

# **НАУЧНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ XXI ВЕКА (ТОМ 2)**

Материалы Международной (заочной) молодежной  
научно-практической конференции  
25 февраля 2016 года  
г. Уфа, Башкортостан, Россия

**Нефтекамск  
РИО НИЦ «МИР НАУКИ»  
2016**

УДК 001

ББК 72

## **НАУЧНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ XXI ВЕКА**

**(том 2)**

Материалы Международной (заочной) молодежной научно-практической конференции / под общ. ред. А.И. Вострецова. – Нефтекамск: РИО НИЦ «Мир науки», 2016. – 84 с.

В сборнике представлены материалы Международной (заочной) молодежной научно-практической конференции «Научные перспективы XXI века», где нашли свое отражение доклады студентов, магистрантов, аспирантов, и научных сотрудников вузов Российской Федерации, Таджикистана, Казахстана, Киргизии и Белоруссии по широкому спектру научных интересов: экономике, филологии, юриспруденции и др. Материалы сборника представляют интерес для всех интересующихся указанной проблематикой.

Статьи представлены в авторской редакции.

© НИЦ «Мир науки», 2016

© Коллектив авторов, 2016

## **СОДЕРЖАНИЕ**

### **ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ**

<b>Бондаренко Е.М.</b> Понятие корпоративного договора и его взаимосвязь с уставом корпоративных организаций	5
<b>Салданова Т.М.</b> О взаимодействии государства и местного самоуправления	8
<b>Селина А.А.</b> О некоторых проблемах, возникающих при определении компенсации морального вреда	16
<b>Шестаков О.В.</b> К вопросу о моменте заключения договора	19

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

<b>Артюхов Я.А.</b> Использование межпредметных связей на уроках английского языка	23
<b>Гадaborшева З.И., Ажиев А.В.</b> Активизация мышления через проблемные методы обучения	26
<b>Гвалдин А.Ю.</b> Идея диалога как основа критической педагогики	32
<b>Мустайкина Н.Д.</b> Организация работы над непроверяемыми орфограммами на уроках русского языка в старших классах	36
<b>Пащенко Ю.А.</b> Социально-культурный контекст генезиса концепции Мэри Ричмонд о профессиональном образовании социальных работников в США	39
<b>Ткачева Д.В.</b> Особенности адаптации иностранных студентов в российских вузах	47
<b>Хачароева А.Х.</b> Духовно-нравственное воспитание школьников на примере чеченской республики	53

### **ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ**

<b>Джамалова И.Р.</b> Довузовская профессиональная подготовка начинающего вокалиста (из опыта работы с высокими голосами)	57
<b>Умханова Т.Д.</b> Исследование уровня музыкально-эстетического воспитания школьников в процессе хорового пения	61

## ***ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ***

<b><i>Бабикова О.А.</i></b> Современный руководитель: коммуникативные навыки, стиль управленческой деятельности как фактор эффективного управления	66
<b><i>Надысева Ю.М.</i></b> Роль педагога в разрешении классных конфликтов между учениками	71
<b><i>Погосян А.А.</i></b> Психология деятельности прокурора. Речь прокурора в суде	80

## **ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ**

**Е.М. Бондаренко,**  
*магистрант 1 курса*  
*напр. «Гражданское и*  
*предпринимательское право»,*  
*e-mail: **chernokojewa.sweta@yandex.ru,***  
*науч. рук.: **Н.А. Антонова,***  
*к.ю.н., доц.,*  
*ИСОиП (филиал) ДГТУ в г. Шахты*  
*науч. рук.: **Л.В. Бондаренко,***  
*к.э.н., доц.,*  
*ИСОиП (филиал) ДГТУ в г. Шахты*

### **ПОНЯТИЕ КОРПОРАТИВНОГО ДОГОВОРА И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗЬ С УСТАВОМ КОРПОРАТИВНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

Наряду с уставом, который является учредительным документом, все большую роль в регулировании корпоративных отношений в последнее время играет корпоративный договор, понятие которого закреплено в ст.67.2 Гражданского кодекса РФ.

Традиционно корпоративные права учредителей, взаимосвязь прав и обязанностей участников общества и прав и обязанностей органов управления закрепляются в уставе, однако корпоративный договор стал логичным развивающим и конкретизирующим устав локальным документом.

Содержание корпоративного договора может быть весьма разнообразным, однако такой договор не порождает новых прав участников общества, которые не были предусмотрены законом или уставом общества. В договоре определяется лишь особый порядок их осуществления, некоторые особенности взаимодействия с исполнительными органами управления.

В настоящее время такой договор может предусматривать возможность участия в корпоративном договоре наряду с участниками общества определенных законодательством третьих лиц – кредиторов общества и лиц, которые намереваются стать участниками общества. Предусматривается также введение безотзывной доверенности как способа обеспечения обязательств, в том числе по корпоративному договору, возможность учредителей оспаривать решения органов управления обществом, принятые в нарушение корпоративного договора.

Согласованное осуществление участниками общества своих корпоративных прав является консолидацией этих прав и повышает уровень их корпоративного контроля в обществе.

Так, актуальны согласованные действия и решения в следующих аспектах:

- формирование органов общества. Стороны согласуют кандидатов в органы общества, совместно выдвигают кандидатуры и голосуют;
- распределение прибыли. Стороны согласуют порядок распределения прибыли. Предлагают его общему собранию и поддерживают предложенный ими вариант;
- дополнительное размещение долей в уставном капитале;
- реорганизация общества;
- внесение изменений и дополнений в устав общества и внутренний регламент общества;
- сделки, связанные с приобретением или отчуждением долей в уставном капитале.

Таким образом, заключение корпоративного договора может преследовать разнообразные цели, направленные на усиление корпоративного контроля и упорядочение управления обществом.

Остановимся на таком важном в настоящее время вопросе, как преодоление тупиковых ситуаций в решении некоторых вопросов, отнесенных к компетенции собрания участников или коллегиального исполнительного органа управления. Механизмы разрешения тупиковых ситуаций, как правило, не предусматриваются уставом, но могут быть закреплены в корпоративном договоре. Под тупиковой ситуацией понимается невозможность коллегиального органа общества принять решения по вопросам своей компетенции, что ведет к блокировке деятельности общества. Например, это может быть отсутствие кворума на двух или более заседаниях соответствующего органа, непринятие соответствующим органом решения по вопросу, включенному в повестку дня, на двух подряд заседаниях и другие. При этом тупиковая ситуация считается наступившей с момента направления одной стороной уведомления об этом другой стороне.

Наиболее характерные способы преодоления тупиковых ситуаций могут быть следующие:

- введение в коллегиальный исполнительный орган независимых директоров;
- использование примирительных процедур;
- выкуп долей в уставном капитале одной стороной по требованию другой;
- реорганизация общества в формах выделения или разделения

и др.

В настоящее время наиболее часто используются примирительные (согласительные) процедуры как способ разрешения тупиковых ситуаций. Это не классическая медиация – переговоры конфликтующих сторон с участием независимого посредника, а аналог третейского суда, когда решение независимых арбитров (примирителей) является обязательным для сторон корпоративного договора. К стороне, которая не выполняет решение примирителя, применяются санкции, предусмотренные в договоре, – выплата неустойки или обязанность продать свою долю.

Следует отметить, что к корпоративному договору применяются правила о договорах, содержащиеся в гражданском законодательстве, в частности главы 27-29 ГК РФ. Он не может противоречить императивным нормам законодательства.

Соотношение устава общества с корпоративным договором заключается в следующем: устав у общества один, а корпоративных договоров может быть несколько. Устав обязателен для всех участников общества, а договор только для его сторон. По общему правилу корпоративный договор не может определять структуру органов общества и их компетенцию. Это определяется федеральным законом и уставом общества.

Законодательство не содержит специальных указаний об ответственности за нарушение корпоративного договора. Способы обеспечения исполнения таких договоров содержатся в самих договорах и зависят, прежде всего, от предмета договора. Поскольку к корпоративному договору применяются общие правила о гражданских договорах, то логично предположить, что и способы обеспечения такого договора могут быть классические: неустойка, банковская гарантия и другие. Возможным способом обеспечения корпоративного договора является выплата компенсации – твердой денежной суммы или суммы, подлежащей определению в порядке, предусмотренном самим договором.

В настоящее время появился еще один способ – безотзывная доверенность (ст.188<sup>1</sup> ГК РФ). Это эффективный способ обеспечения обязательств по согласованному голосованию на общем собрании участников.

*© Е.М. Бондаренко, Н.А. Антонова, Л.В. Бондаренко, 2016*

*Т.М. Салданова,  
студент 2 курса  
напр. «Юриспруденция»,  
e-mail: ta00s@mail.ru,  
ВСГУТУ,  
г. Улан-Удэ*

## **О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ГОСУДАРСТВА И МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ**

Статья посвящена о взаимосвязи органов местного самоуправления и органов государственной власти. Будучи важнейшим институтом политической демократии, органы местного самоуправления призваны создать условия для участия местного населения в решении жизненно важных для него проблем. Такое понимание данного института предполагает децентрализацию системы государственного управления и передачу ему как можно большего объема полномочий.

Местное самоуправление представляет собой один из важнейших институтов демократической формы государственного устройства, одну из форм народовластия, дающую возможность местным сообществам самостоятельно и под свою ответственность решать определённый круг вопросов, выражающих общие интересы членов данного сообщества в пределах и в порядке, установленных действующими законами.

Весь мировой опыт XX в. показывает, что чрезмерная централизация государственной власти, не учитывающая местных условий, не обладающая гибкостью, динамичностью и, соответственно, способностью оперативно реагировать на проблемы, возникающие на местах, не всегда способна в должной мере учитывать многообразие природно-географических, социально-экономических, этнонациональных, конфессиональных и иных факторов. Оптимальный путь разрешения данной проблемы состоит в децентрализации государственной власти, предоставлении местным органам самоуправления максимально возможных властных полномочий, при этом за федеральным центром остаются те полномочия и прерогативы, которые необходимы для решения проблем общегосударственного, а за субъектами – регионального масштаба и значения.

Такое вертикальное разделение властных полномочий, характерное для федеративного устройства государства, выступает как территориальное выражение внутреннего кредо политической



демократии. В этом плане можно сказать, что федерализм, автономизация и политическая децентрализация обуславливают и дополняют друг друга и, взятые вместе, обеспечивают расширение и углубление демократии, способствуют укреплению её легитимности.

Хорошо знакомые с положением дел в соответствующих территориальных единицах органы местного самоуправления зачастую способны более эффективно, чем центральные властные структуры, решать те или иные локальные проблемы, оперативно реагировать на не предвиденные ситуации. Обладая относительной самостоятельностью, местные власти зачастую имеют больше возможностей для экспериментов и нововведений.

Как справедливо указывали отечественные авторы, «само появление местного самоуправления в структуре государственной власти связано с необходимостью реализации фундаментального принципа эффективности управления – сокращения административной дистанции между органом, принимающим решение, и сферой действия этого решения. Такое сокращение обеспечивает более точную фокусировку решения, оптимизацию расходов на его исполнение и реальное достижение стратегически планируемых результатов». [1, с.1,8].

Можно сказать, что к настоящему времени в Российской Федерации сформирована нормативно-правовая база органов местного самоуправления. Речь идёт, прежде всего, о Конституции РФ, соответствующих федеральных законах, уставах и законодательных актах субъектов Федерации. В соответствии с ч. 1 ст. 72 Конституции, определение общих принципов организации системы местного самоуправления относится к совместному ведению Российской Федерации и её субъектов.

Немаловажное значение имеют правовые акты, принимаемые представительными органами самих муниципальных образований. Органы местного самоуправления, в соответствии со ст. 45 Федерального закона «Об общих принципах организации местного самоуправления», обладают правом законодательной инициативы в законодательных органах государственной власти субъектов Российской Федерации.

Принят также целый ряд законодательных актов, прямо или косвенно затрагивающих вопросы местного самоуправления. Все эти документы в совокупности определяют организационные формы, структуру, полномочия, функции местного самоуправления и его отношения с федеральным центром и властями субъектов федерации. Эти документы обеспечивают нормативно-правовую базу и институциональную инфраструктуру местного самоуправления в

России. В соответствии с ними система законодательного регулирования местного самоуправления в Российской Федерации носит трёхуровневый характер.

Важно учесть и то, что система местного самоуправления приведена в соответствие с принципами Европейской хартии местного самоуправления (принята 15 октября 1985 г.), принципы и установки которой обязательны для всех без исключения государств – членов Совета Европы, в том числе и для России. Она закрепляет важнейшие конституционные, правовые основы и принципы местного самоуправления. В ней, в частности, определены «право и реальная способность органов местного самоуправления регламентировать значительную часть государственных дел и управлять ею, действуя в рамках закона под свою ответственность и в интересах местного населения». [2, с.56]

При всём сказанном для России сложность и трудность адекватной оценки и изучения этой проблемы состоит в том, что всё ещё нет ясного понимания того, является ли местное самоуправление самостоятельным, независимым от государства институтом гражданского общества, или же составляет органическую часть государственной власти, занимающую её низшую ступень.

Нет единства мнений по вопросу о том, чем органы местного самоуправления отличаются от органов государственной власти, ведающих вопросами местного управления, где именно проходит линия разграничения между ними. Этим во многом объясняется тот факт, что остается неясным вопрос о характере соотношения трёх уровней политического и социального управления – федерального, регионального и местного, о характере их взаимоотношений, разграничении между ними полномочий и функций и т.д.

В странах с развитой политической демократией и рыночной экономикой органы местного самоуправления рассматриваются в качестве самостоятельной, во многом независимой от государственной власти структуры политического и социального управления, призванной решать множество вопросов, имеющих жизненно важное значение для общества на местном уровне. Этот принцип также зафиксирован в Конституции РФ, в которой органы местного самоуправления выведены за скобки системы государственной власти. Так, в ст. 12 Конституции декларируется: «В Российской Федерации признаётся и гарантируется местное самоуправление. Местное самоуправление в пределах своих полномочий самостоятельно. Органы местного самоуправления не входят в систему органов государственной власти». Позже такая формулировка была подтверждена в п. 1 ст. 1 Федерального закона «Об общих принципах

организации местного самоуправления в Российской Федерации» 1995 г. Согласно п. 1 ст. 130 Конституции, «местное самоуправление в Российской Федерации обеспечивает самостоятельное решение населением вопросов местного значения, владение, пользование и распоряжение муниципальной собственностью». [3, с.34]. Следовательно, местное самоуправление призвано обеспечить самостоятельное решение самим населением большинства, если не всех, вопросов местного значения, владение, пользование и распоряжение муниципальной собственностью.

В круг предметов его ведения входят: принятие правовых норм – уставов, постановлений, касающихся местных вопросов; управление местными делами, принятие по ним решений и их реализация; введение и взимание местных налогов и сборов; планирование, составление перспективных планов застройки и проведение подготовительных работ для строительства хозяйственных и иных сооружений; решение кадровых вопросов и др.

Население муниципалитетов вправе участвовать в осуществлении местного самоуправления в любых формах, не противоречащих Конституции Российской Федерации и законодательству, путём проведения местных референдумов и составления петиций, создания разного рода комитетов или комиссий и т.д. Не допускается вмешательство государственных властей, как федерального так и регионального уровней, в предметы ведения, входящие в компетенцию органов местного самоуправления.

В то же время эти последние не вправе вторгаться в сферу полномочий государственных органов. С этой точки зрения местное самоуправление имеет признаки института гражданского общества. Однако фактом остается то, что хотя органы местного самоуправления формально и не входят в структуру властной вертикали государства, но, тем не менее, составляют органическую часть системы политического и социального управления важнейшими сферами общественной жизни.

Для правильного понимания этой проблемы необходимо выяснить, что именно имеется в виду, когда говорят о вопросах местного значения, и как разграничить их с делами общегосударственными? Ведь местное значение может иметь множество тех вопросов, которые в равной мере значимы для государства в целом и разрешаются на общегосударственном уровне, и наоборот, вопросы общегосударственного характера оказывают самое непосредственное влияние на множество проблем на местах. Речь идёт, например, о вопросах социальной защиты, экологии, народного образования, здравоохранения и др.

Поскольку местные проблемы не могут существовать изолированно от общегосударственных проблем, органы обоих уровней выполняют двуединую задачу – с одной стороны, разрабатывают и решают проблемы, имеющие жизненно важное значение для населения данной местности, с другой стороны, решают проблемы общегосударственного плана, возникающие на местном уровне. В этом отношении органы местного самоуправления обладают признаками института государственной власти. Можно утверждать, что они являются частью единой государственно-политической системы и одновременно важнейшим институтом гражданского общества, связывающим его со структурами государственной власти. Обоснованность этого тезиса подтверждается рядом статей Конституции РФ. Так, в соответствии с ч. 2 ст. 132 «органы местного самоуправления могут наделяться законом отдельными государственными полномочиями с передачей необходимых для их осуществления материальных и финансовых средств». В конституциях отдельных субъектов Федерации – например, Республики Саха (Якутия), Республики Татарстан, Республики Коми – местные органы самоуправления обозначены одновременно и как органы государственной власти, и как органы местного самоуправления.

Нельзя забывать также тот факт, что они функционируют под контролем федерального центра и субъектов федерации, будь то законодательные, исполнительные или судебные органы власти. Это вполне естественно, если учесть, что одной из центральных задач органов местного самоуправления является участие в реализации государственной политики на местах. В этом плане интерес представляет тот факт, что наряду с органами местного самоуправления действует система местного управления, являющаяся самым нижним звеном государственной власти.

Как отмечал А.И. Черкасов, местное управление «может включать как государственную администрацию на местах, так и местные представительные и исполнительные органы, что отражает совмещение в институте местного управления самоуправленческих и государственных начал. Именно в таком качестве местное управление входит в государственный механизм, обладая значительной спецификой и самостоятельностью по сравнению с другими его элементами». [9. с.76-85]

Если органы местного самоуправления избираются непосредственно гражданами соответствующего муниципалитета, то органы местного управления назначаются центральной властью и представляют государственную администрацию на местах, зависят от центральных властей и являются своеобразным продолжением

государственной административной машины. Деятельность служб центральных министерств на местах имеет одноцелевую направленность. Выполняя задачи, поставленные своим министерством, они обеспечивают вертикальную интеграцию в рамках отдельных отраслей.

Что касается органов местного самоуправления, то, выполняя многоцелевые функции, они обеспечивают горизонтальную интеграцию и координацию различных служб, функционирующих на низовом уровне, трансформируя их деятельность в единый курс и обеспечивая тем самым комплексный подход к решению стоящих перед муниципалитетом проблем. При этом проблема состоит в том, что отдельным властным структурам как федерального, так и регионального уровней не чужды попытки низвести местные органы самоуправления до статуса неотъемлемой составляющей государственной власти. Такая позиция вполне объяснима, если учесть, что имеет место взаимная зависимость трёх уровней системы управления.

Органы местного самоуправления обладают собственной политической легитимностью и рычагами влияния на власти федерального и регионального уровня. Так, они играют важную роль в реализации на местах политики как федерального правительства, так и правительств соответствующих субъектов федерации.

Именно от местных властей в значительной степени зависят успехи или неудачи политических партий в соответствующих избирательных округах на выборах всех уровней. Что не менее важно, органы местного самоуправления могут сыграть немаловажную роль в нейтрализации центробежных тенденций в государстве, носителем которых может выступать определённая часть элиты тех или иных субъектов федерации. Впрочем, попытки отдельных властных структур федерального и регионального уровня подмять под себя органы местного самоуправления противоречат ст. 12 Конституции, выводящей их за скобки системы государственной власти.

