



# **ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

*Материалы XVIII международной студенческой научно-практической  
конференции*

**31 мая 2018 года**

**Екатеринбург  
«ИМПРУВ»  
2018**

# **ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

*Материалы XVIII международной студенческой научно-практической  
конференции*

**31 мая 2018 года**

**Екатеринбург  
«ИМПРУВ»  
2018**

УДК 001.1

ББК 60

К94

Ответственный редактор: Кусов Сергей Вячеславович

**К 94**

**Гуманитарные науки. Современное состояние и перспективы развития:** сборник статей XVIII Международной студенческой научно - практической конференции. – Екатеринбург: Издательство «ИМПРУВ», 2018. – 125 с.

Настоящий сборник составлен по итогам XVIII Международной студенческой научно - практической конференции **«Гуманитарные науки. Современное состояние и перспективы развития»**, состоявшейся 31 мая 2018 г. в г. Екатеринбург. В сборнике статей рассматриваются современные вопросы теории и практики применения результатов научных исследований.

Сборник предназначен для широкого круга читателей, интересующихся научными исследованиями и разработками, научных и педагогических работников, преподавателей, докторантов, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Все статьи проходят рецензирование (экспертную оценку). Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей. Статьи представлены в авторской редакции. Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а так же за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

При перепечатке материалов сборника статей Международной научно - практической конференции ссылка на сборник статей обязательна.

Сборник статей размещён в научной электронной библиотеке elibrary.ru по договору № 1933-08 / 2016К от 31 августа 2016 г.

© ООО «ИМПРУВ», 2018.

© Коллектив авторов, 2018.

## Оглавление

<b>ПЕДАГОГИКА</b> .....	7
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПУТЕМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССАХ.....	8
Рахимова Д.И.	
Галиев Т.М.	
РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ .....	14
Сурудина Е.А.	
Галиева А.Д.	
РЕАЛИЗАЦИЯ СИТУАТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....	20
Калугина А.А.	
ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЕТОДОМ СКАЗКОТЕРАПИИ .....	26
Лядуценкова Е.Г.	
НОВЫЕ ПОДХОДЫ В РАБОТЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОВРЕМЕННОМ ДОУ .....	33
Рыжова Е.Ю.	
Созонова И.А.	
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТУДЕНЧЕСКИХ КРУЖКОВ ПРИ УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В XIX ВЕКЕ .....	39
Фетисова В.В.	
Кузёма Т.Б.	
<b>ПСИХОЛОГИЯ</b> .....	45
СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО- ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	46
Егорычева Н.В.	
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ .....	53
Каризина Е. М.	

ВЛИЯНИЕ КОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ .....	58
А.Е. Коваленко	
ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА» .....	67
Яшкова А. Н.	
Мещерякова Т. П.	
РОЛЬ СЕМЬИ И СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НЕТРАДИЦИОННОЙ СЕКСУАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ .....	72
Ризова П.Д.	
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УЧЕБНОЙ УСПЕВАЕМОСТИ .....	80
Толпекина М.С.	
Щурова Ю.Е.	
ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СО СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬЮ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТЬЮ ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКИХ КОРПУСОВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ .....	87
Тухфатова А.Ю.	
<b>ФИЛОЛОГИЯ</b> .....	91
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КРЫМСКИХ ТОПОНИМОВ .....	92
Слободян А.С.	
<b>ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА</b> .....	96
ТЯЖЕЛАЯ АТЛЕТИКА. УНИВЕРСАЛЬНАЯ ФОРМУЛА СТЕПАНА СУВОРОВА И ЕЕ ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ .....	97
Г.А. Фадевнин	
Мусяненко П.В.	
<b>ЮРИСПРУДЕНЦИЯ</b> .....	102
РИМСКИЙ СЕРВИТУТ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РОССИЙСКОЕ И ГЕРМАНСКОЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО. ....	103
Абрамов А.С.	
Щербакова А.А.	
<b>ИСТОРИЯ</b> .....	110

«ВЕЛИКАЯ» - ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ ИЛИ МНЕНИЕ? ..... 111

Дудкина С.В.

Уразова С.А.

ИНТЕРВЕНЦИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ ДЕРЖАВ ПРОТИВ РЕВОЛЮЦИОННОЙ  
ФРАНЦИИ В 1789 — 1792 ГГ. .... 117

Колесникова В.М.

Спирidonов М.Ю.

Шевнина О.Е.

**СЕКЦИЯ  
ПЕДАГОГИКА**

УДК 37.013.46

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ  
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПУТЕМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА  
УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССАХ**

**Рахимова Д.И.**

доцент кафедры русского языка и прикладной лингвистики КФУ

**Галиев Т.М.**

магистрант 2 курса кафедры педагогики КФУ

**Аннотация:** авторы выделяют положения ученика в современной системе образования и развитие коммуникативных универсальных учебных действий в школьной системе. Показаны перспективы развития коммуникативных УУД ученика 5 класса и возможность их более успешного и эффективного формирования.

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, коммуникативные учебные действия, педагогика, школьное образование, проектная деятельность, формирование коммуникативные УУД, коммуникация, общение.

**FORMATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL ACADEMIC  
ACTIVITIES BY PROJECT ACTIVITY AT RUSSIAN LANGUAGE  
LESSONS IN 5 CLASSES**

**Rahimova D.I., Galiev T.M.**

**Abstract:** the authors emphasize the pupil's position in the modern education system and the development of communicative universal educational activities in the school system. The perspectives of the development of communicative methods for the pupil of the 5th form and the possibility of their more successful and effective formation are shown.

**Key words:** universal educational activities, communicative teaching activities, pedagogy, school education, project activity, formation of communicative methods of communication, communication, communication.



Время скоротечно меняется, процесс глобализации проходит быстрее и людям все чаще приходится взаимодействовать, будь то реальное общение или виртуальное. Огромное количество способов коммуникации в современном мире, к сожалению, не является показателем улучшения речи. Язык стремится к простоте, и это естественный процесс, однако, должен ли он быть таким простым? Не приведет ли эта излишняя простота к скудности речи, а после к скудности ума? Язык возник, как естественная потребность человека и является инструментом, выражающим наши мысли. Язык – это инструмент, при помощи которого человек может эффективно взаимодействовать с представителями своего вида. От уровня владения речью зависит многое: от умения включиться в беседу, поняв точку зрения собеседника, до уверенности в себе. Речь начинает формироваться в детстве и развивается на протяжении всего процесса онтогенеза. По лексикону и оборотам речи, манере говорить, можно определить социальный статус человека, его профессию, мировоззрение, характер, уровень интеллекта.

Как часто мы наблюдаем в школе желание ребенка высказаться. У ученика есть мысль, но воспроизвести, воплотить ее в речи, к сожалению, он не всегда способен или высказывание его непонятно, а подчас не соответствует его мысли. Со временем постоянная невозможность высказывания собственных мыслей или непонимание обществом знакового наполнения сообщения ведет к потере желания высказываться, а иногда даже потере желания думать. Мыслительные процессы останавливаются в связи с непониманием их пользы: «Для чего формировать мысль, если она не до чьего ума и сердца не дойдет?».

Способность к коммуникации одна из первых, которую осваивает человек. В младенчестве он обменивается информацией при помощи эмоций и звуков, после тактильный обмен, далее формируется речь. Без речи – нет возможности учиться. Ребенок постигает мир через вопросы и ответы, чтение. Родители, окружение, книги формируют «речевой портрет» личности.

Еще в древности люди понимали силу слова: «Без русского языка не сколотишь и сапога», «Доброе слово человеку - что дождь в засуху», «Жало

остро, а язык — острее того», «Каков ум, такова и речь» и многие другие пословицы и поговорки тому подтверждение. При помощи высоких коммуникативных навыков люди добивались больших побед во разных сферах жизни.

В наши дни умение говорить красиво и правильно весьма высоко ценится. Но «красноречивым» не рождаются – речь развивают, как ум (однако речь и мышление неразрывно связаны у здорового человека, что значит, что при развитии речи, мышление будет прогрессировать тоже) или мышцы. Именно поэтому все больше внимания уделяется речи детей, как они говорят, а недавно введенная устная часть по русскому языку в ОГЭ прямое тому подтверждение [1].

Для успешного формирования коммуникативных учебных действий необходимо глобальное развитие личности не только в определенном звене, но и на всех этапах школьного образования, а также за пределами учебного учреждения. Учитель должен понимать, что большую роль в формировании речи учащихся вне зависимости от возраста играют окружающие их люди. И если предполагается, что школа, в идеальном своем проявлении, является местом, в котором царит идеальная языковая атмосфера, создаваемая всем преподавательским составом, а не только преподавателями русской словесности (в русскоязычных школах), то большая часть формирования коммуникативных умений будет формироваться в процессе общения с родителями, друзьями, родственниками и так далее, то есть вне стен школы [2].

Этот факт и натолкнул нас на идею проекта, в котором бы успешно формировались коммуникативные универсальные учебные действия внутри школьного учреждения, однако интенсивнее и эффективнее, чем в обычных условиях.

Однако для начала стоит дать определение коммуникативным УУД. Коммуникативные УУД обеспечивают «социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем;

интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми» [3].

В соответствие с УУД термин коммуникация нужно рассматривать не просто как общение, то есть обмен информацией, а в широком значении этого слова. То есть коммуникация в данном случае – это семантический аспект, непосредственно, самого общения и социальной взаимосвязи, начиная с самых простыми, таких как умение грамотно и понятно выражаться, слушать и слышать, заканчивая такими сложными, как совместная продуктивная деятельность и способность проводить межличностные связи. Из-за того, что коммуникативная компетентность включает в себя огромное количество характеристик, нужно на начальном этапе работы, следуя стандарту образования, выделить основные действия, которые особенно важны для того, чтобы достичь поставленных целей образования. Главная задача коммуникации состоит в том, чтобы в ее процессе (социального взаимодействия, общения) ребенок развивался как личность согласовывая свои действия с учетом позиции окружающих, то есть развитие будет проходить в реальных условиях. Также важно учесть точку зрения Л.С. Выготского, который утверждал, что из-за знакового, то есть вербального начала речевого взаимодействия, она априори неразрывно связана с мышлением человека: сначала слово возникает, как способ или средство общения, а впоследствии оно становится путем обобщения и формирования сознания, то есть человеческая речь формирует, создает личность человека. Исходя из вышеизложенного, были сформулированы основные аспекты коммуникативных учебных действий и выведены базовые характеристики среднего уровня развития коммуникативных способностей у детей, учащихся в 5 классе [4].

Исходя из вышеизложенного, концепция проекта образовалась сама собой. Целью проекта является формирование коммуникативных УУД путем проектной деятельности на уроках русского языка в 5 классе.

Недостаточно сформированные коммуникативные УУД учеников 5 классов и недостаточная методическая оснащенность учителей в данном вопросе стали причиной необходимости такого проекта.

Проект «Глаголь речисто, да чисто!» предполагает не только формирование основных групп коммуникативных УУД, но и предполагает некую логопедическую составляющую, совершенствующую технику речи учащихся.

Правильная, чистая и приятная речь заметно развивает не только коммуникативные УУД, но три другие группы, так как речь человека – отражение его мышления, его внутреннего мира [5]. Дети начинают преодолевать боязнь сцены, публичных выступлений, преодолевают комплексы, возникающие в результате речевых дефектов и особенностей.

Неправильная речь, а именно ее чистота, то есть скорость, структурность, точность, лаконичность, как показала практика, весьма на низком уровне при переходе в 5 класс. Несмотря на присутствие во всех дошкольных государственных учреждениях логопедов и дефектологов и наличие в начальной школе таких предметов как чтение и письмо, уровень речи катастрофически низок. К сожалению, есть случаи, когда уровень речи остается неприемлемым на протяжении всего школьного обучения. Мы предполагаем, что это связано с окружением учащегося, так как значительную часть времени дети проводят в социальных сетях, общаясь со сверстниками. В виртуальности коммуникационный акт проходит в упрощенной и весьма часто в специально искаженной форме. Отрицательным является влияние письменной речи, как бы парадоксально это не звучало. Дело в том, что в современном мире, особенно среди школьников устная речь отходит на второй план, так как она более эмоциональная, экспрессивная и, как правило, спонтанная, чем письменная, то есть детям устно выразиться сложнее, чем письменно. Так было всегда, однако сейчас есть способы избегать устной речи практически 24 часа в сутки (гаджеты, персональные компьютеры, социальные сети). Дети, в особенности подростки, начинают меньше говорить не только в процессе дружеского общения, но и

деятельности на уроках, что приводит к вялости артикуляционного аппарата, а также (что, как мы считаем опаснее) к скудности речи. А так как речь как вербальная, а после обобщающая система связана с мышлением, то на выходе, в виду несформированности коммуникативных УУД мы получаем ученика, который не овладеет УУД вовсе и соответственно задачи современного образования не будут решены.

Разработанный нами проект «Глаголь речисто, да чисто!» позволяет избежать провала учеников в попытке овладения коммуникативными учебными действиями, что делает его столь примечательным в формате факультативного курса или включения в школьную программу по русскому языку и литературе.

### **Список литературы**

1. Ассуирова А.А., Росинская Л.В. / Основы речевого мастерства. -М.: Пушкинский институт, 2010. -366с.
2. Бардин К.В. Чтобы ребенок успешно учился/К.В. Бардин. -М.: Педагогика, 1988. -196с.
3. Лукьянцева М.М. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий на уроках русского языка// Лукьянцева М. М. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий на уроках русского языка [электронный ресурс]/.URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-na-urokah-russkogo-yazyka>(дата обращения: 10.07.2015)
4. Михайлова И.М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности [Текст] /—Псков: -ПГПУ, -2014, -188с.
5. Мишанова О.Г. Применение системы речетворческих и риторических задач в процессе обучения младших школьников русскому языку[Текст]/ Фундаментальные исследования, -2012,-No 11,-с. 878-882.

УДК 37.013.46

## РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

**Сурудина Е.А.**

профессор кафедры дошкольной педагогики МПГУ

**Галиева А.Д.**

магистрант 2 курса кафедры дошкольной педагогики МПГУ

**Аннотация:** авторы выделяют константные положения инклюзивного образования: определение каждого человека как уникальной личности, независимо от ее физического состояния; и направленность на создание специальных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающих их успешную социализацию. Показаны особенности развития инклюзивного образования в разных странах, учитывающие конкретные социально-культурные условия, обеспечение успешной социализации человека с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзивный детский сад, дети с ограниченными возможностями здоровья, дошкольное образование, зарубежная педагогика.

## THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN FOREIGN PEDAGOGY AT THE PRESENT STAGE

**Surudina E.A., Galieva A. D.**

**Abstract:** the authors singulate the constitutive provisions of inclusive education: the definition of each person as a unique personality, regardless of its physical condition, and the focus on creating special conditions for children with disabilities that ensure their successful socialization. Features of the development of inclusive education in different countries, taking into account specific socio-cultural conditions, ensuring the successful socialization of a person with disabilities are shown.

**Key words:** inclusive education, inclusive kindergarten, children with disabilities, pre-school education, foreign pedagogy.

Для современного общества инклюзивный подход является перспективной формой обучения детей, по той причине, что инклюзивный образовательный процесс - это, прежде всего, адекватная организации учебной деятельности, которая удовлетворяет образовательные потребности всех детей. В настоящее время активно происходит поиск способов практической реализации инклюзивного образования, которые опираются на теоретические положения и принципы инклюзии, создавая возможность учета индивидуальных особенностей и учитывая ценность каждого ребенка с особенностями в развитии, а также воспитания в обществе толерантного отношения к данным людям.

Обеспечение равных прав и возможностей всех людей без исключения, предполагает и соответствующие изменения в системе образования. Ключевым значением при этом будет разрешение проблемы доступности качественного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), так как это и есть одно из главных условий развития их социальной интеграции и экономической состоятельности в будущем.

Главные принципы обеспечения доступа к образованию для всех описаны в выпущенных под эгидой ЮНЕСКО «Руководящих принципах политики в области инклюзивного образования» [4]. Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, которая проходила в 1994 г. в Испании (г. Саламанка), была определена как одно из важнейших событий в мировом педагогическом сообществе. В педагогику был введен термин «инклюзия» и провозглашены принципы инклюзивного образования. Принятую тогда Саламанскую декларацию о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями определяют, как одну из основополагающих международных документов [1].

Для того, чтобы обеспечить пристальное внимание общественности к вопросу потребности инвалидов в ноябре 2010 года была принята «Европейская

стратегия в сфере инвалидности на период 2010–2020 г.г.: возобновление приверженности лозунгу «Европа без барьеров» [5]. Ее главными постулатами явились: контроль возможности инвалидов в полной мере распоряжаться своими правами; создание Европы без барьеров для всех людей; соблюдение международных обязательств, принятых в связи с заключением Конвенции ООН о правах инвалидов.

Новый вектор в стратегии мирового образования на период после 2015 г. заложила Инчхонская декларация "Образование-2030", сформулированная в ходе Всемирного форума по вопросам образования, который состоялся в мае 2015 года в Республике Корея. Главной целью новой концепции стало: «Обеспечить инклюзивное и справедливое качественное образование и создать возможности для обучения на протяжении всей жизни для всех». Эта преобразующая и универсальная цель направлена на завершение реализации задач ОДВ (Образование для всех) и связанных с достижением ЦРТ (Целей развития тысячелетия) и призвана содействовать решению глобальных и национальных проблем в области образования. В ее основе лежит гуманистическая концепция образования и развития, основанная на осознании значимости прав и достоинства человека, социальной справедливости, инклюзивности, защиты, культурного, языкового и этнического разнообразия. Реализация данной концепции предполагает сосредоточенность усилий мирового образования на работе в области доступа, равноправия и инклюзивности, качества и результатов обучения на протяжении всей жизни [2,3].

В Дании очень большое количество детей, которые посещают государственные дошкольные учреждения. Но если проанализировать глубже, окажется, что датские ДОУ характеризуются как в высокой степени инклюзивные только в количественном отношении. А что касается качественного аспекта реализации инклюзивной педагогики, которая обращена к «поискам равенства, социальной справедливости, участия в жизни сообщества



и ликвидации всех форм условий и практик эксклюзии», окажется, что это - все еще трудновыполнимая задача.

Ситуация с инклюзивным образованием в начальной школе Нового Южного Уэльса (НЮУ, Австралия) показывает положительную динамику; так, за последние 15 лет количество детей с ограниченными возможностями, обучающиеся в коррекционных школах НЮУ, довольно заметно возросло. На сегодняшний день образовательное учреждение, в зависимости от степени трудностей, может предложить для них следующие три варианта обучения: обучение в обычном классе общеобразовательной школы в течение всего учебного времени, обучение в «классе поддержки» той же школы, обучение в коррекционной школе.

Как известно, в странах Западной Европы и Великобритании дошкольное образование не является отдельной ступенью образования, а входит в систему школьного образования. В пяти европейских странах – объектах недавнего исследования – ситуация такова:

- в Швеции и Португалии почти все дети с особыми образовательными потребностями посещают общие детские сады;

- в Венгрии, Франции и Германии существуют и специализированные учреждения, и вариативные формы инклюзивных дошкольных учреждений. Количество детей, которые посещают инклюзивные дошкольные учреждения, в разных регионах каждой из этих стран разное. Но, например, в Германии, если говорить о федеральном уровне, инклюзивные сады посещают около 80 % детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.

**Опыт Великобритании можно считать показательным, ведь там существует система, которая включает в себя три типа учреждений. *Инклюзивные школы и детские сады.*** В Великобритании пред-школьные учреждения принимают детей 3–4 лет; школа – детей от 5 до 16 лет; дальше выпускники могут поступить в колледжи, так они проходят подготовку к поступлению в вузы. *Ресурсные центры* – учреждения, которые главным образом выполняют функцию консультирования и переподготовки педагогов

для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, а также помощи школе в тех случаях, если своими силами она не в состоянии обеспечить образование одного или нескольких таких детей. *Ресурсные школы* - это особый вид инклюзивных школ, которые имеют специальные ресурсы для образования определенных категорий детей со специальными потребностями и частично исполняющих по отношению к другим школам функцию ресурсного центра. Ресурсная школа – нечто среднее между инклюзивной и специальной школами.

Делая выводы, можно сказать, что развитие и становление инклюзивного образования во всех странах мира происходит по-разному, в зависимости от определенных социально-культурных и политических условий. Однако во всех случаях выделяют константные положения инклюзивного образования: это - определение каждого человека как уникальной личности, независимо от ее физического состояния, и направленность на создание специальных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающих их успешную социализацию. Также нужно отметить, что инклюзивное образование – это долгосрочный процесс, который требует терпения и терпимости, систематичности и последовательности, непрерывности, комплексного подхода для ее реализации. И наша задача - сохранить положение инклюзии, применяя его на практике в процессе российского дошкольного образования.

### **Список литературы**

1. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. / Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. // Испания, Саламанка, 1994.
2. Сурудина Е.А. Семинарские, практические и лабораторные занятия по дошкольной педагогике. (Учебн. пособие). В соавт. с Буре Р.С. и др. М.: Изд. Центр «Академия», 2000. – 272 с.

3. Сурудина Е.А. Перспективы развития медиаобразования детей младшего возраста в России и за рубежом//Дошкольное образование и профессиональная подготовка кадров: традиции и инновации. М.: НИИ школьных технологий, 2017, с. 50-53.
4. ЮНЕСКО. «Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех». / Перевод с англ. языка: Светлана Котова. // Москва, РООИ «Перспектива»: Владимир, ООО «Транзит- ИКС», 2007.
5. European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe [Электронный ресурс] // European Union [сайт], 2010.

