

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

9 2019
ЧАСТЬ III

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 9 (247) / 2019

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображена *Надежда Константиновна Крупская (1869–1939)*, российский революционер, советский государственный, партийный, общественный и культурный деятель, организатор и главный идеолог советского образования и коммунистического воспитания молодежи. Супруга Владимира Ильича Ленина.

Надежда родилась в Санкт-Петербурге, в семье обедневшего дворянина и бывшего поручика Константина Игнатьевича Крупского, одного из идеологов Польского восстания 1863 года. Он скончался в 1883 году, не оставив семье никаких средств. Несмотря на это, мать, Елизавета Васильевна, сумела дать дочери образование в престижной гимназии княгини Оболенской. Окончив педагогический класс, Надя поступила на Бестужевские женские курсы, но проучилась там всего год. Девушка с юности увлекалась идеями толстовства, а затем марксизма и революции. Для заработка она давала частные уроки и одновременно бесплатно вела занятия в Петербургской воскресной вечерней школе для взрослых за Невской заставой, участвовала в марксистском кружке, вступила в «Союз борьбы за освобождение рабочего класса», где и познакомилась с молодым Владимиром Ульяновым.

Историки утверждают, что молодой Ульянов «приударял» сперва за подругой Надежды Константиновны, тоже учительницей рабочей школы Аполлинарией Якубовой. Но та вежливо отвергла его предложение руки и сердца. Тогда «жених» уже из тюрьмы прислал аналогичное предложение Надежде, и та его приняла. В 1897 году вместе с несколькими другими членами Союза ее на три года выслали из Петербурга. В конце концов оба — и Владимир, и Надежда — очутились в ссылке в сибирском селе Шушенском. Там и сыграли скромную свадьбу. Изначально брак предполагался фиктивный — «товарищ женщина» и «товарищ мужчина» поддерживали друг друга в трудной ситуации, но будущая теща вождя настояла, чтобы брак был заключён без промедления, причём «по полной православной форме». Таким образом, несмотря на атеистические взгляды, молодые венчались в церкви, обменявшись кольцами, изготовленными из переплавленных медных пятак. «С тех пор, — писала Крупская впоследствии, — моя жизнь шла следом за его жизнью, я помогала ему в работе чем и как могла».

Дальше начинается рост революционерки: эмиграция, постоянная поддержка мужа во всех его начинаниях. Надежда работала с почтой, преподавала в партийной школе, была редактором, переписчицей статей. В 1899 году Н. К. Крупская под псевдонимом Саблина написала

свою первую книгу «Женщина-работница». В ней она исключительно ярко раскрыла условия жизни трудящихся женщин в России и с марксистских позиций осветила вопросы воспитания пролетарских детей. Книга была издана нелегально за границей.

В годы эмиграции Надежда Константиновна параллельно с партийной работой с большим увлечением занималась вопросами педагогики. Результатом стала книга «Народное образование и демократия», которую высоко ценил В. И. Ленин. За эту работу Надежде Константиновне в 1936 году была присвоена учёная степень доктора педагогических наук.

Когда Крупская осознала, что ее личная жизнь не задалась (детей не будет, у мужа любовница Инесса Арманд), она не стала вредить, устраивать сцен, а предложила расстаться и даже оставалась с Арманд в дружеских отношениях, потом нянчилась с ее внуком. Вот здесь, взвесив все за и против, Ленин отказался разводиться и предпочел Крупскую, порвав с Инессой, хотя и любил ее.

Карьера Крупской не завершилась со смертью мужа. Она работала в Народном комитете просвещения, стояла у истоков создания пионерской организации, написала множество книг и статей, в том числе по литературе и педагогике. Надежда Константиновна посвятила остаток жизни проблемам подрастающего поколения, боролась с детской беспризорностью и безнадзорностью. Но в то же время критиковала педагогические методы Макаренко, полагала, что сказки Чуковского вредны для детей... В результате поэту пришлось на некоторое время публично отречься от своих «идеологически вредных» произведений.

Она написала несколько книг о Ленине, о коммунистическом воспитании молодежи, об истории образования партии большевиков. С ее легкой руки в стране было открыто несколько музеев.

Смерть ее была загадочной. Надежда Константиновна умерла от перитонита буквально на следующий день после празднования своего 70-летия. Этот факт дал повод считать, что был отравлен торт, который прислал юбилярше Сталин. Однако эта версия уже не может быть ни подтверждена, ни опровергнута, поскольку прах Крупской поместили в Кремлевскую стену на Красной площади, а ведь она была против даже того, чтобы Ленин находился в Мавзолее, и не раз обращалась к Сталину с просьбой о захоронении мужа на кладбище, «по-человечески».

Крупская была удостоена Ордена Ленина и Ордена Трудового Красного Знамени.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

МЕДИЦИНА

- Павликов А. А.**
Клиническая эффективность препарата
Бронхобос у детей с острыми и хроническими
легочными заболеваниями 157
- Самодуров С. И.**
Перспективы использования системы CRISPR/
Cas в целях снижения антибактериальной
резистентности 158
- Сороговец А. И., Зубарева А. Д.,
Циркунова А. Г., Кураш И. А., Смекалова Е. А.**
Современные представления о нейропатической
боли 161
- Шутова Д. В.**
Опыт применения аппарата VIVANO-Тес
в хирургическом отделении 162

СОЦИОЛОГИЯ

- Харламова О. А.**
Современный взгляд на социальное благополучие
пожилого человека 166
- Шарошкина Т. С., Бегун Д. Н.**
Частота и динамика суицидов в России
и Оренбургской области. Суицидальный риск
у студентов-медиков 168

ПСИХОЛОГИЯ

- Киптенкова Т. А.**
Использование техники «батик» в ДОУ
при работе с детьми старшего дошкольного
возраста 172
- Семенцова Я. С.**
Психологическая подготовка самбистов 174

Уразметова А. К.

Психологические факторы риска суицидального
поведения в подростковой среде 176

Щетинина Н. А.

Профессиональное выгорание специалиста:
причины, последствия, пути решения 178

ПЕДАГОГИКА

Аскарлова Д. К.

Творческие задания на уроках математики
в начальных классах и предъявляемые к ним
требования 181

Белеванцева О. Н.

Дистанционный урок русского языка для детей
с ограниченными возможностями здоровья:
специфика и возможности 183

Бородина М. Ю.

Разработка урока по математике в 6 классе
на тему «Масштаб» 185

Казаринова О. А., Домышева Т. И.,

Ляпунова А. Ф., Пастухова В. О.
Технологическая карта занятия «Рисование
северного сияния» с использованием
нестандартного приема «монотипия» (с помощью
пакета) с детьми подготовительной группы
с использованием образовательной
технологии «Ситуация» 186

Казаринова О. А., Чемоданова А. В., Цваль К. В., Шуберт Ю. В., Домышева Т. И.

КВН «День Байкала» — познавательно-
экологическое развлечение для детей средних
и старших групп детского сада 190

Мареева И. Н.

Инновационные средства работы
с обучающимися средней школы,
проявляющими способности и таланты 193

Меденкова Г. В.

Учет современной поликультурной среды как важная компетенция в структуре подготовки учителя начальных классов 194

Мулюкина Е. И.

Особенности организации дополнительных образовательных услуг в системе дошкольного образования..... 196

Мухина Е. В.

Развитие навыков общения у детей младшего возраста через организацию игровой деятельности 198

Накузиева Г. З.

Смешанное обучение русскому языку как иностранному 200

Радченко М. Л., Чернова Е. М.

Индивидуальные домашние задания по предмету «иностраный язык» как средство формирования мотивации младших школьников 202

Седельник А. П.

Развитие песенного творчества у детей старшего дошкольного возраста..... 204

Хамидова М. О.

Специфические особенности детской литературы для дошкольного и младшего школьного возраста 207

Шестаков С. И.

Урок информатики и ИКТ как один из компонентов среднего военного образования..... 209

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ**Джединг Д. А.З**

Влияние системы видеоповтора на судейство в тхэквондо ВТ..... 213

Pulatova M. J., Bakhtiyorov D. B.

Power training of school students on the basis of accounting the features of their body and biological maturity..... 214

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ**Огузова А. М., Огузов В. Б.**

Абазинская народная игрушка в системе духовной культуры народов КЧР 217

ФИЛОЛОГИЯ**Бабаева И. С.**

Концептуальная значимость заголовка..... 220

Канукоева О. К.З

Ценностная составляющая лингвокультурных концептов good и evil 223

Лебедев В. Д.

Грамматика английского языка как область знания с точки зрения ее исторического развития 226

Lyamkina V. A.

La place du concept «Femme» dans l'image conceptuelle et linguistique du monde à la lumière de la théorie anthropocentrique 229

Набережнова М. В.

Сравнительный анализ стилистических характеристик эксцентричной речи представителей просторечно-жаргонного типа и элитарного типа речевой культуры в произведении Дж. Бернарда Шоу «Пигмалион» 232

Смирнова О. А.

Эмоциональный компонент значения слова в художественном тексте и проблемы эквивалентности перевода 235

ФИЛОСОФИЯ**Чистова Н. А.**

Философские основания демографических проблем: исторический обзор..... 238

МЕДИЦИНА

Клиническая эффективность препарата Бронхобос у детей с острыми и хроническими легочными заболеваниями

Павликов Александр Александрович, кандидат медицинских наук, ассистент
Ярославский государственный медицинский университет

В лечении острых и хронических заболеваний дыхательных путей важное значение имеет осуществление адекватного дренажа бронхиального дерева за счет улучшения мукоцилиарного транспорта.

Цель нашего исследования: изучение эффективности муколитического препарата Бронхобос при острой и хронической бронхолегочной патологии у детей в условиях специализированного пульмонологического отделения.

Препарат Бронхобос, активным компонентом которого является карбоцистеин, является относительно новым препаратом на нашем фармакологическом рынке. При этом он обладает важными фармакологическими свойствами, которые используются при лечении различных бронхолегочных заболеваний. Бронхобос уменьшает вязкость слизи, активируя сиаловую трансферазу и нормализует количественное соотношение кислых и нейтральных сиаломуцинов бронхиального секрета. Он увлажняет слизистую, способствуя её регенерации, активизирует деятельность реснитчатого эпителия и восстанавливает секрецию Ig A. Препарат обладает свойством кумулироваться, сохраняя максимальную концентрацию в слизистой и сыворотке крови в течение 8 часов, а бокаловидные клетки сохраняют эффект действия до 8 суток.

Бронхобос использовался нами для лечения группы больных в возрасте от 4-х месяцев до 17 лет с острыми заболеваниями, такими как: пневмония, простой и обструктивный бронхит и хроническими (хронический вторичный бронхит, муковисцидоз, бронхолегочная дисплазия)

Общее количество обследованных нами детей методом случайной выборки составило 23. Контрольная группа, в которой для лечения применялись муколитики, содержащие амброксол или ацетилцистеин, составила 20 человек. Все дети проходили лечение в пульмонологическом отделении ДКБ № 1 г. Ярославля и были разделены на 3 возрастные подгруппы: дети до 3 лет, с 3 до 7 лет и старше 7 лет, в каждой из которых выделялись дети с острыми и хроническими заболеваниями бронхолегочной системы.

При оценке клинической эффективности препарата Бронхобос нами учитывались такие симптомы, как ка-

шель, хрипы и их характер. Дети в возрасте до 3 лет принимали препарат Бронхобос с концентрацией раствора 2.5%, всего в группе было 2 с хронической патологией и 8 с острыми заболеваниями. Катаральные явления были разнообразными и встречались с одинаковой частотой. У 3 детей были сопутствующие аллергические заболевания: (атопический дерматит), в анамнезе отмечались острые аллергические реакции на пищевые продукты. При приеме препарата Бронхобос обострения данных состояний не наблюдалось. В контрольной группе дети до 3 лет с острыми бронхолегочными заболеваниями принимали препараты в основе которых лежал амброксол, а с хроническими заболеваниями — ацетилцистеин. Группа детей в возрасте от 3 до 7 лет составила 10 человек, 6 из них принимали Бронхобос в концентрации раствора 2.5 и 5%, четверо другие муколитические препараты. Дети старше 7 лет были только с хронической патологией. В этой группе у 2 детей был отягощенный аллергологический анамнез в виде реакций на пищевые продукты и лекарственные средства, у 3 хронические заболевания желудочно-кишечного тракта (гастриты и гастродуодениты). При приеме препарата Бронхобос обострений состояний не наблюдалось.

Критерием оценки эффективности препарата считали уменьшение клинических проявлений бронхита, в первую очередь кашля, а при его отсутствии — хрипов в лёгких. Обработку данных проводили с помощью описательной статистики. Достоверных различий в группе детей объединенных по возрастам и характеру течения заболевания получено не было. При объединении детей по характеру течения заболевания вне зависимости от возраста, в группе детей, получавших Бронхобос, эффект наступал быстрее в среднем на 6 дней, по сравнению с группой детей получавших другие муколитики ($p < 0.05$). При объединении по возрастным группам без учета характера течения заболевания достоверные различия были получены только в подгруппе детей до 3 лет, где при приеме Бронхобоса эффект наступал в среднем через 6 дней, а в группе принимавших другие муколитики за 13 дней ($p < 0.05$). В первой группе детей при острой патологии эффект от препарата у

среднем наступал через 5 дней, при хронической на 9 день, при приеме других муколитиков на 11 и 18 день соответственно. В группе детей от 3 до 7 лет при острой патологии эффект отмечен на 5 день при хронической патологии на 8 день, без препарата на 16 и 18 день. В третьей группе, где были дети только с хронической патологией эффект отмечен на 8 день, без Бронхобоса на 16. Побочных реакций со стороны органов и систем организма при приеме препарата Бронхобос не отмечалось.

У двоих детей, принимавших Бронхобос: у ребенка 4 месяцев с диагнозом: острый обструктивный бронхит средней степени тяжести, длительностью приема 2 дня и у ребенка 4 лет с муковисцидозом, длительностью приема Бронхобоса 18 дней эффекта от приема препарата не наблюдалось. У одного ребенка в возрасте 1 года с диагнозом: острый ринофарингит, бронхит средней степени тяжести, ДН 1 с сопутствующими: конъюнктивит, гидроцефальный синдром, рахит 2 реконвалесценция. На прием 2,5% Бронхобоса в дозе 2,5 мл 2 раза в день наблюдалось усиление обструкции, в вечернее время суток после двукратного приема препарата. Один ребенок в возрасте 9 и 10 месяцев с диагнозом: острый ринофарингит, острый

бронхит средней степени тяжести с гиперреактивностью бронхов и с синдромом повышенной нервно-рефлекторной возбудимости на фоне недоношенности получал препарат Бронхобос 2,5% в дозировке 2,5 мл 3 раз в день; усиления обструкции не отмечалось. Таким образом можно предположить, что усиление обструкции у ребенка 4 месяцев не связано с приемом Бронхобоса, а скорее всего обусловлено фоновыми состояниями.

Прием Бронхобоса во всех возрастных группах сочетался с приемом других лекарственных средств: антибиотиков (пенициллинового ряда, макролиды), антигистаминных, беродуала, иммуномодуляторов, витаминов А, Е, Д3, С, усиления побочных действий или ослабления основных у данных препаратов не наблюдалось.

Выводы:

Препарат Бронхобос является современным и эффективным муколитиком.

Клинический эффект при приеме Бронхобоса наступает быстрее, чем при приеме других муколитиков.

При приеме Бронхобоса не отмечается побочных эффектов и взаимодействия с другими лекарственными препаратами.

Перспективы использования системы CRISPR/Cas в целях снижения антибактериальной резистентности

Самодуров Стефан Игоревич, студент

Южно-Уральский государственный медицинский университет (г. Челябинск)

Антибиотикорезистентность клинически значимых штаммов — глобальная проблема современной медицины. Одним из перспективных методов решения данной проблемы является литическое воздействие на мобильные генетические элементы (МГЭ). Осуществить данное воздействие возможно путём использования системы адаптивного иммунитета бактерий — CRISPR/Cas, побочным действием активности которой является разрушение МГЭ. Соответственно, увеличение активности CRISPR/Cas ведёт к снижению патогенности антибиотикорезистентности клетки-носителя.

Ключевые слова: CRISPR/Cas, Плазмиды, Антибиотикорезистентность, Мобильные генетические элементы.

Увеличение числа антибиотикорезистентных штаммов среди клинически значимых микроорганизмов, одна из важнейших глобальных проблем современной медицины.

Бесконтрольное применение антибактериальных средств на протяжении последних 60 лет сформировало благоприятные условия для выживания и размножения резистентных штаммов. К бесконтрольному применению относятся — использование препаратов широкого спектра действия, вместо узконаправленных препаратов. А также некорректный подбор дозировки и не соблюдение пациентами предписанного курса лечения ведёт к созданию в организме концентраций антибактериальных соединений ниже терапевтической дозы вследствие чего происходит отбор резистентных форм микроорганизмов.

Одним из механизмов, обеспечивающих повышение антибиотикорезистентности, является горизонтальный перенос генов при помощи мобильных генетических элементов [1].

Мобильные генетические элементы

Существуют различные механизмы приобретения антибиотикорезистентных свойств. При помощи повышения активности CRISPR/Cas системы, в перспективе возможно, повлиять на мобильные генетические элементы.

Мобильные генетические элементы (МГЭ) — последовательности ДНК, способные к перемещению внутри генома [2].

Среди МГЭ несколько классов:

1. Транспозоны

2. Плазмиды
3. Бактериофаги
4. Интроны второй группы

Транспозоны — это участки ДНК организмов, способные к транспозиции и размножению в пределах генома. Они способны перемещать гены детерминирующие антибиотико-резистентные свойства от плазмиды к хромосоме и наоборот. Так же известно, что могут перемещаться в пределах одного вида, а также попадать в новые виды и роды микроорганизмов, распространяя свойство резистентности между различными видами.

Плазмиды — Двухцепочечные кольцевые или линейные, способные к автономной репликации, генетические элементы. Плазмиды способны передаваться между бактериями во время конъюгации, или путём свободного захвата из окружающей среды. Часть плазмидов несёт гены, детерминирующие антибиотико-резистентные свойства.

Бактериофаги — вирусы, избирательно поражающие бактериальные клетки. Существуют определённые штаммы, которые способны доставлять в бактерию — носитель хромосомально-ассоциированные или плазмидассоциированные гены резистентности.

Нарушение данного механизма приобретения антибактериальной резистентности одно из перспективных направлений в решении проблемы резистентности клинически значимых микроорганизмов к антибактериальным препаратам [2].

CRISPR/Cas система

В настоящее время в литературе, большое число статей посвящено системе адаптивного иммунитета бактерий и архей. А именно — CRISPR/Cas системой. Большая часть исследований освещает различные способы применения данной системы в рамках генной инженерии. Однако, перспектива использования данной системы, в целях снижения антибактериальной резистентности, в литературе достаточного рассмотрения не получила [3].

CRISPR/Cas система один из эволюционно сформированных механизмов позволяющих бактериальной клетке распознавать поступающую чужеродную генетическую информацию и предотвращать её транскрипцию.

CRISPR (от англ. clustered regularly interspaced short palindromic repeats — короткие палиндромные повторы, регулярно расположенные группами) представляет собой семейство последовательностей, найденное в геноме большинства архей (~90%) и бактерий (~40%).

Локусы CRISPR обычно состоят из множества несмежных палиндромных повторов разделённых участками переменных последовательностей, называемых спейсеры.

Спейсеры, по большей части, представляют собой сегменты захваченных чужеродных вирусных и плазмидных последовательностей. Длина повторов CRISPR и спейсеров варьируется от 23 до 47 пар и 21 и 72 пар соответственно. Непосредственно перед последовательностями,

разделёнными спейсерами, выделяют лидерную последовательность, содержащую промотер.

В непосредственной близости от локусов CRISPR часто находятся гены Cas (CRISPR-ассоциированные). Набор генов Cas определяет тип CRISPR/Cas системы.

Гены Cas кодируют крупное гетерогенное семейство белков, несущих функциональные домены типичные для нуклеаз, геликаз, полимераз и полинуклеотидсвязывающие белки. Совместно CRISPR и Cas формируют CRISPR/Cas систему [3].

Принцип действия CRISPR/Cas системы

Механизм, использующий последовательности CRISPR, в целях защиты против чужеродного воздействия, на настоящий момент изучен не до конца. Однако, на основании наблюдений взаимосвязи локусов CRISPR и активности белков Cas, а так же, близком расположении последовательностей Cas к локусам CRISPR, было высказано предположение о совместном участии данных последовательностей в реализации адаптивной иммунной функции.

Был описан механизм действия CRISPR/Cas системы. Он включает в себя 5 этапов.

На первом этапе происходит транскрипция участка локуса CRISPR и образуется пре-crPHK.

На втором этапе собирается эффекторный мультибелковый комплекс Cascade, в структуру которого включается пре-crPHK. Cascade отрезают часть пре-crPHK. При этом, комплекс остаётся связанным с crPHK.

На третьем этапе происходит связывание Cascade с Двухцепочечной ДНК (ДцДНК) — мишенью. Связь образуется за счёт комплементарного спаривания оснований, входящих в структуру Cascade и оснований мишени. После чего к комплексу подходит белок Cas³ и связывается с ДцДНК.

На четвёртом этапе Белок Cas³ производит одноцепочечный разрыв последовательности мишени, отсоединяется от мультибелкового комплекса и движется вдоль ДцДНК, внося в её структуру изменения и разрывы, тем самым препятствуя транскрипции чужеродного генетического материала.

Также были установлены механизмы внесения чужеродных последовательностей в структуру CRISPR в качестве спейсеров. В нём так же принимают участие белки Cas.

Достоверно известно о существовании механизмов предотвращающих аутоагрессию системы CRISPR/Cas в отношении ядерной ДНК клетки-носителя. Интактность собственного генома бактерии обеспечивается специфическими метками, которые представляют из себя последовательности, встречающиеся в геноме бактерии с определённой периодичностью. Данные последовательности предотвращают использование частей генома клетки в качестве спейсеров, а значит и использования их для таргетного воздействия белков Cas. Так же для некоторых типов CRISPR/Cas систем обязательным для действия эффекторного мультибелкового комплекса Cascade необходимо, содержания мотива PAM на мишени [4].

Активность CRISPR/Cas в отношении МГЭ

CRISPR/Cas имеет эволюционный недостаток. Так как, часть спейсеров несут последовательности характерные для плазмид. Соответственно CRISPR/Cas способна препятствовать приобретению полезных и необходимых для адаптации и даже выживания бактерии-носителя качеств. Что может быть использовано в решении проблемы антибиотикорезистентности, так как, искусственно изменяя активность данной системы возможно влиять на приспособленность бактерий. [4]

Исследования лаборатории бактериологии университета «Рокфеллера», показали, как бактерии справляются с данным недостатком. В их исследовании они, использовали математические модели и эксперименты с *Staphylococcus epidermidis* и стафилококковой конъюгативной плазмидой pG0400. [5]

По результатам исследования были обнаружены механизмы, посредством которых популяции бактерий могут приобретать необходимые плазмиды без потери иммунитета CRISPR/Cas. Однако, одним из наиболее вероятных механизмов является дезактивация и удаление области CRISPR/Cas. Эти результаты дают объяснение значительных изменений в существовании, числе и функции CRISPR/Cas внутри и между видами микробов.

Соответственно, было предположено, что локусы CRISPR-Cas находятся в непрерывном состоянии потока: приобретаются путем горизонтального переноса гена, повышают активность и количественно увеличиваются,

когда популяции сталкиваются с фагом. И быстро теряются, когда инфекционно передаваемые гены и генетические элементы необходимы для адаптации и выживания популяции бактерий.

Механизмы изменения активности CRISPR/Cas Слабо изучены. На данный момент достоверно известно о зависимости между стрессовым воздействием различной природы на клетку и активностью системы CRISPR/Cas. Так у *Salmonella enterica serovar Typhi* в ответ на избыток питательных веществ синтезируется белковый репрессор, снижающий активность CRISPR/Cas. У некоторых видов активация CRISPR/Cas происходит при осмотическом стрессе.

Предполагают, что стрессовые факторы и проникновение МГЭ сходно действуют, что и повышает активность CRISPR/Cas системы [5].

Заключение

CRISPR/Cas система, как перспективный инструмент в геной инженерии, на данный момент, получила широкое освещение в научной литературе. Её возможное применение в практической медицине же, освещено куда меньше.

Использование механизмов CRISPR/Cas потенциально может помочь в решении проблемы антибиотикорезистентности клинически значимых штаммов, а также открыть новое направление в терапии бактериальных заболеваний. Так же, фундаментальные принципы функционирования данной системы требуют более глубокого изучения.

Литература:

1. Михеева, Л. Е., Карбышева Е. А., Шестаков С. В. Роль мобильных генетических элементов в эволюции цианобактерий // Экологическая генетика. — 2011. — № 4. — с. 52–62.
2. Parmit Kumar Singh, Guillaume Bourque, Nancy L Craig. Mobile genetic elements and genome evolution // Mobile DNA. — 2014. — № 26. — с. 26–36.
3. Jennifer, A. Doudnam, Emmanuelle Charpentier. The new frontier of genome engineering with CRISPR-Cas9 // Science. — 2014. — № 346. — с. 1258096–1–1258096–9.
4. Edze, R. Westra, Angus Buckling, Peter C. Fineran. CRISPR — Cas systems: beyond adaptive immunity // Nature Reviews Microbiology. — 2014. — № 12. — с. 317–326.
5. Wenyang Jiang, Inbal Maniv, Fawaz Arain. Dealing with the Evolutionary Downside of CRISPR Immunity: Bacteria and Beneficial Plasmids // PLoS genetics. — 2013. — № 9. — с. 1–13.

Современные представления о нейропатической боли

Сороговец Александра Игоревна, студент;
 Зубарева Анастасия Дмитриевна, студент;
 Циркунова Анна Геннадьевна, студент;
 Кураш Иван Андреевич, студент;
 Смекалова Елена Александровна, студент
 Гомельский государственный медицинский университет (Беларусь)

Нейропатическая боль довольно часто встречается в практике и плохо поддается лечению. Варианты терапии включают: трициклические антидепрессанты, ингибиторы обратного захвата серотонина и норадреналина в первую очередь, а затем прегабалин или габапентин. Трамадол или лидокаин можно рассматривать как вторую линию. Более сильные опиоиды относятся к терапии третьей линии. Важно помнить, что опиоиды и габапентиноиды обладают высоким потенциалом злоупотребления. Фибромиалгия и хроническая боль в пояснице без радикулопатии не соответствуют современным критериям определения нейропатической боли.

Ключевые слова: нейропатическая боль

Нейропатическая боль значительно ухудшает качество жизни и часто является плохо управляемой. Около 7–8% населения испытывает боль с нейропатическими характеристиками. 25% пациентов с диабетом и 35% пациентов с ВИЧ имеют нейропатическую боль. Лечение может оказаться сложной задачей, и, как и при любой боли, следует использовать с биопсихосоциальный подход. Существует несколько вариантов медикаментозного лечения, как части общего подхода к улучшению качества жизни и функционирования пациентов [1].

Нейропатическая боль в настоящее время определяется Международной ассоциацией по изучению боли (IASP) как «боль, вызванная поражением или заболеванием соматосенсорной нервной системы». Это заменяет более старое определение «боль, вызванная первичным поражением, дисфункцией или временным нарушением периферической или центральной нервной системы». Определение было пересмотрено и обновлено, потому что термин «дисфункция» в старом определении считался чрезмерно всеобъемлющим и не отражал патофизиологию. Кроме того, нейропатическая боль — это не одно, а целый ряд заболеваний или поражений с набором симптомов и признаков, в которых заключается понимание патофизиологии. Сторонники изменений считают, что это имеет большую научную строгость. Новое понятие ограничивает боль, возникающую в результате заболевания нервной системы, но за пределами соматосенсорной системы, например, боль при мышечной спастичности. В настоящее время оно исключает синдромы, патофизиология которых неясна, такие как фибромиалгия или комплексный регионарный болевой синдром [2].

Нейропатическая боль может быть периферической или центральной, в зависимости от расположения поражения, вызывающего симптомы. Некоторые состояния, такие как рассеянный склероз, могут вызывать центральную и / или периферическую нейропатическую боль. Периферическая нейропатическая боль является результатом повреждения нервных волокон различной этио-

логии, включая токсическое, травматическое, ишемическое, метаболическое, инфекционное или компрессионное повреждение. Позитивными симптомами обычно являются измененные или болезненные ощущения, такие как покалывание, стреляющая боль, жжение или ощущение поражения электрическим током. Негативные симптомы описываются как уменьшение ощущений вследствие потери сенсорной функции. Пациенты также могут испытывать аллодинию (боль, вызванную стимулом, который обычно не вызывает боли), гипералгезию (аномально высокая чувствительность к болевым стимулам), дизестезию (неприятное ощущение), гипестезию (снижение чувствительности к стимуляции) [3, 4].

Нейропатическая боль имеет несколько этиологий. К основным часто встречающимся состояниям относится:

- диабетическая периферическая невропатия
- ВИЧ-ассоциированная невропатия
- вызванная химиотерапией периферическая невропатия
- постгерпетическая невралгия
- невралгия тройничного нерва

При первичном лечении нейропатической боли необходимо использовать индивидуальный подход. Например, у пациентов с диабетической невропатией неустойчивый гликемический контроль ухудшает симптомы, а улучшение гликемического контроля снижает прогрессирование невропатии. Невропатия, связанная с ВИЧ, представляет собой еще более сложную картину: начало приема антиретровирусных препаратов может первоначально улучшить симптомы, хотя повреждение нерва может прогрессировать. Некоторые антиретровирусные препараты могут вызывать невропатию, а нейротоксичность может быть характерной чертой сопутствующих лекарств, таких как изониазид, при туберкулезе.

Пациенты с нейропатической болью обычно не отвечают на традиционные анальгетики (НПВС) или слабые опиоиды, так как они не направлены на лечение симптомов, связанных с данным состоянием. Многие пациенты не до-

стигают удовлетворительного обезболивания или не переносят эффективные дозы из-за побочных эффектов.

В настоящее время в клинической практике при лечении невропатической боли используются следующие препараты:

— *Первая линия:* габапентиноиды (прегабалин, габапентин), трициклические антидепрессанты (ами-триптилин), ингибиторы захвата норадреналина / серотонина (дулоксетин).

— *Вторая линия:* трамадол, опиоиды подконтрольно.

— *Третья линия:* каннабиноиды.

— *Четвертая линия:* ботулотоксин, метадон, ламотридин, лакосамид, тапентадол, карбамазепин (тригеминальная невралгия).

— *Также применяется:* зиконотид, лидокаиновый или капсаициновый пластырь [5].

Для некоторых пациентов невропатическая боль может быть временной, но для других она станет частью их жизни. Нелеченая невропатическая боль может привести к снижению качества жизни, психологическому стрессу, проблемам со сном и трудностям при выполнении повседневных дел. Даже при оптимальном лечении отдельные пациенты продолжают испытывать некоторую боль. Существует острая необходимость в разработке новых фармацевтических средств. Обширные исследования этиологии позволили выявить несколько потенциальных мишеней, и в настоящее время разрабатываются некоторые многообещающие новые соединения.

Литература:

1. International Association for the Study of Pain. Epidemiology of neuropathic pain: how common is neuropathic pain, and what is its impact? Washington: IASP; 2014.
2. International Association for the Study of Pain. IASP Taxonomy. Pain terms. Neuropathic pain. Updated 2017 Dec 14.
3. Meacham K, Shepherd A, Mohapatra D et al. Neuropathic pain: central vs peripheral mechanisms. *Curr Pain Headache Rep* 2017;21 (6):28.
4. Bhana N, Thompson L, Alchin J, et al. Patient expectations for chronic pain management. *J Prim Health Care* 2015;7:130–6.
5. Treede R-D, Jensen TS, Campbell JN, et al. Neuropathic pain: redefinition and a grading system for clinical and research purposes. *Neurology* 2008;70:1630–5

Опыт применения аппарата VIVANO-Тес в хирургическом отделении

Шутова Дарья Владимировна, аспирант

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

Ключевые слова: медицина, комбустиология, детская хирургия, дети, термическая травма, ведение хирургических ран.

Актуальность. Дети независимо от их семейного и социального благополучия подлежат особой охране, включая заботу об их здоровье и имеют приоритетные права при оказании медицинской помощи. Одним из современных методов лечения ран является лечение ран отрицательным давлением.

Цель работы: анализ результатов и внедрение в практику вакуумного лечения гнойно-хирургических и ожоговых ран.

В 2008 году всемирным союзом обществ по заживлению ран (WUWHS, Лондон) был разработан консенсусный документ по вакуумной терапии ран. В экспертную научную группу вошло более 20 специалистов из Швеции, Германии, США, Италии, Канады, Нидерландов, Испании, Великобритании, Сингапура, Австралии и Австрии. В ходе заседания были рассмотрены различные клинические и экспериментальные исследования, систематические и несистематические обзоры, клинические случаи и

отчеты конференций. Разработаны факторы риска и алгоритмы применения NPWT (Negative pressure wound treatment — методика лечения ран отрицательным давлением) в лечении хирургической раны. Документ, в частности, рассматривает потенциальное использование NPWT при следующих показаниях: диабетические язвы, сложные язвы на ногах, пролежни, открытые раны (после операции по поводу перитонита), травматические раны.

Опыт применения вакуумной терапии на территории Российской Федерации вовсю набирает обороты, и уже получил поддержку многих признанных специалистов нашей страны, занимающихся проблемами лечения ран. Преимущество данного метода становится заметным чаще всего в тех случаях, когда традиционные методы лечения не возымели ожидаемого успеха.

С каждым годом публикаций на тему применения вакуум-терапии в различных медицинских специальностях становится все больше и больше. Что позволяет учиты-

вать как положительные результаты, так и негативный опыт, недочеты и ошибки.

Уже сегодня можно ознакомиться с опытом применения NPWT при лечении ожоговых ран, отморожениях, гнойно-воспалительных заболеваниях кожи, открытых обширных травматических повреждениях, пролежнях, парапроктитах, остеомиелите, перитоните, кишечных свищах и многих других. (Argenta L. C. et al., 1997; Оболенский В. Н. с соавт., 2010)

Необходимо отметить, что применении вакуум-терапии в хирургии детского возраста применяется, преимущественно, в отдельных, чаще центральных, клиниках.

В целях совершенствования качества оказания медицинской помощи детскому населению Тамбовской области в 2017 году при вводе в эксплуатацию хирургического корпуса ГБУЗ «Тамбовская областная детская клиническая больница», в структуре хирургического отделения перепрофилировали 1 койку второго хирургического отделения для ожоговых больных. Это позволило максимально сконцентрировать оказание комбустиологической помощи на базе одного учреждения, с учётом уже имеющегося отделения анестезиологии и реанимации, обеспечив тем самым весь объём необходимых диагностических и лечебных услуг.

На медицинских конференциях и мастер-классах, посвященных лечению пациентов с ожоговой травмой, длительно не заживающими (хроническими) ранами актуальной остается тема физического воздействия в комплексном лечении с целью создания оптимальных условий для заживления ран. Эффективными и признанными методами физического воздействия на раны являются: ультразвуковая кавитация, гидрохирургическая обработка и вакуум-терапия.

Материалы и методы: в третьем квартале 2018 года фирмой «Hartman» (Германия) был предоставлен на апробацию аппарат VIVANO-Тес со всеми необходимыми расходными материалами.

Аппарат VIVANO-Тес представляет из себя вакуумную систему, включающую в себя вакуумный аспиратор, специальную повязку, которая состоит из дренирующего полиуретанового материала, и адгезивное пленочное покрытие, и, соответственно, дренажной системы, соединяющей повязку и емкость для сбора раневого экссудата.

Время работы повязки может составлять более 1 суток, что представляет удобство для маленького пациента. У детей рекомендуемым уровнем вакуумного воздействия является 75 мм ртутного столба.

В литературе встречается множество докладов о том, что NPWT за счет снижения выраженности раневой экссудации существенно ускоряет течение всех стадий раневого процесса и улучшает заживление раны (S. Thomas, 2001 г.).

Показания к применению вакуум-терапии в детском хирургическом отделении:

- Ожоги
- Хронические длительно незаживающие раны

- Трофические язвы
- Противопоказания к проведению данной терапии:
- Высокий риск послеоперационного кровотечения.
- Свищи неясной этиологии
- Несанированные очаги остеомиелита.

В настоящем исследовании приняли участие 7 детей с длительно незаживающими ранами различной этиологии. Это были больные с ожогом II—III степени (6 человек) и трофической раной конечности (1 пациентка).

Возраст пациентов варьировал от 3 лет до 16 лет.

Все пациенты получали антибактериальную терапию с учетом возбудителя (проводилось бактериологическое исследование). Смена повязок производилась раз в 2—3 суток.

Наложение системы проводилось по стандартной методике. На ранах и полости дополнительным слоем накладывалось покрытие «Branolind». Параметры работы аппарата задавались по стандартной методике от — 70 мм. рт. ст. до — 80 мм. рт. ст. с непрерывным режимом работы.

Время лечения определялось степенью изменения трофических ран, ростом грануляционной ткани. Общее количество перевязок со сменой комплекса специальных раневых покрытий, дренажей и пленки, создающих вакуум в ране, проводилось 2—3 раза. Длительность воздействия отрицательного давления на рану между перевязками 3 суток. Общий срок лечения аппаратом отрицательного давления от 6 до 15 суток.

Обоснованием использования данного способа служило: восстановление микроциркуляции и лимфотока в области раны; уменьшение площади раны; стимуляция роста грануляционной ткани.

После использования способа лечения ран отрицательным давлением раны очистились от остатков некротических тканей, сформировалась грануляционная ткань, началась активная краевая эпителизация.

Клинический случай:

Пациентка 16 лет, находилась на неоднократном лечении в хирургическом отделении с диагнозом: Трофическая язва подошвенной поверхности правой стопы.

Сопутствующий диагноз: Последствия миелита, менингоэнцефалита. Нижний вялый парапарез, нарушение функции тазовых органов.

Анамнез заболевания: Больна в течение 4 месяцев, когда на подошве правой стопы появилась рана. Факт травмы отрицает. Лечились самостоятельно повязками с мазью Вишневского, Левомеколь — без эффекта. Рана на фоне лечения расширялась, отмечалось сукровичное отделяемое. В мае 2018г находилась на лечение в хирургическом отделении ТОДКБ получила лечение: антибактериальная терапия (цефазолин), витаминотерапия, местное лечение (повязки с «Левомеколь» ежедневно), физиолечение (магнито-лазерная терапия). Выписана на амбулаторное лечение в удовлетворительном состоянии с улучшением. Наблюдается у хирурга по месту жительства. 06.08.18г отмечается отделяемое из раны, направ-

лена на консультацию к хирургу ТОДКБ. По экстренным показаниям госпитализирована в хирургическое отделение ТОДКБ.

Анамнез жизни: Растёт и развивается соответственно возрасту. Перенесённые заболевания: в феврале 2012 г. перенесла микобактериальную инфекцию, генерализованную форму, с поражением лимфоузлов, центральной нервной системы: миелит, менингоэнцефалит. В дальнейшем наблюдалась неврологом, нейрохирургом, ортопедом, получала курсы восстановительного лечения. Аллергоанамнез: неотягощён. Привита по возрасту.

Местный статус: при осмотре отмечается варусная установка правой стопы, нарушение чувствительности на подошвенной поверхности стопы и дистальной 1/3 тыльной поверхности, на подошвенной поверхности правой стопы, ближе к наружному краю, отмечается де-

фект кожи и мягких тканей размерами 3х1 см и до 1 см в глубину, с подрывными оmozоленными краями, дно раны покрыто бледно-розовыми грануляциями с незначительным налётом фибрина, имеется скудное сукровичное отделяемое, пальпация безболезненна.

Назначено лечение: антибактериальная терапия (цефазолин 1,0гр*3раза в сутки в/м — 10 дней), выполнена хирургическая обработка раны с иссечением оmozоленных краев, на рану наложена вакуум повязка, присоединенная к аппарату VIVANO-Тес. Параметры работы аппарата задавались с учетом ощущений пациента и клиническими рекомендациями: 80 мм. рт. ст. с непрерывным режимом работы.

На фоне лечения (курс составил 21 день) раны очистились, края выровнялись, сформировалась грануляционная ткань, началась активная краевая эпителизация.



Рис. 1. До начала лечения



Рис. 2. После двух курсов вакуум-терапии (по 7 дней)

Выводы:

Необходимо отметить простоту применения данного метода и уменьшение количества проведенных перевязок, что, безусловно, благотворно повлияло на самочувствие пациентов.

Вакуум-терапия способствует:

- скорейшему очищению и уменьшению размеров ран,
- приводит к сокращению сроков стационарного лечения и экономических затрат на него

— подготовки раневой поверхности к кожной пластике,

— сокращению общих сроков лечения больных с инфицированными ранами и ожогами.

Исходя из всего выше перечисленного, в 2019 году планируется приобретение данного аппарата в хирургическое отделение с целью лечения ран различной этиологии, локализации и глубины поражения.

