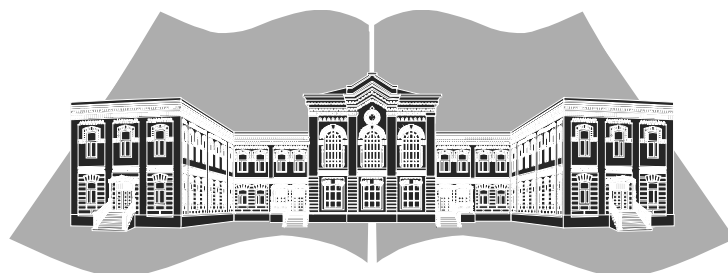


**Министерство образования Московской области  
Государственное образовательное учреждение  
высшего образования Московской области  
«Московский государственный областной гуманитарный институт»**



**«СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУКА ПОДМОСКОВЬЮ»**

**МАТЕРИАЛЫ  
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ**

**Редакционно-издательский отдел МГОГИ  
2015**

УДК 06  
ББК 76.125  
С 88

Печатается по решению редакционно-издательского совета  
Московского государственного областного гуманитарного института

**Ответственный редактор:**

**Бухаренкова О.Ю.** – кандидат исторических наук,  
доцент кафедры истории МГОГИ

**Редакционная коллегия:**

**Яковлев М.В.** – кандидат филологических наук, доцент МГОГИ  
**Старых Л.В.** – кандидат филологических наук, доцент МГОГИ  
**Воробьева Н.Г.** – кандидат педагогических наук, доцент МГОГИ

**С 88** Студенческая наука Подмоскovie : материалы Международной научной конференции молодых ученых. – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2015. – 256 с.

Сборник содержит материалы выступлений студентов, аспирантов, ассистентов, преподавателей различных вузов России и стран Ближнего Зарубежья, а также учащихся школ-участников ежегодной научно-практической конференции «День науки», проводившейся в Московском областном гуманитарном институте в 2015 году. Вошедшие в сборник статьи охватывают широкий круг проблем современного научного знания.

УДК 06  
ББК 76.125

ГОУ ВО МО «Московский  
государственный областной  
гуманитарный институт», 2015  
© Оформление.  
Редакционно-издательский  
отдел ГОУ ВО МО «Московский  
государственный областной  
гуманитарный институт», 2015

## ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

Традиционно весной в Московском государственном областном гуманитарном институте проводится Международная студенческая научно-практическая конференция «Студенческая наука Подмосковью». В 2015 году институт отмечает свое 75-летие, поэтому и конференция была посвящена этой знаменательной дате. В эти дни в нашем институте собираются молодые ученые, преподаватели, специалисты-практики, школьники. Участие в конференции дает возможность представить результаты своих научно-исследовательских проектов, приобрести опыт выступления с научными докладами, поучаствовать в дискурсе, оценить доклады остальных участников.

В данном сборнике представлены статьи более 500 участников конференции из России, Южной Кореи, Китая, Казахстана, Белоруссии, Армении. В течение многих лет количество участников конференции остается неизменно большим. Это означает, что проблемы, обозначенные темой конференции, затрагивают научные интересы современных студентов.

Работа конференции велась в рамках 37 секций:

1. Секция педагогики. 2. Секция истории и культурологии. 3. Секция философии, политологии, социологии. 4. Секция экономики и управления. 5. Секция «Применение математического инструментария в экономике». 6. Секция физического воспитания. 7. Секция «Актуальные социально-педагогические исследования и проекты молодых учёных». 8. Секция «Инновационные поиски и исследовательские проекты молодых учёных в сфере социальной педагогики и психологии». 9. Секция «Социальная психология и педагогика в фокусе молодежных исследовательских проектов». 10. Секция педагогики начального и дошкольного образования. 11. Секция теории и методики начального и дошкольного образования. 12. Секция «Психология межличностных отношений». 13. Секция «Психология индивидуальных различий». 14. Секция «Психология личности». 15. Секция информационные технологии прикладная информатика. 16. Секция литературы. 17. Секция русского языка. 18. Секция теория перевода, сравнительная типология родного и иностранного языков. 19. Секция «теоретические аспекты английского языка». 20. Секция лингвокультурологические аспекты английского языка. 21. Секция методики преподавания иностранных языков. 22. Секция страноведения и лингво-страноведения (второго языка). 23. Секция страноведение и лингвострановедение Франции». 24. Секция «Проблемы теории французского языка». 25. Секция «Теория немецкого языка и актуальные вопросы общего языкознания». 26. Секция «Проблемы современной математики: математические методы и модели в теоретических и прикладных исследованиях». 27. Секция «Методика обучения математике: традиции и перспективы». 28. Секция биологии и экологии. 29. Секция анатомии и физиологии человека. 30. Секция фармации. 31. Секция химии. 32. Секция гражданско-правовых наук. 33. Секция государственно-правовых наук. 34. Секция уголовно-правовых наук. 35. Секция дореволюционной отечественной истории. 36. Секция отечественной истории XX–XXI вв. 37. Секция всеобщей истории.

Выражаем надежду, что данный сборник научных статей станет для студентов импульсом для новых научных исследований.

Желаем участникам конференции успешной и плодотворной работы.

*Оргкомитет конференции*

**АБГАРЯН КАРИНЭ СПАРТАКОВНА,**  
студентка 3 курса факультета иностранных языков МГОГИ  
**САВЕЛЬЕВА ЕЛЕНА БОРИСОВНА,**  
к.ф.н., ст. преподаватель МГОГИ

## **ОБРАЗ МАТЕРИ В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ РОМЕНА ГАРИ**

*«С первым лучом зари вы познали истинную любовь, оставившую в вас глубокий след. Повсюду с вами яд сравнения, и вы томитесь всю жизнь в ожидании того, что уже получили»*  
*Ромен Гари*

Шатан Богат, Фоско Синибальди, Эмиль Ажар, Ромен Гари – это четыре «лица» одного человека Романа Кацева, более известного под псевдонимом Ромен Гари. Писатель, кинорежиссер, дипломат, генеральный консул Франции, военный летчик, кавалер ордена Почетного легиона и просто любящий сын. Казалось ему удалось невозможное – благодаря литературной мистификации Ромен дважды удостоивался самой престижной награды в области литературы во Франции – Гонкуровской премии. Получив по праву ореол самого таинственного писателя 20-го века, дважды пытавшегося устроить свою семейную жизнь, имея любимого и любящего сына, Гари ушел из жизни, «достигнув пределов самовыражения», как было написано в предсмертной записке. Как он шел к своей славе, как добивался успеха, почему жизнь этого невероятно смелого и талантливого человека так трагично оборвалась?

Его мать, Мина Иоселевна Овчинская – исключительная женщина, и является одной из главных причин восхождения и славы Романа Гари. Именно ей он посвятил свой автобиографический роман «Обещание на рассвете» (*La promesse de l'aube*, 1960). «Знаешь, матерям никогда не воздают по заслугам. Моя, по крайней мере, получила право на книгу <...>» – писал Гари [3]. Только благодаря образу, созданному автобиографом в своем эго-произведении [см.: 1; 2] мы можем узнать, кем была его мать, какой он ее представлял, что в конечном итоге значила для него эта мужественная и жертвенная женщина, как она повлияла на жизнь обожаемого сына.

Начнем с того, что по биографическим данным Мина Овчинская была еврейской провинциальной комедианткой, выступавшей под сценическим псевдонимом Нина Борисовская. Будучи сильной, волевой натурой, непривыкшей к поражениям, Мина намеревалась стать ни больше, ни меньше великой драматической актрисой и никогда не сомневалась в своих, дарованных ей Богом способностях. Однако после рождения Ромушки, как она называла своего малыша, ее жизнь полностью изменилась. Теперь у нее появилась другая цель в жизни – вырастить сына и сделать из него великого человека, окруженного славой и почестями.

Мина всегда верила, что ее Ромушка особенный, и ни на минуту не сомневалась в его предназначении. Что касается отца мальчика, то мать никогда об этом не говорила, да и Ромен не спрашивал. Известно только, что она была замужем за Арье Лейб-Кацевым (правда, брак продлился недолго), кроме того ей приписывались романтические отношения с известным актером немого кино Иваном Мозжухиным. Сын для Мины единственный мужчина в ее одинокой жизни, любовь и нежность она дарит именно ему, не помышляя о новом замужестве и не стремясь окружать себя любовниками, что в богемных кругах того времени считалось вполне естественным.

С раннего детства, а затем в отрочестве Ромену внушается, что он уникальный человек, гений, что его ждет блестящее будущее. Надежды матери, словно путеводная нить вели Романа в мир прекрасного, в мир творчества и познаний, мальчик боится разочаровать самого дорогого и близкого человека на свете. «Многого ожидая от меня, мать искала чудесный кратчайший путь, который бы привел нас с ней к «славе и поклонению толпы» [3].

Идеи относительно будущего Романа сменялись одна за другой, среди которых желание научить ребенка музыкальной грамоте и обнаружить скрытые способности скрипача-виртуоза не принесли ожидаемого результата. После нескольких занятий выяснилось, что Ромен лишен какого-либо музыкального дарования. «История со «скрипачом-виртуозом» обернулась для нее крупным разочарованием, и я чувствовал себя страшно виноватым» [3]. Расстроившись, что ее сын не станет вторым Яшой Хейфецом, Мина вовсе не собиралась останавливаться, пытаясь открыть новые таланты мальчика. Маниакальная уверенность в способностях сына никогда не покидала ее. Мать, как творческая натура чувствовала, что у него есть врожденный талант, даже казалось бы, в безнадежных проявлениях заурядности Романа ей чудились проблески грядущих побед. «Эпизод со скрипкой больше нами не упоминался, и был выбран новый путь, чтобы вести нас к славе» [3]. Балетная школа – новый этап

жизненного пути маленького гения. Наблюдая за тем, как Ромен «добросовестно поднимал ногу у станка», она восклицала: «Нижинский! Нижинский! Ты станешь Нижинским! Я знаю, что говорю!». [3] Но, как вспоминает Ромен: « <...> отказавшись от музыки, балета и живописи, мы остановили свой выбор на литературе ... » [3].

Что определяло упорство, с которым Мина, цепляясь за сына, его жизнь, так истово желала, чтобы Ромен «взобрался на Олимп»? Отчасти объяснение достаточно простое и банальное. Одиночество, лишения, неудачная актерская карьера – это могло сломить любую из женщин в столь трагической жизненной ситуации, но Мина Овчинская из тех женщин, которые никогда не мирятся с неудачами, не умеют проигрывать и опускать руки. В судьбе сына Мина видит воплощение своей несбывшейся мечты: « <...> я лишь преклонялся перед ее мечтой, которая была для нее единственным смыслом жизни и борьбы. Ей хотелось стать великой актрисой, и я делал все, что мог » [3].

Всего пару раз матери Ромена случилось быть во Франции, однако этого оказалось достаточно, чтобы проникнуться трепетной любовью к этой стране. С детства Ромен слушал, как Мина воспевала «свою родину», она искренне считала себя француженкой, поэтому именно так и никак иначе она называла Францию. Романтические истории про рыцарей, подвиги национальных героев и стихи французских поэтов оставляли неизгладимый след в сознание ребенка. Он полюбил Францию глубоко и искренне, оставаясь до последних дней преданным «своей родине».

«К сожалению, моя мать была не из тех женщин, что лелеют свою мечту в одиночестве. Она тотчас же с пафосом оповещала о ней, трубила, разносила ее повсюду, как правило, сопровождая это лавой и пеплом» – отмечал Гари [3]. Соседи смеялись, считая ее ненормальной. В ответ на оскорбления Мина кричала: «Вы не знаете, с кем имеете честь ...! Мой сын станет французским посланником, кавалером ордена Почетного легиона, великим актером драмы, Ибсенем, Габриеле Д'Аннунцио! Он будет одеваться по-лондонски!» [3]. И как в сказке, ставшей былью, Ромен действительно был и французским посланником, и кавалером ордена Почетного легиона, и актером и даже одевался в Лондоне, видимо, осознанно делал так, как хотела мама. Исключительная вера матери в сына подготовила почву для всех заслуженных достижений Ромена. Видя, как мать в одиночку справляется с жизненными трудностями, пытаясь прокормить, терпит унижения, казалось, мальчик получит серьезную прививку к неудачам, вырастит стойким ко всем жизненным неурядицам:

«Моя мать жила и боролась в одиночку, и ей очень хотелось, чтобы ее «защищали», чтобы рядом был мужчина» [3].

Силу и мощь характера матери можно обнаружить в одном из эпизодов ранней юности Романа. Однажды он пришел домой весь в слезах. В тот день в школе при нем оскорбили его маму, а он ничего не смог ответить, заплакал и убежал. Бросившись к матери, надеясь найти утешение, в ответ сын получил совершенно неожиданную и жесткую реакцию со стороны Мины. Она сурово взглянула на него и безапелляционно произнесла так, словно зачитывала приговор: «В следующий раз, когда это случится, когда при тебе будут оскорблять твою мать, в следующий раз я хочу, чтобы тебя принесли домой на носилках. Я хочу, чтобы тебя принесли домой в крови, ты слышишь меня? Даже если у тебя не останется ни одной целой кости ... » [3]. После этого случая, Ромен дал себе клятвенное обещание никогда не сдаваться. Он ставит перед собой цель – исполнять все желания матери. Он хочет, чтобы она гордилась им по любому поводу, чтобы никогда и ни в чем не нуждалась, хочет бросить весь мир к ее ногам. «Чем больше я смотрел на постаревшее, усталое лицо своей матери, тем сильнее зрело во мне чувство несправедливости и росло желание исправить мир, сделать его достойным» [3].

Вторая мировая война становится началом великих достижений Гари, но это также один из самых сложных периодов его жизни. Покидая Францию, для борьбы с фашизмом еще совсем молодой мужчина всеми силами пытается внести свой вклад в освобождение родины. Мина остается в Ницце, но сын постоянно ощущает ее присутствие: «Она кипела в каждом шарике моей крови, возмущалась и восставала с каждым ударом моего сердца, мешала мне спать по ночам, не давая покоя и трубя, чтобы я что-нибудь сделал» [3]. Все свои мужественные поступки он посвящает именно ей, своей маме, ни один раз, будучи на грани жизни и смерти. Когда вердикты врачей были самыми неутешительными, порой безнадежными Ромен знал, что ничего страшного и смертельного с ним не случится, «ибо его оберегала великая сила любви». Он не мог умереть, не выполнив до конца данные себе обещания: «Я не принадлежал себе. Мне необходимо было выполнить свое обещание и, одержав сто великих побед, вернуться домой, увенчанным славой» [3]. Кроме того, Гари регулярно получает письма матери, которые придают ему силы и мужество, поднимают несокрушимый моральный дух.