# РЕАЛИЗАЦИЯ СИТУАТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Калугина А.А.

Магистрант, учитель начальных классов

Место работы: Свердловская область, г. Реж МАОУ СОШ №2

**Аннотация.** В статье затрагивается вопрос о важности и об актуальности формирования коммуникативных навыков младшего школьника. Эта проблема рассматривается во взаимодействии с реализацией ситуативного подхода при формировании коммуникативных навыков младшего школьника. Делается краткий экскурс в историю зарождения и становления ситуативного подхода. Приводится пример нескольких ситуативных задач, которые можно использовать на уроках русского языка в начальной школе.

**Ключевые слова.** Коммуникативный навык. Ситуативный подход. Ситуативные упражнения. Общение. Личностно - деятельностный подход.

**Annotation.** The article touches upon the importance and urgency of the formation of the communicative skills of the junior schoolchild. This problem is considered in interaction with the realization of the situational approach in the formation of the communicative skills of the junior schoolchild. A short excursion into the history of the emergence and development of the situational approach is made. An example of several situational tasks that can be used in Russian language lessons in an elementary school is given.

**Keywords.** Communicative skill. Situational approach. Situational exercises. Communication. Personality-activity approach.

Актуальность статьи затрагивает особенности современного времени, в котором происходит развитие сегодняшнего ребёнка. В условиях современного российского общества, которому присуща направленность на гуманизацию всех сторон общественной жизни, особо актуален вопрос формирования личности, развития ее творческого потенциала, организации умения ориентироваться в огромном многообразии информации и проводить её оперативную переработку,

опираясь на собственные возможности и потребности личности. Развитие нового типа человека, который будет способен творить духовные богатства, который станет принимать активное участие во всех сферах жизни общества, во многом зависит от развития способности активно познать явления окружающего мира.

Становление человека будущего также затрагивает сформированность умения самостоятельно находить различные варианты решения жизненных задач, что возникают в процессе взросления, от его готовности применения на практике тех знаний, что им получены в процессе школьного обучения. В связи уже с самого первого, начального этапе обучения в общеобразовательной школе важное значение должно уделяться формированию у младших школьников, как познавательных способностей, так и личности учеников. И в выполнении этих насущных задач первоочередное значение отводится реализации ситуативного подхода при формировании коммуникативных навыков младшего школьника.

В современном информационном обществе возрастают потребности человека в общении и взаимодействии с другими людьми. Это является актуальной проблемой, так как формирование личности, которая способна организовать межличностное взаимодействие, решить различные коммуникативные задачи, обеспечивает ей успешную адаптацию в современном социокультурном пространстве.

Развитие коммуникативных навыков младших школьников - это развитие способности эффективного общения и успешного взаимодействия ребенка с окружающими. Оно основано на таких особенностях личности дошкольника, как: желание вступить во взаимодействие, способность слышать и сопереживать собеседнику, умение поставить себя на место другого, считаться интересами и замыслами сверстников. Ребёнок постигает окружающий его мир через слово, через общение с людьми.

Общение – это коммуникативная деятельность, процесс специфического контактирования лицом к лицу, которое может быть направленно не только на эффективное решение задач совместной деятельности, но и на установление личностных отношений и познание другого человека [3].

Общение в младшем школьном возрасте, формирование у ребенка коммуникативных качеств несет важный воспитательный и образовательный потенциал. Через общение ребенок познает окружающий мир, учится проявлять добро и сопротивляться злу. В общении ребенок повышает свои умственные способности, которые в дальнейшем влияют на становление младшего школьника как личности.

Целью обучения русскому языку в современной школе является формирование вторичной языковой личности, обладающей развитой коммуникативной компетенцией, то есть способностью организовать речевую деятельность адекватно ситуации общения.

Достижение этой цели требует решения проблемы обеспечения коммуникативного развития учащихся. В период учебы школьник должен овладеть знаниями, умениями, навыками в области родного языка, получить опыт их применения в стандартных и нестандартных ситуациях общения, приобрести способности для выстраивания продуктивного речевого взаимодействия с окружающими.

Для успешного становления речемыслительной и коммуникативной деятельности, то есть совершенствования процессов мышления, речи, общения необходима специальная организация учебного процесса, который должен состоять в субъектно-субъектном взаимодействии школьника и учителя в решении коммуникативных задач.

Но сначала стоит вспомнить о понятии « ситуативный подход», откуда он появился и как развивался.

Принцип ситуативности был сформулирован в методике преподавания иностранных языков под влиянием идей Ф. де Соссюра о разграничении языка, речи и речевой деятельности, обусловленности речи и речевой деятельности ситуацией, а также в результате все более углубленного осмысления принципа практической направленности обучения [5].

В сознательно-практическом методе, сформировавшемся в начале 60-х гг., как и в заявившем о себе ранее за рубежом аудиовизуальном методе, принцип ситуативности означал [4]:

- 1) отбор и объединение языкового материала на основе ситуаций;
- 2) подача его в форме диалогов или ситуативно обусловленных фраз;
- 3) выполнение упражнений с привлечением различных средств наглядности: ситуативных картинок, схем, диафильмов. Формулирование этого принципа потребовало уточнения понятия «ситуация».

Для подавляющего большинства советских методистов 60-70-х годов был характерен умозрительный подход к решению данной задачи. Речевая ситуация определялась ими как условия деятельности, совокупность факторов, побуждающих к речевому высказыванию и влияющих на его формирование.

Однако неясными остаются вопросы: какие именно факторы и как влияют на формирование речевого высказывания. Очевидно, что без прояснения этих вопросов данное определение ситуации не может быть функциональным.

Между тем ситуация является одним из важнейших компонентов структуры деятельности, разработанной в 50-х годах А.Н. Леонтьевым [6]. Именно его концепция, ставшая конкретизацией идей авторитетнейших представителей советской психологической школы Л.С. Выготского [2], С.Л. Рубинштейна [7] о предметно-деятельностном опосредовании человеческой психики, ее познавательных и коммуникативных механизмов, легла в основу развития отечественной методики.

В сегодняшней школе в рамках личностно-деятельностного подхода обучение поддерживается потребностью в общении. Поэтому данный процесс должен соответствовать следующим требованиям:

- учитель организует процесс общения с обучаемыми на занятии и вовлекает их в речевую деятельность;
- учитываются индивидуальные особенности учащихся для продуктивного выстраивания коммуникации;

- шире используются задания, позволяющие моделировать реальные, жизненные ситуации общения и предполагающие выполнение учебных действий в таких ситуациях; процесс обучения рассматривается и как способ стимулирования речевой деятельности, и как условие развития речевых умений;

- система слов и грамматических форм языка усваивается параллельно с выявлением и осознанием их функций в речи.

В контексте реализации личностно-деятельностного подхода к процессу обучения в качестве одного из средств создания и формирования у младших школьников потребности в общении и познании средствами языка окружающего мира выступают ситуативные упражнения, выработанные на основе ситуативного подхода к языку.

В пользу их применения говорит то, что они ставят учащегося в условия, сходные с естественными: будят его воображение, заставляя оформлять свои мысли и чувства языковыми средствами; позволяют активизировать речевые модели, грамматические структуры, лексические средства для нужд коммуникации [6].

Ситуативные упражнения – это такие речевые упражнения, выполнение которых зависит от характера воображаемой учебной речевой ситуации. Основным ее признаком является наличие речевого стимула, вызывающего речевую реакцию учащегося, которая определяет выбор той или иной языковой единицы. Ситуативные упражнения, развивая у детей умение, соотносить содержание и форму высказывания, способствуют формированию творческого мышления, обостряют чувство родного языка, приучают пользоваться языковыми средствами, наиболее подходящими для данных условий общения.

«Ситуативные упражнения повышают речевую культуру учащихся» [3]. Подобные упражнения строятся в основном на воображении и предполагают атмосферу непринужденности, благожелательности, поощрения.

Приведем примеры ситуативных упражнений, которые могут помочь учителю русского языка построить работу по изучению вводных компонентов таким образом, чтобы учащиеся могли не только опознавать, различать, но и



употреблять их в самых разнообразных учебных речевых ситуациях, а также устанавливать закономерности их употребления, которые возникают в процессе речи. Это поможет представить вводные образования как функционирующие единицы языка.

Ситуативные задания обладают хорошим потенциалом для формирования всех видов речевой деятельности на разных этапах обучения.

И в итоге отметим, во многом обеспечивая реализацию принципа коммуникативной направленности обучения русскому языку, они играют большую роль в решении проблемы коммуникативного развития учащихся, так как стимулируют речемыслительную деятельность субъектов учебного процесса, помогают в выстраивании речевого взаимодействия и автоматизации навыков и умений в общении.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Вершинина Н. В. Коммуникативное развитие младших школьников // Молодой ученый. — 2015. — №20.1. — С. 10-12. [Электронный журнал] — URL <https://moluch.ru/archive/100/22524/> (дата обращения: 19.05.2018).

2. Выготский, Л.С. Мышление и речь. // Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский М.: Проспект, 2014. 510 с.

3. Гальперин П.А. Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий / П.А. Гальперин. – М.: Гардерики 2015. – 415 с.

4. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному / И.А. Зимняя // Русский язык за рубежом. – 2015. – №5. – С.11– 19.

5. Капинос В.И. Работа по развитию речи учащихся в свете теории речевой деятельности / В.И. Капинос // Русский язык в школе.– 2017. – № 4. –С. 16 – 20.

6. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – М.: Эксмо, 2014. – 350 с.

7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Совершенство, 2014. – 324 с.

УДК 376.356

## ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЕТОДОМ СКАЗКОТЕРАПИИ

Лядущенкова Е.Г.

студента магистратуры 2 курса,  
кафедра специальной педагогики и психологии СмолГУ, г. Смоленск

**Аннотация:** В данной статье рассматривается проблема коррекции звукопроизношения у детей с нарушением интеллекта. Проанализирована методическая литература и описано экспериментальное исследование по обследованию и формированию произносительной стороны речи у детей с нарушением интеллекта методом сказкотерапии.

**Ключевые слова:** звукопроизношение, интеллектуальное нарушение, сказкотерапия, дети с ограниченными возможностями здоровья.

## FORMATION OF SOUND PRODUCTION IN CHILDREN BY THE METHOD OF SKASHOTHERAPY

Lyadushchenkova E.G.

**Abstract:** This article deals with the problem of correcting sound reproduction in children with intellectual disabilities. The methodical literature has been analyzed and an experimental study has been described on the examination and formation of the pronunciation side of speech in children with intellectual disability using the method of fairy-tale therapy.

**Key words:** sound recording, intellectual violation, fairy tale therapy, children with disabilities.

В связи с усложнением характера речевой патологии, появлению большего количества детей с ограниченными возможностями здоровья. Наблюдается нарушения общей и мелкой моторики, грубое недоразвитие высших психических функций, отклонения в эмоционально-волевой сфере. Если эти нарушения не будут скорректированы в детском возрасте, то в дальнейшем могут возникнуть

трудности в коммуникации, в процессе обучения. Это должно подтолкнуть педагогов к поиску новых методов и средств коррекционной работы.

Важно отметить, что коррекционная работа будет эффективней, если нарушения будет минимальное. В случае сложной структуры дефекта, то есть при наличии у одного ребенка нескольких анализаторных систем или психических расстройств, динамика коррекционной работы будет протекать медленно [1, с. 255].

Нарушение интеллекта может входить в структуру сложного дефекта, например, сочетаться с тугоухостью, что влечёт за собой усугубление речевых дефектов.

При работе со слабослышащими детьми с нарушениями интеллекта трудно добиться быстрой динамики при обучении, в то же время ребенок с сохранным интеллектом достигает высоких результатов при обучении. У детей с нарушением слуха может быть различная форма умственной отсталости. Дети с неосложненной формой олигофрении имеют благоприятный прогноз, очень часто вполне социально реабилитированы. У детей с заболеваниями как шизофрения, эпилепсия и др., приводящими к прогрессированию умственной отсталости, прогноз отрицательный как в обучении, так и жизни в целом [1, с. 253].

Важность проблемы речевых нарушений и их коррекции у детей со сложной структурой дефекта определяется в первую очередь когнитивной функцией речи, взаимосвязи речевых и познавательных процессов.

Умственно отсталые слабослышащие дети имеют своеобразие и отставание в развитии еще большее, чем умственно отсталые с нормальным слухом. К началу школьного обучения у слабослышащих умственно отсталых детей имеются трудности в координации движений собственного тела, в точных движениях рук и ног, в фиксировании взгляда и внимания на определенных предметах. Дети с трудом выполняют простые действия с предметами по точному подражанию действиям взрослого. Их собственная предметно-практическая деятельность весьма элементарна. Наблюдается заметное

отставание и своеобразие в развитии всех познавательных процессов, речи, эмоционально-волевой сферы даже по сравнению с умственно отсталыми, имеющими сохраненный слух, тем более по сравнению с детьми, имеющими только нарушение слуха [2].

В литературе отечественных и зарубежных учёных, посвященных проблеме умственная отсталость, представлены данные о том, что у таких обучающихся нет резких аномалий органов речевого аппарата, но речевое развитие таких детей отстает от сверстников. 40% умственно отсталых детей в степени дебильности по данным ученых (Кассель, Шлезингер и М. Зеeman) начинают говорить только после трёх лет [3, с. 511].

Практика речевосприятия и речепроизводства у детей с нарушением интеллекта занимает примерно 3-4 года на момент поступления данной категории детей в школу.

В связи с поздними сроками овладения речью детьми и слабой речевой активностью, «слабостью замыкательной функции коры, медленной выработкой новых дифференцировочных связей во всех анализаторах» (С.Я.Рубинштейн) [4, с. 98] у детей с нарушением интеллекта недостатки звукопроизношения встречаются довольно часто. У таких детей наблюдается:

1. Преобладание искажений над заменами.
2. Большинство замен.
3. Большая распространённость искажений и замен.

Неумение ребёнка правильно произносить звуки может быть следствием моторного или сенсорного нарушения центрального или периферического характера.

Для более эффективной коррекционной работы по формированию правильного звукопроизношения у детей с нарушением слуха и интеллекта нами была предпринята попытка использования приемов арт-терапии, а именно сказкотерапия.

В связи с этим нами был проведен эксперимент, направленный на формирование звукопроизношения у слабослышащих обучающихся с нарушениями интеллекта методом сказкотерапии.

Первая часть эксперимента состоит из проверки звукопроизношения. Базой эксперимента является ОГБОУ «Центр образования для лиц с особыми образовательными потребностями г. Смоленска». Нами было обследовано 11 детей 1,2,3,5 классов, обучающихся по вспомогательной программе.

В качестве методик обследования звукопроизношения у детей со сложной структурой дефекта мы использовали методику Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезиной 1,2 классов, для 3 и 5 классов использовалась методика М.Ф. Фомичевой, Е.П Кузьмичевой, Н.Ф. Слезиной [5, с. 35].

Такое разграничение обусловлено тем, что дети с первого по третий класс имеют низкий уровень речевого развития (некоторые обучающиеся не пользуются связной речью; речь детей не соответствует возрастной норме, фраза аграмматична, строение слово искажено), вследствие этого звуковая сторона устной речи у данной категории детей будет иметь ярко выраженный дефект, а методика Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезиной направлена на усложнения материала в зависимости от программных требований по обучению произношению детей с нарушением слуха. Для первого класса мы использовали речевой материал предлагаемый в подготовительном классе в первой четверти. Во втором классе речевой материал рассчитанный на обучающихся подготовительного класса во второй четверти и третьей.

Методика проверки произношения по М.Ф. Фомичевой, Е.П Кузьмичевой, Н.Ф. Слезиной ориентирована на чтение слов, насыщенных проверяемым звуком в независимости от программных требований.

При обработке результатов наивысшую оценку получают дети, у которых по параметру «общее впечатление о речи» наблюдается внятность речи, соблюдение орфоэпических правил, словесное ударение. По параметру «голос» - нормальный; по параметру «слова» - слитность произношения без призвуков. По

параметру «звуки» - негрубое нарушение звукопроизношения. По параметру «дыхание» - нормальное речевое дыхание.

По результатам обследования мы выявили, что у половины обследуемых не сформирован речевой выдох, который необходим для правильного произношения звуков. 4 ребёнка не используют речь. Для таких детей необходимо больше времени для запуска речи и формирования у них правильного произношения. У 4 обучающихся отмечается тихий голос, что свидетельствует о неразборчивости речи. У обучающихся 1 и 2 класса отсутствуют йотированные гласные. Сложные по своей артикуляции, гласные дети заменяют и искажают.

При проверке произношения согласных звуков обучающихся 1,2 классов было определено, что у большинства детей наблюдаются серьёзные дефекты звукопроизношения. Большинство звуков у них отсутствуют. У одного ребёнка (обучающегося 2 класса с коллинеарным имплантом) наблюдается относительно большое количество произносимых звуков, несмотря на это в речи ребенка отмечаются искажения звуков, замены по твердости-мягкости, глухости-звонкости.

Перейдем к анализу звукопроизношения у обучающихся 3,5 классов. У всех детей присутствуют в речи звуки лёгкие по своей артикуляции, такие как А,О,У. Звук Ы, вызывающий сложности у детей с нарушением слуха присутствует только у 2-х испытуемых. Йотированные гласные вызывают большую сложность у детей 5 класса, чем у обучающихся 3 класса. У большинства детей наблюдаются отсутствия согласных твердых звуков сложных по своим артикуляционным признакам. В ходе обследования были выявлены искажения некоторых звуков. У обучающихся наблюдается относительно большое количество произносимых звуков.

Можно сделать вывод о том, что у обучающихся наблюдается небольшое количество правильно произносимых звуков, как гласных, так и согласных. В большинстве случаев присутствует наличие мягкой пары согласного звука при отсутствии твёрдой. У детей возникают сложности при произнесении

йотированных гласных. Это может быть вызвано быстрой переключаемостью с одного звук на другой.

Перейдем ко второй части эксперимента, целью которого является формирование произношения у обучающихся с интеллектуальными нарушениями и снижением слуха. Данный эксперимент состоял из нескольких частей:

1. Чтение сказок. Данный этап проводился на индивидуальных занятиях по формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи и входил в состав формирования речевого слуха.

2. Коррекционные занятия с включением прочитанной сказки (постановка звука, автоматизация звука, дифференциация звука). Данный этап также проводился на индивидуальных занятиях по формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи и входил в состав формирования произносительной стороны речи.

3. Театрализация сказки проводилась на фронтальных занятиях, внеклассных мероприятиях.

Обобщая всё выше изложенное можно сделать вывод о том, что у обучающихся 1,2,3,5 классов с нарушением интеллекта присутствуют серьёзные дефекты звукопроизношения. Некоторые дети не используют речь. А у детей, которые используют речь, отмечаются грубые нарушения звукопроизношения. Для более эффективной коррекционной работы по формированию правильного звукопроизношения необходимо использовать новые методы и приёмы, которые направлены на развитие речи, высших психических функций, стабилизацию психического состояния, которая необходима детям с нарушением интеллекта для их полноценного развития.

### **Список литературы**

Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога. –2-е изд. – Ростов н/д: Феникс, 2007. – 486с.

Особенности психического развития глухих детей, имеющих другие первичные нарушения развития. [электронный ресурс] — Режим доступа. —

URL: <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5355>

Логопедия: Учебник; [под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской]. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.

Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике.— М.: Апрель Пресс: Психотерапия, 2010 .— 159 с.

Рау Ф.Ф., Слезина Н.Ф. Организация работы по технике речи в школе глухих (планирование) - Методические рекомендации. — М.: Просвещение, 1967. — 55 с.



## НОВЫЕ ПОДХОДЫ В РАБОТЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОВРЕМЕННОМ ДОУ

**Рыжова Е.Ю.**

Магистрант факультета психологии образования  
ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
Воспитатель по физической культуре  
ГБОУ Школа №868 г. Москва ДО №2

**Созонова И.А.**

Учитель – логопед  
ГБОУ Школа №868 г. Москва

**Ключевые слова:** речевое развитие; речевые патологии; взаимосвязь общей и речевой моторики; двигательная активность; комплексный подход; взаимодействие специалистов.

**Аннотация:** в статье рассматриваются пути преодоления речевых нарушений у дошкольников через развитие общей и мелкой моторики. Обосновывается необходимость комплексного подхода специалистов к данной проблеме. Предлагаются методы и формы работы учителя- логопеда и воспитателя по физической культуре, с целью повышения качества образовательного процесса в дошкольном учреждении.

---

**New approaches of work of specialists in modern preschool educational  
institution**

**Ryzhova E.U**  
**Sozonova I. A**

**Abstract:** the article covers the ways to overcome speech disorders among preschool children through the development of General and fine motor skills. The necessity of a comprehensive approach to the problem is proved. The article provides the suggestion of the methods and forms of work of the teacher, speech therapist and

teacher of physical culture, in order to improve the quality of the educational process in pre-school.

**Keywords:** speech development; speech disorders; speech pathology; the relationship of General and speech motor skills; motor activity; holistic approach; the interaction specialists.

Трудно переоценить огромное значение речи для человека. Благодаря речи люди имеют возможность передавать свой жизненный опыт, делиться своими мыслями и чувствами, обогащать свои знания и опыт, согласовывать совместные действия. Речь – это основное средство общения людей, поэтому, чем раньше ребёнок овладеет навыком связного, грамотного говорения, тем свободнее он будет чувствовать себя в коллективе. Развитая и богатая речь ребенка влияет на качество межличностных отношений со сверстниками и взрослыми, помогает ему достичь успеха в овладении различными знаниями и умениями при обучении, а в дальнейшем - определиться с выбором будущей профессии.

Согласно требованиям ФГОС ДО у ребенка, на этапе завершения дошкольного образования, должны быть сформированы предпосылки к учебной деятельности. Целевые ориентиры стандарта определяют, что дошкольник, к моменту перехода в начальную школу, уже достаточно активно владеет устной речью, выражает с ее помощью свои мысли, чувства и желания, в ситуациях общения строит развернутое и правильно фонетически оформленное речевое высказывание. На основании этого, можно сделать вывод, что развитие речи дошкольника бесспорно является одним из приоритетных направлений образовательного процесса в дошкольном учреждении.