Литература:

1. Andros, G., Armstrong D. G., Attinger C. et al. Consensus statement on negative pressure wound therapy for the management of diabetic foot wounds. *Vasc Dis Manage* 2006; Suppl July.
2. . Clinical guidelines for the management of the open abdomen with KCI systems for active abdominal therapy. London 2009; 24
3. Saxena, V., Hwang C. W., Huang S., Eichbaum Q., Ingber D., Orgill D. P. Vacuum-assisted closure: Microdeformations of wounds and cell proliferation. *Plast Reconstr Surg* 2004; 114: 5: 1086–1096.
4. Schintler, M. V. Negative pressure therapy: theory and practice. *Diabetes Metab Res Rev* 2012; 28: Suppl 1: 72–77.
5. Shirakawa, M., Isseroff R. R. Topical negative pressure devices: Use for enhancement of healing chronic wounds. *Arch Dermatol* 2005; 141: 1449–1453.
6. Steingrimsson, S., Gottfredsson M., Gudmundsdottir I., Sjögren, J., Gudbjartsson T. Negative-pressure wound therapy for deep sternal wound infections reduces the rate of surgical interventions for early re-infections. *Interact Cardiovasc Thorac Surg* 2012; 15: 3: 406–410.
7. Verrillo, S. C. Negative pressure therapy for infected sternal wounds: A literature review // *J. Wound Ostomy Continence Nurs.* — 2004. — Vol. 31. — No. 2. — P. 7274.
8. Vig, S., Dowsett C., Berg L. et al. International Expert Panel on Negative Pressure Wound Therapy [NPWTEP]. Evidencebased recommendations for the use of negative pressure wound therapy in chronic wounds: Steps towards an international consensus // *J. Tissue Viability.* — 2011. — Vol. 20. — Suppl 1. — S1S18.
9. Fabian, T. S., Kaufman H. J., Lett E. D. et al. The evaluation of subatmospheric pressure and hyperbaric oxygen in ischemic fullthickness wound healing // *Am. Surg.* — 2000. — Vol. 66. — No. 12. — P. 11361143.
10. Fisher, A., Brady B. Vacuum assisted wound closure therapy // ON: Canadian Coordinating Office for Health Technology Assessment (CCOHTA). — Ottawa, 2003.
11. Fleischmann, W., Lang E., Kinzl L. Vacuumassisted wound closure after dermatofasciotomy of the lower extremity // *Unfallchirurg.* — 1996. — Vol. 99. — No. 4. — P. 283287.
12. С. В. Горюнов, И. С. Абрамов, Б. А. Чапарьян, М. А. Егоркин, С. Ю. Жидких «Руководство по лечению ран методом управляемого отрицательного давления» Москва, 2013—80—120с
13. Блатун, Л. А. Местное медикаментозное лечение ран / Л. А. Блатун // *Хирургия.* — 2011. — № 4. — с. 51–59
14. Даценко, Б. М. Теория и практика местного лечения гнойных ран / Б. М. Даценко, О. О. Шалимов, Е. П. Безуглая. — Киев, 1995. — 383 с.
15. Чеботарь, И. В. Антибиотикорезистентность биопленочных бактерий / И. В. Чеботарь, А. Н. Маянский, Е. Д. Кончакова и др. // *Клинич. микробиология и антимикроб. химиотерапия.* — 2012. — Т. 14, № 1. — с. 51–58.

СОЦИОЛОГИЯ

Современный взгляд на социальное благополучие пожилого человека

Харламова Ольга Анатольевна, студент магистратуры
Московский государственный психолого-педагогический университет

В связи с изменением демографической ситуации, старением населения проблема социального благополучия граждан старшего возраста в современных условиях заслуживает особого внимания государства. Необходимость изучения именно субъективного аспекта благополучия пожилого человека обусловлена социально-психологическими проблемами, присущими данной категории населения. Имея представление об особенностях субъективного благополучия и факторах, на него влияющих, можно повысить качество жизни пожилого человека и обеспечить его социальную безопасность.

Ключевые слова: социальная защита, социальное благополучие, субъективное благополучие пожилого человека.

Социальная защита граждан старшего возраста — это одно из приоритетных направлений социальной политики современного цивилизованного государства. Российская Федерация, являясь правовым социальным государством, нуждается в такой политике, которая будет направлена на обеспечение определенного уровня благополучия пожилых людей, на содействие этой социально слабой группе населения и достижение социальной справедливости в обществе. Наивысшей общественной ценностью, социальным идеалом, сферой социальной оптимизации, с которой связаны жизненно важные интересы человечества, является социальное благополучие. В связи с изменением демографической ситуации и старением населения, повышение социального благополучия пожилых граждан должно стать одним из основных направлений социальной защиты на современном этапе. В трудной жизненной ситуации человек начинает чувствовать себя неуверенно и незащищенно, а эффективные методы социальной защиты в такой ситуации способствуют преодолению негативных условий жизни, повышая социальное благополучие. Особенно важно, с нашей точки зрения, обратить внимание именно на субъективное благополучие пожилых людей. Уровень субъективного благополучия должен стать одним из наиболее важных показателей оценки качества жизни и обязательно учитываться при организации деятельности в области социальной защиты граждан старшего возраста.

Изучение проблемы социального благополучия в социальной защите началось относительно недавно. Однако, уже существуют некоторые теоретические и прикладные разработки. Среди российских авторов можно отметить

работы Л.М. Билаловой, С.А. Бурилкиной, А.А. Власовой, З.К. Гареевой, О.М. Ивановой, П.Д. Павленок, Е.И. Холостовой, Т.А. Черниковой и др.

Проблема социального благополучия в социологии поднималась в работах Р. Дарендорфа, Э. Дюркгейма, Л. Козера, О. Конта, Т. Парсонса и др. Субъективное благополучие личности рассматривается в работах М. Аргайла, Е.Е. Бочаровой, Н. Брэдберна, А.А. Власовой, Г.А. Глотовой, Э. Динера, Л.В. Карапетян, О.А. Кислицыной, Л.В. Куликова, А. Маслоу, Г.В. Пучковой, К. Рифф, М. Селигмана, А.Е. Созонтова, Р.М. Шамионова, и др.

Несмотря на то, что в современных социально-психологических науках понятие «социальное благополучие» стало одним из наиболее значимых, пока не существует единой точки зрения относительно его содержания и структуры. Было предпринято множество попыток разграничить его со схожими понятиями такими, как «удовлетворенность жизнью», «качество жизни», «счастье». Однако, понятие «удовлетворенность жизнью» чаще применяется для оценки жизни в целом, а «счастье» — для описания кратковременных приятных эмоций. Что касается «качества жизни», то иногда его применяют для субъективной оценки жизни, в то время как «благополучие» как объективный показатель условий жизни. Также «благополучие» представляют, как один из компонентов «качества жизни», имеющий отношение к субъективной оценке людьми своей жизни. Кроме того, существует мнение и о том, что термин «благополучие» нужно использовать для обозначения качества жизни в целом [2].

Первой современной теорией социального благополучия принято считать Устав ООН, в котором одной из целей вы-

двигается поддержание международного мира и безопасности [5]. Понятие благополучия человека упоминается и в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [4].

В современной социологии выделяют два основных теоретических подхода к определению социального благополучия: объективистский и субъективистский [3].

В объективистском подходе социальное благополучие понимается как объективное явление социальной жизни. Оно обеспечивает стабильность функционирования взаимосвязанных элементов целостной системы общества и отождествляется с равновесием. В данном подходе благополучие рассматривается и как состояние общественной системы с абсолютным равновесием, стабильностью и способностью к развитию, и как отсутствие признаков «неблагополучия».

Субъективистский подход конструирует субъективистские модели социального благополучия, которые имеют дело как раз с субъективным благополучием, обращая внимание на взаимосвязь внешних и внутренних факторов, влияющих на становление и поддержание его оптимального уровня. Причем, культуру, традиции, брак и доход рассматривают как приоритетные факторы, хотя по утверждению М. Аргайла совокупный вклад этих переменных в изменчивость уровня субъективного благополучия не превышает 8–15% [1]. Уровень субъективного благополучия зависит и от степени материального благополучия, но это влияние опосредовано улучшением условий жизни, увеличением возможностей поддержания здоровья, получения образования и т. д. Таким образом, не всегда материальные ценности становятся промежуточным звеном между финансовым и субъективным благополучием [3].

Можно заметить, что эти два подхода не противоречат, а скорее дополняют друг друга. Объективный аспект социального благополучия связан с условиями жизни пожилых людей, удовлетворением объективных базовых потребностей и предоставлением соответствующих возможностей реализации их потенциала. Задача государства состоит в том, чтобы справедливо распределять возможности, в том числе и среди граждан старшего возраста, избегая дискриминации. Субъективный аспект благополучия отображает то, как пожилой человек сам оценивает свою жизнь и основан на учете субъективных восприятий. Несмотря на то,

что первый аспект социального благополучия легче поддается измерению и соответственно проще получить отчетность, полезность второго тоже не вызывает сомнений. С нашей точки зрения, социальное благополучие пожилого человека, являясь сложной междисциплинарной категорией, требует системного подхода к изучению. Решение проблемы соотношения объективного и субъективного аспектов благополучия мы видим в создании комплексной интегративной модели социального благополучия пожилого человека, предполагая выявление структурных элементов и описание взаимосвязей между ними.

Проблема субъективного благополучия пожилых людей стала привлекать внимание представителей не только психологии, но и социологии, экономики и других областей науки, так как наиболее важной задачей на нынешнем этапе развития общества является повышение качества жизни населения и социальная защита социально уязвимых граждан. Кроме того, уровень субъективного благополучия и степень социальной защищенности во многом зависят от эффективности деятельности по социальной защите населения. Таким образом, с одной стороны, мы видим повышение интереса современной науки к социальному благополучию граждан старшего поколения и значимость понятия «субъективное благополучие пожилого человека» для оценки эффективности деятельности по социальной защите, с другой стороны, можно признать недостаточную изученность данного понятия, необходимость выделения факторов, условий формирования субъективного благополучия граждан старшего возраста, особенно в трудной жизненной ситуации, подбора диагностических методик и методик по коррекции субъективного благополучия пожилого человека.

Необходимость изучения субъективного благополучия граждан старшего возраста, в том числе получателей социальных услуг, обусловлена социально-психологическими проблемами, присущими данной категории населения, такими как потеря чувства уверенности, чувство социальной незащищенности, повышение тревожности и т. д. Только имея представление об особенностях субъективного благополучия и факторах, на него влияющих, можно обеспечить пожилому человеку социальную безопасность и повысить качество его жизни в рамках социальной защиты населения.

Литература:

1. Аргайл, М. Психология счастья. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2003. — 271 с.
2. Кислицына, О. А. Измерение качества жизни / благополучия: международный опыт. — М.: Институт экономики РАН, 2016. — 62 с.
3. Петровская, Ю. А. Факторы социального благополучия как научная проблема. — Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. — 2014. — № 4 (36). — с. 137–143.
4. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. N 1662-р О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // URL: <http://base.garant.ru/194365/#ixzz4zPErG5Av> (дата обращения: 27.02.2019).
5. Устав Организации Объединенных Наций (Сан-Франциско, 26 июня 1945 г.) [Электронный ресурс] // URL: <http://www.un.org/ru/sections/un-charter/chapter-i/index.html> (дата обращения: 27.02.2019).

Частота и динамика суицидов в России и Оренбургской области. Суицидальный риск у студентов-медиков

Шарошкина Татьяна Сергеевна, студент;

Бегун Дмитрий Николаевич, кандидат медицинских наук, доцент
Оренбургский государственный медицинский университет

По определению французского социолога и философа Давида Эмиля Дюркгейма «самоубийством называется каждый смертный случай, который непосредственно или опосредованно является результатом положительного или отрицательного поступка, совершенного самим пострадавшим, если этот последний знал об ожидавших его результатах» [1, с. 7].

В отношении возрастных групп, почти во всех регионах мира частота самоубийств наиболее высока среди лиц в возрасте 70 лет и старше — как среди мужчин, так и среди женщин [4, с. 7]. В некоторых странах показатель числа самоубийств наиболее высок среди молодых людей, и в глобальном масштабе среди причин смерти людей в возрасте от 15 до 29 лет самоубийства занимают второе место [4, с. 7]. В связи с омоложением самоубийств и в целом сохранения их высокого уровня, проблема суицидов актуальна для современного мира.

Изучение статистики уровня самоубийств необходимо для наблюдения динамики основных показателей, разработки методов государственной политики и политики здравоохранения для профилактики суицидов и оказания своевременной помощи. Работа в данном направлении ведется сравнительно недавно, так в мае 2013 года на 66-й сессии Всемирной ассамблеи здравоохранения был принят первый в истории План действий в области психического здоровья ВОЗ, предотвращение самоубийств является неотъемлемой частью этого плана; поставлена цель снизить к 2020 году частоту самоубийств в странах на 10% [4, с. 11].

Цель работы: изучение частоты и динамики суицидов в Российской Федерации и Оренбургской области, оценка суицидального риска у студентов — медиков на разных стадиях обучения.

Материалы и методы. Проведен систематический поиск научных статей и статистических баз данных по вопросам количества суицидов в Российской Федерации и Оренбургской области; самостоятельный подсчет статистических данных для анализа относительных величин, показателей динамического ряда за период 1994–2017 года для Российской Федерации и 2001–2017 года для Оренбургской области (статистическая обработка материала проводилась на персональном компьютере с использованием программы Microsoft Excel по традиционным методикам [2]); социологический опрос студентов всех факультетов 3 и 5 курсов Оренбургского государственного медицинского университета с использованием «Опросника суицидального риска» Шмелева А.Г. (модификация Разуваевой Т.Н.) [3], представляющий собой тест

из 29 вопросов, на которые испытуемый дает либо утвердительный, либо отрицательный ответ. Оценка выраженности суицидального риска производилась по отдельным субшкальным диагностическим концептам суицидального риска: «демонстративность» (Д), «аффективность» (А), «уникальность» (У), «несостоятельность» (Н), «социальный пессимизм» (СП), «слом культурных барьеров» (СКБ), «максимализм» (М), «временная перспектива» (ВП), «антисуицидальный фактор» (АФ). В исследовании принимал участие 91 студент Оренбургского государственного медицинского университета в возрасте от 20 до 25 лет, из них студентов 3-го курса — 55 человек; 5-го курса — 36 человек.

Результаты и обсуждение. Частота и динамика суицидов являются одними из главных показателей социально-психологического и экономического благополучия страны, в том числе необходимости разработки программ неотложной лечебно-профилактической суицидологической помощи населению.

По данным Федеральной службы государственной статистики можно проследить изменение показателей числа самоубийств на 100000 населения в России и Оренбургской области за 1990–2017 года [6].

В динамике самоубийств в Российской Федерации и Оренбургской области можно выделить условно две фазы: рост и снижение. Ситуация в Оренбургской области в целом имеет более негативный характер, что отражается в продолжение фазы роста вплоть до 2001 года, в России фаза роста прекратилась в 1994 году. Уровни суицидов в Оренбургской области с 1994 года существенно превышали таковые в Российской Федерации.

Далее следует фаза снижения. Так, уровень самоубийств в Оренбургской области с 2001 до 2017 года стремительно снизился на 55%, в среднем снижение происходило на 3,8% в год. В Российской Федерации с 1994 до 2017 года наблюдается плавное и постепенное падение уровня суицидов на 67%, в среднем снижение происходило на 4,0% в год. Среднее значение 1% прироста в Оренбургской области за 1990–2017 года выше и равно 0,4, в России за этот же период — 0,3.

По полученным данным видна общая для Оренбургской области и Российской Федерации тенденция к снижению уровня самоубийств за 1990–2017 года, но в Оренбургской области число суицидов оставалось выше, чем в среднем по России.

При сравнении результатов социологического опроса у студентов 3-го курса выше процент СП (18% против 8% у студентов 5-го курса): «восприятие мира как враждеб-

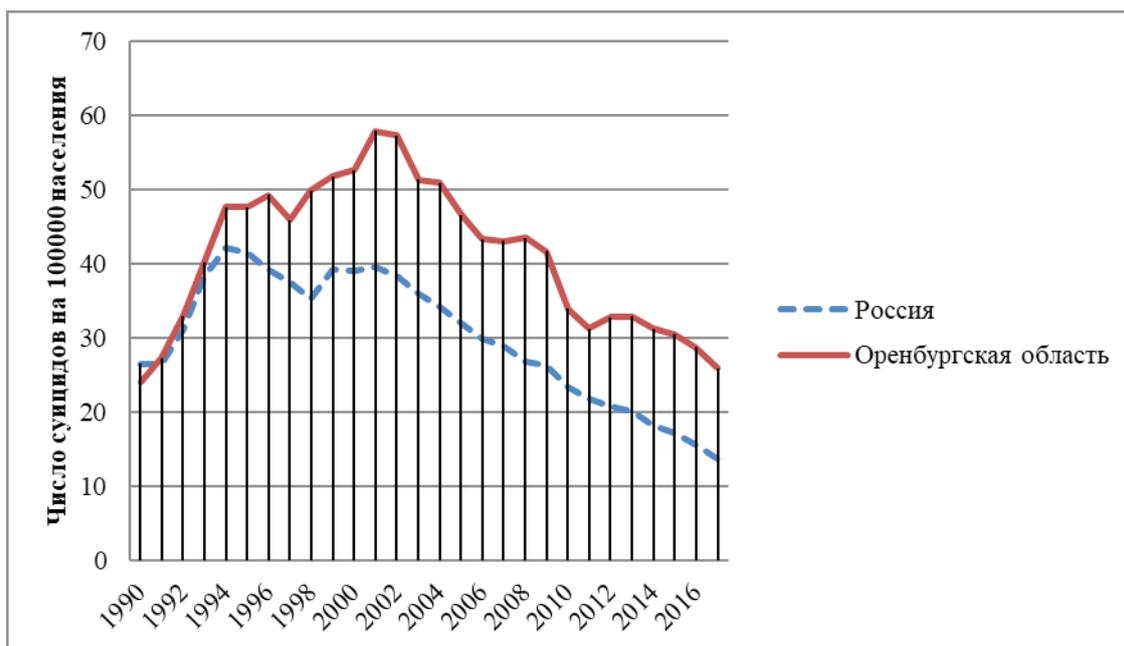


Рис. 1. Частота умерших по причине суицида в расчете на 100 тысяч населения за 1990–2017 года

ного, не соответствующего представлениям о нормальных или удовлетворительных для человека отношениях с окружающими» [3]. Так же среди ответов опрошенных третьекурсников есть 2% ВП: «невозможность конструктивного планирования будущего. Это может быть следствием сильной погруженности в настоящую ситуацию, трансформацией чувства неразрешимости текущей проблемы и глобальный страх неудач и

поражений в будущем» [3]. И 2% У по результатам 3-го курса: «восприятие себя, ситуации, и собственной жизни в целом как явления исключительного, не похожего на другие, и, следовательно, подразумевающего исключительные варианты выхода, в частности, суицид. Тесно связана с феноменом «непроницаемости» для опыта, т. е. с недостаточным умением использовать свой и чужой жизненный опыт» [3].

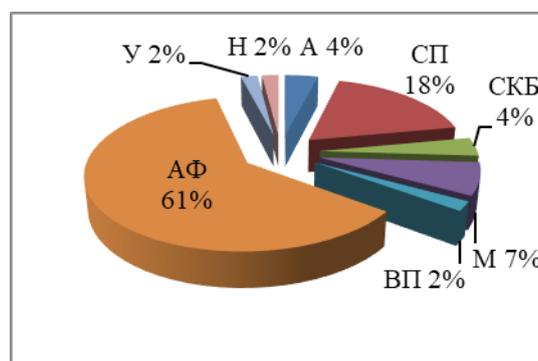


Рис. 2. Субшкальный диагностический концепт суицидального риска у студентов 3 курса ОрГМУ

У студентов 5-го курса гораздо выше процент СКБ (17% против 4% у 3-го курса): «культ самоубийства. Поиск культурных ценностей и нормативов, оправдывающих суицидальное поведение или даже делающих его в какой-то мере привлекательным. Заимствование суицидальных моделей поведения из литературы и кино. В крайнем варианте — инверсия ценности смерти и жизни. Одна из возможных внутренних причин культа смерти — доведенная до патологического максимализма смысловая установка на самодеятельность: «Вершитель собственной судьбы сам определяет конец своего существования» [3].

И в отличие от 3-го курса присутствует фактор Н 17%: «отрицательная концепция собственной личности. Представление о своей несостоятельности, некомпетентности, ненужности, «выключенности» из мира. Данная субшкала может быть связана с представлениями о физической, интеллектуальной, моральной и прочей несостоятельностью» [3].

Наиболее выраженный субшкальный диагностический фактор суицидального риска у всех опрошенных — «анти-суицидальный фактор» (АФ у 3-го курса — 61%, у 5-го — 39%), снижающий глобальный суицидальный риск, го-

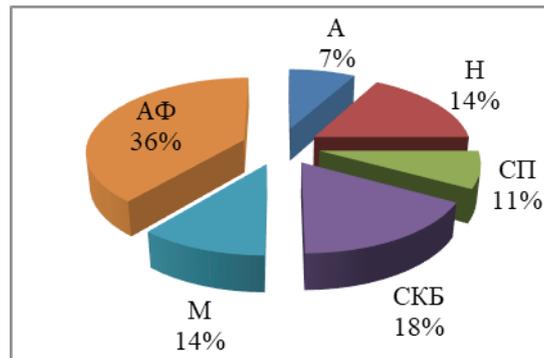


Рис. 3. Субшкальный диагностический концепт суицидального риска у студентов 5 курса ОрГМУ

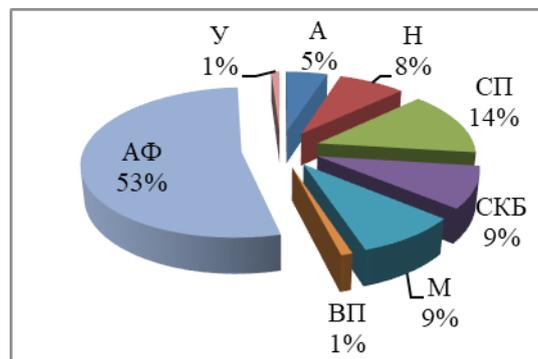


Рис. 4. Субшкальный диагностический концепт суицидального риска у всех опрошенных студентов ОрГМУ

ворящий о наличие чувства ответственности за близких, чувство долга, антиэстетичности суицида, боязни боли и физических страданий [3] (рис. 2).

Выводы

Анализируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы:

1. Динамика самоубийств в Российской Федерации и Оренбургской области за период 1990–2017 года имела двухфазный характер, сначала в виде роста, затем снижения. Фаза роста в России продолжалась до 1994 года, в Оренбургской области до 2001 года;

2. В Оренбургской области с 2001 до 2017 года уровень суицидов снизился на 55% (в среднем на 3,8% в год), в Российской Федерации с 1994 до 2017 года на 67% (в среднем на 4% в год);

3. Среднее значение 1% прироста в Оренбургской области за 1990–2017 года выше и равно 0,4, в России за этот же период — 0,3.

4. По результатам социологического опроса суицидального риска среди студентов-медиков 3-го курса выше, чем у 5-го курса субшкальный фактор «социальный пессимизм» (18% и 8% соответственно). В отличие от 5-го курса присутствуют факторы «временная перспектива» и «уникальность» по 2%;

5. У студентов 5-го курса гораздо выше показатель «слом культурный барьеров» (17% против 4% у 3-го курса) и присутствует фактор «несостоятельность» — 17%.

6. Однако у всех опрошенных студентов наиболее выражен «антисуицидальный фактор» (61% — 3 курс, 39% — 5 курс).

Литература:

1. Дюркгейм, Э. Самоубийство: Социологический этюд. — М.: Мысль, 1994. — 399 с.
2. Боев, В. М., Боршук Е. Л., Екимов А. К., Бегун Д. Н. Руководство по обеспечению решения медико-биологических задач с применением программы Statistica 10.0. — Оренбург: Южный Урал, 2014. — 208 с.
3. Разуваева, Т. Н. Диагностика личности — Шадринск, 1993. — 26 с.
4. Предотвращение самоубийств: глобальный императив. Женева: Всемирная организация здравоохранения, 2014 // Всемирная организация здравоохранения. — URL: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/152893/Suicide %20report %20a %20global %20imperative %20\(Rus\). pdf; jsessionid=0E8B5B5479DEF7C2715695BD31872D84? sequence=3](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/152893/Suicide%20report%20a%20global%20imperative%20(Rus).pdf;jsessionid=0E8B5B5479DEF7C2715695BD31872D84?sequence=3) (дата обращения: 10.02.2019).

5. Основные тенденции динамики самоубийства в России // Нарком. ру. — URL: <http://www.narcom.ru/ideas/socio/28.html#3> (дата обращения: 10.02.2019).
6. Число умерших по основным классам и отдельным причинам смерти в расчете на 100000 населения за год // Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики. — URL: <https://www.fedstat.ru/indicator/31270> (дата обращения: 04.02.2019).

ПСИХОЛОГИЯ

Использование техники «батик» в ДОУ при работе с детьми старшего дошкольного возраста

Киптенкова Татьяна Анатольевна, педагог-психолог
МБДОУ № 116 г. Калуги

Современный мир прекрасен и удивителен. Он наполнен огромными возможностями для развития потенциала. Однако параллельно идут риски и неблагоприятные факторы, которые негативно сказываются на соматическом и психологическом здоровье взрослых и детей.

Последние несколько лет, участились запросы со стороны родителей: ребёнок замкнут в себе, не хочет идти в детский сад, часто болеет, появилась апатия, не хочется общаться с взрослыми и так далее. Из практики работы стало заметно, что дети приходят в МДОУ уже с угнетённой эмоциональной сферой, отсюда проблемы с самооценкой, в общении с детьми и взрослыми. Когда родители отдают приоритет познавательному развитию и забывают об эмоциональной сфере, существует опасность эмоциональных перегрузок для ребёнка, приводящих к дезадаптивным формам поведения. Ежегодная диагностика в МДОУ эмоционально-личностной и межличностной среды подтверждает неблагоприятное положение.

Отсюда формируется цель нашей работы — оказывать всем участникам образовательного процесса психологическую поддержку, обеспечивающую их эмоциональное благополучие.

Реализация цели предполагает использование ряда методик (программы эмоционально-личностного, межличностного общения, арт-терапии).

На наш взгляд, к категории эффективных методов по сохранению гармоничного состояния, можно отнести арт-терапию, а именно — изотерапию. В своей практике мы используем сказкотерапию, игровую терапию, а если изотерапию — то это мандала, рисование нетрадиционными способами.

Изотерапия привлекают детей своей легкостью, доступностью и увлекательностью.

Терапия творчеством является прогрессивным направлением в работе психолога и обладает рядом позитивных феноменов, зафиксированных как зарубежными, так и отечественными специалистами. [1, 26]

Путем использования изотерапии мы стараемся повысить адаптивность детей, снизить эмоциональное напряжение, тем самым обеспечить благоприятные условия для успешного развития детей.

Предлагаем вашему вниманию опыт использования техники батик в рамках изотерапии при работе с детьми, родителями, педагогами. Использование методов описанного у С.К. Кожохиной «Путешествие в мир искусства» [3, 169] в программе развития детей в рамках изостудии. Мы адаптировали метод для использования в работе психолога, педагога и в совместной деятельности родителей и детей.

Батик — это роспись по ткани, одна из древнейших технологий, возникшая в Индонезии еще в шестнадцатом веке.

В работе психолога.

Педагог-психолог может использовать батик в процессе арт — терапевтического занятия как новую технику. За основу берём структуру занятия у М.В. Киселёвой «Арт-терапия в работе с детьми». [2, 19]

Цель занятия: коррекция нарушений эмоциональной или волевой сферы личности.

Изотерапия используется процесс создания изображения в качестве инструмента реализации целей, целью становится процесс, а не результат.

Занятие могут быть неструктурированными (у детей высокая степень свободы в выборе материалов и темы), структурированными (тема задаются педагогом-психологом).

В зависимости от цели занятия дети работают:

- индивидуально
- парная работа
- работа в мини группе (до 6 человек)

В своей практике мы применяем следующие виды батика.

Свободная роспись.

Удивительно простой в применении и эффективный вид батика. На влажную ткань (х/б, белая, 25х25 см, намочить и отжать) наносим цветные пятна (акварель, тушь)

с помощью различных кистей или поролоновых тампонов. Влажную ткань можно закрепить на пяльцах, либо работать на индивидуальной клеёнке и не сдвигать работу до полного высыхания. Можно по влажной ткани рисовать узор, но он будет не чётко выражен. Эта техника основана на плавных переходах одних красок в другие, образуя восхитительные цветовые сочетания.

Дополнить технику можно с помощью соли, она поглощает влагу, вместе с влагой притягивается пигмент в краске, в результате цвет становится светлее, а в некоторых местах обесцвечивается. На только что покрашенную ткань насыпается соль (крупная или мелкая), когда работа высохнет, останутся своеобразные эффекты.

Свободная роспись подойдет как для индивидуальной работы, так и для работы в парах.

Узелковая техника.

Данная техника требует лишь четкости при подготовке и определенной силы.

Детям предлагается на кусочке ткани (х/б, белая, 25x25 см) сформировать пальцами узелок и перевязать ниткой или резинкой для волос (плетения). Можно путем перевязывания сделать «ножку». Чем туже сделаете «ножку», тем ярче будет эффект. Можно спрятать в узелок камушек, ракушку, большую пуговицу. Итак, узелок сделали и «сокровища» спрятаны, остаются свободными края ткани, из них завязываем узлы. Приступаем к «оживлению» работы. Начинаем с верхушек узелка, капаем краску (акварель, тушь). Это середина объекта. Верхушки узелков могут быть как одноцветными, так и двухцветными (верхушка красная, низ — синий). С помощью широких кистей или поролоновых тампонов заполняем всю площадь ткани. В завершении работы распутываем нитки, вынимаем «сокровища», разворачиваем узлы и ждём высыхания. По сухой ткани прорисовывать недостающие детали.

Сколько раз дети выполняют работу в этой технике, столько разнообразных вариантов получается.

Узелковая техника необычна и проста. Рекомендуем начать знакомство с данной техникой при индивидуальной работе, в последствии возможно применение в парах или мини группах (используем отрез ткани 50x50, 50x100 см). Дети сами распределяют этапы работы, находят для себя место инструменты, тем самым развиваются коммуникативные навыки.

Холодный батик.

В качестве резерва используем восковой мелок. Детям предлагается тема, рисуется эскиз карандашом на белой бумаге. Затем сверху бумаги кладем ткань и обводим по контуру восковым мелком с достаточной силой нажима (хорошо подходит для резерва масляная пастель). В качестве контура красиво смотрятся светлые цвета (желтый, розовый). Ткань либо натягивается на пяльцы, либо работаем на клеёнке до конца занятия. Закрашиваем фон внутри контуров, используем дополнительные эффекты соли (мелкая или крупная). При высыхании добавляем четкие линии с помощью гелевых ручек, а также украшаем выбранные элементы с помощью пайеток (приклеиваем).

Данный вид батика подойдет для индивидуальной работы в связи с рядом дополнительных эффектов.

Придерживаясь структуры занятия, не забываем, что в конце каждый ребёнок рассказывает о своей работе.

Работая на ткани, дети испытывают чувство радости и восторга. Батик пользуется большой популярностью в сравнении с другими методами изотерапии. Разнообразие материалов и видов является залогом постоянного интереса со стороны детей и желания заниматься батиком. Дети получают удовольствие от самого процесса (творческой части) и как бонус — результат (уникальная роспись по ткани). Это оказывает положительное влияние на эмоциональное состояние ребенка.

Педагоги — психологи могут смело включать технику батика в структуру занятия по арт-терапии.

В работе с педагогами.

При планировании работы с педагогами руководствовались профессиональными стандартами. [4]

Среди необходимых умений — владеть всеми видами развивающей деятельности дошкольника (игровой, продуктивной, познавательно-исследовательской).

Роспись по ткани оказалось для детей очень увлекательным и интересным занятием. Данный вид деятельности является продуктивным.

Здесь цель занятия с детьми — результат (обучение новой техники росписи по ткани и создание образовательного продукта).

Цель работы с педагогами — повышение профессиональной компетентности педагогов посредством использования техники батик для просвещения и внедрения в практику работы.

Была подготовлена и проведена презентация «Батик, как направление работы с детьми старшего дошкольного возраста» (куда вошли вышеперечисленные виды, а также «набрызг», «печать штампами», «капельная» техника в работе по ткани).

Проведён мастер-класс «Батик — знакомство с новой техникой, различные виды».

Конечно, технология настоящего батика сложна, но адаптированные способы работы позволяют ребенку испытывать восторг от того, что он сам изготовил подарок для своих близких.

Педагогам данная техника позволит обогатить и разнообразить творческие занятия при совместной деятельности с детьми.

В работе с родителями.

С целью ознакомления с новой техникой был проведён семинар-практикум для родителей «Батик — роспись по ткани». На практике родители вместе с детьми учились украшать детскую одежду с помощью печати штампами (срез луковицы, свеклы, штампы из бутылочной пробки, а также детские косынки и банданы с помощью узелковой техники). На данном мероприятии использовались краски для ткани. Для детей совместное творчество с родителями способствует гармонизации внутрисемейных отношений и дарит немало приятных минут.

С опытом нашей работы были ознакомлены педагоги из города Калуги в рамках проведения педагогической экспедиции «Технологии поддержки детской индивидуальности в условиях реализации ФГОС ДО» в апреле 2018 года (проведены презентация и мастер-класс по знакомству с методом «Батик» и внедрению в работу).

В перспективе планируется транспортировать свой опыт путём прохождения аттестации по данной теме.

Подводя итоги, можно сказать, что проблема эмоционального благополучия, как основа психического здоровья

ребёнка, в нашем учреждении актуальна и решается посредством использования батика, как метода арт-терапии в комплексе другими формами работы.

В результате внедрения данной техники отмечается повышение эмоционального фона у детей, снижения напряжения, тревожности, а также улучшения психологического климата в коллективе. Изотерапия не имеет противопоказаний и подходит всем. Таким образом, использование метода батик в изотерапии способствует сохранению и укреплению психического здоровья детей.

Литература:

1. Лебедева, Л. Д. «Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий». СПб.: Речь, 2003. — 256 с.
2. Киселева, М. В. «Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. — СПб.: Речь, 2014. — 160 с.
3. Кожохина, С. К. «Путешествие в мир искусства: Программа развития детей дошкольного и младшего школьного возраста на основе изобразительности». — М.: ТЦ Сфера, 2002. - 192с
4. Профессиональный стандарт педагога [электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.ug.ru/newstandards/6>

Психологическая подготовка самбистов

Семенцова Яна Сергеевна, учитель физической культуры
ФГКОУ СОШ № 135 г. Можайска (Московская обл.)

В статье рассматривается проблема психологической подготовки самбистов с помощью психотехнических игр.

Ключевые слова: психологическая подготовка, самбо, психотехнические игры.

Психологическая подготовка самбистов является неотъемлемой частью учебно-тренировочного процесса. Когда в соревнованиях принимают участие равные по физическим и технико-тактическим характеристикам спортсмены, выигрывает тот, который обладает лучшей психологической устойчивостью. Поэтому тренерам необходимо целенаправленно готовить психику игроков к высоким нагрузкам.

Проблема исследования заключается в потребности разработки содержания, средств и методов психологической подготовки самбистов и увеличения на этой основе производительности учебно-тренировочного и соревновательного процессов. Для того чтобы решить поставленную перед нами проблему, мы выбрали психотехнические игры, в зависимости от специфики вида спорта.

По мнению Гарника В. С., Ильина Е. П., Устюгова Е. Д., именно игра является средством снятия усталости, повышения эмоциональности тренировочного процесса, развития психологических качеств. Психотехнические игры повышают не только интерес к занятиям спортом, а положительно сказываются на развитии психологической выносливости к длительным напряжениям. Однако анализ научно-методической литературы, не позволил

нам в полном объеме выявить рекомендаций по использованию психотехнических игр в учебно-тренировочном процессе самбистов, что и определило нас в выборе исследования [1, 2, 3].

Цель исследования — разработать и экспериментально обосновать методику психологической подготовки в условиях учебно-тренировочного процесса борцов — самбистов.

Исследование проводилось в период с сентября 2015 г. по апрель 2016 г. и состояло из 4 этапов. На первом этапе (сентябрь 2015 г. — октябрь 2015 г.) проводился анализ научно-методической литературы по теме исследования.

На втором этапе (октябрь — ноябрь 2015 г.) нами были выбраны испытуемые, а именно группа из 10 человек в возрасте от 15—18 лет. На этом же этапе была разработана методика психологической подготовки в учебно-тренировочном процессе борцов — самбистов.

На третьем этапе (ноябрь — декабрь 2015 г.) с испытуемыми была проведена разработанная нами методика психологической подготовки в учебно-тренировочном процессе борцов — самбистов. Также на данном этапе мы провели тестирование испытуемых до применения методики. В качестве диагностического материала мы исполь-

зовали: 1. Индивидуально-типологический опросник по Л.Н. Собчику, который представляет собой личностную психодиагностическую методику. С помощью данной методики определяли типологические особенности индивида, ведущие черты его характера. Кроме того, она способствует выявлению спектра наиболее подходящих каждому конкретному обследуемому лицу видов деятельности и преобладающих деловых качеств. По результатам обследования легко понять, насколько уравновешенным является индивид, какие особенности его характера акцентированы, в благоприятной ли он находится ситуации или дезадаптирован. Поэтому тест может успешно использоваться в спортивной практике, в целях индивидуализации подхода к отдельной личности. 2. Тест-опросник предсоревновательного состояния спортсмена. Данный опросник дает возможность тренеру (психологу, спортивному врачу) и самому спортсмену выбора адекватного психологического приема или мысленного настроя для психокоррекции, саморегуляции или оптимизации своего состояния. 3. Методика на психологическую устойчивость по Л.В. Куликову, тест предназначен для первоначального выявления признаков психологической устойчивости, позволяет выявить отдельные личностные нарушения, а также оценить вероятность их развития и проявления в поведении и деятельности человека. 4. Методика «Градусник» Ю.Я. Киселева, необходима для оценки эмоциональных состояний спортсменов. С его помощью можно измерить любые компоненты предстартового, соревновательного и послесоревновательного состояния.

На четвертом этапе (январь — апрель 2016 г.) нами было проведено контрольное тестирование и обработка полученных результатов.

Литература:

1. Гарник, В.С. Боевые искусства и единоборства в психофизической подготовке: учеб. пособие / В.С. Гарник. — М.: МГСУ, 2012. — 176 с.
2. Ильин, Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2001. — 495 с.
3. Устюгов, Е.Д. Индивидуальное психофизиологическое развитие человека / Е.Д. Устюгов, О.В. Ендропов. — Новосибирск, 2000. — с. 35–46.

Методика психологической подготовки в учебно-тренировочном процессе борцов — самбистов на этапе начальной спортивной специализации основывалась на специализированных психотехнических играх: «Зеркальное отражение суждений партнера», «Селектор», «Хромая обезьяна», «Полевые тренировки», «Свеча». Применяя данные игры, мы хотели добиться того, что бы спортсмены познали сами себя, чего они хотят и каким видят свое будущее, стали психологически устойчивее. Наш взгляд выбранные нами игры помогут добиться желаемого результата, ведь так часто тренера забывают о необходимости не только физического совершенствования самбистов, но и психологического, которое играет также не маловажную роль при достижении поставленных целей. Данные игры мы применяли во время учебно-тренировочного процесса по 30 минут от тренировки.

До и после внедрения программы провели диагностическое исследование. Были получены следующие данные: по опроснику диагностики на психологическую устойчивость по Л.В. Куликову показатели повысились у всех детей с разницей от +1 до +9. По индивидуально — типологическому опроснику Л.Н. Собчика во всех шкалах значения так же повысились на +7, +8 знаков, отрицательных значений не было. В процессе опыта стало заметно, что у многих испытуемых отмечается динамика в положительную сторону.

Таким образом, можно констатировать, что введение в учебно-тренировочный процесс самбистов нетрадиционных средств спортивной тренировки, основанной на методике психотехнических игр, позволит оптимизировать тренировочный процесс и достичь более высоких результатов

Психологические факторы риска суицидального поведения в подростковой среде

Уразметова Альбина Камилевна, студент

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

В статье исследуются актуальные подходы к анализу основных психологических факторов риска суицидального поведения у подростков с учетом внутренних и внешних условий развития в подростковой среде. Показана многофакторность природы суицидального риска среди подростков, а также взаимосвязь социальных, биологических, психологических и психиатрических факторов.

Ключевые слова: подростковый возраст, суицидальное поведение, факторы риска, интегративный подход, личностные факторы.

Подростковый возраст часто определяется через те радикальные психологические, биологические и социальные перемены, которыми он сопровождается. Наибольшую тревогу у специалистов и у родных вызывает резкий скачок в рисковом поведении подростков, в результате чего существенно увеличивается смертность подростков по сравнению с детьми. Склонность к поведению, угрожающему их жизни и здоровью (небезопасное сексуальное поведение, злоупотребление психоактивными веществами, нарушения пищевого поведения, экстремальное, агрессивное и антисоциальное поведение) у подростков часто сопровождается тяжелыми эмоциональными переживаниями (острое чувство одиночества, депрессия, повышенная тревожность), что создает предпосылки для суицидального и самоповреждающего поведения [6].

Суицид — преднамеренное, сознательное лишение себя жизни, саморазрушение, отказ от всего многообразия удовольствий, радостей, возможностей и предложений окружающего мира, последнее звено в процессе личностной и социальной дезадаптации [3]. Суицидальное поведение — это осознанные действия, направляемые представлениями о лишении себя жизни. В его структуре выделяют собственно суицидальные действия, и суицидальные проявления (мысли, намерения, чувства, высказывания, намеки). Исследования, проведенные в г. Уфа среди подростков путем анонимного анкетирования свидетельствуют о широкой распространенности среди них суицидального поведения. Установлено, что, более чем каждого третьего из них (36,3%) посещают суицидальные мысли, в т. ч. у 31,7% — периодически, у 4,6% — довольно часто. О попытках реализации мыслей о самоубийстве признался каждый девятый из числа опрошенных [9].

В изучении проблемы риска суицидального поведения подростковой популяции одним из основных направлений исследования является выявление наиболее значимых факторов, влияющих на формирование суицидального поведения. Необходимость исследования факторов суицидального риска обосновывается целью предотвращения совершения самоубийств и снижения или устранения влияния этих факторов. В настоящее время в изучении факторов риска суицидального поведения преобладает интегративный подход, в соответствии с которым

риск суицидального поведения может возникнуть в результате взаимодействия биологических, социальных и психологических факторов [8].