К тому же постановлением Конституционного суда от 24 января 1997 г. по делу о проверке Закона Удмуртской Республики от 17 апреля 1996 г. «О системе органов государственной власти в Удмуртской Республике» положения гл. IV этого Закона были признаны неконституционными. Суть вопроса состояла в том, что вопреки ст. 12 Конституции Российской Федерации Государственный Совет Удмуртии принял решение о преобразовании органов местного самоуправления в местные органы государственной власти республики. Названные положения были признаны «не соответствующими Конституции Российской Федерации, её ст. 12 в

той мере, в какой органы самоуправления района, города фактически включаются в систему органов государственной власти, а именно, поскольку данные положения предусматривают: создание объединённых Советов депутатов на переходный период (п. 2, абзац 1); превращение глав администраций муниципальных образований в государственных должностных лиц, а также их назначение и освобождение от должности органами государственной власти Удмуртской Республики (п. 2)».[10, с.93]

При всём том на практике в большинстве случаев органы местного самоуправления в городах и районах, особенно в сельской местности, по сути дела воспринимаются в качестве низовых звеньев государственной власти и находятся в полной зависимости от вышестоящих органов власти, а не от населения. Проблема нередко усугубляется субъективным фактором – неумением, а подчас и нежеланием соответствующих должностных лиц вырабатывать согласованные решения, направленные на взаимодействие федеральных, региональных и муниципальных органов управления.

Серьёзные трудности в практической деятельности органов местного самоуправления порождаются неоднозначностью в понимании некоторых норм российского муниципального права, в том числе закреплённых Конституцией Российской Федерации.

Отсутствие чёткого правового разграничения полномочий между органами государственной власти (федеральными и субъектов Российской Федерации) и органами местного самоуправления является одной из наиболее острых проблем становления местного самоуправления.

Зачастую императивы укрепления власти приобретают приоритетное значение в ущерб совершенствованию системы местного самоуправления. Весьма актуальной остаётся проблема обеспечения финансово-экономической самостоятельности муниципальных образований. Эта проблема включает в себя комплекс вопросов, решаемых как на государственном, так и на муниципальном уровне. К ним относятся вопросы формирования муниципальной собственности (в том числе муниципальной собственности на землю); создания условий для формирования полноценных местных бюджетов (в том числе учёта); специфики муниципальных образований при распределении государственных финансовых ресурсов); создания стабильной нормативной основы экономической деятельности муниципальных образований и др.

В статье затронуты лишь некоторые из множества проблем, в совокупности определяющих статус, полномочия и основные функции института местного самоуправления в Российской Федерации. Тем не

менее они, как представляется, дают достаточные основания для вывода о преждевременности заявлений о том, что в России уже решён вопрос об отделении местного самоуправления от системы органов государственной власти, создании стабильных источников доходов, обеспечивающих реализацию возложенных на местное самоуправление функций и т.д. Этот институт, служащий как бы мерилom зрелости гражданского общества и политической демократии, в России всё ещё не прошёл полный путь формирования и утверждения и нуждается в дальнейшем развитии и совершенствовании.

***Литература и примечания:***

[1] Безобразов В.П. Государство и общество. Управление, самоуправление и судебная власть (статья). СПб., типография В. Безобразова и Ко, 1882 // ИПП «Гарант» (дата обращения: 19.03.2014).

[2] О.Н. Петрова // Актуальные проблемы права: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2011 г.

[3] Бабичев И.В. Муниципальное право: системно-структурный анализ юридических конструкций. М.: Норма: ИНФА-М, 2010.

[4] Васильев А.А. Взаимодействие органов государственной власти и местного самоуправления: Принципы, направления и формы. М.: Прогресс, 2000.

[5] О внесении изменений и дополнений в Устав (Основной закон) Курской области: Постановление Конституционного Суда РФ от 30 ноября 2000г. № 15-П по делу о проверке конституционности отдельных положений Устава (Основного закона) Курской области в редакции закона Курской области от 22 марта 1999г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ksrf.ru/ru/Decision/Pages/default.aspx> (дата обращения: 17.03.2014).

[6] Шедько Ю.Н., Мидлин Ю.Б., Цыпин И.С. и др. Система государственного и муниципального управления: учебник для бакалавров / под ред. Ю.Н. Шедько. М.: Издательство Юрайт, 2013.

[7] О Федеральной программе государственной поддержки местного самоуправления: Постановление Правительства РФ от 27 декабря 1995г. № 1251 // ИПП «Гарант» (дата обращения 19.03.2014).

[8] Андриченко Л.В. Разграничение полномочий в сфере местного самоуправления // Муниципальная реформа в Российской Федерации: правовое и экономическое исследование/ под общ. Ред. Т.Я. Хабриевой. М.: Эксмо, 2010.

© Т.М. Салданова, 2016

*А.А. Селина,  
студент 4 курса  
напр. «Юриспруденция»,  
e-mail: [annet\\_the\\_best@mail.ru](mailto:annet_the_best@mail.ru),  
науч. рук.: Ю.В. Холоденко,  
к.ю.н., доц.,  
Алтайский государственный университет,  
г. Барнаул*

## **О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ, ВОЗНИКАЮЩИХ ПРИ ОПРЕДЕЛЕНИИ КОМПЕНСАЦИИ МОРАЛЬНОГО ВРЕДА**

В современном российском праве компенсация морального вреда является одним из основных способов защиты нематериальных благ личности, в частности, защиты чести и достоинства другого лица. В соответствии с определением, закрепленным в п. 2 Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 20.12.1994 № 10, моральный вред может заключаться в нравственных переживаниях в связи с распространением не соответствующих действительности сведений, порочащих честь, достоинство или деловую репутацию гражданина[1].

Применение данного способа защиты порождает многочисленные проблемы теоретического и правоприменительного характера. Связано это, прежде всего с тем, что в законодательстве нет четко установленных критериев определения размера компенсации.

Общие критерии, которыми должен руководствоваться суд при определении размера компенсации морального вреда, включают в себя:

- степень вины нарушителя;
- степень физических и нравственных страданий, связанных с индивидуальными особенностями гражданина, которому причинен вред;
- характер физических и нравственных страданий, оцениваемый судом с учетом фактических обстоятельств, при которых был причинен моральный вред;
- индивидуальные особенности потерпевшего;
- а также требования разумности и справедливости;

Данный перечень необходимо дополнить следующими двумя критериями, которые носят общий характер, учитываемые при оценке морального вреда закрепленные в ст. 1083 ГК РФ: это степень вины потерпевшего и имущественное положение гражданина, причинившего вред[2].

Применение этих критериев имеет существенное значение при



компенсации морального вреда, причиненного распространением сведений порочащих честь, достоинство, деловую репутацию.

При использовании данных критериев на практике возникает ряд вопросов, например, каким образом индивидуальные особенности потерпевшего могут повлиять на размер компенсации? В законодательстве данный момент не урегулирован, законодатель не конкретизирует, какие именно индивидуальные особенности потерпевшего могут влиять на размер денежных сумм, взыскиваемых в порядке компенсации морального вреда. В подобных ситуациях довольно часто потерпевший ссылается на повышенную эмоциональность или на особенности своей психики, и суды при определении размера компенсации учитывают эти аргументы.

А.М. Эрделевский считает, что такие индивидуальные особенности потерпевшего как возраст, пол, состояние здоровья, должны учитываться во всех случаях[3].

Размер компенсации морального вреда может быть, как увеличен, так и уменьшен, с учетом вышеназванных критериев. Некоторые авторы предлагают установить определённые пределы размера компенсации морального вреда. А. В. Черных утверждает, что существует «необходимость официального утверждения, если не всесторонне разработанных методик определения размеров компенсации морального и физического вреда, то хотя бы наиболее значимых ориентиров этого процесса, неизменяемых предельных размеров компенсации для наиболее распространённых случаев причинения вреда» [4]. Также данной позиции придерживается А. М. Эрделевский, который разработал таблицу размеров компенсации презюмируемого морального вреда применительно к различным видам посягательств на нематериальные блага личности и специальные формулы для облегчения учета критериев, предусмотренных гражданским законодательством[5].

В отношении указанных методик не сложилось единства мнений в научной литературе. Мы также полагаем, что с таким положением нельзя согласиться, так как подобные статистические методы не позволяют делать выводы для решения проблемы единообразного применения закона. Для правильного разрешения данного вопроса суду нужно исходить из каждой конкретной ситуации и возникших обстоятельств, которые требуют разумного и взвешенного подхода к их оценке, не допускающего определения необоснованно завышенных сумм, по тем делам, где степень страданий, перенесённых истцом, невелика.

В научной литературе существует достаточное количество мнений, касающиеся критериев, определяющих размер компенсации

морального вреда. Например, к числу таких критериев М.Н. Малеина предлагает отнести также общественную оценку фактического обстоятельства, вызвавшего вред, и область распространения сведений о произошедшем событии. При причинении физического вреда – вид и степень тяжести повреждения здоровья, длительность или кратковременность расстройства здоровья[6].

Существующие законодательно закреплённые общие идеи судейского усмотрения при определении размеров компенсации морального вреда представляются вполне обоснованными, так как любое дело о компенсации морального вреда индивидуально и при его рассмотрении следует учитывать все особенности. Но это было бы затруднительно при использовании тех методик, которые предлагаются в теории гражданского права. Однако с предложениями о внесении изменений в список существующих критериев в целях упорядочения правоприменительной практики, на наш взгляд, можно согласиться.

#### ***Литература и примечания:***

[1] Некоторые вопросы применения законодательства о компенсации морального вреда: Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 20.12.1994 № 10 (ред. от 06.02.2007) // Российская газета. 1995. №29

[2] Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 31.01.2016) // Собрание законодательства РФ. 1994. № 32. Ст. 3301.

[3] Эрделевский А.М. Компенсация морального вреда // Человек и закон. 1997. №4. С.12

[4] Эрделевский А.М. Компенсация морального вреда. М., 2000. С. 179–185.

[5] Черных А.В. Отграничение и оценка морального вреда // Юридический мир. 2008. № 3.С.45.

[6] Малеина М.Н. Компенсация за неимущественный вред // Вестник Верховного Суда СССР. 1991. № 5. С. 28.

© А.А. Селина, 2016

**О.В. Шестаков,**  
студент 3 курса  
напр. «Юриспруденция»,  
e-mail: [shestakovoleg2012@gmail.com](mailto:shestakovoleg2012@gmail.com),  
науч. рук.: **Л.В. Осипова,**  
к.ю.н., доц.,  
СГУ им. Питирима Сорокина,  
г. Сыктывкар

## **К ВОПРОСУ О МОМЕНТЕ ЗАКЛЮЧЕНИЯ ДОГОВОРА**

Момент заключения договора представляется очень важным для существующих правоотношений, так как именно с него возникают права и обязанности контрагентов в договоре. По мнению Иоффе О.С. в ситуации, когда стороны договора находятся в разных местах, важно точно определить момент заключения договора, так как от него часто зависит срок исполнения обязательств, предусмотренных договором [1].

Согласно статье 433 Гражданского Кодекса Российской Федерации (далее – ГК РФ), моментом заключения договора будет признаваться:

- по общему правилу – момент получения оферентом акцепта;
- для договора, подлежащего государственной регистрации, момент заключения – момент данной регистрации договора, если иное не предусмотрено законом.
- для реального договора (для заключения необходима передача имущества) – с момента передачи контрагенту имущества.

Гражданский кодекс также содержит большое количество договоров, момент заключения которых, которых содержится в статье, посвященной данному договору. Например, договор страхования, который считается вступившим в силу с момента уплаты страховой премии или её первого взноса, если самим договором не предусмотрено иное.

Договора, для признания заключенным которого не требуется государственная регистрация, передача вещи, и совершения иного действия признается заключенным с момента получения оферентом акцепта. Можно выделить три стадии данного процесса:

Первой стадией будет направление одной стороной оферты, второй стадией – принятие данного предложения контрагентом (акцепт), и третьей – получение акцепта оферентом.

Выделение третьей стадии этого процесса спорно, так как данное действие является техническим этапом в процессе заключения

договора. Можно предположить, что законодатель допускает такой подход из-за юридического сходства конструкций оферты и акцепта.

При направлении оферты в ней может быть предусмотрен различный срок заключения договора:

а) момент заключения договора при наличии акцепта в срок, указанный в оферте.

б) срок для акцепта в оферте не указан.

Также существует норма, закрепленная пунктом 2 статьи 441 ГК РФ, согласно которой при устной оферте без содержания в ней предельного срока акцепта, договор считается заключенным при немедленном согласии контрагента (акцепте). Если же в письменно выраженной оферте не указан предельный срок для её акцепта, то согласно пункту 1 статьи 441 ГК РФ договор считается заключенным, если акцепт получен оферентом до окончания срока, установленного законом или иным нормативно-правовым актом, а если такой срок не предусмотрен – в течении нормально необходимого для направления акцепта времени.

В данном случае вопрос о нормально необходимом сроке должен решаться индивидуально с учетом сроков прохождения почты между сторонами, предмета оферты и других подобных факторов [2].

в) акцепт получен с опозданием.

Общее правило для акцепта, полученного с опозданием, закреплено в статье 442 ГК РФ, оно применяется и в случае, когда в оферте не был указан срок, и в случае, когда срок определяется согласно статье 441 ГК РФ.

Содержание статьи 442 ГК РФ в юридической литературе порождает две разные точки зрения. Представители одной стороны считают, что обе части данной статьи относятся к той ситуации, когда направленный своевременно акцепт был получен с опозданием. То есть часть 2 статьи 442 ГК РФ дополняет часть 1 данной статьи тем, что, если оферент немедленно сообщит акцептанту о принятии её согласия на заключение договора, полученного с опозданием, данный договор может считаться заключенным.

Можно выразить несогласие с такой точкой зрения, так как в части первой статьи 442 ГК РФ говорится о том, что акцепт не будет считаться опоздавшим, если оферент не уведомит контрагента о получении его акцепта с опозданием. В этом случае акцептант будет считать, что договор заключен, так как оферент сохраняет молчание. Однако, часть вторая указанной статьи указывает, что договор считается заключенным лишь в том случае, если оферент уведомит контрагента о принятии его акцепта. Налицо противоречие, следовательно, данная точка зрения не верна.

Сторонники второй точки зрения полагают, что первая часть статьи 442 ГК РФ относится только к тем ситуациям, когда акцепт был отправлен своевременно, а получен был с опозданием, а часть вторая данной статьи к ситуациям, когда акцепт отправлен с опозданием.

Соответственно, статья 442 ГК РФ предусматривает два вида акцепта, которые получены offerentом с опозданием: первый вид – акцепт, направленный своевременно, но опоздавший по вине почты или акцептанта, который мог, например, неправильно указать адрес. Второй вид – акцепт, который опоздал по причине того, что был отправлен после истечения срока, указанного в offerте, или после истечения нормально необходимого срока для акцепта offerты (в случае, когда в offerте не указан срок для её акцепта). Различные причины опоздания акцепта порождают разные правовые последствия, применяемые к данным акцептам.

При первом виде акцепта, полученного с опозданием, offerent имеет право отказать акцептанту в заключении договора, немедленно уведомив контрагента об опоздании акцепта. Наличие у offerента обязанности уведомления в этом случае объясняется тем, что в силу обстоятельств только он может знать о факте прибытия акцепта с опозданием. В том случае, если offerent не станет оказывать акцептанту в заключении договора и примет опоздавший акцепт, то он также должен уведомить акцептанта о том, что его акцепт принят. Тогда, акцепт не будет считаться опоздавшим в силу статьи 442 ГК РФ.

При втором виде акцепта, полученного с опозданием, решение о заключении договора будут полностью зависеть от offerента. Offerent может как отказаться от заключения договора, не уведомляя при этом контрагента, так и принять опоздавший акцепт, тем самым заключить договор, уведомив об этом акцептанта.

Два вида такого акцепта следует различать из-за наличия правовых последствий уведомления offerentом контрагента об опоздании акцепта. Так, в случае, если акцепт был направлен своевременно, но из-за задержки почтовой связи был доставлен вне сроков для акцепта offerты, акцептант при отсутствии уведомлений со стороны offerента может считать, что договор заключен. Соответственно, при осуществлении каких-либо действий по исполнению договора, при отказе offerента от договора, акцептант вправе требовать от контрагента возмещения понесенных убытков.

Неоднозначность мнений по этому вопросу порождается неясностью формулировки нормы в статье 442 ГК РФ.

Автор предлагает следующую формулировку абзаца 2 статьи 442 ГК РФ: «В случаях, когда извещение об акцепте, получено с

опозданием и из него усматривается, что оно совершено по истечению срока для акцепта, договор будет считаться заключенным при немедленном уведомлении оферентом акцептанта о принятии акцепта.» Данная формулировка исключит неясности в понимании данной нормы как правоприменителем, так и участниками гражданских правоотношений.

Таким образом, рассмотрев различные варианты заключения договора, которые зависят как от оферты, так и от акцепта, можно сделать вывод, что в каждом индивидуальном случае момент заключения договора будет изменяться. Важность данного момента очевидна, так как именно с момента заключения договора стороны могут иметь юридически закрепленные права и нести обязанности. Также автор предлагает изменить формулировку абзаца 2 статьи 442 ГК РФ в редакции: «В случаях, когда извещение об акцепте, получено с опозданием и из него усматривается, что оно совершено по истечению срока для акцепта, договор будет считаться заключенным при немедленном уведомлении оферентом акцептанта о принятии акцепта». Данное положение устранил двойственность интерпретации существующей нормы относительно акцепта, полученного с опозданием.

#### ***Литература и примечания:***

[1] Иоффе О.С. Избранные труды по гражданскому праву. М.: Статут, 2000. С. 465.

[2] Халеппо И.М. О дефиниции «нормально необходимое время» применительно к сроку действия оферты. // Пробелы в российском законодательстве. Юридический журнал. 2012. № 3. С. 102.

[3] Серкова Ю.А. Сущность гражданско-правового договора как юридической конструкции // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 4. С.168.

© О.В. Шестаков, Л.В. Осипова, 2016

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

**Я.А. Артюхов,**  
студент 2 курса  
напр. «Менеджмент»,  
e-mail: [yashk2@yandex.ru](mailto:yashk2@yandex.ru),  
науч. рук: **И.С. Булатова,**  
к.э.н., доц.,  
РЭУ им. Г.В. Плеханова,  
г. Краснодар

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Информационное поле учащихся сегодня необычайно широко. В связи с этим возрастает роль иностранных языков как средства коммуникации в какой-либо области знаний – биологии, физике, литературе, географии и т.д. Поэтому для преподавателей иностранных языков, в частности английского, открываются невероятные возможности – параллельно давать знания из других наук и всесторонне образовывать подрастающее поколение.

Данная проблема на сегодняшний день достаточно хорошо исследована, но все-таки требует коррекции и уточнения. Педагогическая идея межпредметных связей возникла и развивалась под влиянием процессов интеграции и дифференциации научных знаний. Межпредметные связи обозначают начальный уровень интеграции, который впервые был исследован В.Н. Максимовой и получил свое развитие в исследованиях И.Д. Зверева, В.Н. Федоровой, Г.Ф. Федорца, А.В. Усовой и др. Межпредметность рассматривается между основами наук учебных предметов, и общего определения этого понятия пока не существует. «Причину мы видим не столько в небрежности оперирования термином, сколько в объективно существующем многофункциональном характере самих межпредметных связей» [1]. Связь между дисциплинами учебного плана нужна для того, чтобы один предмет помогал школьнику лучше усвоить другой. Используя сведения из различных дисциплин на уроках иностранного языка, учитель, таким образом, наполняет свои уроки новым и разнообразным содержанием [2].

По составу научных знаний межпредметные связи делятся на следующие виды: фактические, понятийные, теоретические и философские [3].

*Цель данной статьи – реализация межпредметных связей*

между английским языком и другими учебными предметами гуманитарного и естественно – научного цикла.

Рассмотрим связь английского языка с некоторыми учебными предметами.

*Связь английского и русского языков.* Изучение английского языка невозможно без проведения параллели с русским языком. Например, при введении нового грамматического материала учитель, прежде всего, отталкивается от знаний детей в родном языке. В английском языке, также как и в русском, существуют родственные понятия, такие как существительное, глагол, местоимение, определение, обстоятельство, дополнение и т.д. На уровне лексических единиц английский и русский языки имеют очевидную связь. Множество двусторонних заимствований (слов, которые переходят из одного языка в другой и обратно) тому подтверждение. Как писал выдающийся советский психолог Л.С.Выготский «... усвоение иностранного языка проторяет путь для овладения высшими формами родного языка» [4].