За подвиги в период военного времени, будучи активным участником движения Сопротивления, Ромен Гари был удостоен креста «За Освобождение», который вручил ему сам Шарль де Голль,

а также ордена Почетного легиона и множества других почетных наград. И все эти победы ради одной, единственной женщины, к которой он спешит после окончания войны. «Наконец-то я смогу вернуться домой с высоко поднятой головой ...» – писал Гари [3].

Увенчанный славой, счастливый от предвкушения самой долгожданной встречи в его жизни он узнает, что той, которую он любил больше жизни, нет в этом земном мире. Мина умерла три с половиной года назад, заранее написав письма сыну, которые пересылала ему подруга матери. «Итак, мать продолжала вселять в меня силу и мужество, необходимые для продолжения борьбы, в течение трех с лишним лет, хотя ее уже не было» [3].

С самого рождения Ромен, окруженный материнской теплотой, нежностью и заботой, был единственным, кому мать дарилась свою любовь без остатка. Всегда веря в него, она знала, что сыну суждено оставить след в литературе и истории Франции. «Наивность, фантазия и вера в чудо, заставлявшие ее видеть в ребенке будущего великого французского писателя и посланника Франции, продолжали жить во мне ...» [3]. Коснувшись хрупкого мира человеческих взаимоотношений, смеем заметить, что своей самоотверженной, всепоглощающей материнской любовью Мина обрекла сына на трагичную судьбу. Всю свою жизнь Ромен искал ту, которая подарит такую же преданную и безграничную любовь, ощущение защищенности и преданности, но, увы, он так и не обрел семейного счастья. Свидетельством тому слова самого Гари, искренние и пронзительные: «Позже всякий раз, когда женщина сжимает вас в объятиях, вы понимаете, что это не то. Вы постоянно будете возвращаться на могилу своей матери, воя как покинутый пес» [3].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Торопова Е.С., Савельева Е.Б. К вопросу определения понятия «автобиографизм» и Филипп Лежен / Е.Торопова, Е.Б. Савельева // Студенческая наука Подмосквю: Материалы межд. научн. конф. молодых ученых. – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2014. – С. 237-239.
2. Savelyeva E.B. Regarding autobiographical genre. In: The Third European Conference on Languages, Literature and Linguistics. Proceedings of the Conference (September 10, 2014). Vienna. East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. – P. 223-228.
3. Электронный ресурс: [http://modernlib.ru/books/gari\\_roman/obeschanie\\_na\\_rassvete/read/](http://modernlib.ru/books/gari_roman/obeschanie_na_rassvete/read/) (дата обращения: 09.04.2015.)

**АБИСОВА КРИСТИНА**

курсант Крымского филиала

Краснодарского федерального университета МВД

**ЦАРЕГОРОДЦЕВА СВЕТЛАНА СЕРГЕЕВНА**

канд. фил. наук, доцент

### ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КРЫМЕ: ИТОГИ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Лингвистический ассоциативный эксперимент – современный метод когнитивной лингвистики и лингвокультурологии [1, с. 30]. Его основателем можно считать Зигмунда Фрейда, который применял в своих исследованиях авторский метод свободных ассоциаций – один из новаторских проективных методов психологии; его последователи предполагали, что неконтролируемые ассоциации – это символическая или иногда даже прямая проекция внутреннего, часто неосознаваемого содержания сознания.

Цели метода в когнитивных исследованиях: проецирование ассоциативного ряда усредненно-го респондента; построение и анализ ассоциативных взаимосвязей между словами, поиск закономерностей; формирование прямого и обратного ассоциативного словаря.

С помощью ассоциативного эксперимента может быть выявлена культурная информация об ассоциативном ядре и периферии слова стимула и выявить ментальность языковой личности, в сознании которой актуализируются различные представления об обозначаемых словами явлениях.

Ассоциативный лингвистический эксперимент, проведенный на базе Крымского филиала Краснодарского университета МВД России, охватил 90 участников. В нем приняли участие курсанты 1 первого года обучения по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности» и слушатели курсов переподготовки для лиц рядового и младшего начальствующих составов, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел (на базе общего и (или) среднего профессионального (неюридического) образования) по профессии полицейский.

Курсантов очной формы обучения было 37 участников, слушателей на базе среднего образования – 39, на базе высшего (взвод «Беркут») – 14. Возрастной состав: курсанты первого года обучения – 37 (17–19 лет), слушатели курсов переподготовки на базе среднего образования и на базе высшего – 53 (20–25 лет – 26 человек, 26–30 лет – 15 человек, 30–35 лет – 10 человек, 36–41 год – 2 человека).

Испытуемые в течение 5 минут рядом с каждым словом-стимулом должны были записать 5 или более слов-реакций (возможно словосочетаний).

В анкете были предложены слова-стимулы: цветок, школа, университет, топоним Крым, беркут. Больше всего ассоциаций вызвало слово-стимул КРЫМ.

**Крым** – море – 72, Родина – 29, Россия – 28, горы – 28, дом – 26, отдых – 20, солнце – 16, тепло – 15, полуостров – 14, курорт – 13, природа – 12, пляж – 12, лето – 10, Севастополь – 8, красота – 5, вино – 4, Ялта – 4, жемчужина – 3, зеленый – 3, красиво – 3, мир – 3, многонациональность – 3, путешествия – 3, виноград – 2, жители – 2, история – 2, леса – 2, любовь – 2, люди – 2, песок – 2, остров – 2, радость – 2, республика – 2, родная земля – 2, уют – 2, флот – 2, Артек, виноградники, вежливые люди, величие, веселье, весна, вокруг море, гордость, гордый, горный, города, девочки, девушки, демократия, древность, друзья, друзья детства, загар, зарплата, защита, живописная природа, жизнь, Карадаг, карта, Керчь, край, красивая природа, красивый, ландшафт, лимонад, мать, мечты, мягкий климат, настроение, незабываемость, отдельный, память, патриотизм, пахлава медовая, праздник, развлечение, разлука, родной, родной край, рубль, свежий воздух, свет, семья, сила, стойкость, столица, татары, территория, туризм, туристическая зона, упадок, часть РФ, Черное море, Чонгар, шашлык, экскурсии, ЮБК.

При анализе результатов лингвистического эксперимента выделены тематические группы ассоциаций топонима КРЫМ. На первом месте в данном списке оказалась тематическая группа «климат и природа», на втором – «родина», на третьей – «дом».

**ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «климат и природа»** (147 ассоциаций): море, вокруг море, горы, солнце, тепло, мягкий климат, живописная природа, свежий воздух и др.

**ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «родина»** (33 ассоциации): родина, родная земля, родной край, родной, родная земля.

**ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «дом»** – (30 ассоциаций): дом, семья, мать, друзья детства и др.

**ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «топонимия и география Крыма»:** (64 ассоциации): Россия, часть РФ, полуостров, остров, Черное море, Артек, Карадаг, Керчь, Севастополь, Ялта, Чонгар, край, ЮБК и др.

**ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «курорт, отдых»** (54 ассоциации): курорт, отдых, загар, путешествия, экскурсии, туризм, туристическая зона, развлечение, лето, весна и др.

**ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «история и политика Крыма»** (17 ассоциаций): древность, величие, вежливые люди, многонациональность, защита, отдельный, память, патриотизм, республика, разлука, сила, стойкость, столица, татары, флот.

**ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «чувства, связанные с Крымом»** (17 ассоциаций): жемчужина, величие, красивый, красота, зеленый, гордый, незабываемый, мечты, праздник и др.

**ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «пища и напитки»** (5 ассоциаций): пахлава медовая, виноград, вино, шашлыки, лимонад.

**ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «социально-экономические проблемы»** (3 ассоциации): упадок, зарплата, рубль.

Итоги лингвистического эксперимента показывают, что для полиэтничного населения Крыма почти несвойственны негативные ассоциации к слову-стимулу КРЫМ, а социально-экономические проблемы полуострова, которые, несомненно, существуют в условиях санкций со стороны государств Европейского Союза и США и отражаются в ментальности, не занимают главное место.

Крымчане ценят Крым за его несравнимую природу: море, горы и солнце; богатую историю и приветствуют присоединение к России. Об этом свидетельствует язык, который представляет собой объективную саморазвивающуюся систему.

Особенно активно изменяет словарь в эпоху исторических переломов: изменений государственности, когда происходит отказ от прошлых социальных, экономических, политических и духовных основ общественной жизни. Лингвистика фиксирует не только возникновение неологизмов, новые значения старых слов, но и особенности ассоциаций, которые они вызывают. На их основе создаются ассоциативные словари. А как сказал известный французский писатель А. Франс «словарь – это целый мир, расположенный в алфавитном порядке».

## ЛИТЕРАТУРА

1. Величко Н. Топонимический концепт «Крым» как основа лингвокультурологического пространства Крым // Материалы IV Международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию кафедры методики преподавания филологических дисциплин и 40-летию международного образования в СГУ-ТНУ. – Симферополь: ДОЛЯ. – С. 30-33.
2. Гуревич А.Я. Проблема ментальностей в современной историографии // Всеобщая история: Дискуссии, новые подходы. – Вып. 1. – М., 1989. – С. 75-89.
3. Кочнова О.А. «Крымский менталитет» и его концепт. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://rustudent.com/kryimskiy-mentalitet-i-ego-kontsept/>
4. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность: Антология / под ред. В.П. Нерознака. – М., 1997.
5. Маслова В. А. Введение в лингвокультурологию. – М., 1997.

**АБРАРОВ АНТОН АНДРЕЕВИЧ,  
КУЛИКОВ АНДРЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ,**

студенты

*Научный руководитель: Азиуллин Р.Р.,*

доцент

Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов, Россия, Набережные Челны

## **ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛЕ**

**Актуальность.** Эффективность преобразований постановки физического воспитания школьников связана, в частности, с повышением творческой инициативы учителя, расширением состава средств физического воспитания, обеспечением вариативности содержания занятий с учетом особенностей контингента занимающихся и условий проведения занятий, а также поиском нестандартных организационно-методических приемов (Матвеев Л.П., 2004; Лях В.И., Зданевич А.А., 2007). В многообразии средств физического воспитания детей особое место занимают подвижные игры в силу своей универсальности, высокой эмоциональности и привлекательности. Целенаправленное и широкое использование игровых средств в комплексе физкультурно-оздоровительных форм занятий может решить задачи, связанные с познанием окружающей действительности на ранних этапах развития ребенка, получением первоначальной адаптации в области общественного поведения, и позволяет решить задачу оптимизации двигательного режима. Применение игровых методик учителями физической культуры, воспитателями, тренерами позволяет повысить возможности педагогических воздействий в формировании двигательных навыков, умений и способствует становлению и развитию творческой личности (Портных Ю.И., 1986).

Подвижные игры – это эмоциональная деятельность, поэтому они представляют для нас большую ценность и в воспитательной работе с детьми. Основной особенностью подвижных игр является ярко выраженная роль движения в содержании игры (бега, прыжков, метаний, бросков, передачи и ловли мяча, сопротивлений). Эти двигательные действия направляются на преодоление различных препятствий, трудностей, поставленных на пути достижения цели игры. А достижение цели требует от учащихся активных двигательных действий, выполнение которых зависит от творчества и инициативы самих играющих.

**Целью** нашего исследования явилось выявление роли подвижных игр в повышении эффективности занятий физической культуры в средней школе.

**Результаты исследования и выводы.** Применение нами дополнительных секционных занятий в средней школе г. Набережные Челны с использованием разнообразных подвижных игр позволило существенно повысить интерес у школьников к занятиям физической культурой. Предварительные итоги проведенного исследования свидетельствуют о том, что у занимающихся были значительно улучшены показатели физической работоспособности.



**АЙРАПЕТЯН ЮРИЙ ВИТАЛЬЕВИЧ,**  
преподаватель кафедры гражданского права и гражданского  
процессуального права, Российско-Армянский (Славянский)  
университет, Республика Армения, г. Ереван

## **ПОДСУДНОСТЬ ГРАЖДАНСКОГО ДЕЛА И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ГАРАНТИИ ДОСТУПНОСТИ ПРАВОСУДИЯ В СУДЕ ПЕРВОЙ ИНСТАНЦИИ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ**

В гражданском процессе обращение в тот суд, который по закону не правомочен рассматривать по существу конкретное правовое требование истца, создает негативные для него последствия, так как, ненадлежащим судом не может быть осуществлена судебная защита нарушенного или оспариваемого права либо законного интереса.

Право на судебную защиту и доступность правосудия, как основной фактор ее осуществления могут быть реализованы в судебном порядке и только тем судом, к подсудности которого отнесено соответствующее гражданское дело. Поэтому, определение надлежащего суда, которому подсудно конкретное гражданское дело, необходимо как лицу, обращающемуся в суд, так и судье при принятии заявления [1, с. 135].

Так, судья при решении вопроса о возбуждении производства по гражданскому делу должен проверить соблюдение заинтересованным лицом, обращающимся в суд, правил подсудности, нарушение которых влечет возвращение искового заявления (п. 3 ч. 1 ст. 92 ГПК РА). Дело, принятое судом к производству с нарушением правил подсудности, выявленным в процессе рассмотрения, подлежит передаче в тот суд, которому оно подсудно (п. 1 ч. 2 ст. 86 ГПК РА).

Давтян А.Г. указывает, что в немецкой юридической литературе понятие подсудности определяется в двух смыслах: объективном и субъективном. В объективном смысле под подсудностью понимается круг дел, рассматриваемых в суде. В субъективном смысле подсудность определяется как с позиции суда, так и с позиций сторон. С позиции суда – это круг прав и обязанностей по рассмотрению гражданско-правового спора; с позиции сторон, подчинение последних судебной деятельности [2, с. 99].

Гражданское процессуальное законодательство Армении различает следующие виды подсудности: предметную (родовую), функциональную, территориальную, международную [3, с. 81].

Однако, гражданское процессуальное законодательство Российской Федерации наряду с вышерассмотренными видами подсудности, выделяет в качестве особого вида территориальной подсудности – подсудность нескольких связанных между собой дел.

Так, в ст. 31 ГПК РФ закреплено, что:

- 1) иск к нескольким ответчикам, проживающим или находящимся в разных местах, предъявляется в суд по месту жительства или месту нахождения одного из ответчиков по выбору истца;
- 2) встречный иск предъявляется в суд по месту рассмотрения первоначального иска;
- 3) гражданский иск, вытекающий из уголовного дела, если он не был предъявлен или не был разрешен при производстве уголовного дела, предъявляется для рассмотрения в порядке гражданского судопроизводства по правилам подсудности, установленным настоящим Кодексом.

В ГПК РА, несмотря на отсутствие подсудности по связи дел, все же содержатся основания для применения правил данного вида территориальной подсудности. Основным правилом подсудности нескольких связанных между собой дел необходимо считать наличие такой связи, которая позволяет объединить их для совместного рассмотрения.