Традиционно факторы риска суицидального поведения ученые разделяют на несколько групп. В частности, выделяют факторы риска актуальные (депрессивные состояния с переживанием обиды, одиночества, безысходности), хронические (психические расстройства), статические (неизменные) и динамические (подвергаются воздействию). Кроме того, авторы делят факторы риска на центральные (конкретные события в жизни подростка) и периферические (исторические) факторы [8].

Зарубежные исследователи, изучавшие развитие суицидального поведения среди подростков, факторов риска разделили на две группы:

1) потенциальные (создающие почву) факторы, к ним относят проблемы в семейных взаимоотношениях, дисгармоничность в структуре личности;

2) актуальные (клинические) факторы, к ним относят депрессивное состояние с переживанием обиды, безнадежности, гнева [4].

Широкое распространение получила классификация, выделяющая:

1) биологические (наличие суицидов среди биологических родственников);

2) психолого-психиатрические (наличие психического заболевания, индивидуально-психологические особенности личности, которые предрасполагают к суицидальному поведению, проявление самоповреждающего поведения в прошлом);

3) социально-средовые факторы (влияние тяжелых стрессовых событий на жизнь человека) [5, с. 35–43].

По концепции, разработанной Амбрумовой А.Г. и Тихоненко В.А. [2, с. 13–14], факторами суицида является результат взаимодействия средовых (ситуационных) и личностных факторов. Согласно их концепции у всех суицидов существуют объективные и субъективные признаки дезадаптации личности. Объективная дезадаптация проявляется изменением поведения человека в социальной среде, ограниченности в возможности справиться со своими социальными функциями. Субъективная дезадаптация включает в себя гамму психоэмоциональных сдвигов — от негативно окрашенных психологических пе-

реживаний (тревоги, горя, душевной боли, обиды, стыда, возмущения, злобы, гнева) до клинически выраженных психопатологических состояний (астении, дистимии, депрессии, дисфории и т. п.).

Основными факторами риска суицидального поведения подростков являются:

1) неблагоприятная семейная обстановка (например, ситуации продолжительных конфликтов между членами семьи или развод, смерть члена семьи, отсутствие в семье у подростка авторитетного мнения «значимого взрослого» и т. п.);

2) фактор модели воспитания в семье (чрезмерная авторитарность, или применение насилия, физических наказаний к ребёнку, проявление несправедливости к ребёнку, или гиперопека);

3) подростковое одиночество (статус «отверженного» в группе сверстников);

4) трудно протекающий пубертатный период как фактор риска суицидального поведения (дисгармоничное развитие в сравнении со сверстниками);

5) личностная импульсивность (вспыльчивость, высокая импульсивность, бескомпромиссность) [1, с. 22–23].

Большое влияние на формирование риска суицидального поведения в подростковом возрасте оказывают психологические факторы личности, а именно индивидуально-психологические его особенности. Согласно Тихоненко В. А. и Сафуанову Ф. С., к таковым относятся: низкий уровень толерантности у подростков к эмоциональным нагрузкам, максимализм, категоричность суждений, неадекватная самооценка подростков, ограниченность копинг-стратегий, а также высокая импульсивность, низкий уровень способности решения межличностных конфликтов [цит. по 5, с. 40]. Отметим также, что одним из ведущих факторов риска суицидального поведения подростков является депрессивное состояние. Депрессия затрагивает все сферы человеческого существования:

эмоционально-волевою, когнитивную, поведенческую. Подростки, находящиеся в депрессии, характеризуются пессимизмом, заниженной самооценкой, агрессивным поведением [8].

Амбрумова А. Г. и Тихоненко В. А. делят факторы повышенного суицидального риска на экстраперсональные и интроперсональные. К экстраперсональным факторам риска суицида относятся: психозы и пограничные психические расстройства; суицидальные высказывания, действия; подростковый возраст; психотравмирующие травмы; маргинальные условия жизнедеятельности. Среди интроперсональных факторов выделяют: особенности характера; сниженную толерантность к эмоциональным нагрузкам и фрустрирующим факторам; неадекватную (неустойчивую) самооценку, т. е. завышенную или заниженную; отсутствие или утрату целевых установок и ценностей, лежащих в основе жизненной позиции и т. д.; коммуникативные барьеры общения [2, с. 14–17; 7, с. 25].

Таким образом, в качестве основных психологических факторов суицидального поведения у подростков выступают личностные аномалии (характеристика личностных черт суицидента, в частности депрессивность, агрессия, импульсивность), идентичность подростков (гендерная и социальная), внутриличностный конфликт, конфликты межличностного взаимодействия, когнитивный фактор, самооценка подростков [8].

На основании всего вышесказанного можно сделать вывод, что риск суицидального поведения в подростковом возрасте имеет многофакторную природу, имеющую взаимосвязь биологических, психологических, психиатрических и социальных факторов. Для более детального и тщательного изучения такого феномена как риск суицидального поведения необходимо обращать внимание на состояние таких факторов жизни подростка как взаимоотношения в семье, со сверстниками, в школе, уровень жизни, особенные жизненные ситуации, индивидуально-личностные характеристики личности подростка.

Литература:

1. Алимова, М. А. Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция. — Барнаул, 2014. — 100 с.
2. Амбрумова, А. Г., Тихоненко В. А. Диагностика суицидального поведения. — М., 1980. — 39 с.
3. Бабарахимова, С. Б. Клинические проявления суицидального поведения в подростковом возрасте // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. — 2017. — Т. 4, № 1 (16). — с. 62–71.
4. Банников, Г. С., Павлова Т. С., Вихристюк О. В. Безнадёжность, одиночество и склонность к импульсивному, аутоагрессивному поведению у подростков как факторы риска развития социально-психологической дезадаптации // *Психологическая помощь детям и подросткам в кризисных состояниях: тезисы Респ. науч.-прак. конф. с междунар. участием*. — Минск, 2014. — с. 16–19.
5. Зотов, М. В. Суицидальное поведение: механизмы развития, диагностика, коррекция. — СПб., 2006. — 144 с.
6. Рахимкулова, А. С. Нейропсихологические особенности подросткового возраста, влияющие на склонность к рисковому и суицидальному поведению // *Суицидология*. — 2017. — Т. 8, № 1 (26). — с. 52–61.
7. Сакович, Н. А. Диалоги на Аидовом пороге: сказкотерапия в профилактике и коррекции суицидального поведения подростков. — М., 2012. — 288 с.
8. Сыровкашина, К. В., Дозорцева Е. Г. Психологические факторы риска суицидального поведения у подростков // *Консультативная психология и психотерапия*. — 2016. — Т. 24, № 3 (92). — с. 8–24.

9. Хуснутдинова, З.А. Суицидальное поведение подростков // Социологические исследования. — 2015. — № 11 (379). — с. 161–163.

Профессиональное выгорание специалиста: причины, последствия, пути решения

Щетинина Надежда Александровна, кандидат филологических наук, преподаватель
 ПАО «Аэрофлот — российские авиалинии» (г. Москва)

В статье описываются факторы, способствующие успешности педагога в своей профессиональной деятельности; объясняется важность мотивации и заинтересованности работника; определяются предпосылки и последствия синдрома профессионального выгорания специалистов.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, профессиональное выгорание, развитие, самоактуализация, условия труда.

Professional burnout: its causes and consequences

The article touches upon the problem of specialists' professional motivation and its loss, as well as the causes and consequences of professional burnout. The measures taken to avoid professional burnout are described.

Key words: professional motivation, professional burnout, self-development, labour conditions.

Специалисты, занятые в социальных областях деятельности (педагоги, медики, социальные работники, психологи и др.), конечно, знают, что такое профессиональная мотивация и чем чревата ее потеря. Постоянная работа с людьми предполагает вежливость и тактичность профессионалов в обращении со своими клиентами, их доброе и чуткое отношение, желание помочь и способствовать их благополучию.

Наиболее глубокими и серьезными являются последствия *социально-психологических* проблем, которые могут повлечь за собой *профессиональное выгорание* сотрудника [15].

Профессиональное выгорание определяется следующим образом:

— данный синдром представляет собой «трехмерный конструкт, включающий в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений» [9];

— «совокупность негативных факторов, связанных с работой, коллективом, семейной и профессиональной неустойчивостью и неопределенностью [6];

— «состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы» [12], [4];

— феномен, связанный с «деформацией ценностно-смысловой сферы личности, проявляющейся в различных признаках психологического отчуждения» [1], [10];

— «динамический процесс, который развивается во времени и характеризуется нарастанием его проявлений» [11, с. 83];

— «имеющие стадийный характер деструктивные изменения личности, возникающие, развивающиеся и

проявляющиеся в процессе ее профессионализации как комплекс негативных симптомов, выражающихся в эмоциональном истощении, деперсонализации и редукции профессиональных достижений, приводящие к снижению эффективности профессиональной деятельности и нарушению взаимодействия с другими участниками данного процесса [11, с. 85];

— «синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов человека», возникает как результат «накопления отрицательных эмоций без соответствующей разрядки, или освобождения от них» [8, с. 34].

Неотъемлемым фактором, способствующим успешности профессионала и развитию компании, в которой он трудится, является мотивация.

Мотивация определяется как:

— «желание человека выполнять какую-то определенную работу, обусловленную удовлетворением той или иной потребности» [2];

— «одна из ведущих функций управления, ввиду того что достижение основной цели предприятия зависит от слаженности работы людей в коллективе» [14, с. 55].

Мотивация является важнейшей движущей силой в любой деятельности, а ее отсутствие лишает деятельность всякого смысла. Очевидно, что заинтересованные работники имеют высокий коэффициент производительности и служат основой успеха своей компании или предприятия. Незаинтересованные, или немотивированные сотрудники, наоборот, снижают темпы роста и развития компании, тянут ее на дно, куда постепенно движутся и сами.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что данный процесс является, с одной стороны, постепенным, а, с другой стороны, динамическим и, если не принимаются должные меры, психологическое состояние работника заметно ухудшается.

Исследователи часто рассматривают динамику развития данного синдрома сквозь *временной* срез, разделяя его стадии на периоды времени работы [8], либо связывая развитие профессионального выгорания с психосоматическим старением субъекта, т. е. возрастным износом [5].

Другие ученые полагают, что его периодизация связана не с хронологическим, а, скорее, с *событийным* аспектом, например, стадии профессионального обучения, послекарьерного развития и т. п. [13]. Действительно, события, предшествующие старту периода профессионального выгорания, играют важнейшую роль в профессиональной жизни специалиста.

Развитие данного синдрома, по словам исследователей, следует за периодом повышенной активности, сопровождающимся полным поглощением работой, отказом от собственных нужд и отдыха.

Далее появляются симптомы *физического* и *эмоционального* истощения, от которых не удается избавиться с помощью отдыха на выходных. Следующей характерной чертой является личная отстраненность, когда работник не реагирует ни положительно, ни отрицательно на окружающие его события.

Если описать развитие такого симптома у педагога, то его перестают радовать и огорчать успехи и неудачи своих учеников, снижается деловая и эмоциональная активность на работе, теряется удовлетворение от процесса преподавания. Еще один признак описываемого синдрома определяется как утрата «собственной эффективности или падение самооценки в рамках выгорания» [7, с. 199].

Некоторые исследователи рассматривают с негативной точки зрения не только данный синдром, но и людей, ему подверженных, полагая, что эмоциональное выгорание возникает по причинам негативной системы представлений о людях, приоритета дефицитарных ценностей, ригидности, внешней профессиональной мотивации в сочетании с эгоизмом, а также низкого уровня самоактуализации [3].

Очевидно, что цели исследования феномена выгорания у большинства ученых сходны: выявить причины и следствия проблемы, найти пути ее решения. Но психологам, заранее *негативно* оценивающим подвергнувшихся профессиональному выгоранию специалистов, определено, будет весьма сложно искать решения, которые бы эффективно помогли с ним справиться.

Если мы обратимся к профессиям педагога, учителя, преподаватели и т. п., то обратим внимание на то, что данный вид деятельности требует от специалиста постоянного подавления своих негативных эмоций в классе или аудитории. Это могут быть и субъективные причины, такие, как банальная усталость или личные тревоги, так и объективные причины: шум в классе, плохое поведение

учеников либо невыполненное студентом домашнее задание.

Грамотный специалист обязан сдерживаться и вести себя тактично и педагогично, и каждый знает определенные способы поддержания как минимум внешнего спокойствия. Но что же кроется за видимой сдержанностью и уравновешенностью педагога? Возможно, усталость, раздражение и, зачастую, гнев.

С одной стороны, сами педагоги, в первую очередь, несут ответственность за свое физическое и психоэмоциональное состояние, ведь организация не должна отвечать, например, за нездоровый образ жизни или несоблюдение культуры труда сотрудника. Восприятие окружающей действительности также является субъективным фактором и зависит от многих личностных черт сотрудника.

Меры, принимаемые для профилактики и борьбы с профессиональным выгоранием, принадлежат трем парадигмам [8, с. 46]:

— *организационной*, включающей снижение стрессогенности ситуаций;

— *медицинской*, подразумевающей лечение вызванных стрессом заболеваний;

— *психологической*, означающей собственно психологическую помощь, которая помогла бы педагогу в профилактике и борьбе с уже возникшими стрессовыми ситуациями.

С другой стороны, ответственные лица организации, в которой трудится педагог, напрямую заинтересованы в высокой мотивации своего персонала, для чего должны прикладывать некоторые усилия, а также принимать необходимые меры, например, оборудование классов современными техническими средствами, снабжение современными УМК, предоставление преподавательскому составу возможности достойного заработка, карьерного и личностного роста.

Не существует универсальных средств профилактики синдрома профессионального выгорания, как не существует и одинаковых людей. Для одних специалистов, по мнению некоторых ученых [3], профилактика будет связана с самоактуализацией личности — с утверждением «позитивной экзистенциальной позиции, ... актуализацией осмысленности жизни» и т. п., когда человек должен проанализировать и пересмотреть свое отношение к работе, используя личностные ресурсы.

Для других более важными являются материально-бытовые ценности и комфортные условия труда в организации. В таком случае сотрудник ожидает достойной оплаты труда, систем материального и нематериального поощрения сотрудников, возможность смены обстановки (командировки, конференции и т. д.) [6].

На наш взгляд, синдром профессионального выгорания, несомненно, являясь серьезной проблемой, не так критичен, как может показаться.

Во-первых, потому, что учеными описаны пути ее решения, а психологами разработаны тренинги для помощи

людям в подобных случаях, т. е. процесс обратим, раз излечим.

Во-вторых, профессиональное выгорание (не достигшее крайней стадии, сопровождаемой тяжелыми мо-

рально-нравственными последствиями, потерей смысла труда и жизни в целом, психологическим отчуждением) может послужить толчком к переменам в жизни, например, смене рода деятельности.

Литература:

1. Бабич, О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2007. 24 с.
2. Бодров, В.А. Теории и модели профессионального стресса: Хрестоматия. М.: Евразийский открытый институт, 2011. 275 с.
3. Василенко, А.Ю. Личностные факторы профилактики эмоционального выгорания в процессе профессиональной самоактуализации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2008.
4. Водопьянова, Н.А. Активная жизненная позиция личности и профессиональная адаптация в условиях социально-экономического кризиса. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2009. 200 с.
5. Водопьянова, Н.Е., Назарян О.Н. Ресурсы устойчивости к профессиональному выгоранию преподавателей высшей школы // Психология труда и управления в современной России: организация, руководство и предпринимательство. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию факультета психологии и социальной работы. Тверь: ТвГУ, 2014. С. 229–233.
6. Гасюк, В.А., Верна В.В. Кадровые технологии борьбы с профессиональным выгоранием // Современные технологии управления персоналом: сб. науч. тр. Преподавателей, аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов. Симферополь: Аэтерна, 2016. с. 159–162.
7. Дорохова, Т.С. Влияние эмоционального выгорания на профессиональную самореализацию социальных педагогов // Социально-педагогическая деятельность в социуме: теория, практика, перспективы: сборник научных трудов VI Международных социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица. Ч. 1. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, ин-т социал. образования, 2014. с. 196–202.
8. Мелетичев, В.В., Шингаев С.М. Мотивация профессиональной деятельности и профессиональное выгорание педагогов: теория, диагностика, взаимосвязь, профилактика: монография. СПб.: СПб АППО, 2014. 100 с.
9. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К. Масач // Практикум по социальной психологии. — СПб.: Питер, 2001. — 234 с.
10. Мушастая, Н.В. Эмоциональное выгорание как фактор деформации ценностно-смысловой сферы личности в условиях экстремальных ситуаций: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2007.
11. Неруш, Т.Г. Профессиональное выгорание как специфическая форма профессиональных деструкций // Известия Саратовского ун-та. Серия Философия. Психология. Педагогика. Вып. 3. Саратов, 2012. с. 83–87.
12. Орел, В.Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: Дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2005. 499 с.
13. Поварёнков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2008. 400 с.
14. Семенов, В.С. Проблемы мотивации персонала на предприятиях России // Современные технологии управления персоналом: сб. науч. тр. Преподавателей, аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов. Симферополь: Аэтерна, 2016. с. 55–57.
15. Freudenberger, H.J. Staff burnout // Journal of Social Issues. No. 30. Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell, 1974. Pp. 159–165.

ПЕДАГОГИКА

Творческие задания на уроках математики в начальных классах и предъявляемые к ним требования

Аскарлова Дилором Курбановна, старший преподаватель
Наманганский государственный университет (Узбекистан)

В статье приводятся размышления о необходимости применения на уроках математики творческих заданий и предъявляемые к ним требования.

Ключевые слова: начальные классы, школа, ученики, творческая деятельность, метод, требования, творчество, задание.

Реалии сегодняшнего дня ведут к тому, что дети с самых первых дней обучения в школе должны воспринимать как можно больший объем информации, и развиваются всесторонне. Всё это побуждает уделять как можно больше внимания всей системе образования, привносить что-то новое в учебные программы. Разрабатывать всё новые методы обучения. Это связано с тем, что в современном обществе все больше чувствуется потребность в активных личностях, способных ставить перед собой новые, более сложные в исполнении проблемы, находить их качественные решения в условиях неопределенности, множественности выбора, постоянного совершенствования накопленных обществом знаний. В реалиях сегодняшнего дня развитие творческой одаренности учащихся является одним из основных запросов, которые жизнь предъявляет к образованию. Отсутствие творческого начала в большинстве случаев создает проблемы в обучении учеников старших классов, где требуется решение нестандартных задач. В этом отношении младший школьный возраст считается наиболее благоприятным и значимым периодом для выявления и развития творческого потенциала личности. С психологической точки зрения младший школьный возраст является благоприятным периодом для развития творческих способностей. Потому что в этом возрасте дети бывают очень любознательны, у них есть огромное желание познать окружающий их мир. Еще нужно признать, что мышление младших школьников свободнее мышления более взрослых детей. Оно еще не задавлено догмами и стереотипами. И качество данное нужно развивать всеми доступными способами. Развитие творческих возможностей учащихся важно на всех этапах школьного обучения. В начальных классах, когда только начинается формирование способов учебной работы, данная задача особенно актуальна. Поэтому необходима

непрерывная четкая линия, направленная на развитие внимания, наблюдательности, памяти, на умение проводить анализ, сравнение, находить закономерности.

Как известно, из программы обучения, предусмотренной для начальных классов средней общеобразовательной школы наиболее трудной для восприятия умом школьников данного возраста является математика. В большинстве своем дети находят данную учебную дисциплину скучной и трудной для обучения. И поэтому особенно важно, чтобы на уроках математики преподаватель смог в полной мере завладеть вниманием учеников и направить его на изучение материала, предусмотренного на данный урок. Свойство детского ума воспринимать все конкретно буквально, неумение подняться над ситуацией и понять ее общий, абстрактный и переносной смысл — одна из основных трудностей детского творчества, ярко проявляющаяся при изучении математики. Современное содержание этого образования направлено главным образом на интеллектуальное развитие младших школьников, формирование культуры и самостоятельного творчества. Анализируя школьные программы по этому предмету, можно рассмотреть основные принципы развития творчества детей этого возраста, потому что овладение таким сложным и абстрактным предметом, каким является математика, может наглядно показать то до какого максимального уровня может подняться творчество школьников различных возрастов. Поскольку основная масса учащихся не может самостоятельно овладеть более обобщенными приемами умственной деятельности, их формирование должно стать важной задачей обучения.

Одним из таких призванных активизировать творческие способности школьников средств являются различные творческие задания на уроках математики — требующие от учащихся творческой деятельности, в

которых ученик должен сам найти способ решения, применить знания в новых условиях, создать нечто принципиально новое. Стимулом к творчеству в этом виде деятельности служит желание ребенка найти решение дидактической проблемы, потому что тем самым ребенок активизирует свои мыслительные процессы. Чтобы у младшего школьника развилось творческое мышление, необходимо, чтобы он почувствовал интерес и любопытство, повторил путь человечества в познании, удовлетворил возникшие потребности в записях. Только через преодоление трудностей, решения проблем, ребенок может войти в мир творчества. А в наше время только творческий человек, нестандартно мыслящий, может достичь успеха. Развитие у школьников творческого мышления одна из важнейших задач в сегодняшней школе. Стремления реализовать себя, проявить свои возможности — это то направляющее начало, которое проявляется во всех формах человеческой жизни — стремление к развитию, расширению, совершенствованию, зрелости, тенденции к выражению и проявлению всех способностей организма самосознания себя, как личности. Отличительный признак творческой деятельности детей субъективная новизна продукта деятельности. по своему значению открытие ребенка может быть и направлением преподавателя. По его задумке, с его помощью, по этой причине не может является творчеством. И в то же время ребенок может предложить такое решение, которое уже известно и использовалась на практике, но додумался до него самостоятельно, не копируя известное. В таких случаях мы имеем дело с творческим процессом, основанном на догадке, интуиции и самостоятельном мышлении ученика. Здесь важен сам психологический механизм деятельности, в которой формируется умение решать нестандартные математические задания. Успешное формирование у младших школьников творческого мышления возможностей детского творчества и решение центрального мышления.

Особенность обучения математики являются в том, что в нем проблемность возникает совершенно естественно, не требуя никаких специальных упражнений и искусственно подбираемых ситуаций. Все задачи и примеры, представленные в учебниках математики и дидактических материалах, и есть своего рода проблемы, над решением которых ученик должен задуматься, если не превращать их выполнение в чисто тренировочную работу.

В этом направлении проделана специалистами огромная работа и разработаны различные методы об-

учения. Можно привести в пример логическое задание «Продолжи ряд», призванный развить творческие навыки учеников. Детям предложены задания:

- рассмотри ряд предметов, ряд чисел;
- по какому правилу составлен ряд?
- что интересного заметил? Попробуй продолжить этот ряд чисел (для выполнения этого задания дети должны хорошо знать прямой и обратный счет);

При выполнении этого задания ребята обращают внимание не на число, а на запись и порядок предметов, цифр в данном ряду. Постепенно задание усложняется

- продолжи ряд чисел
- 19, 28, 37, ...

Дальше задания еще больше усложняются (для выполнения этого задания дети должны понимать понятия увеличить и уменьшить на несколько единиц и выполнить действия в пределах 10).

Формулировка задания остаётся такая же

2, 4, 3, 5, 46, 7 (сначала увеличиваем на два, затем уменьшаем на 1)

9, 6, 8, 5, 7, 4, ... (сначала уменьшается на 3, затем увеличиваем на 2) и т. д.

После знакомства с понятиями равенства и неравенства перед учениками ставится проблема. На доске записываются равенства:

$$4+4=9 \quad 5+2=7 \quad 8-6=2 \quad 4-1=3 \quad 4=7 \quad 9-5=3 \text{ и т. д.}$$

Детям даются задания:

- что записано на доске? (равенства)
- кто заметил что-то необычное? (некоторые решения неверны)
- расположите их в два столбика (верные и неверные)
- что нужно сделать, чтобы неверные записи стали верными?

При этом дети предлагают свои варианты:

Найти верное значение равенства;

Изменить знак = и получится верное неравенств;

Изменить одно из чисел в выражении, чтобы при его решении получилось данное значение;

Решение проблемы:

$$4+4=9 \rightarrow 4+4=8 \quad 4+4=9 \rightarrow 5+4=9$$

Как видим, при помощи реализации творческого потенциала каждый ученик получает возможность творчески подходить к решению математических задач, а значит, увидеть в этой точной науке привлекательные черты. И для него уже математика никогда не станет скучным предметом.

Дистанционный урок русского языка для детей с ограниченными возможностями здоровья: специфика и возможности

Белеванцева Оксана Николаевна, учитель русского языка и литературы
Белгородский инженерный юношеский лицей-интернат

В настоящее время число детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов неуклонно растет, кроме того, можно говорить о комплексном характере заболевания. Многие дети с ОВЗ по состоянию здоровья не могут посещать массовую школу. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ ст. 15, 16, 17, 18 устанавливает государственные гарантии прав граждан с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов на получение бесплатного и доступного образования. Для таких детей по желанию родителей организуется индивидуальное обучение на дому с применением дистанционных форм обучения. По заявлению родителей ребенку бесплатно выдается необходимый комплект оборудования, школа оплачивает Интернет. Учителя, обучающие детей с ОВЗ, проходят специальное обучение.

Дистанционное образование — новая, современная технология, которая делает качественное образование для детей с ОВЗ доступным. Данный тип обучения основан на учебном взаимодействии удаленных друг от друга ученика и учителя. Реализуется процесс обучения при помощи телекоммуникационных технологий и ресурсов сети Интернет.

Главная задача, которая стоит перед родителями и школой — научить ребенка жить самостоятельно, брать на себя ответственность за свои поступки, принимать решение и действовать, быть мобильным в быстро меняющемся мире. С другой стороны, первостепенная задача родителя — сохранить или хотя бы не снизить уровень состояния здоровья ребенка. В таких условиях учитель русского языка, открывая школьникам язык как предмет изучения, стремится создать условия внутренней потребности включения в учебную деятельность. В этом плане дистанционное обучение имеет несомненные плюсы: дает возможность подобрать индивидуальный образовательный маршрут каждому ученику, используя различные средства (компьютеры, телекоммуникационные технологии, дистанционные образовательные технологии, электронные учебники, возможности сети Интернет), что сказывается на результатах обучения, делая это процесс интересным, познавательным и результативным. С другой стороны, надо учитывать, что дети с ОВЗ имеют различные дефекты (опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения, речи, выраженные расстройства эмоционально-волевой сферы, расстройства интеллекта) и для них

свойственен низкий уровень познавательной активности, отсутствие мотивации к учебной деятельности, низкая работоспособность и несамостоятельность. Для таких детей дистанционное обучение представляется наиболее эффективным, так как позволяет организовать процесс обучения в удобном для обучающихся темпе, учащийся может потратить на изучение темы столько времени, сколько ему требуется. Кроме того, выполнение работы по изучению темы не фиксировано рамками урока и, как будет сказано ниже, работа над упражнением может проводиться неоднократно до достижения удовлетворительного результата.

Еще одним несомненным достоинством данного типа обучения является продуктивное использование учебного времени. Многие учащиеся в силу специфики заболевания не могут долгое время удерживать необходимую для обучения концентрацию внимания, устают или отвлекаются. То, что учитель выбирает из подготовленных заранее заданий подходящее как для пишущего, так и для «непишущего» учащегося, экономит время и сохраняет здоровье ученика.

В случае болезни ученика или пропуска по причине посещения лечебных учреждений дистанционное обучение позволяет не прерывать образовательный процесс, ведь ребенок имеет возможность самостоятельно войти в «Виртуальную школу» и изучать пропущенный материал, проверять свои знания при помощи тестов, выполнить работу на закрепление материала. Каждый урок русского языка имеет в своей структуре тест, уровень прохождения которого демонстрирует степень усвоения новой темы. Эти же тесты эффективно использовать при повторении разделов. Учитель имеет возможность посмотреть и результат теста, и количество попыток (обычно дается 3 попытки), и количество затраченного времени. Анализ выполненного теста позволяет понять, какие правила усвоены лучше, над какими требуется поработать дополнительно на следующих уроках с конкретным обучающимся. В качестве примера рассмотрим фрагменты урока (8 класс).

Тема урока «Предложения с обращениями» (урок открытия новых знаний).

Оборудование урока: Компьютер, учебник «Русский язык. 8 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений» / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос, В.В. Львов и др.; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта, задания i-Школы.

Этап урока	Учитель	Ученик
1. Демонстрация организации устной работы.		
Самоопределение к деятельности. Орг. момент.	Видеозвонок, осуществляемый с помощью программы Skype. Проверка качества связи. Приветствие учащейся. Оргмомент.	Подготовка к работе
Актуализация знаний. Фиксация затруднений.	— Ангелина, обратимся к известным с детства строчкам. Кто автор? Назовешь ли произведение? Чем осложнены эти предложения? «Ветер, ветер! Ты могуч, Ты гоняешь стаи туч, Ты волнуешь сине море, Всюду веешь на просторе, Не боишься никого, Кроме Бога одного». «Месяц, месяц, мой дружок, Позолоченный рожок! Ты встаешь во тьме глубокой, Круглолицый, светлоокой, И, обычай твой любя, Звезды смотрят на тебя».	А. С. Пушкин. «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях». Обращение. Сложность — пунктуационное оформление, «ветер, ветер» — это два обращения или одно? Обращение. Как называется обращение, выраженное словосочетанием?
Постановка учебной задачи.	Ангелина, можем ли мы сформулировать тему урока, обозначить цели урока? Сверим нашу формулировку с темой урока. Прошу открыть Урок 32 в i-Школе, предоставь демонстрацию экрана. Записываем число и тему урока в тетрадь (для «пишущих» учащихся).	Ученица ставит цели, формулирует (уточняет) тему урока.
Построение проекта выхода из затруднения.	Какой план мы наметим?	Ученица предлагает работать по алгоритму, сформулированному в теоретическом разделе Урока 32
2. Демонстрация выполнения задания тестового характера i-Школы (проверку теста выполняет программа)		
Первичное закрепление.	— Ангелина, давай сегодня вспомним песни, популярные в то времена твоих бабушек и дедушек, для этого пройдем тест «Популярные песни», работаем в i-Школе, Урок 32 (проверку теста осуществляет программа). При наличии ошибок или сомнений имеет смысл обратиться к теоретическому разделу Урока 32, в котором сформулировано правило, провести работу над ошибками и снова выполнить тест.	Учащаяся выполняет типовые задания на определение в предложении обращения, установления его границ, постановки нужных знаков препинания. Учащаяся комментирует собственные действия.
3. Демонстрация выполнения задания с отправкой на проверку учителю.		
Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.	Следующее задание — творческое. Задание «Составьте предложения», урок 32 (проверку осуществляет учитель). Требуется составить и записать два предложения, в которых одно и то же существительное употреблялось бы в роли подлежащего и в роли обращения. Запишите эти предложения парами и объясните их смысловые, интонационные, грамматические и пунктуационные различия. Работаем, комментируя свои действия.	Данное задание можно выполнить в рабочей тетради, а можно в i-Школе, «непишущие» учащиеся печатают или работают устно.
4. Демонстрация работы с учебником.		
Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.	Закрываем i-Школу, открываем учебник на с. 155, упр. 229. Прочитай задание. Записываем в тетрадь, вставляя пропущенные буквы и знаки препинания.	Данное задание «непишущие» учащиеся печатают или работают устно при помощи учителя.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов дистанционная форма обучения на сегодняшний день является самой эффективной, обеспечивающей полноценную организацию образовательного процесса, реализацию адаптированных образовательных программ, контроль за качеством обучения. Кроме того, дети имеют возможность принимать участие в дистанционных конкурсах, фестивалях, олимпиадах разного уровня, в том числе и международных, с удовольствием участвуют в выпуске интерактивного электронного издания «Центральная газета». Особый интерес вызывает у учащихся предметные недели русского

языка и литературы, когда дети самостоятельно или с помощью и участием родителей готовят проекты по русскому языку и литературе, раскрывают свой творческий потенциал, участвуют в школьных олимпиадах, демонстрируя свои знания, принимают участие в различных тематических проектах, расширяющих кругозор, возможности ребенка, обеспечивающих полноценное общение со сверстниками. Дистанционное обучение детей-инвалидов, которые вынуждены учиться на дому, позволяет не только получить полноценное образование, но и обеспечивает социализацию и адаптацию таких учащихся в дальнейшем.

Литература:

1. Полат, Е. С. «Дистанционное обучение: организационные и педагогические аспекты». — М.: ИНФО, 2006
2. Быков, Д. А. «Дети с ограниченными возможностями и общество». -Дополнительное образование, 2006.

Разработка урока по математике в 6 классе на тему «Масштаб»

Бородина Марина Юрьевна, учитель

МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 38 имени С. В. Кайгородова» г. Ленинск-Кузнецкий (Кемеровская обл.)

В данной статье предлагается разработка урока математики 6 класса по учебнику Н.Я. Виленкин, В.И. Жохов, А.С. Предлагается разработка урока в виде лабораторно-практической работы, используя карты с разным масштабом, где после выполнения обучающийся должен сделать вывод.

Ключевые слова: масштаб, карта.

Тип урока: изучение нового материала.

Цель: Ввести понятие «масштаб», рассмотреть виды масштаба.

Задачи:

— **образовательные:**

1. повышение мотивации к изучению предметов математики и географии;

2. вести понятия масштаб, виды масштаба;

3. работать с географическими картами.

— **развивающие:**

• развивать умение анализировать, сравнивать и делать выводы.

— **воспитательные:**

• воспитание интереса у обучающихся к школьным предметам;

• способствовать воспитанию любви к родному краю.

Ход урока

Любой географический объект, участок земной поверхности можно изобразить на бумаге в уменьшенном виде. На уроках географии вы уже познакомились с понятием масштаб и научились определять расстояние на карте и на местности. Работая с картами разного масштаба, вы должны будете сделать вывод о расстоянии на местности. Но сначала повторим материал прошлого урока.

1. Что называется отношением?

2. Что показывает отношение?

3. Найдите отношение величин: 12 см и 48 см; 3 см и 12 м.

4. Повторить единицы измерения: **Выразите в сантиметрах:** 1 дм = ____ см, 1 м = ____ см, 1 км = _____ см.

Изучение нового материала

«Масштаб (от немецкого — мера и Stab — палка) — отношение длины отрезка на карте, плане, аэро- или космическом снимке к его действительной длине на местности.

Как вы уже знаете географические карты, имеют разные масштабы, например:

1:500—1 см на карте соответствует 500 см или 5 м на местности;

1:100—1 см на карте равен 100 см или 1 м на местности;

1:1000—1 см на карте равен 1000 см или 10 м на местности.

Прочитайте: 1: 10000; 1: 25000; 1: 2000000.

Масштабы имеют три вида: увеличения, уменьшения и в натуральную величину.

Начертите в тетрадах квадрат со сторонами 100 см в масштабе 1:20 (сторона равна 5 см).

Где используется масштаб? (**глобус, учебник географии, карты, различные схемы, уроки трудового обучения**).

Также рассматриваются масштабы:

«словесный» — это «вид масштаба, словесное указание того, какое расстояние на местности соответствует 1 см на карте, плане, снимке». Например, в 1 см — 1 м. Начертите в этом масштабе (в 1 см — 1 м.) прямоугольник со сторонами 4 и 2 м.

«численный» — например, 1:10000000 см. где нужно в правой части перевести сантиметры в метры или в километры, например 1 см — 10 км.

«Линейный» масштаб — вспомогательная мерная линейка, наносимая на карты для облегчения измерения расстояний.

Решение задач:

1. Длина отрезка на местности 250 км. Найдите длину соответствующего отрезка на карте, если масштаб карты 1:1000000.

Решение: $250 \text{ км} = 25000000 \text{ см}$; $25000000 : 1000000 = 25 \text{ см}$.

2. Масштаб плана 1:500. Какому расстоянию на местности соответствует участок плана длиной: 1) 20 см, 2) 3 см, 3) 7 см

Решение: т. к. в 1 см — 500 см, $10 \cdot 500 = 5000 \text{ см} = 50 \text{ м}$;

$3 \cdot 500 = 1500 \text{ см} = 15 \text{ м}$; $7 \cdot 500 = 3500 \text{ см} = 35 \text{ м}$.

Литература:

1. Математика. 6 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Н.Я. Виленкин, В.И. Жохов, А.С. Чесноков, С.И. Шварцбурд. — 30-е изд., стер. — М.: Мнемозина, 2015
2. Учебник «География», М.:Вентана-Граф, 2014 А. А. Летягин 6 класс
3. Математика 6 класс С.М. Никольский, М.К. Потапов, Н.Н. Решетников, А.В. Шевкин. — М.: Просвещение 2016
4. Физические и контурные карты кемеровской области.

Лабораторно-практическая работа

Важнейшим документом в истории человечества является географическая карта, где изображаются любые территории, объекты.

Сейчас вы проведете лабораторно — практическую работу по картам нашей Кемеровской области. В конце работы запишите вывод о том, как влияют масштабы на нахождение расстояний на местности.

У вас на столах есть несколько карт Кемеровской области — нашей Родины.

1. Найдите на карте столицу Кузбасса, и наш город шахтеров.
2. Найдите расстояние (используя линейку) между этими городами. Какое расстояние у вас получилось? Каким масштабом вы пользовались?
3. Какие еще города есть в нашей области?
4. Выберите два города и по картам найдите расстояние между ними на местности. Рассмотрите еще по три примера и сделайте вывод.

Итог урока:

- Что показывает масштаб?
- Назовите основные виды масштаба.
- Где можно применять масштаб?
- Каким видом масштаба мы пользуемся чаще всего?

Домашнее задание: № 840, 841, 846 (а).

Технологическая карта занятия «Рисование северного сияния» с использованием нестандартного приема «монотипия» (с помощью пакета) с детьми подготовительной группы с использованием образовательной технологии «Ситуация»

Казаринова Ольга Анатольевна, воспитатель;
Домышева Татьяна Иннокентьевна, воспитатель;
Ляпунова Анжелика Федоровна, воспитатель;
Пастухова Валентина Олеговна, воспитатель
МБДОУ г. Иркутска «Детский сад № 37»

Цель занятия: продолжать формировать представления у детей о России, а именно о Севере, познакомиться с природным явлением — Северное сияние, подвести знания детей к тому, что природа, животный мир, образ жизни людей зависит от климатических условий данной полосы России.

Предварительная работа: НОД «Животные Арктики и Антарктики», Просмотр мультфильма «Умка», «Умка ищет друга», чтение художественных произведений о Северном полюсе, внесение в тематический центр иллюстраций «Явления природы», дидактические игры «Кто где живет», «С какого полюса животное».

Материал: Карта России, иллюстрации с изображением Севера, Северного сияния, тонированные листы черного цвета по количеству детей, гуашь, кисти, баночки с водой, салфетки, подставки под кисти, подложки (кленки) для рисования, целлофановые пакеты по количеству детей.