*Связь английского языка с информатикой, математикой и физикой.* В настоящее время при обучении английскому языку большую роль играет применение новых информационных технологий, внедрение которых оказывает влияние не только на форму организации учебного процесса, но и на содержание учебного материала. Преподавание английского языка невозможно без современных интернет-технологий, которые повышают мотивацию и познавательную активность обучаемых, интерес к предмету, помогают интенсифицировать и индивидуализировать обучение, устраняют психологический барьер при использовании английского языка как средства общения. Связь же английского языка с физикой и математикой достаточно специфична. Применение математики на уроках английского языка реализуется при изучении таких тем как «Числительные», «В магазине: как пройти, как сделать покупку. Покупка продуктов в разных упаковках и в разном количестве: литр, килограмм, кусочек и др.» ; при решении примеров на сложение, вычитание и т.д. с использованием английских терминов. Связь с физикой прослеживается при знакомстве с английскими мерами длины, площади, объема, веса и т.д., а также при изучении тем «Выдающиеся люди, их вклад в науку и мировую культуру. Технический прогресс», связанных с жизнью и деятельностью английских ученых (Исаак Ньютон, Джон Дальтон, Майкл Фарадей, Роберт Бойль, Поль Дирак, Эрнест Резерфорд и др.).

*Связь английского с историей, обществознанием и географией.* Изучение родной культуры, истории, краеведения является ключом к



пониманию культуры иностранной. Изучая англоязычные страны, учащиеся не только узнают много важных и интересных фактов из истории той или иной страны, но и запоминают расположение стран на карте мира, их столицы и крупные города, знакомятся с эмблемами и традициями. Нередко в практику включается и сравнительный анализ традиций и обычаев страны изучаемого языка с традициями своей страны, что позволяет найти сходства и отличия между представителями разных культур, а также способствует развитию чувства патриотизма [5].

*Связь английского языка и музыки.* Музыка и пение оказывают неоценимую помощь в изучении английского языка. Песни являются средством более прочного усвоения и расширения лексического запаса, т.к. включают новые слова и выражения. Уже известная учащимся лексика, грамматические конструкции, а также имена собственные и реалии страны изучаемого языка усваиваются и активизируются в песнях намного лучше [6]. Песни способствуют совершенствованию навыков произношения, развитию музыкального слуха. Благодаря музыке, на уроке создается благоприятный психологический климат, активизируется языковая деятельность, повышается эмоциональный тонус, поддерживается интерес к изучению английского языка.

Межпредметность – это современный принцип обучения, который влияет на отбор и структуру учебного материала целого ряда предметов. Межпредметные связи являются действенным стимулом коммуникативно-познавательной активности, пробуждают интерес к предмету, стимулируют учащихся к самостоятельному поиску, использованию различных источников информации, в том числе и на родном языке.

Межпредметные связи английского языка с предметами гуманитарного цикла являются отражением взаимосвязи всех основных элементов целостной системы знаний о человеке и обществе. Благодаря межпредметным связям английского языка с предметами естественно – научного цикла, повышается научно-теоретический уровень обучения, прочность и оптимизация процесса усвоения знаний, формируется научное мировоззрение и целостное представление об окружающем мире, реализуются потенциальные возможности каждого учащегося.

#### ***Литература и примечания:***

[1] Зверев И.Д. Межпредметные связи в современной школе / И.Д.Зверев, В.Н. Максимова. М.: Педагогика, 1981. – 160с.

[2] Кабакчи В.В. Английский язык межкультурного общения –

новый аспект в преподавании английского языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – №6. С.84.

[3] Федорец Г.Ф. Межпредметные связи и связь с жизнью – в основу обучения. – Нар. образование. – №5. – 1979.

[4] Выготский Л.С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. М., 1996.

[5] Харисова Л.В. Межпредметные связи в процессе преподавания английского языка // Иностранные языки в школе. – №5. – 2006.

[6] Сомова С.Н. Музыка на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – №2. – 2004.

© Я.А. Артюхов, 2016

*З.И. Гадаборшева,*

*ст. преп.*

*А.В. Ажиев,*

*к.п.н.,*

*e-mail: zgadaborsheva@vail.ru,*

*ЧГПУ,*

*г. Грозный*

## **АКТИВИЗАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ПРОБЛЕМНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ**

Активизация познавательной деятельности детей младшего школьного возраста возможности людей, которых часто называют талантливыми, гениальными, умными и это не патология, а норма. У нас всегда пробуждают интерес те люди, которые знают больше чем мы сами. Для них характерно постоянное стремление к знаниям и познанию нового более углубленного. Постоянно укрепляя и развивая свои познания это ведет к положительному интересу в учебе. Под влиянием познавательного интереса у людей всегда бывают вопросы, на которые ему нужно всегда искать ответ. Поисковая деятельность проходит с большим интересом, что человека появляется настроение, радость, восторг эмоциональный. Познавательный интерес благотворно влияет не только на настроение от полученного результата, но и на познавательные психические процессы их деятельность – мышления, воображения, памяти, внимания, которые под влиянием познавательной активности приобретают особый интерес и направленность.

«Ученикам следует – писал К.Д. Ушинский – передавать «не только те или иные знания, но и способствовать самостоятельно без учителя приобретать новые познания» [7].

Благодаря проблемной ситуации, происходит стимуляция мыслительной деятельности учащихся в процессе обучения, она обеспечивает и то деятельное состояние мозга, которое является необходимым условием для образования новых связей, в связи с этим рассматривается как одно из главных условий возникновения познавательной потребности, так как она помогает учащимся осознать тему урока в учебной деятельности, специально для этого организуемой учителем. Главное преимущество такого осознания в отличие от простого словесного разъяснения учителя заключается в том, что проблема не ставится из вне, а возникает у самого школьника в процессе его работы. Это ведёт к тому, что мотивы ученика совпадают с целью решения проблемы. И деятельность ученика приобретает активный, целенаправленный характер [3]

В исследованиях, проводившихся под руководством Н.А. Менчинской и Г.С. Костюка, изучалась эффективность различных путей обучения. Учёные пришли к таким выводам: на первом этапе усвоение происходит быстрее в тех случаях, когда даются готовые указания о действиях, но на последующих этапах, когда для решения предлагаются относительно новые задачи и требуется самостоятельно применять знания к их решению, преимущество на стороне тех учащихся, которые обучаются проблемным методом [6].

Исследования А.А. Смирнова и П.И. Зинченко показывают, что при создании проблемных ситуаций процесс запоминания оказывается наиболее эффективным. У школьников активизируется познавательная установка, что особенно важно при объяснении нового материала на уроке. Применение на уроке системы проблемных задач и вопросов, требующих сознательных усилий и активных поисков, создаёт, по мнению П.И. Зинченко, условия рационального использования произвольной и произвольной памяти учащихся в обучении [2].

Т.В. Кудряцевым предложено в основу проблемных ситуаций положить принцип несоответствия или противоречия в структуре имеющихся у учащихся знаний, умений, навыков [4].

Познавательный интерес занимает одно из главенствующих положений и выходит как наиболее сильное средство обучения. Классическая педагогика прошлого утверждала – «Смертельный грех учителя – быть скучным». Активизация познавательной деятельности учащегося становится наиболее сложной, если познавательный интерес у него слабый. Поэтому в процессе учения, важно постоянно развивать и систематически укреплять полученные знания и

познавательный интерес школьника, мотивировать его учение, и развивать стойкость черт личности.

Чтобы пробудить интерес у школьника, большое и существенное влияние на формирование заинтересованности оказывает форма организации учебной деятельности. Точная постановка урока, правильное, доступное доказательное преподавание материала, четкая структурированность урока, внедрение в учебном своей деятельности разных форм самостоятельного изучения и работы, задания творческой направленности и т. д. – все это является сильным средством для развития познавательной активности и интереса школьников. Учащиеся при правильной и доступной организации учебного процесса испытывают большой интерес и положительный заряд эмоций (приподнятое настроение и интерес к овладению более совершенными и новыми способами действия, успех при более углубленном познании мира, чувство радости за собственный самостоятельный успех и т. д.), который способствуют поддержанию заинтересованности к учебному процессу в целом.

На возрастном этапе младшего школьного возраста, ведущим и главным видом деятельности у младших школьников является – учение, в процессе этой деятельности решаются самые важные и значимые задачи, которые стоят перед школой: сделать все возможное для того чтобы подготовить подрастающее поколение к различного рода жизненным сложным ситуациям, к участию в научно-познавательном и социальном процессе.

Суть активизации учения школьника посредством проблемного обучения заключается не в обычной умственной активности и мыслительных операциях по решению стереотипных школьных задач, она состоит в активизации его мышления, путем создания проблемных ситуаций, в формировании познавательного интереса и моделирования умственных процессов, адекватных творчеству. Активность учащегося в процессе обучения – волевое действие, деятельное состояние, которому свойственны глубокий интерес к учению, усиление инициативы и познавательной самостоятельности, напряжение умственных и физических сил для достижения поставленной в ходе обучения познавательной цели.

Сущность активной учебно-познавательной деятельности определяется компонентами: интерес к учению; инициативность; познавательная деятельность. Отмеченные особенности активизации учебной деятельности младших классов позволяют указать её основные направления, учитывающие особую роль интереса.

В организации активной учебной деятельности младших школьников целесообразно выделить соответствующее направление

как самостоятельность. Другие направления определяются как условия реализации нескольких компонентов активной учебной деятельности учащихся. Эта связь представлена следующей методической схемой.

Схема носит условный характер, потому что в ней не учитываются некоторые связи между элементами схемы. Однако её использование наглядно представляет своеобразие связи направлений активизации познавательной деятельности младших школьников и направлений совершенствования, как методов обучения, так и методической системы в целом. Эта схема оказывается полезной при разработке отдельных приемов работы учителя по реализации каждого из направлений активизации учебно-познавательного процесса. При этом приведенные общие направления совершенствования методов обучения помогают свести эти приемы в систему методических рекомендации, основанных на комплексном улучшении содержания, методов форм и средств обучения.

Учебно-познавательная деятельность носит ведущий характер в процессе обучения. Разработка этой проблематики имеет длинную историю развития, если начать со времен античности и закончить исследованиями в психологии и педагогики. Установлено, что эффект от усвоенного учебного материала в большей степени зависит от познавательной заинтересованности учащихся. Поэтому учет познавательных интересов в учебно-познавательной деятельности позволяет оптимизировать весь учебно-познавательный процесс как целенаправленно организованную деятельность по присвоению учащимся социально значимых ценностей, выработанных человечеством.

Решение разных проблем на занятиях ведет к формированию мотивационной деятельности, школьников, активизацию их познавательной активности.

Значимость учебной деятельности имеет принципиальное значение для школьника. Именно проблемные ситуации на занятиях позволяют ученикам почувствовать эту значимость. Учителю надо обучить школьников навыками наблюдения, сравнения, делать выводы, и это все в свою очередь приводит подведению школьников к знаниям самому самостоятельно овладевать умениями, а не брать их в готовом виде. Ученику сложно объяснить, зачем необходима самостоятельность на уроке, ведь не всегда эта деятельность результативна и носит положительный характер. И в этот момент приходит проблемная ситуация которая вносит интерес в самостоятельную деятельность учеников и несет постоянный активизирующий фактор. При занятиях самостоятельной деятельностью на занятиях, школьники не идут в свободным путем.

Учитель постоянно проводит коррекцию их деятельности, чтобы не нарушать принцип научности при овладениями знаниями. Почти всегда при постановке разного рода задач перед школьниками, учитель задает вопрос, знают ли они что-нибудь в это направлении и могут решить поставленное перед ними задание сами. Но если школьники самостоятельно пытаются отказаться от принятия решения, учитель должен сделать все возможное чтобы подвести ученика задавая логические вопросы к выводу, не давая готовых знаний сразу.

Проблемная учебная ситуация позволяет решать задачи учебной деятельности, в которой органично включен ученик как субъект деятельности. Активность работы обусловлена противоречием между настоятельной необходимостью введения творческих, продуктивных приемов обучения и недостаточной неразработанностью методики их использования в начальной школе. Для активизации мыслительной деятельности учащихся исключительное значение имеют проблемные ситуации, созданные в результате столкновения противоречивых мнений самих школьников.

Когда педагог побуждает учащихся высказать свои предположения, делать обобщения, давать объяснения фактам, явлениям при создании проблемных ситуаций, очень важно не стремиться исправлять ошибку учащегося немедленно, да ещё применяя нравоучения. Это порождает робость у учеников, страх ошибиться. А. М. Матюшкин отмечает: «Боязнь допустить ошибку сковывает инициативу ученика в постановке и решении им интеллектуальных проблем. Боясь ошибиться, он не сам решает поставленную проблему, стремясь получить помощь от всезнающего взрослого. Он будет решать только лёгкие проблемы» [3]. А это неизбежно ведёт к задержке интеллектуального развития. Во многих случаях по этой причине учащиеся проявляют интеллектуальную пассивность, которая, закрепляясь, в дальнейшем приводит к школьной неуспеваемости. Все это необходимо учитывать педагогу при организации обучения, особенно проблемного. Успешное применение проблемных ситуаций в обучении возможно лишь при соблюдении ряда условий и дидактических приемов на отдельных этапах подготовки и проведения урока.

Прежде чем запланировать проблемное изучение определенной темы, необходимо установить возможность и дидактическую целесообразность создания проблемных ситуаций при её изучении. При этом надо учитывать специфику содержания изучаемого материала, его сложность, характер (описательный материал или требующий обобщений, анализа, выводов). Большое внимание уделяется для выявления внутренних условий мышления учащихся и

предварительной работе:

1) выявить уровень знаний и представлений учащихся по данной теме (установить каков реальный запас их знаний и жизненный опыт, а также учесть типичные ошибки, допускаемые школьниками);

2) необходимо предусмотреть, какие новые сведения понадобятся учащимся для разрешения системы проблемных ситуаций при проблемном изучении темы, а также продумать способы сообщения этих необходимых сведений;

3) надо выявить интеллектуальные возможности учащихся, уровень их развития, наличие собственного мнения.

В зависимости от выявленного уровня внутренних условий мышления учащихся разрабатывается соответствующая система конкретных заданий и рассчитанных на то, чтобы обнаружить противоречие на пути движения школьников от незнания к знанию и тем самым создать проблемные ситуации.

Следующим этапом подготовки урока является разработка системы проблемных ситуаций. На основании анализа главной проблемой ситуации формулируется основная проблема. В формулировке этой проблемы и заключаема одна из основных трудностей проблемного обучения [5]. Таковы некоторые общие способы создания проблемных ситуаций, которые учитель может применять на уроках. Учет особенностей учебного предмета при создании проблемных ситуаций обеспечивает более глубокое проникновение в сущность явлений, а также дает возможность познакомить школьников с методами изучаемой науки.

Таким образом, чтобы обучать проблемно, учителю необходимо знать различные типы проблемных ситуаций и пути их создания – как общедидактические, так и специфические для каждого учебного предмета. Как свидетельствуют исследования психологов, учитель должен уметь создавать на уроках последовательную систему проблемных ситуаций, которая является необходимым условием развития мышления.

#### ***Литература и примечания:***

[1] Выготский Л. С. Педагогическая психология – М., 2010.

[2] Дорно И. В. Проблемное обучение в школе – М., 2002.

[3] Кудрявцев Г. В. Исследования и опыт проблемного обучения //Высшая школа, 1969, №5.

[4] Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение – истоки, сущность, перспектива – М., 2001.

[5] Лошкарёв Н. А. Формирование умений и навыков. Сов. Под., 2000

[6] Педагогика //Под. ред. Ю. К. Бабанского – М., 2008.

[7] Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. в 2т – М., 2014.

© А.В. Ажиев, З.И. Гадаборшева, 2016

*А.Ю. Гвалдин,  
аспирант 1 курса  
напр. «Образование  
и педагогические науки»,  
e-mail: [agvaldin@mail.ru](mailto:agvaldin@mail.ru),  
науч. рук.: Т.Б. Оганян,  
д.п.н., доц.,  
«Ростовский государственный  
экономический университет (РИНХ)»,  
г. Ростов-на-Дону*

## **ИДЕЯ ДИАЛОГА КАК ОСНОВА КРИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ**

Во второй половине XX века в странах Западной Европы, Северной и Южной Америки возникло новое течение педагогической мысли, получившее название «критическая педагогика». Это течение сложилось в результате необходимости переосмысления существовавшей практики обучения и воспитания. Особое внимание представители критической педагогики уделили проблеме взаимоотношений в педагогическом процессе, выдвинув тезис о необходимости перехода от традиционной монологической модели отношений к диалогической.

Исследованием диалогических отношений и последующим построением диалогической модели отношений «педагог-ученик» занимался бразильский философ и педагог Пауло Фрейре. Его педагогическая модель диалога считается универсальной, так как она вобрала в себя идеи диалога философов и психологов различных направлений, таких как Э. Мунье, М. Бубер, Ж. Маритен, Э. Фромм, А. Грамши, Ю. Хабермас др.

Фрейре критиковал авторитарную систему за её «банковский подход», в котором ученики выступали ёмкостями для заполнения ценностями, установками. Конечно, при таком подходе ученик занимает роль пассивного объекта, так как от него не требуется анализа, последующего осмысления полученных знаний, он лишается возможности иметь собственное независимое мнение, что является



негативным проявлением «банковского подхода», как в образовании, так и в воспитании. Сам же Фрейре выразил губительность этого подхода следующим образом: «Он пытается контролировать мышление и действие, ведёт людей к приспособлению к обстоятельствам и препятствует развитию их творческих сил». [6]

П. Фрейре исходил в своей диалоговой педагогике из того, что для эффективного развития личности воспитанника, независимого в собственных суждениях и в творении своей жизни, необходимы соответствующие этим задачам отношения между педагогом и учеником. Такими отношениями он считает диалогические.

Педагогика Фрейре предоставляет учащемуся свободу и обеспечивает уважение его прав. Ученик вправе самостоятельно творить и искать, иметь собственные взгляды на предметы и явления. П. Фрейре, провозглашая свободу учащихся одним из ведущих факторов, понимал её не как вседозволенность, а как признание и понимание учащихся целостными личностями, ограждёнными от угнетения и несправедливости, педагогического авторитаризма.

В диалогических отношениях П. Фрейре видел инструмент для изменения образовательной реальности. Если использовать философскую концепцию М. Бубера применительно к «педагогике угнетённых» П. Фрейре, то авторитарный диалог между безликим «Оно» – учеником и властвующим, овладевающим и манипулирующим сознанием ученика учителем – «Я», должен быть заменен на равноправный, демократический диалог, где «Я» воспринимает «Ты» как личность. Можно сказать, что соратником и партнёром П. Фрейре по рассмотрению диалога как способа изменения существующей традиционной системы отношений «учитель – ученик» был австрийский философ Иван Иллич.

И. Иллич утверждал, что молодёжи прививаются институциональные ценности, которые необходимы для существования и поддержания социальных структур, но не самой молодёжи, имеющей свои потребности. Он предложил идею деинституализации школы, направленной на устранение социальной несправедливости, которую несёт институт школы. Сущность концепции И. Иллича выражается в понятии «конвивальности». М.А.Лукацкий даёт следующую характеристику «конвивальности»: «Это понятие, введённое И. Илличем, характеризует гармоничные и творческие взаимоотношения между автономными людьми и окружающей средой». [3]

Иллич выступает за создание нового стиля педагогического взаимодействия: «Школы извращают естественную склонность расти и учиться в спрос на обучение.... Заставляя людей отказываться от

ответственности за их собственный личностный рост, школа ведёт многих людей к духовному самоубийству».[7] Он предлагает сократить школьное обучение путём перехода к свободной диалоговой форме, именуемой «сетчатой структурой взаимного доступа». «Сетчатая структура взаимного доступа» представляет собой сеть, службу, которая дала бы каждому человеку возможность провести встречу с человеком для обсуждения желаемой темы, т.е. организует свободный диалог. И. Иллич вместо школьного научения готовым истинам ставит на первое место диалогические отношения, в ходе которых происходит совместный смыслопоисковый процесс. По его мнению, подневольное пребывание в обществе педагогов не всегда положительно сказывается на развитии ребёнка и даже деформирует его природу. «Ребёнок растёт в мире вещей окружённый людьми, которые служат ему примерами и моделями навыков и ценностей. Он находит сверстников, с которыми может спорить, соревноваться, сотрудничать и обсуждать; если ребёнку повезёт, он встретится с критикой со стороны опытных старших, которые действительно заинтересованы в его продвижении». [1] Можно сказать, что такой подход обладает диалогичностью, поскольку выделяется значимость открытого и свободного межличностного общения, которое основано на взаимопомощи, сотрудничестве, а также выполняет аксиологическую функцию – формирование ценностного отношения к обсуждаемым явлениям.