Основаниями для возникновения такой связи, во-первых, следует считать положение ч. 1 ст. 83 ГПК РА, которая гласит, что иск к ответчикам, проживающим (находящимся) на территории разных областей, по выбору истца может быть предъявлен в суд по месту жительства (нахождения) одного из ответчиков. Гражданское процессуальное законодательство Армении относит данную правовую норму к числу правил подсудности по выбору истца.

Однако, как считает М.К. Треушников, существование вида подсудности по связи требований обусловлено необходимостью своевременного и правильного рассмотрения в одном деле нескольких требований, заявленных к различным ответчикам. Все заявляемые требования в этом случае вытекают из одного правового основания [4, с. 77]. Так, например иск может быть предъявлен к лицам, совместно причинившим вред (ст. 1073 ГК РА). С целью уменьшения возвращений исковых заявлений судом, связанных с неправильным определением подсудности, видется целесообразным, отнести рассматриваемое правовое положение к правилам подсудности по связи дел, определив, что иск к

ответчикам, проживающим (находящимся) в разных местах предъявляется в суд по месту жительства (нахождения) одного из ответчиков по выбору истца.

Вторым основанием возникновения подсудности по связи дел является то положение, что ответчик вправе до принятия решения по делу предъявить к истцу встречный иск для рассмотрения совместно с первоначальным иском (ч. 1 ст. 96 ГПК РА). Однако встречный иск может иметь и иную подсудность, о которой в законе ничего не сказано. В этой связи одним из правил рассматриваемого вида подсудности является то положение, что встречный иск, независимо от его подсудности, предъявляется в суд по месту рассмотрения первоначального иска. Истец также вправе соединить в одном исковом заявлении несколько требований, связанных между собой. Суд вправе объединить несколько однородных дел, в которых участвуют одни и те же лица, в одно производство (ч. 1, 2 ст. 89 ГПК РА).

Третье основание подсудности связанных между собой дел заключается в том, что гражданский иск рассматривается вместе с уголовным делом по подсудности последнего (ст. 162 УПК РА). Но в то же время, в ГПК РА отсутствует какой-либо правовой механизм регулирующий порядок рассмотрения гражданского иска, вытекающего из уголовного дела, если он не был предъявлен или не был разрешен при производстве уголовного дела. В соответствии же с правилами подсудности нескольких связанных между собой дел, вытекает что, если гражданский иск не был заявлен или не был разрешен при производстве уголовного дела, то он предъявляется в порядке гражданского судопроизводства по тем правилам, которые установлены ГПК.

Учитывая то обстоятельство, что право на судебную защиту и доступность правосудия, как основной фактор ее осуществления, могут быть реализованы только тем судом, к подсудности которого отнесено соответствующее гражданское дело, видится целесообразным признание в процессуальной теории Армении еще одной самостоятельной разновидности подсудности – подсудности нескольких связанных между собой дел. В связи с этим, предлагается закрепить соответствующую статью «Подсудность нескольких связанных между собой дел» в главе 12 ГПК РА, переместив в нее пункт 1 статьи 83, именуемой «Подсудность по выбору истца».

Таким образом, статья будет иметь следующий вид:

- 1) иск к ответчикам, проживающим (находящимся) на территории разных областей, по выбору истца может быть предъявлен в суд по месту жительства (нахождения) одного из ответчиков;
- 2) встречный иск предъявляется в суд по месту рассмотрения первоначального иска;
- 3) гражданский иск, вытекающий из уголовного дела, если он не был предъявлен или не был разрешен при производстве уголовного дела, предъявляется в порядке гражданского судопроизводства по правилам подсудности, установленным настоящим Кодексом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гражданское процессуальное право : Учебник / С.А. Алехина, В.В. Блажеев [и др.]; под ред. М.С. Шакарян. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004.
2. Дис... докт. юрид. наук: 12.00.15 / А.Г. Давтян; Ереванский гос. ун-т. – Ереван, 2002.
3. Давтян А.Г. Гражданский процесс : Учебное пособие. – 2-е изд., доп. – 2012. (на арм. яз.).
4. Гражданский процесс : Учебник / под ред. М.К. Треушникова. – 5-е изд., переработ. и доп. – М.: Статут, 2014.

**АНДРЕЕВ АЛЕКСАНДР ДМИТРИЕВИЧ,**

студент 4 курса факультета иностранных языков МГОГИ  
*Научный руководитель: Шурупова Мария Вячеславовна,*  
к.ф.н., ст. преподаватель МГОГИ

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЭВФЕМИЗМОВ В АНГЛИЙСКИХ СМИ

Эвфемистическую замену относят к возникновению табу, языковых запретов в жизни человечества. Табу – этнографическое понятие, касающееся языка. Табу обозначает запрет, появляющийся в сфере общественной жизни на разных ступенях развития человечества. Исходя из различных предпосылок, такой запрет может распространяться и на факты языка.

Это звучит весьма странно, но большинство из нас не знают термин «эвфемизация», несмотря на то, что абсолютно все применяют подобного рода слова ежедневно. В каждом языке есть грубая, непристойная (либо нецензурная) лексика, которую мы стараемся заменять или вовсе не употреблять в речи или в печатных материалах. Суть такого явления, как эвфемизация, заключается в том, что жестокие, грубые или неудобные, непристойные слова или выражения заменяются более мягкими,

тактичными. Термин «эвфемизм» происходит от греческого слова «благозвучие». Данная статья посвящена изучению явления эвфемизации в английском языке, происхождения такого понятия, как «эвфемизм», его классификации, примеров употребления в современном английском языке.

И.Р. Гальперин выдвигает следующее определение: «Эвфемизм – это слово или выражение, употребляемое для замены неприятного слова или выражения на более подходящее в общепринятом смысле» [1, с. 35].

В.Н. Ярцева трактует данное языковое явление как: «... эмоционально нейтральные слова или выражения, употребляемые вместо синонимичных им слов или выражений, представляющихся говорящему неприличными, грубыми или нетактичными. Ими заменяют также табуированные названия, архаичные. Под эвфемизмами понимаются также окказиональные индивидуально-контекстные замены одних слов другими с целью искажения или маскировки подлинной сущности обозначаемого» [4, с. 47].

В.И. Заботкина рассматривает эвфемизмы как «тропы, основанные на непрямом, вежливом, смягчающем слове или словосочетании, употребленном в прагматических целях» [2, с. 112].

Но самое популярное, четкое определение принадлежит Хью Рисон: «...мягкие, приемлемые иносказательные слова, используемые вместо грубых, неприятных или обидных» [5, с. 221].

Существует несколько разновидностей эвфемизмов, которые объединяются в две группы в зависимости от того, что служит источником табуирования:

1) «Старые» эвфемизмы, которые можно обозначить как «переименованные по запрету» или слова-табу.

2) «Новые» эвфемизмы, для которых характерна этикетная функция, и которые могут сохранить термин «эвфемизм».

Все эвфемизмы условно подразделяют на следующие группы:

- Термины, в большинстве – медицинские. За медицинскими терминами нередко стоят понятия с крайне неположительным смыслом. Так “terminal home” (богадельня) - hospice, insane; “asylum” (психиатрическая больница) – mental home or mental hospital.

- Расовая и национальная принадлежность. Первое слово, в которое были внесены поправки в Америке – “nigger”. “Nigger” произошло от испанского слова “negro”, что в переводе обозначает «черный». Изолированно слово не несет в себе негативной окраски, но все же африканцы считают его чрезвычайно обидным, т.к. именно так называли их прародителей, которые когда-то были рабами. Индейцев подобает называть «коренными американцами» – “native American”. Африканцев и азиатов можно называть “Non-whites” [6].

- Эвфемизмы, уменьшающие страх перед каким-либо табу, запретом. У большинства народов запрещено начинать говорить о смерти. Глагол “to die” заменяется на “to decease”, “to pass away”, “to go west”. Также как в русском языке слово «мертвец» заменяется словом «покойный». Распространенными вариантами лексемы “devil” считаются следующие эвфемизмы: “Harry”, “Old Nick”, “the Old Boy” [3; с. 204].

- Возраст. Слово “old” является самым часто заменяемым. Синонимами данной лексемы считаются такие эвфемизмы, как “mature”, “senior”, “advanced in years”.

- Религия. В кое-каких странах традиционное пожелание “Merry Christmas” заменяется на “Happy Holidays”, при обращении к людям неизвестного вероисповедания.

- Социальное и финансовое положение. Слова «бедность», «бедный», практически всегда замещаются “the needy”, “penniless”, “deprived”, “low-income family”.

- Профессии. Так, человек, работающий контроллером на проходной, нередко именуется “security”. “Collector” (мусорщик) – “sanitation man”, “undertaker” (сотрудник похоронного бюро) – “mortician”, “hairstylist” (парикмахер) – “hairstylist” [7]. Так как в Америке большинство профессий изначально относятся к мужскому роду, то их стараются заменить на не стилистически окрашенные слова. В связи с этим, профессии, заканчивающиеся на “-man”, имеют окончание “-person”: chairman – chairperson, congressman – congressperson. Также от лингвистов поступают предложения заменить традиционные суффиксы, выражающие половую принадлежность, на единый бесполой суффикс “-ron”: waitron, astron.

Имеющиеся на сегодня способы образования эвфемизмов крайне разнообразны, во всех случаях эвфемизмы выступают как средства вторичной номинации и характеризуются специфическим набором словообразовательных средств. Самый распространенный способ образования эвфемистической замены – употребление метонимии. Например, “to glow” в значении “to sweat”; “rear” вместо “lavatory”. Также эвфемизмы образуются при помощи метафор, перифраз и других стилистических средств. В русском языке такие средства и приемы называются тропами. Эвфемизм – это не только

троп, но и элемент структуры языка, исполняющий важную роль в его формировании. Очень часто эвфемизмы образуются и путем употребления иностранных слов, смягчая грубость слова или выражения.

Без эвфемизмов не может существовать ни одна газета или печатное издание, т.к. по законам политкорректности необходима замена ненадлежащей, грубой лексики.

Проиллюстрируем примеры употребления эвфемистической замены в английских и американских газетах:

- *No drug use is good drug use* – Не принимать лекарства – хорошее лекарство [“The New York Times”] (скрытое цитирование английской поговорки “No news is good news”).
- *Tax time* – тяжелое время [“The Washington Post”]. Прямое значение слова “tax” – налог, пошлина. Второе значение этого слова (использованное в приведенном примере), реже употребляемое в письменной и устной речи, – напряжение, бремя, испытание.
- *A tsunami of new losses* – волна новых увольнений [“The New York Times”].
- *For a rainy day* – На черный день [“The New York Post”].

Употребления эвфемизмов в различных странах, культуре и религии схожи. Так, например, в повседневной жизни мы весьма часто употребляем такие эвфемизмы, как: «в интересном положении» или «ждет ребенка» вместо «беременная», либо «нетрезвый» вместо «пьяный». Аналогичная ситуация наблюдается и в английском языке: “pregnant” – “expecting a baby”, “stupid” – “not clever”, “evil” – “unkind”.

Применяя эвфемизмы, мы не только выглядим вежливыми и деликатными, но и обогащаем свой лексикон. В настоящее время эвфемизмы все чаще используются в быту и в СМИ. Основная их цель – смягчение грубых, неблагозвучных слов и выражений. Эвфемизмы – очень интересное лингвокультурное явление, заслуживающее внимание, как специалистов, так и истинных ценителей языка.

Эвфемистический словарь очень подвижен, он постоянно находится под влиянием внешних факторов, он изменяется, пополняется и представляет собой заметный лексический пласт, способный заинтересовать не только изучающих языкознание, но и всех, кто увлекается английским языком, чтением и изучением англоязычной литературы. Эвфемизмы могут и должны быть предметом изучения не только филологии и языкознания, но и культурологии, поскольку трудно представить человека, игнорирующего требования такта, вежливости, предупредительности к окружающим, приличиям, правилам поведения, этикета.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. – М.: Наука, 2001. – 382 с.
2. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка/ В.И. Заботкина. – М.: ВШ, 2003. – 456 с.
3. Кацев А.М. Языковое табу и эвфемия. – М.: Высшая школа, 2007. – с. 204.
4. Ярцева В.Н. Большой энциклопедический словарь. – М.: Наука, 1999. – 685 с.
5. Holder R.W. Oxford Dictionary of Euphemisms. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2006. – 221 p.

#### Электронные ресурсы:

1. Философия языка. – URL: [www.kant.narod.ru](http://www.kant.narod.ru) (дата обращения: 12.04.2015)
2. Федеральный образовательный портал. – URL: [www.ecsocman.edu.ru](http://www.ecsocman.edu.ru) (дата обращения: 12.04.2015)

**АНДРОНОВА АНАСТАСИЯ ИВАНОВНА,**  
студентка 5 курса факультета иностранных языков,  
переводческое отделение  
*Научный руководитель: Ковалевская Ирина Ивановна,*  
доцент, к.ф.н., МГОГИ

### **ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ЯЗЫКОВЫХ РЕАЛИЙ В РАССКАЗАХ А.П. ЧЕХОВА НА АНГЛИЙСКИЙ И ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫКИ**

Данная работа посвящена вопросам адекватного перевода реалий в рассказах А.П. Чехова с русского языка на английский и французский.

Объектом исследования данной работы являются тексты рассказов А.П. Чехова. Предметом исследования являются особенности перевода встречающихся в рассказах языковых реалий, обусловленные экстралингвистическими факторами (специфика культурных традиций носителей языка

оригинала и перевода). При этом значимым для нас является не только перевод этих реалий, но и наличие переводческого комментария данных понятий в тексте перевода.

Целью данной работы является иллюстрация важности применения переводческого комментария при передаче реалий на английский и французский языки. Таким образом, в теоретической главе нашей работы мы рассмотрели основные положения теории перевода, в практической главе мы проанализировали перевод реалий в рассказах А. П. Чехова на английский и французский языки и связанные с этим проблемы и привели различные приемы решения подобных проблем.

Исследование ведется при помощи следующих методов:

- Аналитико-оценочный метод;
- Сравнительно-сопоставительный метод.

Материалом послужили тексты рассказов А.П. Чехова и их перевод на английский и французский языки, выполненный Констанс Гарнетт и Л. Гольшманом и Э. Жобером соответственно.

Проанализировав рассказы А.П. Чехова, мы пришли к выводу, что все языковые реалии можно разделить на следующие группы:

- 1) названия самих рассказов;
- 2) антропонимы и топонимы;
- 3) собственно реалии (традиции, предметы быта, пословицы и поговорки и фразеологизмы);
- 4) должности, чины и награды.

