О соотношении понятий «интеграция» и «межпредметные связи» // Наука и школа. 2002 №2.
4. Тамарова З. А., Бондаренко А. А. Модель реализации гендерного подхода в формировании профессиональной компетенции будущих учителей. В сборнике: ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА. Материалы научно-практической конференции с международным участием. В. И. Филимонов М. М. Шубович. Ульяновск, 2013. С. 87-96.
5. Тамарова З. А., Тигрова М. В. Современные требования к технологическому образованию учащихся в условиях реализации ФГОС // Современные научные исследования. Выпуск 3. Концепт. 2015. ART 85705/ URL: <http://e-koncept.ru/2015/85705.htm>. ISSN 2304-120X.
6. Тамарова З. А., Тигрова М. В. Опыт применения средств информационно-коммуникационных технологий в технологическом образовании. Материалы I Всероссийского педагогического форума «Информационно-коммуникационная среда технологического образования»; Электронный ресурс. Режим доступа: <https://sites.google.com/site/konferenciiforuma/-tehnologiceskoe-obrazovanie-v-usloviyah-informatizacii/tigrova-m-v> (дата обращения 15.05.2015г.)

# Когнитивные циклы в познании и образовании

А. А. Тихонов, А. А. Тихонова

*Резюме.* В статье рассматриваются вопросы циклической организации когнитивной деятельности в образовании и познании, выявляются и описываются основные компоненты когнитивного цикла: перцепция, концепция апперцепция и антиципация, показывается их роль в развитии когнитивных способностей человека.

*Ключевые слова:* когнитивные циклы, перцепция, концепция, апперцепция, антиципация.

## Cognitive cycles in knowledge and education

A. A. Tikhonov, A. A. Tikhonova

*Abstract.* This article discusses the cyclic organization of cognitive activities in education and knowledge. The article identifies and describes the main components of the cognitive cycle: perception, concept, apperception and anticipation, showing their role in the development of human cognitive abilities.

*Keywords:* cognitive cycles, perception, conception, apperception, anticipation.

Широко известно, что представления о цикличности всех процессов в природе возникли в глубокой древности и были связаны с восприятием времени суток, со сменой сезонов, с циркадными ритмами человеческого организма и т.п. В религиозном сознании, в философии и науке обыденные представления обретают более высокий и рациональный статус общих идей и теоретических концепций. До сих пор популярно библейское высказывание о том, что «всё возвращается на круги своя». На уровне эмпирического познания любой человек приведёт большое количество различных примеров циклов, круговоротов и вихрей – от строения атома, гироскопов, орбит небесных тел, кровообращения, круговоротов воды в природе, вещества и энергии в биосфере и т.п.

Общие представления о цикличности многих природных процессов в определенном смысле распространяются и на социокультурные явления, в том числе и на большинство когнитивных процессов, а также на эволюцию познания в целом. Уже в античности в известной работе Платона «Тимей» были изложены не только воззрения великого философа о возникновении и устройстве космоса, но и его идеи о связи объективной и субъективной реальности. Известный русский философ А. Ф. Лосев писал, что «только «Тимей» впервые диалектически конструирует весь материальный

космос в его соотношении с умом, т.е. со всеми теми идеями, которые лежат в глубине космоса и впервые рассматриваются Платоном как принципы мирообразования в целом» [1, с.647]. Общетеоретические проблемы возникновения и взаимосвязи Вселенной и разума изложены Платоном в оригинальном виде. Он писал о том, что в космосе существуют «движения, обнаруживающие сходство с божественным началом внутри нас, – это мыслительные круговращения Вселенной; им и должен следовать каждый из нас, дабы через усмотрение гармоний и круговоротов мира исправить круговороты в собственной голове, нарушенные уже при рождении, иначе говоря, добиться, чтобы созерцающее, как и требует изначальная его природа, стало подобно созерцаемому, и таким образом стяжать ту совершеннейшую жизнь, которую боги предложили нам как цель на эти и будущие времена» [2, с.539]. Ясно, что эта длинная цитата содержит в себе ряд важнейших идей Платона и может быть интерпретирована и «осовременена» самым различным образом. При соответствующем желании здесь можно усмотреть идеи цикличности, предвосхищение образа «вихрей» Р. Декарта, корреспондентскую концепцию истины и даже «базовые перинатальные матрицы» С. Грофа. Но, поскольку сам Платон в данном высказывании апеллирует к «божественным началам» и богам, которые «как цель предложили нам совершеннейшую жизнь», то из этого следует, что идея цикличности рассматривалась великим философом в контексте «подобия мыслительных круговращений Вселенной и круговоротов в нашей голове» и лежит в основе его понимания проблемы соотношения объективной и субъективной реальности, космогенеза и когитогенеза.

С высоты современных научных представлений данные воззрения могут выглядеть наивными и схематичными, однако они обладают глубоким смыслом и определенной эвристичностью. Дело в том, что в современной теории фракталов всевозможные циклические процессы, «вихри» и круговороты вполне обоснованно рассматриваются как «циклические протомодели» и универсальные фракталы мира в целом, включающего в себя объективную Вселенную и субъективную реальность.

Одним из первых философов в XX веке проблему цикличности научного познания исследовал К. Р. Поппер. Он писал: «обозначая проблему через P, её пробные решения – через TS

и устранение ошибок – через ЕЕ, можем представить фундаментальную эволюционную последовательность событий в следующем виде:  $P - TS - EE - P$ . При этом Поппер не вполне корректно отмечает, что данная схема и «последовательность не является циклом: вторая проблема, вообще говоря, отличается от первой, она представляет собой результат новой ситуации» [3, с.540]. Это замечание Поппера не может отменить наличия определенной цикличности или её элементов в когнитивной деятельности. Всё многообразие циклов в природе, жизни человека и общества показывает, что циклические процессы не приводят к полному и абсолютному воспроизводству отдельных этапов или состояний.

Т. Кун в своей работе «Структура научных революций» также использует идею цикличности для понимания закономерностей развития науки. Рассматривая развитие науки как процесс смены научных парадигм и «дисциплинарных матриц», он выделяет периоды «нормальной науки», которые сменяются научными революциями, ведущими в дальнейшем к новому этапу «нормальной науки» и далее – к новой научной революции.

В самом общем плане элементы цикличности можно выявить в большинстве когнитивных процессов, что позволяет исследовать их не в привычном структурно-функциональном аспекте, а в более широком – темпоральном и конструктивно-генетическом смысле. В теории познания, как известно, обычно выделяют два основных дихотомических уровня познания: чувственный и рациональный (для всех видов познания) и эмпирический и теоретический (для научного познания). Множество работ философов науки XX века посвящены исследованию взаимосвязи и противоречий между этими дихотомическими уровнями. Но это деление носит упрощенный характер, поскольку оно абстрактно и статично.

Темпоральность сознания и познания в структурном и формальном аспектах достаточно адекватно выражается понятием «хронотоп». Хронотоп в буквальном переводе с греческого языка означает время-место или время-пространство. В психологию и в науку в целом данное понятие ввел в начале XX века известный физиолог и психолог А. А. Ухтомский. В гуманитарных дисциплинах широкое использование данного понятия связывают с творчеством М. М. Бахтина. В конце XX века ряд учёных, таких как В. П. Зинченко, Б. М. Мещеряков и др., предложили существенно расширить объем понятия «хронотоп» и вести в него, наряду с тремя измерениями пространства и одномерным временем, качественно новые параметры и измерения, такие как значение, смысл, энергию и т.п. Эти новации

ведут к определенной субъективации идеи хронотопа, но существенно расширяют сферу применения этой идеи в философии и социально-гуманитарном познании.

Хронотоп как особая реальность, пространственно-временная «ячейка» в когнитивных структурах вполне адекватно вписывается в традиционные представления о развитии и архитектонике субъективной реальности. При этом заметим, что проблема описания и четкой экспликации разнородных хронотопов субъективной реальности человека и культуры в целом относится к числу фундаментальных социогуманитарных проблем. Известно, что в современной науке, помимо основных модулей времени – прошлого, настоящего, будущего и вечности, выделяют также три основные «стрелы времени»: космологическую, связанную с разбеганием галактик и расширением Вселенной; термодинамическую, определяемую ростом энтропии; и психологическую, связанную с темпоральностью сознания человека и всей его жизнедеятельности. Вполне допустимо предположить наличие не только известных науке трех «стрел времени», но и выделить взаимосвязанные особые хронотропы и «векторы времени» – биологические, социальные, когнитивные, личностные и др. По мнению И. П. Меркулова, специалиста по эволюционной эпистемологии, когнитивные процессы и «когнитивная эволюция в целом обладают своей собственной временной размерностью, своей стрелой времени» [4, с.35]. При этом любые феномены, значительно превосходящие наши когнитивные способности, выходящие за пределы нашего «отрезка и стрелы времени», неизбежно «отрываются» от наличной реальности и зачастую мистифицируются нами, относятся к «баснословной древности» или же к «апокалиптическому будущему». Эти хронотропы культуры органически связаны с различными когнитивными структурами и процессами, на основе и в рамках которых все люди и сообщества как субъекты познания воспринимают, осознают и интерпретируют реальность.

В XX веке всем людям стало окончательно ясно, что существующая несколько столетий идея Дж. Локка о человеческом разуме как изначально «чистой доске» – «*tabula rasa*» не только ошибочна, но и антигуманна. Чрезмерная абстрактность идей «чистого разума, чистой доски и чистого сознания», образно говоря, ведет к тому, что «вместе с грязной водой выплёскивается и младенец». Как и любой человек, так и состояние его психики и сознания представляют собой особые структурно и темпорально организованные феномены, опирающиеся в функциональном, генетическом и логическом аспектах на совокупность

разнородных, «неявных и не чистых» предпосылок и факторов. По нашему мнению, одним из главных недостатков многих философских, психологических и педагогических концепций и теорий является слабая разработанность темпоральных и структурных аспектов и проблем психического и интеллектуального развития человека как субъекта когнитивной деятельности. Данная ситуация зачастую приводит к тому, что многообразные виды когнитивной деятельности, такие как познание, вера, проектирование, конструирование, управление, эмпатия и т.п., отождествляются и сводятся только к познанию как получению нового знания. Так, известно, что понятия познания и образования в обыденном сознании и даже в профессиональных сообществах, в сферах научной и образовательной деятельности зачастую сближаются по смыслу, а иногда и отождествляются. Основанием их неявной слитности и неполной осознанности является тот очевидный факт, что познание и образование в качестве своего основного «предмета» имеют дело с получением, освоением, преобразованием и использованием знаний, информации, опыта. Исторически сложилось, что субъекты образования, т.е. ученики, учащиеся, студенты длительное время воспринимались в массовом сознании в качестве своеобразных «объектов» обучения, образовательного воздействия. На них оказывали и продолжают оказывать педагогическое воздействие уроки, домашние задания, книги и другие способы, средства и формы образования и обучения.

Однако следует учитывать качественное различие многих видов когнитивной деятельности. Так, известный физик Л. де Бройль называл науку и образование «двумя братьями-врагами», которые при всём их подобии стремятся к различным целям. Субъект познания в науке исследует реальные объекты и проблемы как «знание о незнании» данных объектов, стремится в составе научного сообщества преодолеть неизбежную неопределённость сведений об объекте и предмете познания, получить принципиально новое знание. Субъекту образования зачастую доступна лишь «годегетика», т.е. «открытие» и усвоение знаний, новых только для данного отдельного обучаемого или для обучаемого сообщества. Субъект образования ориентирован на освоение уже существующих в науке – определенных и достоверных сведений, теоретических и эмпирических знаний, с помощью которых он формирует своё сознание, совокупность когнитивных структур и способностей.

В философии исследование структурных и темпоральных аспектов когнитивной деятельности имеет длительную историю. Так, по мнению А. Шюца, «Декарт рассматривал

когитации потока мышления как отдельные сущности». При этом «он не знал о постоянно возобновляющихся внутренних взаимосвязях потока мышления во внутреннем времени, а также не делал существенных различий между процессом и объектом мышления». Далее он отмечает, что в XX веке «Э. Гуссерль существенно углубил исследование интенционального характера когитаций, что предполагает четкое различие между актами мышления, страха, удержания в памяти и объектами, на которые они направлены» [5, с.164-165]. Акты мышления или отдельные когитации как содержательные и функциональные фрагменты и этапы когнитивной деятельности образуют в целом относительно замкнутые, циклически организованные структуры.

Широко распространенные ложные представления о том, что познание и образование представляют собой простые, зачастую линейные процессы перехода от чувственной и эмпирической информации к рациональной и теоретической форме знания, не только примитивны, но и малоэффективны, поскольку их практическое применение при низкой результативности требует больших затрат усилий, времени, финансов и т.п. В реальном процессе познания – сложном, взаимосвязанном и динамическом – необходимо выявлять темпоральные и эволюционные характеристики когитаций и соответствующие им сложные, циклические формы когнитивной деятельности. В самом общем виде эти когитации организованы в сетевые структуры, главными «ячейками» циклов или хронотопами которых являются перцепция, концепция, апперцепция и антиципация. Данные термины приведены здесь в самом широком смысле и обозначают общие когитации – т.е. качественно особые сферы, хронотопы или комплексы функций и способностей человеческой психики, мышления и сознания, обеспечивающие получение, преобразование и выработку необходимой субъекту информации.