Этапы занятия	Деятельность педагога	Деятельность детей	Ожидаемые результаты
<p>1. Введение в ситуацию (мотивация, постановка проблемы)</p>	<p><i>Предлагаю детям заглянуть в почтовый ящик. Зачитываю письмо.</i></p> <p>«Здравствуйте, ребята! Меня зовут Луи. Я живу в Африке, и у нас очень жарко. Я так мечтаю приехать в Россию. Я слышал, что вы живете в необычном краю, с удивительной и суровой природой. Мне очень хочется увидеть ваш город, голубое озеро Байкал, бесконечную тайгу, птиц и зверей, обитающих в вашем краю. Я знаю, что вы живете рядом с самой крайней точкой вашей страны — Севером. А еще я слышал, что там есть «Северное сияние». Вы его видели? Ребята, я вас прошу — покажите мне его. Какое оно — Северное сияние? Помогите мне, пожалуйста, увидеть Северное сияние».</p> <p>— Ребята, вы хотите помочь Луи увидеть красоту Северного сияния?</p> <p>— А почему вы решили ему помочь? А вы сможете помочь?</p> <p>— Ребята, а вы сами видели Северное сияние? Что такое Северное сияние?</p> <p>— Чтобы помочь Луи, мы с вами сами должны хорошо знать о таком чуде явления природы — Северном сиянии, которое бывает только на Севере.</p> <p>— Итак, перед нами задача — вспомнить все, что мы знаем о Севере, о его народе и обитателях.</p> <p>— А что нам может в этом помочь?</p> <p>— Конечно, давайте станем волшебниками и отправимся на Северный полюс.</p> <p>Аудиозапись «Звуки метели»</p> <p><i>Предлагаю закрыть глаза и произнести волшебные слова:</i></p> <p>«Раз, два, три повернись и на Северном полюсе окажись!»</p> <p>Слайд № 1 (северный полюс)</p>	<p>Подходят, вытаскивают письмо, рассматривают, выдвигают версии, слушают.</p> <p>Называют причины желания оказать помощь.</p>	<p>Введение в игровую ситуацию.</p> <p>Создание интереса к содержанию и предстоящей деятельности</p> <p>Появление желания оказать помощь Сереже</p> <p>Принимают поставленную задачу.</p>
<p>2. Актуализация (повтор, закрепление знаний об осени)</p>	<p>— Вот мы с вами оказались на Северном полюсе.</p> <p>— Вам нравится здесь? Что вам нравится?</p> <p>— Природа всегда прекрасна, но на Севере она особенно красива в своем белоснежном наряде. Север — удивительный и суровый край. Край, в котором живут сильные и выносливые люди.</p> <p>— Как вы думаете почему?</p> <p>— Правильно, мы с вами знаем, что здесь живут народы севера. Сами строят себе дома.</p> <p>— Кто мне подскажет, как называется их дом? (Чум)</p> <p>Слайд № 2 (чум жителей крайнего севера)</p> <p>— Ребята, вы знаете, что на Севере бескрайняя тундра, мало растительности.</p>	<p>Рассматривают картины северного полюса, отвечают на вопросы.</p> <p>Называют и доказывают свои версии. Делятся знаниями о Севере, его жителях.</p> <p>Отвечают на проблемный вопрос. Рассуждают.</p>	<p>Выделение важных знаний у детей, необходимых для открытия нового знания.</p> <p>Постановка и принятие образовательной задачи.</p> <p>Обогащение активного словаря детей.</p>

<p>— А из каких материалов северные народы строят свои чумы? (деревянные шесты, олени шкуры). Чум получается крепкий, тёплый, уютный.</p> <p>— Что еще вы знаете о северном народе?</p> <p>Слайд № 3 (рыболовство и охота)</p> <p>— Северные народы очень трудолюбивы. Традиционные занятия северных народов тесно связаны с животным миром их края. Правильно, еще северные народы занимаются оленеводством, они заботятся об оленях, потому что олень для них — это средство передвижения, и пища (из мяса оленя они готовят разнообразную еду, и одежда (из оленьих шкур они изготавливают себе шубы — малицы, сапоги — унты, варежки, шапки).</p> <p>— Северные народы очень много трудятся, чтобы не голодать, и не замёрзнуть в суровой тундре. Север — удивительное место, только здесь можно увидеть необычное явление, которое хочет увидеть Луи — северное сияние.</p> <p>— Посмотрите вокруг, кажется, будто с черных бездонных небес спустился разноцветный шелковый шатер. Или переливается всеми цветами радуги сказочный занавес.</p> <p>Слайд № 4 (Северное сияние)</p> <p><i>Дети рассматривают картины, фотографии Северного сияния.</i></p> <p>— Нравится Вам, ребята, Северное сияние?</p> <p>— Да, это чудо природы! Это великолепие ни с чем не сравнимо!</p> <p>— Посмотрите, какая игра цвета! Какие переливы! Какие цвета вы видите? (перечисление цветов).</p> <p>— Вы когда-нибудь видели такое чудо природы у нас, в Иркутске?</p> <p>— Да, ребята, у нас это невозможно увидеть, потому что «Северное сияние» бывает исключительно на севере. Это свечение имеет магнитно-электрический характер. Небо в такие минуты выглядит захватывающе, как будто волшебница природа плеснула на небо разноцветные краски, а они вдруг ожили там, стали двигаться, передвигаться с одного места на другое и пульсировать то, увеличиваясь, то уменьшаясь.</p> <p>Послушайте, как описал это чудо поэт Максим Дудин:</p> <p>Ах, как играет этот Север! Ах, как пылает надо мной Разнообразных радуг веер В его короне ледяной Ему наверно по натуре Холодной страсти красота Усилием магнитной бури Преображенная в цвета.</p> <p>— Здорово!</p>	<p>Отвечают на проблемный вопрос. Рассуждают.</p> <p>Рассматривание картин, фотографий с Северным сиянием.</p> <p>Отвечают на проблемный вопрос. Рассуждают.</p> <p>Внимательно слушают стихотворение Максима Дудина.</p> <p>Участвуют в двигательной деятельности.</p>	<p>Используют речь для выражения своих мыслей, чувств, построения речевого высказывания в ситуации общения.</p> <p>Развитие активного словаря детей.</p> <p>Умение выслушивать друг друга, не перебивать.</p>
---	---	---

	<p>Проблемный вопрос:</p> <p>— Но, как же нам Луи показать всю эту красоту, как сделать так, чтобы Северное сияние было и у нас в Иркутске? (возможные версии детей — сфотографировать, нарисовать, рассказать и т. п.). Хорошая идея нарисовать Северное сияние, мы вернемся в детский сад и обязательно нарисуем его для Луи.</p> <p>— А хотите, чтобы у нас с вами было сейчас настоящее Северное Сияние?</p> <p>— Давайте проведем с вами небольшой эксперимент и сделаем сами Северное сияние.</p> <p>Эксперимент с молоком и жидкими красителями.</p> <p><i>(в тарелку наливаем молоко, капаем несколько капель жидких красителей, затем капаем каплю средства для мытья посуды. Моющее средство вступает в реакцию с молекулами жира в молоке, и приводит их в движение, поэтому пищевые красители начинают свободно перемещаться по всей поверхности молока. После выливаем молоко, и на дне тарелки остаются красители, плавно перетекающие из одного цвета в другой, напоминая северное сияние)</i></p> <p>— Молодцы, у нас с вами получилось настоящее Северное сияние.</p> <p>— Вы, наверное, замерзли, пока мы с вами наблюдали за Северным сиянием, предлагаю немного согреться.</p> <p>Физкультминутка «Снежинки» <i>(под музыку «Китайские колокольчики» дети выполняют все движения)</i></p> <p>Представьте, что вы пушистые легкие снежинки танцуете под нежную музыку ветра. Тихо падают снежинки Легкий ветер гонит их. То построит хороводы, То, как в вальсе, закружит. Ветер стих, снежинки плавно Ниже опускаются Собрались в комок пушистый, На ветру качаются.</p>		
<p>3. Затруднение в ситуации</p>	<p>— Ребята, как много нового мы узнали о Севере, посмотрели на чудо природы, Северное сияние, теперь мы с вами сможем нарисовать эту красоту и подарить Луи. Наше путешествие на северном полюсе закончилось, возвращаемся в детский сад.</p> <p>— А теперь предлагаю сесть за столы и нарисовать настоящее Северное сияние.</p> <p>— Почему вы не можете нарисовать Северное сияние?</p> <p>— Можно сказать, что у вас возникло затруднение?</p> <p>— Скажите, а как узнать то, чего не знаешь?</p>	<p>Отвечают, что испытывают затруднения, так как не знают, как нарисовать северное сияние.</p> <p>Выдвигают свои варианты ответов (посмотреть в интернете, спросить у папы, у ученых)</p>	<p>Формирование опыта фиксации затруднения и понимания его причины. Выделение важных знаний у детей, необходимых для открытия нового знания. Развитие мыслительных операций, логического мышления.</p>

	— Хорошая идея — посмотреть в энциклопедии. Из энциклопедии можно узнать о многом интересном. Или спросить.		
4. «Открытие» нового знания» (способа действия)	— Давайте попробуем сами догадаться, как же нам с вами можно нарисовать Северное сияние, что нам для этого может пригодиться? — Правильно, нам помогут краски гуашь, кисти. — Рисовать Северное сияние мы будем необычным способом, с помощью пакета. Рисовать мы будем на альбомном листе. Фон у нас готов — это ночное небо. Кладем пакет перед собой, рисуем на пакете Северное сияние разными красками. Еще раз обратите внимание, на что похоже Северное сияние (на полоски, заборчики, зигзаги, волны, цветомузыку и т. д.). Не забываем перед сменой краски промывать кисть водой. Переворачиваем пакет и прижимаем его к верхнему краю альбомного листа, разглаживаем и снимаем.	Дети рассуждают, рассказывают, как будут рисовать.	Развитие исследовательских навыков. Развитие творческого воображения.
5. Включение нового знания в систему знаний и умений	<i>Дети выбирают краски и рисуют ими на пакетах, затем прижимают пакет к верхнему краю листа, разглаживают, получается северное сияние)</i> — Получилось настоящее Северное сияние. — Можно дополнить свои картины горами, покрытыми снегом, вечнозелеными елями и звездами. — Ребята, получилось волшебство! У вас у всех получилось необыкновенно красивое северное сияние.	Делают выбор красок. Выполняют рисунки в технике «монотипия».	Закрепление у детей нового знания в творческой деятельности.
6. Осмысление (итог, рефлексия)	— Трудно было рисовать Северное сияние? — Зачем мы все это делали? — Может ли вам это пригодиться когда-нибудь? — А что вам понравилось больше всего? — Вам понравилось рисовать Северное сияние с помощью пакетов? — Я рада, что вам понравилось.	Ответы детей (например, в школе, в детском саду, при составлении рассказов друзьям и т. п.)	Создание ситуации успеха. Формирование умения делать самооценку.

КВН «День Байкала» — познавательно-экологическое развлечение для детей средних и старших групп детского сада

Казаринова Ольга Анатольевна, воспитатель;
Чемоданова Алла Валентиновна, воспитатель;
Цваль Ксения Владимировна, воспитатель;
Шуберт Юлия Владимировна, музыкальный руководитель;
Домышева Татьяна Иннокентьевна, воспитатель
МБДОУ г. Иркутска «Детский сад № 37»

Цель: Обобщить и систематизировать знания детей о Байкале.

Задачи:

1. Развитие познавательного интереса.
2. Воспитание бережного отношения к флоре и фауне озера Байкал;
3. Воспитание любви к родному краю.

Дети входят в зал под музыку. Звучит бурятская песня «О, Байкал!»

На экране фильм о Байкале

Ведущая 1: Ребята, отгадайте **загадку**:

А что это такое, такое глубокое, холодное, как льдинка,
Прозрачное, как стекло?
Быть может это небо? За сосны зацепилось,

По скалам покатилося и на землю стекло?
 А что это такое? Всё время в непокое,
 Быть может, это туча застряла среди скал?
 А это и не туча, а это и не небо,
 А это и не солнце, а озеро —

Дети: **Байкал!**

Ведущая 2: сегодня у нас вами КВН на тему **Байкал** — этого прекрасного и неповторимого озера! Бай-Куль — **Байкал** — в переводе с тюркского языка означает «*богатое озеро*».

Тот, кто хоть раз побывал на **Байкале**, непременно запомнил его навсегда. **Байкал** дарит людям радость общения с прекрасной сибирской природой. Хорошо подышать его чистым воздухом, испить студёной **байкальской воды**, полюбоваться несравненными восходами и закатами. Итак, мы начинаем КВН, посвященный озеру Байкал и его окрестностям!

Ведущая 1: — Команды, поприветствуйте друг друга.

Команда: «Солнце, воздух и вода — наши лучшие друзья!»

Команда «Гномики»
 Наш девиз: «Вперед на встречу к знаниям!»
 Желаем успеха. За каждое правильное задание будете получать очки.

Ведущая 1: **Наш первый конкурс «Домашнее задание»**

По 2 ребенка от каждой группы рассказывают стихи.

Ведущая 2: **Наш второй конкурс**

Сюрпризный момент: (музыка, входит «Хозяйка Тайги» (Ксения)

Я, рада приветствовать вас дорогие ребята, уважаемые гости. Позвольте представиться — Хозяйка Тайги. Я помогаю людям жить в согласии с природой. Надеюсь, что здесь собрались дети и взрослые, которые изучают свой родной край, и берегут его и стремятся сделать его еще красивее.

«Собери пазл». Каждой команде перед выполнением задания я загадаю загадку, ответ вам нужно будет собрать из пазлов, которые лежат на столе.

В снежном логове рождаются. Простудиться не боятся. Подрастут — начнут нырять, шубки белые менять. Если очень повезёт — лет полсотни проживёт. Что за зверь такой с усам? Догадайтесь-ка, вы, сами! (Нерпа)	Нежнейший мех одет на нем, Блестящий, шелковистый, Лентя и соня кроха днем, А ночью ловкий, быстрый. В природе он в тайге живет, Не царствует там тополь, Где хвойный лес, сосна растёт, Мелькнет красавец... (Соболь)
Солнца яркого боится. Ночью — хищник эта птица. Ловко мышь найдет в траве. Говорим мы о..... (сове).	В тундре белый лис гуляет, Мышек маленьких пугает. Очень хитрый он ловец. Как зовут его? (песец)

Ведущая 2: **Третье задание «Отгадай-ка» — загадки о животных, обитающих на берегах озера Байкал.**

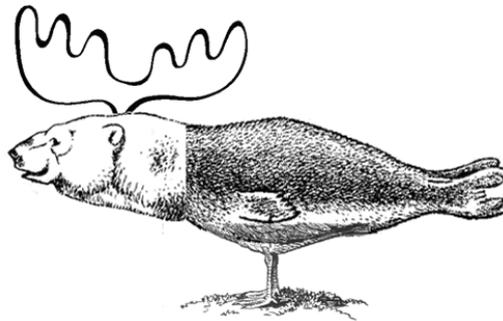
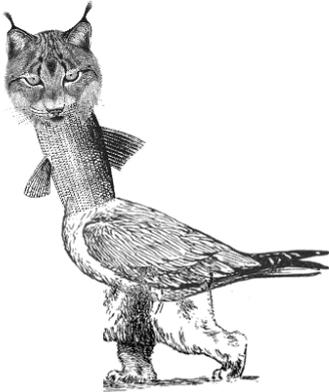
Загадки загадываются каждой команде по очереди, если команда не отвечает, право ответа предоставляется команде соперников.

Из малых кошек, из пятнистых, А на ушах, представьте, кисти! Короткий хвост. Не скажешь «брысь», Она ведь хищник грозный ... (Рысь)	Кто они? Откуда? Чьи? Льются черные ручьи: Дружно маленькие точки Строят дом себе на кочке. (Муравьи)
Он тайги хозяин строгий, Кабинет его в берлоге. (Медведь)	Учит верности людей Пара белых... (Лебедей)
Горбоносый, длинноногий Великан ветвисторогий Ест траву, кустов побеги. С ним тягаться трудно в беге. Коль такого довелось Встретить, знай, что это... (Лось)	На овчарку он похож. Что ни зуб — то острый нож! Он бежит, оскалив пасть, На овцу готов напасть. (Волк)
Древен род его в природе, кличут озером в народе, Волны моря плещут в нем, как его мы назовем? (Байкал)	На севере снежном зверек обитает, Пушистую шубку его, всяк узнает. Родней он приходится рыжей лисице, Но писем не пишет он хитрой сестрице. (Песец)

Хозяйка Тайги. Задание № 4 «Соображайка»

Все звери и птицы у меня перепутались, смешались.
Перед вами изображение «Чудо-юдо» зверя, необходимо

угадать, из частей каких животных состоит «чудо-юдо» зверь.

**Музыкальная пауза**

Ведущая 1: Мы все устали от зимы, и сейчас я предлагаю вам позвать весну. Но не просто позвать, а с помощью танца.

Танец Весны

Хозяйка Тайги: Много тысяч лет живут на берегу озера люди. Древние охотники и рыболовы бережно и любовно относились к природе. Но вот появились многочисленные горе — туристы, которые стали загрязнять воду, берега, рубить деревья, **разводить костры**, рвать охапками цветы, убивать животных. Поэтому в наше время многие сибирские растения и животные попали в Красную Книгу (*показать книгу*). Ребята, почему она называется Красной?

Природа просит нас: «Спасите меня, пока не поздно, сохраните меня для своих **детей и внуков!**»

Ребята, у меня в руках **байкальский камушек!** Давайте с ним поиграем в игру: мы будем передавать друг другу камушек и называть правила поведения в лесу.

Словесная игра «Цепочка слов» (с камушком) для всех, дети становятся в круг. (пока играет музыка передаем камень).

Ведущий 2: Следующее задание: **Собрать правильно макеты.** Чья команда правильно соберет макет, та команда и побеждает.

1. Правильно выбрать среди макетов **Грибы, и назвать их**, растущие на Байкале.

2. Правильно выбрать среди макетов **животных** и назвать, проживающих на **Байкале**.

3. Правильно выбрать среди макетов **деревья и назвать**, растущие на **Байкале**.

4. Правильно выбрать **птиц и назвать** их, которые живут на **Байкале**.

5. Правильно выбрать **рыб и назвать**, которые живут на **Байкале**.

6. Лечебные травы и цветыХозяйка Тайги:

А сейчас потренируем вашу память. Посмотрим, какие вы внимательные.

На экране появляются ряд картинок, надо запомнить их, затем найти кого не стало.

(картинки на экране)

На столах картинки с недостающим элементом. Должны заметить, чего не хватает.

На каждый стол разные картинки.**Подведение итогов. Рефлексия**

Хозяйка Тайги благодарит ребят за помощь, за любовь к родному краю, за любовь к Байкалу.

Вручает магниты с видами родного края.

Бережь Байкал — святое дело:

Его судьба — у нас в руках!

Сама Природа нам велела,

Чтоб жил Байкал родной в веках!

И верю я: Байкал будет России славу приносить!

И нам потомки не забудут

За это должное воздать.

Инновационные средства работы с обучающимися средней школы, проявляющими способности и таланты

Мареева Ирина Николаевна, студент магистратуры
Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского

В статье изложен опыт работы, который реализуется для развития талантов и способностей учащихся средних школ города Калуги. Анализируются плюсы и минусы летнего обучения школьников в Школе одаренных детей.

Ключевые слова: инновационная педагогика, летняя школа, мотивация, одаренные учащиеся, школа одаренных детей, ШОД.

Одной из основных целей педагогической деятельности является всестороннее развитие одаренности, однако на практике общеобразовательная школа не всегда может обеспечить эту цель, поскольку даже для углубленного изучения школьной программы может не оказаться ни времени, ни желания, ни ресурсов.

В наши дни развитию детской одаренности уделяется огромное внимание. Для этого предпринимаются различные меры. Одним из средств работы с одаренными учащимися старшего школьного возраста является Калужская летняя школа для одаренных детей (ШОД), реализуемая в соответствии с подпрограммой «Одаренные дети Калуги» муниципальной программы «Развитие образования в муниципальном образовании «Город Калуга». Продолжительность занятий в школе составляет две недели.

Школа одаренных детей, пожалуй, самый крупный образовательный проект на территории Калужской области. Основные цели данной инициативы — раскрытие талантов, изучение предметов на углубленном уровне, пропаганда здорового образа жизни, мотивация к профессиональному самоопределению. Углубленное изучение предметов ведется по профилям: биология-химия, физика-математика, социально-гуманитарное.

Летняя школа проходит на базе одной из школ города. День в школе выстроен следующим образом: утром дети встречаются с выдающейся личностью — ею может быть директор какого-либо предприятия, режиссер, медийная личность, преподаватель высшего учебного заведения — то есть человек, добившийся определенных высот в профессии. Далее по расписанию уроки, которые проводят самые прогрессивные преподаватели калужских вузов и школ. Затем все шодовцы дружно идут на общешкольное мероприятие — театральный фестиваль, который участники организуют сами, краеведческую игру «Бегущий город», экскурсии в интересные места. Обязательными являются встречи с министром образования и науки Калужской области и городским Головой города Калуги. Школьники, без сомнений, ощущают свою значимость, когда говорят с «первыми» людьми города на равных.

В свою очередь гости этих встреч также бывают приятно удивлены потенциалом молодого поколения и де-

лятся впечатлениями о вопросах ребят, их подготовке и кругозоре.

После общешкольных мероприятий начинаются студийные занятия. Здесь каждому найдется любимое дело — старшеклассникам предложены танцы, музыка, интеллектуальные игры, театральное искусство, журналистика и прочее. Не забывают участники и про обед. Таким образом, летнюю школу можно считать полноценной лагерной сменой.

Участники смены делятся на отряды вне зависимости от направления обучения. Их «перемешивают» таким образом, чтобы в одной команде были представители разных школ, полов и возрастов. Руководят отрядом куратор и «лампочка» — зачастую это бывший шодовец, который уже не может участвовать в школе (выпускник школы или студент), но хочет вернуться в эту атмосферу. Здесь четко прослеживается преемственность в ШОДе.

Строгий отбор по принципу успешности в различных соревнованиях можно считать достоинством летней школы. Дети мотивированы, преподавателям проще найти с ними общий язык. Учебные группы, как правило, меньше, чем в школе, что тоже положительно влияет на качество обучения.

Школьники разных лет обучения (с 8 по 10 класс) учатся вместе, но проблем из-за разницы в заданиях не возникает. Наоборот, младшие ученики, прошедшие обучение «не по возрасту», имеют ряд преимуществ по сравнению со сверстниками — они успешнее учатся по школьной программе, соответствующей возрасту, они легче находят выходы из нестандартных ситуаций. Утром участники узнают, что им нужно подготовить спектакль и после обеда показать ее зрителям-шодовцам. На обсуждение своей деятельности им дается не так много времени (не будем забывать, что большую часть времени все-таки «съедают» учебные занятия), а потому одаренным учащимся нужно удерживать в голове много задач, распределить обязанности по их выполнению и найти время на их совместное воплощение. Можно провести некую аналогию с известными интеллектуальными играми, основанными на мозговом штурме.

Взаимодействие в отряде строится на проведении целого рабочего дня в социуме и необходимости быстрого

решения поставленных задач. Десять дней в течение целого «рабочего дня» — с 9.00 до 17.00 — участники не только обучаются различным дисциплинам, но и заводят новые знакомства и обмениваются опытом между собой.

Лето — прекрасная пора для получения дополнительных навыков в сочетании с отдыхом. Ведь в летней

школе не идет борьба за оценки, это просто увлекательный процесс, который позволяет развить общий уровень эрудиции и стать лучше в определенном предмете. И, конечно же, обзавестись впечатлениями и новыми знакомствами.

Учет современной поликультурной среды как важная компетенция в структуре подготовки учителя начальных классов

Меденкова Галина Викторовна, кандидат педагогических наук, преподаватель, эксперт по качеству
Истринский профессиональный колледж — филиал Государственного гуманитарно-технологического университета

Подготовка учителей в образовательных организациях среднего профессионального образования регламентируется сегодня не только Федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования и начального общего образования (ФГОС СПО и ФГОС НОО), но и Профессиональным стандартом педагога, требования которого предполагают учитывать в содержательной части учебных предметов и междисциплинарных курсов различные особенности сегодняшнего социума, в том числе, современную поликультурную среду.

Ключевые слова: профстандарт педагога, ФГОС СПО, ФГОС НОО, компетенции современного учителя, политическая культура, поликультурная среда, толерантность, взаимопонимание, социум.

Область профессиональной деятельности выпускников педагогических специальностей среднего профессионального образования — обучение и воспитание детей в процессе реализации образовательных программ начального общего образования.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования основан на системно-деятельностном подходе к организации обучения. В качестве образовательных результатов в начальной школе декларируется три типа компетенций — предметные, метапредметные и личностные.

Формирование этих компетенций предполагает широкое учебное сотрудничество обучающихся и сложный процесс управления коллективно-распределенной формой организации деятельности со стороны учителя.

Передача ответственности за формирование компетенций младших школьников в руки педагога требует принципиально иного уровня его:

— **психологической подготовки**, в связи с чем возможно увеличение времени (за счет часов вариативной части программы подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) на учебную дисциплину «Психология» и введение дополнительного модуля или дополнительных дисциплин под условным названием «Психологическое сопровождение педагогической деятельности»;

— **методической подготовки**, в связи с чем возможно увеличение количества часов (за счет часов вариативной части ППССЗ) на профессиональные модули: «Преподавание по программам начального общего образования», «Организация внеурочной деятельности и общения

младших школьников», «Классное руководство», «Методическое обеспечение образовательного процесса».

— **навыков планирования и управления**, в связи с чем возможно введение (за счет часов вариативной части ППССЗ) учебной дисциплины «Основы менеджмента».

— **навыков поведения в социуме**, в связи с чем возможно введение (за счет часов вариативной части ППССЗ) таких учебных дисциплин, как «Основы духовно-нравственной культуры народов России», «Экологические основы природопользования», «Основы политологии».

И, если с психологической и методической составляющей вопрос, обычно, удается легко решить, наполнив его содержательным элементом, то последние две позиции остаются слабым звеном, укрепление которого за счет введения дополнительных учебных дисциплин — задача профессиональной образовательной организации.

Подготовка учителей начальных классов в образовательных организациях среднего профессионального образования регламентируется сегодня не только Федеральными Государственными Образовательными Стандартами среднего профессионального образования и начального общего образования (ФГОС СПО и ФГОС НОО), но и Профессиональным стандартом педагога, требования которого предполагают учитывать в содержательной части учебных предметов и междисциплинарных курсов различные особенности сегодняшнего социума, в том числе, современную поликультурную среду.

Формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде — это одно из тру-

довых действий воспитательной функции педагога, указанное в Профессиональном стандарте [3].

Это трудовое действие отсутствует в общих компетенциях ФГОС СПО по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах.

Учитывая, что Профессиональный стандарт педагога отражает современные потребности социума и работодателя, то при подготовке учителя возникает необходимость введения и освоения дополнительной общей компетенции (ОК), сформулировать которую можно, например, таким образом: **«Решать педагогические задачи с учетом современной поликультурной среды».**

Декларирование принципа поликультурности (толерантности) присутствует как в международных, так и в российских нормативных документах.

В Декларации принципов терпимости, принятой ЮНЕСКО 16 ноября 1995 года из-за участвовавших актов нетерпимости, насилия, терроризма, национализма, расизма, дискриминации по отношению к национальным, этническим, религиозным и языковым меньшинствам, беженцам, рабочим-мигрантам, иммигрантам и социально незащищенным группам в обществе, так описывается толерантность, поликультурная среда и ее значение для цивилизации:

«Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность — это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая, и правовая потребность. Толерантность — это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира» [1].

Этот важный международный документ четко формулирует принципы толерантности, которые могут стать методической основой формирования дополнительной общей компетенции выпускников педагогических специальностей «Решать педагогические задачи с учетом современной поликультурной среды»:

«Проявление толерантности, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими. Это означает признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим» [1].

Для России, являющейся многонациональной страной, вопросы толерантности, духовной общности, межкультурного взаимодействия всегда стояли на первом месте. А, учитывая, что «мы живем в век глобализации экономики

и все большей мобильности, быстрого развития коммуникации, интеграции и взаимозависимости, в век крупномасштабных миграций и перемещения населения, урбанизации и преобразования социальных структур» [1], для нашей страны очень важна установка, направленная на воспитание готовности к межкультурному взаимодействию.

Нормативная база поликультурной политики Российской Федерации представлена целым рядом документов, начиная от Конституции РФ и Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и заканчивая Указом Президента РФ «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года».

В этих документах четко очерчены границы приоритетов государственной национальной (поликультурной) политики Российской Федерации, среди которых:

- укрепление гражданского единства, гражданского самосознания и сохранение самобытности многонационального народа Российской Федерации;
- гармонизация межнациональных (межэтнических) отношений, профилактика экстремизма и предупреждение конфликтов на национальной и религиозной почве;
- обеспечение межнационального и межрелигиозного мира и согласия в Российской Федерации [2].

Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года дает установку образовательным организациям на воспитание культуры межнационального общения, основанной на уважении чести и национального достоинства граждан, традиционных российских духовно-нравственных ценностей; на совершенствование, как образовательных программ, так и программ подготовки учителей.

В связи с этим включение в Профессиональный стандарт педагога в качестве воспитательной функции такого трудового действия, как «формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде» [2], представляется достаточно важным и требующим особого внимания в сегодняшнее сложное время.

В Декларации принципов терпимости ЮНЕСКО отмечается, что воспитание является наиболее эффективным средством предупреждения нетерпимости, что можно воспитать чутких и ответственных граждан, открытых восприятию других культур, способных ценить свободу, уважать человеческое достоинство и индивидуальность, предупреждать конфликты или разрешать их ненасильственными средствами [1].

Но, прежде чем педагог начнет выполнять поставленную перед ним задачу и начнет формировать толерантность у детей, его нужно научить этому самому.

Именно по этой причине при подготовке учителя и возникает необходимость введения и освоения дополнительной общей компетенции «Решать педагогические задачи с учетом современной поликультурной среды».

Формирование указанной компетенции возможно через различные предметы цикла Общих гуманитарных

и социально-экономических дисциплин (ОГСЭ), в том числе через содержательную составляющую вариативной учебной дисциплины «Основы политологии».

Тематика этого курса включает в себя такие вопросы, как гражданское общество, неформальные молодежные организации и движения, современные идеологии и течения, социальная политика, политическая культура и другие понятия.

За счет использования в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий, таких, как анализ и обсуждение нормативных материалов, круглые столы, диспуты по злободневным вопросам сегодняшнего дня, решение ситуативных задач и тестов, будущие педагоги учатся взаимопониманию, терпимости, выбору стиля общения в соответствии с ситуацией (например, когда каждому нужно ответить на вопрос «Ты — расист?» или «Связал бы ты свою судьбу с представителем другой религии?»), признанию чужого мнения; отстаиванию собственного мнения, восприятию другой культуры, другой

точки зрения, решению вопросов ненасильственным методом, чтобы потом перенести эту форму общения на своих учеников.

Таким образом, актуальность введения дополнительной общей компетенции «Решать педагогические задачи с учетом современной поликультурной среды» для студентов педагогических специальностей обусловлена необходимостью развития у них навыков взаимодействия в современном поликультурном мире на основе толерантности и взаимопонимания. Это позволит выпускникам образовательной организации среднего профессионального образования прививать национальные и общечеловеческие ценности и воспитывать уважительное отношение к другой культуре у учащихся начальной школы. А своевременное развитие и совершенствование личности младшего школьника приведет к качественному изменению социальных условий жизни и формированию новой культуры, влияющей на благосостояние современного мира.

Литература:

1. Декларация принципов терпимости / Резолюция Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. № 5.61
2. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года / Указ Президента РФ от 19.12.2012 № 1666
3. Профессиональный стандарт педагога / приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н

Особенности организации дополнительных образовательных услуг в системе дошкольного образования

Мулюкина Елена Ивановна, студент магистратуры
Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского

С введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования важную роль в развитии ребенка стало играть, не только основное образование, но и дополнительное.

Цель организации дополнительного образования на базе детского сада — совершенствование образовательного процесса и удовлетворение потребностей населения во всестороннем развитии детей, обеспечение единства и преемственности семейного и общественного воспитания.

Организация дополнительных образовательных услуг в дошкольной образовательной организации (ДОО) — неотъемлемый компонент социального заказа общества, а также результат последовательного решения федеральных и региональных задач в области образования [2, с. 3].

В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» (гл. 10, ст. 75) говорится, что дополни-

тельное образование детей направлено на формирование и развитие творческих способностей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности [3].

Для организации дополнительного образования на базе дошкольной образовательной организации необходимо выполнить следующие этапы:

1. Изучение нормативно — правовой документации.
2. Изучения спроса потребителя, то есть родителей воспитанников, которые являются заказчиками услуг дополнительного образования.
3. Решение организационных вопросов: составление списка воспитанников по различным направлениям де-

тельности и подбор педагогов дополнительного образования.

4. Разработка пакета документов на предоставление дополнительных образовательных услуг. Одним из основных документов ДОО является лицензия.

Особенностью организации дополнительного образования на базе ДОО является то, что дополнительное образование интегрируется с реализуемыми дошкольной организацией программами, но ни в коем случае не повторяет их. Следует отметить, что дополнительное образование в детском саду можно осуществлять с детьми любого возраста, если программа дополнительного образования соответствует возрастным и индивидуальным особенностям каждой группы воспитанников [2, с. 6].

Учитывая интересы дошкольников и запросы родителей по дополнительному образованию, ДОО может предоставить следующие направления:

- художественно-эстетическое развитие;
- физическое воспитание и развитие;
- интеллектуальное развитие;
- раннее развитие;
- экологическое воспитание.

В дополнительном образовании детей реализуется лично ориентированный подход, так как в основе построения образовательного процесса лежит развитие ребенка, его личные интересы и достижения. Реализация лично ориентированного подхода становится возможной, если создавать условия для организации исследования личности ребенка, разработки индивидуальных образовательных маршрутов, создания системы отслеживания личностного роста детей, их достижения [1, с. 13].

Численный состав объединения определяется в соответствии с психолого-педагогической целесообразностью вида деятельности. Расписание занятий составляется с учетом интересов и возможностей детей, а продолжительность занятий устанавливается исходя из санитарно-гигиенических норм.

Формы организации детских образовательных объединений разнообразны. Под формой детского образовательного объединения понимается — структурно и содержательно оформленная организация взаимодействия участников образовательного процесса (детей, педагогов, родителей) направленная на решение определенных образовательных задач. В ДОО возможны следующие формы детских образовательных объединений: кружок, клуб, студия, мастерская, секция, ансамбль, театр, школа и т. д.

Формой проведения занятий в дополнительном образовании является творчество в различных его проявлениях. Результат деятельности ребенка — это не просто приобретенные знания, умения и навыки, а воплощение этих знаний в реальный продукт деятельности [2, с. 196].

Занятия по дополнительному образованию с дошкольниками целесообразно проводить в отдельном помещении, которое имеет свою развивающую предметно — пространственную среду и вызывает у детей чувство заинтересованности, новизны, неожиданности [1, с. 24]. При

введении дополнительных образовательных услуг следует тщательно продумать нагрузку на ребенка в течение дня с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Для этого следует составить единое для всего детского сада расписание, предполагая занятия после дневного сна или прогулки. Необходимо предоставлять детям больше свободы и самостоятельной творческой инициативы при добровольном и компетентном участии взрослого. Педагог должен использовать различные формы работы с дошкольниками: игровые методы и приемы, сюрпризные моменты, творческие задания, экспериментирование. А работы детей, выполненные на дополнительных занятиях, стоит использовать при оформлении выставок в стенах детского сада, участия в различных творческих конкурсах.

Несмотря на позитивные процессы дополнительного образования детей на базе ДОО существует и ряд серьезных проблем.

Одной из главных проблем является перегрузка детей. Дошкольная организация, стараясь выполнить заказ на дополнительные образовательные услуги, выбирают несколько направлений. Это приводит к перегрузке, переутомлению детей. Решить данную проблему может медицинский персонал ДОО, который знакомит родителей с требованиями к максимальной учебной нагрузке на ребенка дошкольного возраста; педагог — психолог, который на родительских собраниях и в индивидуальных беседах помогает родителям осознать негативную сторону перегрузки нервной системы дошкольника.

Воспитатели могут использовать так называемые «Лист занятости» или «Карту индивидуальной нагрузки», где ежедневно фиксируют все проводимые с ребенком занятия. И воспитатели, и педагог дополнительного образования, и родители получают возможность контролировать уровень общей учебной нагрузки каждого ребенка в ДОО.

Снизить нагрузку позволяет и учет индивидуальных особенностей детей. На основе диагностики личностного развития на каждого ребенка составляется индивидуальный маршрут развития, где специалисты указывают интересы ребенка, а также рекомендуемые для посещения, с точки зрения его возможностей и пристрастий, студии, кружки и секции дополнительного образования.

К другим проблемам организации дополнительного образования для дошкольников можно отнести следующие:

- педагоги ДОО, стремясь повысить уровень развития своих воспитанников, иногда дублируют базисную программу;
- часто форма организации занятий с дошкольниками ничем не отличается от обычных занятий, и у детей угасает интерес к посещению кружков, секций;
- педагоги в ДОО, осуществляют работу по дополнительному образованию детей чаще всего по перспективному или календарному плану, а не по программе дополнительного образования дошкольников;
- не всегда ведется работа по повышению квалификации педагогов ДОО по вопросам дополнительного образования.

Таким образом, дополнительное образование занимает все более прочное место в дошкольных учреждениях. Оно привлекательно для ребенка, позволяет решать многие проблемы его эффективного развития. Поэтому педа-

гогам и руководителям детских садов необходимо находить пути решения проблем организации дополнительного образования в соответствии с современными требованиями к этому типу образования.

Литература:

1. Золотарева, А. В., Терещук М. Н. Практические рекомендации по организации дополнительного образования в ДОУ. — М.: АРКТИ, 2008. — 120 с.
2. Золотарева, А. В. Принципы организации дополнительного образования детей в России // Ярославский педагогический вестник — 2013 № 1 — Том II (Психолого-педагогические науки). с. 194–199
3. Организация дополнительных платных услуг в дошкольном учреждении / сост. И. В. Липова, Ю. В. Антонова. — Изд. 2-е, перераб. и доп. Волгоград: Учитель, 2017. — 87 с.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Развитие навыков общения у детей младшего возраста через организацию игровой деятельности

Мухина Евгения Викторовна, воспитатель первой квалификационной категории
МБДОУ Детский сад № 36 «Рябинка» г. Арзамаса (Нижегородская обл.)

Потребность в общении друг с другом у ребенка возникает уже на 3-м году его жизни. Ранние формы общения во многом определяют их дальнейшее развитие и влияют на личность человека, на его отношение к окружающим людям, к себе, к миру. Если у ребенка недостаточно сформирована способность к общению в детстве, то в дальнейшем у него могут возникнуть межличностные и внутри личностные конфликты.

Общение со сверстниками дети реализуют в основном в совместных играх, которые становятся для них своеобразной формой общественной жизни. Поэтому проблему формирования детских взаимоотношений невозможно рассматривать вне организации содержательной игровой деятельности, которая прививает навыки эффективного общения, развивает чувство общности, учит правильно выражать свои мысли и строить диалоги, реализует детскую потребность в общении. Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, поэтому проблема формирования навыков общения у детей младшего возраста при помощи игры является актуальной.

Исходя из этого основными задачами являются:

1. Обучение детей речевым средствам общения
2. Развитие творческих способностей и воображение в процессе игрового общения.
3. Развитие навыков общения в различных жизненных ситуациях со сверстниками, педагогами, родителями и другими окружающими людьми
4. Формирования умения и навыки практического владения выразительными движениями (мимикой, жестами, пантомимикой)

5. Способствовать развитию эмоциональной сферы ребенка, доброжелательного отношения к окружающим.

6. Воспитывать у детей интерес к окружающим людям, желание и умение сотрудничать, учитывать и уважать интересы других, умение находить общее решение в конфликтных ситуациях, чувство понимания и потребности в общении.

Младший возраст — важнейший период в развитии дошкольника, который характеризуется высокой интенсивностью физического и психического развития. В это время происходит переход ребенка к новым отношениям с взрослыми, сверстниками, предметным миром. Педагог внимательно наблюдает за тем, как развивается общение со сверстниками у каждого ребенка и соответственно обогащает детский опыт. В данном возрасте большая роль в правильной организации общения принадлежит взрослому. Воспитатель показывает пример доброго отношения к окружающим.

Детские игры очень разнообразны и могут иметь несколько классификаций. Выделим лишь наиболее распространенные её виды:

- Сюжетно-ролевая игра
- Подвижные игры
- Дидактические игры
- Настольно-печатные игры
- Театрализованные игры

Сюжетно-ролевая игра — основной вид игр дошкольников. В процессе этой игры ребенок примеряет на себя различные социальные роли, ставит себя в социальные ситуации, которые он мог видеть в реальной жизни

взрослых. К самым распространенным сюжетно-ролевым играм можно отнести «Магазин», «На приеме у врача», «Дочки-матери» и многие другие, большинство из которых знакомят детей с различными профессиями. Развивает навык общения друг с другом, умению подчинять свои интересы интересам других.

Подвижные игры — здесь дети очень активны и непоседливы, могут реализовать свою потребность в движении, усовершенствовать свои двигательные умения и навыки. Развивают навык взаимоотношения в коллективе; согласованию своих действий с действиями других.

Для развития общения, важную роль играют дидактические игры, которые имеют определенное значение в социальном воспитании детей. Сначала ребенок приучается что-то делать рядом с другими детьми, не мешая им, не забывая у них игрушки, не отвлекаясь. Затем он привыкает к совместной деятельности. Вместе рассматривают картинки, составляют узоры, соединяют пазлы. Зарождается интерес к действиям другого ребенка, радость от общих действий.

Дидактические игры развивают способности к совместным действиям со сверстником как с партнером по игре. Это игры типа «Чей это домик», «Профессии», «Чей домик», «Малыши и краски».

Настольно-печатные игры — Развивают умение вступать в общения, договариваться о правилах игры, соблюдать очередность действий. Их сейчас великое множество. Все они красочные и привлекательные для малышей. Это такие игры как «Приключение Буратино», «Мозаика», «Доминошники».

Театрализованные игры — пользуются у детей неизменной любовью, потому что малыши учатся вместе с героями спектаклей переживать всю гамму эмоций, которая существует в реальной жизни. Участвуя в театрализованных играх, дети знакомятся с окружающим миром. Ведь играя роль, ребёнок пропускает через себя все чувства, эмоции проживает жизнь героя, оценивает его поведение и отношение к окружающим. Во время игры дети чувствуют себя раскованно, свободно и активно взаимодействуют друг с другом и взрослыми. С удовольствием перевоплощаясь в полюбившийся образ героя, малыш принимает и присваивает свойственные тому черты. Самостоятельное разыгрывание роли детьми позволяет формировать у них опыт нравственного поведения, умение поступать в соответствии с нравственными нормами, поскольку они видят, что положительные качества поощряются взрослыми, а отрицательные осуждаются.

Театрализованные игры развивают навык совместной деятельности, желание общаться, умение вести диалог, преодолевать застенчивость. Использовались такие приемы как: стихи-диалоги. помогают детям почувствовать общение с конкретным лицом в привычной для детей разговорной речи, как они разговаривают в жизни (Курочка Рябушка зачем тебе водичка? — Цыпляток поить. — Как цыплятки просят пить? — Пи-пи-пи)

Игровые-ситуации позволяющие ребёнку выражать свои желания, интересы, ориентироваться на собственные потребности и желания других детей («Котик обиделся» (у него отобрали клубочек, с которым он играл; дети жалеют его, дают другой клубочек, поют ему песенки). Постановка сказок помогающие сближению детей, делая их союзниками, партнёрами в общем деле («Теремок», «Курочка Ряба», «Репка»).

Формирование навыков общения со сверстниками на первых этапах должно базироваться на следующих принципах:

1. Безоценочность. Любая оценка фокусирует внимание ребенка на собственных положительных и отрицательных качествах, на достоинствах и недостатках другого и в результате провоцирует сравнение себя с другими. Все это порождает желание угодить взрослому, самоутвердиться и не способствует развитию чувства общности со сверстниками.

2. Отказ от реальных предметов и игрушек. Часто многочисленные ссоры и конфликты возникают из-за игрушек. Как показывает практика, появление в игре любого предмета отвлекает детей от непосредственного общения, в сверстнике ребенок начинает видеть претендента на привлекательную игрушку, а не интересного партнера. В связи с этим следует по возможности отказаться от использования игрушек и предметов, чтобы максимально направить внимание ребенка на сверстников.

3. Отсутствие соревновательного момента в играх. Конкурсы, игры-соревнования, поединки и состязания широко используются в практике дошкольного воспитания. Однако они направляют внимание ребенка на собственные качества и достоинства, порождают яркую демонстративность, конкурентность и ориентацию на оценку окружающих и в конечном итоге — разобщенность в коллективе. Именно поэтому для формирования нравственного начала важно исключить игры, содержащие соревновательные моменты и любые формы конкурентности.