В настоящее время, нарушение речи – распространенное явление среди дошкольников и причины их весьма разнообразны.

Согласно статистике, более 25% детей дошкольного возраста по всему миру страдает серьезными нарушениями в речевом развитии. Данная патология может

возникнуть при различных неблагоприятных воздействиях, как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов. Вирусные и инфекционные заболевания, черепно-мозговые травмы, менингиты и ранние желудочно-кишечные расстройства, сопровождающие ребенка в первые годы жизни, также могут повлиять на развитие речи. Наследственные факторы (такие как патологии верхней губы и челюсти, мягкого и твердого неба, а также изменения формы и величины зубов, подъязычной уздечки) нередко приводят к нарушению речевого развития ребенка.

Неблагоприятные социально-бытовые условия жизни, приводящие к подавлению эмоционально-волевой сферы, довольно часто провоцируют дефицит развития речи. А если эти факторы сочетаются с выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы или с генетической предрасположенностью, то патологии речевого развития у детей дошкольного возраста приобретают более стойкий характер.

Как правило, речевая патология сопровождается рядом недоразвития психомоторных функций: страдает память, имеет место общая моторная неловкость, недостаточная подвижность и координированность движений пальцев рук. Нарушения слухового внимания проявляются в трудностях сосредоточения на задания педагога, определяют отсутствие чувства ритма, приводят к сложностям формирования у ребенка слоговой структуры слова и фонематических процессов.

Многие дошкольники отличаются рядом личностных особенностей. У них может быть снижена работоспособность на занятиях, они быстро утомляются. Эмоциональная неустойчивость у детей выражается в смене настроения, повышенной возбудимости или в вялости и апатии.

Речевые нарушения могут привести к интеллектуальному отставанию, к ограниченности мышления, неустойчивости и нестабильности внимания. Обедненный словарный запас не позволяет ребенку полноценно

коммуницировать с окружающими. Такие дети неуютно чувствуют себя в коллективе, редко принимают участие в играх со сверстниками. В дальнейшем значительно усложняется процесс обучения — овладение грамотой, арифметическими задачами, письмом.

Таким образом, своевременная диагностика и педагогическое воздействие, направленное на преодоление речевой патологии является важнейшим условием для полноценного развития ребенка.

Большой вклад в исследование взаимосвязи общей и речевой моторики внесли такие исследователи как А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев. Учеными доказано, чем выше двигательная активность дошкольника, тем лучше развивается его речь. Овладевая двигательными умениями и навыками, у воспитанников развивается координация движений. Точное, динамичное выполнение упражнений для рук, туловища, ног и головы подготавливает и совершенствует движения органов артикуляции: губ, языка, нижней челюсти и т.д. Сочетание речи и движения помогает преодолеть ребенку проблемы с ориентировкой в пространстве, позволяет регулировать процессы торможения и возбуждения, постепенно формирует переключаемость и точность движений. В связи с этим большую пользу приносит активное взаимодействие учителя – логопеда и воспитателя по физической культуре в дошкольном учреждении при решении задачи по преодолению речевого недоразвития у детей.

Эффективным является комплексный подход в решении данной проблемы. Педагоги объединяют свои методы и формы работы в рамках одного занятия, что позволяет наиболее полно реализовать поставленные цели.

С помощью специально подобранных игр и упражнений специалисты формируют все речевые компоненты, решают задачи общего физического развития, стимулируют становление психических процессов у детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом занятия по физкультуре приобретают новую направленность. Их структура включает не только общие физические упражнения и игры, но и специальные коррекционные виды деятельности. Коррекционный блок целесообразно проводить в первой и заключительной части занятия. Он является дополнением к традиционному плану- конспекту.

Вводная часть, помимо бега и ходьбы, может включать в себя: упражнения на ориентировку в пространстве, кинезеологические упражнения, артикуляционную гимнастику. Задачами данных упражнений являются развитие основных психических процессов: памяти, внимания, мышления; синхронизация работы полушарий; работа над подвижностью органов артикуляции.

В основной части физкультурного занятия отводится место общеразвивающим упражнениям, упражнениям, направленным на развитие основных видов движений, подвижным играм.

В заключительной части проводятся спокойные игры и упражнения, имеющие коррекционный характер. К ним можно отнести дыхательную гимнастику, фонетическую ритмику, упражнения на развитие мелкой моторики, игры малой подвижности, направленные на обогащение словаря, формирование навыков обобщения, словоизменения и словообразования.

Результат взаимодействия специалистов позволяет повысить качество образовательного процесса, полнее использовать резервы коррекционно-педагогического воздействия, вовлечь в сферу речевой работы более широкий круг детей, увеличить процент детей, выпущенных с развитой речью и правильным произношением.

### **Список литературы**

1. Власова Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика: Пособие для учителя. — М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1996. — 240 с: илл.

2. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. - М.: ТЦ Сфера, 2001г.- 128 с.
3. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. -М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 368 с.
4. Трясорукова Т.П. Эффективное развитие: мышление, движение, речь. -М.: Феникс, 2013 - 79 с.

УДК 378.147 (09)

**ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НАУЧНЫХ  
СТУДЕНЧЕСКИХ КРУЖКОВ ПРИ УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИЙСКОЙ  
ИМПЕРИИ В XIX ВЕКЕ**

**Фетисова В.В.**

магистрант СевГУ ГПИ

г. Севастополь, РФ.

**Кузёма Т.Б.**

канд. пед. наук, доцент СевГУ ГПИ

г. Севастополь, РФ.

**Аннотация:** В статье рассмотрены особенности функционирования научных студенческих кружков при высших учебных заведениях Российской Империи в XIX веке. Обозначены предпосылки для активизации деятельности научных студенческих кружков при университетах страны. Изучена работа научных студенческих кружков при университетах как одна из разнообразных форм организации научной деятельности студентов. Обозначены основные задачи научных кружков.

**Ключевые слова:** университет, научный кружок, студент, научно-исследовательская деятельность, научность обучения, устав, доклад, принцип научности.

**PECULIARITIES OF FUNCTIONING OF STUDENT SCIENTIFIC CIRCLES  
IN THE UNIVERSITIES OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE XIX  
CENTURY**

**Fetisova V.V.**

Student of Sevastopol State University.

**Kuzyoma T.B.**

Ph. D., Associate Professor of the Department

"Foreign Languages and Methods of training"

Sevastopol State University

**Abstract:** the article deals with the peculiarities of functioning of scientific student circles at higher educational institutions of the Russian Empire in the XIX century. The prerequisites for the activity of scientific student circles at the universities of the country are outlined. The work of student scientific circles at universities as one of the various forms of the organization of scientific activity of students is studied. The main tasks of scientific circles are designated.

**Key words:** University, scientific circle, student, research activity, scientific character of training, statute, report, principle of scientific character.

В настоящее время научно-исследовательская работа студентов занимает важное место в университетском образовании и играет весомую роль в подготовке высококвалифицированных специалистов, умеющих самостоятельно решать научные и профессиональные проблемы и задачи. Объединение научной и образовательной деятельности является основным фактором модернизации всей системы высшего образования. Переосмысление, научных поисков и достижений отечественной педагогической теории и практики, оценка исторического научного опыта, творческое использование эффективных, прогрессивных, результативных идей прошлого, безусловно, содействуют повышению образовательного потенциала современного общества. Ведущими преподавателями и профессорами XIX века было поставлено и решено множество различных проблем по организации научно-исследовательской работы студентов университетов Российской империи, не потерявших значимости и в наше время, в том числе и вопросы развития научных студенческих кружков, что и обусловило актуальность и выбор темы данной статьи. Различные аспекты рассматриваемой проблемы нашли отражение в трудах многих ученых (С. Золотухина, И. Иващенко, Е. Кин, О. Кравченко, Е. Мартыненко, В. Мироненко, В. Попов, Н. Пузырёва и др.).

В середине XIX века в Российской империи сложились определенные предпосылки для активизации деятельности научных студенческих кружков при университетах страны. Основными предпосылками их создания и развития



стали: социально-экономические преобразования в Российской Империи, общественно-политические процессы внутри страны, развитие мировой науки, распространение прогрессивных идей Запада, научно-технический прогресс, общая индустриализация. Все эти процессы оказывали существенное влияние на реформирование и развитие университетов и заставили правительство принять определенные государственные шаги в отношении высшего образования. В 1863 г. был принят Университетский устав, который регламентировал порядок и устройство высших учебных заведений страны. Результатом его принятия стало открытие новых кафедр, расширение направлений подготовки специалистов. Принятие Университетского устава 1863 г. частично решило очевидную, сложившуюся еще в начале XIX века проблему организации научно-исследовательской работы студентов на низком уровне и потребность учащихся университетов в творческом научном поиске под руководством умелых грамотных преподавателей. А после принятия Устава 1883 года образование постепенно превращалось в самостоятельную область культуры и науки, выросли тенденции к автономности. Значительно возросшая роль науки в XIX веке стала показателем прогрессивного развития страны в целом, существенно изменился характер ведущих научных идей и теорий [1].

Необходимо отметить, что для решения очевидной проблемы развития самостоятельной студенческой научной деятельности при университетах создавались сначала тайно образовательно-политические, а потом открыто научные студенческие кружки. Так, в XIX веке при университетах Российской империи, как одна из разнообразных форм организации научной деятельности студентов, действовали следующие научные студенческие кружки: «Литературный кружок», «Географический кружок», «Экономический кружок», «Кружок любителей изящного искусства», «Философско-богословский кружок», «Кружок государственных наук», «Кружок для научно-медицинских сообщений» при Харьковском университете и «Кружок студентов-эсперанто», «Кружок уголовной защиты», «Историко-этнографический кружок» «Кружок исследователей природы», «Цивилистический кружок» при университете Св.

Владимира. Также популярны были: «Московский кружок любителей астрономии», «Историко-филологический» при Дерптском университете, «Исторический кружок», «Кружок социологии и первобытной культуры», «Математический кружок», «Кружок натуралистов» при Петербургском университете.

Проведенное исследование позволило обозначить основные задачи научных студенческих кружков при университетах Российской империи:

1) Знакомство студентов с необходимой для проведения их исследований новой научной литературой;

2) Привлечение учащихся университета к научно-исследовательской работе;

3) Объяснение студентам обязательной связи полученных теоретических знаний с практической деятельностью;

4) Углубление и систематизация научных знаний по определенным дисциплинам;

5) Создание определенных условий для полного и всестороннего развития научного потенциала участников кружка, а также творческой реализации студентов;

6) Своевременная помощь ведущих опытных педагогов в решении трудных научных вопросов;

7) Реализация научно-методической помощи в различных областях знаний;

8) Раскрытие научного потенциала студенческой молодежи;

9) Помощь в поиске единомышленников в той или иной научной сфере;

10) Развитие творческого мышления, научного кругозора, ответственности, дисциплинированности, умения аргументировано отстаивать свою точку зрения;

11) Выявление наиболее талантливых и способных студентов.

Во многих научных студенческих кружках XIX века широкое распространение получили разнообразные формы научно-исследовательской

работы: индивидуальная работа, лекции, практические занятия, работа в проблемных группах, научные беседы, проведение чтений, организация научных диспутов и обсуждений, работы в архивах, участие в научных съездах, научных выставках и экскурсиях[2].

Работа в научных студенческих кружках способствовала расширению научного кругозора учащихся, научной эрудиции будущих профессионалов своего дела, прививала навыки самостоятельной научно-исследовательской работы, содействовала тому, что студенты серьезно и вдумчиво анализировали факты, творчески подходили к решению научных задач, глубоко и прочно усваивали научную информацию и учебный материал[3].

В научных студенческих кружках студентов практически знакомили с научными исследованиями, последними разработками, научными достижениями. Осуществлялись переводы различных научных иностранных сочинений. При ряде научных студенческих кружков были созданы библиотеки. Среди членов научных студенческих кружков практиковался взаимоконтроль и взаимопомощь, четкое распределение своих обязанностей. Преподаватели оказывали активное содействие и помощь в написании научных трудов, развивали познавательные и творческие способности студентов. Существование подобных научных студенческих кружков способствовало безусловному повышению престижа той или иной специальности. В задачу научных студенческих кружков также входила защита интересов студентов. Приветствовалось их самообразование, познавательный интерес, очевидное желание и стремление к самореализации. При некоторых научных студенческих кружках были собственные типографии, в которых издавались лучшие научные сочинения студентов и профессоров, сборники и брошюры диссертаций студентов, научно-литературные статьи. Для удобства и с практической целью в научных студенческих кружках выписывали разные литературные и научные, часто зарубежные журналы, стимулируя интерес студенческой молодежи к науке и чтению.

**Выводы.** Проведенное исследование позволяет утверждать, что в XIX веке научные студенческие кружки при высших учебных заведениях Российской империи представляли популярное массовое явление. Они являлись эффективной формой организации научной деятельности студентов и одной из форм их профессионального воспитания. Практическими результатами их функционирования было написание научных докладов и сообщений, многочисленных научных письменных работ критического анализа первоисточников, научных статей, разнообразных научных рефератов, создание собственных научных библиотек и музеев, публикация научных сборников, книг, пособий.

### Список литературы

1. Кузёма Т. Б. Реализация принципа научности в практике высшей школы Украины в конце XIX – начале XX века : дис. ... пед. наук : 13.00.09 / Татьяна Борисовна Кузёма. – Х., 2011. – 244 с.
2. Эймонтова Р. Г. Русские университеты на грани 2-х эпох: От России крепостной к России капиталистической / Р. Г. Эймонтова– М.: Наука, 1985. – 349 с.
3. Смирнов В.З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIXв. / В. З. Смирнов. – М. :Учпедгиз, 1983. – 312.

**СЕКЦИЯ  
ПСИХОЛОГИЯ**

УДК 159.973

## СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

**Егорычева Н.В.**

магистрант факультета психологии и педагогики, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина

Россия, г. Нижний Новгород

**Аннотация:** в статье раскрывается специфика и значение мотивационно-потребностной сферы в процессе формирования личности ребёнка, представлена её психологическая характеристика, приведены определения основных понятий, выделены особенности мотивационно-потребностной сферы у лиц с нарушением интеллектуального развития.

**Ключевые слова:** умственная отсталость, умственно отсталые дети, мотивация, мотивы, потребности, мотивационно-потребностная сфера, интересы, деятельность.

## THE SPECIFIC FEATURES OF THE MOTIVATIONAL - REQUIREMENT SPHERE OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

**Egorysheva N.V.**

**Abstract:** the article reveals the specificity and importance of the motivational and need sphere in the process of formation of the child's personality, presents its psychological characteristics, provides definitions of the basic concepts, highlights the features of the motivational and need sphere in persons with intellectual development disorders.

**Key words:** mental retardation, mentally retarded children, motivation, motives, needs, motivational needs, interests, activities.

Мотивационно-потребностная сфера занимает существенное место в сложной структуре формирующейся личности ребёнка; её изучение важно для правильной организации учебно-воспитательного процесса, успешного поиска средств коррекции дефекта и социально-трудовой адаптации детей в обществе.

Мотивация – одна из фундаментальных проблем, значимость которой для разработки современной психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его поведения и деятельности; мотивация – важное условие формирования любого вида деятельности. Успешность деятельности и её максимальный эффект достигается при наличии внутренних мотивов – того, что определяет, побуждает, стимулирует человека к совершению каких-либо действий, включённых в определяемую этим мотивом деятельность [6].

Мотивация в общепсихологическом контексте – это сложное объединение движущих сил поведения, открывающийся субъекту в виде интересов, потребностей, целей, влечений, идеалов, непосредственно детерминирующих человеческую деятельность; другими словами, к мотивационной сфере примыкают такие свойства как направленность, установки, ценностные ориентации, социальные ожидания, эмоции, притязания, волевые качества и прочие социально-психологические характеристики.

Мотивационно-потребностная сфера человека складывается также из потребностей, которыми называют состояние нужды человека в определённых условиях жизни, деятельности или материальных объектах; потребность активизирует организм, направляет на поиск необходимого, стимулирует поведение. В целом, мотивационно-потребностная сфера – это устойчиво характеризующая конкретного индивида совокупность мотивов и потребностей.

Побудителем поведения ребёнка выступает эмоционально-познавательное отношение к предмету или действию, то есть его интересы.

Интересы детей с умственной отсталостью тесно связаны с увлекательностью выполняемой деятельности, неглубоки, малоинтенсивны, ситуативны,

односторонни, неустойчивы и недифференцированы, преимущественно вызываются потребностями физиологии. Многие исследователи отмечают такие характерные черты умственно отсталого ребёнка как отсутствие у него интереса к учёбе и познанию, сниженность настоящего интереса к ближайшему предметному окружению, отсутствие попыток самостоятельно узнать о предмете что-то новое, крайне редкое задавание вопросов взрослым; этим детям в первые дни обучения в школе свойственно почти полное отсутствие каких-либо и преобладание личных интересов, отмечается их диффузность и неосознанность, почти всегда интерес у этой категории учащихся утрачивается с исчезновением вызвавшей его реакции, а для возникновения устойчивого интереса познавательной направленности требуется специальная длительная и кропотливая работа [4].

В ходе исследований было установлено поэтапное формирование познавательных интересов у детей с умственной отсталостью [1]:

- на первом этапе интерес тесно связан с занимательностью и вызывается внешними факторами (использованием нового и интересного материала, игр, красочной наглядности и т.д.), но даже этот неустойчивый интерес, создаёт положительное отношение к деятельности;
- на втором этапе возникает интерес к процессу занятий (письму, решению примеров, чтению и пр.), здесь всё ещё доминируют внешние моменты (мастерство учителя, используемые им на уроке приёмы и виды работ и т. д.), однако интерес поддерживается выполнением учебных задач;
- на третьем этапе интерес проявляется непосредственно к содержанию изучаемого материала, возникают стремление и способность применять полученные знания на практике; направляющая роль в формировании интереса принадлежит учителю, но и ребёнок является активным деятелем в процессе развития интереса;
- на четвёртом этапе развития интереса ведущая роль принадлежит творческой деятельности, однако она по-прежнему не получает должной



выраженности (ввиду недоразвития высших форм мышления и познавательных потребностей).

У умственно отсталых младших школьников мотивация снижена, слабы внутренние побуждения, они несамостоятельны, безынициативны, внушаемы; их ставит в затруднительное положение любое препятствие или неудача, они не могут противостоять возникающим желаниям, не имеют того строительного материала, который необходим для построения ими мотива деятельности; уровень их потребностей очень низок, они не обладают достаточной побудительной силой. Мотивационно-потребностная сфера умственно отсталых школьников характеризуется незрелостью, слабой выраженностью и кратковременностью побуждений к деятельности, недостаточной сформированностью социальных потребностей, ограниченностью мотивов [7].

Таким детям свойственна короткая (близкая) мотивация деятельности (ребенок, руководствуясь ближайшими задачами, не включает их в более общие, перспективные), а также слабая и элементарная мотивация отношений; мотивы, побуждающие их к выполнению той или иной деятельности, зачастую оказываются нестойкими, быстро исчерпываются, усваиваются формально. При выполнении простой однообразной деятельности у умственно отсталых учащихся наблюдается быстрая истощаемость побуждений (психическое насыщение). Однако наблюдения за их деятельностью показывают, что похвала и положительная оценка достигнутых ребёнком результатов способствуют формированию мотивации, побуждают его как можно лучше проявить себя при выполнении того или иного задания [7].

Особенно трудно и длительно у умственно отсталого ребёнка формируются коллективистские мотивы деятельности, так как дети действуют преимущественно под влиянием группы (лидера). По мере обучения и развития умственно отсталых школьников мотивы их деятельности становятся более дифференцированными, действенными, длительными; изменяется и усложняется характер мотивации их поступков [7].

Мотивы, побуждающие учащихся младших классов отдавать предпочтение или отрицательно относиться к своим сверстникам, в основном строятся на оценке, которую даёт детям учитель: в средних классах для некоторых школьников мотивами выбора товарища являются или привлекательные черты его характера или ситуационный фактор. Отрицательное отношение чаще всего мотивируется наличием таких черт, как грубость, злобность, драчливость и т.д. У старшеклассников мотивы выбора товарища представлены более определённо, дифференцированно, учащиеся высоко ценят такие качества сверстников, как смелость, стремление прийти на помощь [1].

Для умственно отсталых детей характерны быстрая сменяемость, низкий уровень осознанности мотивов, неустойчивость ведущих мотивов, затруднённость процесса опосредования мотивов, нарушение смыслообразования мотивов, бедность по содержанию; особенно затруднено формирование широких социальных мотивов, замедленно развиваются духовные потребности. Коррекционно-воспитательная работа направлена на формирование у детей с умственной отсталостью устойчивых и деятельных мотивов учения и морального порядка [7].

Детям этой категории свойственны пассивные интересы, высшие духовные интересы формируются с трудом и опозданием. В процессе специальной воспитательной работы такие интересы могут быть воспитаны, однако они всё же не способны достичь в своём развитии того высокого уровня, который может быть получен в процессе воспитания ребёнка с нормой развития [5].

В системе направленности личности определённое место отводится мировоззрению и идеалам. Мировоззрение – это система взглядов на общество, природу, человеческое мышление. Формирование мировоззрения у умственно отсталых учащихся представляет собой вполне выполнимую задачу, хотя и довольно сложную. Идеалы умственно отсталых детей носят преимущественно конкретный характер, близки к окружающей бытовой действительности, не отличаются обобщённостью [1].