К сожалению, маниакальная одержимость многих управленческих структур в системе образования и принудительная практика применения в средней и высшей школе различного рода тестов, ЕГЭ, фондов оценочных средств, фальшивых «компетенций» и т.п. приводит в существенной мере к деградации структур, содержания и форм когнитивной деятельности в самом широком – массовом масштабе. Характерные для «информационной цивилизации» процессы и факторы фрагментизации разума и сознания у многих людей, ведущие к формированию ущербных форм «клипового мышления» и «пиксельного сознания», существенно ускоряют деградацию системы образования в целом. Реальные процессы познания и обра-

зования в принципе не могут быть сведены к «тестовой угадке», к постановке вербальных вопросов и получению словесных же ответов. Даже широкое использование информационных технологий, мультимедийных средств и компьютеров не способствуют развитию основных когнитивных структур, циклов и функций у отдельных людей и сообществ как субъектов познания. В современном образовании из целостного когнитивного цикла фактически и преимущественно только в вербальной форме используется только базовые и наиболее простые когитации, такие как перцепция и концепция. В условиях «информационного взрыва» и при слабом развитии у многих учеников и студентов способностей к апперцепции и антиципации усвоение школьных и вузовских знаний неизбежно будет характеризоваться низким уровнем и малой эффективностью. В научном познании фактически затребованы все необходимые когитации, однако главные научные инновации, такие как идеи, концепции, теории и т.п., могут быть получены, «выработаны» субъектом только на высших уровнях и этапах когнитивного цикла, прежде всего на стадии антиципации, т.е. прогнозирования, инсайта, предположения, выдвижения гипотез. В силу этого современному высшему образованию не только целесообразно, но и необходимо активно формировать у студентов все виды когитаций, образующие в совокупности целостные циклы.

Базовой и исходной когитацией, своего рода когнитивным фундаментом большинство философов и ученых считают перцепцию – т.е. сферу чувственного восприятия, которое в существенной степени определяется биологическими и психическими задатками человека. В процессах познания и образования перцепция выступает в качестве необходимого этапа восприятия некоей реальности в качестве предмета познания, конституирования объекта и его существенных свойств. Во многих сферах профессиональной деятельности перцепция определяет выявление значимых свойств и особенностей объекта. Так, инженер по чертежам и схемам, врач-рентгенолог по смутным снимкам, геолог по отдельным минералам способны выявить, буквально усмотреть сущность и способы решения своих проблем и профессиональных задач. Усвоение иностранных языков также базируется в большей мере не на словарном запасе и знании грамматики, а на структурировании и осознании фонем, морфем и семем из потока перцепций. Следует учитывать, что от первичной перцепции до концептуального осмысления объекта человек как субъект познания должен пройти несколько промежуточных когитаций, таких как соотнесение

«комплекса ощущений» с перцептивными сетями и моделями, с ранее усвоенными «эйдосами» как формами восприятия и т.п. Акты перцепции как особые когитации у большинства людей совершаются в автоматическом и неосознаваемом режиме. Однако они обладают особой сложностью и когнитивной глубиной, в которой можно выявить своеобразное «когнитивное зазеркалье». Так, в качестве неосознаваемого уровня или слоя перцепции следует указать на существование особого рода психических «данных», называемых рядом ученых субцепцией. «Имеющие глаза да не видят» – этим библейским суждением хорошо описывается сущность субцепции, информационные объемы которой на порядок больше перцепции, т.е. осознаваемого содержания восприятия. К «когнитивному зазеркалью» перцепции следует отнести и психофизиологические автоматизмы, неосознаваемые паттерны, программы и алгоритмы извлечения или построения чувственных образов воспринимаемых объектов. При этом следует учитывать, что социокультурные факторы, вносящие в содержание психики комплексы новых смыслообразов, мемов и мемплексов, способны изменять целый ряд алгоритмов перцепции – так, например, известно, что восприятие перспективы и «глубины изображения» на картинах и фотографиях есть результат целенаправленного обучения. Даже простые фонемы, отдельные слова, начертания букв, при всей их видимой привычности, обладают социокультурной, т.е. условной, конвенциональной «природой», которая нами, как правило, не воспринимается и не осознается.

Осознание и концептуализация перцептивной информации в значительной мере происходит уже на уровне использования языка и совокупности научного, дисциплинарного знания для описания и категоризации объектов. По мнению известного ученого-лингвиста Н. Хомского, психические задатки и способности человека к усвоению «порождающей грамматики» и к использованию языка определяются генетической информацией, которая, естественно, «впрямую» не осознается человеком и также выступает в качестве «когнитивного зазеркалья». Языки естественные и искусственные представляют собой сложнейшие семиотические системы, которые их носителями и субъектами применения осознаются далеко не в полном объеме. Концептуализация любого объекта представляет собой сложнейшую форму когитации, для полного описания и понимания которой требуются сложнейшие и комплексные исследования. В упрощенном виде можно выделить такие стадии и операции данной коги-

тации, как: категоризацию – т.е. включение в осознанный контекст, дескрипцию, включающую в себя описание и предписание, схематизацию как выявление сущностных связей, объяснение как выявление общих закономерностей и специфики их действия. В конечном счете, концепция как особая когитация определяется общими теоретическими знаниями, парадигмами, научной картиной мира и т.п. В большинстве случаев как в познании, так и в образовании достижение стадии концептуализации знаний ошибочно принимается за обретение высших результатов когнитивной деятельности. В действительности же перцепция и концепция в совокупности представляют собой лишь часть когнитивного цикла, которая относительно хорошо изучена психологами и эпистемологами и открыта внешним – осознанным и педагогическим воздействиям. При этом апперцепция и антиципация как особые когитации и стадии когнитивного цикла осознанны и исследованы явно недостаточно и в современной системе образования занимают скромное и маргинальное положение.

Следует отметить, что перцепции и концепции конституируются и синтезируются из исходных данных как особого рода информационного сырья. И. Кант был прав, утверждая, что в основе мышления и осознания объектов лежит категориальный синтез, но основой подобного синтеза могут выступать как рациональные категории, такие как причина, форма, сущность и т.п., так и различные не осознаваемые нами полностью когнитивные феномены. Так, по мнению К. Лоренца, «бинарная оппозиционность, разделение мира явлений на пары противоположностей есть врожденный принцип упорядочения, априорный принудительный стереотип мышления, изначально свойственный человеку» [6, с.502]. К подобным неявным и «принудительным стереотипам и матрицам» можно отнести архетипы, мифологемы, смыслообразы «мирового древа», «метафизики света», множество современных мемов и их комплексов как своеобразных когнитивных вирусов и другого «контента когнитивного зазеркалья».

Когитация апперцепции как особого когнитивного хронотопа, узла связи когнитивных функций базируется на синтезе абстрактно-теоретических и вербально-формулируемых знаний с неявным комплексом смыслообразов «жизненного мира» (Э. Гуссерль), мемов, «личностных знаний» (М. Полани), «аппетенций» (К. Лоренц), индивидуальных умений, представлений и т.п. «бессознательных и зазеркальных» компонентов когнитивной деятельности. Область апперцепции не случайно, начиная с XIX века, как

бы выпала из сферы интересов и исследований психологов, педагогов и даже философов, поскольку господствующие в это время материалистические «теории познания» и позитивистские концепции в существенной мере элиминируют субъективную реальность. Однако проблематика апперцепции неизбежно «воскрешается» и актуализируется в информационном обществе, поскольку развитие современной культуры определяется инновациями и творческими способностями человека. Без достижения апперцепции фактически невозможно целостное понимание человеком стоящих перед ним проблем.

Хронотоп антиципации как особой когитации также базируется на неявной совокупности «личностного знания», ценностей, мемплексов, установок и других компонентов когнитивного зазеркалья. Эволюционный подход в анализе этой высшей формы когнитивной активности, присущей прежде всего человеку и социальным группам, может быть применен как минимум в двух основных аспектах: глобальном и локально-эволюционном. В глобальном аспекте проблема происхождения задатков и способностей к целеполаганию и прогнозированию у предков человека, развития их в онтогенезе тесно связана с проблемой становления сознания человека. В локальном аспекте – переходы с первичного уровня перцепции к концепции, апперцепции и далее – к антиципации неизбежно показывают наличие качественных преобразований – «фульгураций» (К. Лоренц) и эволюционного развития на всех стадиях когнитивного цикла, на всех ступенях когнитивной деятельности. Высшим «продуктом» и наиболее значимым выражением антиципации является, по нашему мнению, идея, т.е. мысль или замысел человека, ориентированные на реализацию, на свое воплощение и, в конечном счете, на преобразование объективной и субъективной реальности.

Антиципация как высшая когитация рассмотренного нами цикла неизбежно приводит как к переосмыслению объекта деятельности человека, так и к его реальному преобразованию. В силу этого актуализируется новый виток когнитивного цикла; образование и познание становятся доминантной и перманентной деятельностью современного человека.

#### *Литература:*

1. Лосев А. Ф. Тимей. Мифологическая диалектика космоса. // Платон Сочинения. т. 3, ч. 1. М.: Мысль, 1971. с.647-676.
2. Платон. Тимей. // Платон Сочинения. т. 3, ч. 1. М.: Мысль, 1971.
3. Поппер К. Логика и рост научного знания. М.: Прогресс, 1983.
4. Меркулов И. П. Когнитивные способности. М.: ИФ

- РАН, 2005.
5. Шюц А. Основные понятия феноменологии. // Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом. М.: РОСПЭН, 2004.
6. Лоренц К. Обратная сторона зеркала (опыт естественной истории человеческого познания). М.: Культурная революция, 2008.

# Практико-ориентированные задания по информатике как средство формирования профессиональных компетенций у обучающихся средних образовательных организаций

М. Е. Чекулаева

*Резюме.* В статье описан опыт реализации компетентностного подхода в обучении товароведов на примере изучения курса «Информатика».

*Ключевые слова:* компетентностный подход, практико-ориентированные задачи, обработка информации.

## Practice-oriented tasks for Informatics as a means of forming the professional competence of students in secondary educational institutions

M. E. Chekulaeva

*Abstract.* The article describes the experience of implementing the competence approach in teaching «Computer science» to future commodity researchers.

*Keywords:* competence approach, practice-oriented tasks, information processing.

На сегодняшний день ставится задача обновления профессионального образования на компетентностной основе путём усиления практической направленности профессионального образования при сохранении его фундаментальности. В практику обучения внедряются новые технологии и приемы, позволяющие в ходе изучения общеобразовательных дисциплин формировать и профессиональные компетенции. Одним из таких направлений является практико-ориентированное образование. Это образование направлено на приобретение опыта деятельности в некоторой, квазипрофессиональной ситуации.

Целью исследования является разработка практико-ориентированных задач в курсе «Информатика».

При подготовке специалистов-товароведов, большое значение имеет создание условий для приобретения обучающимися опыта деятельности при работе с профессиональной информацией. В нашем исследовании разработаны практико-ориентированные задания направленные на формирование у обучающихся следующих компетенций: ОК 1 – Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес; ОК 2 – Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и

качество; ОК 3 – Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность; ОК 4 – Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

Эти задания имеют следующую структуру: тема; краткие сведения о процессе; цель работы; задачи; математическая модель; требования к программному продукту; указания по выполнению. В качестве примера приведем одно из таких практико-ориентированных заданий, учебная цель которого - освоение работы с электронной таблицей EXCEL.

«Тема: Электронная таблица «EXCEL» в мерчандайзинге.

### *Общие сведения*

Мерчандайзинг – составляющий элемент управления торговым предприятием, определяющий методику продажи товара с помощью выгодного размещения товаров в залах и на прилавках.

Успех продаж зависит от многих факторов и определяется многими количественными показателями. Расчёты этих показателей являются достаточно трудоемкими и требуют затрат времени. Чтобы облегчить эту работу, целесообразно использовать специальный программный продукт, который значительно сократит трудоёмкость расчётов по мерчандайзингу малых торговых предприятий.

*Цель работы:* создать программный продукт на базе электронной таблицы EXCEL, позволяющего автоматизировать расчёты по мерчандайзингу и тем самым сократить их трудоёмкость.

### *Задачи:*

1. На основе анализа учебной и научной литературы по мерчандайзингу, математике и информатике определить математическую модель мерчандайзинга.

2. Разработать структуру и содержание программного продукта, создать и провести отладку программного продукта «Мерчандайзинг».

3. Провести проверку эффективности программного продукта «Мерчандайзинг».