Таким образом через игровую деятельность развиваются:

- навыки общения со сверстниками и взрослыми;
- взаимоотношения в коллективе;
- навык совместной деятельности;
- преодолевается застенчивость;
- сотрудничество в коллективе.

Ребенок, не прошедший «школы» общения со сверстниками, выпадает из устоявшейся детской культурной среды с ее неписаными законами и правилами. Он не умеет говорить со сверстниками на их языке и, естественно, отторгается ими. С возрастом это вызывает дополнительные расстройства в поведении и характере. Ребенок проявляет свою неудовлетворенность в общении, становится раздраженным, агрессивным.

В младшем возрасте без помощи взрослых трудно научить ребенка общаться со сверстниками. Поэтому желаю вам быть активными участниками игры и показывать образцы культурного общения.

Литература:

1. Воронова, А. П. Азбука общения. Развитие личности ребенка, навыков общения с взрослыми и сверстниками. Для детей от 3 до 6 лет. — М.: Детство-Пресс, 2008.
2. Волков, Б. С. Психология общения в детском возрасте: учебное пособие — СПб: Питер, 2008.
3. Калининченко, А. В. Организация игровой деятельности дошкольников: методическое пособие. М.: Айрис-Пресс, 2004.
4. Лисина, М. И. Развитие общения дошкольников со сверстниками — М.: Педагогика, 1989.
5. Михайленко, Н. Я. Короткова, Н. А. Как играть с ребенком: пособие для воспитателя. — М.: Гном, 1990.
6. «Игра в коррекции психического развития ребенка» Учебное пособие Москва 1997 г.
7. Аникеева, Н. П. Воспитание игрой. М.: Просвещение, 1997. 210 с.
8. Арушанова, А. Г. Образовательная область «Коммуникация»: формы организации психолого-педагогической работы // Современный детский сад. 2011. № 2. с. 19–26.
9. Воспитание детей в игре: пособие для воспитателя дет. сада / сост. А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. М.: Просвещение, 1983. 192 с.
10. Зворыгина, Е. В. Первые сюжетные игры малышей: пособие для воспитателя дет. сада. М.: Просвещение, 2011. 96 с.
11. Михайленко, Н. Я., Короткова Н. А. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя. М.: ГНОМ и Д, 2000. 96 с.

Смешанное обучение русскому языку как иностранному

Накузиева Гулнора Зиядуллаевна, преподаватель

Ташкентский областной Чирчикский государственный педагогический институт (Узбекистан)

Эта статья раскрывает преимущества использования «смешанного обучения» в практике преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. В статье представлен краткий анализ текущего состояния проблемы, рассмотрены причины недостаточного распространения смешанного обучения в сфере обучения русскому языку как иностранному. Особое внимание уделяется принципам организации самостоятельной работы студентов в электронной среде, среди которых принцип поддержания мотивации в самостоятельном обучении, принцип оказания всесторонней помощи в учебном процессе, принципы максимальной вариации и наполнения вариативности. электронных задач и т. д.

Ключевые слова: смешанное обучение, русский язык как иностранный, модель обучения, индивидуальная работа, электронная среда, коммуникативная работа.

Универсальность использования смешанного обучения отделяет его от дистанционного обучения, которое может быть неэффективным при изучении каждой учебной дисциплины. Например, при изучении иностранного языка, когда успех освоения материала во многом зависит от многих коммуникационных тренингов с носителями языка, дистанционное обучение заметно уступает смешанному обучению. Это продиктовано активным использованием в современных методиках принципов смешанного обучения в практике преподавания иностранных языков.

Специфика русского языка проявляется прежде всего в его интонации (многообразии форм). Именно эта особенность требует много предварительной связи тренировочные упражнения, которые обычно выполняются на уроке под руководством учителя. Избежать этой «рутинной» работы до сих пор было невозможно, так как только на ее основе можно было осуществлять обучающее

общение. В то же время организация полноценной самостоятельной работы на начальном этапе обучения всегда казалась проблематичной. Причины этого исследователи нашли в том, что иностранцы, начинающие изучать язык, не знают о новой языковой системе, тем более что для некоторых из них (студентов из развивающихся стран) русский язык стал первым неродным освоенным языком. В процессе самостоятельной работы, контролируемой с поддержкой (в случае проверки домашнего задания), студенты испытывали дискомфорт: сталкивались с неразрешимыми проблемами, делали неправильные выводы и ошибки, которые бессознательно фиксировались в их сознании и памяти. В результате сложилось мнение, что самостоятельная работа (как учебная, так и творческая) должна выполняться после аналогичной работы в классе. Этому мнению способствовало внедрение коммуникативного подхода в методы преподавания русского языка в 1980-е годы. В результате учебники национального на-

правления, в которых грамматические явления комментировались на языке учащихся, были заменены учебниками коммуникационного направления «для всех» (точнее их можно было бы назвать «учебниками для учителей»). Они были ориентированы на работу в классе под руководством преподавателя и могли использоваться самостоятельно только после изучения темы в классе. С появлением новых информационных технологий, ситуация изменилась. Появилась возможность создавать электронные интерактивные мультимедийные дидактические материалы, разъясняющие языковые явления с помощью перевода на родной язык студента, визуализируя их с помощью рисунков, анимации, звука; разработать системы предкоммуникационных упражнений, оснащенные функциями обратной связи и переменной помощи (общей и контекстуальной), позволяющие не только контролировать правильность выполнения заданий в оперативном порядке, но и предотвращать возможность совершения ошибки (и тем самым не демонстрировать неправильный вариант написания слова, предложения и текста). Такие учебные материалы, безусловно, помогают организовать полноценную самостоятельную работу студентов на этапе, предшествующем общению, творческой работе преподавателя, а площадки с системой администрирования позволяют преподавателю контролировать индивидуальную работу студентов. Согласно предложенной концепции, на подготовительном этапе студенты приобретают грамматические знания по одной из изучаемых тем и осваивают необходимые лексические единицы и грамматические конструкции при выполнении задач электронного обучения.

Требования к содержанию и организации содержания модели смешанного обучения русского языка определяются, во-первых, спецификой содержания обучения на различных уровнях изучения языка, во-вторых, особенностями русского языка и, в-третьих, формами и условиями обучения. Принцип доступа к необходимой информации для достижения цели обучения считался определяющим, так как, согласно нашей концепции, после подготовительного этапа, студент должен быть готов перейти к общению работе, т. е. лексико-грамматический материал

темы должен быть освоен в режиме самостоятельной работы в полном объеме. Это подразумевает, помимо системы учебных упражнений, подробный грамматический комментарий на языке обучаемого (или язык-посредник), словари, грамматические таблицы и другие справочные материалы, а также возможность доступа к ним. Для реализации этого принципа максимально использовались возможности гипертекста. Принцип оказания всесторонней помощи в учебном процессе чрезвычайно важен для начинающих изучать иностранный язык самостоятельно, особенно, если он характеризуется такими особенностями, как интонация, непрямой порядок слов и специфические конструкции, которые нехарактерны для родного языка или языка-посредника. Для этого на основе прогнозирования возможных ошибок и трудностей была разработана система вариативной общей и контекстуальной помощи, позволяющая студенту успешно выполнять тренировочные упражнения. Общая помощь дается всей задаче, как правило, в грамматическом комментарии или грамматической таблице. Если отдельные позиции упражнения могут быть трудными, студенту предлагается контекстуальная помощь: это может быть выдержка из грамматического комментария, перевод слова, которое невозможно понять, культурная справочная информация, а иногда и рисунок или анимация.

Смешанное обучение русскому языку в образовательном пространстве сохраняет статус пилотного, так как в методике отсутствуют теоретически обоснованные комплексные модели смешанного обучения русскому языку. Иностранцы, которые начинают изучать русский язык, по объективным причинам сталкиваются со многими трудностями, преодоление которых возможно только при непрерывном повторении и закреплении материала в процессе выполнения многочисленных упражнений. Компьютер — это инструмент для развития у студентов навыков грамотного использования лексических элементов в речи и, наконец, доведения навыка до автоматизма. Однако использование этого мощного инструмента должно быть тесно связано с аудиторными коммуникационными тренингами.

Литература:

1. Graham, C. Blended Learning System: Definitions, Current Trends and Future Directions. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. San Francisco, CA, Preifer. 2006.
2. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностранных языков. — М.: Просвещение, 1985. — 208 с.

Индивидуальные домашние задания по предмету «иностранному языку» как средство формирования мотивации младших школьников

Радченко Маргарита Леонидовна, учитель иностранного языка;

Чернова Елена Михайловна, учитель иностранного языка

Белгородский инженерный юношеский лицей-интернат

Домашние задания являются одним из важных элементов в процессе обучения иностранному языку. И часто перед учителем встает вопрос, как настроить ученика на выполнение домашнего задания по предмету, как выработать у него положительное отношение к выполнению заданий, отучить его игнорировать домашнюю работу.

В нашей статье мы хотели бы уделить внимание не просто домашнему заданию, а именно индивидуальному, поскольку процесс освоения иностранного языка — процесс, который происходит у каждого ученика по-разному. И задания, в том числе и домашние, должны предлагаться обучающимся согласно их индивидуальным способностям, учитывая их уровень усвоения языка, а также их личные интересы, что обеспечит наиболее качественное выполнение и усвоение заданного материала.

Особенно важно учитывать эти моменты в период начала изучения иностранного языка. Поэтому мы затрагиваем в рассматриваемой статье учеников младшей школы.

Для того, чтобы у школьников возникало и сохранялось желание продолжать обучение языку не только в классе, под руководством учителя, но и дома, используя свой личный потенциал, им необходима, прежде всего, мотивация к изучению иностранного языка.

Для того, чтобы сформировать положительную мотивацию и уверенность в собственных силах, учителю особенно важно обратить внимание на следующие факторы:

- создавать между учителем и учеником доверительную атмосферу, не теряя при этом своего авторитета;
- учитель должен быть лично заинтересован в успехе обучающегося;
- выявлять индивидуальные наклонности каждого ученика, мотивировать его, опираясь на уже имеющиеся у обучающегося мотивы;
- стараться сделать учебную деятельность четко структурированной и понятной;
- создать и поддерживать у школьников чувство движения вперед, переживание личного успеха в своей деятельности, стремление поделиться своими достижениями с учителем и одноклассниками.

И таким образом, при соблюдении всех перечисленных условий, учитель сможет решить проблему развития и сохранения положительной мотивации у ребенка [19, с. 54].

При наличии высокой мотивации обучение детей иностранному языку станет намного эффективней и плодотворней. А так как индивидуальная работа является одним из условий формирования мотивации, то мы можем предположить, что домашние задания по иностранному языку,

задаваемые индивидуально каждому ученику, станут хорошим мотиватором для формирования познавательной деятельности школьников.

Так авторами данной статьи была предпринята попытка, при работе с учениками младшей школы, сформировать у них положительную мотивацию, посредством предоставления им индивидуальных домашних заданий (далее ИДЗ), в нашем случае по немецкому языку. Целью являлось создание и поддержание в дальнейшем высокой мотивированности, которая способствовала бы успешному и быстрому овладению изучаемым предметом.

Так ученики, помимо общеклассного домашнего задания, получали еще дополнительные задания, разработанные именно для них, с учетом конкретных особенностей и наклонностей ученика.

Для реализации поставленной цели, учителем, при подготовке ИДЗ, были использованы следующие приемы и средства:

1. Элемент новизны

Для того, чтобы повысить активность при выполнении ИДЗ, в них был включен элемент новизны. Он осуществлялся в различных формах учебной работы, таких как занимательные задачи на иностранном языке (кроссворды, головоломки, ребусы и т. п.).

Приведем пример: переставляя буквы местами, разгадать слова: chenmäd, termut, tervaland, faso, terbuchwör.

Ответ: Mädchen, Mutter, Vaterland, Sofa, Wörterbuch.

Из слова «Luftdruckmesser» — составить как можно больше других слов.

2. Познавательные вопросы

Одним из путей активизации деятельности ученика является установление связи изучаемого материала с окружающей действительностью. Для этого вполне возможно использование заданий, вопросов, связанных с другими предметами.

Приведем пример. Ребенку можно задать задачу по алгебре, но на немецком языке. Таким образом, школьник повторяет комплексно и иностранную лексику, и элементарные математические действия. Естественно, подготовленные задания должны соответствовать возрасту и возможностям ученика. Поскольку задача по высшей математике для ученика 2—4 класса не принесет ему пользы ни по иностранному языку, ни по математике.

Приведем конкретный пример. Мы имеем следующую задачу: «Dem Bruder ist 12 Jahre, und der Schwester ist 7 Jahre. Auf wie viel der Jahre ist der Bruder als die Schwester älterer? Auf wie viel der Jahre ist die Schwester als der Bruder jüngerer?» («Брату 12 лет, а сестре 7 лет. На

сколько лет брат старше сестры? На сколько лет сестра младше брата?»).

Можно будет задать и дополнительный вопрос — «Und durch drei Jahre wird auf wie viel der Jahre der Bruder als die Schwester älterer sein» («А через три года на сколько лет брат будет старше сестры?»). Этот вопрос будет актуален для учащихся, которые изучили «Степени сравнения прилагательных» согласно школьной программе. Ученик сможет закрепить и повторить пройденный материал.

3. Развивающие упражнения

Это, прежде всего упражнения, позволяющие развивать такие мыслительные операции как анализ, сравнение, обобщение. Включение этих упражнений в процесс обучения иностранному языку позволит не только достигнуть нашей цели, но и поспособствует общему развитию ученического потенциала.

Приведем некоторые примеры подобных упражнений:

а) найдите лишнее слово в ряду:

- Die Mutter, die Oma, *die Kreide*, die Tante.
- Schreiben, rechnen, malen, *viel*, lesen.
- Lustig, klug, klein, *sein*, traurig.
- Drei, acht, *schön*, zwei, sechs.

б) распределите выражения по трем группам по какому-либо признаку:

klein, stehen, das Mädchen, der Sommer, laufen, rund, spät, schweigen, der Winter, die Nacht, das Dach.

Ответ: 1 группа — прилагательные: klein, rund, spät;

2 группа — глаголы: stehen, laufen, schweigen;

3 группа — существительные: das Mädchen, der Sommer, der Winter, die Nacht, das Dach.

в) «Третий лишний» — ученик определяет и формулирует свойство, объединяющее какие-либо два слова, исключает третье:

- Der Tisch, *der Vater*, die Lampe;
- Das Lineal, das Heft, *die Vase*;
- Die Mutter, *die Kreide*, Onkel;
- Schreiben, *viel*, malen.

4. Творческие задания

Эти задания, как показывает практика, одни из самых любимых упражнений у школьников, которые они выполняют с большим удовольствием. Такого рода ИДЗ помогут не только закрепить изученную лексику, но и повысить интерес у обучающегося к изучению иностранного языка.

Разберем некоторые примеры подобных заданий.

а) «...Der Herbst, der tiefe Herbst! Der graue Himmel, die niedrigen, schweren, feuchten Wolken.».. («Осень, глубокая осень! Серое небо, низкие, тяжелые, влажные облака...»)

Задание. Представь, что тебе нужно нарисовать картину к этому тексту. Подумай, какими красками ты рисуешь небо, облака, старые и молодые деревья, землю, лес в целом. Запишите это, используя новую лексику.

б) Придумай стихотворение на немецком языке, используя слова, которые ты уже знаешь.

в) Продолжи рассказ: Ich gehe einmal im Winter durch den Wald. Plötzlich sehe ich auf dem Schnee einen ganzen

Haufen (куча) der Kieferzapfen (сосновые шишки) und... («Шел я однажды зимой по лесу. Вдруг вижу на снегу целую кучу сосновых шишек и ...»)

Приведенные примеры ИДЗ способствуют развитию творческого потенциала ребенка и его познавательной активности. Так как для решения подобных упражнений включаются мыслительные процессы обучающегося, проявляется при этом его талант, например в области литературы при написании сочинения на немецком языке. Помимо этого, для ученика, который выполняет задания в соответствии со своими интересами, будет легче усваивать материал и в дальнейшем поможет эффективней использовать полученные знания.

Успешное выполнение работы будет способствовать росту уверенности ученика в своих персональных силах, и скорее всего, ему и далее захочется демонстрировать учителю и одноклассникам свои успехи по изучаемому предмету. Выполнять задания особым, нестандартным способом, показывая свой индивидуализм.

Дифференциация и индивидуализация домашней работы путем выбора сложности задания

В ходе практической деятельности, применяемой авторами в процессе обучения иностранному языку учеников младшей школы, был сделан вывод о необходимости дифференциации и индивидуализации домашних заданий, для чего обучающимся предлагались задания разного уровня сложности.

Дифференциация ИДЗ во многом способствует снижению нагрузки на ребенка, поскольку объем домашнего задания сокращается, не затрагивая при этом эффективности от его выполнения.

Важно отметить здесь следующее: учитель, объявив о разной сложности заданий, предлагает обучающемуся самостоятельно выбрать упражнение, которое ему покажется наиболее интересным, и с которым он справится с наибольшей результативностью [49, с. 35].

Приведем примеры использования дифференцированных ИДЗ. Нами было использовано три уровня сложности.

Первый уровень — это обязательный минимум, который необходимо выполнить ученику. Особенность этих заданий — они должны быть максимально понятны и полезны ребенку, как одаренному, так и слабоуспевающему.

Второй уровень — представляет собой некую тренировку, с предоставлением заданий разных уровней сложности. Упражнения выполняют те ученики, которые стремятся к успешному овладению предметом на более высоком уровне и без особых сложностей осваивающих обязательную программу. По усмотрению учителя, ученики, выбирающие подобные упражнения, могут освободиться от заданий первого уровня.

Третий уровень представлен заданиями творческого типа. Здесь учитель может использовать шаблонные упражнения, предложенные в учебниках, пособиях или составить их самостоятельно. Данные упражнения могут

также использоваться учителем вне зависимости от темы урока и подготовленности ученика.

Внимание к проблеме свободного выбора при формировании познавательного интереса у обучающихся уделял в своей работе педагог Ш. А. Амонашвили [1]. Некоторые примеры свободного выбора ученика использовались авторами статьи. Так ученикам предлагалось следующее:

— придумать самостоятельно тему для своего будущего сочинения, рассказа, сказки;

— ученикам предлагалось несколько стихотворений немецких авторов на выбор, одно из которых они должны были выбрать и выучить наизусть.

Поскольку уроки проводились по иностранному языку, то задания естественно выполнялись на немецком языке,

с учетом школьной программы и общей успеваемости класса.

Подводя итог, мы можем отметить, что использование ИДЗ, которые могут даваться как совместно и общеклассными домашними заданиями, так и выборочно для каждого ученика персонально, могут положительно влиять на формирование и развитие мотивации учеников к изучению иностранного языка. Также ИДЗ являются эффективным дополнением к обязательной учебной программе. На данный момент, у обучающихся, которым предлагались задания подобного уровня, наблюдается заинтересованность и положительно высокая мотивация к овладению немецким языком. И главной задачей учителя на этом этапе является поддержание и дальнейшее развитие полученного результата.

Литература:

1. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. — Минск: Университетское, 1990. — 560 с.
2. Аристова, Л. Активность учения школьника / Л. Аристова. — М.: Просвещение, 1968. — 138 с.
3. Бардин, К. В. Как научить детей учиться. — М.: Просвещение, 1987. — 96 с.
4. Еникеев, М. И. Теория и практика активизации учебного процесса. — Казань, 1963. — 122 с.
5. Муртазин, Г. М. О некоторых способах активизации познавательной деятельности учащихся // Активизация познавательной деятельности учащихся. — Уфа, 1972. — 96 с.
6. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. — М.: Педагогика, 1990. — 127 с.
7. Шабалина, З. П. Домашняя учебная работа школьников. — М.: Знание, 1982. — 96 с.

Развитие песенного творчества у детей старшего дошкольного возраста

Седельник Алена Павловна, студент;

Научный руководитель: Трофимова Елена Давидовна, кандидат педагогических наук, доцент

Нижегородский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

В статье рассматриваются основные аспекты определения творческого потенциала и развития непосредственно песенного творчества у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: песенное творчество, старший дошкольный возраст, творческий потенциал, пение, ритмика, детские песни и упражнения, детский репертуар, дыхательная гимнастика

The development of song creativity in children of senior preschool age

Abstract: the article deals with the main aspects of determining the creative potential and the development of song creativity in children of preschool age.

Keywords: song creativity, senior preschool age, creativity, singing, rhythm, children's songs and exercises, children's repertoire, respiratory gymnastics.

Современный этап развития общества в России определяет новые подходы к образованию детей, обуславливает новые приоритеты воспитания личности. Стратегия современного образования заключается в предоставлении

возможности всем детям проявить свои таланты и творческий потенциал.

При определенных условиях песенное творчество может обеспечить раскрытие внутреннего творческого потен-

циала ребенка. Отечественными психологами определены условия развития творчества, к которым можно отнести: высокий уровень развития творческого воображения и мышления; осуществление взаимосвязи творчества с обучением; организация восприятия и общения с искусством; организацию поисковой деятельности; высокий уровень игровой и практической деятельности; учет особенностей психического развития детей. Согласно С.Л. Рубинштейну, творчество — это деятельность, «созидающая нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но и в историю развития науки, искусства и т. д.». [5, с. 122].

Если проанализировать поведение человека, всю его деятельность, то можно заметить, что в ней выделяются два основных вида. Один вид деятельности можно назвать воспроизводящим, или репродуктивным, сущность которого заключается в воспроизведении и повторении уже ранее выработанных приемов поведения и прежних впечатлений. Другой — творческим или комбинирующим. Сюда относится создание новых образов, отношений, аналога которым не было в предшествующем опыте человека.

Появление нового будет зависеть от уровня освоения культурного опыта человечества и вследствие этого от уровня личностного развития. В саморазвитии ребенка и в спонтанных проявлениях его творчества ученые пытаются проследить все этапы формирования и проявления его в раннем онтогенезе, поскольку «детство чуть ли не единственное время в человеческой жизни, где творчество является универсальным и естественным способом существования человека». В своем развитии, открывая мир «для себя», ребенок открывает и «себя», свои возможности и способности.

Анализ исследований детского творчества свидетельствует о возможностях активизации творческого потенциала в дошкольном возрасте. Главная ценность детского творчества заключается не в практических результатах, которые в силу возрастных особенностей ребенка не могут быть принципиально новыми, а в том, что в процессе освоения деятельности раскрываются его индивидуальные возможности. Э.В. Леонтьев отмечал, что необходимо содействовать образованию и появлению детского творчества. Содержание обучения творчеству определяется спецификой искусства. Оно включает определенный объем знаний как общего познавательного, так и искусствоведческого характера. Особенность их передачи заключается в том, что они не просто усваиваются детьми, а в процессе их усвоения формируется эстетическое к ним отношение и образное восприятие действительности, т. е. художественное восприятие. [4, с. 238].

Теоретический анализ показал, что ребенок дошкольного возраста может проявлять творчество в разных видах деятельности: познавательной (А.М. Венгер, В.А. Запорожец, Н.Н. Поддъяков), познавательно-конструктивной (Д.Б. Эльконин, В.В. Ходмовская, Ж. Пиаже), игровой (Р.И. Жуковская, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин),

театрально-игровой (А.Н. Брызгалова, О.И. Дрозд, Е.А. Устинова), трудовой (В.И. Логинова, М.В. Крулехт, Р.С. Буре), художественной (А.Н. Ткаченко, Н.А. Ветлугина, Н.С. Карпинская, А.Г. Гогоберидзе и др.).

Особым потенциалом для развития детского творчества обладает музыкальная деятельность. Под музыкальной деятельностью понимается вид человеческой деятельности, связанный с восприятием, интерпретацией и созданием произведений искусства. Детская музыкальная деятельность имеет те же структурные компоненты, что и взрослая, однако, развивается в несколько иной последовательности и предполагает: восприятие произведения искусства и накопление познавательного и чувствительного опыта, формирование исполнительских умений, и, на их основе — первых опытов сочинительства. Результатом музыкальной деятельности ребенка выступает не принципиально новый образ, имеющий собственную ценность, а личностные изменения дошкольника.

Каждое исполнение или восприятие музыкального произведения — это всегда уникальный, единичный творческий акт. Музыкальная деятельность детей наиболее полно раскрывает особенности детского музыкального творчества. Отечественная школа, и в первую очередь исследования, проводимые Н.А. Ветлугиной и ее учениками, убедительно доказали, что во всех видах музыкальной деятельности — пении, ритмике, игре на детских музыкальных инструментах — дети могут сочинять оригинальные импровизации [2, с. 272].

В музыкальном воспитании детей старшего дошкольного возраста выделяют следующие виды музыкальной деятельности:

1. Музыкальное восприятие — восприятие, направленное на постижение, осмысление тех знаний, которыми обладает музыка как искусство.

2. Исполнительство — посильное возрастным возможностям произведение элементарных мелодий (голосом, на музыкальных инструментах), музыкально-ритмических движений.

3. Творчество — сочинение и импровизации: песенные, танцевальные, инструментальные. Музыкальное творчество удовлетворяет потребность ребенка в самовыражении [1, с. 240].

В процессе восприятия музыкального произведения у ребенка формируется художественный образ: ребенок сопереживает, волнуется, восхищается услышанным, замечает наиболее яркие выразительные средства музыки. Творчество в исполнительской деятельности помогает детям образно передавать рождающиеся замыслы, которые являются показателем их творчества, в свойственной именно им манере исполнения. Развитие способности к восприятию музыкального произведения, его инсценированию, ведет к умению создавать новый продукт — выразительный образ.

В исследовании А.Г. Гогоберидзе и В.А. Деркунской отмечено, что дети по-разному проявляют себя в различных видах музыкальной деятельности. Так, можно выделить

несколько типов детей, предпочитаемых ту или иную детскую музыкальную деятельность.

— Ребенок-слушатель — это тот, кто любит слушать и слышать. Это ребенок впечатление, собиратель, коллекционер впечатлений, переживаний и чувств.

— Ребенок-исполнитель — это ребенок, которому не просто нравится процесс участия в музыкальном исполнительстве, а его занимает качество исполнительства, он хочет исполнять то или иное произведение.

— Ребенок-сочинитель — это ребенок фантазер и сочинитель. Ему присуща высокая познавательная активность, хорошо развита память и высокий уровень развития творческого развития [3, с. 220].

В отличие от исполнительской деятельности взрослого, исполнение музыка детьми дошкольного возраста имеет свои особенности:

— Для ребенка исполнительская деятельность не является профессиональной. Вся система дошкольного музыкального образования ориентирована на развитие в первую очередь музыкальных способностей детей, на понимание музыки и самовыражение ребенка в ней.

— Для ребенка, в отличие от взрослого исполнителя, не существенна связь исполнитель-слушатель. Он не стремится донести до зрителя идею, заложенную в музыкальном произведении композитором. Дошкольник наслаждается самим процессом участия в музыкальной деятельности, он играет в музыку.

В дошкольном возрасте дети накапливают опыт представлений о первичных жанрах на репертуаре классической и народной музыки. В песенный репертуар должны входить песни напевные, плавные, протяжные, звонкие, народные (хороводные, плясовые, детский фольклор); танцевальные — отрывистые, легкие, грациозные, подвижные, плавные, неторопливые, русские плясовые, хороводные, полька, вальс; маршевые — четкие, отчетливые, размеренные, торжественные, бодрые, шуточные.

Например:

— народные песни: «Во поле береза стояла», «Голова ль ты моя, головушка», «На зеленом лугу», «Петрушка», «Гармошка», «Скок-скок-поскок», «Гуси летят», «Русская песня» П.И. Чайковского, «Песенка» Д. Кабалевский, «Боевая песенка» Д. Кабалевский, «Осень пришла»

— танцевальные песни: «Песня итальянских моряков» Р. Шуман, «Песня моряков» С. Майкапар, «Серенада» Ф. Шуберт, «Вальс» Д. Кабалевский, «Вальс» С. Майкапар, «Вальс» П.И. Чайковский, «Маленький вальс» Н. Леви, — маршевые песни: «Марш» С. Прокофьев, «Марш» Дж. Верди.

В репертуар детей дошкольного возраста должны входить песни композиторов-классиков, современных авторов и народные песни. Песенный репертуар необходимо подбирать так, чтобы познакомить детей с особенностями музыки разных эпох и стилей: старинной музыкой, музыкой венских классиков, композиторов-романтиков, русских композиторов классиков, современной классиче-

ской музыкой. Обязательно песни о животных и птицах, о погоде.

При подборе песенного репертуара важно учитывать особенности детского певческого голоса.

Детский голос обладает особыми качествами, отличными от качеств голоса взрослых. Детские голосовые связки короткие и тонкие по сравнению со связками взрослых — отсюда особое звучание детских голосов, прежде всего в младших группах. Гортань с голосовыми связками в 2–3,5 раза меньше, чем у взрослого. Звук, образовавшийся в гортани, очень слабый. Он усиливается резонаторами. Различают верхний головной резонатор (полости глотки, рта и носа) и нижний, грудной (полости трахеи и бронхов).

У детей грудной резонатор слабо развит, преобладает головной. Поэтому детский голос очень легкий, не сильный, но звонкий. Дети дошкольного возраста поют, как правило, фальцетом. Детские легкие малы по своей емкости — отсюда естественная ограниченность силы детского голоса. Чрезмерно громкое пение губительно отражается на голосовых связках детей. Малейшее форсирование, напряжение голоса приводит к тому, что он теряет необходимую легкость, приобретает неприятный горловой характер и переходит в крик. Посредством пения упражняется и совершенствуется детское дыхание, иными словами, дети занимаются дыхательной гимнастикой. При пении упражняется и артикуляционный аппарат, что способствует ясному произношению. Движения артикуляционного аппарата видны, в отличие от скрытой от глаз работы мышц глотки и гортани. Дети охотно и легко копируют движения нижней челюсти, губ, щек и языка воспитателя, которые при пении максимально активны.

Певческие упражнения должны использоваться в определенной системе. Их основная цель — развитие певческой техники, музыкального слуха. Каждое упражнение имеет какую-то основную узкую задачу: развитие дыхания, дикции, диапазона и т. д., но решается она на фоне всего комплекса навыков. Чтобы работа над основными навыками была системой, важна последовательность упражнений. Творчество в любом его проявлении, а в частности песня должна представлять интерес для детей.

Задачей песенного творчества является не просто направлять учебный процесс, а жить на занятиях вместе с детьми, помогать им, искренне радоваться их успехам.

С первых же минут педагогу нужно найти правильную эмоциональную волну в общении с детьми. Это должно быть легкое, непринужденное общение, доставляющее взаимное удовольствие детям и взрослому. Дети не должны испытывать на занятиях дискомфорта и страха, а наоборот должны быть естественными, раскованными и искренне увлечены всем происходящим. Поддержанию интереса детей способствует общий игровой характер занятия. Им нужно чаще говорить «Мы сейчас будем с вами играть и придумаем что-нибудь интересное». Это не только снимает психологические зажимы, но и настраи-

вает детей на нужную волну. Веселые тексты для речевых упражнений, забавные песенки — вот неизменные помощники педагога.

Правильный подбор и использование песенного репертуара влияет на вокальное развитие ребенка и его способность к песенному творчеству.

Литература:

1. Бьеркволл, Ю. Р. С музыкой в душе. — Санкт-Петербург, 2001. — 376 с.
2. Ветлугина, Н. А. Виды детской музыкальной деятельности / Дошкольное воспитание. — М., 1982. — 272 с.
3. Гогоберидзе, А. Г., Дергунская В. А. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста. — М.: Издат. Центр. Академия, 2005. — 320 с.
4. Леонтьева, Э. В. Искусство и реальность. — М.: Наука, 1972. — 238 с.
5. Рубинштейн., С. Л. Психология человека в современном мире. — М.: Издат. Институт психологии РАН, 2009. — 122 с.

Специфические особенности детской литературы для дошкольного и младшего школьного возраста

Хамидова Мухайёхон Обидовна, кандидат филологических наук, доцент
Наманганский государственный университет (Узбекистан)

В статье приводятся специфические особенности художественной литературы, предназначенной для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: художественная литература, детская литература, книги, сюжет, дети, возраст, стихи, школа, герои.

Сегодня, в век развития информационных технологий, уже, казалось бы, незачем детей приобщать к художественной литературе. Но, как показывает практика, литература всё же оказалась достаточно сильной, чтобы противостоять агрессии интернета и сумела приспособиться к современным реалиям — появились электронные книги. Литература, как вид науки, имеет свои разновидности и особенности. И среди них особенно выделяется детская литература. Она является частью общей литературы, имеет свою художественную специфику, адекватную детской психологии. Детскую литературу можно разделить на несколько функциональных видов — учебно-познавательные, этические, развлекательные. Она, как и взрослая литература, является искусством слова. Но, хотя задачи и методы для всех видов литературы едины, для детской литературы свойственны только ей присущие черты. Её особенности определяются воспитательно-образовательными задачами и возрастом читателей.

Основная её отличительная черта — органическое слияние искусства с требованиями педагогики. Под этим требованием подразумеваются, в частности, учет интересов, познавательных возможностей и возрастных особенностей детей. Назначение детской литературы — быть познавательным чтением одновременно. Это назначение определяет те важные функции, которые она призвана выполнять в обществе. Она связана с эмоциями особого рода, возникающими при чтении литературных

произведений. Дети способны испытывать эстетическое удовольствие от прочитанного в не меньшей степени, чем взрослые. Они с радостью погружаются в фантазийный мир сказок и приключений, сопереживают героям, чувствуют стихотворный ритм, радуются звуковой и словесной игре. Также они хорошо понимают юмор и шутку. Не сознавая условности созданного автором художественного мира, дети горячо верят в происходящее, но такая вера и есть подлинное торжество литературного вымысла. Познавательная функция литературы заключается в том, чтобы познакомить читателя с миром людей и явлений. Даже тогда, когда писатель при помощи художественно-фантастического вымысла уводит юного читателя в мир невозможного он говорит о закономерностях человеческой жизни, о людях и их характерах. Это осуществляется через художественные образы с высокой степенью свойственна всякой литературе, поскольку литература постигает и освещает мир в соответствии с определёнными ценностями. Здесь речь идёт как об универсальных и всеобщих ценностях, так и о локальных, которые связаны с конкретным временем и литературой.

Надо помнить, что с самого начала детская литература выполняла дидактическую функцию. Это значит, что её функции определяют её важную роль в обществе — развивать и воспитывать детей средствами художественного слова. Детская литература зависима от нескольких, суще-

ствующих в обществе идеологических религиозных, педагогических установок.

Говоря о возрастной специфике детской литературы, можно выделить несколько групп на основании возраста читателя.

При этом она повторяет общепринятые возрастные этапы развития личности человека:

1) ясельный, то есть, младший дошкольными возраст, когда дети, слушая и рассматривая книги, осваивают различные произведения литературы;

2) предшкольный возраст. В это время дети только-только учатся читать, но в большей степени остаются слушателями, предпочитают тексты с иллюстрациями, любят комментировать рисунки и текст;

3) младшие школьники, от 6-до 10 лет, как правило, это ученики начальных классов. Они в этом возрасте предпочитают небольшие художественные тексты с картинками, со знакомыми словами и понятиями;

4) младшие подростки от 10 до 13 лет. В этом возрасте дети с интересом, читают небольшие рассказы как правило, с сюжетами, взятыми из жизни их сверстников.

5) подростки (отрочество) — 13—16 лет. К этому периоду больше подходит детская приключенческая литература. Читая их, юные читатели отождествляют себя с книжными героями.

6) юношество-16—19 лет. В этом возрасте дети уже имеют все черты сформировавшиеся, они выбирают, исходя из личных предпочтений.

Как видам, литература для каждого периода имеет свои специфические особенности. Литература для самых маленьких состоит из коротких фраз, двух- или четверостиший. Очень часто такие книжки представляют из себя яркие картинки со стихами-прояснениями к иллюстрации. Написание коротких, на первый взгляд несложных произведений требует от автора умения в совершенстве владеть искусством слова. Не случайно, лучшие детские стихи, услышанные в самом раннем возрасте, часто остаются в памяти на всю жизнь. Они становятся первым опытом общения с искусством слова. Очень часто человек именно через них вводит уже своих детей в мир художественной литературы. Ещё одной характерной чертой литературы для этого возраста является его отображение в виде стихотворений. Эта форма выбрана неслучайно: сознание ребёнка уже знакомо с ритмом и рифмой, и поэтому ему легче воспринимать информацию, преподанную именно в этом виде. Вместе с тем, ритмически организованный даёт ребёнку целостный, законченный образ и апеллирует к его индивидуальному восприятию мира.

После того, как ребёнок достиг трёх лет, у него несколько меняется круг чтения-книжки с самыми простыми короткими стихотворениями постепенно отступают на второй план, их сменяют книги, которые содержат более сложные стихи, построенные на основе игровых сюжетов. Вместе с расширением кругозора юного читателя растёт и круг тем-он продолжает знакомится с окружающим его миром. Любимым жанром дошкольников становятся сти-

хотворные сказки-лучшим образцом такой литературы можно назвать сказки К. Чуковского — они на доступном детскому восприятию языке, в форме игры, рассказывают о сложных категориях, о том как устроен мир, в котором предстоит жить будущему члену человеческого общества.

В это же время дети дошкольного возраста знакомятся и с народными сказками, сначала это сказки о животных, а позже волшебные сказки со сложными поворотами сюжета, с превращениями и путешествиями и неизменно счастливым концом, победой добра над злом.

Постепенно книга в жизни ребёнка начинает играть все большую роль. Он учится читать самостоятельно, требует рассказов, стихов, сказок о своем сверстнике, о природе, животных, о технике, о жизни разных стран и народов. Это означает, что специфика литературы для младших школьников определяется ростом сознания и расширением круга интересов юных читателей. Литературные произведения, созданные для детей насыщены новой информацией более сложного порядка, в связи с этим увеличивается их объем, усложняются сюжеты и литературные приемы, появляются новые темы. На место стихотворных сказок приходят повести со сказочными сюжетами, рассказы о природе и повадках животных, о школьной жизни и сверстниках юных читателей. Специфика детской литературы для данного возрастного периода должна выражаться не столько в выборе специальных «детских» тем, да ещё поданных несколько оторвано от реальной жизни, сколько в особенностях композиции и языка произведений. В детских книгах сюжет имеет чётко выраженный стержень, вокруг которого выстроено всё повествование, он не дает резких отступлений. Ещё одной её характерной чертой является быстрая смена событий и занимательность рисунка сюжета. Раскрытие характеров персонажей произведения должно осуществляться предметно и зримо, через их дела и поступки, так как ребёнка больше всего привлекают действия главного героя.

Писателям нужно учитывать, что в своих книгах они не должны романтизировать образы отрицательных героев, так как это может привести к неверным установкам, которые может усвоить юный читатель.

Кроме этого, предъявляются требования и к языку таких книг-они должны помогать обогащению словарного запаса младших школьников. Литературный язык, точный, образный, эмоциональный, согретый лиризмом, наиболее соответствует особенностям детского восприятия.

Итак, о специфике детской литературы можно говорить на том основании, что она имеет дело с формирующимся сознанием и сопровождает его в период его интенсивного роста среди главных черт детской литературы можно отметить информационную и эмоциональную насыщенность, занимательность формы и своеобразное сочетание дидактического и художественного компонентов.

Родители и педагоги в школе должны с огромным вниманием отнестись к выбору ребёнком художественной литературы, по возможности обсуждать с ним сюжет книги и поступки главных героев, давать разъяснения их поступкам и словам.

Через все эти действия происходит нравственное воспитание ребёнка, он получает установки, которые потом

могут пригодиться во взрослой жизни.

Урок информатики и ИКТ как один из компонентов среднего военного образования

Шестаков Сергей Иванович, преподаватель информатики и ИКТ
Тюменское президентское кадетское училище

В настоящее время стремительно возрастает роль среднего военного образования. Подходя осознанно к выбору профессии военного, ребенок, становясь впоследствии кадетом, определяет свое будущее и идет по намеченному пути, а высшее военное образование получает подготовленного и целеустремленного курсанта. Целью образования становится нахождение, поддержание, развитие человека и формирование в нем механизмов саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания, необходимые для становления незаурядной личности будущего военного [3, стр. 6].

Основным механизмом достижения этой цели являются профильные предметы среднего военного образования, но следует помнить, что наряду с военными дисциплинами существуют также общеобразовательные учебные предметы, направленные на гармоничное интеллектуальное развитие личности.

Одной из таких является учебная дисциплина «Информатика и ИКТ». Учитывая специфику профильного направления, урок информатики становится дополнительным сред-

ством, направленным на обогащение не только знаниями по информатике и информационно-коммуникационным технологиям, но и знаниями военного дела. При подаче материала, используя задания военного содержания, организуя нетрадиционную форму самого урока, педагог интегрирует базовые знания по предмету и военную специфику.

Примером такой интеграции может служить урок закрепления и отработки умений по информатике и ИКТ «Электронные таблицы» в 9 классе по УМК Людмилы Леонидовны и Анны Юрьевны Босовых [1, стр. 100].

На начальном этапе организационной деятельности кадеты получают конверты, в которых находится карта [Рисунок 1], на которой нанесена «База», «Штаб» и четыре стратегически важных объекта. В верхнем правом углу указывается фамилия и имя кадета, который будет выполнять боевое задание, следуя указаниям карты.

В этом же конверте находится и боевое задание, которое необходимо выполнить: «Собрать по намеченному маршруту части шифровки, расшифровать и передать содержание в штаб».