Представим несколько примеров для каждого пункта. Так, среди названий произведений можно выделить перевод названия рассказа «Шуточка» на английский язык. В данном переводе не сохраняется уменьшительная сема, что важно в данном случае, так как «шуточка» – это невинная шутка. Следовательно, выбор Констанс Гарнетт не оправдан, он не покрывает всего смысла данного названия, что лишает сам рассказ доли иронии, которую вкладывал в него Чехов. По нашему мнению, возможен такой вариант, как “a little joke” или “a nice little joke”.

Среди антропонимов можно выделить говорящие имена, имена в звательном падеже и уменьшительно-ласкательные имена. Так, Констанс Гарнетт двояко подходила к решению данной проблемы, она всегда применяла транслитерацию для передачи антропонимов, но переводческий комментарий использовала не всегда. Например, говорящее имя героя из рассказа «Смерть чиновника» она прокомментировала, но обошла вниманием другие имена. Французские переводчики подобные имена оставили нейтральными. (Обращаемся к презентации).

Теперь перейдем к собственно реалиям.

Согласно классификации фразеологизмов В. В. Виноградова, выражение «Я ему покажу кузькину мать», употребленное в рассказе «Хамелеон», является фразеологическим сращением, или идиомой, то есть это семантически неделимый оборот. При дословном переводе фразеологических сращений иностранному человеку обычно невозможно понять их общее значение. При передаче данной конструкции Констанс Гарнетт избежала дословного перевода, используя ситуативно-денотативную модель перевода, то есть она передала значение русской идиомы, заменив лексические единицы ИЯ другими лексическими единицами ПЯ, сохранив при этом ситуацию. Однако предложенный перевод не передает всех эмоций, заложенных в оригинальное высказывание, более подходящим вариантом может быть “I’ll give him hell!”, так как «Я ему покажу кузькину мать» – это идиома, означающая угрозу. Сказавший данную фразу решительно настроен наказать, проучить того, кто ему не угодил, следовательно, он разгневан и говорит очень эмоционально, что не скажешь о так называемом эквиваленте в ПЯ. Ведь “to give smb. a lesson” означает «отчитать кого-л., прочитать кому-л. нотацию». Что же касается “to give smb. hell”, то этот фразеологизм более яркий в плане негативных эмоций: «ругать кого-л. на чем свет стоит; взграть кого-л.; дать кому-л. нагоняй; задать кому-л. жару; всыпать по первое число».

Проанализировав переводы слов в рассказе «Мальчишки», мы пришли к выводу, что Констанс Гарнетт не удалось передать образы, заключенные в эти слова. Читая такой перевод, англичанин либо будет представлять то, к чему он привык и то, что знает, либо пропускать эти предметы русского быта мимо своего сознания, так как они будут ему совершенно незнакомы и непонятны. Самым удачным способом, по нашему мнению, является транслитерация, поскольку, например, ни один тип помещения в английском доме не соответствует функционально типу помещения «сени» в русском доме. Это не прихожая, где оставляют грязную обувь и одежду – mud room, это не крыльцо-терраса – porch и ни что другое. Далее переводчица прибегла к такой переводческой трансформации, как генерализация. «Калоши» и «валенки» у нее стали одним и тем же предметом, что совершенно неверно.

Несмотря на то, что слова «мужик, изба» в рассказе «Попрыгунья» для французского читателя могут показаться незнакомыми, что вполне правомерно, данные слова можно легко найти, пожалуй, в

любом толковом словаре французского языка. Однако в рассказе «Черный монах» «мужики» стали “les paysans”. Слово “un paysan” имеет одно из значений «мужик», однако это слово будет ненамеренно вызывать свои ассоциации в сознании носителей французского языка, что определенно не соответствует нашим представлениям о так называемых «мужиках». Поэтому следует использовать транслитерацию. Что касается «щей», то наши переводчики воспользовались так называемым описательным способом перевода – «суп из капусты»/“soupe aux choux”, хотя щи являются довольно известным традиционным русским блюдом. Таким образом, название супа следует протранскрибировать, чтобы это было ближе к оригиналу, – le chtchi.

В современной практике считается приемлемым при переводе мер веса, длины и других величин использовать привычные для культуры носителей ПЯ единицы измерения величин, однако в данном случае речь идет о художественном произведении. Данная мера длины является своего рода характеристикой русской культуры XVIII–XIX вв., поэтому так важно оставить русское «верста» и передать ее с помощью транслитерации, и, конечно же, пояснить значение этого слова в переводческом комментарии, уже использовав слово “une kilomètre”. Также стоит заметить, что понятие «верста» можно легко найти во французских толковых словарях, при этом в других рассказах мы можем встретить прямое использование этого слова в ПЯ. Так, в рассказе «Студент» наши переводчики оставили ее оригинальную форму выражения.

Перевод слова «сени» в рассказе «Студент» снова представлен в неверном понимании – “le plancher”/«порог». При анализе реалий мы уже объясняли, что русские «сени» – это не крыльцо, не коридор и тем более не порог. Таким образом, мы еще раз делаем вывод, что перевод данного понятия может быть сделан только с помощью транслитерации и переводческого комментария.

Недостаток выделенных нами должностей и награды заключается в том, что они не до конца раскрывают смысла, заложенного в русские понятия. Так, «сотский» от «сотский староста» выполнял в XIX – начале XX вв. функции полицейского, но нельзя полностью отождествлять это слово с английским “policeman”. Словарь не дает нам уже сложившегося перевода данной единицы, следовательно, это слово по-прежнему не является знакомым носителям английского языка. Таким образом, «сотский» лучше всего передать транслитерацией и дать переводческий комментарий. То же самое касается и слова «урядник». Второй пример в нашей таблице показывает один из вариантов правильного оформления подобных реалий в переводе.

Анализ способов перевода английских реалий показал, что к транслитерации с добавлением необходимого переводческого комментария переводчики прибегали чрезвычайно редко. Лишь небольшому количеству иноязычных вкраплений дан перевод в сноске.

С нашей точки зрения, переводчикам рассказов А.П. Чехова не удалось в полной мере воспроизвести все случаи национально-культурной специфики.

Проведенный анализ подтверждает, что основными причинами, по которым переводчик прибегает к приему комментариев являются: наличие реалий в каждом из языков, различия языковой картины мира.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. – М.: ИЦ Академия, 2004. – 352 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы частной и общей теории перевода. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
3. Виноградов В.С. Введение в переводоведение. – М.: Изд-во института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
4. Вайсбурд Л.Г. Реалии как элемент страноведения // Рус. яз. за рубежом. – 1972. – №3. – С. 98-100.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Индрик, 2005. – 1038 с.
6. Вежицкая Е.М. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари. – 1996. – 416 с.
7. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. – М.: Международные отношения, 2009. – 360 с.
8. Гак В.Г., Григорьев Б.Б. Теория и практика перевода. Французский язык. – М.: Либроком, 2009. – 456 с.
9. Гарбовский Н.К. Теория перевода. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 544 с.
10. Гачечиладзе Г. Художественный перевод. М.: Советский писатель, 1980. – 264 с.
11. Казакова Т.А. Художественный перевод. – СПб.: ИнЪязиздат, 2006. – 544 с.
12. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. – М.: ЧеРо, 1999. – 136 с.
13. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: курс лекций. – М.: ЭТС, 2001. – 424 с.
14. Комиссаров В.Н. Теория перевода. – М.: ВШ, 1990. – 253 с.
15. Комиссаров В.Н. Слово о переводе. – М.: Международные отношения, 1975. – 216 с.

16. Мосиенко Л.В. Лингвокультурологическая проблема классификации реалий // Вестник ОГУ. – 2005. – № 11. – С. 155-161.
17. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. – М.: Флинта, 2003. – 320с.
18. Паршин А. Теория и практика перевода. – СПб.: СГУ, 1999. – 202 с.
19. Попович А. Проблемы художественного перевода. – М.: ВШ., 1980. – 199 с.
20. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М.: Международные отношения, 1974. – 216 с.
21. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. – М.: СЛОВО, 2008. – 344 с.
22. Томахин Г.Д. Лексика с культурным компонентом // ИЯШ. – 1980. – №6. – С. 47-50.
23. Томахин Г.Д. Реалии в культуре и языке // ИЯШ. – 1981. – №1. – С. 64-69.
24. Федоров А.В. Введение в теорию перевода. – М.: Филология, 2002. – 416 с.
25. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. – М.: Высшая школа, 1985. – 396 с.
26. Чужакин А.П., Палажченко П.Р. Мир перевода, или вечный поиск взаимопонимания. – М.: Валент, 1999. – 192 с.
27. Чуковский К.И. Собрание сочинений в 15 т. Высокое искусство. – М.: Терра, 2003. – Т. 3. – 604 с.
28. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика. – М.: Воениздат, 1973. – 280 с.
29. Швейцер А.Д. Теория перевода (статус, проблемы, аспекты). – М.: Наука, 1988. – 216 с.
30. Эко У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе. – СПб.: Symposium, 2006. – 574 с.
31. Якобсон Р.О. О лингвистических аспектах перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М.: Международные отношения, 1978. – с. 16-24.
32. Ярославский педагогический вестник. Гуманитарные науки. – 2012. – Т. I. – №2. – С. 211-213.

#### **СПРАВОЧНИКИ И СЛОВАРИ**

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 606 с.
2. Гринева Е.Ф., Громова Т.Н. Словарь разговорной лексики французского языка – М.: Цитадель, 1997. – 637 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 686 с.
4. Новый большой англо-русский словарь / под общ. ред. Ю.Д. Апресяна. – М.: Русский язык, 2000. – 832 с.
5. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. – Cambridge University Press, 2008. – 1699 p.
6. Longman Dictionary of English Language and Culture. – Harlow: Addison Wesley Longmans Limited, 1992. – 1555 p.

#### **ТЕКСТОВЫЕ ИСТОЧНИКИ**

1. Чехов А.П. Рассказы. Пьесы / Школа классики / Страхова Л. Д. – М.: АСТ: Олимп, 1998. – 638 с.
2. Чехов А.П. Лошадиная фамилия. Рассказы и водевили / Школьная библиотека. – М.: Детская литература, 2001. – 235 с.
3. Constance Garnett. 201 Stories by Antov Chekov. URL: <http://www.eldritchpress.org/ac/jr/>

**АРХИПОВА АЛЕКСАНДРА АЛЕКСАНДРОВНА,**  
студентка 4 курса фармацевтического факультета  
*Научный руководитель: Ханина Миниса Абдуллаевна,*  
д. фарм. н., профессор МГОГИ

### **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ФАРМАКОГНОСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛЕКАРСТВЕННОГО РАСТИТЕЛЬНОГО СЫРЬЯ RHODIOLA QUADRIFIDA РАЗНЫХ ПРОИЗВОДИТЕЛЕЙ**

**Актуальность:** Предоставление качественной лекарственной помощи населению является обязательным для всех участников товаропроводящей цепи. Но в процессе заготовки, производства, транспортировки и хранения происходит изменение качества лекарственного средства (лекарственного растительного сырья). Поэтому выявление факторов, приводящих к снижению качества лекарственного растительного сырья, является актуальным.

**Цель исследования:** проведение сравнительного фитохимического и товароведческого анализа образцов лекарственного растительного сырья *Rhodiola quadrifida rhizomata et radices* различных производителей.

**Объекты исследования:** Лекарственное растительное сырье *Rhodiola quadrifida* производителей ООО «АЛТАЙ-ФАРМ», ООО «Травы Алтая».

Методы исследования: общий фитохимический анализ лекарственного растительного сырья проводили с использованием общепринятых методик и приемов. Товароведческий анализ (влажность, зольность, ситовой анализ, примеси, экстрактивные вещества) проводили по фармакопейным методикам в соответствии с ГФ XI и XII изданий. Экстрактивные вещества извлекали из ЛРС спиртом этиловым 40%.

Результаты исследований. При анализе соответствия фактической навески (общей массы) сырья в потребительской упаковке той массе, которая указана на этикетке (30 г) было выявлено, что у производителя ООО «Травы Алтая» вес составлял – 29,70 г, а у производителя ООО «АЛТАЙ-ФАРМ» – 30,39 г, что в том и другом случае не соответствует обозначенному на потребительской упаковке. При ситовом анализе сырья выявлены фракции: с размером частиц 7 мм – 15,15%, 5мм – 26,59%, 3 мм – 22,89%, 2 мм –15,15% и 1 мм –7,07% и фракция с размером частиц менее 0,025 мм (которую можно отнести к примеси) – 0,40 г, что составляет 1,34%. Влажность играет важную роль при закладке сырья на хранение, при повышенной влажности может произойти гидролиз действующих веществ, а также появление плесени, изменения окраски сырья, что свидетельствует о потере качества ЛРС. Слишком пересушенное сырье будет подвергаться излишней измельченности, что тоже снижает качество сырья. По результатам анализа установлено, что влажность образцов сырья *Rhodiola quadrifida* производителя ООО «Травы Алтая» составило 9,2%, ООО «АЛТАЙ-ФАРМ» – 8,6%. Экстрактивные вещества – это косвенный показатель качества ЛРС и он является обязательным в соответствии с требованиями ГФ XIII издания. Содержание экстрактивных веществ в сырье *Rhodiola quadrifida* производителя ООО «Травы Алтая» составило 14%.

По результатам сравнительного общего фитохимического анализа исследуемых образцов установлено присутствие флавоноидов, дубильных веществ, свободных углеводов, аскорбиновой кислоты, полисахаридов, кумаринов, гидроксикоричных кислот, простых фенолов. По качественному составу БАВ исследуемые образцы различий не имеют.

**Заключение.** Исследуемые образцы ЛРС – *Rhodiola quadrifida* rhizomata et radices производителя ООО «Алтайский кедр» не соответствуют по фактическому весу ЛРС в потребительской упаковке и по измельченности.

**БАГЛИК МАРИЯ КОНСТАНТИНОВНА,**  
аспирант исторического факультета МГОГИ  
*Научный руководитель: Уткин Анатолий Иванович*  
д.и.н., профессор кафедры истории  
исторического факультета МГОГИ, член-корр. РАЕН

## **ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА ПРИМЕРЕ ДНЕВНИКОВ ИМПЕРАТРИЦЫ АЛЕКСАНДРЫ ФЕДОРОВНЫ РОМАНОВОЙ**

Современное российское общество пытается выстроить на новом этапе своего развития систему духовных ценностей. Основой для формирования духовных ценностей всегда являлась и является семья. Она является духовным источником формирования системы поступков и критерии оценивания поведения, как любого человека, так и всего общества. При реформировании всех сторон общественной, культурной, интеллектуальной, социальной среды в современной жизни человека политики-реформаторы пытаются использовать передовой опыт человечества при реформировании духовных ценностей.