Дети с умственной отсталостью отличаются и качественно своеобразным строением деятельности, такие ученики не всегда могут подчинить отдельные действия поставленной задаче, они не в состоянии осмыслить задание полностью, начинают действовать сразу же, без учёта и анализа всех содержащихся в инструкции условий и требований; также проявляется неправильная ориентировка в задании, ошибочное планирование его выполнения, неадекватное отношение к встречающимся трудностям, отсутствие критичности к полученным результатам; часто соскальзывают с правильных действий на ошибочные; руководствуются упрощёнными или изменёнными условиями, не соотносят полученные результаты с требованиями задания, имеют тенденцию переносить в неизменённом виде элементы предыдущего опыта на решение новой задачи. К осуществлению деятельности умственно отсталых школьников побуждают мотивы, связанные лишь с необходимостью выполнения поставленной задачи, при этом внутренняя готовность к её решению отсутствует, мотивы их деятельности не способствуют достижению учащимися далёких целей, так как связаны только с конкретной ситуацией [5].

Важным средством повышения мотивации деятельности у умственно отсталых школьников служит приближение учебного процесса к их жизненному опыту, к потребностям и интересам.

Существует необходимость поиска и обоснования педагогических условий, в которых стало бы возможным возникновение мотивов деятельности у умственно отсталых учащихся, что, привело бы к повышению её продуктивности.

### **Список литературы**

1. Виноградова, А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. 2111 Дефектология / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова; Сост. А.Д. Виноградов. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.

2. Джидарьян, И. А. О месте потребностей, эмоций, чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности / под ред. Е. В. Шороховой. – М.: Наука, 1974.
3. Кузьмина, Н. Н. Развитие мотивационных факторов учебно-трудовой деятельности младших умственно отсталых школьников как средство повышения ее продуктивности: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.п.н.: Спец. 13.00.03 / Кузьмина Н.Н.;- Екатеринбург: 2002.
4. Лубовский, В.И., Розанова, Т.В., Солнцева, Л.И. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. И. Лубовского. – 2-е изд., испр. — М.: Академия. – 464 с. 2005.
5. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова — М. : Академия, 2002. – 160 с.
6. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / ред. Е.В. Шорохова, М.И. Бобнева. – Москва: Наука, 1996. – 367 с.
7. Психология лиц с умственной отсталостью: уч. метод. пособие / Составитель Е.А. Калмыкова. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с.

© Н.В. Егорычева, 2018

УДК 374:376.36(045)

## ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Каризина Е. М.**

Педагог

Муниципального казенного общеобразовательного учреждения

Оськинская средняя школа.

**Аннотация:** в статье представлены результаты констатирующего эксперимента, направленного на выявление особенностей эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста методами психодиагностики.

**Ключевые слова:** эмоции, эмоциональная сфера, дошкольный возраст, дошкольники.

## FEATURES OF EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS

**Karizina E. M.**

**Educator**

**Municipal state educational institution Oskin high school.**

**Annotation:** the article presents the results of the ascertaining experiment aimed at revealing the features of the emotional development of children of the senior preschool age by the methods of psychodiagnostics.

**Key words:** emotions, emotional sphere, preschool age, preschool children.

Вопросы изучения эмоциональной сферы рассматривались многими известными зарубежными и отечественными психологами, такими как П. К. Анохин, В. К. Вилюнас, В. Вундт, У. Джемс, Ф. Крюгер, А. Н. Леонтьев, Р. Липер, А. Р. Лурия, У. Макдауголл, С. Л. Рубинштейн, П. В. Симонов, З. Фрейд и другие. Несмотря на различные точки зрения, практически все ученые сходятся в том, что эмоции отражают состояние, процесс и результат удовлетворения потребностей человека. По эмоциям можно определенно судить,

что в данный момент волнует индивида, т. е. какие потребности и интересы являются для него актуальными.

Эмоции трактуются как особый класс психических явлений, проявляющийся в форме непосредственного, пристрастного переживания субъектом жизненного смысла этих явлений, предметов и ситуаций для удовлетворения своих потребностей. Выделяя в образе действительности жизненно значимые явления и побуждая направить на них активность, эмоции служат одним из главных механизмов психической регуляции поведения [1, с. 142].

Таким образом, эмоциональная сфера является одной из основных регуляторных систем, обеспечивающих активные формы жизнедеятельности организма. Именно эмоции являются первым звеном в общей цепи адаптационных процессов и быстро реагируют на любые воздействия окружающей среды. Эмоциональное реагирование у человека формируется как первичный механизм взаимодействия с внешним миром.

Эмоциональная сфера человека имеет сложное многоуровневое строение и включает в себя эмоциональный тон, эмоции, эмоциональные свойства личности и чувства. В психологии эмоции и чувства объединяют в один термин – «эмоциональность» [2, с. 231].

В жизни каждого человека эмоции имеют огромное значение. Но для ребенка эмоции становятся и определителем ценности предметов и явлений, своеобразным эталоном их качества, особенно в дошкольном возрасте. Именно с помощью чувств дошкольник воспринимает окружающий мир и может показать взрослым, что он чувствует и ощущает при контакте с этим миром [3, с. 129].

К концу дошкольного детства, дети настолько овладевают выражением эмоций, что показываемая экспрессия той или иной эмоции вовсе не означает переживание ими ее. У дошкольников появляется ожидание (предвосхищение) тех или иных эмоций, что оказывает существенное влияние на мотивацию их

поведения и деятельности. Об опережающей коррекции эмоций пишут А. В. Запорожец и Я. З. Неверович [4, с. 111].

С целью выявления особенностей эмоционального развития детей дошкольного возраста был проведен констатирующий эксперимент. В нем приняли участие 17 детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели, были использованы следующие диагностические методики: 1) методика «Эмоциональная идентификация» (Е. И. Изотова); 2) цветовой тест (М. Люшер); 3) методика «Изучение социальных эмоций».

Для выявления особенностей идентификации эмоций различных модальностей, а также изучения возможности детей воспроизводить основные эмоциональные состояния использовалась методика «Эмоциональная идентификация». Согласно её данным у большинства дошкольников – 47,1 % выявлен средний уровень понимания и оценки эмоциональных состояний. Высокий уровень развития эмоциональной сферы продемонстрировали 23,5 %. Показали низкий уровень развития эмоциональной сферы треть (29,4 %) детей.

С целью выявления особенностей эмоционального развития, наличия тревожности и агрессивности старшим дошкольникам предложен цветовой тест М. Люшера. Анализ и обработка полученных данных показал, что среди старших дошкольников для большинства детей (52,9 %) характерно тревожное и стрессовое состояние в незначительной степени. Отсутствие негативных проявлений эмоционального состояния было диагностировано у 17,7 % детей. Остальные испытуемые – 29,4 %, поддавались тревожности, стрессу и агрессии в высокой степени.

Во время проведения методики «Изучение социальных эмоций», целью которой являлось выявление уровня сформированности социальных эмоций, выяснили следующее: у большинства детей трудности возникли при ответах на четвертый вопрос: «Если ты сломал игрушку, а воспитатель подумал на другого ребенка, нужно ли сказать, что это ты виноват? Почему?». Дошкольники отвечали не сразу, во время наблюдения нами было определено, что и в группах

ребята не сразу признаются в плохих поступках. На вопрос «Можно ли шуметь, когда другие отдыхают? Почему?» дети отвечали правильно, но во время наблюдения было выяснено, что в тех ситуациях, когда надо проявить заботу, они ее не проявляют.

Анализ результатов по второй серии показал, что затруднительными для детей были следующие вопросы: «Маша и Света убрали игрушки. Маша быстро сложила кубики в коробку. Воспитатель ей сказал: «Маша, ты сделала свою часть работы. Если хочешь, иди, поиграй или помоги закончить Свете уборку». Маша ответила... Что ответила Маша? Почему?» и «Таня и Оля играли в «дочки-матери». К ним подошел маленький мальчик и попросил: «Я тоже хочу играть». – «Мы тебя не возьмем, ты еще маленький», – ответила Оля. А Таня сказала... Что сказала Таня? Почему?». Старшие дошкольники считали, что девочка Света ленивая и ей помогать не стоит, а маленький мальчик не умеет играть и все ломает.

Согласно ответам испытуемых, получились следующие данные: высокий уровень сформированности социальных эмоций наблюдается у 29,4 %, детей, средний диагностирован у большинства – 47,1 % испытуемых, низкий уровень продемонстрировали только четверть дошкольников, что составило 23,5 % от общего числа.

Таким образом, период дошкольного детства можно назвать возрастом познавательных эмоций, к которым относятся чувства удивления, восхищения, любознательности. Возникая в результате столкновения с новыми сторонами деятельности, эмоции в свою очередь оказывают стимулирующее влияние на познавательные функции, а также другие психические процессы, вырабатывают у ребёнка индивидуальное отношение к реальному миру вещей и явлений, способствуют развитию креативности и социального взаимодействия. В этом возрасте эмоции имеют бурный, но нестойкий характер, что проявляется в ярких и кратковременных аффектах, в быстром переходе от одного эмоционального состояния к другому. Дошкольникам свойственна исключительная



«эмоциональная заражаемость», они особенно подвержены влиянию эмоций, переживаемых другими детьми и взрослыми.

На основании проведенного исследования можно заключить, что у большинства детей старшего дошкольного возраста развитие эмоциональной сферы находится на среднем (возрастном, нормальном) уровне. В этом возрасте они наиболее активно познают социальные переживания и подвержены воздействию различных эмоций, поэтому могут быть склонны к стрессу, агрессии, тревоге, а также испытывают затруднения при проявлении и объяснении социальных эмоций у себя и других.

### **Список литературы**

1. Вундт, В. Основы физиологической психологии. Об элементах душевной жизни. Интенсивность ощущения / В. Вундт. – М. : Либроком, 2015. – 328 с.
2. Изард, К. Э. Эмоции человека / под ред. Л. Я. Гозмана, М. С. Егоровой. – М. : Изд-во МГУ, 2010. – 954 с.
3. Широкова, Г. А. Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста / Г. А. Широкова. – Ростов н/Д : Феникс, 2015. – 304 с.
4. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста : психологические исследования / под. ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович // Вопросы психологии. – 2008. – № 2 – С. 111–134.

© Е. М. Каризина, 2018

УДК 159.9

## **ВЛИЯНИЕ КОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ**

**А.Е. Коваленко**  
**Магистр**

### **Аннотация**

Автор предлагает рассмотреть влияние конфессиональных ценностей на формирование ценностных ориентаций подростков. В статье рассматривается связь между религиозными убеждениями подростков и их смысложизненными ориентациями. Автор предполагает, что влияние на формирование ценностных ориентаций оказывает именно религиозная принадлежность.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, конфессиональные ценности, смысложизненные ориентации, религиозные убеждения, вероисповедание.

**Influence of confessional values on the formation of value orientations of teenagers**

**A.E. Kovalenko**  
**Master**

### **Annotation**

The author suggests to consider the influence of confessional values on the formation of value orientations of adolescents. The article deals with the connection between the religious beliefs of adolescents and their sense-life orientations. The author suggests that it is religious affiliation that influences the formation of value orientations.

**Ценностные ориентации, конфессиональные ценности, смысложизненные ориентации, религиозные убеждения, вероисповедание.**

### **Keywords**

Value orientations, confessional values, meaningful orientations, religious beliefs, religion.

В последнее десятилетие одной из главных задач общества является формирование ценностных ориентаций подрастающего поколения. Государство желает видеть молодёжь нравственной, патриотичной, образованной, предприимчивой. Именно поэтому в любом обществе ценностные ориентации молодёжи действительно один из самых важных объектов воспитания и целенаправленного воздействия, как государства, так и общества. Проблема формирования ценностных ориентаций подростков является особенно актуальной. В данной связи встаёт вопрос о том, каким именно образом можно положительно повлиять на формирование ценностных ориентаций современной молодёжи.

На ценностные ориентации могут влиять различные факторы такие как: культура, общество, социальные институты, средства массовой информации и т.д. Конфессиональные ценности могут служить преобладающим фактором, формирующим ценностные ориентации для верующих людей, а, что в первую очередь определяет ценностные ориентиры неверующих людей остаётся вопросом. Поэтому мы считаем важным разобраться, насколько религиозные убеждения человека способны повлиять на формирование ценностных ориентаций личности.

Проблема формирования ценностей – одна из актуальных проблем теоретической и прикладной психологии, так как они воздействуют на становление личности, формирование мировоззрения человека и являются системной основой деятельности не только отдельно взятого индивида, но и социальной группы, коллектива, этноса, нации и всего человечества.

С.Л. Рубинштейн утверждал, что ценность-значимость для человека чего-то в мире, и только признаваемая ценность способна выполнять основную ценностную функцию-функцию ориентира поведения.

Во второй половине прошлого столетия ценности нередко рассматривались психологами через такие понятия, как «ценностные ориентации» и «личностные ценности». Особое внимание уделялось исследованию ценностных ориентаций личности, под которыми понималось и как идеологическое, политическое, нравственное и этическое основание для оценки человеком окружающей действительности, и как способ разделения объектов по их значимости для индивида. Главный факт, на который обращали внимание практически все ученые, это то, что ценностные ориентации формируются благодаря усвоению человеком социального опыта, а свое проявление они находят в целях, идеалах, интересах, взглядах и иных проявлениях личности. В свою очередь система ценностей в жизни человека считается главной содержательной стороной направленности личности и отражает ее внутреннее отношение к окружающей реальности.

Ценностная ориентация есть ни что иное как определённая направленность сознания и поведения, которая проявляется в общественно значимых делах и поступках [6]. Можно сказать, что это избирательное отношение человека к ценностям, ориентир человеческого поведения.

Таким образом, ценностные ориентации в психологии рассматривались как сложное социально-психологическое явление, которое давало характеристику направленности личности и содержательной стороне ее активности, чем определяло общий подход человека к себе, другим людям и к миру в целом, а также придавало смысл и направленность его поведению и деятельности.

Религия – является общественным институтом, который занимает значимое место в структуре общества; выступает как форма общественного сознания, определяющая некоторые идеи и упорядочивающая общественные отношения; существует в виде системы норм и правил поведения человека в обществе. Существует множество конфессий, которые транслируют различные ценности.

С началом эры христианства происходит становление новой системы ценностей, смыслов, целей. Это приводит к тому, что формируется новая система нравственности, которая выражается в любви к Богу и к ближнему, в чистоте помыслов, в новом уповании на спасение. Появляется богословие как особая область понятий прежде недоступных. «Христианская антропология признаёт глубокую повреждённость человеческой природы вследствие грехопадения, исцеление возможно лишь посредством общения с Богом» [2]. Принято считать, что в настоящее время в христианском мире наибольшим влиянием в социальной сфере обладают три основные конфессии: православие – на Востоке, католицизм и вышедшие из него протестантские деноминации – на Западе.

М. Дмитриев отмечает, что основные различия в вероучениях православной и католической церковью появились вследствие отличий в развитии патристики на Западе и Востоке христианского мира [3]. Рационалистическая направленность западного общества обусловила возникновение протестантских церковей, проповедующих религиозный индивидуализм. Главный постулат протестантизма свидетельствует о том, что для достижения цели «спасения» протестанту нужна лишь вера в Бога.

По данному вопросу А.И. Осипов отмечает: «Если в католицизме человек для спасения должен был за свои грехи принести Богу соответствующее удовлетворение добрыми делами, молитвами и приобрести надлежащие перед Ним заслуги, то реформацией, условия спасения были сведены к минимуму: не дела, ни молитвы, а вера и только вера спасает человека [4]. На бытовом уровне протестантизм закрепил в сознании людей мысль о материализации и персонализации ответственности человека за неподобающее поведение в социуме, а общественно-полезная деятельность церкви в духовной сфере приняла материальные формы. Не смотря на это, именно принцип оправдания верой стал главным стимулом становления личной человеческой ответственности и чувства долга – страх потерять собственную внутреннюю связь с Богом стал более сильным побудительным фактором для выполнения своего долга, чем строгие запретные меры [1].

Таким образом, на наш взгляд, каждая из рассмотренных конфессий способна сформировать те или иные ценностные ориентации у подростков, но какие именно и в какой степени религиозные убеждения способны повлиять на этот процесс остается пока вопросом открытым.

В нашем исследовании приняли участие подростки, принадлежащие к различным религиозным конфессиям, таким как: православие и протестантизм, а так же подростки, относящие себя к атеистам.

Для определения специфики ценностной ориентации подростков, разделяющих различные религиозные взгляды, нами было проведено эмпирическое исследование.

В проведенном исследовании для изучения ценностных ориентаций был использован тест СЖО [5], для определения базисных убеждений подростков шкала базисных убеждений Янов-Бульман в адаптации М.А. Падун, А.В. Котельниковой. Так же для определения конфессиональной принадлежности нами был составлен авторский опросник.

В нашем исследовании приняли участие 58 подростков в возрасте от 12 до 15 лет. Из них 32% относят себя к православной вере, и по 34% воспринимают себя как атеисты и протестанты.

Согласно критерию, «частота посещения мест богослужения» 32% никогда, в сознательном возрасте, не посещали подобных мест, 26% посещают их регулярно, и по 21% респондентов оказываются в местах богослужения редко (несколько раз за свою жизнь) и иногда (несколько раз в год).

В процессе проведения математического анализа с использованием U-критерия Манна-Уитни между группами атеистов и протестантов были установлены значимые различия по нескольким показателям. Методика СЖО: цель в жизни (0,003); процесс жизни (0,002). Шкала базисных убеждений: доброжелательность мира (0,007); удача (0,004).

Таблица 1. Выраженность компонентов ценностных ориентаций у групп протестантов и атеистов, %

	Критерий	Цель в жизни	Процесс жизни	Доброжелательность Мира	Удача
Атеисты	Низкий	20	40	40	20
	Средний	60	20	60	40
	Высокий	20	40	0	40
Протестанты	Низкий	0	0	10	0
	Средний	70	50	55	45
	Высокий	30	50	35	55

Из таблицы видно подтверждение результатов математического анализа. Согласно полученным данным результаты по шкалам: цель в жизни, процесс жизни, доброжелательность мира, удача у подростков, исповедующих протестантство в среднем выше, нежели у подростков-атеистов. Это может свидетельствовать о том, что подростки, исповедующие протестантство более целеустремлённые, считают свою жизнь эмоционально насыщеннее, чаще воспринимают окружающий мир, как доброжелательный и склонны считать себя более удачливыми людьми, нежели подростки-атеисты.

На основе математического анализа по U-критерию Манна-Уитни между группами атеистов и подростков, исповедующих православие ни по одному критерию, не было установлено никаких значимых различий.

Причиной тому может быть, что большинство подростков, исповедующих православие, являются таковыми скорее номинально, придерживаясь взглядов, разделяемых большинством.

По данным математического анализа с использованием U-критерия Манна-Уитни между группами православных и протестантов были установлены значимые различия по нескольким показателям. Методика СЖО: цель в жизни

(0,001), процесс жизни (0,001), локус я (0,001). Шкала базисных убеждений: удача (0,031), общий показатель (0,002), убеждения о контроле (0,025).

По нашему мнению, более высокие показатели подростков-протестантов могут свидетельствовать о том, что они сделали свой выбор относительно вероисповедания осознанно и являются активными приверженцами своей веры, большинство подростков, относящих себя к православным, являются таковыми скорее номинально, придерживаясь данной религии, так как она является государственной.

Таблица 2. Выраженность компонентов ценностных ориентаций у групп протестантов и православных, %

	Показатель	Цель в жизни	Процесс жизни	Локус я	Удача	ОП	О Контроле
Протеста	Низкий	0	0	0	0	0	20
	Средний	70	50	60	20	80	30
	Высокий	30	50	40	80	20	50
Правосл	Низкий	33	33	33	0	33	17
	Средний	67	50	67	50	67	67
	Высокий	0	17	0	50	0	16

В таблице представлены данные, описывающие выраженность компонентов, имеющих значимые различия в группах подростков-протестантов и православных. Согласно полученным результатам, подростки, исповедующие протестантизм в среднем, обладают более высокими показателями по шкалам: цель в жизни, процесс жизни, локус я, удача, общий показатель и убеждение о контроле. Это может говорить о том, что они в большей степени нацелены на будущее и имеют цель в жизни, расценивают себя как сильных личностей, которые обладают достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Для



подростков, исповедующих православие – это свойственно, но в меньшей степени.

Более значимыми на наш взгляд являются результаты, полученные при изучении связи между частой посещаемости и разными ценностными ориентирами подростков.

При использовании критерия ранговой корреляции Спирмена нами были установлены значимые взаимосвязи прямого порядка между критерием частоты посещения мест богослужения и следующими компонентами: цель в жизни (0,002); процесс жизни (0,004); Локус Я (0,023); ОП (0,022); ДМ (0,002); Удача (0,008); О контроле (0,015).

Это может говорить о том, что, для подростков, чаще посещающих места богослужения, являясь при этом, предположительно более глубоко верующими, представленные выше компоненты выражены в большей степени. Такие подростки отличаются большей целеустремлённостью, считают свою жизнь осмысленной и продуктивной, верят, что могут контролировать свою жизнь, склонны относиться с большим доверием к миру и к окружающим их людям.

В ходе исследования было выявлено наличие прямых взаимосвязей между частотой посещаемости и между такими ценностными компонентами: цель в жизни, процесс жизни, локус я и такими базисными убеждениями как: удача, доброжелательность мира, убеждение о контроле. Так же были установлены значимые различия в выраженности некоторых ценностных ориентиров и убеждений в зависимости от разделяемых религиозных убеждений, однако эти данные требуют дополнительной проверки.

Основываясь на результатах проведённого исследования, мы можем говорить о наличии взаимосвязи между вероисповеданием и ценностными ориентациями личности, однако влияние конфессиональных ценностей различных религий на специфику формирования ценностных ориентаций требует дополнительного изучения.