*Математическая модель* представляет систему следующих математических соотношений:

1) прирост продаж = (объем продаж за 3 месяца) – (объем продаж в месяц до мерчандайзинга)\* 3

2) прибыль от мерчандайзинга = (прибыль от прироста продаж за 3 месяца) – (затраты на мерчандайзинг за 3 месяца)

3) коэффициент эффективности = (торговая площадь)/ (общая площадь)

4) коэффициент установочной площади = (установочная площадь)/ (торговая площадь)

5) коэффициент, определяющий комфорт покупателей = (высота торгового оборудования)/ (ширина прохода)

6) коэффициент эффективности использования торговой площади = (доля категории в обороте)/(доля в занимаемой площади)

7) коэффициент эффективности прибыли = (доля категории в прибыли) / (доля занимаемой площади)

#### *Требования к программному продукту:*

1. Наглядность и обозреваемость, в таблице должны быть выделены первичные показатели (которые измеряются непосредственно) и расчетные (вычисляемые по формулам), компактное расположение показателей.

2. Таблица должна быть компактной, все наиболее важные части должны быть расположены вместе.

3. Программный продукт должен изображать динамику параметров в виде графика или гистограммы.

Практико-ориентированные задания представленного вида использовались в Ульяновском техникуме питания и торговли в течение

6 лет. Диагностика уровня освоения предметных знаний (информатики) и приобретения компетенций: показала, что в экспериментальных учебных группах, где применялись практико-ориентированные задания, успеваемость по предмету устойчиво выше, по сравнению с контрольными. Средний балл в экспериментальных классах составил «4,5», а в контрольных «3,6». Анкетирование и последующая успеваемость обучающихся по спецпредметам показала, что такие задания действительно способствуют приобретению обучающимися профессиональных компетенций.

#### *Литература:*

1. Ермолова О. А. Мерчандайзинг: с чего начать? / О. А. Ермолова // Личные продажи. 2010. №1. С. 44-48.
2. Михеева Е. В. Информационные технологии в профессиональной деятельности: Учеб. пособие для сред. Проф. Образования / Е. В. Михеева. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 384 с.
3. Сидорова Н. В., Столярова И. В. Построение оптимальной структуры проекта учебного процесса. // Вопросы методики преподавания математики и информатики. / Межвузовский сборник научных трудов. Ульяновск: УлГПУ, 1998. С. 89-102.
4. Тейн Е. Роль мерчандайзинга и рекламы в местах продаж. / Е. Тейн // Бренд-менеджмент. 2002. №1. С. 41-46.
5. Чекулаева М. Е., Дедушкина Т. П. Реальные профессионально ориентированные математические задачи как средство формирования у обучающихся средних образовательных организаций общих профессиональных компетенций образования // Актуальные вопросы методики обучения математике и информатике в условиях стандартизации образования / Материалы Всероссийской научно-практической конференции преподавателей математики, информатики школ и вузов. Ульяновск, 2016. С. 155-160.

# ФИЛОЛОГИЯ

## Заемствованная лексика в русском феминистическом дискурсе (на примере групповых блогов)

Н. А. Ануфриева

*Резюме.* В настоящей статье рассматривается новая заимствованная лексика русских феминистских блогов.

*Ключевые слова:* блог, блогосфера, заимствование.

### Loanwords in Russian feminist discourse (exemplified by group blogs)

N.A. Anufrieva

*Abstract.* This article discusses new Russian loanwords used in feminist blogs.

*Keywords:* blog, blogosphere, loanword.

Под феминизмом принято понимать «спектр идеологий, политических и социальных движений, направленных на достижение равенства политических, экономических, личных и социальных прав для женщин или преодоление сексизма» [2]. Феминистское движение борется за права женщин в различных сферах: от политики до быта. Со времени зарождения в конце XVIII века оно условно пережило три «волны» развития: первая волна относится к движению суфражисток (XIX – XX века), главным вопросом было право голоса для женщин; вторая волна – женское освободительное движение 60-х годов XX века, выступавшее за юридическое равенство мужчин и женщин; третья волна началась в 90-х годах и длится по сегодняшний день. Деятельность феминисток «третьей волны» строится вокруг антирасизма и борьбы с объективацией женщин. Кроме того, «третья волна» настаивает на необходимости изменений в отражении женского рода в существительных, обозначающих принадлежность человека к какой-либо профессии или деятельности (например, для русского языка: *врач – врачия, автор – авторка, юрист – юристка*). Считается, что «существительные мужского рода далеко не однозначны, во многих контекстах реферируют к лицам мужского пола и игнорируют женщин в целостной картине мира, отображаемой языком» [5, 6]. Так, например, западные феминистки предлагали заменить в периодической печати ориентированное на мужской род слово *sportsman* на нейтральное *athlete* [7].

Активное развитие феминистического движения в России пришлось на революционные и послереволюционные годы. Компартия активно поддерживала «женский вопрос»: первыми в Европе советские женщины получили право оставлять женскую фамилию при заключении брака, а декрет 1920-го года урегулировал репродуктивное право женщин. Но свобода продлилась недолго – уже в тридцатых женщин вернули в их прежнее положение, запретив аборт и усложнив процедуру расторжения брака, оставив, при этом, «социалистическую обязанность», коей называли материнство, и обязанность трудиться наравне с мужчинами на тяжелых работах. Ситуация начала меняться лишь с наступлением «оттепели». Вновь активизировалось феминистическое движение в СССР в конце 70-х годов.

Несмотря на то, что официально движение существует уже более ста лет, феминизм воспринимается в Российской Федерации, как и в целом на постсоветском пространстве, негативно. Причин тому множество: от глубоко патриархальных убеждений, отсутствия должного образования и воспитания, менталитета людей в целом до негативных ассоциаций, подкрепляемых неоднозначными творческими акциями различных арт-групп, позиционирующих себя как борцов за те или иные права (и женские, в частности). Открыто назваться апологетом феминизма считается моветоном, и потому современные активистки, особенно из провинциальных городов, в большинстве случаев не демонстрируют свои убеждения в «реальном» мире, ища единомышленников в Интернете – среде, свободной для общения и самовыражения, где, как ни парадоксально, надев маску, можно быть собой.

Самой популярной площадкой для коммуникации в русскоязычном сегменте глобальной сети является, на сегодняшний день, социальная сеть «ВКонтакте». «ВКонтакте» подразумевает ведение личных мини-блогов (так называемая «стенка» профиля «ВК») и крупных групповых блогов, называемых «группа», «паблик» (от «публичная страница»), «сообщество». Запрос в поисковой строке сайта по слову «феминизм» выдает 252 сообщества,

почти каждое из которых имеет ряд ссылок на другие. Самые крупные и популярные группы феминисток – «Подслушано Феминизм» и «Body Positive».

Формат пабликов «Подслушано» уникален – контент складывается из предлагаемых записей тысяч пользователей из России и стран СНГ, отбор производится администраторами. Все они публикуются анонимно. Изначально существовал лишь один «Подслушано» – паблик, где люди делились секретами, мнениями и т. д. на различные темы. Позже появились локальные и узконаправленные «Подслушано», принцип работы которых сохранялся – «Подслушано Ульяновск», «Подслушано у учителей», «Подслушано Украина» и т. п.

Паблик «Подслушано феминизм» публикует записи, отвечающие тематике движения: защита прав женщин, борьба с насилием и объективизацией и т. д. Каждый автор может получить совет или рекомендацию от других участников сообщества в комментариях к своему посту.

Body Positive – внутрифеминистическое движение, основная идея которого – принятие своего тела и проявлений телесности (и, как следствие, тела и телесности других) такими, какие они есть. Любая модификация (удаление волос, пластические операции, использование декоративной косметики, борьба с лишним весом или наращивание мышц) воспринимается апологетами движения как следствие маркетинга со стороны мировых компаний и бизнеса, работающих в сфере красоты. По мнению активистов, выбор должен делаться самим человеком в зависимости от его предпочтений и эстетических взглядов, а не навязываться со стороны. Движение возникло в феминистической среде, так как считается, что женщины в большей степени подвергаются контролю и оценке со стороны общества (требование идеальных параметров тела в любом возрасте, вне зависимости от состояния здоровья и финансов, борьба за молодость, строгое соответствие моде и т. п.).

Нами было рассмотрено порядка 300 постов из двух указанных сообществ. На основании анализа было выявлено 22 заимствованных лексемы, пришедших в русский язык недавно (до 30 лет назад):

1. Абьюз [англ. abuse] – насилие в отношениях, в том числе психологическое, эмоциональное, вербальное, физическое.

2. Боди-позитив [англ. body positive] – феминистское движение за право комфортно ощущать себя в своем теле при любом внешнем виде, свободно самовыражаться, а также принимать тела других людей такими, какие они есть.

3. Бодишейминг [англ. body-shaming] – осуждение любых проявлений реальной телесности, всего, что отклоняется от стандартов красоты.

4. Буллинг [англ. bullying] – агрессивное преследование одного из членов ученического коллектива со стороны остальных его членов. Включает в себя оскорбление, угрозы, физическую агрессию, постоянную негативную оценку жертвы и её деятельности, отказ в доверии и делегировании полномочий.

5. Виктимблейминг [англ. victim blaming] – перенос вины на жертву, обвинение жертвы в случившемся.

6. Газлайтинг [англ. gaslighting] – тип психологического насилия, в процессе которого человека заставляют сомневаться в своей памяти и адекватности.

7. Лукизм [англ. look – взгляд, образ] – дискриминация на основе внешнего вида.

8. Менсплейнинг [англ. mansplaning] – снисходительное, неточное или неверное объяснение, перед написанием / высказыванием которого объясняющий мужчина заранее делает предположение о том, что аудитория не сведуща в предмете и некомпетентна в теме, так как состоит из женщин.

9. Моббинг [англ. mobbing] – травля со стороны коллег и / или начальства с целью увольнения сотрудника.

10. Неглект [англ. neglect] – это пассивная форма абьюза. Его определяют как неспособность и / или нежелание обеспечить заботу и уход, помощь и поддержку для взрослых и детей, за которых отвечает абьюзер.

11. Объективация [англ. objectification] – восприятие человека как товара, объекта или инструмента для достижения какой-то цели, без учёта его личности или способности испытывать чувства.

12. Про-лайф [англ. pro-life] – общественное движение, нацеленное на запрет абортов.

13. Про-койс [англ. pro-choice] – общественное движение, отстаивающее право женщины совершать аборт и самостоятельно распоряжаться своим телом и здоровьем.

14. Селф-харм [англ. self-harm] – преднамеренное повреждение тканей тела без суицидальных намерений.

15. Скиннишейминг [англ. skinny-shaming] – дискриминация на основе веса, презрительное отношение к худым.

16. Слатшейминг [англ. slut-shaming] – осуждение за сексуальное поведение, выбор, потребности, желания.

17. Сталкинг [англ. stalking] – нежелательное навязчивое внимание к человеку. Как правило выражено в преследовании жертвы, слежке.

18. Триггер ворнинг [англ. trigger warning] – предупреждение о том, что в материале содержится описание или обсуждение явления, связанного с травматическими переживаниями, например, изнасилования или селф-харма.

19. Фэтфобия [англ. fatphobia] – дискриминация на основе веса, негативное отношение к полным людям.

20. Харассмент [англ. harassment] – любое причиняющее неудобство или вред поведение, нарушающее неприкосновенность частной жизни лица. Может заключаться в прямых или косвенных словесных оскорблениях или угрозах, недоброжелательных замечаниях, грубых шутках, нежелательных письмах или звонках, запугивании и других подобных действиях.

21. Эйблизм [англ. able – возможность] – дискриминация из-за особенностей здоровья/инвалидности.

22. Эйджизм [англ. age – возраст] – социальная и экономическая дискриминация по возрасту.

Все лексемы можно разделить на следующие семантические круги:

- 1) тип дискриминации – 7 слов.
- 2) убеждения – 3 слова.
- 3) тип поведения – 11 слов.
- 4) слово-маркер – 1 слово.

Специфика данной лексики обусловлена, на наш взгляд, целью самого феминистического движения – борьбой за права женщин, которая подразумевает противостояние любым видом дискриминации, унижений, противодействие или, наоборот, поддержку определенных воззрений и движений. Все выявленные слова относятся к англицизмам и находятся за пределами словарей, что отвечает языковым тенденциям последних лет.

Выявленные слова новы не только для русского языка – это лексика феминисток «третьей» волны, то есть появившаяся и в язы-

ке-источнике в пределах последних 25-30 лет.

Стоит отметить, что не все заимствованные лексемы существуют «оправданно» – так, для некоторых слов мы находим русскоязычные варианты (например, селфа-харм – самоповреждение). Игнорирование русских вариантов зачастую связано, как и в случае со всеми заимствованиями последних лет, либо с реализацией принципа языковой экономии (заимствованное слово короче, проще в употреблении – «боди-позитив» вместо «любовь к своему телу»), либо с языковой модой (мода на все западное, в частности американское, восприятие западного как качественного и элитарного). Кроме того, в случае с феминистическим движением следует говорить о формировании своего рода субкультуры, где язык – один из способов проявления принадлежности к кругу единомышленников и способ разграничить «свое» и «чужое».