Хотя идеи И. Иллича, направленные на радикальные изменения педагогической действительности, выглядят утопично, тем не менее, являются не только содержательной критикой, но предметом для рассуждений и интересной альтернативой современным образовательно-воспитательным системам. М.Д. Кербиков отмечает следующее значение идей И. Иллича: «Критика Илличем школьного образования не предполагала его полного и немедленного упразднения, она была нацелена против формального начетничества, забвения диалога ради подавления и негативной социализации».[2]

Как оказалось И. Иллич и П. Фрейре были не единственными мыслителями, кто обнажил сущностные проблемы образования и воспитания и предложил радикальные по своему характеру решения этих проблем. Во многом похожие положения, идеи мы наблюдаем у представителей так называемого антипедагогического движения, сложившегося в последней трети XX века. К. Берейтер, Е. Браунмюль, Г.фон Шенебек, М. Винклер, А. Миллер, М. Маннони критиковали сложившиеся отношения между педагогами и детьми, называли их не иначе как «образец насильственного манипулирования взрослыми мира детства», как «террор против учащихся». Они пытались доказать

вредное влияние воспитания, основанного на таких отношениях, объясняя, что оно носит насильственный характер, вследствие противоречия целей и потребностей педагогов и детей, препятствия расцвету индивидуальности ребёнка, тем самым приносит значительный ущерб детскому психическому здоровью.

Именно отсутствие диалога между педагогами и детьми, совместного поиска целей и потребностей приводит к тем явлениям авторитарной системы воспитания, которые описывает А.Миллер: «мое глубокое убеждение в том, что любое воспитание приносит вред, основывается на следующем опыте: все педагогические рекомендации более или менее отчетливо свидетельствуют, что за ними скрываются многочисленные, по-разному выраженные потребности воспитателей, удовлетворение которых лишь препятствуют свободному развитию детей, это происходит даже в тех случаях, когда взрослые искренне убеждены в том, что действуют исключительно в интересах детей. Педагоги... стремятся овладеть душой ребенка, изменить ее и вообще превратить ребенка в свое «второе Я» ради достижения каких-то мифических «священных» целей. Тем самым они не позволяют ему свободно выражать свои чувства и одновременно упускают свой собственный шанс чему-то научиться». [4] Яркий представитель этого течения педагогической мысли немецкий педагог Е. Браунмюль в работе «Антипедагогика. Очерки к упразднению образования» (1975) выдвинул радикальную идею о вреде целенаправленного образования и воспитания. [5] Такое предположение основано на тоталитарности традиционного воспитания, в котором происходит деперсонализация и стандартизация детей.

Е. Браунмюль полагает, что ребёнок с рождения является автономной личностью и осознаёт, что для него является благом, гораздо лучше, чем взрослый. При таком подходе ребёнок – это не объект контроля, надзора, дрессировки, манипулирования, поэтому отношения между взрослыми и детьми должны быть партнёрскими, что является условием диалогичности воспитания.

Конечно, идеи об упразднении школ или альтернативе устоявшихся образовательно-воспитательных систем выделяются своей радикальностью, но всё же главная идея, проходящая красной нитью в трудах представителей критической педагогики – это освобождение личности воспитанника от авторитарного подавления, путём установления свободного диалога основанного на гуманистических принципах. Диалогической модели отношений «педагог – ученик» отводится главенствующая роль, поскольку диалог предстаёт не только движущей и преобразующей силой образовательно-воспитательных систем, но и всего общества в целом.

***Литература и примечания:***

- [1] Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. – Просвещение, 2006. – 160 с.
- [2] Кербилов М. Проблемы образования в трудах И.Иллича [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.redflora.org/2012/03/blog-post\\_28.html](http://www.redflora.org/2012/03/blog-post_28.html) (дата обращения 10.02.2016г.)
- [3] Лукацкий М.А. Человек обучающийся (НОМО EDUCANDUS) от античности до современности // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2008. № 1. С. 6–35.
- [4] Миллер, А. воспитание, насилие и покаяние / А. Миллер: пер. с нем. – М.: Класс, 2010. – 296 с
- [5] Braunmühl E. von. Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. – Weiheim; Basel, 1975.
- [6] Freire P. Pedagogy of the Oppressed / М. В. Ramos (transl.); N.Y.: The Continuum International Publishing Group Inc, 2005.
- [7] Illich, I.1971. Deschooling society. N.Y: Harper & Row.

© А.Ю.Гвалдин, 2016

***Н.Д. Мустайкина,***  
*студент 3 курса*  
*напр. «Русский язык.*  
*Родной язык и литература»*  
*e-mail: mustaykina1996@mail.ru,*  
***О.А. Романенкова,***  
*к.пед.н., доц.,*  
*МордГПИ им. М.Е. Евсевьева,*  
*г. Саранск*

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД НЕПРОВЕРЯЕМЫМИ  
ОРФОГРАММАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В  
СТАРШИХ КЛАССАХ**

Грамотная письменная речь традиционно является показателем общей языковой культуры человека, залогом точности выражения мысли и взаимопонимания. Однако, как отмечает М. Т. Баранов, орфографические умения в большей мере, чем другие подвержены угасанию. Эта тенденция предопределяет необходимость систематической работы по актуализации орфографических умений и

навыков.

Непроверяемые орфограммы представляют собой такие орфограммы, которые не имеют проверочных написаний. Это традиционные написания, обусловленность которых можно выяснить либо в ходе обращения к языку-источнику (в случае заимствованных слов), либо к восстановлению исторического облика слова (в случае исконно русских слов). Слова с непроверяемыми орфограммами необходимо отличать от другого типа, когда буквы морфемы нормативно пишутся их произношению, которые не может считаться непроверяемыми. Слова с непроверяемыми орфограммами относятся к так называемым «орфографическим фактам» – отдельным языковым явлениям, правописание которых запоминается учеником «в лицо», а также языковым явлениям, с помощью которых обосновывается то или иное написание в слове.

В современном русском языке можно выделить четыре основных типа непроверяемых орфограмм: 1) непроверяемые безударные гласные в корне слова; 2) непроизносимые согласные; 3) двойные согласные (кроме написания двойных согласных, которые регулируются определенными правилами); 4) сочетания согласных. Слова с непроверяемыми безударными гласными в корне слова и слова с непроизносимыми согласными в большинстве своем являются исконно русскими словами. Возникновение непроверяемых орфограмм такого характера объясняется историческим действием различных фонетических законов: 1) отражением в заимствованных словах и морфемах их написания и произношения в языках-источниках; 2) отражением в написании слов и морфем исторических фонетических процессов, нарушивших единообразный буквенный состав морфем; 3) отражением дестимологизации морфемы; 4) отражением необозначения исторической исконной мягкости шипящих и ц; 5) отражением перехода древнерусского гласного е (из е и ъ) после мягких согласных в гласный о под ударением перед твердыми согласными с сохранением мягкости предшествующего согласного; 6) отражением исконного фонетического состава окончаний родительного падежа единственного числа прилагательных и местоимений -ого, -его, а также -ого, -его в словах итого, сегодня; 7) отражением прежних грамматических форм слов; 8) отражением разницы в родовой принадлежности существительных; 9) отражением структурного объединения основ в сложные слова. Характер причин возникновения непроверяемых орфограмм в исконно русских словах оказывает непосредственное воздействие на выбор методов и приемов работы с ними на уроках русского языка в школе, среди которых ведущее место принадлежит словарной работе (поскольку мы имеем

дело с нерегулярными написаниями, не подводящимися под общие правила, – «языковыми фактами») и этимологическому анализу. Кроме них обычно называют послоговое орфографическое проговаривание слова; многократную запись слова; составление таблиц из слов с непроверяемыми орфограммами; подбор однокоренных слов; списывание (свободное, простое, осложненное), а также словарно-орфографическую работу, включающую в себя работу со словарями и словарно-орфографические диктанты по ряду изученных слов, игровые упражнения, в целом составляющие содержание работы со словами с непроверяемыми орфограммами. Однако его необходимо дополнять как традиционными, так и инновационными приемами, поскольку материал, представленный в учебниках для V–VII классов, ограничен, равно как и число учебных часов, уделяемых рассмотрению таких слов, согласно учебным программам. Подобное «невнимание» к словам с непроверяемыми орфограммами в курсе русского языка для V–VII классов связано с тем, что в средних классах предполагается их повторение, тогда как целенаправленное изучение ведется в начальной школе, однако это, на наш взгляд, не означает, что «словарные слова» не нуждаются в последовательном изучении с применением самых различных приемов в средних классах.

Как показал анализ методической литературы, в настоящее время, помимо материала учебников, необходимо применять комплекс традиционных и инновационных методов и приемов изучения слов с непроверяемыми орфограммами.

Среди традиционных необходимо в первую очередь отметить: 1) приемы, направленные на запоминание орфографического облика слов, когда в центре внимания – написание слова (группировка слов по орфографическому признаку, установление сходства и различия в написании слов, вставка пропущенных букв и т. д.); 2) приемы, направленные в большей мере на развитие речи учащихся, когда в центре внимания – значение слова (подбор синонимов и антонимов, составление словосочетаний и предложений, замена описательных оборотов отдельными словами, составление тематических групп, сочинение по опорным словам и т. д.); 3) приемы, направленные и на запоминание написания, и на развитие речи (подбор однокоренных слов, разгадывание кроссвордов, использование этимологической справки и т. д.).

К инновационным методам и приемам относятся: 1) игровые приемы применительно к изучаемой теме; 2) комплекс мнемонических техник (подбор ассоциаций, подбор синонимов, подбор зрительных образов, придумывание стихотворений, в том числе с именами, составление ребусов, распределение слов по тематическим группам);

3) компьютерные технологии (тесты, тренажеры), прежде всего презентации, основными преимуществами которых является интерактивность и мультимедийность, что обеспечивает повышение познавательного интереса учащихся к учебному материалу, активизацию различных видов памяти, эмоциональное восприятие материала, значимость чего объясняется психолого-возрастными особенностями учащихся. Освоение же «словарного слова» осуществляется по следующему алгоритму: 1) введение нового слова, предполагающего, например, чтение загадки, отгадывание ее учащимися; прослушивание аудиозаписи и определение предмета, о котором идет речь; рассматривание предметной картинки; описание признаков предмета или предъявление слова-синонима; 2) работа над «слуховым» образом слов; 3) запись слова с «окошком» ; 4) работа над «зрительным» образом слова.

Несмотря на проведенное исследование методики изучения слов с непроверяемыми орфограммами на уроках русского языка в классах среднего звена, данная проблема не является исчерпанной и требует дальнейших разработок, в том числе и применительно к курсу русского языка в старших классах.

© Н.Д. Мустайкина, О.А. Романенкова, 2016

*Ю.А. Пащенко,  
соискатель кафедры  
общей педагогики,  
e-mail: nemchinova\_j@mail.ru,  
науч. рук.: М.П. Целых,  
д.п.н., проф.,  
Таганрогский институт  
им. А.П. Чехова (филиал)  
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,  
г. Таганрог*

## **СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ ГЕНЕЗИСА КОНЦЕПЦИИ МЭРИ РИЧМОНД О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В США**

Становление и развитие концепции индивидуальной социальной работы и профессионального образования социальных работников Мэри Ричмонд приходится на конец XIX – начало XX века. Это было время серьезных социально-экономических перемен не только в США,

но и во всем мире. Они были обусловлены трансформацией общества от традиционного к индустриальному укладу, развитием и расширением рыночной экономики, монополизацией, концентрацией капитала, урбанизацией и пр.

Исследования американских ученых доказывают, что ни в один другой период исторического развития потребности индустрии и экономики не доминировали так активно в политической и социальной жизни США [5]. Этот период в США характеризовался неконтролируемой и нерегулируемой экономической конкуренцией, которая закономерно сопровождалась кризисами в промышленности и ухудшением условий жизни городских масс. В связи с потребностью больших индустриальных предприятий в дешевой рабочей силе, поток неопытных, неквалифицированных рабочих хлынул из сельской местности, с аграрного юга США и из-за рубежа в индустриальные центры. «Большинство из них были бедны, работали в качестве разнорабочих, жили в перенаселенных домах. Санитарные условия были примитивными. Подобный переезд был весьма драматичным и разрушающим событием; многие семьи ломались под натиском новых обстоятельств» [14, pp. 31-31]. Все это осложняло социальную ситуацию, особенно в периоды экономических кризисов, когда возрастало число безработных и бездомных. Известно, что США – это страна, которую создали иммигранты. Не случайно, она образно называется «плавильный котел», в котором соединились культуры различных народов [12]. Цифры свидетельствуют о большом количестве эмигрантов, устремившихся в США из различных частей света. С 1820 по 1860 гг. в США прибыло около 5 млн. 400 тыс. переселенцев из Ирландии и других стран Западной Европы [1 p. 247]. Причем, как указывают исследователи, в частности А. Токвиль, «счастливые и сильные не отправляются в изгнание» [15]. И хотя состав эмигрантов не был однородным, многие из них нуждались в социальной помощи и не только на период первоначальной адаптации, тем более что Америка встречала их холодно и не всегда протягивала гостеприимную руку помощи. Нередко эмигранты становились объектами дискриминации и насилия, их обвиняли в том, что они углубляют экономический кризис, занимают рабочие места и увеличивают социальную напряженность в обществе [7, p. 21]. В период с 1870 по 1900 гг. население США удвоилось с 31,5 млн человек до 76 млн. При этом треть увеличения населения (т.е. 14 млн.) произошла за счет эмигрантов [3, p. 207]. Очевидно, что не только вновь прибывшие, но и бедняки не первого поколения американских переселенцев остро нуждались и составляли класс социально неблагополучных. Мизерная оплата труда, отсутствие безопасности на



производстве, плохие условия жизни, невозможность получения образования и культурного развития, делали эту категорию населения уязвимой, подверженной болезням физическим и моральным. Забота о них и оказание материальной помощи являлась задачей многочисленных частных благотворительных организаций, количество которых росло с каждым годом. В Нью-Йорке в 1840 г. их было более 30, а в Филадельфии в 1878 г. уже насчитывалось не менее 270. И это, не считая многочисленных церквей, которые занимались сбором денег для помощи бедным [16, pp. 89-90]. Экономическое развитие страны сопровождалось масштабной урбанизацией. Об этом наглядно свидетельствуют цифры: в 1860 г. 20 % населения проживало в городах, а уже через 40 лет только 40 % представляло сельских жителей [3, p. 207]. Концентрация промышленности в индустриальных центрах страны и, как следствие, увеличение численности городских жителей продуцировали и усугубляли социальные проблемы, которые требовали специального внимания и организованных усилий для их решения. В периоды экономических кризисов происходил рост безработицы, резкое падение доходов даже тех, кто имел работу. В результате двух тяжелых кризисов 1873 – 1878 гг. и 1893 – 1898 гг. тысячи рабочих и их семей оказались без средств к существованию. Так, в 1893-1894 гг. 40 % всех промышленных предприятий в стране были закрыты. От 50 до 66 % семей рабочих считались бедными, а 33 % – находились за чертой бедности [3, p. 205]. Это влекло за собой ухудшение здоровья населения, вызывало эпидемии, детскую смертность, повышение количества неграмотных, нищих, бездомных и в целом обостряло социальную напряженность. Нуждающиеся семьи низкооплачиваемых работников и бедняки получали эпизодическую помощь церкви и благотворительных обществ. И хотя церковная благотворительность была достаточно хорошо развита, становилось понятно, что усилий отдельных филантропов и разрозненных благотворительных организаций уже было недостаточно, чтобы удовлетворить растущие потребности. Тем более что традиционная идеология американского общества основывалась на убеждении, что бедняки аморальны и сами являются причиной своей плачевной жизненной ситуации. Именно поэтому Общества благотворительности считали своей основной задачей не искоренение бедности, а сдерживание пауперизма [2, p. 92].

Первые шаги в деле смягчения тяжелой экономической ситуации рабочих и их семей, а также упорядочения благотворительности для бедных были сделаны федеральным правительством США и государственными органами отдельных штатов. И это произошло несмотря на приверженность принципу

невмешательства государства в экономическую деятельность частного сектора, применение которого в чистом виде было характерно для этой стадии развития американской экономической системы. Лидеры государственных советов благотворительности в своих взглядах придерживались нового течения в философии, развивавшего идею о том, что современная наука способна помочь выработать новый тип благотворительности: научную филантропию. Для этого в организации благотворительной деятельности следует более широко пользоваться теми научными принципами эффективного менеджмента, которые уже применялись в бизнесе [8]. Особенность деятельности государственных советов, ведавших благотворительностью, заключалась в том, что они не занимались развитием технологий оказания социальной помощи и поддержки: прямое взаимодействие с нуждающимся контингентом сводилось к минимуму. Члены государственных советов были заинтересованы в изучении состояния социальных проблем общества и в поиске выхода из сложившейся ситуации [6]. Важным моментом являлось их стремление систематизировать работу, придать ей рациональные черты, избавив от излишней религиозности и стихийности. Именно эти аспекты деятельности были взяты на вооружение частными благотворительными обществами и в дальнейшем получили новую интерпретацию, обоснование и широкую реализацию. В то время как благотворительные ресурсы увеличивались, опытные активисты ощущали все большую необходимость совершенствования процессов управления и менеджмента в филантропии. Американские работники благотворительного движения обратились к опыту британских коллег, который для них часто становился образцом для подражания. Так, в Великобритании в 1869 году было создано общество благотворительности, основанное на идеях рационального управления и учета ведения работы с бедняками и нуждающимися [16]. Идеи, присущие американской благотворительности конца XIX века, перекликались с мальтузианскими взглядами реформаторов Английских законов о бедных. Одним из известных представителей этого течения был деятельный английский богослов, священник и ученый Томас Чалмерс. Идея Т. Чалмерса состояла в том, что помощь должна предоставляться не в виде материальных средств, а в форме социальных ресурсов для нуждающихся групп людей. [17, р. 67-78]. Эти идеи о принципах научного управления социальной помощью были взяты на вооружение американскими лидерами благотворительности. Стимулом для развития благотворительности была экономическая депрессия 1870-х гг., продолжавшаяся в США около 10 лет. Этот экономический кризис оставил без работы многих

работоспособных мужчин, вызвал волну забастовок и волнений. Разрозненные благотворительные общества осознали необходимость централизованного управления процессом оказания материальной помощи нуждающимся. Поэтому практика, опробованная в г. Баффало, быстро распространилась по всей стране. Уже через 20 лет практически в каждом большом городе США имелось свое Общество организованной благотворительности. Именно в таком обществе в г. Балтимор в 1888 году начала свою деятельность, связанную с благотворительностью, Мэри Эллиен Ричмонд. Анализируя и обобщая деятельность Обществ организованной благотворительности по материалам исследований американских авторов и историков социальной работы [2; 11; 3; 9] мы можем выделить несколько общих черт, характеризовавших социальную помощь в контексте нового организационного подхода. Во-первых, организованная благотворительность не поддерживала формы прямой материальной помощи нуждающимся. Во-вторых, в структуру Обществ организованной благотворительности был введен отдел записей. Третьим важным отличием «новой» благотворительности, или научной филантропии, было стремление работников использовать элементы воспитательного характера. Лидеры движения за организованную благотворительность считали, что недостаточно ограничиваться только мерами эффективного менеджмента процесса. Его нужно совершенствовать с помощью научных методов индивидуальной работы с бедняками. Для искоренения бедности была внедрена процедура посещения бедняков на дому членами благотворительных обществ – дружелюбными визитерами. Суть такого визита заключалась в изучении состояния дела тех, кто обратился за помощью. Затем осуществлялась классификация бедняков по их моральным качествам на тех, кто достоин и тех, кто недостойн помощи. Следуя логике научного подхода к оказанию социальной помощи бедным, как она понималась в то время, дальнейшая работа велась с «достойными» путем их «направления» к специалистам для урегулирования и нормализации имевшихся проблем со здоровьем, образованием, трудоустройством, жильем, досугом, культурным развитием, адаптацией и пр. Зачастую утверждалось, что для этой работы достаточно доброго сердца, а специальная подготовка добровольцев способна испортить благие начинания, привести к бюрократизму во взаимоотношениях сторон [11]. Именно против подобных взглядов выступала в дальнейшем М. Ричмонд в своей деятельности. Еще одной важной вехой времени, в котором формировалось мировоззрение будущего лидера индивидуальной социальной работы М. Ричмонд, явилось рождение и