## Литература

1. Дмитриева Л.М. Религиозная парадигма в духовной культуре общества / Л.М. Дмитриева, Ю.С. Бернадская, И.Г. Пендикова. – М.: Наука, 2006. – 286с.
2. Дмитриева Л.М. Социальное служение религиозных организаций : моногр. / Л.М. Дмитриева, Т.А. Костылева. – М.: Наука. 2006. – 321 с.
3. Дмитриев, М. Человек Православный и Homo Catholicus [ Электронный ресурс]. – URL: [http:krotov.info/library/05\\_d/mi/triev.htm](http:krotov.info/library/05_d/mi/triev.htm)
4. Осипов, А.И. Путь разума в поисках истины [ Электронный ресурс]. – URL: [http://azbyka.ru/vera\\_i\\_neverie/o\\_vere/osipov\\_put\\_razuma\\_32-all.shtml](http://azbyka.ru/vera_i_neverie/o_vere/osipov_put_razuma_32-all.shtml)
5. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. М.: Бахрах-М, 2011
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. –М.: Просвещение, 1976.

УДК 159.9(045)

## ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА»

**Яшкова А. Н.**

кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры специальной и прикладной психологии  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева»

**Мещерякова Т. П.**

студентка факультета психологии и дефектологии  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева»

**Аннотация:** в статье описывается исследование учебной мотивации трудных подростков. Результаты показывают, что не все подростки теряют интерес к учебной деятельности и имеют разнообразные мотивы, которые стимулируют их активность в учебной деятельности.

**Ключевые слова:** мотив, мотивация, учебная мотивация, подростковый возраст, подросток, иерархия мотивов.

## CHARACTERISTICS OF LEARNING MOTIVATION ADOLESCENTS «RISK GROUP»

**Yachkova A. N.**

candidate of Psychological Sciences, dotsent  
Departamentof Special and Applied Psychology  
Mordovian State Pedagogical Institute

**Meshcheryakova T. P.**

student of psychology and defectology  
Mordovian State Pedagogical Institute

**Abstract:**the article describes the study of educational motivation of difficult teenagers. The results show that not all adolescents lose interest in learning activities and have a variety of motivations that stimulate their activity in learning activities.

**Key words:**motivation, educational motivation, adolescence, teenager, hierarchy of motives.

Исследование обусловлено стабильными изучениями проблемных вопросов психического развития подростков. Множество коррекционных и психопрофилактических программ для них дают временный эффект и не снижают трудности общения и учебной деятельности подростков. Мы же решили изучить учебную мотивацию подростков «группы риска», которая может дать ответы на ряд трудностей, которые возникают в процессе построения образовательного пространства в подростковых классах.

В психологическом словаре термин «мотив» понимается как «побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта». Под понятием «мотивация» авторы понимают «побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность» [3].

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, в данном случае в учебную. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, факторов: во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением; во-вторых, организацией образовательного процесса; в-третьих, субъектными особенностями обучающегося; в-четвертых, субъективными особенностями педагога и, прежде всего, системы его отношений к ученику, к делу; в-пятых, спецификой учебного предмета. Об этом писали многие ученые, к примеру, В. Г. Асеев [1], Л. И. Божович [2], Е. П. Ильин [4], А. К. Маркова [5], Н. И. Мешков [6] и др.

Таким образом, для подростков необходимо такие подбирать побуждающие стимулы, которые бы вызвали их активность в

учебной деятельности. Педагогам и родителям это обстоятельство кажется сложным в организации, т.к. подростковый возраст со своими психофизическими преобразованиями делает личностные проявления неустойчивыми [5].

В подростковый период отмечается и снижение мотивации учения, что объясняется увеличением интереса к окружающему миру, а также увлеченностью общением со сверстниками. Особенно это отмечают в отношении подростков «группы риска».

Теоретический анализ обусловил опытно–экспериментальную работу по изучению мотивации учебной деятельности подростков «группы-риска». Она проведена на базисных общеобразовательных школ г. Краснослободска Республики Мордовия. В исследовании приняли участие 20 подростков «группы риска» (стоящих на внутришкольном учете по разным причинам) в возрасте 14–15 лет.

Для исследования мотивации учебной деятельности подростков были выбраны следующие диагностические методики: «Лесенка побуждений» (А. И. Божович, И. К. Маркова), методика для диагностики учебной мотивации школьников М. В. Матюхина (в модификации Н. Ц. Бадмаевой), «Диагностика структуры учебной мотивации школьника».

По методике «Лесенка побуждений» (А. И. Божович, И. К. Маркова) получились следующие результаты: в иерархии познавательных мотивов у подростков «группы риска» преобладает мотив «Я учусь для того, чтобы все знать» 35 %. Мотив «Я учусь для того, чтобы получать хорошие оценки» отметили 25 %, мотив «Я учусь, потому что мне нравится процесс учения» присущ 20 %. Также мотив «Я учусь для того, чтобы научиться самому решать задачи» обнаружен у 20 % подростков.

В иерархии социальных мотивов наибольшее количество выборов получил мотив «Я учусь, чтобы за мои успехи меня уважали товарищи» (45 %), мотив «Я учусь, чтобы своими успехами радовать родителей» отметили – 25 %, мотив «Я

учусь, чтобы быть полезным людям» присущ – 20 % и мотив «Я учусь, чтобы учитель был доволен моими успехами» – 10 %.

По методике для диагностики учебной мотивации школьников М. В. Матюхина (в модификации Н. Ц. Бадмаевой) получены следующие результаты: на первом месте в иерархии учебных мотивов стоит мотив престижа у 30 %, далее по мере значимости мотивы расположились в следующем порядке: коммуникативный мотив – 20 %, мотив достижения успеха – 20 %, мотив благополучия – 15 %, мотив самоопределения и самосовершенствования – 10 %. Наименьшее количество выборов (5 %) получил мотив избегания неудачи. Не были выбраны такие мотивы как аффилиация, творческая самореализация, долга и ответственности, учебно–познавательный.

По полученным результатам по методике «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» иерархия мотивов выглядит следующим образом. Первое место занимает эмоциональный мотив (35 %), далее внешний мотив (30 %). Коммуникативный мотив присущ 25 % подросткам, а мотив достижения характерен для 10 %.

Таким образом, по результатам проведенного эмпирического исследования можно выделить следующие особенности мотивации учебной деятельности подростков «группы риска». В иерархии познавательных мотивов у учащихся преобладает мотив «Я учусь для того, чтобы все знать». В иерархии социальных мотивов наибольшее количество выборов получил мотив «Я учусь, чтобы за мои успехи меня уважали товарищи». На первом месте в иерархии учебных мотивов стоит мотив престижа, эмоциональный мотив, внешний мотив. Такие данные дают понять, что не все подростки «группы риска» теряют интерес к учебной деятельности и имеют разнообразные мотивы, которые стимулируют их активность в учебной деятельности.

## **Список литературы**

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М.: Академия, 2013. – 158 с.
2. Божович, Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович. – М.: Педагогика, 1972. – С. 22 – 29.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: ДРОФА, 2011. – 672 с.
4. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 512 с.
5. Маркова, А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 2013. – 96 с.
6. Мешков, Н. И. Проблема мотивации в психологической науке / Н. И. Мешков, А. Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 50-54.

© А. Н. Яшкова, Т. П. Мещерякова, 2018

УДК 159.9.07

## РОЛЬ СЕМЬИ И СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НЕТРАДИЦИОННОЙ СЕКСУАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

Ризова П.Д.

магистрант

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-  
педагогический университет»

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос о том, какое значение имеет семья и социальное окружение в формировании сексуальности в юношеском возрасте. Представленная тема является актуальной, однако, по данной проблеме представлено не так много исследований. Представленный в работе анализ литературы и результаты нашего эмпирического исследования могут послужить основой для дальнейшего изучения различных сторон формирования сексуальной ориентации и проблем психосексуальности в целом.

**Ключевые слова:** социум, сексуальная ориентация, родители, сверстники, личность.

## THE ROLE OF MICROSOCIUM IN THE FORMATION OF SEXUAL ORIENTATION

Rizova P.D.

**Abstract:** the article deals with the question of how important the family and social environment in the formation of sexuality in adolescence. The presented topic is relevant, however, there are not so many studies on this problem. The analysis of the literature and the results of our empirical research can serve as a basis for further study of various aspects of the formation of sexual orientation and problems of psychosexuality in general.

**Key words:** socium, sexual orientation, parents, peers, personality.

Проблема становления психосексуальности и сексуальной ориентации рассматривалась Э. Фрейдом, С. Бем, П. Арчер, М. Стромз и др. В данной статье



обсуждается значение таких факторов становления психосексуальности как семья и сверстники.

Известно, что окружение играет важную роль в формировании психосексуальности ребенка. В подростковый период становление психосексуальности происходит через обучение взаимодействию со сверстниками противоположного пола, а также обучение общению с объектом своей романтической привязанности. М.Л. Бутовская отмечает, что запрет общения с объектом симпатии вызывает у подростка, как минимум задержку нормального психосексуального развития, а порой приводит и к трагическим последствиям [5, с. 22].

К тому же для развития ребенка большое значение имеет поведение родителей. Образцы мужского и женского поведения входят в структуру самосознания ребенка через непосредственные проявления старшего поколения. П. Арчер пишет о том, что ребенок имитирует все: как полезные формы поведения, так и негативное поведение взрослых. У ребенка формируется чувство идентичности с представителями своего пола и стремление поддержать полоролевые аспекты поведения. Именно в этот период у детей происходит формирование полоролевого поведения, что сказывается на его отношении с представителями противоположного пола [2, с. 137]. Именно поэтому Д.В. Колесов обращает внимание родителей на необходимость избегать в своем поведении негативизма по отношению к представителям другого пола [6, с. 155].

Помимо родителей, еще одним важным источником социального влияния на нормативные представления подростка, являются сверстники. Причем влияние сверстников на подростка во многих вопросах оказывается даже сильнее, чем родительское. В совместных играх дети бессознательно копируют стереотипы поведения взрослых. Проигрывание детьми соответствующего полоролевого поведения является важным фактором формирования психосексуальности [1, с. 56].

Ю.М. Орлов отмечает, что мнение детей о сверстниках противоположного пола отражают традиционные установки взрослых о сексуальности. Дети

подтверждают, укрепляют или, наоборот, ставят под сомнение половую идентичность сверстников, оценивая поведение по гораздо более жестким, чем в семье критериям маскулинности и феминности. Дети, которые им не соответствуют, воспринимаются с подозрением и даже с некоторым непониманием [10, с. 38].

Причем Г. Крайг считает, что влияние сверстников гораздо сильнее сказывается на поведении девочек, чем на поведении мальчиков. При этом дети обоих полов ориентируются на мнение сверстников и в большей степени подражают мальчикам. Влияние стереотипов на поведение детей является настолько сильным в обществе сверстников, что чтобы не вызывать осуждения, дети выбирают игрушки, соответствующие стереотипам игр мальчиков и девочек, тогда как в одиночестве они могут пользоваться любыми игрушками [7, с. 302].

Подводя итог, во-первых, нужно сказать о том, что родители имеют большое влияние на становление психосексуальности ребенка, его сексуальной ориентации. Отношение родителей к ребенку, степень их заботы о нем может стать решающей при формировании сексуальной ориентации и психосексуальности в целом. Во-вторых, особое значение в формировании психосексуальности имеет опыт взаимоотношений подростка со своими сверстниками на ранних этапах онтогенеза. Важным аспектом являются его нормативные представления о поведении того или иного пола, а также представления о вовлеченности сверстников в сексуальные отношения. Причем для формирования сексуального поведения подростка важными являются не только реальные отношения и поведение сверстников, но и то, как он это воспринимает и интерпретирует поведение окружающих.

В нашем исследовании принимали участие 60 юношей и девушек, в возрасте 18-23 года, с гомо- и гетеросексуальной ориентацией. Предметом внимания стали факторы формирования сексуальной ориентации. В работе использовалась методика К.Ю. Телешевой «Определение факторов гомосексуальной ориентации». Опросник предназначен для выявления факторов

уже сформировавшейся гомосексуальной ориентации, а также для определения вероятности ее формирования [11, с. 95].

Сравнительный анализ факторов формирования гомосексуальной ориентации у юношей и девушек с гомо- и гетеросексуальной ориентацией по t-критерию Стьюдента позволил установить различия в факторах, значимых для формирования сексуальной ориентации (табл.1).

Таблица 1.

Значимые различия в выраженности факторов формирования гомосексуальной ориентации в группах гомо- и гетеро-ориентированных лиц

Показатели	Значения		Статистики критерия	
	Гомо-	Гетеро-	T-критерий	p
Гиперопека	18,50	9,10	7,060	0,000
Идентификация	24,00	18,20	2,941	0,005
Гендерные нарушения	26,30	10,23	10,442	0,000
Отвержение	15,73	6,70	8,130	0,000
Установки	9,30	6,27	3,542	0,001
Пубертат	18,10	7,87	11,911	0,000

Результаты сравнительного анализа, представленные в таблице 1, показывают, что все факторы формирования ориентации, представленные в методике К.Ю. Телешевой, являются важными для формирования гомосексуальной ориентации. Однако, наиболее значимые различия наблюдаются в факторах *гиперопеки, отвержения, гендерного нарушения и раннего полового созревания.*

Итак, для формирования нетрадиционной сексуальной ориентации наиболее весомую роль играют именно данные факторы. Рассмотрим подробнее их психологическое содержание. «Гиперопека», означающая чрезмерное влияние матери или отца на ребенка, при котором возникает сильная эмоциональная привязанность к одному из родителей, чаще к родителю противоположного пола. «Гендерное нарушение», как выраженные маскулинность у девушек, и феминность у юношей. «Отвержение матерью или отцом» означает отстраненное поведение родителя по отношению к своему

ребенку, когда мать или отец не принимают, или минимально участвуют в жизни своего ребенка, не уделяя ему должного внимания. «Раннее половое созревание» как один из ведущих факторов формирования гомосексуальной ориентации. В данном случае раннее вхождение ребенка в пубертатный период является тем, что может предопределить формирование гомосексуальной ориентации.

Представленные данные согласуются с имеющимися в литературе. Так, З. Фрейд писал о том, что решающую роль в формировании гомосексуальной ориентации следует отводить взаимоотношениям ребенка с родителем противоположного пола, так как слишком тесная эмоциональная привязанность лишает ребенка самостоятельности. Как следствие – из-за сильной привязанности к родителю противоположного пола может неправильно сформироваться психосексуальность, и возможно формирование гомосексуальной ориентации [12, с. 153].

Гендерное нарушение в теории С. Бем предполагает отчуждение ребенка от социальных взаимодействий со своим полом. В этом случае юноши и девушки проводят больше времени в компании противоположного пола, из-за чего может происходить формирование полоролевого поведения, привычек и сексуальных предпочтений, характерных для представителей противоположного пола. Свой же пол становится менее близким, непонятным, и вследствие этого эротизируется [4, с. 247].

Отстраненное поведение родителя по отношению к своему ребенку в исследованиях Д. Николоси также рассматривается как фактор, провоцирующий развитие гомосексуальной ориентации, поскольку в этом случае психосексуальное развитие следует по пути гиперкомпенсации нарушенных отношений с каким-либо из родителей, чаще с родителем того же, что и ребенок, пола [9, с. 125].

Наконец, раннее вхождение ребенка в пубертатный период является тем, что может предопределить формирование гомосексуальной ориентации. М. Стормз отмечает, что ранний период полового созревания – это важный этап, когда гомосексуальное экспериментирование достаточно обычно, а сексуальные

установки еще не сформированы. Теория М. Стормза исходит из того, что подростки, рано достигшие половой зрелости обладают определенным сексуальным отличием от сверстников и воспринимают гомосексуальные игры как эротические. В данном случае ранний и положительный гомосексуальный опыт может сильно повлиять на становление психосексуальности и гомосексуальной ориентации [13, с. 789].

Кроме того, нами был проведен сравнительный анализ факторов формирования гомосексуальной ориентации в группе гомо-ориентированных лиц разного пола (табл. 2).

Таблица 2.

Значимые различия в выраженности факторов формирования гомосексуальной ориентации в группах гомо-ориентированных лиц

Показатели	Значения		Статистики критерия	
	Юноши	Девушки	T-критерий	p
Гиперопека	21,87	15,13	3,455	0,002
Идентификация	18,40	29,60	-4,675	0,000
Гендерные нарушения	22,87	29,73	-2,951	0,006
Отвержение	13,53	17,93	-2,488	0,019

В таблице 2 можно видеть, что для юношей более существенным фактором формирования гомосексуальности является *гиперопека*. Это может быть связано с тем, что матери куда чаще опекают сыновей, чем отцы опекают своих дочерей (в данном факторе имеется в виду родитель именно противоположного пола).

Для гомоориентированных девушек же более значимы такие факторы формирования гомосексуальной ориентации как *идентификация*, *отвержение* и *гендерное нарушение*. Значение фактора «отвержение» может быть связано с тем, что отцы часто мало времени уделяют семье, своим детям, в частности дочерям, или же вообще семья живет без отца. В исследованиях У. Байна отмечается, что отсутствие отца девочка может воспринимать как отвержение [3, с. 11]. В данном случае у девочек нет опыта выстраивания нормальных взаимоотношений с

представителем противоположного пола, именно поэтому проще выстраивать гомосексуальные отношения с представителями своего пола.

«Идентификация» является значимым фактором по этой же причине. Так как в настоящее время много неполных семей, дети, в частности девочки идентифицируют себя с матерью, а отсутствие образца межполовых отношений в дальнейшем затрудняет построение ими отношений с представителями противоположного пола.

«Гендерные нарушения» являются значимым фактором формирования гомосексуальности у девушек, возможно, в связи с тем, что половое созревание у девочек происходит несколько раньше, чем у мальчиков. Девочки начинают больше времени проводить в компании мальчиков, что может послужить усвоению гендерных стереотипов противоположного пола, формированию маскулинности. И.С. Куприянова пишет о том, что именно наличие маскулинности у девочки может послужить формированию гомосексуальной ориентации [8, с. 46].

Таким образом, проведя исследование, мы видим, что микросоциум – семья и окружение ребенка играют очень важную роль в формировании гомосексуальной ориентации.

### **Список литературы**

1. Алексеев Б.Е. Полоролевое поведение и его акцентуации / Б.Е. Алексеев. – СПб.: Речь, 2015. – 144 с.
2. Арчер П. Половые роли в детстве: структура и развитие / П. Арчер. – Новосибирск, 2011. – 200с.
3. Байн У. Сексология: Доказательства биологического влияния сомнительны / У. Байн. – Спб, 2001. – 17с.
4. Бем С. Л. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С.Л. Бем. - М.: РОССПЭН, 2006. – 336 с.
5. Бутовская М.Л. Гомосексуализм и эволюция / М.Л. Бутовская. – Фрязино: Век, 2011. – 24 с.

6. Колесов Д.В. В семье растут сын и дочь / Д.В. Колесов. – М.: Просвещение, 2011. – 176с.
7. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. СПб.: Питер, 2010. – 359с.
8. Куприянова И. С. Гомосексуальная ориентация в структуре гендерной идентичности мужчины / И. С. Куприянова. – Саратов, 2001. – 41-48 с.
9. Николоси Дж. Предотвращение гомосексуальности. Руководство для родителей / Дж. Николоси. — М.: Класс, 2008. — 312 с.
10. Орлов Ю.М. Половое воспитание, как звено становления личности / Ю.М. Орлов. – М.: Просвещение, 2013. – 126с.
11. Телешева К. Ю. Методика определения факторов гомосексуальной ориентации / К. Ю. Телешева // Психологическая диагностика. 2011. №3. С. 95-126.
12. Фрейд, З. Очерки по психологии сексуальности / З.Фрейд. - Лекции. М.: Наука, 2015. – 166 с.
13. Storms M. D. Theories of sexual orientation / D.M.Storms. Journal of Personality and Social Psychology. — 1980.— Vol. 38, N 5.— P. 783-792.

УДК 159.9: 612.821.5

## ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УЧЕБНОЙ УСПЕВАЕМОСТИ

**Толпекина М.С.**

студентка института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Орловский  
государственный университет имени И.С. Тургенева»

**Щурова Ю.Е.**

к.пс.н., доцент, доцент кафедры общей и возрастной психологии ФГБОУ ВО  
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»

**Аннотация.** В статье представлены результаты изучения эмоционально-ценностного компонента самосознания студентов с разным уровнем учебной успеваемости, описана структура их самоотношения, содержательность эмоционально-ценностного отношения, уровень самооценки, проанализированы выявленные различия.

**Ключевые слова:** самосознание, эмоционально-ценностный компонент, самоотношение, самооценка, уровень учебной успеваемости, студенты.

## EMOTIONAL AND VALUE COMPONENT OF THE IDENTITY OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF ACADEMIC ACHIEVEMENT

**Tolpekina M.S. Shchurova Yu.E.**

**Abstract:** The article presents the results of the study of the emotional value component of the self-consciousness of students with different levels of academic performance, describes the structure of their self-attitude, the content of the emotional value relationship, the level of self-esteem, analyzed the identified differences.

**Key words:** emotional and value component, self-awareness, self-esteem, level of academic achievement, students.

Весь жизненный путь – это процесс обучения. Всю свою жизнь человек учится, приобретает различные знания, умения, навыки. Успешность этого процесса связана со многими факторами, в том числе и с особенностями



самосознания учащихся. Какую роль в успешности обучения играет эмоционально-ценностный компонент самосознания? В настоящее время данный вопрос остается открытым. Особенно интересным является исследование данной проблемы в юношеском возрасте, когда период предварительного самоопределения завершается и осуществляется переход к самореализации, формируется психологическая готовность к самоопределению, которая включает сформированность самосознания, осознание человеком себя как индивидуальности.