#### *Литература:*

1. Брейтер М. А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы. М. : АО «Диалог-МГУ». 1997. 156 с.
2. Подслушано Феминизм [Электронный ресурс]. URL: [https://vk.com/overhear\\_feminism](https://vk.com/overhear_feminism) (дата обращения: 2.06.16).
3. Феминизм в России // Энциклопедия Кругосвет [Электронный ресурс]. URL: [http://www.krugosvet.ru/enc/istoriya/FEMINIZM\\_V\\_ROSSII.html](http://www.krugosvet.ru/enc/istoriya/FEMINIZM_V_ROSSII.html) (дата обращения: 2.06.16).
4. Body Positive [Электронный ресурс]. URL: <https://vk.com/positivebody> (дата обращения: 2.06.16)
5. Pusch L. Der Mensch ist ein Gewohnheitstier, doch weiter kommt man ohne ihr // Linguistische Berichte. 1979. № 63. S. 84 - 103.
6. Trömel-Plötz S. Linguistik und Frauensprache // Linguistische Berichte, 1978. № 57. S. 49-68.
7. Trömel-Plötz S. Sprache der Veränderung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982.

# Авторские неологизмы в произведениях братьев Стругацких

А. Л. Афанасьева, Н. В. Воронина

*Резюме.* В статье рассматриваются тематические группы авторских неологизмов. Приводится этимологический комментарий отдельных слов.

*Ключевые слова:* неологизм, фантастическая проза, Стругацкие.

---

## Author's neologisms in the works of the Strugatsky brothers

A. L. Afanaseva, N. V. Voronina

*Abstract.* The article deals with the author's thematic groups of neologisms. The article presents the etymological commentary of separate words.

*Keywords:* neologism, fantastic prose, the Strugatsky brothers.

---

Бывали ли у вас такие моменты в жизни, когда хотелось отдалиться от реальности и окунуться в мир воображения? Сделать это можно просто: прочитать произведение жанра фантастики. Фантастика – разновидность художественной литературы, которая создает особый мир, необычный, странный и экспериментальный. Она удаляет читателей от реальности, но в подтексте содержит проблемы ныне живущего общества.

Яркими представителями советской фантастики считаются братья Стругацкие, всю свою жизнь посвятившие произведениям такого жанра. Они существовали как один автор, несмотря на то, что были разными и по профессии (Аркадий – филолог, а Борис – астроном), и по личным качествам. «Не существует двух авторов, Аркадия и Бориса Стругацких, которые писали вдвоём, есть один автор – братья Стругацкие», – так говорил младший брат Борис [1]. Многие критики называли произведения писателей научными, но сами авторы отказывались от этого термина. В их книгах предстаёт не только мир интересных открытий, но и мир удивительных приключений. В то же время Стругацкие пишут и о том, что творится вокруг, какие проблемы окружают современников и как можно решать эти проблемы.

За пять–шесть лет братья Стругацкие написали восемь повестей и полтора десятка рассказов. Наиболее известными являются такие произведения, как «Страна багровых туч», за которое писатели получили Государственную

премию, «Возвращение. Полдень, XXII век», «Стажёры», «Далёкая радуга», «Трудно быть богом», «Путь на Амальтею», «Обитаемый остров», по которому в 2008 году снят фильм. По мотивам повести «Пикник на обочине» в 1979 году снят фильм «Сталкер». Особо стоит книга «Понедельник начинается в субботу», где показан мир сказочный, в нём героями являются персонажи сказок, легенд и мифов.

В книгах братьев Стругацких привлекает не только сюжет, но и язык, стиль произведений. Язык писателей живой и интересный, наполненный множеством авторских неологизмов, окказиональных слов. Окказиональное слово является своеобразной лексической единицей, необщепринятой, индивидуально-стилистической, использующейся только в рамках определённого контекста. Окказиональное слово противопоставлено каноническому. Сравнивая, например, слова «стол» и «умклайдет», мы с лёгкостью определим значение слова «стол», ведь это каноническое слово широкого употребления. А вот со вторым словом будет труднее. Чтобы выяснить, что оно означает, необходимо узнать источники его появления, контекст, в котором оно употребляется; только после этого можно с уверенностью сказать, что «умклайдет» в произведениях Стругацких – «волшебная палочка».

Создавая свои художественные произведения, писатели использовали окказиональные слова для того, чтобы разнообразить речь, придать ей экспрессивность, эмоциональность, чтобы читатель чувствовал его энергетику. Наличие таких слов можно назвать «изюминкой» произведений фантастов, той основой, которая создаёт у читателей определённый настрой. Окказиональные слова образуются в меру фантазии писателя и с помощью различных способов словообразования.

Произведения братьев Стругацких содержат большое количество авторских неологизмов, которые можно объединить в тематические группы. Так как новообразования писатели используют очень широко (в одном произведении насчитывается более семидесяти слов), то и тематических групп будет много (более десяти).

Одна из часто используемых тематических групп – **название технических приспособлений и магических предметов**. К ней отно-

сятся следующие окказиональные слова: *ментоскоп, кристаллофон, стереовизор, мимикрид, предиктор, киберсадовник, кибердворник, ксенотехника, киберкухня* (технические приспособления); *М-поле, умклайдет, диван-транслятор, нуль-передатчик* (магические предметы). Герои Стругацких часто путешествуют на другие планеты, в другие пространства. Именно этим обуславливается широкое использование окказионализмов научной и технической тематики. Писатели-фантасты придумывают большое количество технических приспособлений, с помощью которых герои исследуют планету и ее жителей, проводят эксперименты, получают нужную информацию. С помощью магических предметов они перемещаются в другие пространства, совершают магические ритуалы. Авторы искусно оперируют и общеизвестными словами, превращая их в фантастические новообразования.

Вторую тематическую группу составляют **названия животных**: *мимикродон, гиппоцет, ихтиомамал, краборак, ракопаук, горбонос, скрышожаберник, петухи-часомеры, четверорук, рукоед, шестиног, паук-сенокосец, семиножка*. В произведениях герои встречаются с волшебными существами, которые населяют такие планеты, как Саракш, Пандора и Марс. Писатели по мере повествования объясняют нам, что из себя представляет то или иное животное. Например, *мимикродон* – «двухметровый ящер, крапчато-рыжий, под цвет песка».

К третьей тематической группе относятся **названия транспортных средств**, например: *атомокар, краулер, планетолёт, птерокар, автоклав, глайдер, прямоточник, Д-космолёт, стратоплан, ионолёт*. Транспортные средства – это незаменимый атрибут каждого произведения братьев Стругацких. В одной книге может насчитываться более пяти летательных или наземных аппаратов. На каждой планете есть свой транспорт для передвижения, имеющий необычное название.

Неологизмы братьев Стругацких не исчерпываются перечисленными выше. Имеют место новообразования и других тематических групп, например: **названия наук** (*эмбриомеханика, зоопсихология, психирургия*); названия лиц по профессии (*сталкер, психократ, Д-звездолётчик*); **названия учреждений** (*НИИЧАВО, ТПРУНЯ*) и другие. Но слова рассмотренных выше тематических групп являются наиболее частотными и употребляются почти во всех произведениях. К примеру, образование *научно-исследовательский институт Чародейства и Волшебства (НИИЧАВО)* встречается только в произведении «Понедельник начинается в субботу», а слова *краулер, нуль-передатчик, глайдер* повторяются во многих книгах.

Часто братья Стругацкие создавали свои окказионализмы спонтанно, сами не ожидая того. Интересна история образования слова *умклайдет*, о котором говорилось выше. Борис Стругацкий по этому поводу сказал следующее: «Насколько я помню, название это возникло так: я взял немецко-русский словарь, раскрыл его наугад и наткнулся на слово *umkleiden* («переодевать», «обивать, обтягивать» и «окружать»). Звучание нам понравилось, мы поиграли этим словом так и сяк – образовался «умклайдет»».

Иногда из-под пера фантастов появлялись сложные неологизмы, например, *мимикродон* или *ихтиомамал*, которые создавались путем заимствования корней. Многие новообразования писатели создавали именно на базе иноязычных корней, например: *умклайдет, ментоскоп, стереовизор, ментограмма, предиктор, мимикродон, гиппоцет, ихтиомамал, атомокар, краулер, птерокар, автоклав, глайдер, стратоплан*.

*Ментоскоп* (от лат. *mens* – «ум, мысль» и греч. *skopeo* – «наблюдать, исследовать») – «аппарат для исследования человеческой психики»; *стереовизор* (от англ. *stereo* – «чистый» и *vizor* – «вижу, взгляд») – «прибор для детального изучения»; *предиктор* (от англ. *Pred ictor* – «предсказатель») – «машина, которая предсказывает будущее»; *гиппоцет* (от греч. *hippos* – «лошадь» и *cete* – «кит») – «лесное животное больших размеров»; *краулер* (от англ. *crawl* – «ползти») – «вездеход для работ на Марсе»; *глайдер* (от англ. *glide* – «скользить») – «летательный аппарат».

В текстах встречаются и окказионализмы, которые не объясняются писателями. О значении этих слов можно узнать через обращение к способам их словообразования. Какие же способы используют братья Стругацкие, создавая свои «магические» слова? Широко используется такой способ, как сложение. Этим способом образованы, например, следующие слова: *ксенотехника, краборак, ракопаук, горбонос, четверорук, шестиног*.

Можно задаться вопросом: зачем нужно было создавать столь сложные и непонятные слова? Ответить на это можно словами самих фантастов из книги «Полдень. XXII век»: «Назначение книги – будить воображение читателей... А задача писателя – замечать то, что не видят другие...» [6]. Братья Стругацкие подарили нам удивительный мир фантастики и сказки. Окказиональные слова писателей делают произведения ярче, интереснее и необычнее. Они передают настроение всего произведения, раскрывают мир, в который фантасты нас приводят.

Братья Стругацкие писали как для взрос-

лых, так и для детей. В одной из городских библиотек г. Ульяновска можно найти целую полку их книг, адресованных детям.

Аркадий и Борис Стругацкие – великие фантасты своей эпохи. Они помогали людям разобраться в себе, в происходящих на то время событиях, помогли увидеть то, чего раньше некоторые из нас не замечали. Многие писатели признавались, что только благодаря братьям Стругацким заинтересовались фантастикой, открыли для себя мир в новом свете и начали свой творческий путь.

*Литература:*

1. Вишневский Б. Аркадий и Борис Стругацкие. Двойная звезда. М., 2004.
2. Громова А. Герои Далеких Радуг: Заметки о творчестве братьев Стругацких // М.: Комсомольская правда. 1964, 26 декабря.
3. Лопатин В.В. Рождение слова. Неологизмы и окказиональные образования. М., 1973.
4. Лыков А.Г. Современная русская лексикология (русское окказиональное слово). М., 1977.
5. Стругацкий Б. Комментарии к пройденному, 1999.
6. Стругацкие А. и Б. Полдень. XXII век. М.: АСТ, 2009.

# Жанр повести в творчестве С. А. Толстой

Ю. Г. Байкова

*Резюме.* Статья посвящена жанру повести в творчестве С. А. Толстой. Имея безусловную биографическую основу, эти повести раскрывают перед читателем внутренний мир Толстой как писательницы и жены Л. Н. Толстого, помогают приблизиться к пониманию семейной драмы Толстых.

Анализ произведений производится в окружении фактов биографии Софьи Андреевны. В статье раскрываются особенности художественного мира С. А. Толстой, одна из которых – ярко выраженная субъективность.

*Ключевые слова:* Софья Андреевна Толстая, творчество С. А. Толстой, повести С. А. Толстой, повесть «Чья вина?» («По поводу «Крейцеровой сонаты»), повесть «Песня без слов».

## Genre of a novel in the works of S.A. Tolstaya

Iu. G. Baikova

*Abstract.* The article is devoted to the genre of a novel in the works of S.A. Tolstaya. Having unconditional biographical basis, these novels reveal to the reader the inner world of Tolstaya as a writer and the wife of Leo Tolstoy, they help to get closer to understanding the Tolstoy family drama.

The analysis of works is carried out in close connection to the facts of Sophia Andreyevna's biography. The article describes the features of the artistic world of S.A. Tolstaya, for example, a pronounced subjectivity.

*Keywords:* Sofya Andreevna Tolstaya, works of Tolstaya, novels of Tolstaya, novel "Whose fault? (Chia vina), novel "Song without words" (Pesnia bez slov).

С. А. Толстая вполне заслуженно вошла в историю литературы как верная супруга и помощница великого писателя Л. Н. Толстого, как переписчица и издательница его произведений. Написанные ею дневники, воспоминания, очерки, автобиографические записки «Моя жизнь» представляют несомненный интерес для исследователей жизни и творчества Льва Толстого. Не меньшую ценность имеет и литературное наследие С. А. Толстой, прежде всего ее повести «Чья вина? (По поводу «Крейцеровой сонаты» и «Песня без слов»<sup>1</sup>). Имея биографическую основу, они раскрывают перед читателем внутренний мир Толстой как писательницы и жены Л. Н. Толсто-

го, помогают приблизиться к пониманию семейной драмы Толстых.