Кто может являться возможным примером и неоценимым источником для воспитания и формирования духовных ценностей семейных отношений для подрастающего поколения россиян? Вновь открывающиеся источники для источниковедения и историографии является свободно написанной форме дневниковые записи жизнеописания императрицы Александры Федоровны Романовой, последней российской императрицы и ее сестры Елизаветы (период их создания с 1894 – март 1918 год) опубликованные в книгах – «Золотой святыни Свет», «Дивный Свет», «Добрые слова», «О браке и семейной жизни» и другие источники.

Родившись 1 июля 1872 года в обеспеченной многодетной семье немецкого герцога Людвига VI Гессенского и младшей дочери английской королевы Виктории являясь родственницей монаршим домам Европы. Потеряв рано родителей (6 лет маму и 12 лет отца), оставшись сиротой с младшими братьями и сестрами в попечении тетюшек и гувернанток, быстро повзрослев, учась урокам от самой жизни [4]. По традиции протестантского воспитания наследницам монаршего двора был представлен



духовный отец – пастор Георг, который помогал в становлении и формировании личностей девушек до приезда в Россию Эллы (Елизаветы) и Эллис (Алисы) [3].

Наблюдая недолгий, но счастливый брак собственных родителей, великие княжны желали видеть каждая из них, прокладывает путь в счастливый семейный союз, избранной ими Россию, будут счастливыми и преданными женами [6]. По прибытию в Россию молодые невесты знали, что семейная жизнь монарших особ России была далека от благопристойной семейной жизни – великое семейство Романовичей имело маргинальные династические браки и нередко Великокняжеский двор сотрясали семейные скандалы (Софья и кн. Голицын; Петр I и Екатерина I; Петр III и Екатерина II; Елизавета Петровна и гр. Г.И. Разумовский; Анна Иоанновна и Бирон, Миних; Константин Павлович и Софья; Александр II и Екатерина Долгорукая; Николай II и М. Кшесинская) [1]. Не благоприятная женская доля российских императриц в личной жизни. Каждый брачный союз одновременно был по своему счастлив и несчастен.

Свой семейный союз последняя российская императрица восприняла как ниспосланная данность жизни, через которую она должна пронести различные испытания своей судьбы [6]. Искренне приняв своего супруга как данность – Александра Федоровна, на протяжении всей жизни не бросив своего мужа в самую трудную минуту их совместной жизни, духовно поддерживая его до последних минут расстрельной комнаты Ипатьевского дома [7]. Приняв православие и полюбив свой народ – она своих детей воспитала в традициях христианской православной любви, усердия к труду, способность проявлять таланты, скромности и экономности, благотворительной помощи, милосердию и добросердечию, служению Новой Родине, народу, мужу, разделив с ним полностью его интересы и жизненный путь [3]. Идя с любимым человеком по жизни, претерпевая различные духовные и физические лишения.

В дневниковых записях открывала свою душу. Её всегда печаливала различная критика – от министров до радикально настроенных людей в адрес её близких и родных, неизлечимое заболевание собственного сына; беды и лишения, военные тяготы страны. Императрица пыталась преодолевать трудности, искренне молясь за своих подданных, близких и благополучия страны. В её Дневниках веет истинным светом преодоления всех жизненных трудностей через собственную силу духовной веры и человеческой воли [2].

В её записях в обращении молодым парам, юношам и девушкам дает ценный совет в семейных отношениях, секрет семейного супружеского долголетия, напутствие молодым людям по созданию и сбережению духовных ценностей семьи и семейных взаимоотношений в каждый раз в непростые моменты нашей жизни. Лучшее тому подтверждение скажут дневниковые записи Александры Федоровны [5]:

**Полноценная, богатая, счастливая семья** – это духовное и земное совершенство Господа на Земле. Семейный союз – это огромный труд, ответственность и обязанность, полнота и радость семейной жизни между всеми членами семьи. Семья – это ощущение единого целого, где все члены семьи взаимоподчиняются, несут друг за друга ответственность до конца прожитых лет.

**Любовь** – сопровождаемая семейным союзом, есть послание Бога, как создание человека на Земле. Настоящая любовь – это самоотречение. Истинная любовь докажет свою жизнеспособность через испытание в вере. Выражение любви в словах и поступках.

**Без освященности брака Церковью** – не является ценностью семейной жизни, а пустым звуком в повседневности. Супруги должны ходить в Церковь: молиться о своих детях, близких и родственниках, ибо молитва есть источник решения множества проблем. Силу и мудрость в решении проблем жена черпает в силе молитвы. Почитая религию, жена сомневающегося мужа приведет к вере, как Христос к Церкви. Женщина напоминает Христа, пришедшего облегчить человеческие страдания и горести.

**Жена – хранительница семейного очага.** Добродетельная жена как сестра должна помочь мужу по-дружески. Жена – верный помощник и советник в делах. Женой нужной всегда советовать, т.к. женская интуиция срабатывает лучше, чем мужская логика. Женщина – мягкость, мужчина – это знание. Мудрая и верная жена должна интересоваться делами мужа и разделять круг его интересов, волнений и переживаний, психологически поддерживать в ежедневных делах и заботах. Жена должна разделять радость и страдания членов семьи, уметь сострадать и помогать, обучая этому искусству своих детей.

Муж должен любить духовную красоту человека, а не физическую эстетику тела. Любящая жена не должна походить на нимфу, она должна быть здоровой практичной трудолюбивой женщиной – матерью. **Рождение новой жизни** – это родительский долг и чувство ответственности перед Богом.

Взять ответственность на себя за новые жизни – это обогатить мир красотой, радостью, силой продолжения Вечной жизни.

**Почитание и уважение ребенком родителей** – долг детей перед родителями. Самое хорошее богатство родители оставляют после себя – это воспоминание о счастливом детстве. Почитание супруга как своего отца. В своем доме он должен прибывать в атмосфере любви, прибывая в атмосфере отцовства и сына, которому было хорошо детстве в родительском доме. Жене нужно прибывать заботливой хозяйкой и послушной дочерью, прислушивающегося к высказываниям своего мужа.

Формируя характер ребенка нужно задумываться о формирующей силе окружающего мира ребенка. Характер и поведение человека формирует окружающий интерьер и экстерьер, а также традиции и обычаи семьи. **В обустройстве дома** должен принимать участие каждый член семьи, выполняя свои обязанности. Эстетическое восприятие ребенка красоты и гармонии формирует в нем способности, талант личности. Чистый и со вкусом убранный дом и простыми украшениями окажет бесценное влияние на воспитание детей. Дом – это тепло и нежность.

**Любовь – это смысл жизни**, но долг (обязанность). **Великое воспитание детей** – умение жить друг с другом в мире и согласии, без проявления эгоизма и эгоцентризма. Между братьями и сестрами должна быть нежная и крепкая дружба, взаимопомощь и уважение. Во взаимоотношениях с близкими вам людьми, нужно иметь терпение и уважение, уступчивость в спорных и конфликтных ситуациях. Постоянное внимание и забота к ближнему человеку делает человеческую жизнь более разнообразной, красочной и укрепляет чувство любви, доверия, желания быть постоянно с человеком и участвовать в жизни любящего человека. Искренность и жертвенность, терпение и выдержка в любви ради любимого человека – духовно обогащает человеческую личность и дает желание жить ради человека.

**Родители должны выслушать своего ребенка. Долг родителей** – подготовить детей к жизненным испытаниям, к которым ниспошлет Бог. Родители должны учить своих детей примером своей жизни. Воспитать в ребенке важно не мужественность, а силу воли. Учиться полагаться на себя без помощи других, стать сильным и независимым. Дети должны учиться самоотречению – отказываться от собственных желаний.

**Сила женственности** – частота души и помыслов. Женственность заставляет быть мужчин мужественными и брать ответственность на себя. Верность мужа доказывается уважением в поступках и человеческом отношении к жене.

**Расставание с близкими людьми** в любой момент может оказаться вечностью, ценностью составляет каждый прожитый день.

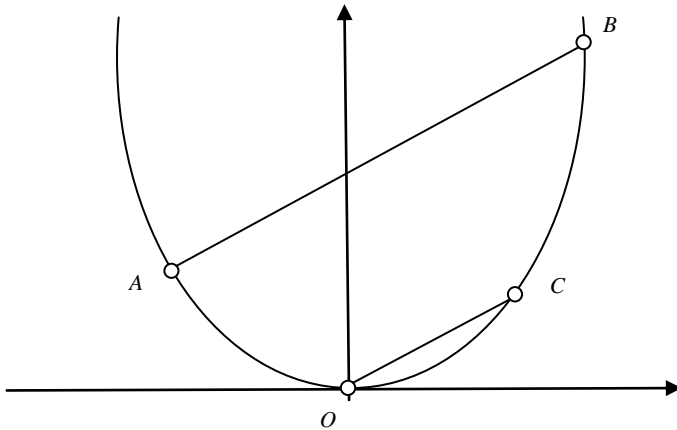
Семья является ценностью для каждого человека, жизнь не была наполнена красочностью и гармонией мира, добра и света.

Эти историографические записи Александры Федоровны Романовой позволят родителям, учителям гуманитарного цикла предметов в образовательных учреждениях в воспитательном потенциале учебной, внеклассной работы заложить нравственную основу традиционных семейных ценностей и позволит формировать личный успех в жизни каждого ребенка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Боханов А.Н. Романовы. Сердечные тайны. – М.: Аст-Пресс, 2012.
2. «Добрые слова (Дневниковые записи последней императрицы А.Ф. Романовой)». – М.: Русский паломник, 2008.
3. «Дарите любовь». Имп.А.Ф. Романова. – М.: Русский паломник, 2011.
4. Мон. Нектария (Мак Лиз), перевод Васенина Л., Оводова Т. Дивный Свет. Императрица А.Ф. Романова. Дневниковые записи, переписка, жизнеописание. – М.: Русский паломник, 2011.
5. «О браке и семейной жизни», имп. А.Ф. Романова. – М.: Русский паломник, 2011.
6. Неволина Е.В. Золотой святыни свет. – Изд-во «Сибирская благовзвонница», 2004.
7. Хрусталева В. Дневники Николая II и императрицы Александры Федоровны. 1917–1918 г. В 2-х т. – Изд-во «ПрозайК», 2012, 2014.

## ОПЕРАЦИИ НА КРИВЫХ ВТОРОГО ПОРЯДКА



Рассмотрим две точки  $A$  и  $B$  на квадратной параболы  $x = y^2$ . Зададим эти точки координатами  $A(a; a^2); B(b; b^2)$ .

Через точки  $A$  и  $B$  проведем прямую

$$(AB): \frac{x - a}{b - a} = \frac{y - a^2}{b^2 - a^2}.$$

Через точку  $O(0; 0)$  параболы проведем прямую  $l$  параллельную прямой  $(AB)$ :

$$l: \frac{x - 0}{b - a} = \frac{y - 0}{b^2 - a^2}.$$

Найдем точку пересечения  $C(c; c^2)$  прямой  $l$  с параболой, для этого подставим координаты точки  $C$  в уравнение прямой  $l$ :

$$\frac{c - 0}{b - a} = \frac{c^2 - 0}{b^2 - a^2}$$

откуда и найдем соотношение

$$c = a + b.$$

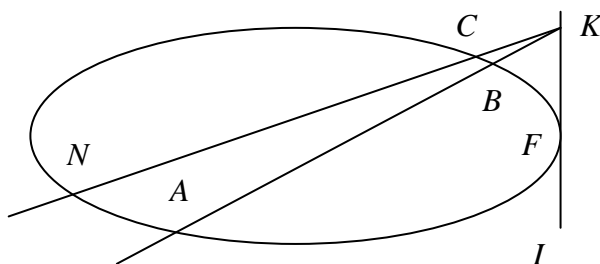
Определенная таким образом операция на точках параболы с выделенной точкой «начала отсчета» изоморфна обычной операции сложения действительных чисел.

Возникают вопросы:

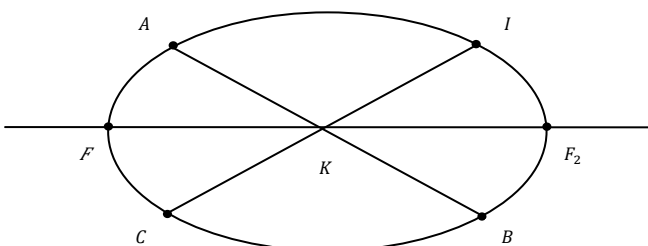
- 1) Можно ли построить подобные операции на точках других кривых второго порядка?
- 2) Как будет выглядеть операция после преобразования проективной плоскости, переводящей на соответствующей евклидовой параболу в гиперболу?
- 3) Как геометрически связаны подобные операции на точках кривых второго порядка, если алгебраически они связаны законом дистрибутивности?

При ответе на эти вопросы вначале заметим, что если прямую  $l$  строить не через точку  $O(0; 0)$ , а через точку  $N(n; n^2)$ , то соотношения между координатами точек  $A, B$  и  $C$  запишется как

$$c = a + b - n.$$

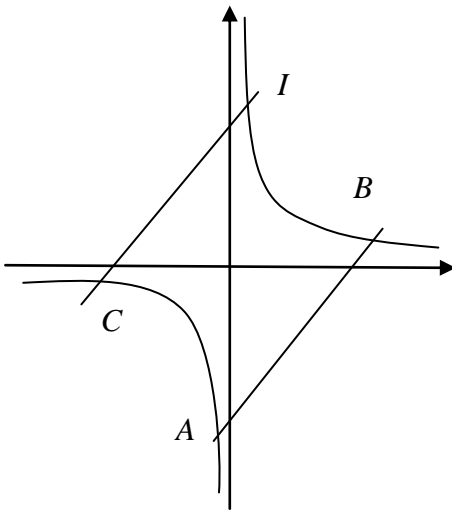


На проективной плоскости параболы изобразится эллипсом, касающимся абсолюта в точке  $F$ . Прямые  $AB$  и  $NC$  параллельны, так как пересекаются в точке  $K$  абсолюта.



Гипербола пересекается с абсолютом в двух точках  $F_1$  и  $F_2$ . Прямые  $AB$  и  $CI$  параллельны.

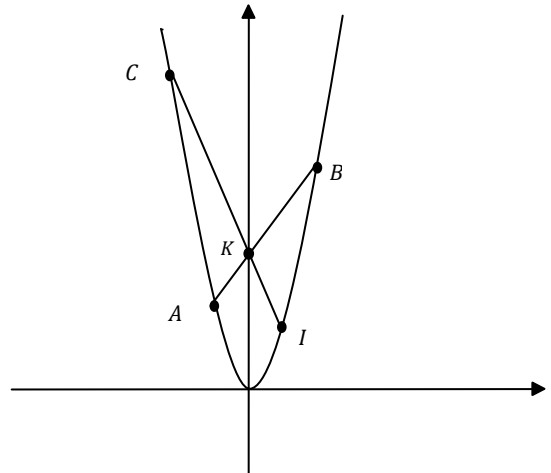
Далее рассмотрим ситуацию, в которой абсолют пересекает эллипс в двух точках, то эллипс изобразится на евклидовой плоскости в виде гиперболы.