развитие социально-ориентированного филантропического движения, получившего название «Сеттльмент». Идея создания социальных поселений, зародилась в викторианской Англии и была частью широкой борьбы либеральной общественности за сохранение духовно-нравственных ценностей бедных слоев населения в век урбанизации и индустриализации [10]. В 1880 – 1890-е гг. многие американские социальные реформаторы заинтересовались деятельностью «Сеттльмента». Опыт оказался крайне поучительным, и уже в 1886 г. в Нью-Йорке был основан первый «Сеттльмент». Особый интерес представляет опыт Джейн Адамс, которая вместе с Элен Гейтс Стар основала в Чикаго поселение – «Hull House». Этот сеттльмент послужил примером организации научных исследований и социальных реформ, которые стали характерной чертой американской социальной работы. За свою инновационную общественную работу Джейн Адамс была удостоена Нобелевской премии Мира в 1931 г. [4, pp. 33-36]. Большинство активистов движения «Сеттльмент» придерживались либеральных взглядов на причины, вызывавшие бедность. Как подчеркивают американские авторы, все поселения своей главной целью ставили широкие социальные изменения. Их основная задача сводилась к систематической работе по преодолению различных проблем в жилых кварталах индустриальных городов. В целом данный подход был ориентирован на социальные изменения, как на индивидуальном, так и на групповом уровне. Анализ литературы показывает, что к моменту вступления Мэри Ричмонд на поприще социальной работы (1888 г.) в благотворительности существовали два основных концептуальных подхода, противостоявшие друг другу в понимании природы социальных проблем, а также путей их разрешения и преодоления. Если представители Обществ организованной благотворительности видели первопричину социального неблагополучия в самом человеке, то участники движения «Сеттльмент» – в обществе. Общим для этих движений того периода являлась их практическая направленность, то есть первостепенное значение принадлежало практике, а не научному обоснованию благотворительной работы. Естественно, что и эта практика, несмотря на ее сугубо прагматичный характер, была основана на определенном понимании природы и сущности социальных проблем, а также на убежденности в том, что с любым злом необходимо бороться. Оба движения возникли из практических действий в интересах бедных и нуждающихся слоев населения. Изначально их идеологическую основу составляли христианские идеи милосердия. Но затем пути реализации помощи малоимущим стали отличаться и четко выделилось два основных направления. В одном

подходе возобладали идея бережливости и результативности, строившаяся на проведении предварительного полного, всестороннего и детального изучения ситуации в семье бедняков для предотвращения неправомерного выделения помощи. Эта позиция привела к возникновению первых попыток изучить того, кому предполагалось оказывать помощь. Так появилась практика дружелюбных визитов в семью бедняков, которая в дальнейшем видоизменилась и трансформировалась в метод индивидуальной социальной кейс работы, развитию которого способствовали целенаправленные усилия Мэри Ричмонд. Только по прошествии двух десятилетий практические социальные работники, как они стали себя называть, пришли к выводу о необходимости обретения научной системы знаний, которая должна лечь в основу их практических действий. В ее создании неоценимая заслуга принадлежит Мэри Ричмонд, которая стала общепризнанным «классиком», теории и методологии социальной работы. Причем, став ключевой фигурой Обществ организованной благотворительности, она пришла к выводу, что социальная работа должна органично сочетать индивидуальную работу с бедняками и деятельность по реформированию социальной ситуации в целом, тем самым примирив «розничный» (индивидуально-ориентированный) и «оптовый» (социально-ориентированный) подходы двух исторических прототипов профессиональной социальной работы. Но прежде чем это произошло, Мэри Ричмонд предстояло войти в нарождающуюся профессию в качестве ее рядового члена. Для М. Ричмонд было характерно стремление упорядочить процесс благотворительной работы, привести его в определенную систему. Немаловажную роль при этом играло ведение документации и регистрация данных о процессе оказания помощи. Большое значение имела возможность использования этих записей в деле подготовки работников благотворительности. При решении вопросов совершенствования благотворительной работы М. Ричмонд во главу угла поставила образование. «Образование должно стать девизом наших обществ, если они хотят способствовать развитию благотворительности» [13, p. 143].

***Литература и примечания:***

- [1] American History // E. J. Goebel, M. Richardine, J. Clyne. Lidlaw Brothers Publishers, 1964. – 336.
- [2] Axinn, June. Social welfare: a history of the American response to need /June Axinn, Herman Levin. –3rd ed. – Longman: University of Pennsylvania, 1991. – 329 p.
- [3] Day, Phyllis J. A new history of social welfare. – Prentice Hall,

1988. – 454 p.

[4] DuBois, B., Miley K.K. Social work: an empowering profession. – Boston: Allyn and Bacon. –3rd ed, 1999. – 540p.

[5] Franklin D. L. Mary Richmond and Jane Addams: From Moral Certainty to Rational Inquiry in Social Work Practice // Social Service Review, December, 1986, pp. 504 – 522.

[6] Huff D. A cyberhistory of social work's formative years. URL: [www.socialworkhistorystation.org/history](http://www.socialworkhistorystation.org/history)

[7] Jones, Maildwyn Allen. Destination America. Holt, Rinehart and Winston, New York. 1976. – 256.

[8] Leiby, James. A history of social welfare and social work in the United States. – New York: Columbia University Press, 1978. – 426 p.

[9] Leighninger, Leslie. Creating a new profession: the beginnings of social work education in the United States. – Alexandria, VA: Council on Social Work Education, 2000. – 87 p.

[10] Levin, Herman. Notes on Policy and Practice: Conservatism of Social Work // Social Service Review (December, 1982). – 605-615.

[11] Lubove, Roy. The progressives and the slums: tenement house reform in New York City, 1890 – 1917. Westport, Conn., Greenwood Press, 1974. – 284.

[12] Park, Yoosun and Susan P. Kemp. Little Alien Colonies»: Representations of Immigrants and Their Neighborhoods in Social Work Discourse, 1875–1924 // Social Service Review (December 2006). – pp. 705 -734.

[13] Richmond, Mary Ellen. The long view; papers and addresses by Mary E. Richmond, selected and edited with biographical notes by Joanna C. Colcord, and Ruth Z.S. Mann. – New York: Russell Sage Foundation, 1930. – 648 p.

[14] Schlesinger E. Historical Perspectives on Education for Ethnic Sensitive and Multicultural Practice, pp. 31-31 / In: Education for Multicultural Social Work Practice. Council on Social Work Education, Alexandria, VA, 2004. – 239.

[15] Tocqueville, Alexis de. Democracy in America / translated by Arthur Goldhammer. De la démocratie en Amérique. English. New York: Library of America: Distributed to the trade in the U.S. by Penguin Putnam, 2004. – 941 p.

[16] Woodroffe, Kathleen. From charity to social work, in England and the United States. – London: Routledge and Kegan Paul, 1962. – 247 p.

[17] Young, A.F. British social work in the nineteenth century, by A. F. Young and E. T. Ashton. London, Routledge and K. Paul, 1956. – 264 p.

© Ю.А. Пащенко, 2016

*Д.В. Ткачева,  
магистрант 1 курса  
напр. «Информационные технологии  
в филологии и образовании»,  
e-mail: lady293@mail.ru,  
науч. рук: Л.Л. Салехова,  
д. пед.н., проф.,  
К(П)ФУ,  
г. Казань*

## **ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ**

### **Введение.**

Богатая культура и русский язык, высокий уровень научных исследований и образования, особенно по инженерно-техническим и естественнонаучным специальностям, низкая цена обучения делают высшие учебные заведения РФ привлекательными для иностранных студентов.

Во времена СССР наша страна занимала третье место в мире по количеству иностранных студентов, на сегодняшний день Россия занимает 13 место [7]. Надо отметить, что каждый год количество иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, только растет. Например, согласно статистическим данным за 2014 год, процент иностранных студентов в России вырос на 14,1% и достиг 186 606 человек[10].

Количество иностранных студентов, обучающихся в вузе, является одним из критериев оценки вуза в мировых академических рейтингах. Например, это рейтинг, который проводится Центром Исследования Университетов Мирового Класа (CWCU) Шанхайского Университета Цзяо Тун, рейтинг лучших университетов мира (THE World University Rankings), который рассчитывается по методике британского издания Times Higher Education (THE) при участии информационной группы Thomson Reuter, одним из ведущих в этой области с 2010 года является рейтинг лучших университетов мира под названием QS World University Rankings [6].

Учитывая тот факт, что в настоящее время в России реализуется государственная программа повышения конкурентоспособности вузов, направленная на развитие и интернационализацию отечественного высшего образования, стратегической целью которой является входение к 2020 году нескольких российских вузов в TOP 100 университетов мира, правительством РФ делается многое в этом

направлении. Ежегодно выделяется 10000 государственных стипендий, примерно половина из которых, предназначена для студентов из бывших советских республик, а другая половина для студентов из дальнего зарубежья. Привлечение иностранных студентов, например, из Европы открывает для вузов новые возможности. Прежде всего, это возможность развития программ двойных дипломов с европейскими странами. Стипендии также позволяют поощрять лучших иностранных студентов, которые смогут продолжить свое обучение в магистратуре, аспирантуре, а в будущем стать российскими представителями в зарубежных странах и достойно представлять российское образование.

Однако, несмотря на позитивный прогноз, в России все же существует ряд серьезных проблем, связанных с адаптацией иностранных студентов.

#### **Коммуникативные, социокультурные и бытовые проблемы адаптации.**

Так, согласно данным социологических опросов, иностранные студенты не удовлетворены многими аспектами реализации образовательной деятельности в вузах, условиями жизни в общежитиях и т.д.

Очевидно, что процесс обучения иностранного студента в российском вузе не протекает изолированно от внешней социокультурной среды. Именно поэтому существенным фактором, влияющим на эффективность обучения иностранных студентов, является успешность их адаптации к новым условиям этой среды. Основными направлениями адаптации иностранных студентов к социальной среде принимающего сообщества являются социокультурная, коммуникативная и бытовая адаптации.

Говоря о коммуникативной адаптации необходимо подчеркнуть, что проблема заключается, прежде всего, в низком уровне владения русским языком. Плохое владение академическим русским языком приводит к проблемам усвоения материала на лекционных и семинарских занятиях. Иностранцы показывают более низкие академические достижения, и причиной этому служит языковой барьер. «Сейчас у меня дискретная математика, есть материалы, доступные на английском языке. Я эти материалы читаю и понимаю, но не получается преподавателю отвечать, так как разная терминология. Поэтому трудно. На английском бы получалось очень хорошо, а так у меня иногда получаются четверочки. Я знаю, что я могу лучше, но только языковой барьер все равно есть», – говорит студент 2-го курса из Африки, обучающийся по направлению информационные технологии [2]. О значимости фактора



коммуникативной адаптации свидетельствует то, что 84, 5 % опрошенных студентов на первое место среди возможных учебных трудностей поставили плохое владение русским языком.

Студенты также отмечают недостаточную оснащенность техническим оборудованием, нехватку литературы, учебных материалов и пособий, разработанных для иностранных студентов [3].

Одним из аспектов коммуникативной адаптации является их включение в русскоязычное студенческое сообщество. Период адаптации, безусловно, влияет на коммуникативные навыки иностранных студентов: они реже идут на контакт, немногословны и стеснительны, что может отражаться и на результатах, поэтому поддержка со стороны российских студентов играет важную роль в коммуникативной адаптации иностранных студентов.

Оказываясь в новой стране, иностранный студент также сталкивается с трудностями социокультурной адаптации. Незнание социокультурных норм поведения, ценностей, особенностей российского менталитета может привести к культурному шоку, к социокультурному конфликту между иностранными студентами и преподавателями либо с российскими студентами. То, что является нормой для представителя определенной культуры, может быть не приемлемым для носителей русской культуры, и наоборот, нормы поведения принятые в нашем обществе могут вызвать непонимание у иностранных студентов.

«Русские вообще невыразимы. Выражение лица для итальянцев это самое важное. Для тех (итальянцев), кто приехал по нашему проекту, было очень удивительно и очень непонятно, почему русские слушают с таким выражением, как будто ничего не происходит или даже их не касается то, что происходит. Расценивают это как равнодушные, но я знаю, что это неправда, знаю по опыту», – утверждает преподаватель итальянского языка из Университета Милана, работающий в Новосибирском госуниверситете [8].

Бытовая адаптация также является одним из важнейших элементов процесса социальной адаптации иностранных студентов. Необходимо подчеркнуть, что она также оказывает влияние и на успеваемость иностранного студента. Например, погодные условия в России, непривычные для иностранного студента, могут стать причиной частых простуд и пропуска семинарских и лекционных занятий, что влечет за собой академическую неуспеваемость. Также на успеваемость влияют неудовлетворительные жилищные условия в общежитиях, например, отсутствие специальных комнат для занятий.

Так, согласно данным Ярославского технического университета, 38 % студентов отметили, что они «быстро и безболезненно привыкли

к здешнему климату». Однако значительная доля иностранных студентов имела проблемы адаптации к климатическим условиям нашей страны: 22 % опрошенных признали, что они «много болели и долго привыкали к здешнему климату», а 10 % респондентов вообще заявили, что они «до сих пор не привыкли к здешнему климату». Четверть опрошенных иностранных студентов заявили, что после приезда в Россию их здоровье ухудшилось.

Также большинство студентов не были удовлетворены жилищными условиями в России: 73,2 % – ответили, что они не удовлетворены условиями проживания (48,8 % дали ответ «скорее не удовлетворен, чем удовлетворен» и 24,4 % – «абсолютно не удовлетворен») [3].

Необходимо искать пути решения вышеперечисленных проблем.

Слабое владение русским языком иностранными студентами объясняется многими факторами. На подготовительных курсах при обучении иностранных студентов русскому языку основной упор делается на изучение разговорного языка, а не на овладение русским языком для академических целей.

Студенты изучают грамматику, учатся писать, читать и воспринимать речь на слух, тем не менее, начиная обучаться по основной программе по определенному направлению (строительство, медицина, образование и т.д.) вместе с российскими студентами, они испытывают большие трудности. Это обусловлено следующими особенностями научного стиля русского языка:

- монологичностью речи;
- обилием научной терминологии, речевых клише, отсутствием экспрессивно-эмоциональной лексики;
- преобладанием существительных, прилагательных и наречий над глаголами;
- обилием вводных слов, сложных конструкции предложений;
- логичностью изложения[9].

### **Каковы пути выхода из данной ситуации?**

Прежде всего, необходимо изучить положительный опыт обучения иностранных студентов русскому языку во времена СССР, например, в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова. Особенность преподавания русского языка в те времена заключалась в использовании различных методик. Так, методика национально-языковой ориентации, в которой русский язык сопоставлялся с родным языком обучающегося, был сменен сознательно-практическим методом, больше времени уделялось

речевой практике. В 60-70-ые года используется популярный тогда «аудиовизуальный метод». Отличительная особенность данного метода заключалась в том, что студент овладевает языком в краткие сроки при сжатом лексико-грамматическом материале с использованием средств зрительной и слуховой наглядности. Следует подчеркнуть, что особое внимание уделялось национальной принадлежности студента особенностям родного языка обучающегося, например, на фонетическом уровне.

На современном этапе альтернативным подходом к обучению иностранных студентов в российских вузах является преподавание на английском языке. Например, в Томском политехническом университете для иностранных студентов основные образовательные программы разрабатываются на английском языке, приглашаются русские преподаватели, владеющие английским языком, для проведения занятий по их профессиональной специализации, создаются на английском языке и адаптируются учебно-методические комплексы по дисциплинам профессиональной подготовки [1].

В странах западной Европы, образовательные учреждения которых занимаются продажей образовательных услуг, предлагая огромный выбор направлений подготовки для иностранных студентов, используется технология «CLIL» (Content and Language Integrated Learning). Термин «Content and Language Integrated Learning» был впервые использован Д. Маршем в 1994 году. По мнению автора-создателя о применении концепции CLIL можно говорить в тех случаях, когда речь идет о дисциплинах, которые преподаются на иностранном языке и при этом преследуются две цели: изучение содержания данной дисциплины и одновременное изучение иностранного языка [4]. Данная методика может хорошо себя зарекомендовать при обучении иностранных студентов. Главным преимуществом «CLIL» является то, что студент, изучая новый предмет, параллельно изучает и язык. Особенностью данной методики является преподавание на двух языках.

Организация специальных клубов общения и культурного обмена также играет важную роль в успешной коммуникативной адаптации иностранных студентов. Например, в Казани существует интересный проект «Мост дружбы» главная цель, которого помочь иностранным студентам адаптироваться в новой среде. Российские студенты или «тьюторы» знакомят иностранных студентов с культурной жизнью города, рассказывают о традициях русского и татарского народов, помогают в изучении русского языка, а также оказывают им дружескую поддержку.

Проблемы бытовой адаптации также требуют безотлагательного

решения. Ведь на неудовлетворительные жилищные условия в общежитиях страны жалуются и российские студенты. Образцом для подражания может послужить «Деревня Универсиады» в городе Казани и кампусы в университете «Иннополис» в городе-спутнике Иннополис.

Каждый год процент иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, увеличивается, что свидетельствует о востребованности российского высшего образования. Решение проблемы адаптации иностранных студентов к социальным, бытовым, коммуникативным условиям, а также преодоление академических трудностей является достаточно сложным и зависит от множества факторов, однако, изучив и применив положительный отечественный и зарубежный опыт, применяя новые образовательные технологии можно их минимизировать.

### *Литература и примечания*

[1] Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки: учебное пособие.– СПб: Златоуст, 2006.–250с.

[2] Дрожжина Д.С. Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссия о методологии // Эмпирические исследования.– 2014.– Том 1, №3.– С 41.

[3] Моднов С.И., Ухова Л.В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете // Гуманитарные науки.–2013.– Том 1, №2.– С.113-114.

[4] Салехова Л.Л., Григорьева К.С. Реализация принципов предметно-языкового интегрированного обучения с помощью технологий Web 2.0 в техническом вузе //Вестник Российского Университета Дружбы Народов. Серия «Информатизация Образования». – 2014. – №2. – С.11-19.

[6] Рейтинг стран мира по уровню валового национального дохода на душу населения [Электронный ресурс] // Gmarket.ru: Информационный портал: «ИАА Центр гуманитарных технологий».2002-2015. – Электрон. данные. URL: <http://gtmarket.ru/ratings/rating-countries-gni/rating-countries-gni-info> (дата обращения 30.01.2016г.).– Гуманитарные технологии и развитие человека.

[7] Африканцы в России: образование, брак, судьба [Электронный ресурс] // Inafran.ru: Информационный портал: «Институт Африки Российской Академии Наук».– Электрон. данные. URL: [http://www.inafran.ru/sites/default/files/page\\_file/afrikancy\\_v\\_rossii\\_brak.pdf](http://www.inafran.ru/sites/default/files/page_file/afrikancy_v_rossii_brak.pdf) (дата обращения 2.02.2016 г.).– Федеральное

государственное бюджетное учреждение науки Институт Африки Российской академии наук.

[8] Саблина С.Г. Барьеры коммуникации в межкультурной среде [Электронный ресурс] // Russcomm.ru: Информационный портал: «Российская коммуникативная ассоциация».2002-2015.– Электрон. данные. URL: [http://www.russcomm.ru/rca\\_biblio/s/sablina.shtml](http://www.russcomm.ru/rca_biblio/s/sablina.shtml) (дата обращения 2.02.2016).– Российская коммуникативная ассоциация.

[9] Научный стиль: понятие, признаки и примеры [Электронный ресурс] // School-of-inspiration.ru: Информационный портал: «Школа вдохновения. Литературные курсы онлайн».2016.– Электрон. данные. URL: <http://school-of-inspiration.ru/nauchnyj-stil-onyatie-priznaki-primery> (дата обращения 2.02.2016 г.).– Школа вдохновения. Литературные курсы онлайн.