Свою первую повесть под заглавием «Наташа» С.А. Толстая сочинила в восемнадцать лет, однако сожгла ее перед свадьбой. Толстой все же успел прочесть повесть, и она привлекла его внимание, о чем свидетельствует запись в дневнике: «Что за энергия правды и простоты» [Цит. по: 9, с. 142]. Содержание этого произведения впоследствии изложила сестра Софьи Андреевны, Татьяна Андреевна Кузминская, в своих воспоминаниях «Моя жизнь дома и в Ясной Поляне» в главе «Повесть Сони». «Эта повесть интересна тем, что сестра Соня описывала в ней состояние души своей в это время и вообще семью нашу. Жалко, что сестра сожгла свою повесть, потому что в ней ярко выступал как бы зародыш семьи Ростовых: матери, Веры и Наташи» [2, с. 104]. По замечанию П. Попова, эта повесть «явилась источником того слоя в развертывании романа «Война и мир», который соответствует одному из ранних планов романа Толстого «Все хорошо, что хорошо кончается» и который наиболее рельефно представлен в описании семьи Ростовых. Поразительно, что Наташа повести Софьи Андреевны, имеющая прототипом ее сестру Татьяну Андреевну, перелилась на страницы романа Толстого с данным именем и с своим прототипом — Татьяной Андреевной, прослеживая судьбу которой в дальнейших шагах ее жизни, Толстой создал самый узел своего романа (так он сам указывал в письме к Бартеневу от 1 ноября 1867 г.) [4].

Т. И. Полнер в книге «Лев Толстой и его жена. История одной любви» так оценил первую пробу пера Софьи Андреевны: «Не все наивно в этой детской повести. И если Софья Андреевна писала ее с тем, чтобы показать Толстому, замысел обличает практичность и предприимчивость, удивительные в восемнадцатилетней девочке: в повести есть и полупризнание, и вызов на откровенность и нелестная характеристика сестры-соперницы, и возбуждение ревности, способной подтолкнуть нерешительное чувство...» [3, с. 148]. Возможно, на создание повести Сонечку Берс, действительно, «вдохновил» не столько творческий порыв, сколько некие практические соображения и интересы. Важно то, что в повести «Наташа» нашли свое отражение те вопросы и проблемы, которые на тот момент занимали мысли Софьи Андреевны и были особо значимы для

1. С. А. Толстая является также автором детских рассказов, объединенных в сборник «Куколки-скелетцы», и цикла стихотворений в прозе «Стоны».

нее. Эта особенность – склонность выражать с помощью художественного слова свои переживания, ярко выраженная субъективность – найдет свое отражение в остальных художественных произведениях С.А. Толстой.

Спустя тридцать лет после первого литературного опыта С.А. Толстая снова возвращается к жанру повести. И снова предметом повествования служат ее душевные переживания, а объектом изображения она сама и близкие ей люди, прежде всего, конечно, Лев Николаевич.

В конце 1880-х годов отношения между супругами становятся все более напряженными. Причина семейного конфликта – столкновение двух противоположных, несовместимых по своей сути мировоззрений. В этот период для Толстого не представляется возможным жить прежней жизнью, по-барски, Софья Андреевна же не мыслит себя вне той среды, того семейного мира, в котором прошла ее жизнь и частью которого она себя считала. «С начала 80-х годов, по мере мучительных исканий смысла и места в жизни, обогащенный предшествующим человеческим знанием и собственным опытом, осмыслением положений евангельского учения, Лев Николаевич изменил свое мировоззрение <...> Религиозно-философские искания и попытки ухода от им же созданного уклада жизни семьи, называемой теперь в письме к Н. Н. Ге «нелепой жизнью», послужили началом разлада отношений с женой» [14, с. 427].

Сергей Львович Толстой писал: «Очевидно, моя мать, воспитанная им же совершенно иначе, имея уже 8 или 9 человек детей, не могла последовать за ним» [16, с. 292]. Так же считала и старшая дочь Татьяна Львовна: «Это было не так легко сделать: у него была жена и девять человек детей, приученных им же к той жизни, в которой жили люди его круга» [8, с. 351].

Разногласия Льва Николаевича с Софьей Андреевной касались главным образом вопросов религии, а также некоторых практических сторон личной жизни человека. Но основы и законы семейной жизни оставались вне этих конфликтов и обсуждению не подлежали. Чистота и святость супружеской любви до сих пор не подвергалась сомнению. Вышедшая в свет в 1891 году повесть Л. Н. Толстого «Крейцерова соната» затронула отношения мужчины и женщины вообще, и мужа и жены в частности.

В. И. Порудоминский пишет: «Каждое творческое свершение Толстого становилось событием, вехой в его семейной жизни, по-своему отзываясь в ней, так же, как семейная жизнь разносторонне и опосредованно отзывалась в его творчестве. Но, наверно, ничего из созданного им (и это вполне оправдано) не ворвалось в систему его семейных отношений с такой си-

лой, как «Крейцерова соната»» [5, с.168]. Софья Андреевна восприняла эту повесть как личное оскорбление: она прочитала в ней намек на их с Львом Николаевичем жизнь. Особенно мучительной для нее была мысль о том, как воспримет «Крейцерова сонату» читающая публика и близкие семье Толстых люди. В своем дневнике С.А. Толстая пишет: «Не знаю, как и почему связали «Крейцерова сонату» с нашей замужней жизнью, но это факт, и всякий, начиная с государя и кончая братом Льва Николаевича и его приятелем лучшим – Дьяковым, все пожалели меня. Да что искать в других – я сама в сердце своем почувствовала, что эта повесть направлена на меня, что она сразу нанесла мне рану, унизила меня в глазах всего мира и разрушила последнюю любовь между нами. И всё это, не быв виноватой перед мужем ни в одном движении, ни в одном взгляде на кого бы то ни было во всю мою замужнюю жизнь» [10, с.153].

С. А. Толстая решает выступить с ответным словом и по аналогии с «Крейцеровой сонатой» написать собственную повесть – «Чья вина? (По поводу «Крейцеровой сонаты»)». План произведения созрел у нее практически сразу после выхода в свет повести Л.Н. Толстого. 21 сентября 1891 года Софья Андреевна отмечает в своем дневнике: «Вчера написала длинный план повести, которую очень хотелось бы написать, да не сумею» [10, с. 225]. Однако работа по осуществлению задуманного плана все же была начата и, судя по дневникам С.А. Толстой, продолжалась несколько лет: с 1891 по 1895 год.

Так, в записи от 3 января 1895 года читаем: «Послала свою повесть прочесть Раевской. Хочется еще писать, но нет спокойствия, и нервы расстроены, и жаль всегда отнимать свое время у детей, которые так любят быть со мной». Накануне в том же дневнике она писала: «Я пересмотрела ее и вижу, как я люблю свою повесть. Это дурно, но это так приятно» [10, с. 225].

В черновике Толстая несколько раз меняла заглавие: «Давно убита», «Как она убита», «Виновата ли она», с подзаголовком: «Посвящается герою Крейцеровой сонаты». Окончательное заглавие «Чья вина?» и подзаголовок – «По поводу «Крейцеровой сонаты» Льва Толстого», – указывают на то, что перед нами произведение-отклик, направленное прежде всего на заявленное в «Крейцеровой сонате» отношение к женщине. Произведение С.А. Толстой – это попытка разрешить те же проблемы, которые затрагивает в своем произведении Л.Н. Толстой, но под иным углом зрения, а именно – глазами женщины. Софье Андреевне необходимо было доказать не только своему мужу, но и всем поклонникам его творчества, что мировидение Льва Толстого, его взгляд на женщину,

на отношения супругов – это не истина в последней инстанции.

Стремясь подчеркнуть женское начало в своем произведении, Софья Андреевна отмечает на титульном листе рукописи: «Повесть женщины». По замечанию В. И. Порудоминского, повесть Софьи Андреевны вполне можно было бы отнести к так называемому «женскому роману». Героиня безупречна во всех отношениях – молода, невинна, хороша собой, наделена пытливым умом и разносторонними талантами – в живописи, музыке, литературе. Но избранник оказывается недостойным её. Он не способен понять её богатый внутренний мир, смотрит на неё как на источник плотских наслаждений. Понимание и поддержку Анна находит в лице Бехметьева, давнего приятеля князя. Обезумевший от ревности князь убивает ни в чем неповинную Анну.

Софья Андреевна, по ее собственным словам, писала «с большим увлечением». Нельзя отрицать, что литературную полемику с Л. Н. Толстым С. А. Толстая вела не беспристрастно, а на эмоциональном уровне. Об этом свидетельствуют ее биографические записки: «Это непонимание возможности чистоты женской, это неуважение и вечная подозрительность в падении, измене, – все это я испытала на себе и хотела выразить в романе... Мне хотелось показать ту разницу любви, которая живет в мужчине и женщине. У мужчин на первом плане – любовь материальная; у женщины на первом плане – идеализация, поэзия любви, ласковость, а потом уже пробуждение половое». Иными словами, в своей повести С.А. Толстая вступила не столько в диалог с писателем Л.Н. Толстым, сколько в спор между мужчиной и женщиной, мужем и женой.

Протест С. А. Толстой вызывает сам факт обобщения Л.Н. Толстым любви мужской и женской: «И везде Позднышев говорит: мы предавались свиной страсти, мы чувствовали пресыщение, мы – везде. Но женщина имеет совсем другие свойства, и нельзя обобщать ощущения, хотя бы половые; слишком разное отношение к ним мужчины и чистой женщины» [10, с. 244].

Полемический характер самого замысла и суть идейных разногласий С. А. Толстой с Л. Н. Толстым определяют структуру повести «Чья вина?», систему персонажей, особенности сюжета и композиции.

«Крейцера соната» представляет собой рассказ в рассказе: повествование ведется сначала от лица автора, затем от лица героя, голос которого становится в повести основным, едва ли не единственным. Речь Позднышева носит исповедальный характер. Смелым высказываниям героя ничего не противопоставляет-

ся. Солидарный с ним автор лишь наблюдает и слушает, вставляя редкие фразы. Героиню «Крейцера сонаты» мы не слышим вовсе, не знаем, что она думает. О ее позиции мы можем судить лишь по догадкам Позднышева, в речи которого рефреном звучат оговорки: «так мне представлялось, что она думала или скорее чувствовала, да и нельзя ей было думать или чувствовать иначе», «по крайней мере я так думал про нее» [15; с. 62]. В связи с этим повесть отражает одну точку зрения, один взгляд на проблему взаимоотношений мужа и жены – мужской взгляд.

Толстая стремится к объективному изображению и потому избирает для своего произведения иную форму повествования – от третьего лица. Однако ее ответное слово также оказывается монологичным. В повести «Чья вина?» Анна и князь Прозорский равны в своем праве высказываться. Однако основную оценочную функцию берет на себя автор-повествователь, который выступает в роли судьи, но отнюдь не беспристрастного: героя он обвиняет, героиню оправдывает. Повествование, таким образом, оказывается одноплановым, так как оно не включает в себя сознания и голоса героев. Однозначность и категоричность оценки персонажей определяет и их характеры.

В характеристике князя проскальзывают ирония и обличительный тон. В тексте неоднократно подчеркивается, что Прозорский неискренен, говорит вовсе не то, что думает. Плотская страсть лишает его пронизательности, мешает увидеть духовный мир его жены Анны и оценить ее многочисленные таланты и достоинства. Князь Прозорский – это человек средних способностей, огромного самолюбия, эгоизма и совершенной внутренней пустоты. Но принципиально важно, что С. А. Толстая отказывается от всякой попытки изобразить среду, в которой сформировался подобный характер. Читатель практически ничего не знает о прошлом героя. Князь любезен, умеет быть приятен, расположить к себе. Он очаровал мать Анны, ее сестру и саму героиню. Лишь выйдя за Прозорского замуж, Анна начинает узнавать его истинную натуру. Перед ней предстает человек заурядный, занятый только самолюбованием. На протяжении всей повести он выступает как личность, не способная на самокритику и объективную оценку своих поступков, в отличие от Позднышева с его нравственными требованиями не только к другим, но, прежде всего, к самому себе. Кроме того, герой «Крейцера сонаты» сам рассказывает о своей жизни до женитьбы, прослеживая и анализируя (в очередной раз) тот путь, который привел его к падению. Наиболее важный и значимый момент расхождения героев

«Крейцеровой сонаты» и повести «Чья вина?» – это их отношение к семье. Позднышев – это человек, «всю жизнь мечтавший о счастье семейной жизни» [15; с. 70]. Прозорский «был человек успеха, ему необходимо было разнообразие ощущений, он так привык к нему! Тихая семейная жизнь в деревне была ему просто скучна...», «жизнь семейная тяготила его» [13, с. 26].

Если у Л. Н. Толстого анализирующим и мыслящим является герой, то у С. А. Толстой – героиня. Так, Анна ведёт дневник, где пытается осмыслить причины не только своего поведения, но и всех людей, постичь «закон природы, движение вселенной...» [13, с.11]. Героиня Л. Н. Толстого типична (как типична и история Позднышева), героиня же С. А. Толстой – глубоко индивидуальна. «И что она за существо? Что-то совсем особенное», «Странная и непонятная женщина» [13, с. 23], – с недоумением думает о ней князь.