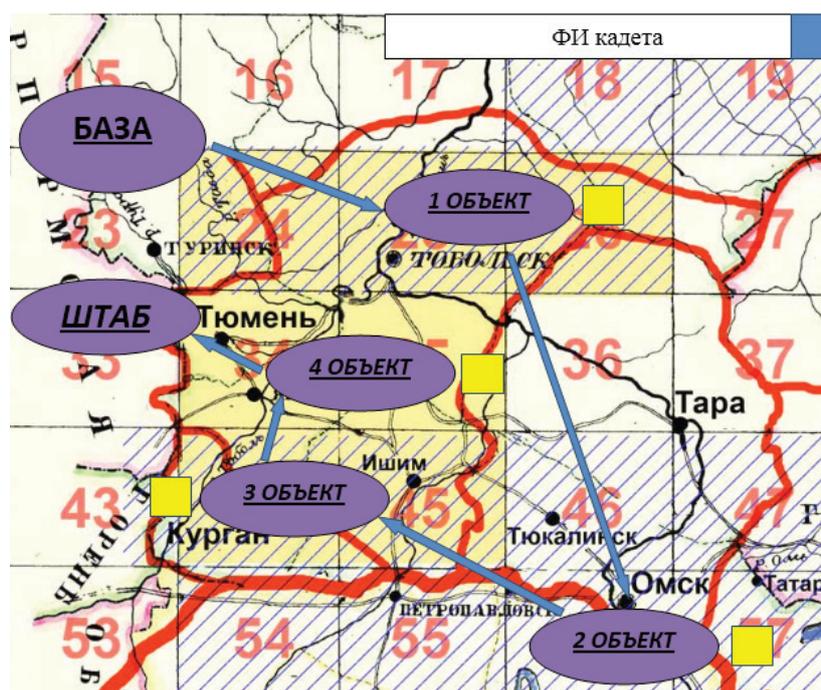


Рис. 1.

Но прежде, чем отправиться «в путь», нужно получить ориентиры. Для этого кадетам предлагается решить следующую задачу: «На возвышенности у реки стоял укрепленный ДОТ. Всех, кто пытался прорваться к нему, он отрезал очередь из пулемета. Количество очередей зависело от того, какая группа подбиралась к нему. На полк выпускалось 5 очередей, на роту — 4 очереди, а на партизанский отряд — 3. За первые десять дней ДОТ пытались захватить 2 полка, 3 роты и 5 партизанских отрядов. За следующие 10 дней на него напали 3 полка, 2 роты и 7 партизанских отрядов. В третий раз за 10 дней его пытались разбить 7 полков, 5 рот и 6 партизанских отрядов. За последние 10 дней в атаку пошло 9 полков, 6 рот и 10 партизанских отрядов. После чего ДОТ был разбит. Сколько военных подразделений пытались разбить ДОТ за каждый 10 дней в отдельности и за все 40 дней вместе? Сколько среди них было полков, сколько рот и партизанских отрядов? Сколько очередей выпускал ДОТ в течение каждых 10 дней и за все 40 дней вместе. Сколько очередей было выпущено по полкам, сколько по ротам и сколько по партизанским отрядам».

Кадеты, читая задачу, вспоминают военную терминологию, а также определяют, что решение этой задачи возможно с помощью электронной программы «Excel», с которой они уже знакомы, но ещё не применяли при решении задач. Это помогает им самостоятельно сформулировать тему урока: «Электронные таблицы», а также определить его цель: «Повторить знания по данной теме и научиться применять их при решении задач».

Следующий этап урока, актуализация знаний — решение заданий на первой базе, результатом правильного решения которого будет получение первой части шифровки. На этом этапе кадеты вспоминают ранее полученные им теоретические и практические знания.

Итак, задание «База № 1»:

1) **Электронная таблица** — компьютерная программа, позволяющая проводить _____ с данными, представленными в виде _____ массивов, имитирующих бумажные таблицы.

2) В ячейки рабочего листа могут быть введены данные трех типов: _____

3) В электронных таблицах существуют следующие форматы данных: _____

4) Формула представляет собой выражение, по которому выполняются вычисления на листе. Формула начинается со знака _____ и содержит _____.

5) Знаки арифметических операций: _____

6) Виды ссылок в электронных таблицах

Абсолютная — это ссылка, которая _____

Относительная — это ссылка, которая _____

Смешанная — это ссылка, которая _____

7) Примеры встроенных функции: _____

8) Какой вид будет иметь формула «=B3+C6» если мы её скопируем из ячейки C4

В ячейку B4 _____

В ячейку D4 _____

В ячейку E3 _____

9) Какой вид будет иметь формула «=B\$3+\$C6» если мы её скопируем из ячейки C4

В ячейку B4 _____

В ячейку D4 _____

В ячейку E3 _____

На этапе реализации знаний кадеты садятся за компьютеры. На рабочем столе создана папка «Маршбросок», внутри которой находятся папки «Объект № 2», «Объект № 3» и «Объект № 4» с заданиями на каждый этап.

В папке «Объект № 2» находится задача следующего содержания: «Пять кадет получили по дисциплине «Информатика и ИКТ» оценки за 4 четверти. Определите средний балл каждого кадеты по формуле» [Таблица 1].

Данная задача направлена на знакомство кадетов с решением в компьютерной программе Excel, а ее содержание позволяет позиционировать себя, как неотъемлемую часть большой и важной структуры, осознавать ценность своего звания и ответственность за качество своей работы.

В папке «Объект № 3» задача: «Прапорщику Иванову необходимо сделать отчет по затраченной электроэнергии за год. Помогите ему рассчитать расход за каждый месяц и всего за год. Порядок работы: 1. Определить **расход элек-**

Таблица 1

Кадет	Оценки по информатике				Средний балл
	1 чет.	2 чет.	3 чет.	4 чет.	
Иванов Сергей	3	4	3	5	
Сомов Алексей	3	5	4	4	
Котов Иван	5	5	5	5	
Сапожников Влад	2	3	4	3	
Бузов Станислав	4	4	5	5	

троэнергии за каждый месяц (Расход = показание счетчика за текущий месяц — показания за прошлый месяц); 2. Определить **сумму к оплате** за каждый месяц (Тариф (абсолютная ссылка) * Расход в текущем месяце); 3. **Определить сумму всего к оплате**» [Таблица 2].

При решении этой задачи кадеты невольно вспоминают иерархию воинских званий, закрепляют навык решения задач с помощью электронной таблицы, узнают формулу расчета электроэнергии, которая пригодится им в будущем в повседневной жизни.

Таблица 2

1		Тариф	0,87	коп/кВт час	
2	Месяц	Дата	Показание счетчика	Расход кВт час	Сумма к оплате (руб)
3	Январь	25.01.2018	18222	217	
4	Февраль	18.02.2018	18453		
5	Март	21.03.2018	18809		
6	Апрель	14.04.2018	19057		
7	Май	28.05.2018	19293		
8	Июнь	17.06.2018	19582		
9	Июль	26.07.2018	19894		
10	Август	13.08.2018	20051		
11	Сентябрь	25.09.2018	20299		
12	Октябрь	19.10.2018	20599		
13	Ноябрь	30.11.2018	20850		
14	Декабрь	16.12.2018	21204		
15				Всего:	

На последнем этапе кадеты решают самостоятельно задачу, данную им вначале урока, с решением которой они затруднились, так как практических умений у них не было [Таблица 3].

Решение этой задачи является контрольной точкой данного урока, позволяющая понять, сформировалась ли у кадетов компетенция по решению задач с использованием электронных таблиц.

Таблица 3

Количество очередей на	полк роту отряд				Подразделения	Итого за 40 дней
	Дни					
Количество	10	20	30	40		
Полков						
Рот						
Отрядов						
Всего						
Сколько очередей						

Итогом урока становится выполнение боевого задания и сбор шифровки, напечатанную на листе и фрагментарно разрезанную на четыре части, которую кадеты собирают в течение урока, правильно выполняя задания: «Если вы хотите научиться плавать, то смело входите в воду, а если хотите научиться решать задачи, то решайте их (Дьердь Пойа)» [2].

В процессе всего урока кадеты справляются с каждым заданием с разным успехом. Чтобы объективно оценить

деятельность кадетов и им самим произвести самооценку своей деятельности, на протяжении всего урока они выставляют себе количество заработанных баллов за каждое задание в желтые квадраты на карте рядом с каждым стратегически важным объектом.

В конце занятия они выставляют оценку в синий квадрат рядом со своей фамилией и именем, опираясь на ключ к баллам, который находится на оборотной стороне карты [Таблица 4].

Баллы и ключ к ним

Таблица 4

Объект	Баллы	Ключ к баллам
Объект № 1	1 балл за каждое правильное задание. Часть шифровки получают кадеты, набравшие 5 и более баллов.	5–12–11 баллов 4–10–8 баллов
Объект № 2	1 балл за решение задачи	3–7–5 баллов
Объект № 3	1 балл за решение задачи	2–4 и меньше баллов
Объект № 4	2 балла за решение задачи	

Таким образом, интегрируя знания по предмету и военные сведения кадетов, а также используя необычную форму подачи материала, общеобразовательные предметы среднего образования становятся дополнительным

средством достижения основной цели военного образования, а именно воспитание образованной разносторонне развитой личности.

Литература:

1. Босова, Л. Л., Босова А. Ю. Информатика. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015. — 180 с.
2. Научно-популярный школьный электронный журнал «МИФ». — Творческое объединение «МИФ», выпуск № 3 от 30.12.2018 г.: gazeta-mif.tilda.ws/mif3m
3. Новикова, Т. Г. Теория и практика организации предпрофильной подготовки: М.: АПК и ПРО, 2003. — 110 с.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Влияние системы видеоповтора на судейство в тхэквондо ВТ

Джединг Денис Александрович, студент магистратуры
Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск)

Ключевые слова: видеоповтор, судейство, тхэквондо, информационные технологии.

Внедрение информационных технологий в спорт и спортивную деятельность началось сравнительно недавно, но уже достаточно прочно обосновалось в данной сфере. Каждый год эти технологии модернизируются и изменяются в соответствии с возникающими проблемами, недочетами и поправками. Информационные технологии в спорте могут служить как инструмент управления, контроля, анализа, прогнозирования и организации тренировочного или соревновательного процесса. Наиболее эффективный способ улучшить управление спортивной деятельности является реализация учебного процесса в области информационных технологий, служащих тренеру инструментом получения информации. [1]

Спорт, как и любая другая сфера деятельности человека постоянно изменяется и совершенствуется. Характерными чертами спорта, выделяющими его в отдельную отрасль, являются зрелищность и массовость. Для повышения зрелищности, азарта и риска, на крупных международных соревнованиях и привлечения как можно большего числа зрителей, стали внедряться информационные технологии. [2] Все информационные технологии, специально разработанные, для спортивной деятельности, можно условно разделить на две большие группы:

— специализированные ИТ (разработанные для конкретного вида спорта).

— универсальные ИТ (видеоанализ, видео повтор);

Видео повтор является универсальным средством информационных технологий, внедряемых в спортивную деятельность, так как он может быть применен к любому виду спорта и использован в качестве анализатора правильного судейства, техники и тактики, а также для предметного научного обоснования и корректировки технико-тактических действий спортсменов в момент подготовки к соревнованиям или разбора ошибок. [3]

Методика

Во время поединка в тхэквондо вт при возражении на действия судейской бригады, тренер команды может сделать запрос центр рефери для немедленного рассмотрения

видео повтора. Когда тренер поднимает карточку, центр рефери подходит к тренеру и спрашивает причины обращения. Тренер может поднимать карточку видео повтора в случае ошибки рефери в применении Правил Соревнования, баллов, поставленных судьями и наказаниями. Любое обращение не будет принято на баллы, заработанные ударами ногами в жилет или ударами кулаком при использовании электронных жилетов, кроме баллов в голову (в случае использования обычных шлемов) или за сложную технику. Видео повтор принимается на одно действие, которое произошло в пределах пяти секунд с момента запроса тренера. Как только тренер поднимается синюю или красную карту, чтобы просить видео повтор, считается, что тренер использовал его/ее квоту в любом случае, если совещание судей не решило его вопрос. Рефери должен просить видео арбитра рассмотреть видео повтор. После рассмотрения видеоповтора, видео арбитр должен сообщить рефери заключительное решение в течение одной минуты после получения запроса. Каждый тренер должен быть обеспечен одной квотой, чтобы запросить видео повтор в поединке. Если обращение удовлетворено и оспариваемый балл поставлен, тренер сохраняет квоту для следующего раза. [4]

Для сравнения было проведено два полноценных спарринга с использованием электронных жилетов и обычных шлемов. Основной задачей судей заключалось в правильном фиксировании ударов попадаемых в голову или с кулака в жилет. За удар в голову спортсмену начисляется 3 балла, с кулака в жилет 1. Для этого, задачей боковых судей заключалось, в необходимости нажатия определенных кнопок на пульте.

Первый спарринг проходил без использования системы видео повтора. То есть попадания в голову и с кулака в жилет фиксировались на усмотрение судейской бригады, без всякого оспаривания. Во втором, с возможностью использования видео повтора.

Результаты и их обсуждение

Анализируя оба поединка, можно отметить, что в каждом было очень много сомнительных моментов. В силу

того, что спортсмены хорошо подготовлены, уследить за каждым ударом спортсменов довольно-таки сложно. Во втором поединке в спорных моментах, связанных с начислением баллов за удары в голову одному из спортсменов, мы несколько раз запрашивали видео повтор. В результате, которых наши действия были одобрены и баллы поставлены, что очень сильно повлияло на исход поединка. Как итог, победа со счетом 16:15. Анализируя первый бой

можно сказать, что в нескольких случаях баллы за попадание в голову были поставлены неверно, а где-то и вовсе не поставлены, что безусловно повлияло на конечный результат.

Таким образом, можно сказать, что внедрение системы видео повтора является очень полезным новшеством в мире тхэквондо. Благодаря ему спорт станет намного справедливее и честнее.

Литература:

1. Хасин, Л. А. Информатизация отрасли «Физическая культура и спорт» и экспертные технологии / Л. А. Хасин, С. Б. Бурьян, С. В. Минков. Москва, 1996 — С. 5–9
2. Виноградов, П. А. Спорт в мире информации / П. А. Виноградов, В. А. Савин // Теория и практика физической культуры, 1997, № 11. — с. 59–62.
3. Фураев, А. Н. К вопросу о компьютеризации анализа выполнения спортивных упражнений / А. Н. Фураев // Теория и практика физической культуры, 1996, № 11.
4. ТХЭКВОНДО В РОССИИ. WORLD TAEKWONDO. URL: <http://taekwondo-russia.com/pravila-sorevnovaniy> (дата обращения 1.12.2018)

Power training of school students on the basis of accounting the features of their body and biological maturity

Pulatova Mavluda Jalolovna, candidate of biological sciences, associate professor;
Bakhtiyorov Dilshod Bakhtiyor's son, student
Uzbek State University of Physical Education and Sport, Chirchik, Uzbekistan

The program on physical culture pays great attention to the development of motor skills of students. In each of its sections, dedicated to the formation and improvement of motor skills, the material for the development of motor skills is provided. Teachers of physical culture need to be guided by this material and, based on the conditions of the school, devote a certain amount of time (6–12 min) for each lesson to the development of the motor skills of students.

Key words: strength training, biological maturity, accelerated type.

Relevance. According to L. S. Dvorkina, S. V. Novakovsky, S. V. Stepanova (2003), strength training in a comprehensive school is rightly regarded as a specialized process aimed at improving the applied physical capabilities of students and improving their health. At the same time, the analysis of the content of scientific and methodological literature, as well as programs for the physical education of young students, made it possible to establish that even the possibility of using limited means of strength training in practice is not adequately implemented [B. N. Minaev, B. M. Shiyan, 1989; L. S. Dvorkin, S. V. Stepanov, 2001; V. S. Kuznetsov, G. A. Koloditsky, 2003].

Unfortunately, the use of burdens in the curriculum for students of grades 5–7 is not provided, there is no choice of effective means of strength training of adolescent students, there is practically no differentiated approach, the issue of the place of strength training of students in the process of physical education is not resolved. Even at the theoretical level, the problem of the relationship of strength abilities with other

physical qualities has not yet been resolved. Among scientists there are disagreements on the issue of dosing burdens in the strength training of schoolchildren of different ages, the definition of the necessary levels of physical development and physical fitness. It is not clear the question of the optimal values of dosing of power load in both dynamic and static exercises.

The purpose of the study is to develop and experimentally substantiate the technology of differentiating the strength training of students of middle school age based on their typological features.

Research objectives.

1. To clarify the age dynamics of the indicators of strength abilities in boys aged 10–15 years, to identify the leading factors in the variability of indicators of strength abilities in this cohort of subjects.

2. To determine the power capabilities of middle school students of various constitutional types and levels of maturation of the organism, examine the sensitive periods of devel-

opment of this quality, identify the place of power abilities of adolescents of various typological groups in the structure of their physical fitness.

3. Develop a technology for differentiating the strength training of schoolchildren based on taking into account the peculiarities of their physique and biological maturity.

To solve the tasks, the following **research methods** were used: theoretical analysis and generalization of literary sources; pedagogical observation; anthropometric measurements; assessment of constitutional types; method of determining puberty; control tests; biomedical research methods; pedagogical experiment; methods of mathematical statistics.

The results of the study. In the final qualifying work, indicators characterizing the age dynamics of physical development characteristics and strength training of boys aged 10–15 years were analyzed, the power abilities of schoolchil-

dren of various constitutional types and biological maturity of the body were determined, the place of power abilities of adolescents of various typological groups in their physical fitness structure was studied.

A survey of 45 boys aged 10–15 years made it possible to identify age patterns of changes in the indicators of their morphofunctional development and physical fitness. The presented experimental data were analyzed by various statistical parameters (x, s). Indicators of body length with age constantly increase significantly, the most significant increase was found at the age of 14 years (4.6%, $p < 0.001$) and 15 years (4.8%, $p < 0.001$).

Among all subjects aged 10–15, 55.9% of boys classified as thoracic were detected. The number of persons with a digestive body type is 19.5%, muscle — 14.4%, asthenoid — 10.2%. In the majority of boys (64.3%), the passport age corresponds to the biological.

Levels of development of strength abilities of boys (normal type of development) at the age of 10–15 years (centile assessment method)

Age, years old	Indicator Development Levels				
	Low	Below middle	Average	Above middle	Tall
Wrist dynamometry, kg					
10	4,2	8,2	10,1–14,1	16,1	20,6
11	5,1	9,8	12,1–16,6	18,9	23,7
12	9,0	13,6	15,9–20,5	22,8	27,4
13	12,3	16,8	19,0–23,5	25,8	30,2
14	13,6	19,5	22,5–28,4	33,4	37,3
15	16,3	23,0	26,4–33,1	36,5	43,2
Long jump from stand, cm					
10	111,3	129,1	138,0–155,8	164,7	182,5
11	129,1	144,0	151,5–166,4	173,8	188,7
12	133,2	149,6	157,8–174,2	182,4	198,8
13	146,0	161,4	169,3–185,0	192,8	208,5
14	151,5	170,2	179,5–198,2	207,5	226,2
15	160,1	179,7	189,5–209,1	218,9	238,5
Pull-ups on the crossbar, number of times					
10	0,3	1,7	2,8–4,9	6,0	8,2
11	0,4	2,2	3,2–5,8	7,0	9,4
12	0,5	2,4	3,3–6,3	7,7	10,7
13	0,4	2,6	3,6–7,4	9,3	13,2
14	0,3	3,0	5,0–9,1	11,1	15,2
15	0,4	4,0	6,1–10,4	12,5	16,7
Printed ball throwing, kg					
10	2,17	2,89	3,25–3,97	4,33	5,05
11	2,55	3,31	3,69–4,45	4,83	5,59
12	2,80	3,59	3,99–4,79	5,20	6,02
13	3,18	4,04	4,47–5,33	5,76	6,62
14	3,55	4,47	4,93–5,85	6,31	7,23
15	4,16	5,11	5,59–6,54	7,01	7,96
Raising and lowering the torso for 1 min., Number of times					
10	15,4	23,0	26,9–34,6	38,4	46,1
11	16,3	24,6	28,8–37,1	41,3	49,6
12	15,9	25,3	30,0–39,4	44,1	53,5

13	14,9	25,0	30,1–40,2	45,3	55,4
14	16,4	27,3	32,1–43,6	48,3	57,0
15	21,1	28,8	34,0–43,9	50,9	58,4
Vis on the crossbar, with					
10	6,4	10,0	12,7–16,9	19,0	23,2
11	10,9	14,6	16,5–20,2	22,1	25,7
12	12,8	17,7	19,9–23,9	26,2	30,6
13	14,3	18,9	22,9–26,5	28,2	31,7
14	16,6	22,2	26,4–30,8	32,9	36,8
15	19,5	24,6	30,7–34,6	36,6	40,5

Developed evaluation criteria for the development of strength abilities in 10–15-year-olds. In our opinion, a more acceptable approach to the typological assessment of strength abilities is the orientation of students aged 10–11 years to constitutional features, and 12–15-year-old schoolchildren to levels of maturation of the body.

For students of thoracic physique type (age 10–11 years) and adolescents aged 12–15 years with a normal type of development, a generalized assessment of these indicators is appropriate. For students of the retarded type, it is advisable to shift the rating scale to the left by one gradation, for those engaged in the accelerated type, on the contrary, to the right by this amount. This approach will allow us to differentiate the scale of assessments of power abilities of students of middle school age.

The characteristics of strength preparedness of boys of the retarded type of development were divided into two groups. A similar pattern is manifested in adolescents of the accelerated type of development.

Findings. In boys of 14–15 years of normal type of development, indicators of strength preparedness manifested systematically. The stem part is highlighted: hand strength, dead force, pull-up indicators on the crossbar. These characteristics formed five branches of the results. Basically they are complex. Indicators of strength preparedness of boys of retarded type of development were divided into two groups. A total of 31 significant correlations were found between the characteristics of strength training. In boys with an accelerated type of development, indicators of strength readiness were distributed over two blocks.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Абазинская народная игрушка в системе духовной культуры народов КЧР

Огузова Асият Мухадиновна, студент магистратуры;
Огузов Виталий Биталевич, кандидат педагогических наук, доцент
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

На современном этапе становится все актуальнее процесс изучения проблем, связанных с духовными ценностями и культурой народов, населяющих территорию России. Многонациональный состав населения нашей страны позволяет познать богатство каждого народа именно в аспекте духовной культуры. Современная наука не в полной мере еще может дать четкое определение духовной культуре, ее структуры, составляющих и признаков. Тем не менее, ведутся активные поиски путей исследования различных аспектов данной проблемы — философские, психологические, социологические, педагогические. Вопросам становления и формирования духовной культуры посвящены научные исследования многих ученых. Процесс становления духовной культуры — часть процесса развития личности человека или конкретного этноса, неотделимо и органично связанная с другими его составляющими. Поэтому условия становления духовной культуры народа обусловлены особенностями изучения ее прошлого и дальнейшего развития. Одним из элементов духовной культуры этноса и носителем информации является народная игрушка.

Искусство изготовления игрушек — один из древнейших видов народного художественного творчества. Своеобразие изготовления игрушек определяется условиями быта и труда, обычаями народа, национальным характером, климатическими условиями и используемым материалом.

Немало чудес и таинств скрывает многовековой слой земной поверхности на территории Северного Кавказа. В том числе и детские игры и игрушки, встречающиеся при археологических раскопках, в процессе сноса какого-либо кургана под строительство и т. д. В них зачастую отражаются различные стороны древнего хозяйственного уклада народа, материальной и духовной культуры, социального строя и религиозных верований. Подержав в руках глиняные погремушки (внутри которых находились камушки или глиняные шарики, издающие звон), глиняную посуду, игральные бараньи или бычьи альчики (**кьвал**) начинаешь представлять старого мастера, чьи отпечатки

пальцев тысячи лет назад остались на этих изделиях. Таких предметов древней культуры народов Северного Кавказа можно увидеть много, но особое место среди них занимают народные игрушки, которые имели магическую, воспитательную и игровую функции.

На ранней ступени развития культуры абазинского народа игрушка имела культовое значение, а со временем, потеряв свой первоначальный смысл, она превращается в предмет забавы. Глиняные скульптурные изображения животных (быка, барана и других), являвшиеся культовыми предметами, впоследствии становились любимыми игрушками. Так рождались глиняные свистульки (**шварашвугл**) в виде диковинных птиц и животных, поверхность украшалась выцарапанным простым узором (кольца, ромбики, завитушки в виде бараньих рог и т. д.). Народная система воспитания у абазин находила свое отражение в развлечениях — мальчиков готовили быть настоящими войнами, а девочек учили быть домохозяйками — хранителями домашнего очага и прививали трудолюбие. Дети абазинской семьи с раннего возраста приобретали навыки ремесленного труда, самостоятельно изготавливая свои игрушки; при этом подражая взрослым, умели доводить начатое до конца, творили в соответствии со своей фантазией.

Абазины славились всегда своими воинскими качествами в технике владения саблей, мечом, кинжалом, стрельбы из лука, а также ружья-палецы (**швокь**). Все эти качества находили свое отражение в детских забавах в первую очередь стрельба из лука. Эта игра увлекала детей уже с пяти-шестилетнего возраста. Мишенью обычно являлись камни или стволы деревьев, какие-то примитивные строения из комьев земли и т. д., устраивались соревнования, иногда дети охотились на птиц, включая и домашних пернатых, естественно, когда не было поблизости взрослых.

Метание камней с помощью праща (**хIахьвауцтга**), особенно увлекало мальчишек, когда они выгоняли на выпас скот, соревновались в том, кто дальше или выше закинет, кто попадет в цель, пращу использовали иногда

для сбивания с деревьев груш, яблок, ореха и т. д. В современности такие пращи заменились резиновыми рогатками, а иногда более опасными видами самодельного оружия с металлическими и пластмассовыми пулями. Используя хворост орешника, дети часто имитировали фехтование, целыми днями бегали «оседлав» специально заготовленную палку (**бацатшы**), надев уздечку из кусочков домашнего тряпья или конопляной шкурки (**нычва**), из такого — же материала плели кнут и камчу, в плетении также использовалась и болотная осока (**цлахва**).

Среди игрушек, которые имитировали военную амуницию для мальчиков можно назвать и ружья — хлопушки; их делали в основном из стволов черной бузины (**тлуп**), выковыривая мякоть. В пустотелую трубку определенных размеров вкладывали с одного конца пули — размоченные методом тщательного разжевывания кусочки шпагата, шарики шиповатых растений, семена можжевельника и т. д., а с другого конца загоняли точно такую — же пулю с помощью палки соответствующей толщины, при этом сжатый воздух с сильным хлопком выстреливал первую пулю.

Зачастую, детьми в играх военного характера использовались высохшие жесткие стволы морковника (**клакырса**), которые металась на приличные расстояния с помощью куска такого — же ствола с прорезью на конце (**тагса**), в пять — шесть раз короче, чем сама стрела (**харихыц**). Из утолщенной части зеленого ствола морковника изготавливались водометы (**дзыквчвага**).

Большое распространение, как и у детей соседствующих народностей, у абазинских детей имели тряпичные мячи (**кьямпыл**), которые заполнялись шерстью, семенами различных растений, соломой и т. д. Мастерились волчки (**кьым**) различной конфигурации и размеров, устраивались соревнования по их раскрутке на льду, из прутьев лозы плели корзины — ловушки для птиц, домики, ограду. Взрослые пристально учили детей искусству лепки игрушек из серой скульптурной глины (**гвабанышв**), объектами становились фигурки лошадей, коров, запряженных волов, овец, предметы домашней утвари, сельскохозяйственные орудия, характерные для конкретного региона.

В процессе развития у мальчиков выносливости, быстроты реакции, аккуратности в работе играли большую роль такие виды игровой деятельности, как катание на лыжах (**тларыджа тагвзра**) — без креплений для ног и без палок, они удерживались за счет двух дуг из прутьев воткнутых в полозья, катание на санях (**мтшлджанах**) с крутых склонов, с преодолением трамплинов, перетягивание веревки, национальная борьба, бег на длинные расстояния, толкание камня, скачки на неоседланных лошадях, загон табуна и накидывание веревочной петли на жердь.

Следует заметить, что все самодеятельные игрушки и сами игры несли в себе большой эстетический и воспитательный потенциал, т. к. они содержали множество эле-

ментов украшения — это искусная резьба, узоры с помощью растительных красителей, элементы насечки из металла или разноцветных кусков древесины. Таким видам художественной деятельности обучались в основном мальчики. Редкие экземпляры таких изделий можно увидеть в Республиканском музее краеведения, а иногда и в школьных музеях абазинских сел. Ну, естественно, необходимо указать и игру чиж (**джьякьвыжв**), которая очень сильно занимала мальчишек, а умение изготовить биты и чижа не составляла особого труда, но каждый украшал по-своему, например, резьбой, а игра имела особые правила национального характера.

Если перейти к рассмотрению игрушек для абазинских девочек, то необходимо подчеркнуть особенную значимость их в воспитании тех качеств личности женщины-горянки, которые ей придется нести по жизни.

Любимой игрушкой девочек, независимо от национальности и места проживания, всегда были и остаются куклы. Девочка относится к кукле как к своему ребенку: пеленает, лелеет, напевает колыбельные, имитирует вскармливание и т. д., подражая при этом своей матери. Таким образом она готовится к взрослой жизни и самостоятельности, приобретая навыки ведения хозяйства и семейного быта.

На протяжении многих столетий кукла использовалась у разных народностей при исполнении определенных действий и обрядов, приписывая при этом каждой кукле магическую силу исцеления, заклинания, проклятия, приворота, плодородия. Их изготавливали из различных материалов природного происхождения, а также высушенных и обработанных до блеска и белизны костей домашнего скота. Такими куклами пользовались в основном колдуньи и гадалки, получая при каждом сеансе определенное вознаграждение.

У народов Северного Кавказа часто использовались куклы крупных размеров, выполненные очень примитивно: крестообразно связывались две жерди, куклу снаряжали как невесту и ходили по дворам, произнося текст моления у аллаха дождя. После, такой поход завершался приготовлением вкусной национальной пищи и угощением всех участников действия. У абазин такая кукла называлась **дзиуара** или **уаркьважа** (в обиходной речи используется еще и адыгский термин **хландзигваща**), а трапезная часть **бараныхлва**. Вот, как пишет о такой кукле М. С. Тхайцухов «...в период засухи применяли обряд вызывания дождя при помощи деревянной куклы, одетой в женскую одежду, называемой «дзиуара» у абазин, («дзиуоу» — у абхазов), «ханцегуаше» — у адыгейцев, «псегуашхе» — у кабардинцев и черкесов. В этом обряде принимали участие только дети, а иногда и женщины, что было редко. Данный обряд обычно сопровождался специальной песней...» [1]

Некоторые куклы больших размеров имели чисто бытовую, хозяйственную функции. Выполненные в том же духе, что и выше, они устанавливались в саду или огороде с целью отпугивания птиц и зверей. Такие куклы снаряжа-

лись не только в женском образе, но имели место и мужские образы.

Имели место также куклы, которые исцеляли от разных болезней. Делали их из палочек и пуговицы обтянутой тканью имитирующее лицо. Читали заклинание, чтобы болезнь поскорее отступила, обдавали дымом каких-то трав и выбрасывали подальше от дома.

Кукла (**кӀьанджбы**) — изображение человека — (божества) очень долго сохраняла магическое значение, а впоследствии стала использоваться в качестве игрушки. Но здесь следует отметить такую осторожность в использовании куклы, как подражание человеческой фигуры, так, как религия (ислам) категорически запрещала изображение живых существ в любом виде. Позже, изменения жизни и быта народонаселения, взаимовлияния культур разных народностей сделала возможным использование изображений человеческой фигуры в целях воспитания детей.

Куклы для игр, изготавливались из различных материалов: древесина, ткань, глина, солома, початки кукурузы, цветы, шерсть, лоскутки кожи и т. д., в зависимости от задумки. Остовом куклы зачастую являлись две палочки, перевязанные между собой в виде креста, которые обтягивались тканью. Лицевая часть представляла собой тканевый мячик, набитый шерстью, или обтянутые монетки и пуговицы. Куклу наряжали как можно ярче используя при этом элементы вышивки. Волосы имитировались с помощью кукурузных рылец (**нартыхв хъабра**), пучком конского хвоста (**тшцыхъва**) или гривы (**пырчв**), а иногда хвоста коров (**жвцыхъва**). Их старательно заплетали, а сверху накидывали кусочки прозрачной ткани. Кукол девочки снабжали примитивной мебелью, колыбелью, посудой из глины или скорлупы фундука. Куклам давали имена и роли при определенной игре. Своеобразной игрушкой впоследствии для девочек становились искусно, даже можно сказать ювелирно зашитые в цветные и золотые нити (**квтагӀьтадзахра**) маленькие куриные яйца, которые подвешивались под потолок или над кроватью младенца. Мать обязательно старалась привить своей дочке творческие азы через игры и игрушки, учила выши-

вать, ухаживать за младшими, убирать в доме, шить простые вещи.

На современном этапе развития общества, в век электронной техники и разговаривающих кукол, дети часто не воспринимают самостоятельность в изготовлении составных элементов определенной игры, считают это ненужной, ведь можно смоделировать любую игрушку на компьютере и пустить в производство. Но, к большому сожалению, такие игрушки не имеют духовной ценности, они без души и одноразовы в своем использовании, в этом убеждают многолетние наблюдения. Несмотря на это в народном творчестве абазин, да и других народностей, традиция изготовления самодельных игрушек существует, и будет существовать. Единственное, что может внести изменение, так это большое разнообразие материала для изготовления традиционной народной игрушки. Используя большое разнообразие материала и различных приспособлений можно было бы на современном этапе наладить производство народных игрушек по старинной технологии, а для этого необходимо хорошо исследовать и изучить историю народной игрушки.

Абазинская народная игрушка продолжает существовать, как один из основных элементов традиционного народного воспитания подрастающего поколения. О воспитательной роли игр и игрушек в своих произведениях указывают многие поэты, писатели, художники, воспевают в народном фольклоре, элементы игр и игрушек часто используют в своем творчестве абазинские мастера декоративно — прикладного искусства.

Так, очень подробно и очень красочно описывает народные игры и игрушки на абазинском языке профессор В. Б. Тугов в своей работе «Царакуж Я». [2]

Таким образом, хочется еще раз подчеркнуть то, что абазинская народная игрушка несла и несет по сей день не только характер практического применения, но и большую эстетическую направленность во всем процессе воспитания подрастающего поколения. Абазинская народная игрушка никогда не потеряет свою актуальную значимость в изучении и приумножении культуры народа.

Литература:

1. Тхайцухов, М. С. Очерки истории абазин конца 18—19 вв. — Сухум, 1992., с. 94.
2. Тугов, В. Б. Царакуж Я. (на абазинском языке) — Черкесск, 1987., с. 32—52.
3. Чикатуев, М. Х. Абазинские всадники. (на абазинском языке). Черкесск. 1969., 112 с.
4. Мамбетов, Г. Х. Традиционная культура кабардинцев и балкарцев. Нальчик, «Эль-Фа» — 1999., 347 с.
5. Смыр, Л. Х. Абазинско-русский словарь названий растений. Черкесск. 1999., 95 с.
6. Лафишев, П. И. Абазинско-русско-латинский биологический словарь. Черкесск. 2000., 334 с.
7. Бежанов, М. Х., Шебзухова Л. К. Нравственное воспитание через возрождение национальных традиций. Черкесск. 2000., 57 с.

ФИЛОЛОГИЯ

Концептуальная значимость заголовка

Бабаева Ирада Собировна, преподаватель

Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент, Узбекистан)

Статья посвящена рассмотрению заголовка как основного концепта литературного текста, так как название является неотъемлемой частью любого произведения искусства, и определение его концептуальной сущности очень важно, потому что, с помощью названия, читатели могут сразу догадаться о главной проблеме и рассмотреть основную идею произведения. В работе используются сравнительные, системные и деконструктивные методы. Для выявления концептуальной сущности названия используется когнитивная карта. Эта карта состоит из нескольких этапов. Каждый этап направлен на выявление новых значений концепции. В качестве ключевого доказательства мы выбрали название рассказа С. Моэма «Обещание» («Promise»). Анализ этого произведения позволил нам обнаружить, что контекстные значения его названия противоположны его значениям в словаре. Несмотря на то, что в словарях концепт имеет только позитивные фиксированные значения, однако на основе взаимодействия названия с действиями в содержании, оно приобретает довольно негативные эмоциональные значения.

Ключевые слова: заголовок, концепт, когнитивная карта, концептуальная сущность, литературный текст, контекстное значение, словарные значения.

The article is aimed to consider the title as the main concept of a literary text, that is the title is an integral part of any work of art and the identification of its conceptual essence is very important, because the title helps readers to see the main problem, the idea of the work. In the work, comparative, systemic and deconstructive methods are used. For revealing a conceptual essence of the title, a cognitive map is used. This map consists of several stages. Each stage is aimed at identifying new meanings of the concept. As a key proof, we chose the title of W. Somerset's story «Promise». With the help of this analysis, we found that the contextual meanings of the title are directly opposite to its dictionary meanings. In spite of the fact, that the concept has only positive fixed meanings in the dictionaries but the interaction of the title with actions in the content, gets rather negative emotional meanings.

Key words: title, concept, cognitive map, conceptual essence, literary text, contextual meanings, dictionary meanings.

Заглавие играет важную роль в создании интегрированного единства текста. Этот компонент занимает сильную позицию, которая привлекает внимание читателя. Именно заголовок задает читателю определенный горизонт ожидания. Заголовок художественного текста определяет основную идею, мысль, сюжетную линию произведения. Таким образом, заглавие — это один из важнейших элементов смысловой и эстетической организации художественного текста, поэтому интерпретация заглавия произведения — одна из труднейших задач исследователя. Более того, любой заголовок представляет собой определенный концепт, который раскрывается в рассказе.

В свою очередь, понятие концепт, как и многие сложные научные феномены, не имеет однозначного толкования в науке о языке на современном этапе его раз-

вития. Дискуссионными остаются многие вопросы, связанные с теорией концептов. Ряд исследователей даёт различные определения концепта: «оперативная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, квант знания. Самые важные концепты выражены в языке» (КСКТ, с. 90–92); «идея, включающая абстрактные, конкретно-ассоциативные и эмоционально-оценочные признаки, а также спрессованную историю понятия (Степанов, 1997, с. 412); «ментальные образования, которые представляют собой хранящиеся в памяти человека значимые осознаваемые типизируемые фрагменты опыта» (Карасик, 2004, с. 128).

Отличительным свойством концептов является также и то, что они могут быть объективизированы различными языковыми средствами: 1) лексемами и фразе со-

четаниями из состава лексико-фразеологической системы языка, имеющие «подходящие к случаю» семемы или отдельные семы разного ранга (архисемы, дифференциальные семы, периферийные, потенциальные, скрытые); 2) свободными словосочетаниями; 3) текстами и совокупностью текстов (при необходимости экспликации или обобщения содержания сложных, абстрактных или индивидуально-авторских концептов).

Есть произведения без сюжета, без легко вычленимой темы, но произведений без концепта нет. Авторский замысел раскрывается через сюжет и характеры действующих лиц, а читатель начинает осмысление идеи автора, наоборот, по ходу ознакомления с содержанием произведения. Заглавие, в данном случае, несет большую функциональную нагрузку, поскольку может выполнить свое основное назначение только в неразрывной связи с прочностью завершённым текстом.

Выявление концептуальной сущности заглавия может быть осуществлено на основе когнитивной карты. Когнитивная карта — это тип ментального представления, которое можно использовать для описания различных местоположений, концептов и атрибутов их повседневной или метафорической пространственной среды. Мы выбрали заглавие рассказа С. Моэма «Обещание» («Promise»). Это рассказ о женщине, чья жизнь была довольно экстравагантной, похотливой и беспутной. Однажды, её выдающаяся красота и скандальный образ жизни держали её на виду общества, в котором она вращалась, и она регулярно давала новую почву для сплетен. Её имя было как копьё в горле для приличных людей. Она была игроком, мотовкой и распутницей. Несмотря на все это, она оставалась искренней, благородной и смелой. В сорок лет вышла замуж за двадцатидвухлетнего парня. Все пророчили несчастье, но к изумлению, окружающих, они прожили вместе десять счастливых лет. Она осознавала разницу в годах и перед замужеством она даёт молодому мужу обещание, что он в любой момент может получить свободу, как только она ему понадобится. В данной ситуации понятие «обещание» приобретает необычные и неожиданные значения, что позволяет нам более детально рассмотреть это слово.

Анализ выявления концептуальной сущности любого заглавия состоит из нескольких этапов. На первом этапе составления когнитивной карты нами выявлены следующие значения концепта «promise», утверждённые в словарях:

— **Promise** n. A declaration or assurance that one will do something or that a particular thing will happen; «*what happened to all those firm promises of support?*» (Webster's Revised Unabridged Dictionary, 1996, 1998 MICRA, Inc.);

— **Promise** n. a verbal commitment by one person to another agreeing to do or not to do something in the future; «*an oath taken by physicians to observe medical ethics deriving from Hippocrates*». (Большой Оксфордский толковый словарь английского языка, Москва АСТ, Астрель, 2007 Oxford University Press);

— **Promise** n. the quality of potential excellence; «*...he showed great promise even as a junior officer*» (Webster's

New World Roget's A-Z Thesaurus, Wiley Publishing, Inc., 1999, Cleveland, Ohio);

— **Promise** n. is a commitment by someone to do or not do something. As a noun *promise* means a declaration assuring that one will or will not do something. As a verb it means to commit oneself by a promise to do or give. It can also mean a capacity for good, similar to a value that is to be realized in the near future. (www.wikipedia.com)

На втором этапе нами были выявлены фразеологические единицы и пословицы с компонентом «promise»:

Keep every promise you make and only make promises you can keep.

It is easy to make promises — it is hard work to keep them.

The promises of yesterday are the taxes of today.

When you make a promise, keep it.

A promise made is a debt unpaid.

Never promise more than you can perform.