[10] Российские вузы увеличат прием иностранных студентов [Электронный ресурс] //www.vedomosti.ru: Информационный портал: Электронное периодическое издание «Ведомости» (Vedomosti). 2006.– Электрон. данные. URL: <http://www.vedomosti.ru/management/articles/015/02/19/student-stupenka-k-rejtingu> (дата обращения 30.01.2016). – Ведомости.

© Д.В. Ткачева, Л.Л. Салехова, 2016

*А.Х. Хачароева,  
преподаватель каф. ПДП,  
e-mail: [asya.khacharoeva@mail.ru](mailto:asya.khacharoeva@mail.ru),  
ЧГПУ  
г. Грозный*

## **ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

Духовно-нравственное воспитание школьников в Чеченской Республике и в совокупности по России является необходимым и нужным, в связи с обострением проблемы национального экстремизма, оказывающего отрицательное влияние на образование патриотического сознания и гражданской позиции личности. В настоящее время утрачены моральные ориентиры, подрастающее поколение безусловно истратило свою духовность. Безверие, агрессивность, происходит переоценка жизненных ценностей, что делает нужным и необходимым гражданское развитие личности, формирование гражданина-патриота, начиная с младшего школьного

возраста. Совершенствование социума неразрывно связано с формированием идеи личной воли, огромной ценности каждой личности [2].

Духовно-нравственное воспитание школьников – это направление, которое сама жизнь выдвинула в настоящий момент в качестве приоритетного в системе воспитания. Многие приоритеты, сложившиеся в системе воспитания в нашей стране в результате многовековых традиций, в настоящий момент, просто утрачены.

Мы дожили до тех времен, когда область дозволенного, нравственно допустимого, по меркам здравого смысла, резко сузилась. То, что недавно было абсолютно невысказанным, в современном мире стало нормой. Многие вопросы стали решать деньги, ложь часто считается проявлением находчивости, разврат – природной потребностью организма, а предательство – деловой необходимостью. [4]

Образование – это неразрывное единство обучения и воспитания. Задача системы образования сегодня – не только в формировании индивида с широким мировоззренческим кругозором, с развитым интеллектом, с высоким уровнем знаний, но и в развитии духовной личности, от интеллектуального, политического, культурного уровня которой во многом будет зависеть будущее общества. Базовое звено образования – общеобразовательная школа. Именно основные общеобразовательные учреждения активно включились в реформирование образования, которое происходит в сложное время, когда наряду с экономической нестабильностью одной из глобальных проблем современности остается духовный кризис нашего общества, когда теряются связи с вековыми традициями, смешиваются представления о добре и зле, утрачиваются многие духовные ценности. [3]

Духовно-нравственное становление школьников, подготовка их к самостоятельной жизни есть важнейшая составляющая развития общества и государства. Важнейшей задачей воспитания является формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе. [5]

Определение конкретных целей и задач воспитания, моделирование воспитательного пространства в целях обеспечения самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; взаимодействие семьи и педагогических коллективов образовательных учреждений составляют основу формирования духовной личности.

В Чеченской Республике такая работа ведется в рамках

реализации «Единой концепции по духовно-нравственному воспитанию и развитию подрастающего поколения». Концепция включает в себя большой спектр мероприятий, направленных на работу с молодежью. Целью этой концепции явилось привитие подрастающему поколению основополагающих ценностей, идей и убеждений, отражающих сущность чеченского менталитета и формирование активной гражданской и личностной позиции молодежи, а также воспитание и социально-педагогическая поддержка становления и развития нравственного, глубоко верующего, ответственного, креативного, инициативного и компетентного гражданина России.

В школах Чеченской Республики духовно-нравственное воспитание учащихся является приоритетным направлением воспитательной работы школы и осуществляется в тесном взаимодействии урочной, внеурочной деятельности и дополнительного образования в рамках программы «Гражданско-патриотическое образование и воспитание в современной школе» и в рамках «Единой концепции духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения Чеченской Республики».

Данная программа «Единая концепция духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения ЧР» ориентирована на повышение общественного статуса, обновление содержания и структуры воспитания на основе отечественных и национальных традиций, баланса государственного, общественного и семейного воспитания, современных механизмов воспитания и его приоритетов. Программа определяет цели, задачи и направления совершенствования организации духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в системе образования, а также первоочередные меры, связанные с развитием воспитательной практики образовательного учреждения. [1]

В концепции модернизации российского образования на период до 2015 года сформулированы важнейшие задачи воспитания школьников: формирование гражданской ответственности, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе. Кризис духовности обнажает глубинные вопросы человеческого существования, смысла жизни живущих и будущих поколений. [4]

В связи с этим задача духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения имеет чрезвычайную значимость; её необходимо осмыслить сегодня как одну из приоритетных в деле обеспечения национальной безопасности страны. И возрождение России, поддержание ее статуса как великой державы сегодня связано

не только с решением политических, экономических, социальных проблем, но, прежде всего, с воспитанием Человека в человеке, формированием у него духовности, нравственности, исторически сложившейся российской ментальности.

Об актуальности духовно – нравственного воспитания в школе свидетельствуют многие кризисные явления современной жизни: наркомания, криминализация детской среды, низкий уровень общественной морали, утрата семейных ценностей, упадок патриотического воспитания и др. Из этого вытекает необходимость выделения духовно – нравственного воспитания в особую воспитательную область, обладающую своими методологическими доминантами, структурой, целями и способами реализации.

***Литература и примечания:***

[1] Программам «Единая концепция духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения ЧР». Ст. 9-12

[2] Программа «Гражданско-патриотическое образование и воспитание в современной школе». Ст. 14

[3] Воспитание в современном образовательном учреждении: теория и практика: Пособие для специалистов по воспитанию. / Под науч. ред. С.А. Лисицына, СВ. Тарасова.– СПб.: ЛОИРО.2005., ст. 66

[4] Воспитание в современной образовательной среде: Материалы региональной научно-практической конференции [Электронный ресурс]: Режим доступа: [http://www.loiro.ru/files/users/user\\_93\\_vospit.pdf](http://www.loiro.ru/files/users/user_93_vospit.pdf). Дата обращения 26.02.2016

[5] Воспитание гражданина в современной школе [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.proshkolu.ru/user/marina-slum/blog/457266/>. – Дата обращения: 26.02.2016

© А.Х. Хачарова, 2016



## **ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ**

**И.Р. Джамалова,**

*студент 3 курса*

*напр. «Техногенная безопасность»,*

*e-mail: [jamalova1995@yahoo.com](mailto:jamalova1995@yahoo.com),*

*науч. рук.: А.А. Вахранова,*

*к.т.н., доц.*

*БФЭА,*

*г. Бишкек, Киргизия*

### **ДОВУЗОВСКАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА НАЧИНАЮЩЕГО ВОКАЛИСТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ВЫСОКИМИ ГОЛОСАМИ)**

В данной статье нашел отражение значительный педагогический опыт работы в среднем профессиональном образовательном учреждении, Суджанском техникуме искусств, где я с большим удовольствием работаю уже более тридцати лет в качестве преподавателя постановки голоса на отделении хорового дирижирования.

Работая с первокурсниками, через некоторое время обязательно заметишь отличающуюся от остальных студентку с особенными, яркими данными певческого голоса. Уже к концу первого года обучения слышится будущий красивый тембр, голос приобретает округлость, объём и, главное, увеличивается диапазон. Начинаящая 16-летняя вокалистка (а в учебные заведения СПО поступают именно такие учащиеся после девяти классов общеобразовательной школы) спокойно распевается до «фа», «фа-диез» второй октавы и в произведениях уверенно поёт эти ноты, причём хорошо поставленные на крепкую дыхательную опору, округлые, с яркими обертонами в верхнем регистре. Это говорит о том, что голос развивается правильно и требует определённого внимания преподавателя в последующем вокально-техническом развитии, конечно, если студентка в этом заинтересована.

По учебному плану на предмет «Постановка голоса», который входит в МДК.01.03 профессионального модуля ПМ.01, даётся один час в неделю. При таком ограничении часов даже думать нечего о достижении каких-то результатов. Но Федеральный государственный образовательный стандарт СПО по специальности 073502 Хоровое дирижирование предусматривает консультации для обучающихся очной формы, утверждаемые образовательным учреждением [1], с

целью расширения и углубления работы над вокальными данными. Два часа в неделю недостаточно для качественного вокального развития, но огромную поддержку оказывают хоровые занятия, во время которых продолжается работа над голосом в той же академической манере, что и при индивидуальной постановке. Поэтому планировать индивидуальные занятия необходимо так, чтобы они чередовались с хоровыми занятиями. Таким образом, студентка будет иметь возможность заниматься вокалом практически ежедневно. Преподаватель по постановке голоса обязательно должен строго следить, как студентка работает с хоровой партией, и при необходимости помогать ей методическими советами.

К концу второго года обучения, когда уже сформированы определённые вокально-технические навыки, голос приобретает качественное звучание, юную певицу можно привлекать к сольным выступлениям в концертах. Музыкальные произведения необходимо подбирать соответственно вокальной подготовке. Сначала они разучиваются и отрабатываются в классе, затем, когда произведения «впеты», выражаясь вокальной терминологией, их можно исполнять перед публикой.

Важно отметить, что занимаясь по особой, повышенного уровня программе, при подготовке обучающейся к поступлению в ВУЗ требования к ней следует усиливать как в вокально-техническом развитии, так и к исполняемым ею произведениям.

В середине обучения студентке (сопрано) желательно иметь диапазон от «до», «ре» первой октавы до «соль», «ля-бемоль» второй октавы. Это уже должна быть певица, владеющая крепкой опорой дыхания, объёмным, красивого тембра звуком, хорошей кантиленой, устойчивой интонацией.

Концертные выступления помогают развитию вокально-исполнительских навыков: обладая приобретёнными техническими навыками и возможностями, исполнительница вполне сумеет раскрыть драматургию музыкального произведения, украсить выступление стилистически точной интерпретацией средств выразительности (пиано, форте, крещендо и т. д.).

На протяжении всего обучения в репертуаре студентки должны присутствовать несколько (от трех до шести-семи) арий композиторов эпохи барокко, любые (на выбор) романсы и песни западных и русских композиторов XVIII–XX веков, обработки народных песен, исполняемых с аккомпанементом, а также без сопровождения. Желательно для концертных выступлений тематической направленности иметь некоторый объём мелодичных и красивых произведений наших замечательных композиторов «советского»

периода. Произведения М. Блантера, А. Новикова, К. Молчанова, А. Пахмутовой и других талантливых авторов были и остаются любимыми как для исполнителей, так и для слушателей.

Хочется обратить особое внимание на пение без сопровождения. Великий русский композитор и педагог М.И. Глинка явился первым пропагандистом этого ценного педагогического метода, т.к. считал, что именно такие занятия, как пение а'cappella, развивают музыкальные способности певца, его внутренний слух, способствуют чистому интонированию, приучают к самоанализу и самостоятельности. В сольном пении вокалист довольно часто встречается с музыкальным материалом, исполняемым без инструментального аккомпанемента. Особенно это относится к жанру русской народной песни. Обращаться к пению без сопровождения необходимо на протяжении всего периода обучения вокалу.

Дальнейшее совершенствование голоса необходимо сосредоточить на развитии вокальной техники. К этому времени у студентки приобретается опыт концертных выступлений, появляется собственный музыкальный вкус, возрастает потребность в сложных произведениях. Она более вдумчиво относится к замечаниям преподавателя, которому также хочется быстрее приблизить ее к достижению вокального совершенства. Но именно в эти моменты необходимо помнить о продолжительности занятий певца, о его утомляемости. Простой, но мудрый совет гласит: оканчивать занятия до появления признаков утомления голосового аппарата. М. Глинка замечает: «Когда оно («горло», т.е. гортань) хоть чуть-чуть устало, не приобретается никакой пользы, но, напротив, замедляется успех» [2]. Приходится постоянно помнить, что начинающий певец утомляется намного быстрее, по сравнению с более подготовленным. Систематические занятия помогают в решении этой проблемы.

На старших курсах ФГОС СПО предусматривает производственную практику, которая включает в себя исполнительскую и педагогическую практики. Исполнительская практика проводится рассредоточено в течение всего периода обучения и представляет собой самостоятельную работу обучающихся по подготовке концертных выступлений [3]. Таким образом, в среднем учебном заведении объем часов на усовершенствование и развитие голоса, на технику пения увеличивается.

Несколько слов о подборе начального педагогического репертуара. Многолетний опыт работы позволяет сделать следующие выводы. Если студент склонен к унылому, «плаксивому» звуку – то ему полезно попеть мажорные, радостные произведения, которые своим характером помогают избавиться от этого недостатка. Если

мало движения в голосе, то подбираются произведения, требующие подвижности и лёгкости вокальной линии. Если обучающийся недостаточно владеет кантиленой – следует включить в репертуар мелодичные произведения, которые сформируют в голосе нужные качества. Этой особенностью обладают старинные арии. Если голос звучит глубоко, напряжённо – улучшение наступает от пения светлых, лирических произведений и т. д.

Много внимания необходимо уделять исполнительскому мастерству, оно растёт вместе с вокальной техникой. Развивая диапазон, расширяя его вверх, путём развития головного резонирования, на старших курсах можно давать студентке серьёзные классические произведения (арии из опер, кантат), но только в том случае, если верхний регистр звучит легко, устойчиво, без напряжения. Ни в коем случае нельзя заниматься «форсировкой» развития голоса, т.е. «торопить» голос, искусственно завышая диапазон. Например, работая над ариозо Иоланты из оперы П.И. Чайковского «Иоланта», мы целый год выстраивали подход к верхнему «ля» второй октавы, добываясь лёгкости, светлого и близкого звучания специальными упражнениями, подобранными в процессе работы для конкретного голоса, уделяя особое внимание выравниванию и удерживанию в высокой позиции нисходящих звуков после взятой «ля» второй октавы.

Последний год обучения является как бы завершающим постановку голоса. Но работа над формированием и развитием вокально-технических навыков должна быть постоянной: пение гамм, арпеджио, стаккато и т. д. Это поможет настоящему вокальному звучанию, раскрытию красоты тембра, яркости голосовых обертонов.

Одновременно уделяется большое внимание развитию актёрского мастерства, естественной мимике лица, пластике рук, умению держаться на сцене соответственно музыкальному произведению, при исполнении которого важно всё: и внутренний настрой, и внешняя выразительность. М.И. Глинка отмечал, что «в музыке, особенно вокальной, ресурсы выразительности бесконечны» [4]. Перед поступлением в ВУЗ студент должен быть уверенным, что его вокальная техника (база) даёт ему возможность выражать себя как певца, готового к выполнению требований вокальной программы. Это – и голос полного диапазона, с хорошо поставленными верхними звуками, и красивый тембр, и музыкальная выразительность, и физическое состояние певца.

#### ***Литература и примечания:***

[1] Барсов Ю.А. Вокально-исполнительские и педагогические

принципы М.И. Глинки. Л., 1968. С. 42.

[2] Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 073502 Хоровое дирижирование. С. 78.

[3] Барсов Ю.А. Вокально-исполнительские и педагогические принципы М.И. Глинки. С. 32.

© И.Р. Джамалова, 2016

*Т.Д. Умханова,  
преподаватель,  
e-mail: umkhanova.toita@mail.ru,  
ЧГПУ,  
г. Грозный*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ МУЗЫКАЛЬНО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ХОРОВОГО ПЕНИЯ**

**Аннотация:** в этой статье рассматриваются проблемы воспитания личности в хоровом коллективе, а так же выделена методика работы с детским хором, как условие музыкально-эстетического воспитания школьников.

**Ключевые слова:** хоровое пение, музыка, эстетическое воспитание, певческий коллектив.

### **Хор и методика работы с детским хором.**

Начиная наше исследование в области хорового искусства, надо сказать, что хор-это певческий коллектив. В переводе с древнегреческого языка слово «Хор» означает «вместе», хоровой коллектив, певческий коллектив, музыкальный ансамбль, состоящий из певцов (хористов, артистов хора); совместное звучание человеческих голосов. Хор отличается от вокального ансамбля наличием как минимум двух или более певцов, поющих одну партию. Главной личностью в хоре является дирижер, или как принято называть его по-другому «Хормейстер». Дирижер руководит хором, распределяет голоса и партии, выбирает репертуар, занимается концертной деятельностью со своим хоровым коллективом.

Обычно хор включает в себя четыре хоровых партии: сопрано, альты, тенора и басы. Количество партий в хоре строго не ограничено, каждая из партий при необходимости может делиться на 1-е и 2-е голоса, и получается 8 партий. Если хор исполняет канонические

произведения, то количество голосов может дойти и до 12. Деление партий на 1-е и 2-е голоса называется «дивизи». Хоровое исполнение бывает с сопровождением музыкальных инструментов и без сопровождения. Исполнение хоровых произведений без сопровождения называется «а cappella». Сопровождать хоровое пение может любой инструмент, несколько инструментов или симфонический оркестр. Если это народное произведение, то может и оркестр народных инструментов. На репетициях хора обычно используется фортепиано или рояль.

**Типы хоров.** Под типом хоров подразумевают состав исполнительского коллектива, его характеристику по певческим голосам. Поскольку голоса разделяются на мужские, женские и детские, то хор, в котором поют одинаковые голоса называют однородным.

Хор, в котором поют женщины и мужчины называется смешанным (Это может быть и детский смешанный хор). В хоровом искусстве есть четыре типа хоров: детский, женский, мужской, смешанный.

**Детский хор.** Детский хор состоит из двух партий: это сопрано (дисканты) и альты. Разумеется, при необходимости на I и II.

**Хор мальчиков и юношей.** В этом хоре, как и в смешанном имеются четыре основных партии, только партию сопрано исполняют мальчики, которых принято называть дискантами.

**Женский хор.** Женский хор, как и детский, тоже состоит из двух партий, сопрано и альтов, которые делятся на I и II.

**Мужской хор.** В мужском хоре две партии, тенора и басы, непосредственно с разделением на два голоса, при тесситурной необходимости партия теноров расширяется за счет контратеноров, которые поют фальцетом.

**Смешанный хор.** Самый распространенный тип хора, состоит из женских и мужских голосов, тенора, басы, альты и сопрано. При партитурной необходимости тоже подразделяются на I и II.

**Народные хоры.** Этот хор поет в народной манере. Жанровыми признаками народного исполнения являются: ударение на местные традиции народного вокального пения, использование естественного регистрового звучания голосов, полифонический распев песни.

**Академические хоры.** Академический хор отличается исполнением произведений в академической манере (т.е. пение прикрытым округленным звуком). Академическая манера исполнения основывается на принципах музыкального творчества и исполнительства, профессиональной музыки и многовекового опыта хорового жанра.

### **Виды хорового пения.**

Вокально-хоровой ансамбль – от 12 до 20 участников;

Камерный хор – от 20 до 30–50 участников;

Средний хор – от 40 до 60-70 участников;

Большой хор – от 70 -120 участников;

Сводный хор – до 1000 участников, собирается на время из разных коллективов.

У хоров бывает разный статус: церковные, любительские, учебные, профессиональные.

**Вокально-хоровая работа.** В вокально-хоровой работе в первую очередь руководитель должен уделять внимание фонации, то есть звуковоспроизведению. Фонация – это звукоизвлечение речевого и певческого звука, образующегося в результате действия голосового аппарата. Для всех участников хорового коллектива имеются единые требования, основанные на принципах вокально-хоровой работы. Мы рассмотрим основные положения вокально-хоровой работы, которые необходимо знать каждому руководителю хорового коллектива: физиологические особенности – строение голосового аппарата (связки, гортань, верхние дыхательные пути, головной резонатор); изучение строения дыхательного аппарата (бронхи, легкие, диафрагма, грудной резонатор); изучение строения дикционного аппарата (губы, зубы, неба, язык, голосовые связки).

**Вокально-технические навыки хорового пения.** Вокально-технические навыки хорового пения-это: твердая, мягкая и придыхательная виды атаки звука; типы дыхания: грудное, брюшное и грудно-брюшное; звуковедение-легато, нонлегато, кантилена; использование верхних и нижних регистров.