Анна высоко религиозна, она чиста и невинна. Героиня выступает в повести как некое неземное существо, как идеал, а не живая, реальная девушка. Образ князя Прозорского скорее служит лишь фоном, на котором отчетливо вырисовываются многочисленные достоинства Анны. Такой герой просто не может быть оправдан читателем. И ответ на вопрос, вынесенный в заглавие, очевиден: в семейной трагедии виноват муж, он погубил чистую, безупречную во всех отношениях женщину.

На обличение героя и защиту героини «работает» и сюжет повести. Остановимся на некоторых, наиболее значительных сюжетных расхождениях повестей «Крейцера соната» и «Чья вина?». В произведении Л. Н. Толстого отсутствует история знакомства Позднышева с будущей женой. С. А. Толстая включает в свою повесть подробное описание первой встречи князя с Анной. Позднышев честно говорит о том, что в момент уединения ему не о чем было говорить с его невестой. Он подчеркивает изначально лживый характер всех светских разговоров, имеющих единственной своей целью заманивание женихов. В произведении С. А. Толстой ситуация принципиально иная: при первой же встрече между Анной и князем возникает непринужденный разговор о философии и литературе. Нет и тени кокетства или флирта со стороны героини, напротив, подчеркивается ее естественность и простота. Легкости и непосредственности поведения молодой девушки противопоставляется сконфуженность и смущение князя, свидетельствующие об испорченности его натуры («князь вспыхнул»).

В «Крейцеровой сонате» представлена эволюция главного героя в ретроспективе. Вы-

бранная Л. Н. Толстым композиция позволяет читателю судить о том, какие духовные изменения произошли с Позднышевым с момента убийства жены и до встречи с автором-повествователем в вагоне поезда. Сюжетное развитие повести «Чья вина?» заканчивается гибелью Анны. С. А. Толстую не интересуют те изменения, которые произошли или могли бы произойти с героем после убийства жены. Вероятнее всего, что она не допускает возможности таких изменений. Прозорский оказывается способен лишь на деградацию, как физическую, так и духовную: «Друзья и знакомые князя стали говорить, что князь стал отчаянным спиритом и что боятся за его умственные способности» [13, с. 59].

Принципиально иначе обыгрывает С. А. Толстая финальную роковую сцену, когда муж возвращается домой и видит свою жену в обществе другого мужчины. Если Позднышев вернулся из деловой поездки, то Прозорский из увеселительной. В повести «Чья вина?» беспочвенная ревность князя и убийство жены явились следствием его нежелания ближе узнать и понять свою жену: «Он не знал ее; он никогда не потрудился вникнуть, что за женщина была его жена» [13, с. 42]. В «Крейцеровой сонате» трагедия произошла, потому что она была неизбежна, она была подготовлена принятыми в обществе убеждениями по поводу брака и отношений мужчины и женщины.

В повести «Чья вина?» отразился семейный конфликт, вызванный принципиальным различием во взглядах Льва Толстого и Софьи Толстой на проблему интимных отношений в браке. Размышления Л.Н. Толстого о синтезе общественного и личного нашли свое воплощение и разрешение в его творчестве, в частности, в жанре семейного романа, который, конечно, не был его открытием, но под его пером обрел новые возможности. Толстой-художник всегда следовал установленному им самим правилу – придерживаться жизненной логики и психологической правды. Он неукоснительно следует этому принципу и в «Крейцеровой сонате», обнажая основные «болезни» современной ему семьи и общества в целом. Безусловно, достичь жизненной правды Толстой стремился и в изображении характеров и поступков своих героев. Повесть «Чья вина?» как полемический отклик на «Крейцерову сонату» представляет собой попытку выявить, прежде всего, необъективность толстовской повести в выражении женской точки зрения, а значит, и в изображении женского характера, в передаче его внутренней логики. Будучи пристрастна в стремлении доказать свою правоту, Софья Андреевна не учитывает, что «Крейцера соната» – это попытка писателя философски

осмыслить нравственный уровень общества в связи с состоянием семьи, рассмотреть институт брака как результат морального разложения этого общества. Тогда как в центре повести С.А. Толстой – конкретная семья как микрокосм и проблемы этой семьи.

Как и Л. Н. Толстой в «Крейцеровой сонате», Софья Андреевна в повести «Чья вина?» утверждает, что брак, основанный только на плотском влечении без духовного родства мужа и жены, губителен. Однако если у Л.Н. Толстого эта мысль принимает обобщенный характер, (он говорит обо всех семьях, а не об одной супружеской паре) то у С.А. Толстой она конкретизируется. Л. Н. Толстой, пытаясь в «Крейцеровой сонате» выяснить причину трагедии семьи, в конце концов, приходит к выводу, что виноваты все: виноват муж, виновата жена, наконец, виновато общество, частью которого они являются. «Я воображал, - говорит Позднышев, - что я ни в чем не виноват, а что если у нас происходят ссоры, то виновата она, ее характер. Виновата же была, разумеется, не она. Она была *такая же, как и все, как большинство*» [15; с. 36] (курсив мой. – Ю.Б.). И искоренится это зло, по убеждению Л. Н. Толстого, лишь тогда, когда изменится в корне мировоззрение людей.

За всеми утверждениями Софьи Андреевны стоит стремление «развенчать» своего мужа и доказать ему, что он не прав. В этом, пожалуй, и заключается основной замысел ее повести. Таким образом, у С.А. Толстой женский взгляд на суть проблемы сводится к выявлению виновника конфликта: ответственность за случившееся полностью ложится на мужа, так и не сумевшего до конца узнать и оценить свою жену. В своем восприятии «Крейцеровой сонаты» С. А. Толстая, безусловно, была субъективна, «переносила теоретические положения на личный опыт» [1, с.206]. В результате она пытается оспаривать то, чего в произведении Толстого не было: она защищает героиню, тогда как Л. Н. Толстой в своей повести не выносит обвинительного приговора ни Позднышеву, ни его жене, а лишь пытается «указать человечеству, каковыми должны быть нравственные половые отношения» [7, с. 260].

«Ни одна вещь Толстого не вызывала таких ожесточенных споров, как «Крейцера соната». Можно составить объемистый том из произведений сомнительной ценности, являющих собой «ответы» на повесть. И одно из первых мест в этом ряду по праву принадлежит повести Софьи Андреевны Толстой «Чья вина?» [6, с. 195] – так жестко и категорично оценивает И. Прусакова повесть С. А. Толстой, написанную в ответ на «Крейцерову сонату». Противоположную точку зрения высказывает немецкая ис-

следовательница Элизабет Шорэ: «Этот текст до сих пор в недостаточной степени принят к сведению, несмотря на то, что он действительно является уникальным документом» [17, с. 204].

В повести «Чья вина?» С. А. Толстая снимает вину не только со своей героини, но и с себя. Используя силу художественного слова, Софья Андреевна пыталась отстоять и защитить любовь к мужу, которая, по её мнению, была неприкосновенна хотя бы потому, что прошла испытание более чем сорокалетней совместной жизнью с великим, гениальным писателем. Для нее было важно заявить о себе, высказать свою точку зрения, пусть даже не совпадающую с мнением гениального писателя Льва Николаевича Толстого.

«На то, какую важную роль в тексте Толстой играет осознание и утверждение собственного «я», указывает как сама постановка темы, так и художественное решение центральной женской фигуры, которая изображается не только как преданная мать, но и как женщина, обладающая амбициями (непрофессиональной) писательницы и художницы, то есть претендующая на традиционно мужские формы поиска своего «я» и самовыражения» [6, с. 209].

Другая повесть С. А. Толстой «Песня без слов», хотя и не является полемичной, также была написана в непростой для автора период и становится, по сути, еще одной исповедью одинокой женщины. Работу над повестью Софья Андреевна начинает в 1897 году. В 1895 году умирает горячо любимый всеми младший сын Ванюшка, усложняются отношения с Львом Николаевичем, духовное отчуждение становится все очевиднее. Именно в это время она с необычайным увлечением, усердием, близким к отчаянию, занимается музыкой, способности к которой были в ней с юных лет. Музыка становится для Софьи Андреевны единственным утешением и сближает ее с композитором Сергеем Ивановичем Танеевым, часто бывавшим в доме Толстых.

Как видно из дневников С. А. Толстой, особо сильное впечатление оказывали на нее «Песни без слов» Мендельсона, как в исполнении Танеева, так и ее собственном: «Танеев сыграл две «Песни без слов» Мендельсона перевернул всю душу», «Ужасно хочется музыки, хочется самой играть, и все нет времени. Только сыграла сегодня две «Песни без слов» Мендельсона. Ох, эти песни! Особенно одна из них так и врезалась в мое сердце», «Вечером играла «Песни без слов» Мендельсона и, вслушиваясь в звуки, вспоминала, как их играл Сергей Иванович», «Играла, когда никого дома не было, две сонаты Бетховена и «Песнь без слов» Мендельсона; ею я всегда заканчиваю – как молитвой, я очень ее люблю».

Очарованность мелодией и привязанность к композитору, столь искусно ее исполнявшему, переплелись в душе Софьи Андреевны в сложное, порой непонятное даже ей самой чувство: «То, что мне дал этот человек, – такой богатый, радостный вклад в мою жизнь; он мне открыл дверь в музыкальный мир, от которого я только после его игры стала находить радость и утешение. Он своей музыкой разбудил меня к жизни, которая после смерти Ваночки совсем ушла от меня» [10, с. 241-271].

Увлечение С. А. Толстой музыкой и композитором С. И. Танеевым и послужили основой для создания новой повести. Для заголовка Софья Андреевна избирает название любимого музыкального произведения. Очевидно, что повесть эта была особенно дорога Софье Андреевне. Возможно, именно поэтому она хотела «совсем секретно и написать, и напечатать ее». Работа над «Песней без слов» тщательно продумывалась: «Обдумывала и записывала материалы к повести», «пописала немного материалы к повести, которую очень хочется написать», «вечером начала первую главу повести. Я чувствую, что напишу ее хорошо» «писала свою повесть, которой очень недовольна», «Третьего дня просидела до трех часов ночи и писала с удовольствием свою повесть «Песня без слов», «Пишу длинный роман и меня это интересует». Судя по биографическим запискам С.А. Толстой «Моя жизнь», она продолжает писать повесть и вносить в нее поправки вплоть до 1900 года: «усердно писала свой роман и кончила его. Но предстояло еще его поправлять», «В числе занятий, доставлявших мне удовольствие, было писанье повести. Я этим увлекалась, поправляла, переделывала, просиживала за ней ночи» [10, с. 163-456].

«Песня без слов» так и осталась неопубликованной. Машинописный вариант повести хранится в отделе рукописей Государственного Музея Л.Н. Толстого в Москве.

Сюжет достаточно прост. Героиня тяжело переживает смерть матери. Муж Саши – «добрый, хороший муж, безыскусственный, простой и ласковый» [12, с. 3] – совершенно равнодушен к внутренней духовной жизни жены, не способен понять ее горе и утешить ее. Успокоение Саша находит в музыке. Постепенно она увлекается молодым композитором, который покоряет ее прежде всего своим талантом.

В «Автобиографии» Софья Андреевна так объясняет идею «Песни без слов»: «Навело меня на это писание впечатление, полученное мною в концерте от девиц, странно относившихся к известному пианисту. Они целовали его калоши, рвали на клочки его платок и вообще неистовствовали. При чем тут музыка? Мысль, которую я хотела провести, была та, что

отношение к искусству, как к природе, должно оставаться девственным, т.е. чистым, без вмешательства низменных людских страстей» [9, с. 156;].

Повесть, действительно, содержит большое количество рассуждений о том, как музыка может влиять на человека, затрагивая самые тонкие струны его души, как одно музыкальное произведение способно в корне изменить человеческую жизнь. В своем дневнике от 25 сентября 1878 года Софья Андреевна писала: «играли Бетховена «Крейцерову сонату»; шло плохо, но соната – *что* должно это быть, хорошо сыгранное!» [10, с. 93].

Однако, как уже отмечалось ранее, поводом к созданию «Песни без слов» послужил не только описанный С.А. Толстой случай, но также ее крепкая дружба с Танеевым, возникшая (как она сама полагала) на основе духовного родства и переросшая в увлечение.

П. Попов в статье «Толстая и ее письма» отмечает сходство повестей «Чья вина?» и «Песни без слов»: «тема их и сюжет искренно продуманы и прочувствованы, поэтому изображаемые коллизии и психологическая ситуация вызывают интерес и внимание читателя, а развертывающиеся события даны, как удачно пригнанные звенья цепи, в общем хорошо слаженной. Повестям однако сильно вредит приподнятость тона, излишняя чувствительность и многословие в описаниях чувств, причем чрезмерная сентиментальность дурно отзывается на стиле повестей, написанных в общем хорошим слогом – в смысле наличия досадных и подчас безвкусных отступлений и характеристик» [4].