— *A promise is a promise* — выражение, которое подчеркивает, что обещание должно быть выполнено в обязательном порядке

— *Promise the 'moon/'earth/'world* — давать невозможное обещание

— *to keep one's promise* — держать обещание

— *to break one's promise* — не сдерживать обещание

— *to feed with promise* — кормить обещанием

— *to take back a promise* — забрать обратно обещание

Также анализ словаря АБYY Lingvo (2008) показал, что слову «promise» соответствуют следующие **атрибутивные слова**:

— *broken promise* — нарушенное **обещание**

— *empty promise* — пустое обещание

— *solemn promise* — торжественное **обещание**

— *hollow promise* — несерьезное обещание

— *alluring promise* — заманчивое обещание

— *pledge promise* — клятвенное обещание

В результате проделанной работы было выявлено, что слово «promise» в основном несёт в себе позитивно-поучительные значения, например: обещание — это ответственность, клятва, надежда, помощь, поручительство, гарантия, обязательство, зарок. Следовательно, обещание — это слово, самое ценное, что у нас есть. Его нельзя легко давать, но дав однажды, надо сделать все, что в наших силах, чтобы сдержать его. Так как нарушенное слово, как разбитая посуда, в которой ничто не держится.

Следует отметить, что несоответствие концептуальных признаков является парадоксальным явлением, что также может быть подтверждено следующими высказываниями: *Some people break promises for the pleasure of breaking them* (William Hazlitt); *Better a broken promise, than none at all* (Mark Twain)

Следующий этап когнитивной карты состоит из выявления значения концепта «promise» исходя из истории. В рассказе Моэма «Promise», героиня, несмотря на свою беззаботную и распутную жизнь, полностью изменилась

после вступления в брак с молодым юношей. Любовь превратила ее в бережливую хозяйку, отныне она заботится о своей репутации так как она преданно любит мужа. Но, к сожалению, в мгновение ока все изменилось. После десяти лет идеального брака, ее муж влюбляется в молодую девушку. Ей больно, но она понимает, что не имеет права держать мужа и решается сдержать свое обещание, данное ему. *«When he asked me to marry him ten years ago, I promised him that if he wanted freedom, he would get it. You see, the difference in our ages is so great that I thought it would be more honest».* В данном контексте, концепт *promise* совпадает практически со всеми словарными значениями, то есть выражает значимость и необходимость сдержать обещание данным человеком.

При дальнейшем анализе текста, концепт «promise» приобретает совершенно другие значения — отличительные и даже противоположные выше обозначенным словарным значениям и приобретает негативный оттенок. *«At this table he asked me to get marry him, we had a dinner together, and I sat right where I am now. The absurdity is that now I just love him as much as I did then. But I promised. She paused for a moment, and I saw she was clenching her teeth.»* Здесь автор показывает, что чувства героини не изменились, и обещание, данное ею причиняет ей боль, но она полна решительности сдержать своё слово. *«So you»re going to keep a promise that he does not ask you to hold back?»*

«Oh, you know, I have to». *You have to behave like a gentleman. To tell you the truth, that's why I'm dining here today.»*

She threw a helpless look at me, and I suddenly realized that she simply could not force herself to rise from her chair. But she smiled and jumped to her feet.»

Обещание превращается для нее в пытку, но она хочет поступить благородно и искренне желает счастья своему молодому мужу. Она готова пожертвовать своим собственным счастьем, несмотря на то, что ее никто об этом не просит, так как она осознаёт, что на данном этапе его любовь прошла. На душе у нее боль, но она продолжает вести себя так, как полагается леди, которая знает, что такое кодекс чести.

Литература:

1. Степанов, 1997, Название как кодовая единица текста: Автореф. дисс. канд. филол. наук. — Москва, 2003. — 412 с.
2. Трубникова, Ю. В. Текст и его заголовок: проблема структурного и семантического взаимодействия // Известия Алтайского государственного университета. — Барнаул, 2010. — № 2/2 (66). — с. 121–126.
3. Тураева, З. Я. Лингвистика Текста. — Москва: Просвещение, 1986. — 127 с.
4. Пронин, В. В. В заглавии — суть // Литературная учеба. — 1987. № 3. — с. 202–228.
5. Манькова, Л. А. Специфика заголовков. // Ученые записки ТНУ, 2002. Выпуск № 6 (45).
6. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. — Москва: Наука, 1981. — 139 с.
7. Кржижановский, С. Поэтика заглавий / С. Кржижановский. — Москва, 1931. — 32 с.
8. Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры. Опыт исследования. Москва, 1997. 824 с.
9. Воркачёв, С. Г. Российская лингво-культурная концептология: современное состояние, проблемы, вектор развития // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. 2004. Т. 70. № 5. с. 51–52.

Следовательно, концепт «promise» можно представить, как когнитивную структуру, в которой упаковываются значения, наполняющие содержание этого концепта. Анализ произведения помог раскрыть концептуальную сущность заглавия «Promise» и выявил совершенно другие значения этого концепта. Здесь можно проследить парадоксальное явление, которое означает несовпадение концептуальных признаков.

Соотношение названия произведения с текстом позволяет выделить следующие концептуальные значения названия «Promise»:

Promise — слово; Promise — самопожертвование; Promise — боль; Promise — справедливость; Promise — честь; Promise — развод;

Promise — разлука

Таким образом, заголовок выступает смысловым сгустком текста и может рассматриваться как своеобразный ключ к его пониманию. Для понимания сути заглавия, для верной интерпретации авторской мысли необходимо учитывать связь заглавия со всеми сюжетными ходами, с художественными образами, со спецификой номинаций действующих лиц, с целыми фрагментами текста, с самой композицией и жанром произведения. Составление когнитивной карты заглавия произведения «Promise» позволило выявить концептуальную сущность произведения в целом, раскрыть ранее неизвестные значения. Можно сделать вывод о том, что заглавие — является сверх-концептом произведения, соединяющим в себе множество различных концептуальных признаков. Анализ когнитивной карты заглавия произведения С. Моэма «Обещание» («Promise»). выявил следующую особенность: контекстуальные значения этой лексемы прямо противоположны его словарным значениям. Если в словарных значениях зафиксированы значения положительной направленности (слово, обет, посул, добровольное обязательство сделать что-нибудь), то контекстуальные значения, формирующиеся на основе взаимодействия заглавия и действия, передают широкий спектр других смысловых оттенков, которые полностью отличаются от словарного значения концепта.

Ценностная составляющая лингвокультурных концептов *good* и *evil*

Канукова Оксана Казбековна, студент магистратуры
Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х. М. Бербекова (г. Нальчик)

В статье раскрывается проблема ценностей, также исследуются две лингвокультурные концепты «good» и «evil» с точки зрения ее ценностной составляющей в английском языке, сопоставляются друг с другом на материале паремий и афоризмов.

Ключевые слова: *ценность, концепт, good, evil, паремия, афоризмы, добро, зло, антиценность.*

Человек живет в мире культуры, и само его существование немислимо вне системы ценностей, ценностных ориентаций и потребностей. Специфика человеческого отношения к миру такова, что люди всегда рассматривали окружающие их предметы, явления, процессы, других людей и себя не нейтрально, а оценивая их с позиции истины или лжи, добра или зла, прекрасного или безобразного, справедливого или несправедливого и т. д. В широком смысле слова, мир ценностей это и есть мир культуры, сфера духовной деятельности человека, его нравственного сознания, его привязанностей, в которых выражается мера духовного богатства личности. Во все времена общечеловеческие ценности всегда были значимыми.

И проблема ценностей является вечной, до сих пор продолжающая занимать умы философов, психологов, социологов и лингвистов. Философов интересует вопрос о существовании и природе ценностей, а психологи и социологи рассматривают ценности как «аспекты мотивации», и как «разновидности социальных установок».

В системе можно выделить различные группы ценностей по многочисленным основаниям:

- 1) Конкретные и абстрактные ценности.
- 2) С точки зрения оценочного субъекта выделяются такие типы, как индивидуальные, групповые, этнические и общечеловеческие ценности.
- 3) С точки зрения оценочной сферы выделяются моральные и утилитарные, субморальные и субутилитарные ценности.
- 4) С точки зрения этапов развития культуры, этноса можно выделить:

— универсальные ценности, характерные для культуры на всех этапах становления и изменяющиеся по содержанию;

— конкретно-исторические ценности, присущие культуре только на отдельном этапе.

И проблема ценностей, прежде всего, связана с такими морально-нравственными категориями, как добро и зло.

Под добром понимается, во-первых, ценностное представление, выражающее положительное значение чего-либо в его отношении к некоторому стандарту, во-вторых, сам этот стандарт. Добро в истории, философии и культуре трактуется как удовольствие, польза, счастье, соответствующее обстоятельствам, общепринятое, целесообразное. С развитием морального сознания и этики дается более точное понятие, касающееся морального добра:

— добро понимается как особого рода ценность, которая не имеет отношения к природным или стихийным событиям и явлениям: добро так же, как и зло подразумевает под себя действия, совершенные свободно, ради них самих, а не ради чего-то постороннего.

— добро знаменует не просто свободные, но сознательно сопоставленные с высшими ценностями, в конечном счете, с идеалом поступки» [Этика 2001: 113].

Зло же является противоположностью добра. «Понятие морального зла определяет то, чему противодействует мораль, что она стремится устранить и исправить. ... [там же:154]. Зло характеризуется как деятельность, противоречащую принятым в данном обществе нормам морали и как деятельность, которая имеет негативное воздействие на самого человека и окружающего его сообщества.

Уже давно были идеи о связи добра и зла. Они функционально взаимосвязаны: добро нормативно значимо в противоположности злу и почти утверждается в отвержении зла; другими словами, истинное добро — это деяния добра» [там же:115].

А. В. Аммер указывает, что именно в пословицах и афоризмах виден процесс формирования морально-этических ценностей. Он предполагает, что пословицы и афоризмы являются результатами понимания определенного события или явления окружающей действительности. То, что обобщается в пословицах и афоризмах соотносится с неким набором аксиом поведения. А именно соответствие или несоответствие этим аксиомам будет определять знак оценки — положительный или отрицательный, но ценность никогда не будет нулевой, так как главная особенность пословиц и афоризмов является отражение значительных явлений действительности [Аммер 2005: 38–39].

Существенной особенностью паремий является изначально заключенное в них мировидение народа, образованное на архетипических нормах морали.

На основании семантического анализа паремий, в которых объективируется лингвокультурный концепт «good» в виде лексем *good* «добро», *virtue* «добродетель», где центральным значением является оценочный предикат «хорошо», где выделяются такие ценности как совершение хороших с точки зрения морали поступков, доброе слово, хорошая репутация, дружба, семья, которые закреплены в британском языковом сознании.

Особую значимость для британцев имеет совершение положительных с точки зрения морали поступков, которые ценятся выше данных обещаний: **good acts are better than good intentions** — добрые дела лучше добрых намерений **better to do well than to say well** — лучше хорошо поступить, чем хорошо говорить. Добрые дела заслуживают поощрений: **virtue is its own reward** — добродетель — сама награда; **a good deed is never lost** — добрый поступок никогда не потеряется.

Следующей по важности, является ценность, представляющая собой добрые отношения между людьми, которые выражаются словом, советом: **good words cost nothing and are worth much** — хорошие слова ничего не стоят, но ценятся высоко; **good advice is beyond price** — доброму совету цены нет.

Ценность для британцев представляет хорошая репутация, без которой жизнь лишается смысла: **take away my good name, take away my life** — лишишь меня доброго имени — лишишь меня жизни; **a good name keeps its luster in the dark** — доброе имя и в темноте блестит.

Значимой для британской культуры является также дружба:

— настоящий друг ценится выше родственников: **a good friend is worth more than a hundred relatives** — хороший друг лучше сотни родственников.

— мнение друга предстаёт мерилем нравственного поведения: **a friend's eye is a good mirror** — взгляд друга — лучшее зеркало; **he is a good friend who speaks well of us behind our back** — тот настоящий друг, кто и за спиной о тебе хорошо говорит

— плохого друга считают опаснее откровенного врага: **better an open enemy than a false friend** — лучше открытый враг, чем фальшивый друг.

Важным институтом для британского общества представляется семья: **happy is he that is happy in his children** — счастлив тот, кто счастлив своими детьми; **a good husband makes a good wife** — у хорошего мужа и жена хороша; **a good wife makes a good husband** — доброю женою и муж честен.

Меньшим по количеству являются такие ценности как:

— добрососедские отношения: **a good neighbor, a good neighbor** — при хорошем соседе завтрашний день всегда хорош;

— терпение: **a patience is virtue** — терпение-добродетель;

— справедливость ценится выше щедрости: **be just before you are generous** — не проявляй великодушия в ущерб справедливости.

При анализе выбранных афоризмов, в которых объективируется концепт «good», отражают:

— **общечеловеческие**: жизнь, здоровье, справедливость, семья, правда, счастье, мудрость, знание, удовольствие, доброта, надежда, совесть, благодарность, богатство, жизнерадостность, вера, гармония, героизм, красота, любовь, слава, честность;

— **этноспецифические**: независимость, активность, успех, индивидуализм;

— **индивидуальные**: творчество, ценности.

Данные ценности антропоцентричны, так как напрямую связаны с человеком, наделенному определенными качествами, характером, его отношением к материальному миру.

Соотнесение афоризмов с деятельностью авторов позволило выделить ценностные доминанты, которые свойственны определенной эпохе.

— в XVI веке — доброта, красота и вера;

— в XVII веке — семья, любовь, добродетель, надежда, слава, совесть, справедливость, счастье;

— в XVIII веке — богатство, успех, гармония, правда, свобода и удовольствие;

— в XIX веке — правда, свободомыслие, знание, мудрость, надежда, совесть, удовольствие;

— в XX веке — творчество, жизнерадостность, героизм, любовь, правда, честность.

— конец XX века — стремление к инновационным переменам, индивидуализм принимает поистине глобальные масштабы.

Категория ценностей предполагает наличие антонимичной по содержанию категории антиценностей. Основанием для их выявления послужили поговорки и афоризмы, в которых объективируется лингвокультурный концепт «evil».

И на материале поговорок выделяются следующие антиценности:

1. Стремление к наживе: **the love of money is a source of all kinds of evil** — любовь к деньгам — источник всех видов зла, **or, the love of money is the root of all evil** — любовь к деньгам — корень всех зол.

2. Праздность, которая имеет отрицательную оценку в британском обществе: **Satan (the devil) finds some mischief still for idle hands to do** — сатана для праздных дел находит злое дело; **if the devil finds a man idle, he'll set him to work** — если сатана обнаруживает человека, который ничего не делает, он находит ему работу.

3. Злые поступки: **he that mischief hatches, mischief catches** — кто зло замышляет, тот поймает.

4. Болтливость: **a tattler is worse than a thief** — болтун хуже вора; **who chatters to you will chatter of you** — кто злословит с тобой о других, тот злословит без тебя о тебе.

5. Лицемерие: **hypocrisy is a homage that vice pays to virtue** — притворство — дань, которую порок платит добродетели.

6. Продажность: **he that serves God for money will serve the devil for better wages** — кто служит Богу за деньги, будет служить и дьяволу, если тот больше заплатит.

7. Дурные компании: **evil communications corrupt good manners** — неподобающее общение портит хорошие манеры; **better be alone than in bad company** — лучше быть одному, чем в плохой компании.

8. **Воровство:** the receiver is as **bad** as the thief — вору потакать, что самому воровать.

9. **Война:** **ill** comes upon war»s back — война приносит людям горе; when war begins, the **devil** makes the **hell** bigger — когда начинается война, черт расширяет преисподнюю.

10. **Азартные игры:** cards are **devil**»s book — карты до добра не доведут.

11. **Ненависть:** hate not at the first **harm** — не спеши ненавидеть, если человек причинил тебе вред в первый раз.

12. **Дурная слава:** an **ill** opinion is worse than none at all — дурная слава хуже безвестности; an **ill** wound is cured, not an **ill** name — тяжелую рану залечишь, а недобрую славу нет.

13. **Долги и бедность:** debt is the worst kind of **poverty** — долг — худший вид бедности.

14. **Зломыслие:** **evil** be to him who **evil** thinks — грех тому, у кого дурные мысли.

15. **Злословие:** **curse**s like chicken come home to roost — проклятья, как цыплята, приходят домой на насест.

16. **Эгоизм:** self is a **bad** counselor — собственное я — плохой советчик.

17. **Лесть:** when flatters meet, the **devil** goes to dinner — когда встречаются льстецы, сатана идет обедать.

18. **Трусость:** cowardice is the mother of **cruelty** — трусость — мать жестокости.

19. **Ложь:** liars have need of **good** memories — лжецам нужна хорошая память.

20. **Недостойная жизнь:** **better** a glorious **death** than a **shameful** life — лучше почетная смерть, чем постыдная жизнь.

21. **Пьянство:** drink is the source of **evil** — пьянство — источник зла.

22. **Одиночество:** **woe** to him that is alone — горе тому, кто один.

23. **Нетерпимость:** he is not **well**-bred, that cannot bear **ill**-breeding in others — тот плохо воспитан, кто не выносит дурного воспитания других.

24. **Поспешность:** haste is of the **devil** (from **hell**) — спешить — дьявола смешить.

Анализ данных афоризмов, рассмотренных по векам, позволил выявить существенные для британского общества антиценности:

— в XVI веке — коррупция и преступления против личности;

— в XVII веке — апатия, лень, бедность, враждебность, злословие, непослушание, смерть, стыд;

— в XVIII веке — бездействие, нерешительность, бедность, болезни, коррупция, разлад в семье, злословие, ложь, несправедливость, эгоизм;

— в XIX веке — апатия, лень, болезни, злоба в словах и поступках, глупость, заем денег, лицемерие, умалчивание, неверные суждения, неверие, скептицизм, отчаяние, печаль, подозрение, пренебрежение чьим-либо мнением, расточительство, страдания, эгоизм;

— в начале XX века — жестокость, зависть, ложь, коррупция, лицемерие;

— в конце XX века — враждебность, насилие, пороки современного общества: пьянство, наркотики.

Литература:

1. Аммер, А. В. Вербализация фрагмента концептосферы «морально-этические ценности» в афоризмах и пословицах (на материале английского и русского языков): Дис. ... канд. Филол. наук: 10.02.19. — Воронеж, 2005. — 187 с.
2. Залесова, Н. М. Понятие и место категории оценки в языке. // Вестник Амурского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки» — 2003. — Вып. 20. — с. 56–57.
3. Корлякова, А. Ф. Отражение морально-этической оценки в паремиологическом фонде русского и английского языков. // Лингвистические чтения — 2009. Цикл 5. Материалы научно-практической конференции. 28 февраля 2009 г. — Пермь: ПСИ, 2009. — с. 44–48.
4. Федосюткина, Н. С. Психолингвистический подход к изучению ценностных представлений. // Вопросы психолингвистики. № 3. — М., 2006. — с. 144–127.
5. Философия: Учебник / Под ред. проф. В. Н. Лавриенко: 2-е изд., испр. И доп. — М.: «Юристъ», 2004. — 520 с.
6. Шевченко, Т. С. Проблема ценностей в эмигрантской прозе И. Д. Сургучева. // Язык. Текст. Дискурс.: Научный альманах Ставропольского отделения РАЛК / Под ред. проф. Г. Н. Манаенко. Выпуск 6. Ставрополь; Краснодар: АПСН: Кубанское региональное отделение, 2008. — с. 221–229.
7. Этика: энциклопедический словарь / Под ред. Р. Г. Апресяна и А. А. Гусейнова. — М.: «Гардарики», 2001. — 671 с.

Грамматика английского языка как область знания с точки зрения ее исторического развития

Лебедев Владимир Денисович, студент магистратуры
Московский городской педагогический университет, Самарский филиал

Одной из областей английского языка с наиболее богатой историей, а также обилием правил, явлений, грамматических конструкций и форм, несомненно, является грамматика. В данном подразделе мы решили остановиться на различных её видах и трактовках в курсе истории.

Сам термин «грамматика» появился от греческого слова *grammatike*, где компонент *gram* обозначал «написанное», а часть слова *tike* переводилась как «искусство». Соответственно, изначально термин понимался греками как «искусство написания». Древние греки, как и древние римляне считали данное слово общим названием для всех средств языка.

В средневековье под «грамматикой» понимали изучение латинского языка, поскольку он тогда занимал роль языка международного общения и всё, что в том или ином виде было связано с письмом, относилось к латыни. Такое понимание грамматики существовало и в Англии до конца 16 века. Грамматика латинского языка была единственной, которая преподавалась в школах, соответственно до этого момента, грамматик английского языка в привычном нам виде не существовало.

Впервые грамматика английского языка была описана в книге У. Буллокара под названием «Краткая грамматика английского языка» (ориг. «Bref Grammar of English») и опубликована в 1585 году. [38, с. 7] Достоверно известно, что в ней У. Буллокар имеет много общего с «Grammaticae Rudimenta» У. Лили (опубликованная в 1534 году грамматика латинского языка, официально одобренная Генрихом VIII в качестве единственной подходящей для изучения в школе), на основе которой он и создал свою. При написании своего труда У. Буллокар придерживался единственной цели: облегчить студентам понимание грамматик других языков.

Наиболее значительным в курсе истории английской грамматики стало опубликованное в 1762 «Краткое введение в английскую грамматику» (ориг. «A short introduction to English Grammar» за авторством Р. Лоута. Данная работа положила начало периоду *прескриптивной* грамматики, основанной на убеждении, что грамматика — область, состоящая из ряда правил, предписывающих, какие именно нормы и правила приемлемы в английской речи и как их использовать в процессе разного рода коммуникации на английском языке.

Более близкое к современному понимание грамматики возникло лишь к концу 19 века, ознаменовавшегося появлением научной (описательной или дескриптивной) грамматики. Представители данной концепции придерживались мнения, что грамматика является систематическим описанием структуры языка. [2, с. 8] Также, данный пе-

риод ознаменовался конфликтом двух школ мысли. Представители первой из них считали, что правила греческого и латинского языков были применимы и к английскому языку, а другие настаивали, что английская грамматика должна изучаться обособленно от них. Достаточно известный автор грамматических сборников того времени Линдли Мюррей поддерживал идею того, что грамматические реалии и явления английского языка в корне отличались от древнегреческого или латыни.

Помимо всего прочего, период с 19 по 20 столетие был ознаменован выходом ряда словарей, таких как «Словарь Американизмов» Джона Пикеринга (1816), «Новый словарь исторических принципов в английском языке» Джеймса Мюррея (1879), позже переименованный в известный в наше время «Оксфордский словарь английского языка». Данные словари сыграли весьма значительную роль в отделении грамматики английского языка в современном понимании от всеобъемлющего понятия «грамматика», имевшего место быть на протяжении довольно долгого промежутка времени.

В 20 столетии рост и кодификация английского языка продолжились в довольно стремительном темпе. Одной из ключевых дат на данном этапе стал 1926 год, когда Генри Фаулер опубликовал первое издание «Словаря современного английского языка», а грамматист Хендрик Путсма — «Граматику новейшего английского языка». Огромное количество слов пополнило лексику английского языка, большинство из которых имели греческие и латинские корни, однако другая часть перекочевала из британских колоний. О начале и стремительном развитии процессов глобализации и установлении английского языка в качестве международного свидетельствует тот факт, что в 1950х годах количество людей, говорящих на английском языке в качестве иностранного, превысило число носителей данного языка

Литовские ученые Лаймутис Валеяка и Янина Биткине отмечают, что исторически, учитывая разницу в принципах, методах и целях, грамматику принято подразделять на традиционную (прескриптивную и неструктурную), структурно-описательную и трансформационно-генеративную (*transformational generative*). Остановимся на характеристике каждого из видов подробнее.

Традиционная грамматика являлась фундаментом современной грамматики и зародилась в Древних Греции и Риме. Формально, под определение традиционной грамматики попадает период до появления *структурной лингвистики* как науки. Соответственно, данный вид грамматики делится на два подвида — прескриптивная (донаучная) и дескриптивная (научная).

Традиционная грамматика уходит корнями в принципы, сформулированные учеными Древних Греции и Рима — Дионисием Траксом, Платоном, Аристотелем и т. д. В своих работах Д. Тракс выделяет две описательные единицы — предложение, определяющее верхнюю границу грамматического описания и слово, соответственно, являющееся минимальной описательной единицей. Предложение он определяет как «выражающее законченную мысль». Слова, составляющие предложение он впервые называет *meros logos*, что в переводе с греческого означает части предложения. Основной его заслугой в тот период стало то, что он одним из первых разделил весь лексический объем языка на различные части речи в зависимости от выполняемых им функций.

Для каждой из выделенных им частей речи Д. Тракс подобрал различные характеристики, то есть, по его же словам, грамматически значимые отличия между формами слов, включающие в себя производные признаки и признаки, проявляющиеся в окончаниях. Литовские авторы приводят в пример ряд признаков имени существительного по Д. Траксу:

- 1) Род — мужской, женский, средний;
- 2) Вид — начальная форма и производное;
- 3) Форма — простое или составное;
- 4) Число — единственное, двойственное, множественное;
- 5) Падеж — именительный, назывательный, винительный, родительный и дательный.

Если говорить о глаголе, то у него Тракс выделил ряд характеристик, имеющих место быть по настоящий момент — наклонение, вид, залог, форма, число, лицо, время и склонение. Стоит отметить, что трактовка частей речи Д. Траксом является актуальной и в наше время, однако главным её недостатком стало отсутствие в классификации синтаксиса, который позднее был рассмотрен в работах Апполона Дисколия.

Традиционный подход в Древнем Риме практически полностью связан с автором первой грамматики латинского языка в 25 томах Варро. Базируя свои изыскания по грамматике на основе греческого языка, который имел достаточно много общих черт с латинским, Варро модифицировал трактовку Д. Тракса и стал различать образование различных форм слова и образование однокоренных слов.

Перейдем к следующему этапу развития грамматической мысли — прескриптивной грамматике. Как уже было сказано ранее, вплоть до конца 16 века единственной грамматикой, преподававшейся в школах, являлась грамматика латинского языка. Целью этого было научить англичан читать, писать, и осуществлять беседу на этом языке, считавшимся единым языком Восточной Европы. На закате эпохи Возрождения ввиду ряда культурных и социальных предпосылок появилось стремление к началу изучения других языков. Ученые обратили свое внимание к живым языкам Европы. Продолжая изучение греческого и латыни, они уже не были сфокусированы только лишь на них, а обратили внимание и на ряд остальных языков.

Неудивительно, что появлявшиеся на тот момент грамматики английского языка базировались строго на их предшественниках в латыни, поскольку латинский язык веками использовался в качестве основного языка для общения, воспринимался он как нечто идеальное. Таким образом, ученые старались подогнать реалии и нормы английского под «золотые» стандарты, установленные латинским языком.

Первые грамматики данного периода носили прескриптивный характер и наиболее значительной из них была упомянутая несколько выше грамматика Р. Лоута под названием «Краткое введение в грамматику английского языка», увидевшая свет в 1762 году. Р. Лоут ставил перед собой цель «научить людей подобающе выражаться... и наделить их способностью критически анализировать ту или иную фразу или конструкцию на предмет её соответствия правилам и нормам». Однако, критерием «правильности-неправильности» в английском языке в то время была латынь. Поскольку она являла собой образец «идеальной» грамматики, английский язык в то время рассматривали исключительно с позиций латинского, уместая там, где нужно, английские формы в рамки латинских правил. Так, например, известное явление с отделяемым предлогом и постановкой его в конечную позицию в вопросах было строго запрещено грамматиками того времени, поскольку в латинском языке аналогичного явления не существует.

В плане динамики языка прескриптивисты были консервативны: когда стоял выбор между введением в употребление новой формы или же использованием её предшественницы, выбор всегда падал на второй вариант, поскольку всякое изменение языка приравнивалось к его «порче», язык предков для них был обладал красотой, в то время как о современном языке высказывали куда менее лестные мнения. [3, с. 6]

Явление латинизации английской грамматики также нашло своё отражение в системе частей речи. Следуя латинским моделям, прескриптивисты выделяли восемь частей речи: существительное, местоимение, глагол, прилагательное, наречие, предлог, союз и междометие. Исключались из разряда частей речи артикли, поскольку они не имели аналогов в латинском языке, однако их называли знаками, определяющими существительное. Определяя каждую из частей речи, прескриптивисты, подобно латинским грамматистам, опирались на её значение или функцию, например, существительное определялось как название кого-либо или чего-либо, предложение — группа слов, выражающих законченную мысль, и пр.

Следующим этапом развития английской грамматической мысли стала неструктурная описательная грамматика. Во второй половине 19 века развитие прескриптивной грамматики достигло своего пика. Наиболее известные труды прескриптивистов того времени, С.П. Мэйсона и А. Бэйна под названиями «Английская грамматика» и «Высшая грамматика английского языка» (ориг. *Higher English Grammar*) послужили основой для зарождения

нового типа грамматики — описательной (дескриптивной) или научной грамматики. Её появление во многом было обусловлено необходимостью создания такой грамматики, которая смогла бы объективно с научной точки зрения описать то или иное встречающееся в живой речи явление или грамматическую структуру, не концентрируясь на её корректности. Основоположник данного направления Генри Суит создал свою концепцию английской грамматики, базируясь на идеях и правилах, введенных его предшественниками, однако, внес еще больше конкретики в классификацию частей речи, утверждая, что они являются не только синтаксическими категориями, но и взаимосвязаны между собой: существительное относится к глаголу, наречие относится к глаголу, предлог — к существительному и прилагательное — к существительному.

Поскольку понятие «научная грамматика» подразумевает использование индуктивного метода в процессе описания и изучения грамматических явлений, а также опору на факты, Г. Суит стал одним из первых дескриптивистов, отказавшихся от понимания грамматики как определенного свода правил, по которым нужно оценивать правильность высказывания. Делая большой упор на анализ письменной составляющей речи, он, в отличие от прескриптивистов, не считал язык писателей своего времени чем-то недостойным, испорченным, а скорее в равной мере с языком его предшественников изучал труды лучших авторов-современников.

Одним из его последователей стал известный многим студентам и преподавателям в наше время Отто Есперсен, датский лингвист, автор значительного числа работ в области теории грамматики и грамматики английского языка. В классификации частей речи он продолжил идеи прескриптивистов и своего предшественника Г. Суита и предложил классифицировать части речи в зависимости от их значения, формы и выполняемой функции в языке. Он также выдвинул теорию, касающуюся взаимоотношений между словами внутри словосочетаний и предложений, такими как *управление* и *подчинение*, утверждая, что «ранг» слова зависит от уровня влияния слова на остальные в рамках синтаксической единицы.

Период расцвета неструктурно-описательного подхода к языку пришелся на 1900–1930 гг., после чего его сменил структурализм. Основателем данного подхода принято считать Леонарда Блумфилда, который представил в одной из своих книг новый подход следующим образом: «Изучение языка можно проводить только в том случае, если не придавать значения смыслу того, о чем идет речь». [1, с. 75]

Приверженцы данного подхода изучали структуру языка максимально объективно, не ссылаясь на смысл и другие языки (в первую очередь латинский и греческий, на базе которых пре- и дескриптивисты основывали свой анализ языка). Язык понимался ими как явление, имеющее особую структуру, выявление которой могло быть осуществлено лингвистом при помощи научных (формальных) методов анализа. Значение в языке стало счи-

таться явлением ненадежным, поскольку, являясь незримым, могло восприниматься различными лингвистами совершенно по-разному. Соответственно, задачей лингвиста в рамках данного подхода являлось: при использовании формальных методов анализа языкового материала заменить значение на форму. Структуралистам было также свойственно делать выводы, основываясь на анализе предложений, созданных носителями английского языка, приоритетной формой коммуникации и записи предложений для дальнейшего анализа считалась устная форма.

Структуралисты воспринимали английский язык как некую структуру, в которой маленькие единицы при соединении образовывали единицы чуть больше, чуть большие единицы объединялись в большие единицы, большие в очень большие и т. д. «Кирпичик» для каждого из этапов носил собственное название — фонемы, морфемы, лексемы, предложение.

Последним звеном в цепочке, ведущей к современной грамматике, является трансформационно-генеративная грамматика. В отличие от структурализма, грамматисты-последователи данного подхода интересовались не описанием структуры того или иного высказывания, а делали упор на прогнозирование вероятных вопросно-ответных реплик говорящего, анализировали то, насколько он компетентен в языковом плане.

Данный вид грамматики включал в себя несколько подвидов. Авторство первого из них приписывается Хэррису совместно с его учеником Н. Хомским в 1950х годах. Согласно выработанной им модели, язык состоял из строго ограниченного набора *ключевых (kernel)* предложений, являющихся максимально простыми с точки зрения структуры, и из производных, то есть большого количества конструкций, образованных от них. К примеру, литовские ученые приводят следующее ключевое предложение: *The man hit the ball*. В соответствии с трансформационно-генеративным подходом от него можно образовать следующие производные: *The ball was hit by the man; Did the man hit the ball?; It was the man who hit the ball* и пр.

Второй подвид в рамках трансформационно-генеративной грамматики был разработан уже отдельно Н. Хомским, принципиально отошедшим в своей работе от изначально модели ключевых предложений и выделившим два совершенно иных уровня предложения — поверхностный и глубинный. Глубинной структурой предложения он называл сочетание слов, связанное правилами построения фраз и правилами, касающимися лексики, например, *not John past can sing well*. А соответственно, поверхностная структура являлась ничем иным, как преобразованная грамматически глубинная структура предложения, например, *John could not sing well*. Говоря более простым языком, под глубинной структурой он видел определенные языковые модели, основанные на правилах лексической и семантической сочетаемости, а структурную понимал, как грамматическую «нить», которой можно было связать эти самые модели так, чтобы получилось соответствующее языковым нормам предложение.

Наиболее важным его достижением стало то, что он в рамках данного подхода грамматика стала восприниматься в качестве инструмента создания корректного с точки зрения всех областей языка предложения.

Литература:

1. Bloomfield, L. Language. — New York, 1933.
2. Valeika, L., Buitkiene J. An Introductory Course in Theoretical English Grammar. — Vilnius: Vilnius Pedagogical University, 2003. — 135 p.
3. Whitman, R. L. / English and English Linguistics. — New York, 1975

La place du concept «Femme» dans l'image conceptuelle et linguistique du monde à la lumière de la théorie anthropocentrique

Lyamkina V. A., chargée de recherches

Centre républicain pour le développement des méthodes innovantes d'enseignement des langues étrangères auprès de l'Université des langues du monde, Ouzbékistan, Tachkent

L'article est consacré à l'étude du rôle et de la place du concept «femme» dans l'espace de la langue française. Les traits caractéristiques et les propriétés du concept étudié sont distingués dans l'image conceptuelle et linguistique du monde. Une femme est considérée comme l'un des concepts clés de la culture, puisqu'elle est l'unité de base de l'image du monde en raison de la culture. La pertinence de cet article est due à la nécessité de développer davantage les problèmes associés à l'étude des concepts de base qui, en général, constituent une seule sphère conceptuelle d'ethnie. Partie intégrante de l'image nationale du monde, le concept de «femme» se caractérise par une grande importance dans le système de valeurs de la culture linguistique francophone, ce qui lui confère de multiples incarnations de la sémantique linguistique et des activités de communication de ses locuteurs. L'article souligne le lien entre la langue et la culture en tant que vision du monde particulière, qui détermine les spécificités de cette communauté linguistique. Ce concept reflète les spécificités de l'image française des mondes et de la conscience de la langue française.

Mots-clés: concept, femme, l'image du monde linguistique, sphère conceptuelle

Роль концепта «Женщина» в концептуальной и языковой картине мира в свете антропоцентрической теории

Лямкина Виктория Александровна, научный сотрудник

Республиканский научно-практический Центр развития инновационных методик обучения иностранным языкам при Узбекском государственном университете мировых языков (г. Ташкент, Узбекистан)

Статья посвящена изучению роли и места концепта «женщина» во французском языковом пространстве. Выделяются характерные признаки и свойства изучаемого понятия в концептуальной и языковой картине мира. Женщина считается одним из ключевых концептов культуры, поскольку он является базовой единицей картины мира, обусловленной культурой. Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью дальнейшей разработки проблем, связанных с изучением базовых концептов, в целом составляющих единую концептосферу этноса. Являясь важной частью национальной картины мира, концепт «Женщина» характеризуется большой значимостью в системе ценностей франкоязычной лингвокультуры, в результате чего имеет множественные воплощения в языковой семантике и коммуникативной деятельности ее носителей. Отмечается связь языка и культуры как особого миропонимания, определяющего специфику данного лингвокультурного сообщества. Данный концепт отражает специфику французской картины мира и французского языкового сознания.

Ключевые слова: концепт, женщина, языковая картина мира, концептосфера.

Аu début du XXIème siècle, la linguistique, en parallèle avec d'autres sciences, étudie l'infrastructure de l'esprit humain acquiert un nouvel aspect, qui prend une orientation cognitive. Pour la linguistique moderne le discours

est caractéristique du problème du facteur humain dans la langue. Les scientifiques qui travaillent dans le domaine de la linguistique cognitive, ont attiré l'attention sur le fait que la langue est fondamentalement anthropocentrique, c'est-à-dire qu'elle décrit des fragments du monde à travers leur perception de l'homme. L'étude des différents fragments est considérée comme essentielle pour les processus qui se déroulent dans l'esprit des gens et ces fragments forment une image du monde linguistique.

L'image du monde, qui peut être appelé la connaissance du monde, est à la base de la conscience individuelle et sociale. La langue répond également aux exigences du processus cognitif. L'image conceptuelle du monde peut être différente pour différentes personnes, par exemple, des représentants de différentes époques, différents groupes sociaux et générationnels, et ainsi de suite [1].

L'image du monde dans son intégrité est le résultat de toute activité spirituelle de l'homme, elle se produit chez l'homme au cours de l'ensemble de ses contacts avec le monde. En découvrant le monde, l'homme se construit sa vision du monde, il y a dans son esprit une certaine «image du monde», ou un «modèle linguistique du monde».

L'image conceptuelle du monde est beaucoup plus riche que l'image linguistique du monde: «L'image du monde — c'est la façon dont l'homme se représente le monde dans son imagination — un phénomène plus complexe que l'image linguistique du monde, qui est la partie conceptuelle du monde de la personne, qui est liée à la langue et reflétée à travers des formes linguistiques».

Aujourd'hui, en linguistique, il existe plusieurs approches concernant la définition du concept:

Y. S. Stepanov considère que toute la culture est comprise comme un ensemble de concepts et de relations, et selon son point de vue, il décrit le concept ainsi «la culture est un caillot dans la conscience humaine [2]. Les scientifiques D. S. Likhachev, E. S. Cubreacova et d'autres pensent que le concept est le résultat d'une rencontre de la parole avec l'expérience personnelle et nationale d'une personne [3]. C'est-à-dire que le concept est le médiateur entre les mots et la réalité. Du point de vue de V. N. Telia, le concept est un produit de la pensée humaine et du phénomène d'idéalisation [4].

Les concepts se retrouvent dans la langue, mais en même temps ils peuvent n'avoir aucune expression linguistique. Le concept est composé des termes «notion» et «signification». Mais ces termes diffèrent dans le domaine de l'utilisation. Le concept — unité conceptuelle — est un terme de logique, tandis que la signification est une unité du système sémantique.

La femme est considérée comme l'un des concepts clés de la culture, de par le fait qu'elle est l'unité de base de la civilisation.

Le concept de «femme» choisi dans cette étude est linguoculturel. Les concepts significatifs représentent une «culture de la cellule dans le monde mental de l'homme, ce qui reflète la conscience nationale du peuple» (E. S. Kubryakova) [5]. Ils diffèrent des autres unités mentales par accen-

tuation des éléments précieux constituant le centre d'un tel concept. Comme la base d'une culture de valeurs est précisément un signe, le concept linguoculturel peut servir pleinement son étude, contrairement à d'autres concepts qui ne contiennent pas de composante précieuse.

Les concepts individuels exprimant la race humaine ne sont pas nombreux. Les plus communs d'entre eux sont le concept «homme» et le concept «femme». Et le premier apparaît plus souvent que le second.

Le concept «Femme» comprend une foule d'informations de nature culturelle nationale et, par conséquent, reflète l'image de la langue dans l'univers des médias français. Il porte l'empreinte du système culturel dans lequel il a été formé. Dans cette perspective, l'étude de ce concept permet au porteur de l'information culturelle de posséder, en particulier, d'une grande importance pratique, et de contribuer, par exemple, à la suppression de certaines difficultés de communication culturelles causées par une image subjective du monde, l'inadéquation des attentes et des exigences, etc.

En étudiant la définition que le dictionnaire donne du mot «femme», nous avons constaté que sa structure est vaste et diversifiée, mais nous avons aussi constaté qu'elle a évolué (le terme a acquis de nouvelles significations tandis que d'autres sont passées de mode du fait de leur non utilisation et sous l'influence de l'évolution de l'histoire) et que ce concept est l'un des concepts clés dans l'image de la langue-monde.

L'orientation anthropologique de la linguistique moderne, menant à des recherches menées à la jonction du son avec d'autres disciplines (E. S. Kubryakova), détermine le statut des catégories interdisciplinaires du concept: le concept est considéré du point de vue de la science cognitive et linguistique [6]. En raison de la catégorie du statut de notion interdisciplinaire en linguistique moderne, il n'y a pas une unique compréhension commune du concept.

Cependant, ce fait ne diminue pas l'importance de la notion de «femme». Nous pouvons dire que c'est un des concepts clés. La mère est la première personne qui va interagir avec le nouveau-né, et on peut dire que c'est à travers ses yeux que la petite créature regarde le monde autour d'elle, à savoir qu'il perçoit à travers le prisme de la perception maternelle. En d'autres termes, la mère projette dans l'esprit de son bébé la vision fondamentale du monde caractéristique de son peuple et de sa nation.

Cela permet de s'assurer que l'enfant développe une attitude correcte envers les femmes. Parce qu'il commence sa vie sur la terre. La femme est porteuse de quelques secrets, dont celui de la naissance, qui, pour le reste du monde, est incompréhensible et inaccessible. Elle est un maillon sacré, une garantie que le processus mystérieux de la reproduction de la race humaine ne s'arrête jamais. Ici, la maternité est la fonction principale que porte une femme sur le terrain [7].

Mais, précisément à cause de cette différence, on a commencé à la harceler. L'orgueil des hommes ne pouvait pas supporter le fait qu'il y a quelque chose qu'ils ne sont aucunement en mesure de faire (même en essayant très fort).