Итак, рассмотрим гиперболу  $y = \frac{1}{x}$  с выделенной точкой  $I(i, \frac{1}{i})$ . Точкам  $A(a, \frac{1}{a})$  и  $B(b, \frac{1}{b})$  ставим в соответствие точку  $C(c, \frac{1}{c})$  так, что прямые  $AB$  и  $IC$  параллельны.

Проводя аналогичные вычисления, получим, что

$$c = \frac{ab}{i}.$$



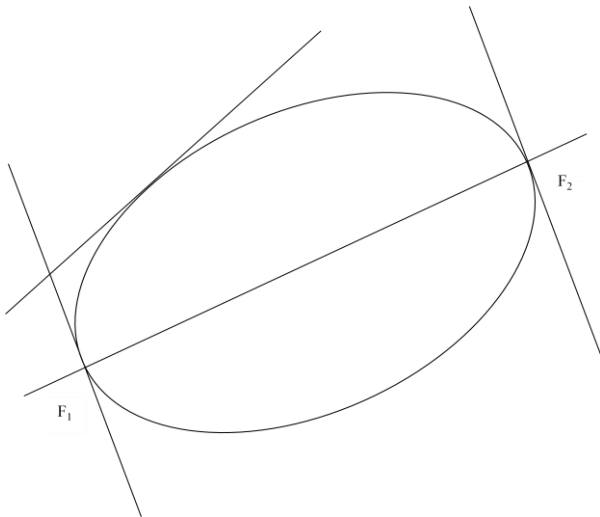
Проиллюстрируем задание умножения на параболе. Будем считать, что парабола  $y = x^2$  лежит в проективной плоскости так, что с абсолютом  $a$  совпадает ось  $Oy$ . Выделим точку  $I$  и поместим ее в положение с координатами  $(1; 1)$ . Точка  $K$  является пересечением прямой  $AB$  с абсолютом  $a$ .

Тогда прямая  $IK$  параллельна прямой  $AB$  относительно абсолюты  $a$ .

Задавая координаты точек  $I(1; 1)$ ;  $A(a; a^2)$ ;  $B(b; b^2)$ ;  $C(c; c^2)$ ;  $K(0; k)$ , получаем, что  $k = -ab$  и  $c = -k = ab$ .

Таким образом, на параболе нами рассмотрены операции сложения и умножения относительно двух абсолютов: бесконечно удаленной прямой и прямой  $Oy$ . Операции, заданные на параболе и гиперболы, с выделенными точками одинаковым образом соответствуют обобщению операции сложения и умножения на первых координатах соответствующих точек кривых.

Теперь рассмотрим общий случай положения абсолюты относительно параболы  $y = x^2$ .



Одним из законов, связывающих операции сложения и умножения является закон дистрибутивности. Сразу же возникает вопрос: как связаны подобные операции на кривых второго порядка. Парабола изображается на проективной плоскости в виде эллипса, касающегося абсолюты в одной точке. На параболы возьмём операцию, которая изоморфна обычной операции сложения действительных чисел. Аналогично рассмотрим гиперболу, на которой зададим операцию, изоморфную умножению действительных чисел.

Выявленная нами закономерность говорит о том, что закон дистрибутивности выполняется тогда и только тогда, когда абсолюты гиперболы и параболы пересекаются в одной точке на эллипсе – или в точке  $F_1$ , или в точке  $F_2$ .

**БЕЛОВ НИКОЛАЙ СЕРГЕЕВИЧ,**  
студент,  
**ДЕНИСЕНКО Ю.П.,**  
д.б.н., профессор  
Набережночелнинский институт  
социально-педагогических технологий  
и ресурсов, Набережные Челны

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ХОККЕИСТОВ 13–14 ЛЕТ**

Анализ практики спортивной подготовки юных хоккеистов в настоящее время свидетельствует о том, что существующая система технико-тактического обучения и совершенствования подготовки хоккеистов в детско-юношеском отечественном хоккее не способна в полной мере решить рассматриваемую проблему, т.к. во многом опирается на взгляды специалистов, уже не работающих с высококвалифицированными хоккеистами (М.И. Воробьев, В.К. Зайцев, Р.Г. Ишматов, В.И. Колосков, Ю.В. Никонов, В.П. Савин). Все вышеизложенное имеет важное значение в детско-юношеском хоккее, тенденция развития которого связана с ростом интенсивности и жесткости игры, определяющих необходимость разработки и практического внедрения перспективных технологических решений в системе спортивной подготовки юных хоккеистов (Ю.В. Верхошанский, В.В. Тихонов). Анализ тенденций, характеризующих современный этап развития теории и методики спортивной тренировки определяет, что повышение уровня спортивного мастерства хоккеистов должно идти по пути решения проблемы технико-тактической подготовки на этапе углубленной специализации.

Все вышеизложенное определило **актуальность** исследования.

Решение этой проблемы определяет **цель** исследования: разработать и экспериментально обосновать методику технико-тактической подготовки хоккеистов на этапе углубленной специализации.

**Методы и организация исследования.** В результате анализа научно-методической литературы и проведенного исследования с юными хоккеистами ДЮСШ выявлены ведущие индивидуальные, групповые и командные технико-тактические действия хоккеистов на этапе углубленной специализации; определены практические подходы к построению и организации технико-тактической подготовки юных хоккеистов; определены методические особенности распределения содержания и объема применяемых упражнений в сочетании в их индивидуальных и групповых технико-тактических действиях, включающие упражнения в соответствии с игровым амплуа хоккеистов.

**Результаты исследования и выводы.** Нами определена методика технико-тактической подготовки юных хоккеистов, включающая приоритетное применение в тренировочном процессе индивидуальных и групповых технико-тактических действий с целью повышения повысить эффективность учебно-тренировочного процесса хоккеистов.

На основе систематических педагогических наблюдений, проведенного анкетирования тренеров по хоккею и математико-статистических методов исследования определены ведущие технико-тактические действия, предопределяющие эффективность тренировочной и соревновательной деятельности хоккеистов на этапе углубленной специализации; ведущие направления, определяющие эффективность обучения технико-тактическим действиям в спортивной подготовке юных хоккеистов. Прежде всего, это повышение доли специализированных упражнений по технико-тактической подготовке при сохранении на прежнем уровне общего объема тренировки, увеличение объема средств избирательной направленности.

**БИЛЕНКО НАТАЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА,**  
студентка 5 курса факультета иностранных языков МГОГИ  
*Научный руководитель: Поддубская Ольга Николаевна,*  
к.п.н., доцент МГОГИ

## **ВЛИЯНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Проблемой повышения мотивации, сохранения и развития у школьников интереса к предмету «иностранный язык» уделяется большое внимание, как в психологии, так и в методике обучения этому предмету.

Пути решения связываются с:

- 1) созданием специально разработанной системы упражнений, выполняя которые учащиеся ощущали бы результат своей деятельности;
- 2) вовлечением эмоциональной сферы в процесс обучения;
- 3) характером педагогических воздействий учителя, в частности наличием стимулов и подкреплений;
- 4) использованием на уроках аудиовизуальных средств;
- 5) использованием личностной индивидуализации;
- 6) разработкой системы внеклассных занятий, усиливающих мотивационную сторону изучения языка.

Так же благодаря наблюдениям, можно сказать, что повышение мотивации идет через:

- 1) вовлечение учащихся в самостоятельную работу на уроке;
- 2) проблемность заданий и ситуаций;
- 3) контроль знаний умений и навыков;
- 4) использование познавательных игр;
- 5) страноведческий материал и, конечно, доброжелательное отношение учащихся.

В обучении взаимодействуют следующие составляющие:

- 1) Ученик и как он овладевает иноязычными знаниями, умениями и навыками: какие мотивы побуждают его к деятельности.
- 2) Учитель и как он обучает, руководствуясь методическими принципами, используя методы, приемы, средства и формы обучения.
- 3) Сам предмет «иностранный язык», т.е. языковые и речевые единицы, которые должны быть введены в память учащихся.

Таким образом, при формировании положительного отношения школьников к предмету необходимо учитывать факторы, исходящие из того, кого мы обучаем, как обучаем и чему обучаем [3, с. 20].

Использование страноведческой информации в учебном процессе обеспечивает повышение познавательной активности учеников, расширяет их коммуникативные возможности, благоприятствует созданию положительной мотивации на уроке, дает стимул к самостоятельной работе над языком, способствует решению воспитательных задач.

Применение страноведческой информации в практике преподавания связано с большим кругом вопросов, требующих серьезного научного подхода и обоснования. Некоторые результаты теоретических исследований в области лингвострановедения нашли свое отражение в УМК по английскому языку.

Основной объем страноведческого материала сосредоточен в книгах для домашнего чтения. Казалось бы, что содержание страноведческих текстов должно содействовать формированию познавательного интереса у школьников, однако на практике мы сталкиваемся с парадоксом: этот материал, по своему богатому содержанию способный обеспечивать развитие положительной мотивации, нередко утрачивает заложенные в нем возможности: одни учащиеся, тщательно поработав над текстом, так и не могут полностью понять его, другие жалуются на трудности и большой объем затрачиваемой самостоятельной работы. В результате богатый учебный материал нередко выступает в роли тормоза при формировании положительного отношения к учебному процессу в целом. Некоторые затруднения испытывают и учителя, поскольку пока слабо разработана процессуальная сторона их деятельности. Большинство учителей при знакомстве с экстралингвистическими данными, их закреплении и контроле за усвоением, пользуются теми же приемами, что и при работе над обычными текстами, в то время как здесь нужна специальная система приемов, упражнений, учитывающих специфику предлагаемого материала [5, с. 19].

Большой интерес, теоретическую и практическую значимость представляют исследования Л.Б. Воскресенской о паспортизации ключевых слов, посвященные актуальным проблемам лингвострановедения.

Под лингвострановедческим паспортом ключевого слова Л.Б. Воскресенская понимает комплексное синхронное описание в методических целях информации о предмете или явлении, обозначаемом словом или совокупностью языковых данных, с помощью которых реализуются внеязыковые сведения [1, с. 98].

Методика работы: школьники выписывают в первую колонку лексику по теме, во вторую помещают единицы информации, звездочками отмечая лингвострановедческие реалии, в третью колонку под руководством учителя вносят словосочетания, встречающиеся в рассматриваемом предложении, абзаце. Позднее такая работа может проводиться учащимися самостоятельно.

Таким образом, данный вид работы будет оказывать влияние не только на формирование познавательной активности школьника в процессе речевой деятельности, но и способствовать развитию их лингвистических, исследовательских навыков. В то же время не следует забывать о страноведческой направленности такого приема. Перед составлением паспорта ключевого сочетания можно предложить учащимся ответить на вопросы по тексту.

Естественно, решение проблемы не сводится к использованию в учебном процессе одного-двух новых приемов. Главное – установить соответствие между содержательной и процессуальной стороной учебных заданий. Решение этой проблемы заключается в более целенаправленной и последовательной разработке методических указаний для учителя с подробным разъяснением приемов работы над лингвострановедческим материалом, а так же серий упражнений с учетом специфики данного материала.

Известно, что при знакомстве со страноведческими текстами учащиеся довольно часто испытывают «информационный пробел». Например, при знакомстве с текстом “Sport in Great Britain” у учеников могут возникнуть вопросы к учителю типа: Мы знаем, какие есть футбольные команды в нашей стране. А какие команды более популярны в Великобритании? Каковы причины профессионализма в спорте Англии?

Возникновение подобных вопросов свидетельствует о заинтересованности учащихся в теме, об их желании заполнить информационный пробел. К сожалению, учитель не всегда может дать исчерпывающие ответы на такие вопросы. Помочь ему в этом могла бы книга для учителя, содержащая более подробные методические указания и страноведческие комментарии.

Таким образом, мы пришли к выводу, что решение проблемы преподнесения лингвострановедческого материала связано с решением целого ряда промежуточных задач. В частности, представляют интерес вопросы соотношения подготовительных и речевых упражнений при работе со страноведческой информацией, контроля понимания страноведческих сведений на разных этапах обучения, определение готовности учеников к восприятию информации подобного рода. Решение столь актуальной проблемы представляется возможным лишь при совместной работе психологов, лингвистов, методистов, социологов и педагогов-практиков.

Вместе с тем, применение страноведческой информации в практике преподавания связано с большим кругом вопросов, требующих серьезного научного подхода и обоснования. Некоторые результаты теоретических исследований в области лингвострановедения нашли свое отражение в УМК по английскому языку. Отдельные компоненты этих комплектов предоставляют в распоряжение учителя достаточно содержательный страноведческий материал. Четко определяется его объем и дозировка. Учителю не приходится полагаться теперь только на свой энтузиазм, т.к. отбор и использование страноведческих сведений зависит от общей структуры комплектов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воскресенская Л.В. Лингвострановедческая паспортизация лексики и теоретические принципы и практическая реализация. В сб.: Словари и лингвострановедение. – М.: Рус. яз., 1982. – 243 с.
2. Гурвич П.Б., Григорян С.Г. Усиление мотивации учебной деятельности, направленной на овладение лексиконом иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1976. – № 5. – С. 14-16.
3. Лейфа И.И. Роль социально-культурного аспекта в формировании профессиональной компетенции будущих учителей иностранного языка : автореферат. – МГПУ, 1993. – 36 с.
4. Нефедова М.А. Отбор материалов лингвострановедческого содержания для чтения // ИЯШ. – 1994. – № 4. – С. 38-40.
5. Поддубская О.Н. Лингвостилистический анализ художественного текста : Учебное пособие. – Владимир: ВлГУ, 2010. – 104 с.

**БИРЮКОВ ЕВГЕНИЙ АНДРЕЕВИЧ,  
БОРОВИКОВА АНАСТАСИЯ ДМИТРИЕВНА,  
МОУ СОШ №12 с УИОП, 10 класс,  
г.о. Орехово-Зуево  
Научный руководитель: Захаров В.В.,  
учитель ВВК, МОУ СОШ №12 с УИОП**

## ТЕОРИЯ ВЕРОЯТНОСТИ В ГЕНЕТИКЕ

Нам часто приходится сталкиваться в жизни с явлениями, для которых трудно или невозможно отыскать причины, порождающие их, и тем более количественно их выразить. Данную работу нас побудили написать несколько причин, например, можно ли предугадать, родится ли ребенок здоровым, или все-таки в его арсенале будет набор наследственных заболеваний. Начав изучать биологическую сторону этого вопроса, мы столкнулись с тем, что решение большинства задач в генетике невозможно без применения знаний по математике, а точнее ее области – теории вероятности. Данные факты подтолкнули нас к написанию работы по данной теме.