В психологических исследованиях зарубежных и отечественных авторов прослеживается разнообразие подходов и точек зрения на феномен самосознания. Отдельное внимание уделяется природе, структуре и механизмам самоотношения и самооценки (Р. Бернс, Л.С. Выготский, И.И. Чеснокова, А.В. Захарова, М.Розенберг, В.В. Столин, А.Г. Скрипкин, Е.Т. Соколова, С.Р. Пантилеев, Н.И. Сарджвеладзе и др.). Значительная часть авторов полагает, что понятие «самосознание» является родовым по отношению к понятию «Я-концепция», относя последнюю к центральному образованию самосознания, к итоговому продукту процессов самосознания (З.В. Диянова, Т.М. Щеголева, В.В. Столин, Т.В. Архиреева) [1].

Таким образом, самосознание – это, прежде всего, процесс, с помощью которого человек познает себя и относится к самому себе.

В научной литературе, широко распространенной является трехкомпонентная структура самосознания, включающая в себя когнитивную, поведенческую и эмоционально-ценностную составляющие.

Когнитивный компонент самосознания представляет собой как процесс самопознания, так и его результаты, выраженные в разнообразных Я-образах. Любое знание о себе неизбежно сопровождается переживанием относительно этих знаний, то есть, помимо когнитивной составляющей в структуру самосознания входит эмоциональная составляющая [1].

Поведенческий компонент структуры самосознания является наименее изученным. Согласно выдвинутому в отечественной психологии принципу

единства сознания и деятельности, самосознание как сознание, направленное на себя, формируется и развивается в деятельности, но, сформировавшись, в свою очередь, начинает оказывать существенное влияние на деятельность и поведение человека. Однако, по настоящее время отсутствует сколько-нибудь удовлетворительное объяснение механизмов связи самосознания и конкретного поведения и деятельности.

Эмоционально-ценностный компонент самосознания представляет собой ценностное отношение к различным сторонам своего «Я», к различным образам-Я и проявляется в переживании свой успешности или неуспешности, в принятии или отвержении себя, в чувстве самоуверенности или неуверенности в себе и др. Эмоционально-ценностная сторона самосознания наиболее широко представлена в характеристиках самоотношения и более узко- в самооценке [1].

Дифференциация процессов самоотношения и самооценивания не является распространенной в научной проблематике самосознания. Большинство авторов склонны смешивать эти два понятия, зачастую отождествляя их друг с другом. Однако С.Р. Пантилеев указывает на существенный момент, связанный с механизмами осуществления самоотношения и самооценивания, позволяющий разграничить эти процессы. Изначально самооценивание реализуется за счет механизма интериоризации отношений и оценок других людей и прежде всего значимых других. После усвоения человеком социальных норм, ценностей и оценок они начинают использоваться как некие эталоны, с которыми производится сравнение собственных физических и личностных характеристик и посредством которых человек сравнивает себя с окружающими и таким образом формирует частные оценки различных сторон своего «Я», интегрирующиеся впоследствии в общую самооценку с учетом их субъективной значимости [2].

Самоотношение, по мнению С.Р. Пантилеева, также реализуется на основе сравнения, но не себя с другими людьми через систему норм и ценностей, а на основе сравнения себя посредством приема аутокоммуникации с самим же собой в различных ситуациях жизнедеятельности, когда те или иные личностные

образования способствовали или же препятствовали достижению ведущих мотивов личности. Более того, в зависимости от иерархии мотивов и деятельностей все компоненты эмоционально-ценностного отношения к себе: аутосимпатия, самоуважение, самоинтерес и их производные, – также выстраиваются в определенную уникальную иерархию [3].

Нами было проведено экспериментальное исследование эмоционально-ценностного компонента самосознания студентов с разным уровнем учебной успеваемости, описана структура их самоотношения, содержательность эмоционально-ценностного отношения, уровень самооценки, проанализированы выявленные различия.

Для проведения исследования был подобран комплекс диагностических методик, которые обеспечили адекватную оценку самоотношения и разного уровня учебной успеваемости испытуемых.

Основные инструменты - Методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантिलеева, исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан и методика свободного самоописания (МСС) на заданную тему: «Как я к себе отношусь» [4] направленная на выявление содержания самоотношения. Испытуемым был дан примерный план сочинения:

1. Кто я такой(-ая)
2. Каков(-а) я есть
3. Почему я такой (-ая)
4. Как я себя ощущаю \ воспринимаю
5. Как ко мне относятся окружающие меня люди (педагоги, друзья, родители).
6. Почему они так ко мне относятся?

Исследование проводилось в 2017-2018 году на базе института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» В нем приняли участие 50 студентов: 25 студентов с высокими показателями учебной успеваемости и 25 студентов с низкими показателями учебной успеваемости.

После проведения статистической обработки на основе методов корреляционного анализа полученных в ходе исследования данных и определения достоверности различий по U - критерию Манна-Уитни, критерию  $\varphi^*$  – угловое преобразование Фишера было выявлено, что самоотношение студентов с высокими показателями учебной успеваемости отличается большей выраженностью самообвинения (различия статистически значимы при  $p \leq 0,05$ ) и меньшей выраженностью аутосимпатии (различия статистически значимы при  $p \leq 0,05$ ) и самопривязанности (различия статистически значимы при  $p \leq 0,01$ ), чем самоотношение студентов с низкими показателями учебной успеваемости. Это свидетельствует о том, что хорошо успевающие студенты в большей степени, чем студенты с низкими показателями в обучении склонны поставить себе в вину свои промахи и неудачи, а не искать источник проблем во внешних обстоятельствах, они достаточно адекватно оценивают себя, приписывая своему «Я» не только достоинства, но и недостатки. В связи с этим, они осознают, что и отношение со стороны окружающих может быть опосредовано их личностными особенностями. Студенты с низкими показателями успеваемости считают, что они вызывают у других людей преимущественно уважение, симпатию за свои духовные и личностные качества, приверженность групповым нормам и не стремятся что-то изменить в своей личности.

Подобные различия между студентами с разным уровнем учебной успеваемости можно объяснить действием защитного механизма: возможно, что для поддержания положительного отношения к самому себе и ощущения ценности собственной личности, студенты с низкими показателями успеваемости выбирают для оценки своей личности те критерии, в рамках которых они будут заведомо успешно, игнорируя показатели учебной успеваемости и при этом, не стремятся к изменению своей личности, пытаются поддерживать уже сформировавшееся отношение к своему «Я».

Для самоотношения студентов с высокими показателями учебной успеваемости характерен более высокий уровень содержательности самоотношения, чем для студентов с низкими показателями успеваемости

(различия статистически значимы при  $p \leq 0,05$ ). Хорошо успевающие студенты в большей степени способны анализировать себя, выделяя различные аспекты своей личности, социальные роли, оценивать мотивы и последствия поступков, тогда как студенты с низкой успеваемостью рассматривают свою личность односторонне, выделяя лишь самые общие критерии для оценки.

Сравнение и анализ общей самооценки показали, что большинство студентов в обеих выборках имеют высокую самооценку, свидетельствующую о положительном отношении студентов с разным уровнем учебной успеваемости к своей личности. При этом было выявлено, что студенты с низкими показателями успеваемости более уверены в себе, считают, что обладают качествами, которые позволяют им ставить цели и успешно добиваться их, чем студенты с более высокими показателями успеваемости (различия статистически значимы при  $p \leq 0,05$ ). Такие результаты можно объяснить недостаточным уровнем развития рефлексии, либо тем, что плохо успевающие студенты сознательно завышают свой уровень самооценки тем самым пытаются подчеркнуть, что сфера учебной деятельности для них не является значимым критерием оценки своей личности и они достаточно успешны в других сферах жизни.

Таким образом, для самоотношения студентов с высоким уровнем учебной успеваемости характерна большая содержательность и большая выраженность самоуважения и аутосимпатии, чем для самоотношения студентов с низким уровнем учебной успеваемости. У студентов с высокими показателями успеваемости самоотношение более содержательно, чем у плохо успевающих студентов, но у них в меньшей степени выражена аутосимпатия. Это проявляется в том, что студенты с высокими показателями успеваемости в меньшей степени ощущают ценность своей личности и не склонны к безусловному принятию своего «Я», ставя себе в вину все неудачи и промахи. В тоже время хорошо успевающие студенты имеют более низкий уровень самооценки, чем слабоуспевающие студенты. Это может быть обусловлено тем, что студенты

первой выборки в большей степени склонны к рефлексии и более реалистично оценивают свои возможности.

Полученные в исследовании данные могут использоваться как теоретико-методологические основания построения адресных рекомендаций по оптимизации эмоционально-ценностного компонента самосознания студентов с разным уровнем учебной успеваемости, что, в свою очередь, окажет влияние на успешность учебной деятельности обучающихся.

### **Список литературы:**

1. Гайфулин, А.В. Различные теоретические подходы в определении понятия самооценки / А.В. Гайфулин // Вестник ТПУ. – 2009. №1. С. 4-9.
2. Пантлеев, С.Р. Методика исследования самоотношения / С.Р. Пантлеев. – Москва, 1993. – 32 с.
3. Пантлеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантлеев. – Москва, 1991. – 108 с.
4. Семенова, П.Е. Психолого-педагогические условия оптимизации эмоционально-ценностного компонента самосознания подростков с девиантным поведением/ П.Е. Семенова // Дипломная работа. ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет», факультет педагогики и психологии, кафедра общей и возрастной психологии. Орел – 2015. – 122 с.(3)

# **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СО СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬЮ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТЬЮ ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКИХ КОРПУСОВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

**Тухфатова А.Ю.**

Студентка Институт Психологии ПГГПУ

**Аннотация:** В статье рассматривается, психологическое благополучие подростков кадет и учеников общеобразовательной школы во взаимосвязи с показателями стрессоустойчивости и социально-психологической адаптированности. Представлены результаты, в которых видны значимые различия, уникальные взаимосвязи изучаемых показателей учащихся разных образовательных учреждений.

**Ключевые слова:** Психологическое благополучие, стрессоустойчивость, социально-психологическая адаптированность, подростковый период, образование.

## **THE RELATIONSHIP OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING WITH STRESS AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF PUPILS OF THE CADET CORPS IN ADOLESCENCE**

**Tuhfatu A. Yu.**

Student at Institute of Psychology pgpu

**Abstract:** the article deals with the psychological well-being of cadet teenagers and pupils of secondary school in relation to the indicators of stress resistance and social and psychological adaptation. The results are presented, which show significant differences, unique relationships of the studied indicators of students of different educational institutions.

**Key words:** Psychological well-being, stress resistance, social and psychological adaptation, adolescence, education.

Для системы образования важную роль имеет проблема создания условий для развития личности, самоактуализации, творческого восприятия мира и

социально значимой деятельности. Большое значение при этом имеет состояние психологического благополучия личности.

Психологическое благополучие в психологии стало предметом исследования лишь во второй половине XX в. (Н. Бредберн, К. Рифф, А. Ватерман, Р. Эммонс, и др.). В отечественной психологии подъем интереса к этой проблеме приходится на последнее десятилетие XX в. (А.В. Воронина, Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко, и др.).

Особое значение психологическое благополучие занимает в подростковом периоде. Подросток в большей мере склонен к негативному восприятию мира, отклоняющемуся поведению, социальной дезадаптации. В связи с повышением количества и разнообразия социальных рисков, подростку необходимо обладать способностью противостоять различным негативным влияниям, угрожающим его психологическому благополучию.

**Целью** исследования является изучение взаимосвязи психологического благополучия со стрессоустойчивостью и социально-психологической адаптированностью воспитанников кадетских корпусов в подростковом возрасте.

В соответствии с целью были сформулированы следующие **гипотезы**:

1. Существуют значимые различия по показателям психологического благополучия, стрессоустойчивости и социально-психологической адаптированности у подростков в зависимости от типа образовательного учреждения.

2. Существует специфика в характере взаимосвязей между показателями психологического благополучия, стрессоустойчивости и социально-психологической адаптированности у подростков в зависимости от типа образовательного учреждения.

Эмпирическое исследование проводилось в 2017-2018 годах на базе школ г. Перми. Выборку составили мальчики 8-9 классов в возрасте 14-15 лет. Всего в исследовании приняли участие 85 учеников: 45 человек кадетской школы и 40 человек из общеобразовательной школы.



Для исследования были подобраны следующие методики: «Шкала психологического благополучия Рифф» в адаптации Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко [3], Методика определения нервно-психологической устойчивости, риска, дезадаптации в стрессе «Прогноз» [1], Методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерса и Р. Даймонда) [2].

Для выявления различий в степени выраженности изучаемых показателей, был произведен анализ сравнения средних значений показателей по T- критерию Стьюдента.

Полученные данные показывают, что группы подростков более схожи, чем различны в степени выраженности изучаемых показателей. У подростков-кадетов и подростков из общеобразовательной школы существуют значимые различия только по показателям автономии и самопринятия. Различие может быть обусловлено тем, что кадетские школы основываются на традициях армии, где особенно важна дисциплинированность, уважение и подчинение. Общеобразовательные учреждения не имеют таких строгих правил, что позволяет ученикам в большей степени самовыражаться и признавать свою неоднородность.

Для проверки гипотезы, о специфике характера взаимосвязей между показателями психологического благополучия, стрессоустойчивости и социально-психологической адаптированности у подростков, в зависимости от типа образовательного учреждения, был проведен корреляционный анализ по Пирсону. В результате сравнения характера взаимосвязей были обнаружены как общие, так и специфические особенности.

Рассмотрим специфические связи, характерных для каждой группы подростков отдельно.

В группе подростков-кадетов были обнаружены значимые связи, показывающие, что их психологическое благополучие связано с такими характеристиками, как умение преодолевать трудности, добиваться желаемого осмысленно подходить к постановке целей и способностью нести ответственность за свои поступки.

В группе подростков общеобразовательной школы мы видим, что параметры психологического благополучия связаны с проявлениями положительного общения, доверительного контакта, а также с позицией, которую он занимает, в этом обществе.

Можно предположить, что кадеты в переживании благополучия направлены на себя, на анализ своих целей и реализации их, а учащиеся в обычной школе направлены на общество, на возможность самореализации, доминирования в межличностных взаимоотношениях.

Таким образом, нам удалось подтвердить гипотезу о наличии специфики взаимосвязей между параметрами психологического благополучия, стрессоустойчивости и социально-психологической адаптированности у подростков в зависимости от типа образовательного учреждения.

#### **Список литературы:**

1. *Прохоров, А.О.* Практикум по психологии состояний [Текст]/ А.О. Прохорова. // – СПб: Речь – 2004. – 480 с.
2. *Фетискин, Н.П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст]/ Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. // М., Изд-во Института Психотерапии, - 2010. - С. 467-470.
3. *Шевеленкова, Т.Д.* Психологическое благополучие личности [Текст]/ Т.Д. Шевеленкова, Т.П. Фесенко// Психологическая диагностика. – 2010. - №3. – С. 95 – 121.

© А.Ю Тухфатова, 2016

**СЕКЦИЯ**  
**ФИЛОЛОГИЯ**

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КРЫМСКИХ ТОПОНИМОВ

Слободян А.С.

студентка 1 курса магистратуры,

Института иностранной филологии

ФГБОУ ВО Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются топонимы Крыма, которые переведены с русского на английский язык при помощи нескольких видов переводческой трансформации. Поиск адекватного способа перевода того или иного культурного элемента, в том числе географического названия, в настоящее время затруднен, так как на русском и на английском языке отсутствуют универсальные справочные пособия.

**Ключевые слова:** перевод, топонимы, географические названия, реалии, Крым.

## THE PECULARITIES OF TRANSLATION OF CRIMEAN TOPONYMS

Slobodyan A.S.

**Abstract:** In this article, the toponyms of the Crimea are translated from Russian into English by means of several types of translation transformation. Searching for an adequate translation is now quite complicated because there are no universal reference books.

**Key words:** translation, toponym, place names, realia, Crimea.

Сложно переоценить стратегическое, историческое, социокультурное, географическое значения Крыма. На территории полуострова с далёких времён сплетены Восток и Запад, греки и Золотая Орда, церкви первых христиан и мечетей. Здесь на протяжении многих веков строились и разрушались города, заключали мир и торговали разные народы, жили, воевали, возникали и исчезали цивилизации. Безусловно, каждый из этих народов оставил след в разных сферах: кухне, топонимах, традициях, названиях улиц и городов [1].

Для нас представляет интерес перевод крымских топонимов. Вопрос перевода топонимов остаётся значимым для теории перевода. Существует множество статей, посвященных теории имени собственного и проблеме его перевода, однако вопрос о переводе именно крымских топонимов остаётся малоизученным. В настоящей статье мы попытались проанализировать, как на практике передаются средствами английского языка русскоязычные реалии.

Александра Васильевна Суперанская в своей книге «Что такое топонимика?» пишет: «Топонимика – это отрасль лингвистики, изучающая историю создания, преобразования и функционирования географических названий. Исторический компонент в топонимике обязателен» [3, с. 3].

В теории перевода существует несколько видов трансформаций. Прежде всего транслитерация и транскрибирование. К сожалению, отсутствие единой системы транслитерации не даёт возможности дать однозначную рекомендацию.

Зачастую возникает трудность при передаче русской «й», так как может передаваться и «i», и «y» в зависимости от положения в слове. В случае же окончаний «-кий/ -ый» оно ассимилируется до “y”: Керченский – Kerchensky.

Мягкий знак опускается, а русское «ё» зачастую передается с помощью «yo» или «io». Буква «e» после гласной или после другой гласной «e» часто передается как «ye».

Следует отметить, что при переводе географических названий с русского на английский языки использовалась система Board of Geographic Names (BGN) (Таблица 1. Стандарт транслитерации).

Рассмотрим примеры транслитерации крымских топонимов [2]: *Кара-Даг* – *Kara-Dag*, *Казантип* – *Kazantip*, *Балаклава* – *Balaklava*, *Алма-Кермен* – *Alma-Kermen*, *Ласпи* – *Laspi*, *Митридат* – *Mitridat*, *Севастополь* – *Sevastopol*, *Таврика* – *Tavrika*, *Форос* – *Foros*, *Улу-Узень* – *Ulu-Uzen*.

Согласно правилам транскрибирования, переводчику следует обращать на фонетическую составляющую слова [2]: *Ай-Петри* – *Ay-Petri*, *Ак-Кая* – *Ak-Kaya*, *Ак-Таш* – *Ak-Tash*, *Аю-Даг* – *Ayu-Dag*, *Бахчисарай* – *Bakhchisaray*, *Кызыл-Яр* –

*Кызыл-Яр, Чуфут-Кале – Chufut-Kale, Шайтан-Коба – Shaytan-Koba, Ялта – Yalta, Яйла – Yayla.*

Также следует отметить о смешанном типе перевода. Говоря о калькировании, здесь большую роль играет традиция в переводе, например: *Черное море – The Black Sea, The Azov Sea*. В этом случае калька является традиционной, скорее всего, из-за навигационной важности объекта.

Рассмотрим другие примеры [2]: *озеро Аджи-Голь – Adgy-Gol lake, мыс Ай-Тодор – Ay-Todor cape, Каркинитский залив – Karkinitsky bay, крепость Керменчик – Kermenchik fortress, Керченский пролив – Kerchensky strait, пещера Мурзак-Коба – Murzak-Koba cave, коса Тузла – Tuzla spit.*

В заключении хотелось бы отметить, что английский язык заметно оказывает влияние на различные сферы жизни человека. К сожалению, поиски универсального адекватного перевода топонимов затруднены, в связи с отсутствием однозначной системы. Мы попытались сделать перевод крымских топонимов сохраняя нормы BGN.

Простая система		Система Библиотеки Конгресса США		Система Board of Geographic Names (BGN)		Система Госдепартамента США	
Буква	Транслит	Буква	Транслит	Буква	Транслит	Буква	Транслит
А	A	А	A	А	A	А, а	A
Б	B	Б	B	Б	B	Б, б	B
В	V	В	V	В	V	В, в	V
Г	G	Г	G	Г	G	Г, г	G
Д	D	Д	D	Д	D	Д, д	D
Е	E	Е	E	Е	E, YE	Е, е	E, YE
Ё	E	Ё	E	Ё	E, YE	Ё, е	E, YE
Ж	ZH	Ж	ZH	Ж	ZH	Ж, ж	ZH
З	Z	З	Z	З	Z	З, з	Z
И	I	И	I	И	I	И, и	I
Й	Y	Й	I	Й	Y	Й, й	Y
К	K	К	K	К	K	К, к	K
Л	L	Л	L	Л	L	Л, л	L
М	M	М	M	М	M	М, м	M
Н	N	Н	N	Н	N	Н, н	N
О	O	О	O	О	O	О, о	O
П	P	П	P	П	P	П, п	P
Р	R	Р	R	Р	R	Р, р	R
С	S	С	S	С	S	С, с	S
Т	T	Т	T	Т	T	Т, т	T
У	U	У	U	У	U	У, у	U
Ф	F	Ф	F	Ф	F	Ф, ф	F
Х	KH	Х	KH	Х	KH	Х, х	KH
Ц	TS	Ц	TS	Ц	TS	Ц, ц	TS
Ч	CH	Ч	CH	Ч	CH	Ч, ч	CH
Ш	SH	Ш	SH	Ш	SH	Ш, ш	SH
Щ	SCH	Щ	SHCH	Щ	SHCH	Щ, щ	SHCH
Ъ	опускается	Ъ	"	Ъ	"	ъ	опускается
Ы	Y	Ы	Y	Ы	Y	ы	Y
Ь	опускается	Ь	'	Ь	'	ь	опускается
Э	E	Э	E	Э	E	Э, э	E
Ю	YU	Ю	IU	Ю	YU	Ю, ю	YU
Я	YA	Я	IA	Я	YA	Я, я	YA

Таблица 1. Стандарт транслитерации.