**Дикционная работа в хоре.** Дикционная работа с хором заключается в развитии четкого и ясного произношения текста исполняемых хором произведений, особенно работа над словами, содержащими буквы: «С», «Ш», «Ч», «Т» и т.д.

**Художественная работа в хоре.** Художественной работой в хоре называется умение руководителем научить певцов воссоздавать художественный образ разучиваемых произведений, а также работа над фразировкой, цезурой, динамическими оттенками и др.

**Распевание в хоре.** В работе с хором немаловажную роль играет распевание хора. Это главное условие начала работы хорового коллектива.

Вокально-хоровое распевание имеет свою определенную цель. Во-первых, это настройка голосов на певческий режим, а во-вторых, это совершенствование и закрепление навыков вокально-хорового пения. Использование различных вокальных упражнений на слоги

«Ле», «Лю», пение на одном звуке и закрытым ртом помогает формировать прикрытое звукоизвлечение, сочетание согласных и гласных для того, чтобы выравнить хоровое звуковедение. Каждый руководитель хорового коллектива должен уметь определять объем технической работы для своего хора, учитывая их уровень вокально-хоровой подготовки. Правильным подход к вокально-хоровой работе и певческому воспитанию позволит участникам хора:

- 1) владеть всеми типами дыхания;
- 2) освоить все виды певческой атаки звука;
- 3) использовать головной и грудной резонаторы;
- 4) правильно использовать верхние и нижние регистры;
- 5) вести правильное звуковедение.

**Работа над хоровым строем.** Хоровой строй в певческом коллективе является главным элементом звучания хора. Это настройка музыкального звукоряда на точные звуковысотные соотношения. Виды хорового строя бывают: мелодический и гармонический. Интонирование устойчивых и неустойчивых ступеней лада, мажорного и минорного ладов вверх и вниз, правильное интонирование интервалов – это мелодический вид хорового строя. Интонирование мажорных и минорных аккордов, трезвучий и их обращений, доминантсептаккорда и его обращений – это гармонический вид хорового строя.

Важное место в работе с хором над хоровым строем занимает интонация. Интонация зависит от правильного дыхания, звукообразования и вокальной техники исполнителя. Итак, хор-это важнейший источник приобретения профессиональных вокально-хоровых навыков пения для учащихся и студентов, основа образовательной деятельности учебных заведений, ключевая форма творческой деятельности в школах и в вузах. Самый распространенный вид музыкально-эстетического образования и воспитания – это хоровое пение. Это самый верный путь приобщения детей к духовным ценностям, классической, народной и духовной музыке, сочинениям композиторов средневековья, эпохи романтизма и современных мастеров музыки. Одним из главных условий развития личности ребенка среднего школьного возраста является истинная любовь к музыке и приобщение к хоровой деятельности.

Г.А. Струве говорил, что интерес к знаниям, появляющийся под чутким руководством учителя, является основой развития способностей учеников к различным видам творческой деятельности (Школьный хор). Руководителю хора очень важно открыть в детях их личностные качества и другие способности на хоровых занятиях, укрепить их интерес к хоровому пению и стараться развить его



дальше. Способности ребенка среднего школьного возраста развиваются непосредственно в какой-нибудь деятельности, особенно это плодотворно, если эта деятельность приносит радость и является желанной, если она способна увлечь мысли и фантазии детей, направить их творческий поиск, и тогда это принесет положительные результаты.

Ребенок растет, совершенствуется и обогащает свои познания, развивается как личность, у него появляется интерес к различным видам деятельности, как к учебной, так и другим (спортивный, творческий, научный и т.д.). Интерес-это стимул творческой деятельности, приобщение к музыке, это стимул развития личности.

Мы выяснили, что интерес способствует воспитанию нравственно-эстетических чувств, формирует духовный мир школьника, его убеждения и взгляды. Поэтому, одна из важнейших и сложных задач музыкальной педагогики состоит в том, чтобы формировать интерес к музыке у детей среднего школьного возраста. Наше современное общество предпочитает увеселительную форму музыкального искусства, им нравится легкая эстрадная музыка, и наша задача состоит в том, чтобы истинная культура и музыкальное искусство не утратили для детей своего важного значения.

Поэтому мы должны воспитывать музыкальный вкус учащихся на примерах мировой классической музыки. Современному обществу необходимы гармонически развитые личности, и только учитель музыки может пробудить у своих учеников любовь к высокохудожественным произведениям музыкального искусства. Он может привить учащимся интерес к хоровому пению, поскольку это многовековая традиция, правильно выбранный репертуар способствует развитию разных эмоций на хоровых занятиях у детей среднего школьного возраста. Это поможет детскому мышлению оценить любое художественное музыкальное произведение.

И так, хоровое пение является одним из главных и важнейших средств музыкально-эстетического воспитания школьников.

#### ***Литература и примечания:***

[1] Подуровский В.М., Сулова Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. – М., 2001.

[2] Соколов В. Работа с хором. -М., 1986.

[3] Шереметьев В.А. Эстетические критерии и постановка певческого звука в детском хоре. Челябинск, 2003.

© Т.Д. Умханова, 2016

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

**О.А. Бабикова,**  
студент 1 курса  
напр. «Психолого-педагогическое  
образование»,  
магистерская программа  
«Психология организационно-  
управленческой деятельности»,  
e-mail: **babikova\_o@mail.ru,**  
ФГБОУ ВО «МАГУ»  
г. Мурманск

### **СОВРЕМЕННЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ, СТИЛЬ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ**

В современных условиях все более становится насущной проблема эффективной деятельности организации, которая зависит, прежде всего, от управленческой эффективности. Не просто управлять, а управлять эффективно, получая высокий результат, при минимальных затратах сил, энергии, времени и денег.

В свою очередь, эффективность управления во многом зависит от руководителя, а также от оптимальной реализации личностных и групповых возможностей. В основе управленческой деятельности лежит способ, которым руководитель управляет подчиненными и в котором выражается независимая от конкретных ситуаций форма его поведения, с целью достижения определенных результатов, что называется стилем управленческой деятельности.

Взаимодействие руководителя с подчиненными предполагает: выбор задач, принятие решений; организацию группы и выбор методов побуждения; осуществление контроля; установление взаимоотношений с подчиненными; регуляцию информационных потоков; установление обратной связи с коллективом; взаимодействие с общественными организациями.

Поэтому, для успешного достижения стоящих перед организацией целей необходимым условием являются успешные коммуникации. Коммуникации – это обмен информацией, на основе которого руководитель получает информацию, необходимую для принятия эффективных решений и доводит принятые решения до работников организации.

При любом стиле управленческой деятельности, если

коммуникации налажены плохо, решения могут оказываться ошибочными, люди могут неверно понимать, чего же хочет от них руководство. Эффективностью коммуникаций часто определяют качество решений и то, как они в действительности будут реализованы.

Оценка эффективности управления показывает, в какой мере управляющий орган добивается поставленной цели. Эффективность управления – это сложная категория, отражающая взаимоотношения и взаимодействия результатов управленческой деятельности и произведенных при этом затратах – материальных, финансовых, трудовых и т.д.

Актуальность данной темы диктуется запросами практики, обусловленные увеличением количества руководителей желающих эффективно управлять людьми, регулировать развертывающиеся между ними отношения, использовать воспитательные и психотерапевтические воздействия, а с этой задачей справиться лишь руководитель, владеющий высокими коммуникативными навыками и являющийся лидером при различном стиле управления.

Целью данной работы является исследование стиля управленческой деятельности и коммуникативной функции руководителя как фактора эффективного управления.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнение следующих задач:

1. Провести теоретический обзор особенностей стиля управленческой деятельности;
2. Определить научные подходы к изучению коммуникативной функции руководителя;
3. Разработать программу исследования взаимосвязи стиля управленческой деятельности и коммуникативной функции руководителя;
4. Подобрать методический инструментарий, адекватный целям и задачам исследования;
5. Провести сравнительный анализ результатов исследования;
6. Разработать рекомендации для руководителей исследуемых организаций.

Объект исследования – профессиональная деятельность руководителя.

Предмет исследования – стиль управленческой деятельности и коммуникативные функции руководителя.

В основу исследования положена гипотеза, согласно которой эффективность управления зависит от качества реализации коммуникативной функции руководителем и адекватного выбора

стиля управленческой деятельности.

Научно-методологическую основу исследования составили деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская и др.), концепции, подходы и представления коммуникативной активности (А.А. Свенцицкий, А.Н. Банковский, Л.А. Петровская, Р.Х. Шакуров), работы, описывающие феномен карьеры (Э. Шейн, В.А. Чикер, Л.Г. Почебут и др.), работы по межличностному взаимодействию (Г.М. Андреева, В.Н. Панферов), по руководству и лидерству (А.Л. Свенцицкий, И.П. Волков, А.Л. Журавлев, Д. Ньюстром).

Методы и методики исследования. В данной работе были использованы психологические опросники, методы математической статистики. В качестве методик исследования были выбраны 1) методика САМОАЛ (Н.Ф. Калина); 2) методика диагностики межличностных отношений Т. Лири в модификации Л.Н. Собчик; 3) методика оценки уровня притязаний руководителя В.К. Горбачевского в модификации К.Б. Мальшева; 4) методика Э. Шейна «Якоря карьеры» в модификации В.А. Чикер, Л.Г. Почебут; 5) методика определения стиля руководства трудовым коллективом А.Л. Журавлева в модификации В.П. Захарова; 6) методика на выявление модели поведения руководителя А.В. Жуплева.

Процедура и этапы исследования. Исследование проводилось в четыре этапа в соответствии с целью и задачами данной работы. На первом этапе формировалась теоретическая база исследования, включающая анализ зарубежной и отечественной теории управленческой деятельности, рассмотрения типологии стилей управленческой деятельности, определение научных подходов к изучению коммуникативной функции руководителя. На втором этапе разработана модель исследования, в соответствии с которой подбирались и создавались методики исследования. На третьем, основном, этапе проводилось эмпирическое исследование особенностей стиля взаимодействия руководителей организаций, оценки их подчиненными характеристик работы. Руководители заполняли методики на определение модели поведения и особенностей коммуникативной функции. Подчиненными заполнялись методики на определение стиля руководства, качества коммуникаций и на оценку характеристик работы. На четвертом, заключительном, этапе проводился статистический анализ результатов исследования, на основе которого сформулированы промежуточные и основные выводы.

Теоретическая значимость работы заключается, с одной стороны, в более углубленном изучении коммуникативных

способностей, многостороннем анализе стилей управленческой деятельности; с другой стороны – в рассмотрении проблемы влияния коммуникативных способностей при различных стилях управления на эффективность управления.

Практическая значимость исследования.. заключается в том, что данные диссертационной работы являются востребованными в деятельности исследованных образовательных учреждениях и могут быть использованы: 1) в консультативной работе с любыми организациями, для оптимизации организационной культуры, в частности через перепроектирование работ, либо через изменение внешних условий, определяющих оценку подчиненными характеристик работы, а именно, стиля взаимодействия руководителя; 2) при отборе на должность и аттестации руководителей среднего звена; 3) для социально-психологического обеспечения профессионального роста руководителей.

Рекомендации по использованию результатов диссертационного исследования. Результаты исследования рекомендуется использовать в области социальной психологии при подготовке специалистов по организационному поведению; в области менеджмента при подготовке и переподготовке управленческих кадров; при проектировании и перепроектировании работ в организациях; при разработке учебных курсов.

Достоверность исследования обеспечивается надежным теоретико-методологическим обоснованием эмпирического исследования, использованием валидных психодиагностических методик, соответствующих целям и задачам исследования, адекватным выбором математико-статистических алгоритмов анализа эмпирических данных.

#### ***Литература и примечания:***

[1] Бузин, С.В. Коммуникации в современной организации: сущность, элементы и этапы коммуникационного процесса, их значимость в повышении эффективности менеджмент / С.В. Бузин. – М.: Лаборатория книги, 2012. – 82 с.

[2] Валеева, Н.Ш. Основы психологии управления : учебное пособие / Н.Ш. Валеева, И.Н. Пугин ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет». – Казань: КНИТУ, 2011. – 183 с.

[3] Горфинкель, В.Я. Коммуникации и корпоративное управление : учебное пособие / В.Я. Горфинкель, В.С. Торопцов,

В.А. Швандар. – М.: Юнити-Дана, 2015. – 129 с.

[4] Горьканова, Л.В. Организационное поведение : учеб. пособие / Л.В. Горьканова, Р.М.Прытков. – Оренбург: ОГУ, 2011.– 242 с.

[5] Захарова, Л.Н. Психология управления : учебное пособие / Л.Н. Захарова. – М.: Логос, 2012. – 376 с.

[6] Кадровый менеджмент и психология управления / под ред. И.А. Куянцев. – М.: Студенческая наука, 2012. – Ч. 2. Сборник студенческих работ. – 840 с.

[7] Козьяков, Р.В. Психология управления : учебное пособие / Р.В. Козьяков. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 201 с.

[8] Комаров, Е.И. Управление эффективностью социальных учреждений / Е.И. Комаров, Н.Н. Стрельникова, И.В. Малофеев. – М.: Дашков и Ко, 2013. – 302 с.

[9] Коробко, В.И. Теория управления : учебное пособие / В.И. Коробко. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 384 с.

[10] Мельников, С.Б. Теория менеджмента: для команд профессиональных муниципальных управленцев: муниципальных менеджеров, муниципальных депутатов и муниципальных служащих : учебное пособие / С.Б. Мельников. – М. ; Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 95 с.

[11] Никулина, С.А. Психология массовой коммуникации : учебное пособие / С.А. Никулина. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 170 с.

[12] Овсянникова, Е.А. Психология управления : учебное пособие / Е.А. Овсянникова, А.А. Серебрякова. – 2-е изд., перераб. – М.: Флинта, 2015. – 222 с.

[13] Организационная психология / под ред. Г. Ушамирская. – М.: Студенческая наука, 2012. – Ч. 1. Сборник студенческих работ. – 1577 с.

[14] Петрова, В.Н. Организация трудовой деятельности : учеб. пособие / В.Н. Петрова. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2014. – 128 с.

[15] Пранович, И.Б. Менеджмент в глобальном масштабе: управленческая проблема, мир без границ, экономическая среда / И.Б. Пранович. – М.: Лаборатория книги, 2012. – 120 с.

[16] Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 464 с.

[17] Шарипов Ф.В. Психологические основы менеджмента : учеб. пособие/ – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2008 – 293 с.

[18] Шарков, Ф.И. Основы теории коммуникации : учебник / Ф.И. Шарков. – М.: Академический проект, 2005. – 130 с.

© О.А. Бабикова, 2016

*Ю.М. Надысева,  
студент 1 курса  
напр. «Психолого-педагогическое  
образование»,  
магистерская программа  
«Психология организационно-  
управленческой деятельности»,  
e-mail: [nadysevayulya@mail.ru](mailto:nadysevayulya@mail.ru),  
ФГБОУ ВО «МАГУ»  
г. Мурманск*

## **РОЛЬ ПЕДАГОГА В РАЗРЕШЕНИИ КЛАССНЫХ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ УЧЕНИКАМИ**

Аннотация: Статья посвящена проблеме разрешения конфликтов между учениками в современной школе и роли педагога в сложившихся конфликтных ситуациях.

Конфликт – это наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия учеников.

Конфликты ученик – ученик в школе происходят из-за чего угодно. Кто-то косо посмотрел, одноклассник увел девушку либо не дал списать во время контрольной – причины разногласий между учениками могут быть такими же, как и во взрослой жизни. Конфликтные ситуации случаются в жизни каждого человека. Но если взрослый человек уже имеет навыки противостоять различным выпадом в свою сторону, то дети не всегда могут с этим справиться, а конфликтные ситуации в школе между учениками происходят часто.

Ключевые слова: конфликт; конфликтная ситуация; инцидент; конфликтогенные педагогические ситуации; факторы, определяющие особенности конфликтов между учениками.

В наше непростое экономически сложное время нарастает ожесточение, зависть, нетерпимость и неприятие друг к друга взрослыми, что отпечатывается на детях разных возрастных групп.

Конфликты в педагогическом процессе неизбежны. Профессия педагога признана в числе самых тяжелых. По своей психофизиологической напряженности она стоит на уровне летчиков-испытателей и альпинистов. Поэтому одной из проблем в педагогике является вопрос конструктивного разрешения конфликтов.

Конфликт всегда сопровождается большим психологическим напряжением, а питает это напряжение то, что называется в психологии личностным смыслом. Т.е. конфликт не только представляет собой предельно обостренную форму противоречия, но

он также еще и служит способом выявления и разрешения противоречий. Предшествующая конфликтная объективная жизненная ситуация, в которой находятся противоборствующие стороны, и сами эти стороны имеют определенные интересы, потребности, цели. Посягательство одной стороны на какую-либо из таких потребностей другой стороны создает социально-психологическую основу конфликта. Это и есть структура противоречия, пока еще не перешедшего в конфликт, – конфликтная ситуация. Таким образом, конфликтная ситуация – это такое совмещение человеческих потребностей и интересов, которое объективно создает почву для реального противоборства между различными социальными субъектами.

М. М. Рыбакова, любой конфликт анализируют по определенному алгоритму:

1. Описание ситуации, ее участники;
2. Природа и суть ситуации;
3. Поведение двух сторон;
4. Ситуация позволяющая предупредить перерастание проблемы в конфликт;
5. Помехи в конфликтной ситуации;
6. Выход из конфликта;
7. Приемы взаимодействия с конфликтующими;
8. Анализ поведения в данной ситуации;
9. Варианты поведения после конфликта;
10. Рекомендации по избеганию аналогичных конфликтов.

Учитель, который не избегает конфликтов, а стремится их разрешить, приобретает неопределимый личный опыт управления ими. К нему приходит понимание мотивов поведения учеников, постепенно вырабатываются навыки прогнозирования и управления ими. Понимание этих проблем дает реальную возможность преподавателю направлять энергию межличностных конфликтов на совершенствование процесса образования и воспитания школьников.

Свой вклад в изучение данной проблемы внесли: Н.И. Шевандрин, М.М. Рыбакова, Н.И. Леонов, Г.И. Козырев и многие другие.

Полезен конфликт тем, что, так или иначе, разрешает противоречие. Лучшим же разрешением объективно существующего противоречия является не его конфликтный способ, а мирный вариант, который происходит цивилизованными путями и средствами, когда противостоящие стороны и все участники конфликта приходят к пониманию необходимости этого раньше, прежде чем развитие событий пойдет по конфликтному руслу.



Среди потенциально конфликтогенных педагогических ситуаций можно выделить ситуации деятельности, поведения и отношений. Ситуации деятельности возникают по поводу выполнения учеником тех или иных заданий, успеваемости, учебной и внеурочной деятельности. Конфликтные ситуации здесь могут возникнуть в случаях отказа учащегося выполнить задание. Это может происходить по разным причинам: утомление, трудности в усвоении учебного материала, неудачное замечание учителя.

Ситуации поведения возникают, как правило, в связи с нарушениями школьниками правил поведения. Такие ситуации могут приобретать характер конфликтных в случаях, если учитель, не выяснив мотивов, сделает ошибочный вывод о поступках кого-либо из учащихся. Учитель не всегда знает обстоятельства детской жизни, лишь догадывается о мотивах поступков, не всегда представляет отношения между детьми, поэтому ошибки при оценке поведения или завышенные требования вызывают конфронтацию его действиям со стороны учащихся.

Ситуации отношений возникают тогда, когда затрагивают эмоции и интересы учащихся и учителей в процессе общения или деятельности. Если педагогическая ситуация вызывает у ее участников негативные эмоции, порождающие неприязнь друг к другу, то такая ситуация также приобретает конфликтный характер. Она возникает в тех случаях, когда деловые отношения подменяются межличностными, когда неоправданно даются отрицательные оценки не поступку школьника, а его личностным качествам.

Конфликтные ситуации так или иначе присущи процессу обучения и общению учителя и учащихся.