*Гипотеза:* мы считаем, что с помощью теории вероятности можно решить различные генетические задачи, так же теория вероятности может прогнозировать выявление различных признаков.

Вероятность можно определить, как число благоприятных исходов какого-то события, деленное на общее число возможных исходов. Существует несколько законов, с помощью которых можно вычислять комбинации вероятностей различных событий. Два наиболее важных из них называются законами сложения и умножения вероятностей.

Статистические методы применяют для представления экспериментальных данных в сжатом виде и для анализа этих данных. Результаты экспериментов часто должны быть каким-то образом представлены в количественной форме; получаемые при этом большие массивы чисел надо уметь представить в компактном, обозримом виде.

Первое свое исследование мы провели после того, как задумались над вопросом: передаются ли по наследству привычки и склонности (затрагивают ли генотип), есть ли предрасположенность?

Для этого мы предложили учащимся 8, 9, 10, 11 классов в количестве 82 человек написать, какие из ниже перечисленных привычек и склонностей присущи их мамам и папам, бабушкам и дедушкам? Мы получили следующие результаты.

	Бабушка мама	Дедушка мама	Итог	Бабушка папа	Дедушка папа	Итог	Папа	Мама	Итог	Я
Курение	4	75	48%	3	76	48%	68	31	60%	12-15%
Грызть ногти	7	11	11%	5	8	8%	4	7	7%	4-5%
Рано вставать	44	64	64%	67	71	84%	75	43	72%	21-26%
Способность к рисованию	12	17	18%	16	14	18%	15	14	18%	14-17%
Способность к математике	17	23	24%	19	25	26%	18	26	27%	23-28%
Мышечная масса	4	26	24%	5	24	18%	19	6	15%	18-22%

Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что передача вредной привычки (курение) по наследству вполне возможна. Иначе говоря, дети, у родителей которых есть всякого рода зависимости, например, злоупотребление алкоголем или курение, скорее всего тоже будут иметь данные привычки, причем зачастую девочки перенимают все от матери, а мальчики - от отцов. Хотя четкого прослеживания такой привычки, как курение – не прослеживается (74% в трех поколениях).



Привычка грызть ногти и рано вставать, согласно нашему исследованию, не является наследственной, т.к. в большинстве случаев не прослеживается связь этой привычки между поколениями. Способность к математике и способность к рисованию, согласно результатам наших исследований, является наследственной, т.к. в 90% случаев проявляется в трех поколениях по одной из родственных линий.

Во 2 части нашего исследования мы раздали ученикам 8А, 10А, 4 А, 5 Б и 3А (разновозрастные учащиеся) листки для заполнения. В исследовании участвовало 112 школьников. Так же было задействовано 220 родителей и 347 дедушек и бабушек. Всего было исследовано 679 человек. В специальных листах надо было указать различные признаки, как у самих учащихся, так и у родителей, и дедушек и бабушек (со слов родственников). Мы проверили наличие доминантных видовых признаков: праворукость, нос с горбинкой, структура волос

Проанализировав данные, мы выявили, какие признаки доминируют и в каком процентном соотношении.

### Руки

Доминантные	Рецессивные
Праворукость	Леворукость

В ходе эксперимента было выявлено, что из 679 человек 611 - праворукие, 38 - леворукие, остальные - амбидекстры, т.е. люди одинаково владеющие обеими руками. Праворукость составляет 90% , наши предположения подтвердились: праворукость – доминирующий признак.

### Форма носа

Нос с горбинкой	Прямая и согнутая переносица
-----------------	------------------------------

Было выявлено, что количество людей, у которых форма носа с горбинкой составляет 420 человек, а количество людей, с прямой и согнутой переносицей 259 человек. Данный признак доминирует, и составляет 62% от общего числа людей.

Также мы просили предоставить нам данные о структуре волос. Но данные сведения мы не смогли использовать, так как данный признак наследуется с генетическим выходом в 3 варианта.

Решим задачи, чтобы либо подтвердить, либо опровергнуть наши исследование. При передаче признаков мать передала гомозиготу праворукости, а отец гетерозиготу праворукости. Найти вероятность выпадения гомозиготной или гетерозиготной праворукости. Гомозигота AA , гетерозигота Aa.

P: Мама (AA) Папа (Aa)

F1: AA Aa AA Aa ( 50 %, 50%)

Математический способ: Так как передача гена идет не парами, а по одному условному обозначению, то соответственно мать передает  $\frac{1}{4}$  информации, и папа передает  $\frac{1}{4}$ . Складывая полученные числа, получим  $\frac{1}{2}$  или 50 процентов. Задача решена двумя методами.

2 задача. При передаче признаков мать передала гетерозиготу праворукости (Aa), отец гетерозиготу праворукости (Aa). Предварительно мы знаем что, по отцовской линии мать и отец были леворукими, а по материнской линии мать была левша.

P: Мама (Aa) Папа (Aa)

F1: AA Aa Aa aa (75% - правша 25% - левша)

Математический способ: с помощью биологического распределения можно сделать вывод, праворукость  $\frac{3}{4}$  или 75 %, леворукость  $\frac{1}{4}$  или 25%.

Задача решена. Задачи, решённые теоретически, подтвердили верность наших исследований.

Итак, мы изучили историю развития генетики и теории вероятности, применили методы теории вероятности для решения генетических задач. Исследовали, передаются ли по наследству привычки и склонности (затрагивают ли генотип), есть ли предрасположенность. Проведя опрос, мы выявили доминирующие признаки и их процентное превосходство, решили генетические задачи различными методами.

В результате исследования сделаны следующие выводы. Передача вредной привычки (курение) по наследству вполне возможна. Способность к математике и способность к рисованию является наследственной, т.к. в 90% случаев проявляется в трех поколениях по одной из родственных линий. Объем мышечной массы зависит от возраста, образа жизни и не связан с наследственностью. Праворукость и нос с горбинкой являются доминантными признаками. Статистические методы теории ве-

роятностей применимы при решении прикладных задач. Вероятностно-статистические законы являются средством описания научной картины мира, моделирования социальных, экономических, естественнонаучных процессов и явлений.

В завершение хотелось бы сказать, что без теории вероятности в генетике было бы тяжело решить множество сложных задач. Теория вероятности помогает быстро, а главное правильно решать генетические задачи. Также позволяет делать количественное сравнение различных данных.

**БИТЮЦКАЯ ЕКАТЕРИНА ЮРЬЕВНА,**  
студентка 4 курса факультета психологии МГОГИ  
**ЗЕЛЕНКОВА ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА**  
к.п.с.н., доцент МГОГИ

## **ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

Вопрос о формировании личности младшего школьника посредством творческой деятельности является одним из актуальных вопросов современной психологии и педагогики. В современной отечественной возрастной психологии под младшим школьным возрастом принято считать период детства с 6–7 до 9–10 лет. Эта возрастная рамка во многом определяется социальными изменениями, существующими в современной системе образования, – поступлением ребенка в школу и переходом из начальной в среднюю школу. Изменение социального статуса ребенка, смена ожиданий и отношений в связи с этим со стороны значимых взрослых, появление новой значимой фигуры – учителя, освоение нового вида деятельности (учебной), освоение внутренней позиции ученика, построение новой системы отношений со сверстниками и ряд других перемен позволяют говорить о том, что младший школьный возраст – это не просто присутствие ребенка на определенной ступени образования, а психологически и социально особенный период жизни [4].

Базируясь на концепции В.С. Мухиной о детерминантах и движущихся силах развития и бытия личности, мы рассматриваем психологическое развитие как результат взаимодействия трех факторов – биологических предпосылок, условий развития и внутренней позиции личности. Младший школьный возраст – тот возрастной период, когда условия развития имеют доминирующее значение в развитии личности [5].

У детей в возрасте от 9 до 12 лет развивается стремление к своей собственной точке зрения, появляются суждения о собственной социальной значимости. Самооценка складывается благодаря развитию самосознания и обратной связи с теми из окружающих, чьим мнением они дорожат. Высокая оценка обычно бывает у детей в том случае, если родители относятся к ним с заинтересованностью, теплотой и любовью [1], но также и тогда, когда они переживают успех в какой-либо творческой деятельности [3].

Под творческими (креативными) способностями учащихся понимают комплексные возможности ученика в совершении деятельности и действий, направленных на созидание им новых образовательных продуктов. В них входят: творческое мышление, творческое воображение, применение методов организации творческой деятельности. Ученые отмечают, что к 7–8 годам творчество младшего школьника выражается часто в форме самостоятельно поставленных вопросов и проблем по отношению к новому, неизвестному, расширяется и исследовательский диапазон учащихся [2].

Целью нашего исследования было выяснить характер влияния творческих способностей на формирование личностных черт младших школьников. В качестве методик использовались: детский вариант многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла, фигурная форма теста творческого мышления Э. Торренса, тест дивергентного мышления Ф. Вильямса, методика «Сочини сказку», стандартизированное интервью «Если бы я был волшебником...». В качестве статистических методов для установления количественных и качественных зависимостей между изучаемыми явлениями применялся корреляционный анализ Пирсона.

Исследование проводилось в 3 и 4 классах МБОУ «Соболевская СОШ». Возраст испытуемых – 9–11 лет. Количество испытуемых – 41 человек.

Результаты исследования показали, что в нашей выборке наблюдаются следующие закономерности:

*Беглость*, как характеристика скорости выполнения творческих заданий, оказывает влияние на формирование следующих личностных факторов: фактор E+ (доминантность) ( $p \leq 0,05$ ); G- (сла-

бость «Сверх-Я» ( $p \leq 0,01$ ); D+ (возбудимость) ( $p \leq 0,05$ ). Эти факторы связаны с формированием независимости и нетрадиционности суждений, самоуверенности, некоторой авантюристичности в сочетании с повышенной импульсивностью, сверхреактивностью и пренебрежением к социальным нормам.

*Гибкость* – способность переключаться с одного вида мышления на другой – влияет на формирование личностного фактора E+ (доминантность) ( $p \leq 0,05$ ); Этот фактор связан с формированием стремления к самоутверждению, самостоятельности и независимости. Такая личность действует смело, энергично и активно, ей нравится «принимать вызовы» и чувствовать превосходство над другими.

*Оригинальность*, как способность ярко и необычно представить свою мысль (по Торренсу), связана с фактором Q4+ (напряженность) ( $p \leq 0,05$ ). Критерий оригинальности по Вильямсу, как способности свободно обращаться со стимульным материалом, оказывает влияние на формирование личностных факторов Q4- (расслабленность) ( $p \leq 0,05$ ) и I+ (сентиментальность) ( $p \leq 0,05$ ). Эти факторы связаны с проявлением спокойного отношения к неудачам, мягкости, утонченности, образности, художественного восприятия мира, отсутствием стремления к достижениям.

*Разработанность*, характеризуемая как способность детально разрабатывать придуманные идеи (по Торренсу), связана с факторами E+ (доминантность) ( $p \leq 0,05$ ) и Q4+ (напряженность) ( $p \leq 0,05$ ). Чем сильнее развита у учащихся такая способность, тем больше будет вероятность формирования у них независимости, критичности, стремления доминировать над другими, но также будет развиваться и тревожность, невротичность.

Разработанность по Вильямсу – стремление преодолевать симметричность – оказывает влияние на фактор O+ (тревожность) ( $p \leq 0,05$ ). Чем больше проявляется это стремление, тем более в его поведении проявляется недооценка себя, чувствительность к замечаниям и порицаниям, но также проявляется и склонность к размышлениям.

Таким образом, у младших школьников наибольшее влияние креативность оказывает на формирование личностных факторов: D+, E+, G, I+, O+, Q4.

Вербальная креативность младших школьников в нашем исследовании отражалась в их продуктивной деятельности по сочинению сказки, которая осуществлялась в двух формах: в виде свободной сказки и сказки по картинкам, выполненным в ходе дорисовывания стимульных фигур теста Торренса. Для оценки результатов использовались экспертные оценки оригинальности сказок. Корреляционный анализ, проведенный для выявления взаимосвязей оригинальности сказок и личностных факторов, показал, что оригинальность вербальных творческих продуктов связана с факторами E- (конформность) ( $p \leq 0,01$ ); Q3+ (самоконтроль) ( $p \leq 0,05$ ) и Q4- (расслабленность) ( $p \leq 0,05$ ). Чем более оригинальны сказки, тем более развиты доброжелательность и тактичность, контроль эмоций и поведения, невозмутимость, спокойное отношение к своим неудачам.

Анализ результатов интервью «Если бы я был волшебником...» показал, что творческое воображение создает условия для формирования представлений о себе как о потенциально нравственной личности. Пожелания чудес или исполнения желаний относились в большей мере не к самому себе, а к другим людям (родителям, друзьям); большинство желаний нравственного характера высказывались в отношении родителей и всего мира в целом. При этом для самих себя наши испытуемые желали необыкновенных способностей и умений.

Таким образом, по результатам эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

- 1) Творческие способности являются фактором формирования личности младшего школьника. При этом каждый показатель креативности вносит свой вклад в развитие личности.
- 2) Беглость мышления оказывает влияние на формирование независимости и нетрадиционности суждений, самоуверенности, некоторой авантюристичности в сочетании с повышенной импульсивностью, сверхреактивностью и пренебрежением к социальным нормам.
- 3) Гибкость мышления влияет на формирование стремления к самоутверждению, самостоятельности и независимости.
- 4) Оригинальность оказывает влияние на формирование художественного восприятия мира, утонченности, расслабленности, сопутствует проявлениям тревожности и фрустрированности.
- 5) Разработанность связана со стремлением к независимости, критичности, доминированием над другими. Высокий уровень разработанности связан с развитием тревожности, невротичности, чувствительности к замечаниям и порицаниям, проявлением склонности к размышлениям.
- 6) Вербальная креативность связана с проявлением доброжелательности и тактичности, контролем эмоций и поведения, невозмутимостью и спокойным отношением к своим неудачам.

- 7) Творческое воображение создает условия для формирования у младших школьников представлений о себе как о потенциально нравственной личности.

Полученные результаты можно использовать для составления программ творческого развития младших школьников.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.-Воронеж: НПО МОДЕК, 1999.
2. Занков Л.В., Зверева М.В. Индивидуальные варианты развития младших школьников. – М.: Педагогика, 1973.
3. Зеленкова Т.В., Бернацкая Н.В., Сабитова М.Р. Психологические условия развития креативности младших школьников // Вестник МГОГИ. – 2012. – №2. – С. 77-79.
4. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. – М.: Академия, 2006.
5. Мухина В.С. Личность: мифы и реальность. – Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007.