### Список литературы

1. История Крыма [Электронный ресурс]. - URL:<http://adonis-crimea.com.ua/crimea/istorija-kryma>
2. Большой топонимический словарь Крыма. - Режим доступа: [http://kimmeria.com/crimea\\_placenames/index.htm](http://kimmeria.com/crimea_placenames/index.htm)
3. Суперанская А.В. Что такое топонимика? / А.В. Суперанская. – М.: «Наука», 1985. – 176 с.
4. Кабакчи М.К. К проблеме способов перевода топонимов в художественном тексте. - Режим доступа: <file:///C:/Users/%D0%90%D0%BD%D0%BD%D0%B0/Downloads/k-probleme-sposobov-perevoda-toponimov-v-hudozhestvennom-tekste.pdf>

© А.С. Слободян, 2018

**СЕКЦИЯ**

**ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА**



УДК 796.081

## **ТЯЖЕЛАЯ АТЛЕТИКА. УНИВЕРСАЛЬНАЯ ФОРМУЛА СТЕПАНА СУВОРОВА И ЕЕ ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ**

**Г.А. Фадевнин**  
Студент

ФГАУО ВО «Севастопольский государственный университет»

**Мусиенко П.В.**

Научный руководитель, ст. преподаватель кафедры ФВ и С ФГАУО  
ВО «Севастопольский государственный университет»

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются вопрос актуальности универсальной формулы для проведения тренировки и подготовки к соревнованиям, представлены способы реализации и выгоды от применения. Ниже приведены примеры уже существующих проектов и концептуальных решений.

**Ключевые слова:** универсальная формула, моторные зоны, нервный ствол, сверхвосстановление, адаптация.

## **WEIGHTLIFTING. UNIVERSAL FORMULA STEPAN SUVOROV AND ITS PRACTICAL APPLICATION**

**Fadevnin G. A.**

**Musienko P.V.**

**Abstract:** this article discusses the relevance of the universal formula for training and preparation for competitions, presents the ways of implementation and benefits from the application. Below are examples of existing projects and conceptual solutions.

**Keywords:** universal formula, motor area, the nerve trunk, sverhvosstanovleniya, adaptation.

Теория

Как известно, любая мышца управляется из моторной зоны коры больших полушарий головного мозга. Непосредственно к мышце команда подается через нервный ствол. Все, что при этом происходит и что меняется с увеличением усилия на уровне нервного ствола, и будет ниже рассмотрено.

Из курса физиологии известно, что все нервные волокна имеют различный порог возбуждения, при чем наиболее возбудимые нервные волокна расположены в наружных слоях нервного ствола; количество нервных волокон в различных слоях неодинаково – наибольшее количество в наружном слое и затем уменьшается по мере приближения к центру нервного ствола [1].

Первыми в работу включаются нервные волокна наружных слоёв их много и включаются они легко и быстро восстанавливаются. С увеличением усилия в работу включаются нервные волокна следующий слоев, их уже меньше, включать их в работу труднее и восстанавливаются они из-за более высокого порога возбуждения труднее, медленнее.

Из вышеизложенного вывод предельно прост: чем выше интенсивность, тем меньше подъемов можно сделать. Математическая обработка этих исходных данных и дает нам формулу, однозначно связывающую число подъемов с интенсивностью [2].

$$N = e^{k\sqrt{100 - I}} \quad (1.1)$$

Где:

- $K$  – это биологический коэффициент, зависящий от свойств нервной ткани и равный 0,5, если речь идет о количестве подъемов в одном подходе, и равный 0,85 если речь идет о количестве подъемов за один цикл 28-дневного эмоционального биоритма человека.

- $e$  – это число из курса школьной математики, основание натурального логарифма, оно равно примерно 2,71

- $N$  – это число оптимальных подъемов при заданной интенсивности, которое дает максимальный прирост силы после восстановления от данной нагрузки.

Итак, наш рекорд в жиме лежа 100 кг. Мы желаем выполнить какую-то тренировочную нагрузку, чтобы получить после восстановления прирост к нашему рекорду. То есть мы ставим своей целью прирост абсолютной силы.

Для этой цели нам лучше всего подходит диапазон интенсивности от 80% до 100%. Выбираем рабочий вес 80 кг, интенсивность равна 80%. Подставляем данные в формулу: получаем 44,71. Округляем до 45.

Это оптимальное число подъемов, которое мы должны выполнить на весе 80 кг, чтобы достичь максимального прироста после того, как пройдет восстановление. Коэффициент 0,85 означает, что эти подъемы мы должны выполнить за 28 дней. Если мы выполним меньшее количество подъемов, то прирост будет меньше или вообще его значение равно 0. Если мы выполним большее число подходов, например, 80 подъемов, то прирост результата не увеличится, возможно, он будет тот же что и после выполнения 45 подъемов (то есть мы выполнили лишнюю работу), а может и меньше, но важно то, что время восстановления ощутимо увеличится на неопределенную величину. Если мы равномерно распределим эти 45 подъемов по всему 28 дневному эмоциональному циклу, то есть примерно по 11 подъемов в неделю, скажем, по понедельникам, то день сверхвосстановления (термин введен Степаном Суворовым) придется на окончание 28 –дневного эмоционального. Если же мы выполним большее число подъемов, то день сверхвосстановления наступит где-то уже после 28 дневного цикла, рассчитать его уже сложнее, возможно даже он вообще не наступит из-за перегруза нервных тканей.

Данная теория прекрасно согласуется с практическим опытом тренировок, большинство тренеров отдают себе отчет в том, что повышение нагрузок далеко не всегда дает увеличение прироста результата. А теория Степана Суворова дает этому объяснение. Я допускаю, что эта формула далека от совершенства, она требует более основательной доказательной базы, иногда она не дает ожидаемых результатов, но опыт ее применения на практике говорит, что процент ее выполнения очень высок, а погрешности и поправки легко устанавливаются этой же формулой и сделать это вполне под силу любому тренеру [3].

**Практика**

Конкретный план тренировочной нагрузки, дающей наибольший тренировочный эффект, будет представлен чуть ниже, а сейчас коротко о самом неприятном явлении спортивной практики – адаптации. О ней спортивной практике известно только то, что она существует и, под ее воздействием, любая, без исключения, методика безнадежно теряет свою эффективность. Подавляющее большинство авторов различных методик об этом явлении просто не упоминают, как будто его и вообще не существует. Тренировочный эффект, полученный после выполнения тренировочной нагрузки, дающей наибольший тренировочный эффект, можно представить в виде двух составляющих:

*Полученный тренировочный эффект = наибольший тренировочный эффект – влияние адаптации*

Из чего видно, что наибольший тренировочный эффект получается только без влияния адаптации.

*Исходные данные:*

1. Оптимальное время.

Оптимальное время – это соответствие по времени одного тренировочного цикла (начало тренировочной нагрузки - пик сверхвосстановления) одному циклу эмоционального биоритма человека - 28 дней.

2. Оптимальное КПШ (количество подъёмов штанги).

УФ и дает это оптимальное КПШ, при котором пик сверхвосстановления наступает через 28 дней после начала выполнения тренировочной нагрузки.

3. Адаптация. Чем была больше предыдущая тренировочная нагрузка, тем будет меньше полученный тренировочный эффект от выполнения этой тренировочной нагрузки.

4. Выбор упражнения.

Теоретически годится любое упражнение. Но, поскольку, в первую очередь, речь идет о развитии силы, то целесообразнее взять какое-то вспомогательное упражнение, простое и удобное для выполнения и вовлекающее в работу минимальное количество мышц.

5. Форма записи.

В настоящее время существуют различные формы записи тренировочной нагрузки. Здесь будет применена такая форма записи: 80/3×4, которую следует понимать как 4 подхода к весу 80% от предела с 3 подъемами в каждом подходе. Без последней цифры - только один подход.

## Выводы

- Теория Суворова позволяет в разы сократить объемы тренировочной нагрузки, не потеряв при этом прироста результатов, а даже их увеличить. Правда, нужны более масштабные и длительные по времени эксперименты.
- Теория Суворова позволяет принципиально по-новому организовать тренировочный процесс, при этом она дает, возможно, вычислять с достаточной точностью такие параметры, как время восстановления после нагрузок, выявить периоды застоев (нервных срывов).
- Теория Суворова открывает необозримое поле для экспериментов и новых идей каждому тренеру и спортсмену.
- Теория Суворова нуждается в более крепкой научной базе, однако это не мешает ее использовать уже сегодня.

## Список литературы

1. Бабский Е.Б., Зубков А.А., Косицкий Г.И., Ходоров Б.И. Физиология человека – М., «Медицина», 1966. – 704 с.
2. Суворов С.А. Универсальная формула для занятий с отягощениями. «Олимп», 2004, №2. С.10 – 13
3. Скотников В.Ф., Смирнов В.Ф., Якубенко Я.Э. Тяжелая атлетика. Примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских спортивных школ олимпийского резерва, школ высшего спортивного мастерства и училищ олимпийского резерва. – М., «Советский спорт». 2005 г. – 256 с.

**СЕКЦИЯ**  
**ЮРИСПРУДЕНЦИЯ**

УДК 34.047

## РИМСКИЙ СЕРВИТУТ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РОССИЙСКОЕ И ГЕРМАНСКОЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО.

Абрамов А.С.

Щербакова А.А.

Студенты

ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»

**Аннотация:** В данной статье рассмотрен процесс преемственности института сервитутного права в российском и наиболее близком к нему германском гражданском праве. Проанализированы этапы развития института сервитутного права в римском частном праве. Рассмотрен процесс урегулирования сервитута в Германском законодательстве. Выявлены основные характеристики сервитутного права в российском законодательстве. На основе проведенного исследования предлагается совершенствовать земельное и гражданское законодательство и развивать институт сервитутного права.

**Ключевые слова:** римское право, сервитут, сервитут в римском праве, сервитут в русском законодательстве, сервитут в германском законодательстве, гражданское законодательство, развитие сервитутного права

## THE INFLUENCE OF THE ROMAN ON EASEMENT RUSSIAN AND GERMAN LEGISLATION

Abramov A.S.

Shcherbakova A.A.

**Abstract:** This article examines the influence of the institution of easement in Russian and the German civil law. The stages of the development of the easement in Roman private law are analyzed. The process of settling the easement in the German legislation is considered. The main characteristics of easement law in the Russian legislation are revealed. Based on the study, it is proposed to improve land and civil legislation and develop an institution servitude.

**Key words:** Roman law, easement, easement in Roman law, easement in Russian legislation, easement in German law, civil law, the development of servitude law

Земельные сервитуты - самое старое и первоначально единственное *ius in re aliena*. Древнейшее происхождение данного института подтверждается в источниках римского частного права, дошедших до нашего времени. Римский юрист Ульпиан, разделяя вещи на *res mancipi* и *res nec mancipi*, относил к первой категории известные ещё древнеримскому праву сельские сервитуты (Ulp. Fr. 19.1). К последним относились прежде всего водные и дорожные сервитуты (*iura aquarum itinerumque*). Уже в Законах XII таблиц (VII.7) встречаются упоминания о четырех первых сельских сервитутах, таких как: *iter* - право прохода и проезда; *actus* - право прогона скота; *via* - право пользоваться вымощенной дорогой для перевозки тяжелых грузов; *aquaeductus* - право провести воду через чужую землю [Копылов А.В. Вещные права на землю в римском, русском дореволюционном и современном российском гражданском праве. - М.: «Статут», 2000. - 255 с. - (Новые имена)].

Сервитут(*servitus*)-это функционально определенное бессрочное обременение одного участка, недвижимости (*praedium serviens*-служащего участка) в пользу другого (*praedium dominans*-господствующего участка) [ Римское частное право: учебник/Д.В. Дождев; под общ. Ред. В.С. Нерсесянца.- 3-е изд., испр. И доп.-М.: Норма: ИНФРА-М,2018.- 456с.]. Необходимость данной категории прав была необходима из-за существования права частной собственности на землю. Так, нередко встречались случаи, когда определённый земельный участок не имеет всех тех свойств и качеств, необходимых для нормального его использования. Например, господствующий участок не имел воды, пастбища и т.д. И для наиболее целесообразного использования данного земельного участка возникает потребность в пользовании соседней землёй.

В системе юстиниановской компиляции можно говорить о предиальных (земельных) и личных сервитутов. Личные сервитуты состояли из *узупрукта* и *узуса*. Однако рассмотрение данных прав как понятия сервитута неправильно, что вызвано строем византийского мышления, усматривавшее желание симметрического построения. Ошибочность данного явления можно объяснить несовпадением



некоторых общих принципов, характерных для сервитутов. Например, объективное отношение двух недвижимых вещей, вечность и неделимость сервитута. В то же время другие основные принципы, являющимися общими для сервитутов и для перечисленных прав, зависят от общей природы вещных прав на чужую вещь и потому распространяются не только на узуфрукт, узус и аналогичные права, но также и на залог и ипотеку, которые сервитутами не являются.

Еще с республиканского времени *servitutes* разделяют в зависимости от характера господствующего участка на городские (право опереть постройку на соседскую стену, право вделать балку в стену соседа, право света и вида) и сельские (дорожные, водные и пастбищные) сервитуты.

Средневековые юристы отмечали такой важный признак сервитута, как невозможность принуждения собственника, предоставляющего сервитут, к положительным действиям. Это объясняется тем, что природа сервитутов не в том, чтобы кто-то совершал какие-либо действия, а в том, чтобы обеспечить отсутствие препятствий для пользования сервитутом или воздержаться от действий (D.8,1,15,1). Юридическими признаками сервитутов, сформулированными еще в древнеримский период, можно считать следующие: абсолютный характер; право следования за собственностью, а не за определенным лицом; неделимость; бессрочность.

Сервитутное право относилось к бестелесным вещам (*res in corporalis*), так как Гай относил к телесным (*res corporalis*) вещам те, которых можно коснуться, а к нетелесным, которые нельзя осязать (Gai.,2,12-14).

Анализируя дореволюционное законодательство России в сфере сервитутного права, мы можем выделить несколько его характерных черт. Одной из отрицательных черт является незнание терминологии. Изначально законодательство термин «сервитут» не использовало (его употребляло законодательство Западного края и Закавказья). В общероссийское право это слово было введено Положением о нотариальной части 1866 года (ст.159). До принятия этого закона использовались такие термины как «право угодий в чужом имуществе» или «право участия частного». В результате отличающиеся термины, в которые законодатели вкладывали разное содержание, зародили прения по поводу того, являются ли они синонимичными [Щенникова Л.В.

Сервитуты в России: законодательство и судебная практика // Законодательство. №4-5, апрель-май 2002.].

Стоит отметить отсутствие в гражданском законодательстве дореволюционной России общих положений о сервитутах, в которых требовалась российская правоприменительная практика. Если говорить о разновидностях сервитутов в данном периоде, то в правовых актах было закреплено: а) право ставить ульи в чужом лесу; б) право въезда в лес; в) право заниматься бобровым промыслом; г) право примкнуть плотину к чужому берегу; д) право выводить окна во двор соседа и некоторые другие. Таким образом, перечень сервитутов был достаточно узок по сравнению с римским правом.

Изучение доктринальных определений сервитута в дореволюционной правовой литературе свидетельствует о том, что российская наука заимствовала материал в большей степени из древнеримского права без каких-либо радикальных изменений. Также повторялись положения правила, регламентирующие установления, прекращения и защиты предиальных сервитутов. Необходимо обратить внимание на некоторые особенности регулирования данного права, характерные для дореволюционного права. Так, особенностями являлись обязательность нотариального удостоверения сделки, невозможность возникновения сервитута непосредственно по завещанию, незнание такого основания возникновения сервитута, как приобретательская давность, и отсутствие закрепления такого основания для приобретения сервитута на общероссийском уровне, как судебное решение.

Развитие законодательства о сервитутах в дореволюционной России нельзя признать успешным, потому что отсутствовали общие положения, развитая классификация и эффективная система защиты данного права.

В современном законодательстве России сервитут урегулирован нормами гражданского и земельного законодательства. В Гражданском кодексе данному вопросу посвящено несколько статей (ГК РФ ч.1, статьи 274, 275, 276, 277), а в земельном всего одна (ЗК РФ, статья 23). Так, можно выделить 2 вида сервитутов: частный и публичный.

Сохраняются те положения, которых придерживался римский юрист Гай, что сервитут может существовать только в отношении и в пользу недвижимой вещи, причем недвижимые вещи должны быть таковыми по своей природе, а не в силу закона. Но в отличие от римского законодательства сервитут является платным, он не может быть безвозмездным, если он установлен в целях коммерческого использования вещи или в случае, когда собственник служащей вещи не получает каких-либо выгод от ее использования другим лицом. Сервитут устанавливается соглашением сторон в письменной форме. Если стороны не могут прийти к консенсусу об установлении сервитута, то он может быть установлен по решению суда, которое в этом случае заменяет соглашение. Возникновение и прекращение сервитутов подлежит государственной регистрации в ЕГРН. Сервитуты в современном российском законодательстве могут устанавливаться и прекращаться в силу давности, как и в римском праве.

Термин «сервитут», известный со времен римского частного права и знакомый для законодательства разных стран мира, в России не получил заслуженного признания. В советской истории России сервитут не мог найти своего закрепления в нормативно-правовых актах из-за господства государственной собственности. В постсоветский период в Гражданском кодексе РФ 1994 г. (глава 17) сервитуты оказались незаметными. Судьбу сервитутов законодатель связал с судьбой нового Земельного кодекса. Так, можно сделать вывод, что сервитуты в современном законодательстве в нашей стране являются фактически новой категорией для правоприменения [Остапенко А.Г., Лубянченко Н.Ю. Общая характеристика земельного сервитута/ Молодой ученый.-2016.-№11. С.1327-1329.].

Понятие сервитут и его урегулирование в Германском законодательстве встречается в § 1018 Германского гражданского уложения [Германское право. Часть I. Гражданское уложение: Пер. с нем./Серия: Современное зарубежное и международное частное право. М.: Международный центр финансово-экономического развития, 1996. С. 228.].

В Уложении прямо выделяются и положительные и отрицательные сервитуты. Устанавливается один – положительный и два – отрицательных сервитута. Положительный сервитут – это когда собственник участка имеет право использовать чужой участок в определенных случаях. Какие это могут быть случаи? Например, устройство водопровода или право прохода, проезда и прогона скота по сервитутной территории. Отрицательный сервитут – собственником обремененного земельного участка не могли совершаться определенные действия [Германское право. Часть I. Гражданское уложение: Пер. с нем./Серия: Современное зарубежное и международное частное право. М.: Международный центр финансово-экономического развития, 1996. С. 228.]. Если собственник возводит на своем земельном участке здание и при этом нарушает нормативные положения, то собственник соседнего земельного участка вправе предъявить негативный иск. Например, не могли осуществлять строительство фабрики, поскольку оно может быть связано с другим участком. Еще один отрицательный сервитут – исключение осуществления права собственника обремененного земельного участка. Например, исключено предъявление негативного иска.

Одной из распространенных на сегодняшний день классификацией сервитутов является деление их на частные и публичные. Германское Гражданское уложение содержит положения только о частноправовых сервитутах. Примечательным является урегулирование в §1025 Гражданского уложения ситуации, которая возникает в случае раздела земельного участка.

В случае раздела земельного участка земельный сервитут сохраняет силу в отношении отдельных частей, но при наличии сомнения осуществление сервитута допускается только таким образом, чтобы оно не стало более обременительным для собственника обремененного земельного участка. Если сервитут предоставляет перевес одной из указанных частей, он прекращается в отношении остальных частей.

Со времен римского права институт сервитута своей актуальности и значения для некоторых стран не изменил. Но понятие сервитута

видоизменилось, так как римские юристы считали предметом сервитута не право пользования чужой вещью, как мыслиться сейчас, а ту часть чужой вещи, которую используют. В судебной практике России споры, связанные с установлением сервитута, встречаются достаточно редко. И пока не удастся оценить значимость сервитутного права для российского законодательства. Наше мнение, что земельное и гражданское законодательство должно ожидать совершенствование, ведь земельные отношения непрерывно развиваются. Например, существует необходимость закрепления в Гражданском Кодексе перечня возможных сервитутов: а) сервитутов перемещения или доступа на чужой участок для прохода, проезда, прогона скота, перевозки груза и т.д.; б) коммунальных сервитутов; в) строительных сервитутов; г) сервитутов для пользования участком недр; д) сервитутов мелиорации. Следует установить, что сервитут не отчуждается отдельно от права собственности на господствующую вещь [ "Концепция развития гражданского законодательства Российской Федерации" (одобрена решением Совета при Президенте РФ по кодификации и совершенствованию гражданского законодательства от 07.10.2009)].

## Список литературы

1. Копылов А.В. Вещные права на землю в римском, русском дореволюционном и современном российском гражданском праве. - М.: «Статут», 2000. - 255 с. - (Новые имена)
2. Римское частное право: учебник/Д.В. Дождев; под общ. Ред. В.С. Нерсесянца.- 3-е изд., испр. И доп.-М.: Норма: ИНФРА-М,2018.- 456с.
3. Щенникова Л.В. Сервитуты в России: законодательство и судебная практика // Законодательство. №4-5, апрель-май 2002.
4. Остапенко А.Г., Луюнченко Н.Ю. Общая характеристика земельного сервитута/ Молодой ученый.-2016.-№11. С.1327-1329.
5. Германское право. Часть I. Гражданское уложение: Пер. с нем./Серия: Современное зарубежное и международное частное право. М.: Международный центр финансово-экономического развития, 1996. С. 228.
6. "Концепция развития гражданского законодательства Российской Федерации" (одобрена решением Совета при Президенте РФ по кодификации и совершенствованию гражданского законодательства от 07.10.2009)

©Абрамов А.С, Щербакова А.А.,2018

**СЕКЦИЯ**  
**ИСТОРИЯ**

УДК 930

## «ВЕЛИКАЯ» - ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ ИЛИ МНЕНИЕ?

**Дудкина С.В.**

студентка ФГБОУ ВО

«Пензенский государственный университет»

**Уразова С.А.**

кандидат исторических наук,

доцент кафедры «История отечества, государства и права»

ФГБОУ ВО

«Пензенский государственный университет»

**Аннотация:** В статье изложены мнения историков дореволюционной эпохи, советского и постсоветского периода по поводу политики российской императрицы Екатерины II. Проведен анализ противоречивости мнений в историографии России в разные эпохи.