Depuis l'Antiquité, les choses ont évolué à l'opposé de ce pourquoi les femmes modernes se battent maintenant: l'inégalité entre les sexes. Concernant cette fonction sacrée de la femme, l'Homme l'a d'abord protégé jusqu'à ce que le tremblement et la vénération à son égard ne se transforme en crainte et même en mépris. La femme est devenue alors un objet qu'on acquiert, avec lequel on peut faire tout ce qu'on désire même sans sa volonté. C'est juste un être passif, une créature soumise, transformée en une machine pour le ménage et la reproduction de l'espèce humaine.

Mais le 19^{ème} siècle a marqué le début de la transformation radicale de l'image et du concept «femme». Les femmes ont revendiqué publiquement leurs droits en tant que droits de la personne à part entière. Cette circonstance s'est immédiatement reflétée dans la structure du concept.

A contrecœur, on a commencé à la prendre en considération: elle a petit à petit été autorisée à recevoir une éducation, à gagner plus que les hommes, à voter, à conduire de l'automobile, etc.

Cependant, tout cela est encore accompagné par une phraséologie avec laquelle les hommes tentent de retrouver la suprématie perdue (par exemple, «*longs cheveux*» — «*волос длин*», «*courte d'esprit*» — «*ум короток*», «*un homme en jure*» — «*мужик в юбке*», «*une femme au volant est pire qu'un singe*» — «*женщина за рулем хуже обезьяны*», etc.)

Mais si vous y réfléchissez, vous verrez que près de 75 % des objets qui nous entourent sont féminins. Même la terre qui a toujours été un objet de fierté et de violents combats entre les hommes, est féminin. L'expression «*la mère est une terre fertile*» provient de la nuit des temps.

Bien que des hommes chauvins ont tenté de minimiser l'importance de la femme, c'est en l'honneur d'une femme qu'a été conquis l'Everest, et c'est à cause d'Hélène de Troie

qu'a été déclenchée l'une des guerres les plus sanglantes de l'humanité. En son honneur ont éclaté, éclatent et éclateront divers conflits (dans certains cas armés).

Toutes les transformations de l'image de la femme énoncées ci-dessus ont eu une influence sur sa représentation lexicale, en ajoutant peu à peu au concept de base de nouvelles valeurs et de nouvelles significations. Mais une chose est constante et certaine: il s'agit de la signification même du concept pour les toutes les images linguistiques ou non du monde.

Dans ce travail, le concept se réfère à la formation mentale, le contenu intérieur qui est rempli avec les utilisateurs de la langue, selon les normes, les stéréotypes, les priorités existantes, qui est en quelque sorte une synthèse des approches au-dessus de la définition du concept.

Ainsi, l'étude de la spécificité de la notion d'objectivation «femme» a aidé à construire le modèle le plus approprié pour identifier les caractéristiques nationales et culturelles de son fonctionnement dans la conscience de la langue française.

Le concept de «femme» reflète la spécificité des univers de la peinture française et de la conscience linguistique française. Le concept analysé, présenté comme concept linguistico-culturel, présente de multiples facettes relatives aux expressions, en particulier concernant les proverbes et aphorismes de la langue française. Son objectivation se manifeste dans ses caractéristiques nucléaires et périphériques.

Le rôle des femmes est vaste et diversifié. Après avoir étudié diverses caractéristiques des femmes à partir du matériel expérimental, nous sommes arrivés à la conclusion que, comme tout autre, un concept fondamental, le concept étudié, possède à la fois des côtés positifs et négatifs. La femme est une des principales créatures sur Terre avec l'homme. Elle a toujours été le plus grand trésor du monde, la créature à partir de laquelle la vie commence.

Littérature:

1. Залевская А. А. Национально-культурная специфика картины мира и различные подходы к ее исследованию // Языковое сознание и образ мира. Сборник статей. / Отв. Ред. Н. В. Уфимцева. М., 2000. — с. 39–54.
2. Степанов Ю. С. Методы и принципы в современные лингвистики. Изд. 3-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2002. — 312 с.
3. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность: антология. / Д. С. Лихачев. — М.: Academia, 1997г. С. 28–37.
4. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. — М., 1996.
5. Кубрякова Е. С. Начальные этапы становления когнитивизма. Лингвистика психология — когнитивная наука // Вопр. языкознания. — М., 1994 № 4. — с. 34–37.
6. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности. М.: Наука, 1986. — 158 с.
7. Хорни К. Собрание сочинений. В 3 т. Том 1. Психология женщины. Невротическая личность нашего времени/ Пер. с англ. М.: Издательство «Смысл», 1997 г. — 496 с.

Сравнительный анализ стилистических характеристик эксцентричной речи представителей просторечно-жаргонного типа и элитарного типа речевой культуры в произведении Дж. Бернарда Шоу «Пигмалион»

Набережнова Мария Валерьевна, студент магистратуры
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Эксцентричность — это психологическая характеристика личности, которая всегда привлекает к себе внимание и исследованию которой посвящены работы отечественных (В. И. Карасик, Е. А. Ярмахова и др.) и зарубежных (Дж. Маркус, Д. Уикс, Дж. Джеймс и др.) ученых. Многогранность природы и специфики данного явления обуславливает наличие различных подходов к его изучению. Эксцентричность может воплощаться в образе жизни человека, в его жилище или одежде, в поведении героя в различных ситуациях, в реакции на новости и события.

Говоря об эксцентричной языковой личности и рассматривая лингвистические особенности речи такого человека, следует отметить, что данный тип личности являет собой индивида, обладающего особенными, индивидуальными характеристиками, которые касаются владения языком. Эти характерные речевые особенности часто провоцируют окружающих на ответную реакцию, поскольку контрастируют с принятыми в том или ином обществе лингвистическими нормами.

Все особенности поведения эксцентричной личности раскрываются в процессе двух видов речевой коммуникации, которые противостоят друг с другом. Ими являются коммуникация сотрудничества (кооперации) — положительный вид коммуникации — и коммуникация антагонизма, являющаяся собой отрицательную сторону процесса общения. Очевидно, что оба этих вида коммуникации обусловлены наличием отрицательных или положительных эмоций и чувств говорящего, направленных на получение ответной реакции от окружающих.

Эксцентричная речь — это тот тип речевой деятельности, который направлен на получение неодобрительной, одобрительной или комической реакции на сказанное, в связи с чем составляет резкий контраст с речевой нормой. Следовательно, любая область речевой коммуникации подвержена проявлению эксцентричности речи в том или ином виде.

Эксцентричность речи обусловлена факторами, которые влияют на регуляцию речевого общения и наличие в процессе коммуникации

эмоционально-окрашенных лексем и синтаксических конструкций. Первым из этих факторов является содержание речи. Эксцентричные высказывания направлены на получение ответной реакции, нередко приводящей к конфликтной ситуации.

Существенное значение имеет и статус говорящего. В данном случае речь идет не только о социальном поло-

жении, но и о личностных характеристиках говорящего, так как вне зависимости от принадлежности к социальной структуре, человек может оставаться эксцентричной личностью по определению (характеру). Рассмотрим несколько примеров эксцентричных высказываний представителя просторечно-жаргонного типа и элитарного типа речевой культуры (на примере пьесы «Пигмалион»). Для начала обратимся к анализу речи представителя элитарного типа речевой культуры — профессора Хиггинса. Несмотря на его образование и беспрестанную работу с языком как с живой материей, речь профессора наполнена эксцентричными высказываниями, несколько не портящими его речь, а лишь делая ее более динамичной и привычной для восприятия. Рассмотрим следующее предложение:

«Let's have her up. Show her up, Mrs. Pearce!»

«Давайте примем ее. Приведите ее, мисс Пирс!»

Переведенный вариант предложения, казалось бы, не несет никакой эмоциональной окраски и не выбивается из разряда нормы. Однако, на английском использование похожих по звучанию и значению фразовых глаголов «have up» и «show up» является выражением внезапного проявления эмоциональности и несдержанности, непристущих представителям высшего сословия. Безусловно, профессор не стал бы использовать подобные высказывания и интонации в разговоре с представителями светского общества, однако ситуация, в которой на кону стоял его авторитет, сподвигла мужчину к резкому эмоциональному выплеску, не свойственному его окружению и ему самому.

Следующая фраза также является отражением довольно эксцентричного поведения профессора и являет собой пример отклонения от привычной языковой нормы, характерной для представителей высшего сословия:

«...shall we ask this baggage to sit down or shall we throw her out of the window?»

«...нам попросить эту девчонку присесть или все же стоить выбросить ее из дома?»

Признаком эксцентричности, в данном случае, является использование просторечного слова «baggage», выражающего довольно грубое, насмешливое обращение к девушке. Используя такое слово, Хиггинс показывает свое пренебрежительное, в какой-то степени негативное отношение к собеседнице. Употребление в стройной и безукоризненной литературной речи грубых, просторечных слов можно назвать проявлением эксцентричности. Второе выделенное выражение, в свою очередь, также представляет собой довольно грубое высказывание, переводится

на русский язык как «вышвырнуть, выбросить из дома» и является показателем отклонения от нормы литературного языка.

Следующая реплика и вовсе балансирует на грани нецензурности:

«I shall make a duchess of this draggletailed guttersnipe».

«Мне нужно сделать герцогиню из замызганной бездомной девчонки».

Выделенное словосочетание хоть и не является примером нецензурной лексики, но выступает в качестве оскорбления, упрека, высказанного Элизе со стороны Хиггинса. Такое проявление эксцентричности свойственно профессору, скорее, как личности грубой и властной, но не как представителю образованной интеллигенции.

Далее мы можем наблюдать, как герой проявляет непредсказуемость и, обращаясь к окружающим его людям, задает вопрос самому себе, тем самым демонстрируя нелогичное, странное, нетипичное, словом, ненормативное поведение:

«I'm mad, am I? Very well, Mrs. Pearce: you needn't order the new clothes for her. Throw her out»

«Я сумасшедший, да? Отлично. Мисс Пирс, Вам не придется заказывать для нее новые вещи. Вышвырните ее из дома»

Проанализировав некоторые примеры реплик, произнесенных профессором Хиггинсом, можно сделать вывод, что его речь на протяжении всей пьесы достаточно неординарна и эксцентрична. Однако нельзя не отметить, что наряду с видимой эмоциональностью, высказывания героя всегда выстроены грамматически верно и не содержат ни малейших смысловых неточностей. Стиль его речи, в свою очередь, изменяется в зависимости от происходящего.

Намного более показательной в этом плане может послужить речь главной героини произведения Элизы Дулиттл, являющейся представительницей низшего сословия и употребляющей огромное количество вербальных и невербальных средств для выражения эксцентричности. Стоит отметить, что эксцентричное поведение как таковое — важнейшая черта образа героини на протяжении всего времени ее обучения манерам и литературному языку. Рассмотрим несколько примеров:

«I ain't got no mother. Her that turned me out was my sixth stepmother. But I done without them. And I'm a good girl, I am»

«У меня нет матери. Та, что выгнала меня, — моя шестая мачеха. Но я справляюсь и без них. Я хорошая девочка, правда».

Несмотря на видимую индивидуальность речи, отсутствие штампов, присущих сословию, к которому принадлежит девушка, ее речь полна грамматических неточностей. Стоит отметить, что в большинстве своем они относятся к особенностям диалекта, кокни, но так как в данной работе рассматривается уровень эксцентричного поведения в сравнении с традиционной формой английского языка, многие фигуры речи, используемые в этом

лондонском диалекте, будут расцениваться как эксцентричное речевое поведение (отклоняющееся от нормы).

В вышеприведенном предложении мы можем наблюдать большое количество ошибок грамматического плана, которые не только затрудняют понимание речи героини и весьма непривычны для переводчика, но и делают речь достаточно эмоциональной и, в какой-то степени, ненормативной, несмотря на то что грубая лексика героиней в данной фразе не используется. Обратим внимание на первую выделенную конструкцию «ain't got no». Эта фраза является эквивалентом грамматически правильной конструкции «do not have». Использование первого варианта добавляет эмоциональный окрас высказыванию и делает его более эмоционально насыщенным, эксцентричным. То же самое можно сказать и об обеих следующих выделенных частях фразы: допуская грамматические ошибки в речи героини, автор не просто помогает читателю создать образ девушки, но и наполняет ее речь эксцентричностью.

Последняя же фраза «I am a good girl, I am» придает фразе некую отчаянность, так как передает неуверенность девушки в самой себе и уровень ее потерянности, неприятие общества к девушкам ее уровня. Эпатажность фразы лишь дополняет образ девушки, подчеркивает ее эмоциональность и выделяет ее модель поведения.

Следующее предложение и вовсе, на первый взгляд, вызывает трудности в понимании контекста:

«Ow, eez ye-ooa sap, is e?»

«О, он ваш сын, так ведь?»

Эксцентричность данного высказывания связана с выбором лексики, непривычной для общества, с представителями которого девушка вступила в полемику. Стоит отметить достаточно интересный факт: сама девушка не видит в своем поведении ничего, что могло бы выбиваться из привычной картины ее мира и не соответствовать нормам. Однако несмотря на этот факт, ее речь остается примером эксцентричного речевого поведения, так как для тех, с кем героиня вступает в процесс коммуникации, данное поведение является непривычным и нетрадиционным.

Следующий пример является показателем не вербальной эксцентричности. Несмотря на использование достаточно эмоциональной лексики, важнейшим элементом, отражающим эксцентричность, в данном случае являются пояснения (ремарки) автора в скобках:

«Eliza: [springing up terrified] I ain't done nothing wrong by speaking to the gentleman. I've a right to sell flowers. [Hysterically] I'm a respectable girl: so help me, I never spoke to him except to ask him to buy a flower off me».

«Элиза: [подскакивая в ужасе] Я не сделала ничего такого, поговорив с этим мужчиной. Я имею право продавать цветы. [В истерике] Я уважаемая девушка: так что помогите мне, я не говорила с ним ни о чем, просто попросила купить у меня цветы».

Установив, что использование лексики, нетипичной для образованного англичанина, являются нормой для

самой девушки, стоит обратить внимание на эмоции, невербальные средства, используемые девушкой в процессе коммуникации. В данном случае можно сказать, что эксцентричность девушки негативна: ужас, истерика — те самые чувства, которые показывает девушка; она не только говорит о них вслух, но и использует невербальные средства: тембр голоса, мимику, движения.

Рассмотрим еще один пример:

«Well, if you was a gentleman, you might ask me to sit down, I think. Don't I tell you I'm bringing you business?»

«Будь Вы джентльменом, вы бы предложили мне присесть. Я же сказала, что пришла по делу».

В данном предложении мы видим, что девушка не использует привычный ей диалект и старается изъясняться так, чтобы ее собеседники, представители высшего сословия, поняли ее. Однако, безусловно, девушке непривычна такая речь, что провоцирует ее совершать грамматические ошибки по незнанию. Второе предложение этой реплики выражает эксцентричность: девушке не нравится пренебрежительное отношение к ней профессора Хиггинса, и она использует достаточно фамильярное обращение к собеседнику и пренебрегает этическими нормами.

Как подтверждает проанализированный материал, принадлежность к высшему сословию не исключает возможности эксцентричного поведения человека, так как эксцентричность зачастую обусловлена не воспитанием или моральными установками, а, скорее, особенностями характера отдельной личности.

Уровень эксцентричности зависит и от личностных характеристик второго коммуникатора, так как зачастую именно слушающий может спровоцировать говорящего на проявление эксцентричности и, например, вступление в конфликтную ситуацию (негативная эксцентричность).

Нельзя забывать и о наличии в процессе разговора третьих лиц, которых чаще всего называют экстра-коммуникантами, имеющими возможность повлиять на ход диалога.

Исследование позволило выявить наиболее яркие лексические и синтаксические характеристики эксцентричной речи представителей высшего и низшего классов. К лексическим особенностям можно отнести использование эмоционально окрашенных высказываний, а также в употреблении стилистически сниженных слов и выражений, междометий. В синтаксисе эксцентричность проявляется в использовании, в первую очередь, восклицательных предложений (зачастую нескольких подряд) и парцелляции.

Проведенный анализ пьесы Б. Шоу позволяет утверждать, что речевая эксцентричность в них характеризует не только представителей низших сословий, но и лиц высшего класса.

Нельзя отрицать, что представителям элиты присуща большая сдержанность, однако это ни в коем случае не означает, что в стрессовой ситуации представитель высшего сословия не проявит эксцентричность и не позволит себе чрезмерной жестикуляции, эмоционально окрашенных высказываний, употребления стилистически сниженных слов и выражений.

Персонажи-представители бедных сословий, напротив, ни в какой ситуации не используют речевые приемы образованной прослойки населения, так как не владеют ими.

Таким образом, несмотря на то, что эксцентричность может проявляться в речи представителей обоих слоев общества, существуют определенные различия в средствах ее выражения.

Литература:

1. Блох, М. Я. Философия слова: семь воплощений лексемы // Преподаватель: XXI век. М.: Прометей. 2010. № 2
2. Большой толково-фразеологическом словарь Михельсона: [Электронный ресурс]. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/michelson_new (дата обращения: 02.06.2016)
3. Лабунская, В. А. Невербальное поведение. Ростов: Изд-во Ростов, 1986. — с. 274
4. Панфилова, А. П. Психология общения. М.: Академия, 2013. — с. 368
5. Сиротинина, О. Б. Устная речь и типы речевых культур // Русистика сегодня. М., 1995, № 4. 4.
6. Словарь слов, вошедших в состав русского языка под редакцией Чудинова А. Н.: [Электронный ресурс]. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords (дата обращения: 02.06.2016)
7. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2008. — с. 361
8. Толковый словарь Даля: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Dal-term-43462.htm> (дата обращения: 02.06.2016)
9. Толковый словарь Ожегова: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ozhegov.org/words/529.shtml> (дата обращения: 02.06.2016)
10. David Weeks, George James «Eccentrics: a study of sanity and strangeness». New York — Random House USA Inc, 1995. — 511 p.
11. Bernard Show «Pigmalion», 2016, — 107 p.

Эмоциональный компонент значения слова в художественном тексте и проблемы эквивалентности перевода

Смирнова Олеся Анатольевна, старший преподаватель
Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники

Перевод — это не пустая трансформация с одного языка на другой, это способ передачи мыслей и идей, вдохновения и образов, через оригинальный текст. Выражение эмоционального состояния — одна из наиболее отличительных черт художественной литературы от других жанров. Эмоционально насыщенный текст является результатом подбора слов с эмоциональными компонентами в семантике, создания контекстуальных условий для актуализации этих компонентов.

Рассмотрим анализ адекватности эмоционально-экспрессивных лексических единиц в оригинале и переводе повести Г. Джеймса «Письма Асперна». Перевод произведения, сделанный Е. Калашниковой подтверждает тезис о том, что переводчик имеет дело не с отдельными языковыми единицами, а с конкретным речевым контекстом.

В повести «Письма Асперна» повествование ведётся от первого лица. Автор отказывается от явного присутствия и перепоручает свою роль непосредственному участнику событий — литературоведу, исследующему творчество молодого талантливой поэта Джеффри Асперна. Точка зрения рассказчика на главные события в жизни Дж. Асперна и отношение окружающих к его памяти — в значительной мере представлена эмоционально-экспрессивной лексикой, употребляемой в его речи.

Поэт Джеффри Асперн прямо не участвует в основных событиях повести (его уже нет в живых). Этот образ можно назвать основным, т. к. именно вокруг его имени концентрируются живые действующие лица, идёт развитие основной сюжетной линии повести. Через посредство отношений рассказчика к Дж. Асперну автор высказывает свою эстетическую позицию, своё творческое кредо:

...at that period when our native land was rude and crude and principle he had found means to live and write like one of the first, to be free and general and not at all afraid; to feel, understand and express everything [2, с. 43].

Эмоциональный оттенок может определять предметно-логическое содержание слова, подобно тому, как темперамет составляет основу характера [1, ч. 1, с. 92].

Среди эмоционально-экспрессивной лексики ведущую роль в оригинале повести играет имя прилагательное. Оно составляет 60% всего корпуса исследуемых единиц. Существительные составляют 22%, наречия — 7%, глагол — 3%. Анализу в данной статье подвергнута наиболее активная часть эмоционально-экспрессивного слоя лексики — имя прилагательное.

Повествователь в немногочисленных, разбросанных в тексте замечаниях об Асперне, использует имя прилагательное, обладающее константной положительной конно-

тацией в превосходной степени: *one of the most brilliant minds of the day; ... one of the most genial men and one of the handsomest* [2, с. 13]. Всё прекрасно в Асперне, даже его голос: *one of the sweetest ever heard* [2, с. 14].

Имя прилагательное, обладающее положительной коннотацией — основное лексическое средство характеристики Дж. Асперна, а равно и выражения отношения повествователя к нему.

Переводчик, сохраняя функциональное соответствие тексту оригинала, описывает наиболее подходящие эмоционально-экспрессивные лексические единицы для реализации той же практической задачи.

«... Он был одним из самых жизнерадостных и самых красивых» [3, с. 82]. Повтор *one of* (один из) является средством создания экспрессивности, которая вместе со следующим за ним прилагательным в превосходной степени создаёт и сильный эмоциональный всплеск. В русском тексте в придаточном предложении повтор не соблюдён. Интересно, что и автор, и переводчик используют по одной простой и по две сложные формы превосходной степени, но количественные соответствия не репрезентируют качественные:

the most brilliant — умнейший

the most genial — самых жизнерадостных

the handsomest — самых красивых

Полная структурная эквивалентность даётся лишь во втором случае, тем не менее, экспрессивное, эмоциональное и семантическое соответствие оригинала и перевода соблюдены за счёт сохранения в русском тексте эмоционально-экспрессивного компонента в значении всех трёх имён прилагательных.

Что касается описания голоса Асперна, то в обоих текстах нет ни структурного, ни прямого лексического соответствия:

The voice ... was one of the sweetest ever heard — голос ... обладал редким очарованием [3, с. 83].

One ... ever heard транспортировано в прилагательное «редкий», «sweetest» — в существительное «очарование». Используется контекстуальное соответствие, сохраняющее эмоциональный заряд, экспрессивность, но разрушающее заданный в предыдущем описании Асперна ритм за счёт потери выделительного *one of*, которое подчёркивает исключительность индивидуальности поэта во всём.

Прилагательное употребляется и в положительной степени: *Jaffery Aspern's delightful eyes ... (they were so young, and so full of vision) ...* [2, с. 47].

Переводчик прибегает к лексической и структурной трансформациям и в следующем описании: «его дивные

глаза, сиявшие блеском молодости и в то же время полные мудрого прозрения» ... [3, с. 175]. Абсолютно точное соответствие найдено для описания глаз Асперна: *delightful eyes* «дивные глаза». Переводчик использует частичный русский эквивалент английскому прилагательному, отказавшись от более двусмысленных «очаровательный, восхитительный» и пр. Следующая часть фразы у Г. Джеймса представлена в виде обособления и заключена в скобки. Обособление выдержано в ритме, создаваемом параллелизмом с лексическим повтором: *so young, so wise, so full of vision*. В тексте перевода нет обособления, нет лексического повтора, пропадает ритм. Здесь налажен мощный экспрессивный и эмоциональный заряд. Сохранена фактуальная информация, однако аналогичного эмоционального восприятия у русского читателя не возникает.

Вся эмоционально-экспрессивная лексика, описывающая внешность старухи Бордеро (бывшей блистательной Юлианы) производит тягостное впечатление:

terrible relic
too strange
too literally resurgent
tremendously old
very small shrunken
bent forward

В описании старой Юлианы используются имена прилагательные, как правило, в структурах с подчёркнутой экспрессивностью с интенсификаторами: **too, very, sorry**, с эмоциональными усилительными наречиями **terribly, tremendously, literally**.

Интенсификаторы сильно акцентируют качество, называемое прилагательным (*tremendously old*), либо контекстуально конкретизируют денотативное значение прилагательных: **very small shrunken, terrible relic**.

Или же способствуют реализации словом значения противоположного визуальному, создавая при этом стилистический эффект иронии: **too literally resurgent**.

В одежде старухи преобладают мрачные тона:

She was dressed in black and her head was wrapped in a piece of old black lace, which showed no hair [2, с. 25].

Повтор прилагательного *black*, его непосредственная близость к словосочетанию *old lace, no hair* сохраняют уже укрепившиеся у читателя представления о дряхлости, отвратительности внешнего облика мисс Бордеро.

Прилагательное *old* реализует денотативное значение «старый», то есть «проживший много лет»:

She must be tremendously old.

В повести значение «проживший много лет» (в отношении старухи Бордеро) реализовано трижды. Новые употребления слова изменяют его первоначальное содержание, обогащают контекстуальное значение. Прилагательное *old* в применении к мисс Бордеро обозначает не старость, а приобретает новую эмоционально-экспрессивную окказиональную коннотацию «злой, властный, коварный» (30 употреблений).

She was a sarcastic profane cynical old woman.

She was such a subtle old witch.

Появление этой коннотации прилагательного «old» отмечено в микроконтексте. В первом случае «old» стоит в одном ряду с прилагательными **sarcastic, profane, cynical**. Они обладают ярко выраженной негативной коннотацией. Во втором «old» получает отрицательный заряд от существительного **witch**.

В тексте перевода прилагательное с эмоционально-экспрессивным компонентом в значении также является важным средством характеристики мисс Бордеро. Полного соответствия в реализации формы и значения прилагательного в оригинале и переводе нет. Переводчик средствами русского языка стремится сохранить информативное и эмоционально-экспрессивное содержание оригинала. С первого появления старухи Бордеро вокруг неё — ореол мистики:

a terrible relic — «тьма, явившаяся из прошлого»

too literally resurgent — «буквально не от мира сего»

В обеих русских фразах находим варианты соответствия тексту оригинала, в котором присутствует импликация смерти. В первой трансформации прилагательного — интенсификатора нет, а существительное **relic** расщеплено на семантические компоненты «тьма, явившаяся из прошлого», создающее более зримый образ, чем существительное оригинала.

ИмPLICITНОЕ содержание английского словосочетания *old lady* сохранено в русских эквивалентах «старуха, старушка, тётка, тётушка». Эмоциональный компонент значения здесь реализован аффиксальной морфемой. В ряде случаев, используя приём компенсации, переводчик усиливает этот эмоциональный компонент дополнительными средствами, прямых соответствий которым нет в тексте оригинала. Так английское *old lady* [2, с. 163] в переводе эквивалентно словосочетанию «дотошная старуха» [2, с. 131] — «почтенная старая дама». Введённые в текст перевода эпитеты эксплицитно передают отношения повествователя к мисс Бордеро. В последнем словосочетании переводчик использует стилистический приём иронии, который в тексте оригинала создан в том же предложении иными средствами.

Богатство языка Г. Джеймса, мастерское использование им слова для обрисовки характера представляет огромные трудности для переводчика. Метафорские эпитеты **washed** и **shrivelled**, определяющие существительное **antiquity** и **dignity**, вызывают у читателя представление и о внутренних качествах персонажа, и о его внешнем облике, и об отношении повествователя к старухе. Они также репрезентируют точку зрения автора на описываемые события. Русские эквиваленты эпитетов «усохший, ссохшийся» теряют большую часть этой информации, сохраняя лишь сведения о внешнем облике мисс Бордеро.

Сопоставляя использование эмотивной лексики в переводе и оригинале, следует отметить, что в русском переводе повести «Письма Асперна» сохранено функциональное соответствие исследуемого пласта лексики той же лексике оригинала. Используя эквивалентные лексические единицы, варианты и контекстуальные соответ-

ствия, метод компенсации, переводчик сумел сохранить и общий эмоциональный тон повествования.

Следует отметить, что главное в любом переводе — это передача смысловой информации текста. Все остальные её виды и характеристики, функциональные, стилистические (эмоциональные), стилевые, т. п. не могут быть пе-

реданы без воспроизведения смысловой информации, так как всё остальное содержание компонентов сообщения наслаивается на смысловую информацию, извлекается из неё, подсказывается ею, трансформируется в образные ассоциации и т. п. [4, с. 17].

Литература:

1. Тенегин, А. Н. Актуальные проблемы лексикологии (сборник статей). — Новосибирск. — 1969.
2. Henry James «The Aspern Papers». — London. — 1968.
3. Генри Джеймс «Письма Асперна». пер. Е. Калашниковой. — М. — 1973.
4. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие лексические вопросы). — М.: РАО «Издание Института общего среднего образования», 2001.

ФИЛОСОФИЯ

Философские основания демографических проблем: исторический обзор

Чистова Наталья Андреевна, студент магистратуры
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Статья посвящена анализу философских истоков демографической науки, ее основаниям, истории развития, выделению узловых проблем и установлению периодизации, с начала возникновения демографической мысли до современного периода развития демографии.

Ключевые слова: демографическая наука, численность населения, государство, идеальное государство, семья.

Если не знаешь, для чего живёшь, говори, что живёшь для демографии
М. С. Туровский

Приступая к рассмотрению выдвинутой темы, стоит обратить внимание на философские истоки, основания, корни демографической науки. Для этого обратимся подробнее к «истории демографической науки», являющейся частью гуманитарного знания и гуманной политики. Основной исследовательской программой данной дисциплины является изучение истории развития демографической науки, выделение ее узловых проблем, установление ее периодизации, с начала возникновения демографической мысли до современного периода развития демографии.

Многие столетия демографическая наука существовала в неинтегрированном виде, т. е. демографические аспекты анализа населения присутствовали во многих направлениях философской, этической, политической и экономической мысли, но в качестве самостоятельной специально-научной и философской целостной темы не выделялись. Даже Т. Мальтус свой каннибальский анализ и проект народонаселения (семьи можно иметь, но без детей) рассматривал в биологическом контексте, а не в человеческом. Мальтус также утверждал, что рост народонаселения вызывает развитие аморальности, пороков, хотя английская элита в этом вопросе впереди планеты всей.

Демография жестоко посмеялась над ученым англичанином, превратив его рецепты сокращения бедных европотребителей, в нашествие многодетных исламских семей, которые к тому же должно содержать государство с перспективой реализации в Европе проекта еврошариата.

Стремление к изучению населения и особенностей его динамики можно встретить еще в глубокой древности.

Так, во времена существования древних империй: Греческой, Римской и др., — для решения проблем сбора налогов или формирования войск, безусловно, существовала потребность в анализе численности своих подданных, а также их распределения по территории.

Рассмотрим основные демографические идеи древних философов. Так, в своих работах об идеальном государстве («Государство», «Законы», «Политик») [7], убежденный в том, что достойную жизнь можно вести только в совершенном государстве, Платон Афинский (427–347 г. до н. э.) приводит условия существования на земле подобного идеального государства. Государство, согласно Платону, имеет трехступенчатую структуру в соответствии с основными функциями управления, защиты и воспроизводства материальных благ. Население, соответственно, делится на три сословия. Первое — правители, они же мудрецы — философы. Для них характерна любовь к порядку и дисциплине, а также возделывающее начало. Таким образом, «философы» представляют собой самое малочисленное сословие достаточно пожилых и «искусно царствующих» людей. Вторым сословием являются воины. В них преобладает волевое начало, долг стражника — бдительность по отношению как к внутренней, так и к внешней опасности. Их численность не превышает 1 тысячи человек. Согласно идеям Платона, воинами могут являться молодые люди в возрасте до 30 лет, которые после 50 лет могут участвовать в управлении обществом. Семей, как малых социальных групп общества, как таковых нет. Браки заключаются по воле правителя таким образом, чтобы численность населения

не увеличивалась, а дети воспитываются всеми воинами, так что бы все чувствовали себя по отношению к детям родителями, а все дети видели родителей во всех воинах. Репродуктивный период для женщин находился в рамках 20–40 лет, а у мужчин от 30 до 55 лет. При этом численность населения не должна быть слишком высокой, а должна быть постоянной и составлять 30–40 тыс. чел., которые равномерно расселены по 5040 наделам в соответствии с числом землевладельцев. Новорожденных должно было быть меньше, чем «похищенных» болезнями, войнами, несчастными случаями. Родившиеся с физическими недостатками, незаконнорожденные, дети слишком старых родителей должны уничтожаться, чтобы не обременять собой государство. Задачей государства являлся контроль над численностью населения и организация колоний для переселения туда избыточного населения.

В этом плане философия Платона выступает как серьезный проект регулирования численности народонаселения, обеспечения его здоровья. Правда, с моралью древних греков у Платона вышла «закавыка»: всевозможные пороки не то, что поощрялись, но и не ограничивались и не запрещались. В древнеславянском языке слова «грек» и «грех» часто путались в богослужениях. И все же «грех» бесследно устранил древних греков, оставив нам в память обломки замечательной культуры.

Как и Платон, Аристотель (384–322 до н. э.) полагал, что слишком высокая численность населения вредит государству и затрудняет его эффективное управление [1, с. 376–644]. Данные опасения обосновывались распространением бедности, т. к. государство не сможет обеспечить всех земельными участками, а в результате распространения бедности могут возникнуть бунты и преступления. Таким образом, за государством посредством закона закреплялось право регулировать количество деторождений. Мужчинам разрешалось иметь детей до 37 лет, а женщинам только до 18 лет. Рабство рассматривалось как естественное явление, а численность рабов регулировалась в зависимости от экономических потребностей и имущественного положения рабовладельца. Так как Аристотель был против чрезмерной колонизации населения, то для регулирования численности им предлагалось узаконить умерщвление больных и «излишних» детей. Для каждой семьи в свою очередь правитель был вправе установить лимит на количество детей, в случае нарушения которого беременной женщине полагалось прервать беременность. Интересными являются также его взгляды на соотношение полов. Как неравны раб и свободный гражданин, так были неравны мужчины и женщины. В процессе зачатия женщина дает ребенку лишь «материю», т. е. тело, а мужчина — «форму», т. е. душу. Так как душа по своей природе лучше и божественнее тела, правильно, чтобы женское и мужское были отделены друг от друга — только этим можно объяснить существование двух различных полов. Фактически женщина не участвует в рождении ребенка и яв-

ляется «бесплодным мужчиной». Из данной концепции вытекало, что существование полов — случайность, не имеющая законного места в структуре мироздания. Мужчина является нормой, женщина — отклонением, «женственность следует рассматривать как некий природный недостаток». Таким образом, согласно позиции Аристотеля, которая господствовала во всем античном мире, единственный смысл разделения полов заключается в рождении детей, а единственное назначение женщины — в вынашивании потомства [2, с. 90–91].

В городах древнего Рима также проводился учет населения. Основной целью был анализ численности налогоплательщиков и воинов. В соответствии с этими целями зачастую учет охватывал только взрослое мужское население. В период правления римского императора Октавиана Августа было принято несколько законов, касающихся демографического регулирования, в частности стимуляции рождаемости [3]. Согласно данным законам, для сенаторов и всадников Древнего Рима были введены следующие правила: обязательность брака и наличие детей. Так, холостякам и бездетным сокращали возможности их гражданских прав, в то время как для римских граждан, имеющих более троих детей, предусматривались различного рода преимущества. На основе законов Юлия и Папия имущественные льготы и льготы наследования полагались только гражданам с 3 детьми и более, неженатые возможность наследования утрачивали полностью, а те, кто имел меньше троих детей или не имел их, имели возможность наследовать только половину. Кроме того, женщины, которые имели больше 3 детей, освобождались из-под опеки и становились самовластными [5]. Кроме того, помимо экономических мер, политика Августа была направлена на пропаганду традиционных ценностей и многодетность. Стоит отметить, что законы Юлия и Папия, направленные на попытки поднять численность населения, были одними из самых дискуссионных в те времена. Большую долю неприязни выражали те социальные группы граждан, на которых они были направлены. Представители сенаторского сословия, которые стремились вернуть и привить народу традиционные ценности, сами их не придерживались и не были примером для подражания. Показательно, что сами создатели закона Марк Папий и Квинт Поппей, оба были бездетными, а Августин несколько раз женился, сходил с чужими женами и заставлял разводиться тех, за кого хотел выдать свою дочь Юлию.

Но увы, даже умные и профессиональные воины, управленцы не смогли сохранить римское население после того, как прошел слух (только слух!) о том, что божеество стало богочеловеком, а для служения ему количество людей не столь уж важно.

Еще одной интересной для нас фигурой может быть Конфуций (551–479 до н. э.), являющийся первым автором социального утопического проекта. Для решения демографических и политических проблем времен его правления, он взял за основу идею того, что идеальное

государство должно строиться по аналогии с хорошей семьей. Правитель в данной «большой семье» является прообразом отца, заботится о подданных, а те свою очередь любят друг друга и почитают как братья. Таким образом, Конфуций был сторонником расширенных семей. Однако, несколько веков спустя, в 3 веке до н. э., в рамках школы легитимистов, которую возглавлял Хань Фэй-цзы, увеличение численности населения Китая стало рассматриваться в негативном свете. Основной причиной являлась аграрная. Предлагалось переделить землю и раздать каждому крестьянину по одинаковому наделу земли. Хань Фэй подчеркивал, что причиной всех бед является перенаселение: «В древности...усилий не прилагали, а для жизни хватало, народ был малочисленным, а запасов было в избытке... Ныне же иметь пять детей не считается слишком много, поэтому-то народ такой многочисленный и испытывает недостаток в припасах, трудится изо всех сил, а пропитания на всех не хватает. Поэтому в народе идет борьба...» [8, с. 261–277]. И все же Китай решил проблему перенаселения, сделав само количество населения скрытым грозным геополитическим оружием, побеждающее страхом перед количеством народонаселения у противника.

В эпоху Средневековья на первый план выходит проблема взаимоотношения Бога и человека, а также государства и личности. Однако, Томас Мор (1478–1535) в трактате «Золотая книга, столь же полезная, как забавная, о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопии» (1516) пропагандировал увеличение численности населения и увеличение количества детей в семьях, так как люди не только потребляют блага, но и являются основными созидателями данных благ. Вместе с тем, вслед за Платоном Томас Мор считал, что если в городе количество людей будет превышать 6 тыс. человек, то лишних следует переселять в малочисленные города. Если же все города такого утопического государства станут слишком перенаселенными, то выход Томас Мор видел в добровольной эмиграции излишнего населения в другие, менее населенные, страны [6].

Заключительной фигурой, которую мы рассмотрим в данном разделе, будет М. В. Ломоносов. Именно данного философа можно по праву считать родоначальником российской демографии. В своей работе «О сохранении и размножении российского народа» (1761) Ломоносов отводит демографическому фактору важнейшую роль в развитии страны: «Начало сего полагаю самым главным делом: сохранением и размножением российского народа, в чем состоит величество, могущество и богатство всего госу-

дарства, а не в обширности, тщетной без обитателей». Таким образом, Ломоносовым были разобраны основные негативные факторы, тормозящие население. Во-первых, негативное влияние оказывала разница в возрасте среди вступающих в брак. Так как, согласно мнению автора, женщине было трудно родить после 45 лет, а мужчине после 60. Поэтому предполагалось, что оптимальной разницей между супругами является 7–10 лет. Во-вторых, предлагалось отменить брак по расчету и принуждению, а также разрешить сочетаться браком и более 3 раз. Причиной этому решению была высокая женская смертность при родах, поэтому лишать супружества овдовевший в результате несчастных случаев мужей считалось неправильным. Кроме того, Ломоносов советовал запретить принимать монашеский обряд ранее 45–50 лет для того, чтобы этого возраста была возможность успеть создать семью. Также рассматривались различные аспекты высокой смертности населения, в частности женской и детской, методы ее снижения и многие другие демографические аспекты и проблемы российского населения [4, с. 598–614].

Эта демографическая программа М. В. Ломоносова и сегодня верна, и справедлива до последней буквы. (Особенно это касается монахов и, наверное, святых — удаляться от мира можно только после трех детей, а алименты платит монастырь. Да и святых число умножится! Вообще, бездетные не угодны богу, а вот Воланду они к месту). Россию создали русские в содружестве со всеми этносами её территории, а потому прочность России гарантирует только доминирование русских в общей массе населения страны.

Таким образом, еще до начала появления демографии как науки философия уже стремилась изучить население. И мы можем наблюдать, что на протяжении многих веков вопрос решения демографических проблем являлся одним из самых дискуссионных во многих государствах.

Но больших успехов не добился ни один демограф и ни один ученый. Дело в том, что количество жителей на планете Земля есть самодовлеющая целостность, которая определяется своими внутренними скрытыми законами и механизмами саморегуляции, о которых человек ничего не знает и на которые может воздействовать лишь «методом проб и ошибок». Эта демографическая целостность населения сама в себе и решает, сколько ей быть, сколько умереть, сколько воевать и сколько продлит свое бытие в будущем. Как невозможно раскрыть закон, регулирующий количество лет жизни индивида, так нельзя узнать его и со всем человечеством. В этом плане демография более таинственное учение, чем даже само богословие!

Литература:

1. Аристотель. Сочинения: В 4 т. Т. 4. — М.: Мысль, 1983. — с. 376–644.
2. Аристотель. О возникновении животных. М.; Л., 1940 с. 90, 91
3. Гай Светоний Транквилл. Жизнь двенадцати цезарей. 3-е изд. — М.: Наука, 1993. — 368 с.
4. М. В. Ломоносов «Избранные философские произведения» // Госполитиздат, Москва, 1950 г. с. 598–614.

5. Машкин, Н. А. Принципат Августа: происхождение и социальная сущность. М. — Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1949. — 686 с.
6. Золотая книга столь же полезная, как забавная, о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопии / Томас Мор; Перевод и комментарии А. И. Малеина; Предисловие В. П. Волгина. — Москва; Ленинград: Academia, 1935. — 239 с.
7. Платон. Собрание сочинений в 4 Т.: М.: Мысль, 1990. 860 С.
8. «Хань Фэй-цзы» // Древнекитайская философия. Т. 2. М., 1973. с 261–277

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 9 (247) / 2019

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.
ISSN-L 2072-0297
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»
Номер подписан в печать 13.03.2019. Дата выхода в свет: 20.03.2019.
Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.
E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.