Можно говорить о том, что жанр повести в творчестве С.А. Толстой занимает особое место: каждая из повестей так или иначе связана с переломным моментом жизни Софьи Андреевны, отражает ее тревоги и переживания. Кроме того, обе повести имеют общую интенцию – стремление к самоутверждению и потребность в признании себя как личности, как писательницы (со стороны мужа, прежде всего). «А где же *моя* жизнь? Где я? Та настоящая, которая когда-то стремилась к чему-то высокому, к служению Богу и идеалам? <...> Своей жизни – ни земной, ни духовной нет» [10, с. 27]. Этот вопрос становится лейтмотивом творчества С.А. Толстой.

*Литература:*

1. Жданов В. Любовь в жизни Льва Толстого. М., 1993.
2. Кузминская Т. А. Моя жизнь дома и в Ясной Поляне. Тула, 1960.
3. Полнер Т. И. Лев Толстой и его жена. История одной любви. М. Екатеринбург, 2000.

4. Попов В. С. А. Толстая и ее письма. 1939. <http://feb-web.ru/feb/tolstoy/critics/tpt/tpt1007-.htm>
5. Порудоминский В.И. Призвание и судьба // Порудоминский В.И. О Толстом. СПб., 2005. С. 160-175.
6. Прусакова И. О некоторых странностях наивности // Нева. 1995. № 7. С. 194-200.
7. Русанов Г. А. Русанов А. Г. Воспоминания о Л. Н. Толстом. Воронеж, 1972.
8. Сухотина-Толстая Т. Л. Воспоминания. М., 1976.
9. Толстая С. А. Автобиография // Начала. Пг., 1921. № 1. С.132-178.
10. Толстая С. А. Дневники: В 2 т. Т.1. М., 1978.
11. Толстая С. А. Моя жизнь. Главы // Октябрь. 1998. № 8. С. 136-177.
12. Толстая С. А. Песня без слов. Машинопись. ОР ГМТ. 8 лл.
13. Толстая С. А. Чья вина? (По поводу «Крейцеровой сонаты» Льва Толстого) // Октябрь. 1994. № 10. С. 3-59.
14. Толстой А. И. Последний сын Толстого // Яснополянский сборник-2002: Статьи, материалы, публикации. Тула, 2003. С. 427-435.
15. Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений М., 1957. Т. 27.
16. Толстой С. Л. Очерки былого. Тула. 1975.
17. Шорэ Э. «По поводу Крейцеровой сонаты...». Гендерный дискурс и конструкты женственности у Л.Н. Толстого и С.А. Толстой // Пол. Гендер. Культура. Немецкие и русские исследования. М., 1999. С. 193-211.

# Репортаж как жанр: к проблеме классификации

Р. А. Сайфутдинов Р. Р. Сайфутдинова

*Резюме.* Опираясь на исследования репортажа такими учеными, как М. Н. Ким, А. В. Колесниченко, А. А. Тертычный, М. И. Шостак, авторы данной статьи представляют различные подходы к классификации данного жанра. На основе анализа они приходят к выводу о смене информационного приоритета репортажа на аналитический, вызванной читательской потребностью в глубоком понимании происходящих событий.

*Ключевые слова:* репортаж, жанр, классификация, разновидность.

---

## Reportage as a genre: the problem of classification

R. A. Saifutdinov, R. R. Saifutdinova

*Abstract.* Relying on the studies of reportage held by such scholars as M.N. Kim, A.V. Kolesnichenko, A.A. Tertychnyi, M.I. Shostak, the authors of this article present different approaches to the classification of this genre. According to the analysis, they come to the conclusion that the informational priority of the reportage is changing to the analytical one. It is caused by the readers need in deep understanding of current events.

*Keywords:* : reportage, genre, classification, variety.

---

Как справедливо отмечает Б. Я. Мисонжников, «сложное переплетение свойств репортажа можно рассматривать как своеобразное явление жанровой интерференции: в одних точках креативного пространства эти свойства ослабевают, в других — актуализируются, и процесс этот протекает постоянно» [1, с. 189]. М. Н. Ким продолжает: «Именно по этой причине и возникают определенные сложности не только с оценкой функциональных особенностей репортажа, но и с его внутрижанровой классификацией» [1, с. 189]. Действительно, жанр находится на стыке новостного (событийного) и аналитического начала. А это в свою очередь влияет на различные критерии, выделяемые исследователями, для классификации репортажа.

М. Н. Ким отталкивается от таких показателей как тема, метод и задачи, и выделяет четыре разновидности жанра: событийный, аналитический, познавательно-тематический и комментированный. Выбрав для классификации предметно-тематический признак, он опирается на те виды репортажа, которые Б. Я. Мисонжников считает как наиболее часто встречаемые в работах других исследовате-

лей. К ним относятся репортажи «событийные, актуальные, тематически-познавательные, постановочные, специальные, проблемные и расследовательские».

Аналитическим репортажем Ким называет проблемный, а познавательно-тематическим — специальный, расследовательский и комментированный. Однако последний автор все же выделяет отдельно, поскольку, в отличие от других, он ориентирован не на подробное освещение события, а на его детальный комментарий.

Событийный репортаж показывает динамику описываемой журналистом картины действительности с целью погрузить в нее читателя, словно дать ему возможность увидеть ее. Такая жанровая разновидность может быть дополнена яркими деталями и подробностями, вставными диалогами небольшого объема. Таким образом, в событийном репортаже преобладает новостная направленность, нежели аналитическая, потому что автор передает обзор достоверных фактов или цепочку фактов без их соответствующей интерпретации или поиска псевдособытий.

Непосредственная аналитика раскрывается в следующих трех жанровых разновидностях. В проблемном репортаже акцент делается на выяснении причин возникновения события, в комментированном — на их интерпретацию и толкование. Подвид познавательно-тематического жанра — специальный репортаж — скорее напоминает метод сбора информации. Он посвящен какой-либо актуальной теме, которую журналист должен изучить, начиная от чтения нужной литературы и встреч с экспертами вплоть до временной смены профессии. А через репортаж-расследование автор будущей готовой статьи показывает динамику проанализированных событий, что несколько напоминает «детективный» [1, с. 201] обзор.

Итак, в своей классификации Ким выбирает один критерий и называет его предметно-тематическим. Не разделяя новостную (событийную) и аналитическую составляющие репортажа в два явно контрастирующие блока разновидностей жанра, он пишет, что «репортаж насыщается элементами анализа, вбирает элементы публицистического осмысления действительности» [1, с. 190]

А. В. Колесниченко предлагает несколько иную классификацию. Не обозначая критерия, он делит репортаж на событийный и тематический. В первом журналист имеет дело с «анон-

сированными мероприятиями (митинги, концерты, соревнования и т. д.) и происшествиями (пожары, наводнения, штурм захваченного террористами здания и т. д.)» [2, с. 72]. Во втором он «исследует среду или явление, погружая затем в это читателей» [2, с. 73]. Опираясь на факт наличия события запланированного и отдельно взятого в качестве информационной «капсулы», Колесниченко вводит в каждой разновидности свои жанровые ответвления.

Событийный репортаж представляет собой обзор с неким авторским углом зрения на проблему или же новостную характеристику события, комментированную, исследовательскую и т.д. Все зависит от задач, поставленных перед журналистом. Таким образом, событийный репортаж имеет следующие виды: «событийный репортаж с необычной точкой для наблюдения; репортаж «после события»; репортаж-новость; комментированный репортаж и репортаж о псевдособытии» [2, с. 72,73]. Данные жанровые разновидности традиционно встречаются в печатной журналистике, рассматривают объект в контексте его прошедшей и настоящей истории.

Однако наиболее интересна вторая разновидность жанра. Тематический репортаж представляет собой «ознакомление с темой, эксперимент, путешествие» [2, с. 73,74]. Эти жанры, как и последующие, объединяет критерий метода в качестве основополагающего для классификации. В первом журналист непосредственно выезжает на место действия и знакомится с обстановкой. Во втором он пытается понять закономерности исследуемого объекта, поэтому ищет способы их практической проверки. В третьем журналист выступает вроде наблюдателя и пишет что-то наподобие путевых очерков.

Следующие виды тематического жанра Колесниченко именуется несколько иначе. Репортаж под названием «По следам трагедии» напоминает расследовательский. «В центре — среда того места, где произошла трагедия, закономерности которой нужно исследовать» [2, с. 74]. Репортаж «Журналист меняет профессию» схож с познавательно-тематическим жанром, который отметил Ким. Суть его в том, что работник прессы временно играет другую профессиональную роль с целью понять ее на своем опыте. Трендовый репортаж — последний в классификации Колесниченко. На содержательном уровне он ничем не отличается от названного другими авторами актуального репортажа. Разница лишь в формулировке, вызванной языковым заимствованием.

Если сравнивать классификации двух авторов, то следует отметить, что репортажные разновидности Кима как бы входят в классификацию Колесниченко. Например, репортаж-коммента-

рий первого относится к событийному блоку репортажей второго. Интересен тот факт, что Ким разводит эти два вида и рассматривает их отдельно, в то время как другой автор отталкивается от категорий «объект и предмет».

Познавательно-тематический репортаж Кима снова является отдельно существующей разновидностью. Его (или под другим названием репортаж «Ознакомление с темой») Колесниченко несколько олицетворяет с первым этапом работы журналиста, который связан с изучением обстановки.

Также оба автора отмечают событийный репортаж, только Колесниченко описывает каждую из его разновидностей. Аналитическую сторону жанра он рассматривает в каждом репортаже, в то время как Ким снова берет эту составляющую в качестве отдельно взятой.

Итак, сравнительный анализ двух указанных выше классификаций показывает нам отличие критериев, выбранных каждым составителем индивидуально. Если Ким руководствуется предметно-тематической направленностью, то Колесниченко отталкивается от понятия масштаба описываемого события. Действительно, тематический репортаж по своему содержанию отличается от событийного и подразумевает исследование не просто мероприятия, а конкретной среды или конкретного явления, как источника принципиально важной информации. Только это требует уже более долгого исследования.

Иной взгляд на жанр описывает А. А. Тертычный в книге «Жанры периодической печати». Репортаж у него находится в главе «Характеристика информационных жанров» и рассматривается в ней как событийная статья, повествующая о том или ином предмете речи с добавлением авторских переживаний. Таким образом, Тертычный роднит репортаж с художественно-публицистическими жанрами, использующими метод наглядного изображения действительности.

Такие жанры как комментарий, журналистское расследование, эксперимент Тертычный описывает отдельно в главе «Аналитические жанры», при этом, не связывая их с репортажем. Таким образом, этот автор не наделяет репортаж аналитическими свойствами и рассматривает его в другом разделе. Примечателен тот факт, что в отличие от вышеуказанных исследователей, он подробно характеризует каждый журналистский продукт как жанр. Ким и Колесниченко приносили элементы метода в свои классификации. Об этом последний написал следующее: «Следует различать репортаж как самостоятельный жанр, в центре которого — показ события или среды, и репортаж как метод сбора и подачи информации, используемый в других жанрах ради живости

и наглядности. В обоих случаях журналист выезжает на место события и затем описывает происходящее, давая возможность читателю это увидеть и пережить. Но в первом случае происходящее показывают ради него самого, во втором – как пример тренда или проявление какой-то характерной черты персонажа» [2, с. 72].

М. И. Шостак в пособии «Репортер: профессионализм и этика» не предлагает классификации репортажа. Он уделяет внимание методам, которыми начинающий журналист может воспользоваться при добывании информации и последующей ее обработке. Однако в содержании книги можно обнаружить некоторые виды репортажа, которые несколько роднятся с вышеуказанными. Например, Шостак пишет о ролевом репортаже, являющимся аналогом того жанра, который Колесниченко назвал так: «Журналист меняет профессию». То есть работник печати «входит в жизнь, в работу и заботы других людей, пытаясь «подсмотреть» проблему изнутри» [4, с. 130].

Расследовательский репортаж Шостак называет просто «журналистским детективом». Цель его – «вскрыть ситуацию, выйти на проблему» [4, с. 139]. Однако Колесниченко призывает не путать эту разновидность репортажа с событийным. Первый автор считает, что происшествие нужно изучить досконально, вплоть до выяснения его негативных последствий. Второй автор полагает рассматривать последнее в событийном репортаже, где важна, прежде всего, дальнейшая судьба события.

Элементы событийной направленности репортажа Шостак комплекзует в жанр «новостей без прикрас» [4, с. 21]. «Именно жесткие новости

являются той формой, которая представляет репортерское произведение как простую фиксацию, документальное отображение реальности, как максимально объективированную «чистую информацию» [4, с. 21]. Под строгим отбором фактов автор подразумевает возможность создания нескучного текста. Ведь «скучно и невыразительно – значит неправдиво».

Таким образом, мы приходим к выводу, что отличие в классификациях разных исследователей состоит не только в выбранных ими критериях. В настоящее время репортаж испытывает ряд важных изменений. Он остается на границе аналитического и новостного начала, однако вызывает сейчас потребность не в поверхностном познании, а в детальном осмыслении ситуации. В этом отношении классификация Колесниченко актуальнее, в отличие от других. Мы видим, что аналитический репортаж разбился на дополнительные подтипы, потому что потребитель информации желает разностороннего понимания события.