**Ключевые слова:** «просвещенный абсолютизм», Екатерина II, противоречивость политики

## "GREAT" - THE REALITY OR OPINION?

**Dudkina S.V.**

student of FGBOU VPO

"Penza State University"

**Annotation:** The article presents the views of historians of the pre-revolutionary era, the Soviet and post-Soviet period about the policy of the Russian Empress Catherine II. The analysis of the inconsistency of opinions in the historiography of Russia in different eras is carried out.

**Keywords:** "enlightened absolutism" of Catherine II, the inconsistency of policy

Деятельность Екатерины II отличается противоречивостью, в связи с чем, появляются и различные оценки ее политики, особенно внутренней, так как внешняя политика характеризуется все-таки успехами, нежели неудачами.

Отношение к екатерининской политике претерпевало изменения. В основном рассматриваются мнения дореволюционной эпохи, советского и нынешнего времени.

Большинство историков дореволюционной эпохи считали вторую половину XVIII в. «Золотым веком» Российской империи, рассматривая это время как важный этап развития российской государственности. Также этот период истории России получил название «просвещенный абсолютизм». В таком ключе оценивали эпоху Екатерины, к примеру, С.М. Соловьев, Н.М. Карамзин, А.С. Лаппо-Данилевский. Более критичную, по сравнению с предыдущими историками, позицию занимали А.А. Кизеветтер, В.И. Семевский, В.О. Ключевский.

Современник Екатерины II Н.М.Карамзин в «Историческом похвальном слове Екатерине II» писал, что с приходом Екатерины на престоле воцарились «кроткая мудрость, божественная любовь к славе (источник всех дел великих), неутомимая деятельность, знание человеческого сердца, знание века, ревностное желание довершить начатое Петром, просветить народ, образовать Россию, утвердить ее счастье на столпах незыблемых, согласить все части правления, и купить бессмертие делами Матери Отечества». Также в «...слове» Н.М. Карамзин всячески восхваляет дела Екатерины II и дает четко положительную оценку ее деятельности, также отмечая, что Екатерина уделяла большое внимание торговле и «даровала ей все способы цвести и распространяться: Она даровала ей свободу» [1].

После смерти Екатерины, мнения по поводу ее политики разделились. Так, декабрист А.А. Бестужев считал, что «заслуги Екатерины для просвещения отечества неисчислимы» [2], а славянофил А.С. Хомяков, при сравнении екатерининской и александровской эпохи, сделал вывод о том, что «при Екатерине Россия существовала только для России», а «при Александре она делается какою-то служебною силою для Европы» [3, с.313, 318].

По началу, А.С. Пушкин резко критиковал екатерининскую политику, считая, что иностранные писатели переоценивают положительность и величие



дел Екатерины, это он объясняет тем, что многие знали ее лишь по переписке и по рассказам тех, кому она позволяла выезжать за границу. Но А.С. Пушкин предрекает, что «Со временем история оценит влияние ее царствования на нравы, откроет жестокою деятельность ее деспотизма под личиной кротости и терпимости, народ, угнетенный наместниками, казну, расхищенную любовниками, покажет важные ошибки ее в политической экономии, ничтожность в законодательстве, отвратительное фиглярство в сношениях с философами ее столетия...» Но затем его взгляды изменились, и в «Капитанской дочке» императрица предстает мудрой и справедливой правительницей [4].

Наиболее резкое и цельное выражение можно найти в известной записке "О повреждении нравов в России" князя Щербатова, резкого критика политики Екатерины, который служил при ее дворе, историографа и публициста, человека образованного и патриота с твердыми убеждениями: "...плачевное состояние, о коем токмо должно просить бога, чтоб лучшим царствованием сие зло истреблено было" [5].

Однако, как отмечает Ключевский, говоря о критике екатерининской эпохи в дореволюционное время: «... это были одинокие голоса, которые были слышны очень немногим, за исключением разве книги Радищева, раздавались шепотом, про себя или в тесном кругу и потому не могли расстраивать хорового суждения, так красноречиво выраженного в "Похвальном слове" Карамзина».

Царствование Екатерины II, по мнению все того же Ключевского, нельзя причислить к спокойным и легким временам, о которых люди вспоминают с особенным удовольствием. Напротив, он считает, что это была довольно тревожная и тяжелая для народа пора[6].

Исследования историков советского времени большое внимание уделяли продворянскому характеру внутренней политики Екатерины II: усиление крепостного права, полицейских функций государства, сопротивление крестьянства крепостнической политике самодержавия. Просвещенный

абсолютизм Екатерины рассматривался историками того времени как демагогия и лавирование в условиях разложения феодально-крепостнического строя.

В это время Екатерина II была практически вычеркнута из истории нашей страны. Россия тех времен изучалась так, будто императрицы не существовало вовсе. К личности Екатерины обращались в основном для того, что бы метнуть очередную критическую стрелу. Она превратилась в некий символ крепостничества, а с позиций классового подхода, доминирующего при изучении истории в советское время, подлежала беспощадному порицанию. Истоки такой негативной оценки Екатерины II можно искать в трудах основоположника советской историографии М.Н. Покровского. Впоследствии, в середине 30-х годов историки отказались от его концепции, но предшествующее десятилетие он был общепризнанным лидером такой концепции в исторической науке. Историк и писатель Н.Я. Эйдельман приводит слова Я.Л. Барскова (последователя Покровского), которые он обнаружил в архиве Я.Л. Барскова. Он дал такую характеристику Екатерине: "Ложь была главным оружием царицы, всю жизнь, с раннего детства до глубокой старости, она пользовалась этим орудием, владея им, как виртуоз, и обманывала родителей, любовников, подданных, иностранцев, современников и потомков" [7].

Современный же исследователь Н. И. Павленко в книге «Екатерина Великая» затронул тему правления Екатерины II, отчасти согласившись с мнением, существовавшим в советской истории. Он считает, что в политике и экономике той, екатерининской эпохе были видны буржуазные элементы, причем, невооруженным взглядом. Н.И. Павленко обосновывает этот тезис тем, что в то время был заметен рост промышленного потенциала России, а также тем, что «идеи просвещения, которыми руководствовалась императрица во многих сферах деятельности, по своей сути были буржуазными». Складывая достижения в промышленном развитии государства, И. Н. Павленко приходит к выводу, что «промышленность в целом представляла капиталистический островок в море феодального хозяйства России» [8].

Стоит отметить, что в историографии 90-х гг. XX в. опыт денежной реформы Екатерины II, который подвергся жесткой критике уже во время правления Павла I, некоторые историки называют «чрезвычайно удачным», приближаясь при этом к выводам А. С. Лаппо-Данилевского, считавшего, что «принципы экономической и просветительской политики Екатерины не утратили своего значения и до сих пор». Споры по поводу внутривластного состояния России при Екатерине II, скорее всего, еще будут продолжены, в связи с тем, что результаты экономического развития России в конце XVIII в. были так противоречивы, что их можно оценить двояко: как «благоприятные» и как «полное крушение финансовой системы екатерининского царствования» [9].

В деятельности Екатерины II есть много моментов, по поводу которых историки придерживаются одного мнения, но есть и те, которые вызывают острые споры. В общем и целом историки как российские, так и зарубежные относятся критически к эпохе Екатерины, выделяя и положительное в ее политике и отрицательное.

Подводя итог, стоит сказать, что время правления Екатерины II, привлекало и будет привлекать историков во все времена. И историки различных эпох намеренно или невольно будут задаваться вопросом «Являлась ли Екатерина II действительно Великой?». А споры о методах ее политики не угаснут еще многие века.

### **Список литературы**

1. Н.М. Карамзин. «Историческое похвальное слово Екатерине II»  
//Великая. История Екатерины II
2. Александр Бестужев-Марлинский. Сочинения. Том 2
3. Хомяков А.С. О старом и новом. Статьи и очерки. М., 1988.

4. Пушкин А. С. Заметки по русской истории XVIII в. // Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 10 т. — Л.: Наука. Ленингр. отделение, 1977—1979.
5. Щербатов, М.М. трактат «О повреждении нравов в России» // Памятники литературы XVIII века. — МОСКВА-AUGSBURG im WERDEN-VERLAG, 2001
6. В.О. Ключевский. Императрица Екатерина II (1729-1796)// Великая. История Екатерины II
7. Барсков Я. Л. Письма Екатерины II Г. А. Потёмкину // «Вопросы истории», № 7, 8, 9, 10, 12, — 1989.
8. Павленко Н. И. Екатерина Великая. — М.: Мол. гвардия, 1999. — 495 с.: ил., 5 000 экз., то же — [3-е изд.]. — М.: Мол. гвардия, 2003. — 495 с
9. Лаппо-Данилевский А. С. Очерк внутренней политики Императрицы Екатерины II. С. // Великая. История Екатерины II

© С.В. Дудкина, 2018

УДК: 34 (091)

## **ИНТЕРВЕНЦИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ ДЕРЖАВ ПРОТИВ РЕВОЛЮЦИОННОЙ ФРАНЦИИ В 1789 — 1792 ГГ.**

**Колесникова В.М.**

Студентка 1 курса Юридического факультета ПГУ

**Спиридонов М.Ю.**

Студент 1 курса Юридического факультета ПГУ

**Шевнина О.Е.**

Кандидат исторических наук,  
доцент каф. Истории Отечества, государства и права ПГУ

**Аннотация:** В сокровищнице неопенимого опыта, которым Великая французская буржуазная революция обогатила все последующие революции - как буржуазные, так и пролетарские - видное место занимает исторический опыт революционной войны французского народа против объединенных сил европейской реакции. В данной статье рассматриваются причины, позиции различных стран, в том числе России, по поводу революционных событий того времени, также приведены оценки историков по поводу высказанной проблемы.

**Ключевые слова:** интервенция, Великая французская революция, оккупанты, освободительная война.

### **Intervention of the European powers against revolutionary France in 1789 — 1792.**

**Kolesnikova Valeria Mikhaelovna**

**Spiridonov Maxim Yuryevich**

**Shevnina Olga Evgenievna**

**Abstract:** In the Treasury of invaluable experience, which the Great French bourgeois revolution enriched all subsequent revolutions - both bourgeois and proletarian - a prominent place is occupied by the historical experience of the revolutionary war of the French people against the United forces of European reaction. This article examines

the reasons and positions of various countries, including Russia, about the revolutionary events of that time, and also gives the assessment of historians about the problem.

**Keywords:** intervention, the Great French revolution, occupiers, liberation war.

Чтобы определить причины и закономерные последствия интервенции европейских держав против Франции в годы революции необходимо сначала разобраться с самим термином «интервенция». Интервѐнция (лат. *interventio* - вмешательство) - военное, политическое, информационное или экономическое вмешательство одного или нескольких государств во внутренние дела другого государства, нарушающее его суверенитет. Интервенция может быть военной (одна из форм агрессии), дипломатической, информационной, экономической. Все виды интервенции несовместимы с Уставом ООН и запрещены международным правом.

В истории существует немало примеров интервенции. Можно назвать, например, шведско-польскую интервенцию в Россию в 1609 году. Интервенция в Греции в 1827 году, которая в 1830 году привела к независимости страны, а также интервенция против революционной Франции в 1790-х гг.

Франция во время буржуазной революции XVIII века принуждена была бороться с целой коалицией европейских держав. Война, в которую вступила Франция в апреле 1792 года, тянулась почти непрерывно в продолжение всей революции, директории, консульства и империи Наполеона I и закончилась только вместе с крушением наполеоновской монархии. Но войны времен консульства и империи имели уже совершенно иной характер, чем война 1792-1794 годов. Это были несправедливые, завоевательные войны, утверждение гегемонии Франции на континенте Европы, тогда как война 1792-1794 годов была справедливой, освободительной войной - за оборону революционной Франции, против иностранных интервентов, которые угрожали уничтожением всех завоеваний буржуазной французской революции [4, с. 42].

Французская революция открыла новый период в развитии международных отношений в целом, в том числе и европейской дипломатии. С началом революции старое равновесие в Европе было нарушено. Более того, с провозглашением республики, блок феодально-абсолютистских монархий раскололся. Вскоре борьба французской республики против интервенции сильнейших европейских держав, боящихся распространения революционного духа на их страны, стала в центре всех международных событий и дипломатических переговоров. Революционные события во Франции вызывали недовольство монарших дворов Европы, которые боялись распространения революционной волны в собственных государствах. Французский двор вел тайные переговоры, чтобы вызывать вмешательство европейских государств с целью возобновления абсолютной монархии. С первых дней революции угрожала интервенция. Антиреволюционная коалиция пыталась оправдать вмешательство тем, что этот переворот угрожает Европе, что революционеры – враги любой власти. Провозглашенный принцип невмешательства был жизненно важным для революционной Франции, потому к нему парламент обращается в ряде актов. Национальное Собрание 29 декабря в 1791 г. принимают Декларацию, в которой принцип невмешательства излагается достаточно последовательно: «Мирные граждане, страны которых будут оккупированы её (Франции) армией, не будут для неё врагами. Они не будут даже её подданными. ... Гордая тем, что она отвоевала естественные права, она не будет подавлять их в других людях, ревнивая к своей независимости ..., она не нанесёт ущерба независимости других наций...» [5, с. 3].

Чем очевиднее становилось сочувствие к Французской революции и ее прогрессивным идеям со стороны передовой общественности всех стран, тем большую ненависть к революционной Франции обнаруживали европейские феодально-абсолютистские государства и буржуазно-аристократическая Англия.

Английская дипломатия стремилась примирить враждовавшие тогда между собой Австрию и Пруссию и использовать их объединенные силы против

Франции. На это были направлены усилия и царской России. Летом 1790 г. на Рейхенбахской конференции при посредничестве Англии удалось урегулировать основные разногласия между Пруссией и Австрией. В августе 1791 г. в замке Пильниц австрийский император и прусский король подписали декларацию о совместных действиях для оказания помощи французскому королю. Пильницкая декларация означала сговор об интервенции против Франции.

Конфликт, возникший между Францией и немецкими князьями, которых революция лишила владений в Эльзасе, привел в начале 1792 г. к дальнейшему резкому обострению отношений Австрии и Пруссии с Францией [1, с. 277].

Миллионные массы крестьянства понимали, что интервенты несут с собой восстановление ненавистного феодально-абсолютистского строя. Значительная часть буржуазии и зажиточные крестьяне уже успели приобрести, главным образом за счет церковных имуществ, земельную собственность. К концу 1791 г. было продано церковных земель более чем на полтора миллиарда ливров. Вторжение интервентов и возможность реставрации дореволюционного режима создавали прямую угрозу этой новой собственности и ее владельцам.

Перед лицом почти открытой измены правительства и многих генералов, слабости и бездеятельности Законодательного собрания народные массы по собственному почину выступили на защиту революционной Франции. В городах и деревнях спешно формировались батальоны волонтеров; создавались комитеты по сбору пожертвований для их вооружения. Местные демократические клубы и организации требовали от Законодательного собрания принятия чрезвычайных мер для обороны отечества и революции.

Под давлением народных масс Законодательное собрание 11 июля 1792 г. приняло декрет, объявлявший «отечество в опасности». Согласно этому декрету все пригодные к военной службе мужчины подлежали призыву в армию [3, с. 130].

Продвижение французских войск в Бельгию и распространение революционных настроений в самой Англии вызвали сильную тревогу в



английских правящих кругах и побудили их перейти к открытой войне против революционной Франции.

В январе 1793 г. французский посол был выслан из Англии. 1 февраля Конвент объявил Англии войну [2, с. 50].

Англия возглавила первую коалицию реакционных европейских государств, окончательно оформившуюся к весне 1793 г. В состав ее вошли Англия, Австрия, Пруссия, Голландия, Испания, Сардиния, Неаполь, многие мелкие немецкие государства.

Также следует отметить позицию России в отношении революционных событий во Франции. Русская императрица Екатерина II, еще до этого порвавшая дипломатические отношения с Францией и оказывавшая всемерную помощь дворянской эмиграции, издала после казни Людовика XVI указ о расторжении торгового договора с Францией, о запрещении впускать в русские порты французские суда и в пределы империи - французских граждан. Но в открытую войну с революционной Францией царская Россия все еще не вступала: если в прежние годы этому мешала турецкая война, то теперь правительство Екатерины II было занято польскими делами.

С начала 90-х гг. борьба с буржуазно-революционной Францией стала в центре всех международных событий. Ведущими в данный период были английская и русская дипломатия. В Англии внешней политикой руководил Уильям Питт Младший. В лице Франции он видел главного врага, опасаясь распространения революции по всей Европе (что подняло бы экономику отстающих европейских монархий и составило бы конкуренцию самой Англии), поэтому активно занимался созданием антифранцузского блока (ориентир на Пруссию и Австрию). Российская дипломатия в лице Екатерины II была занята восточным вопросом, на способствование решения которого пыталась склонить европейские державы, поэтому французскую революцию не приняла изначально (помеха для российских интересов, личная обида за посползновение на монархию и дворянство), но в виду борьбы со Швецией и Турцией ограничилась

внутренними мерами (усиление цензуры, полицейский надзор, каторга и ссылка для свободомыслящих писателей).

По мере консолидации конфликта борьба между государствами усиливалась. Французская армия, унаследованная от абсолютной монархии, оказалась слабее австрийской, летом Париж был почти окружен, и в ответ на бездеятельность Законодательного собрания возникла Повстанческая Коммуна Парижа, захватившая власть в свои руки и низвергнувшая монархию 22 сентября 1792 г. (у власти стали жирондисты). Собранный Национальный конвент принял теорию революционных войн – «мир хижинам, война дворцам», чтобы оправдать захватнические действия Республики. Так, после освобождения территории Франции от интервентов в 1793 г., республиканские войска заняли Савойю, Ниццу, левый берег Рейна, Бельгию. Свержение феодальных порядков на местах происходило под лозунгом революционного освобождения народов Европы, был принят декрет о помощи народам низвергнуть своих тиранов. Расширение французских владений происходило под видом восстановления «естественных границ» (Рейн, Пиренеи, Альпы) или добровольного присоединения наций. Однако позиция жирондистов у власти не была крепкой, и вскоре война, как отвлекающий от внутренних вопросов прием, могла пойти во вред революционной Франции, поэтому она старалась разбить европейский альянс, но после казни короля в 1793 г. все попытки окончательно провалились. Обеспокоенный победами французских буржуа Питт, в ответ на их объявление войны Англии, направил свои силы на расширение антифранцузской коалиции. Таким образом, к марту 1793 г. первая контрреволюционная коалиция состояла из Англии, Австрии, Пруссии, России, Испании, Голландии, некоторых германских княжеств, Сардинии с Пьемонтом и Неаполя. Участники ставили целью расчленение и разграбление Франции, их интересы неминуемо сталкивались, поэтому объединение было весьма непрочным (Пруссия требовала второго раздела Польши, чем мешала имевшей на неё виды России; Австрия стремилась занять Бельгию, чтобы обменять её на Баварию; Испания, Англия и Сардиния также имели территориальные претензии) [6, с.27].

Таким образом, подводя итоги всему вышесказанному, можно отметить, что создание революционной армии, вышедшей из народа и показавшей миру высокие образцы подлинного патриотизма и беззаветной преданности революции, творческой инициативы и новой военной тактики, обеспечившей победу революции, представляет собой одну из самых бессмертных страниц этой революции». Противостояние интервенции так или иначе помогло французскому народу объединиться и противостоять внешней угрозе.

#### **Список литературы:**

1. Батыр К. И. История государства и права зарубежных стран. М: Проспект, 2013.- 576 с.
2. Бовыкин Д.Ю. О современной российской историографии Французской революции XVIII века // Новая и новейшая история. 2007. № 1. С. 48-73.
3. Блуменау С.Ф. Французский историк о механизмах террора во время революции // Новая и новейшая история. 2006. № 5. С. 126-132.
4. Буковецкая М.А. Война революционной Франции против контрреволюционной интервенции // Исторический журнал, № 7, Июль 1939, С. 42-54
5. Сиваш Е. М. Вопрос суверенитета в актах Великой французской революции и Священного Союза // Проблемы законности. 2011. № 115 . С. 1-5.
6. Юшников А. В. Н. И. Утин о великой французской революции // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 4. С. 25-32.

#### **References:**

1. Batyr K. I. History of state and law of foreign countries. M: Prospect, 2013.- 576 p.

2. D. Y. bovykin About modern Russian historiography of the French revolution of the XVIII century // modern and contemporary history. 2007. No. 1. P. 48-73.
3. Blumenau S. F. French historian on the mechanisms of terror during the revolution // New and modern history. 2006. No. 5. P. 126-132.
4. Bukovetsky, M. A. War of revolutionary France against the counter-revolutionary intervention // Historical journal, No. 7, July 1939, pp. 42-54
5. Sivash E. M. the question of sovereignty in the acts of the French revolution and the Holy Union // problems of legality. 2011. No. 115 . P. 1-5
6. Shnikov A. V. N. I. duck on the French revolution // Bulletin of the Tomsk state University. 2007. No. 4. P. 25-32.

# **ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Сборник статей

XVIII Международной научно-практической конференции

г. Екатеринбург, 31 мая 2018 года.

Под общей редакцией

С.В. Кусова

Подписано в печать 08.06.2018.

Формат 60x84 1/16. Усл.печ.л. 7,8.