А.И. Шипилов, выделил следующие причины конфликтов в учебной деятельности между учениками:

наиболее распространены среди учащихся конфликты лидерства, в которых отражается борьба двух – трех лидеров и их группировок за первенство в классе. В средних классах часто конфликтует группа мальчиков и группа девочек. Может обозначиться конфликт трех – четырех подростков с целым классом или противостояние одного школьника и класса. По наблюдениям психологов путь к лидерству, особенно в подростковой среде, связан с демонстрацией превосходства, цинизма, жестокости, безжалостности. Детская жестокость – явление общеизвестное. Один из парадоксов мировой педагогики заключается в том, что ребенок в большей степени, чем взрослый, подвержен чувству стадности, склонен к немотивированной жестокости травле себе подобных.

Генезис агрессивного поведения школьников связан с

дефектами социализации личности. Так, обнаружена положительная связь между количеством агрессивных действий у дошкольников и частотой их наказания, применяемого родителями. Кроме того, было подтверждено, что конфликтные мальчики воспитывались, как правило, родителями, применявшими по отношению к ним физическое насилие.

На ранних этапах социализации агрессивность может возникать и случайно, но при успешном достижении цели агрессивным способом может появиться стремление вновь использовать агрессию для выхода из различных трудных ситуаций. При наличии соответствующей личностной основы важной становится не агрессия как способ достижения, а агрессия как самоцель, она становится самостоятельным мотивом поведения, обуславливая враждебность по отношению к другим на более низком уровне самоконтроля.

Кроме того, конфликты подростка в отношениях с одноклассниками обусловлены особенностью возраста – формированием морально – этических критериев оценки сверстника и связанных с требованиями к его поведению.

Необходимо отметить, что конфликты в школьных коллективах изучены педагогами, психологами, социологами и представителями других наук явно недостаточно, поэтому нет и целостного представления об их причинах и особенностях. Об этом говорит тот факт, что пока практически нет работ, предназначенных для учителей, директоров, в которых бы содержались понятные и проверенные рекомендации по предупреждению и конструктивному разрешению межличностных конфликтов в школе. А ведь для того, чтобы управлять конфликтами, как и любым другим явлением, необходимо сначала основательно их изучить.

В педагогической конфликтологии, специалистами выявлены основные факторы, определяющие особенности конфликтов между учениками. Во-первых, специфика конфликтов между школьниками определяется возрастной психологией. Возраст ученика оказывает значительное влияние, как на причины возникновения конфликтов, так и на особенности их развития и способы завершения. Мы знаем, что на время обучения в школе приходится этап наиболее интенсивного развития человека. И здесь основным фактором, определяющим особенности конфликтов между учениками, является процесс социализации учащихся. Социализация представляет собой процесс и результат усвоения активного воспроизводства индивидом социального опыта, проявляемого в общении и деятельности. Социализация школьников происходит естественным образом в обычной жизни и деятельности, а также целенаправленно – в

результате педагогического воздействия на учащихся в школе. Одним из способов и проявлений социализации у школьников выступает межличностный конфликт. В ходе конфликтов с окружающими ребенок, подросток осознают, как можно и как нельзя поступать по отношению к сверстникам, учителям, родителям.

Особенности конфликтов между школьниками определяются характером их деятельности в школе, основным содержанием которой является учеба.

Специфика конфликтов между учащимися в современных условиях определяются нынешним укладом жизни, изменениями в социально-экономической обстановке, и как следствие неравенство в материальном обеспечении семьи.

Возраст – определенная качественно своеобразная, ограниченная во времени ступень развития индивида. Именно в подростковом возрасте общение со сверстниками приобретает огромное значение. Отношения с товарищами находятся в самом центре личной жизни подростка, во многом определяя все остальные стороны его поведения и деятельности, в том числе и учебной. Для подростков важно не только общаться со сверстниками в школе, а занять удовлетворяющее их положение среди одноклассников. Это положение, способно удовлетворить стремление подростка к самоуважению, является разным каждого школьника. Одни стремятся занять в группе положение лидера, другие – получить признание и уважение от товарищей, третьи – стать непререкаемым авторитетом в каком-либо деле и т.п. В любом случае потребность в определенном положении среди сверстников становится доминирующим мотивом в поведении и учебе, который сказывается на результативности и эффективности процесса обучения.

Неумение или невозможность добиться в силу каких-либо обстоятельств удовлетворяющего подростка положения приводит к различным нарушениям в учебной деятельности, снижению успеваемости, проявлению недисциплинированности, вплоть до совершения правонарушений. Такое влияние социометрического статуса подростка в классе на его школьную жизнь определяется, прежде всего, особенностями личного развития в этот возрастной период, которое сопровождается повышенной конформностью ребенка по отношению к сверстникам.

Лещинская Е.А. утверждала, что исследование основных трудностей общения у школьников средних классов выявило, что наиболее часто нарушения в межличностных отношениях среди одноклассников вызваны отсутствием у них коммуникативных умений. Подростки используют неадекватные способы убеждения

(давление, протест, противопоставление и т.п.), стремятся к непосредственному «натуральному» общению, недооценивая его технический аспект, связанный с умением слушать, ориентироваться в ситуациях, использовать различные вербальные и невербальные способы общения.

Кроме того, особое значение в установлении эффективных взаимоотношений с одноклассниками имеют определенные и индивидуально-психологические особенности личности подростка. Большинство из тех, кто испытывает затруднения в общении, отличаются качествами, блокирующими успешное межличностное взаимодействие. Эти качества представляют собой следующие группы, которые обусловлены:

- природно-генотипическими свойствами (импульсивность, застенчивость, ригидность, неуравновешенность);
- характерологическими особенностями (нерешительность, неуверенность, замкнутость, закрытость, напористость, конфликтность, равнодушие, цинизм);
- семейной ориентацией по отношению к окружающим (несформированность коммуникативных умений на основе плохо развитой рефлексии).

Обычно конфликтная ситуация становится поводом для того, чтобы учителя обратили внимание на какие-то нарушения в межличностном взаимодействии в классном коллективе. На виду оказывается даже не сам конфликт, который очень часто выходит за пределы педагогического анализа, а способ реагирования на него, особенно если он носит не пассивный, а агрессивный характер. Между тем агрессивное реагирование всего лишь защитная реакция подростка на коммуникативно-сложную для него ситуацию, цель которой сберечь самооценку на принятом уровне.

Основные правила поведения в конфликтной ситуации: не расширять предмет ссоры, причину недовольства. Часто высказываемые учителем претензии к учащимся расплывчаты, не конкретны. Учитель, например, говорит ученику: «Что-то ты плохо стал относиться к занятиям». При такой формулировке претензии ученику остается только гадать, в чем проявляется это плохое отношение. Важно соблюдать правило «сокращения числа претензий за один раз». Одновременное высказывание учащемуся многих претензий создаст у него впечатление виновности во всем, что происходит вокруг, и он начнет оправдываться даже в том, в чем его не обвиняют. В результате у ученика возникнет раздражение по поводу того, что «на вас ничем не угодишь» и «если не нравлюсь, я могу и уйти: не больно-то и хотелось заниматься в вашей спортивной

секции!»

Справедливо, непредвзято относиться к инициатору конфликта. Всякий межличностный конфликт начинается с того, что появляется человек, чем-то недовольный. Раз человек выступает с несогласием, с обидами, претензиями, значит, он ждет, что другая сторона прислушается к нему и изменит свое поведение. Учителю следует выработать у себя установку, что учащийся всегда имеет какие-то основания для жалобы, недовольства и высказывает их не ради удовольствия (если, конечно, он не склочник), а потому, что его что-то тяготит, заставляет переживать, мучиться. Поэтому учителю не следует сразу же отмахиваться от высказываемых учащимися претензий и тем более упрекать и ругать жалобщиков, их нужно спокойно и внимательно выслушать, и понять предъявления учащимся претензий и возникновения на этой почве конфликтной ситуации учитель должен предложить способ ее разрешения, устранения причины, вызвавшей разногласия или недовольство одной из сторон. Это может быть сделано в форме частичной уступки, смягчения требований.

Методический инструментарий разрешения конфликта педагогом: каждое конкретное действие педагога или некоторая их совокупность оказывают определенное влияние на ученика.

Можно выделить три класса приемов педагогического воздействия:

1) созидающие (способствуют развитию новых положительных качеств);

2) тормозящие (помогают исправить поведение, побуждая преимущественно отрицательные чувства);

3) приём «взрыв» (А.С.Макаренко).

Е.П. Родченкова, рассматривает пять видов словесных педагогических воздействий, направленных на разрешение моральных конфликтов среди подростков: организующие, оценивающие, дисциплинирующие, доверительные, вдохновляющие. Американский писатель и философ Л. Рон Хаббарт полагал, что любое действие человека, пытающегося преодолеть какую-либо опасность, препятствие, решить проблему, в том числе и в сфере воспитания, можно отнести к одному из следующих пяти действий: атаковать, отступить, избежать, проигнорировать, сдаться.

Рекомендации по разрешению конфликтных ситуаций в учебных коллективах:

– педагоги демонстративно проявляют любовь к отдельным учащимся; резко отличается стиль отношений педагога к «плохим» и «хорошим» школьникам;

- подростки болезненно воспринимают «двойную мораль» работы учителей с любимыми и нелюбимыми школьниками;
- наблюдается дискриминация не только по отношению к учащимся, но и в отношении к отдельным классным коллективам;
- неуспевающим и несимпатичным подросткам придумываются всякие препятствия, когда они действительно хотят активно участвовать в коллективных делах;
- открыто выделяются лидеры, которые противопоставляются общей массой, что порождает разлад и вражду в классе.

Для более успешного разрешения конфликта желательно составить карту конфликта, разработанную Х. Корнелиусом и Ш. Фэйром. Суть ее в следующем:

- определите проблему конфликта в общих чертах. Например, при конфликте из-за объема выполняемых работ составьте диаграмму распределения нагрузки;
- выясните, кто вовлечен в конфликт (отдельные сотрудники, группы, отделы или организации);
- определите подлинные потребности и опасения каждого из главных участников конфликта.

Составление такой карты позволяет:

- 1) ограничить дискуссию определенными формальными рамками, что в значительной степени поможет избежать чрезмерного проявления эмоций, так как во время составления карты люди могут сдерживать себя;
- 2) создать возможность совместного обсуждения проблемы, высказать людям их требования и желания;
- 3) уяснить как собственную точку зрения, так и точку зрения других;
- 4) создать атмосферу эмпатии, т.е. возможности увидеть проблему глазами других людей и признать мнения людей, считавших ранее, что они не были поняты;
- 5) выбрать новые пути разрешения конфликта.

Но прежде чем переходить к разрешению конфликта, постарайтесь ответить на следующие вопросы:

- хотите ли благоприятного исхода;
- что нужно сделать, чтобы лучше владеть своими эмоциями;
- как бы вы себя чувствовали на месте конфликтующих сторон;
- нужен ли посредник для разрешения конфликта;
- в какой атмосфере (ситуации) люди и могли бы лучше открыться, найти общий язык и выработать собственные решения.

В разрешении конфликта многое зависит от самого педагога. Иногда следует прибегнуть к самоанализу для того, чтобы лучше

осознать происходящее и попытаться положить начало переменам, тем самым, проведя границу между подчеркнутым самоутверждением и самокритичным отношением к себе.

В заключение необходимо отметить, что кризисные моменты решаются успешнее, если обе стороны заинтересованы в достижении некоторого общего результата, побуждающего их к сотрудничеству. Опыт совместной деятельности во имя достижения общей цели сближает партнеров, позволяет открывать новые, дополнительные способы преодоления трудностей и неприятностей, связанных с решением конфликта. Успешное решение совместных задач повышает также степень взаимного доверия, что облегчает риск открытости в общении. Это – момент чрезвычайной важности, так как люди часто даже не представляют себе, что можно сотрудничать с человеком, с которым находишься в конфликтных отношениях.

Рекомендации педагогам: 1. Усилить взаимосвязь в работе педагога, психолога, социального педагога, по профилактике конфликтов на основе межличностных диагностик. 2. Применять игровые методы для профилактики и разрешения конфликтов, тренинги, ролевые игры. 3. Индивидуальные беседы с учащимися; «живые» наблюдения за ними; 4. Индивидуальные и групповые беседы с родителями учащихся. 5. Организовать и провести цикл обучающих семинаров практической направленности с целью повышения психолого-педагогической компетентности педагогов.

Проблема конфликта межличностного или группового всегда актуальна. Ведь с конфликтом сталкивается каждый человек, будучи существом социальным. Для разрешения конфликта с наименьшими негативными последствиями необходимо знать психические характеристики личности, необходимо уметь анализировать конфликт. Также нужно помнить о процедурах урегулирования конфликтов и приемах педагогического воздействия для разрешения конфликтной ситуации.

Понимание причин возникновения конфликтов и успешное использование механизмов управления ими возможны только при наличии знаний и умений соответствующих личностных качеств, знаний и умений. Для того, чтобы конфликтная ситуация была успешно преодолена, она должна быть подвергнута психологическому анализу. Его основной целью является создание достаточной информационной основы для принятия психологически обоснованного решения в условиях возникшей ситуации.

#### ***Литература и примечания:***

- [1] Белинская, А.Б. Социальные технологии урегулирования

конфликтов: учеб. пособие/ А.Б.Белинская. – М.: Прометей, – 2000. – 212с.

[2] Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. – М., 1995.

[3] Зеркин, Д.П. Основы конфликтологии.: курс лекций./ Д.П. Зеркин.– Ростов-н/Д.: Феникс. – 1998. – 480с.

[4] Кан-Калик В.И. Учителю о педагогическом общении./ В.И. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1992.

[5] Козырев Г.И. Введение в конфликтологию./Г.И. Козырев. – М., 1999.

[6] Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству. – М.: Просвещение, 1990.

[7] Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М., 2002.

© Ю.М. Надысева, 2016

*А.А. Погосян,  
магистрант 1 курса  
напр. «Юриспруденция»,  
e-mail.ru: [ashot-pogosyan-94@mail.ru](mailto:ashot-pogosyan-94@mail.ru),  
науч. рук.: Н.А. Дудко,  
к.ю.н., доц.,  
АлтГУ,  
г. Барнаул*

## **ПСИХОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОКУРОРА. РЕЧЬ ПРОКУРОРА В СУДЕ**

Деятельность прокурора является, пожалуй, наиболее многогранной по сравнению с деятельностью представителей всех других юридических специальностей и отличается высокой степенью ответственности. Определенная универсальность и специфика этой деятельности, государственная значимость осуществляемых прокурором функций обуславливают широкий комплекс предъявляемых к нему требований.

Прокурору, помимо общих профессиональных качеств юриста, должны быть присущи такие качества, как умение проводить большую организаторскую работу, направленную на обеспечение строгого соблюдения законности, фундаментальные и специализированные



юридические знания в соединении с умением применять их в процессе осуществления прокурорского надзора. Все те нравственно-психологические качества, которые необходимы следователю, судье не в меньшей степени необходимо иметь и прокурору. Хотя это достаточно очевидно, подчеркну, что прокурор должен быть человеком высокообразованным, эрудированным, высококультурным, с развитым искусством устной речи. А.Ф. Кони писал о прокуроре – обвинителе, что «в речи своей он не должен ни представлять дело в одностороннем виде, извлекая из него только обстоятельства, уличающие подсудимого, ни преувеличивать значения доказательств и улики или важности преступления. Таким образом, в силу этих этических требований, прокурор приглашается сказать свое слово и в опровержение обстоятельств, казавшихся сложившимися против подсудимого, причем в оценке и взвешивании доказательств он говорящий публично судья»

Только на базе всех этих качеств, в их органической связи между собой возможна правильная, плодотворная прокурорская деятельность.

От того, насколько правильно и полно соблюдены прокурором нравственно-психологические требования, во многом зависит успешное осуществление задач уголовного правосудия, в особенности обеспечения правильного применения закона, предупреждение и искоренение преступлений

Во время судебного разбирательства уголовного дела прокурор выполняет только одну процессуальную функцию – обвинение. Обвинение как процессуальная функция тесно связана с обвинением в материально-правовом смысле, т.е. с предметом обвинения. Связь между предметом обвинения и обвинительной деятельностью кратко может быть выражена следующей формулой: «Обвинитель обязан выдвинуть обвинение, обвинение должно быть доказано обвинителем» Уяснение связи и различий, существующих между обвинением в уголовно-процессуальном и материально-правовом аспектах, дает возможность более полно раскрыть содержание важнейшей нравственно-психологической проблемы обвинения – объективности и принципиальности государственного обвинения.

Известно, что под принципиальностью понимают качество, характеризующее верность определенной идее в убеждениях и последовательное проведение этой идеи в поведении. Принципиальность касается лишь формы морального сознания человека, но не затрагивает их общественной направленности. Поэтому при оценке такого качества, как принципиальность, обязательно учитывается конкретное содержание тех моральных

принципов, которые проводятся в жизнь.

Обвинение в материально-правовом смысле, будучи процессуальным выражением состава преступления, вменяемого конкретному лицу, должно быть объективным, выражать объективную истину. Осуществление прокурором в суде процессуальной функции обвинения – это практическая последовательная реализация тех объективных выводов, к которым он пришел, убежденности в вине подсудимого и доказанности этой вины.

Требования объективного подхода к разрешению любого уголовного дела носят как правовой, так и глубоко нравственно-психологический характер. Обвинение и осуждение невинного, несправедливая мера наказания в отношении виновного грубейшим образом нарушают законность и вступают в резкое противоречие с нормами морали. Только абсолютная убежденность в виновности подсудимого дает прокурору юридическое и моральное право поддерживать обвинение, требовать осуждения и наказания этого лица.

Именно поэтому одна из основных нравственных заповедей деятельности прокурора состоит в том, что он не должен поддерживать обвинение, во что бы то ни стало, несмотря ни на какие повороты дела в суде. В своем решении прокурор обязан руководствоваться обстоятельствами дела, сложившимися в суде. При этом он исходит из своего внутреннего убеждения и вправе в соответствующих случаях отказаться от обвинения частично или полностью.

Практика же убеждает в том, что даже при достаточно полном, профессионально грамотном и объективном расследовании дела может иметь и место разная оценка доказательств или разный подход к квалификации преступного деяния, с одной стороны, следователя, прокурора, утвердившего или составившего новое обвинительное заключение, а с другой – суда или же прокурора в суде, исходя из данных, полученных непосредственно в ходе судебного разбирательства.

Государственному обвинителю психологически далеко не всегда легко отказаться от поддержания обвинения, если это обвинение в достаточной мере не подтверждается в судебном заседании. Ему иногда нелегко ставить вопрос и о переквалификации действий подсудимого. Сложность положения заключается в том, что, отказываясь от обвинения, прокурор тем самым как бы признает свою ошибку в том случае, если он утверждал обвинительное заключение или же в распорядительном заседании требовал придания обвиняемого суду. Определенное воздействие в этом плане способно оказывать на

прокурора то обстоятельство, что возможное решение суда, расходящееся с мнением обвинительной власти, может отрицательно сказаться на статистических показателях, по которым оценивают работу прокурора.

Всеми этими соображениями прокурор, разумеется, не должен руководствоваться. Истина для него должна быть превыше всего. В противном случае его действия могут вступить в конфликт с законом, стать аморальными. Занять правильную позицию, преодолеть психологический барьер помогают прокурору не только принципиальность, но и способность в интересах дела решительно отказаться от ошибочной позиции, пренебречь ложным самолюбием. Важно и то, чтобы у прокурора выработалось здоровое отношение к возможному несогласию суда с выводами органа предварительного расследования.

Объективность, принципиальность и чувство меры – лучшие советчики прокурора, которые могут подсказать ему наиболее целесообразное, правильное в каждом конкретном случае решение относительно меры уголовного наказания.

Строго следуя букве и духу закона, прокурор не должен совершать безнравственных действий. Однако, помимо следования нравственным нормам, заложенным в законе, он должен обладать собственным, весьма значительным нравственным потенциалом, который дополнит и раскроет наиболее важные уголовно-процессуальные принципы. Содержание этих двух составляющих, в конечном счете, и должно явиться важнейшей гарантией от ошибок и заблуждений государственных обвинителей в ходе участия в судебном разбирательстве.

*© А.А. Погосян, Н.А. Дудко, 2016*

*ДЛЯ ЗАМЕТОК*