*Литература:*

1. Ким М. Н. Репортаж: технология жанра. — СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2005. — 224 с.
2. Колесниченко А. В. Настольная книга журналиста: Учеб. пособие для студентов вузов / А.В. Колесниченко. — М.: Аспект Пресс, 2013. — 400 с.
3. Тertyчный А. А. Жанры периодической печати: Учебное пособие. — М.: Аспект Пресс, 2006. — 312 с.
4. Шостак М. И. Репортер: профессионализм и этика. — М.: Изд. РИП-холдинг, 2002. — 165 с.
5. Ляпун С. В., Сайфутдинов Р. А. Онлайн версии печатных СМИ в контексте медиалингвистики. // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2014. № 3 (145). С. 41-45.

## АВТОРЫ

**Аверьянов Петр Геннадьевич** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; avepetr@gmail.com, тел. +7 917 632-31-84.

**Аникин Сергей Александрович** – аспирант кафедры истории, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; Serega.Lord@bk.ru, тел. +7 904 191-89-78.

**Ануфриева Наталья Андреевна** – студентка филологического отделения историко-филологического факультета, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; kaf\_ru@mail.ru, +7 84-22 44-11-58.

**Афанасьева Алёна Львовна** – студентка филологического отделения историко-филологического факультета, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; kaf\_ru@mail.ru, +7 84-22 44-11-58.

**Байкова Юлия Георгиевна** – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка, литературы и журналистики; Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; shumihina11@mail.ru; тел. +7 84-22 44-16-98.

**Беркутова Диана Искандеровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий профессионального обучения, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; diana820329@mail.ru, тел. +7 908 477-50-39.

**Воронина Нина Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; kaf\_ru@mail.ru, +7 84-22 44-11-58.

**Горшкова Татьяна Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; uln75@mail.ru, тел. +7 927 631-65-57.

**Громова Екатерина Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова; gromova\_ek@mail.ru, тел. +7 908 477-76-98.

**Грунина Светлана Павловна** – воспитатель МБДОУ №157 «Аленушка» г. Ульяновска; swetlana\_73.89@mail.ru, тел. +7 960 379-30-37.

**Губина Марина Викторовна** – кандидат педагогических наук, педагог-психолог; Центр психолого-медико-социального сопровождения «Росток»; krotkovo@rambler.ru, тел. +7 927 983-55-22.

**Долгова Ольга Анатольевна** – кандидат философских наук, доцент кафедры психологии; Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; olga.dolgova.2012@inbox.ru; тел. +7 908 470-41-34.

**Дурнева Татьяна Владиславовна** – учитель начальных классов МБОУ СШ № 35, аспирант кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; t\_durneva@bk.ru, тел. +7 937 876-85-05.

**Кузьмина Инна Александровна** – воспитатель МБДОУ № 157 «Аленушка» г. Ульяновска; ov21101986@mail.ru, тел. +7 903 320-87-74.

**Майданкина Наталья Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; pedfak\_84@mail.ru, тел. +7 84-22 44-69-43.

**Мишина Алевтина Петровна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогических технологий дошкольного и начального образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; mialp@list.ru, тел. +7 890 534-96-096.

**Музалева Дарья Александровна** – педагог-психолог, МБОУ ППМС Центр «Росток»; volskovada@gmail.com, тел. +7 902 003-53-14.  
**Мухамедов Рашит Алимович** – доктор исторических наук, профессор кафедры истории, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; rasit56@mail.ru, тел. +7 927 630-57-96.

**Пичугин Сергей Сергеевич** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики начального образования, Институт развития образования Республики Башкортостан, член Координационного совета по введению ФГОС при Минобрнауки России; sergey-uf@mail.ru, тел. +7 228-44-53

**Прокофьева Наталия Петровна** – аспирант кафедры истории, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; rasant56@mail.ru, тел. +7 905 037-94-18.

**Пурскалова Юлия Владимировна** – старший преподаватель кафедры английского языка, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; dekinf@ulspu.ru, тел. +7 84-22 44-30-73.

**Сайфутдинов Рафаэль Амирович** – кандидат культурологии, доцент кафедры информатики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; sfraf@mail.ru, тел. +7 999 194-12-19.

**Сайфутдинова Регина Рафаэлевна** – студентка филологического отделения историко-филологического факультета Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; sfraf@mail.ru, тел. +7 999 194-12-19.

**Салахова Гюзель Ринатовна** – студентка 3 курса группы НОИ-13 факультета педагогики и психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; salahova-gyuzel@mail.ru, тел. +7 84-22 44-69-43.

**Сафукова Надежда Николаевна** – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; nikonadja@mail.ru; тел. +7 927 806-80-91.

**Селеев Сергей Сергеевич** – аспирант кафедры истории, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова»; sseleev@gmail.com, тел. +7 917 605-28-83.

**Стрюкова Галина Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; galpochta@mail.ru, тел. +7 906 146-54-31.

**Тамарова Зульфия Абдулбарыевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий профессионального обучения, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; tamarova\_z.a@mail.ru, тел. +7 84-22 44-11-09.

**Тихонов Александр Александрович** – доктор философских наук, профессор кафедры философии и социальных дисциплин, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; A-lex.Tihonov@yandex.ru, тел. +7 927-27-38-722

**Тихонова Анна Александровна** – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; anka.tixonowa@yandex.ru; тел. +7 929 798-35-20.

**Феоньчев Вадим Валерьевич** – аспирант кафедры истории, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова»; rasant56@mail.ru, тел. +7 929 799-10-87.

**Чекулаева Мария Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий профессионального обучения, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; checulaeva.maria@yandex.ru, тел. +7 84-22 44-11-09.

## AUTHORS:

**Averianov Petr Gennadevich** – Candidate of Pedagogical sciences, senior lecturer, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; avepetr@gmail.com, tel. +7 917 632-31-84.

**Anikin Sergei Aleksandrovich** – postgraduate student, Department of History, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; Serega.Lord@bk.ru, tel. +7 904 191-89-78.

**Anufrieva Natalia Andreevna** – student, Department of Philology, School of History and Philology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; kaf\_ru@mail.ru, tel. +7 84-22 44-11-58.

**Afanaseva Alena Lvovna** – student, Department of Philology, School of History and Philology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; kaf\_ru@mail.ru, tel. +7 84-22 44-11-58.

**Baikova Iuliia Georgievna** – Candidate of Philological sciences, senior lecturer, Department of the Russian language, Literature and Journalistics; Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; shumihina11@mail.ru; tel. +7 84-22 44-16-98.

**Berkutova Diana Iskanderovna** – Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Department of technologies of professional education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; diana820329@mail.ru, tel. +7 908 477-50-39.

**Voronina Nina Vladimirovna** – Candidate of Philological sciences, associate professor, Department of the Russian language, Literature and Journalistics, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; kaf\_ru@mail.ru, tel. +7 84-22 44-11-58.

**Gorshkova Tatiana Anatolevna** – Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Department of Methodologies of mathematical and IT education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; uln75@mail.ru, tel. +7 927 631-65-57.

**Gromova Ekaterina Mikhailovna** – Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Department of Methodologies of mathematical and IT education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; gromova\_ek@mail.ru, tel. +7 908 477-76-98.

**Grunina Svetlana Pavlovna** – nursery teacher, preschool educational institution №157 «Alenushka», Ulyanovsk; swetlana\_73.89@mail.ru, tel. +7 960 379-30-37.

**Gubina Marina Viktorovna** – Candidate of Pedagogical sciences, educational psychologist; Centre of Psychological, medical and case management «Rostok»; krotkovo@rambler.ru, tel. +7 927 983-55-22.

**Dolgoval Olga Anatolevna** – Candidate of Philosophy, associate professor, department of Psychology; Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; olga.dolgoval.2012@inbox.ru; tel. +7 908 470-41-34.

**Durneva Tatiana Vladislavovna** – primary school teacher, Secondary school № 35, postgraduate student, Department of Pedagogics and Social work, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; t\_durneva@bk.ru, tel. +7 937 876-85-05.

**Kuzmina Inna Aleksandrovna** – nursery teacher, preschool educational institution №157 «Alenushka», Ulyanovsk; ov21101986@mail.ru, tel. +7 903 320-87-74.

**Maidankina Natalia Iurevna** – Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Department of preschool and primary education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; pedfak\_84@mail.ru, tel. +7 84-22 44-69-43.

**Mishina Alevtina Petrovna** – Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Head of Department of pedagogical technologies of preschool and primary education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; mialp@list.ru, tel. +7 890 534-96-096.

**Muzaleva Daria Aleksandrovna** – educational psychologist; Centre of Psychological, medical and case management «Rostok»; volskovada@gmail.com, tel. +7 902 003-53-14.

**Mukhamedov Rashit Alimovich** – Doctor of Historical sciences, professor, Department of History, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; rasit56@mail.ru, tel. +7 927 630-57-96.

**Pichugin Sergei Sergeevich** – Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Head of Department of theory and methodology of primary education, Institution of education development, Republic Bashkortostan, member of coordination board (Ministry of Education); sergey-uf@mail.ru, tel. +7 228-44-53

**Prokofeva Nataliia Petrovna** – postgraduate student, Department of History, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; rasi56@mail.ru, tel. +7 905 037-94-18.

**Pruskalova Iuliia Vladimirovna** – senior lecturer, Department of the English language, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; dekinf@ulspu.ru, tel. +7 84-22 44-30-73.

**Saifutdinov Rafael Amirovich** – Candidate of Culturology, associate professor, Department of Informatics, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; sfraf@mail.ru, tel. +7 999 194-12-19.

**Saifutdinova Regina Rafaelevna** – student, Department of Philology, School of History and Philology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; sfraf@mail.ru, tel. +7+7 999 194-12-19.

**Salakhova Guzel Rinatovna** – third-year student, Department of Pedagogics and Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; salahova-gyuzel@mail.ru, tel. +7 84-22 44-69-43.

**Safukova Nadezhda Nikolaevna** – Candidate of Psychological sciences, senior lecturer, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; nikonadja@mail.ru; tel. +7 927 806-80-91.

**Seleev Sergei Sergeevich** – postgraduate student, Department of History, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; sseleev@gmail.com, tel. +7 917 605-28-83.

**Strukova Galina Aleksandrovna** – Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; galpochta@mail.ru, tel. +7 906 146-54-31.

**Tamarova Zulfia Abdulbaryevna** – Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Department of technologies of professional education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; tamarova\_z.a@mail.ru, tel. +7 84-22 44-11-09.

**Tikhonov Aleksandr Aleksandrovich** – Doctor of Philosophy, professor, Department of philosophy and social disciplines, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; A-lex.Tihonov@yandex.ru, tel. +7 927-27-38-722

**Tikhonova Anna Aleksandrovna** – Candidate of Psychological sciences, senior lecturer, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; anka.tixonowa@yandex.ru; tel. +7 929 798-35-20.

**Feonychev Vadim Valerevich** – postgraduate student, Department of History, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; rasi56@mail.ru, tel. +7 929 799-10-87.

**Chekulaeva Mariia Evgenevna** – Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Department of technologies of professional education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; checulaeva.maria@yandex.ru, tel. +7 84-22 44-11-09.

# правила для авторов

К публикации принимаются научные статьи объемом 0,25 — 0,5 авторского листа (10 000—20 000 печатных знаков с учетом пробелов) по научным специальностям, по которым ведется подготовка научных кадров в аспирантуре, и сформировавшимся в вузах научным направлениям (экономика, юриспруденция, психология, педагогика, философия, история, политология, филология).

Статьи представляются в 2 экземплярах в распечатанном (односторонняя печать, формат листа А4, шрифт Times New Roman, кегль 14 пунктов, междустрочный интервал 1,5) и электронном виде (формат \*.doc).

Библиографический список, должен быть оформлен согласно ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание», приводится в конце статьи в порядке упоминания источника. В тексте в квадратных скобках дается порядковый номер источника и страницы цитирования, например: [8: 25].

К статье должны быть приложены следующие сведения:

- фамилия, имя, отчество автора/авторов;
- полное юридическое наименование места работы с указанием контактного адреса и телефона;
- должность, ученая степень, ученое и почетное звание;
- контакты автора/авторов (почтовый адрес, телефон, адрес электронной почты);
- краткая аннотация статьи (на русском и английском языках);
- список ключевых слов (на русском и английском языках).

Рукописи статей следует направлять по адресу Россия, 432700, г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, д. 4 и на электронную почту [redpoisk@mail.ru](mailto:redpoisk@mail.ru).

При невыполнении авторами установленных требований рукописи для рассмотрения редакционной коллегией не принимаются.

Решение редакционной коллегии о принятии к публикации или отклонении рукописи принимается по результатам экспертной оценки.

Очередность публикаций статей определяется в зависимости от времени представления статьи и перечня рубрик в каждом конкретном выпуске.

Направляя статью в редакцию журнала, автор выражает свое согласие на ее опубликование и размещение в интернете (в том числе на официальном сайте «Научной электронной библиотеки» — [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)), а также на ее распространение в иных формах.

Статьи в журнале размещаются бесплатно. Первоочередное право на размещение статей имеют подписчики журнала.