**БЛИНОВА АЛЁНА РОМАНОВНА,**  
студентка 5 курса филологического факультета МГОГИ  
**КИМ Ю НА,**  
университет «Джунвон», Южная Корея  
*Научный руководитель: Астафьева Ольга Александровна,*  
к.ф.н., доцент МГОГИ

#### УСТАРЕВШИЕ СЛОВА В ПОЭЗИИ Я. БРЮСОВА

В лингвистических работах, посвященных характеристике устаревших слов в русском языке, уже накоплен большой материал об использовании устаревшей лексики в произведениях художественной литературы и публицистики. Ценность таких исследований в том, что они выявляют лексическое и стилистическое своеобразие данной категории слов, помогают глубже понять замысел автора. Предметом нашего рассмотрения явились стихотворения В.Я. Брюсова, написанные им в период с 1908 по 1924 годы. Мы проанализировали устаревшие слова и их грамматические формы в его поэзии, дали их лексическую и стилистическую характеристику. Картотека составила 100 примеров.

Приняв за основу классификации Н.М. Шанского и М.И. Фоминой [Шанский: 2012, 148; Фомина: 2010], все устаревшие слова и формы были разделены нами на историзмы и архаизмы.

«Историзмы представляют собой слова пассивного словарного запаса, служащие единственным выражением соответствующих понятий» [Шанский: 2012; 148]. «Что же касается архаизмов, то в словарном составе современного русского литературного языка рядом с ними обязательно должны существовать и существуют синонимы, являющиеся словами активного употребления» [Там же].

#### Архаизмы

В поэзии В.Я. Брюсова были выделены следующие типы архаизмов:

##### Собственно лексические архаизмы

К этой группе относятся целиком устаревшие слова, которые перешли в пассивный архаичный слой. Это слова, которые сейчас вытеснены словами с другими непроемными основами. В картотеке этот разряд представлен 57 примерами: «страж», «крамольный», «вежды», «воспрянуть», «ложе», «личина» и под.

«Коней бурных он направил  
Вглубь взволнованного лона,  
В свой коралловый чертог» («Одиссей у берегов феаков»).

##### Лексико-фонетические архаизмы

К этой группе относятся слова, у которых в процессе естественного развития видоизменилась их звуковая форма. Картотека составляет 14 слов: «провизжу», «глад», «иль», «змий», «днесь», «лик», «чреда» и под.

«Даль беспредельно широка,  
Простор лугов, что шаг, раздольней;  
Плывут неспешно облака  
Так высоко над жизнью **дольней**» («Весной»).

### Лексико-словообразовательные архаизмы

Эта группа архаизмов отличается от современных слов своей структурой: префиксом, суффиксом. А.В. Калинин характеризует их как «слова, устаревшие только в какой-то своей морфологической части» [Калинин: 2010; 105]. Их немного, всего 7 слов: «люд», «дева» «сказывать» «превыше», «дерзновение», «целить», «заклясть».

«В тот вечер улицы кишели **людом**,  
Во мгле свободно веселился грех,  
И был весь город дьявольским сосудом» («Данте в Венеции»).

### Семантические архаизмы

Кроме лексических архаизмов, в стихотворениях В.Я. Брюсова встречаются и семантические архаизмы – слова, существующие и в современном русском языке, но имеющие устаревшие значения. Семантических архаизмов тоже немного, 10 слов: «чары», «зелье», «дровосек», «лазурь», «влечь», «пасть», «глагол» и под.

Дни все, что было, сметают на дно.  
**Зельем** пьянящим, дышу настоящим,  
Заревом зорь мир застлало оно» («В первый раз»).

*Проанализировав архаизмы в поэзии В.Я. Брюсова, мы пришли к выводу, что поэт достаточно часто в своих стихотворениях употребляет такие слова. Архаизмы встречаются в стихотворениях разной тематики. Эти слова позволяют наиболее полно представить события, нравы и обычаи прошлого. Многие стихотворения насыщены устаревшими словами, например, «Россия», «Эней», «Библия», «Городу», «Сын земли» и многие другие.*

### Историзмы

«Если уходит из жизни какой-то предмет, какое-то явление действительности, то слово, называющее этот предмет или явление, становится историзмом. Историзм – это слово, называющее устаревшую вещь, явление, ушедшее в историю» [Калинин: 2012, 102].

Среди 100 слов было найдено только 11 историзмов. Представим их тематическую классификацию.

#### 1) Историзмы, которые являются названиями зданий, архитектурных сооружений.

«Первый воскликнул: Братья,  
Разрушим дворцы и **палаты!**  
Разбив их мраморы, мы  
Увидим свет из тюрьмы!» («На площади, полной смятением»).

Встречаются историзмы из той же лексико-семантической группы: «твердыня» (крепость, прочно укрепленное место), «чертог» (большое богатое помещение с пышным убранством).

#### 2) Историзмы, указывающие на социальный статус людей.

«Был он — как **царь** над царями.  
Все перед ним было жалко:  
Фивы, Мемфис, Вавилон.  
Он, опоясан кругами  
Меди, свинца, орихалка,  
Был — как огнем обнесен!» («Город вод»).

#### 3) Историзмы, представляющие военную лексику.

«Победный лавр, и скиптр Вселенной,  
И **ратей** пролитую кровь  
Ты бросил на весы, надменный, -  
И перевесила любовь!» («Антоний»).

#### 4) Историзмы, обозначающие местонахождение.

«На нас ордой опьянелой  
Рухните с темных **становий** —  
Оживить одряхлевшее тело  
Волной пылающей крови» («Грядущие гунны»).

### 5) Историзмы, называющие средства передвижения.

«Когда на улице звон двухэтажных **конок**  
Был мелодичней, чем колес жестокий треск,  
И лампы в фонарях дивились, как спросонок,  
На газовый рожок, как на небесный блеск»

(«Я знал тебя, Москва, еще невзрачно-скромной»).

### 6) Историзмы, называющие места торговли.

«Прочтя названья **торжищ** и святилищ,  
Узнав по надписям за ликом лик,  
Пришлец проникнет в глубь книгохранилищ,  
Откроет тайны древних, наших книг» («В дни запустений»).

Тематика поэтических произведений Я. Брюсова широка. Например, в стихотворениях «Город вод», «Одиссей у Калипсо», «Эней» автор обращается к мифологии и античным временам. Герои его стихотворений – мифические боги и герои: Орфей, Одиссей, Посейдон. В стихотворении «Библия» прослеживается религиозная тема. В некоторых стихотворениях В.Я. Брюсова действующие лица – исторические персонажи: Александр Великий, Данте, Птолемей. Поэт использует устаревшую лексику не только для создания колорита эпохи и воссоздания исторической обстановки, но и для передачи особенностей речи героев своих стихотворений. Так, например, в стихотворении «Александр Великий» В.Я. Брюсов дает право голоса Александру Невскому, который обращается к македонцам, используя устаревшую лексику.

Столь частое обращение к темам исторического характера, говорит о том, что В.Я. Брюсов был разносторонней творческой натурой и был осведомлен о разных периодах русской и мировой истории.

Таким образом, проанализировав стихотворения В.Я. Брюсова, мы пришли к выводу, что устаревшая лексика употребляется с определенной стилистической целью. Архаизмы и историзмы придают речи возвышенное, торжественное звучание, они помогают представить читателю ту эпоху, о которой пишет поэт. Также архаизмы и историзмы используются для воссоздания колорита прошедших времён. Нельзя забывать, что помимо различных стилистических функций устаревшие слова выполняют собственно номинативную функцию. Характеризуя ту или иную эпоху, они называют основные ее понятия, предметы, детали быта соответствующими данному времени словами.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Калинин А.В. Лексика русского языка. – 2-е изд. – Московский университет, 2012. – 231 с.
2. Фомина М.И. Современный русский язык. Лексикология. – М.: Высшая школа, 2010. – 235 с.
3. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. – Изд.: Либроком, 2012. – 327 с.

### СЛОВАРИ

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Словарь русского языка. – Издательство «Оникс», 2008. – 944 с.
2. Рогожников Р.П., Карская Т.С. Словарь устаревших слов русского языка. По произведениям русских писателей 18-20 вв. – М.: Дрофа, 2005. – 608 с.
3. Сомов В.П. Словарь редких и забытых слов. – М.: Владос, 1996. – 609 с.

**БОРИСОВА ВЕРА ВАЛЕНТИНОВНА,**

студентка 5 курса факультета иностранных языков МГОГИ

*Научный руководитель: Поддубская Ольга Николаевна,*

к.п.н., доцент МГОГИ

## **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Стремление к коммуникативной компетенции как конечному результату обучения предполагает не только языковую компетенцию, но и усвоение колоссальной внеязыковой информации, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания, поскольку последнее недостижимо без принципиального тождества основных сведений общающихся об окружающей действительности. Заметные различия в запасе этих сведений у носителей разных языков в основном определяются различ-

ными материальными и духовными условиями существования народов и стран, особенностями их истории, развития, культуры, общественно-экономического строя, политической системы и т.п. Следовательно, особую важность приобретает лингвострановедческий компонент при обучении [4, с. 89].

Существуют два подхода к обучению культуре в процессе обучения иностранному языку: обществоведческий и филологический.

Первый подход, по мнению Г.Д. Томахина, «основывается на дисциплине, традиционно связанной с изучением любого иностранного языка. Страноведение понимается как комплексная учебная дисциплина, включающая в себя разнообразные сведения о стране изучаемого языка. В отличие от фундаментальных наук, на которых оно базируется, страноведение включает в себя разнообразные сведения о стране изучаемого языка фрагментального характера и определяется как дисциплина в системе географических наук, занимающихся комплексным изучением материков, стран, крупных районов» [6, с.23].

Если страноведение является обществоведческой дисциплиной, на каком языке оно ни преподавалось бы, то лингвострановедение является филологической дисциплиной, в значительной степени, преподаваемой не отдельно как предмет, а на занятиях по практике языка в процессе работы над семантикой языковых единиц.

А.Д. Райхштейн выделил два способа преподнесения страноведческой информации учащимся [3, с. 13]:

1. Тематический, при котором наиболее существенные сведения об истории, географии, государственном строе, культуре и других аспектах стран изучаемого языка систематизируются по соответствующим темам и сообщаются учащимся.

2. Филологический, при котором страноведческая информация извлекается из самих иноязычных структур – слов, словосочетаний, текстов, стихов, песен, причем используются иноязычные произведения художественной литературы, творчества, необязательно посвященные страноведческой проблематике.

Следует отметить, однако, что оба способа преподнесения информации учащимся тесно связаны между собой.

При филологическом подходе возможна постановка двух разных задач:

1. Изучение культуроведческой информации из языковых единиц. В этом случае на первый план в качестве основной задачи изучения выдвигается культура. И именно данный метод до некоторых пор был доминирующим в методике преподавания иностранного языка.

2. Обучение восприятию или преподнесения языковой единицы на фоне образа, аналогичного тому, что присутствует в сознании носителя языка и культуры. Здесь, согласно работе Г.Д. Томахина, «речь идет об образе, сформулированном на базе национально кодифицированных ассоциаций, исключая индивидуальные, личностные» [5, с. 83]. При этом образ, на котором строится семантика слова, фразеологической единицы и т.д., создается во время процесса работы учащегося над этим значением языковой или речевой единицы и возникает уже во всей полноте, когда учащийся непосредственно сталкивается с этой единицей. При таком подходе к работе в изучении иностранного языка, к работе над национально-культурным компонентом семантики, значения на первый план изучения выдвигается именно язык.

3. Согласно лингвострановедческой теории слова, предметом лингвострановедения является «специально отобранный, специфически однородный языковой материал, отражающий культуру страны изучаемого языка, безэквивалентные, фоновые и коннотативные лексические единицы, узловые формы речи, а также невербальные языки жестов, мимики и повседневного (привычного) поведения» [1, с. 55].

Таким образом, мы можем из всего вышеизложенного сделать следующие выводы:

Главной целью введения лингвострановедческого компонента в обучение иностранным языкам в школе является обеспечение коммуникативной компетенции в, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных текстов, рассчитанных на носителей языка. Лингвистическая компетенция – способность учащегося конструировать грамматически правильные формы и синтаксически построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами русского языка. В лингвистической компетенции содержится знание семантическое, синтаксическое, морфологическое, фонетическое и лексическое. Лингвострановедческая компетенция включает в себя знание основных особенностей социокультурного развития страны изучаемого языка и умение осуществлять письменную коммуникацию в соответствии с ним. Лингвострановедческий компонент лингвострановедческой компетенции включает в себя определенные знания (языковые и культурологические), а также навыки и умения (речевого и неречевого пове-

дения). Лингвострановедческий материал включает безэквивалентную лексику, обозначающую национальные реалии, фоновую лексику, коннотативную лексику [2, с. 6]. Постоянным признаком принадлежности материала к лингвострановедческому является наличие у него национально-культурного компонента.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М., 1980. – 289 с.
2. Нефедова М.А., Лотарева Т.В. Страноведческий материал и познавательная активность учащихся // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 13-14.
3. Писаренко Т.Н., Писаренко В.Г. Использование эскиза при работе с текстами страноведческого характера // Иностранные языки. – 1998. – № 4. – С. 12-15.
4. Поддубская О.Н. Лингвострановедение – основа коммуникативного метода обучения общению на иностранном языке. Материалы II межрегиональных педчтений памяти И.Я. Лернера. – Владимир; ИУУ, 2001. – С. 88-91.
5. Теоретические основы обучения иностранному языку в средней школе / под ред. А.Д. Климентенко, Л.А. Миролубова. – М.: Педагогика, 1981. – 153 с.
6. Томахин Г.Д. Реалии в языке и культуре // ИЯШ. – 1997. – № 6. – С. 8-10.

**БОРОДИНА АНАСТАСИЯ АНДРЕЕВНА,**  
студентка 4 курса факультета математики и физики МГОГИ  
**ОСИНИНА ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА,**  
к.п.с.н., ст. преподаватель кафедры педагогики МГОГИ

### ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА В УСЛОВИЯХ ФГОС

**Актуальность темы исследования.** В основе рациональной организации урока лежат требования, соблюдение которых позволяет учителю повысить качество подготовки обучающихся. Эти требования ориентируют учителя на проектирование оптимальной структуры урока, позволяют ему упорядочить процесс проведения урока, повысить его эффективность. Внедрение ФГОС предъявляет новые требования к проектированию урока, которые являются одновременно критерием качества проведенного урока, а также критерием качества труда педагога.

Вопрос о стандартах сегодня актуален не только для системы образования, но и для общества в целом. Новые стандарты обозначили вектор перехода от знаниевой к деятельностной парадигме образования, которая в качестве цели образования выдвигает развитие обучающихся на основе освоения универсальных способов действий, приобретения духовно-нравственного и социального опыта. Большая ответственность за успешную реализацию новых стандартов возлагается на учителя, его профессионализм, уровень педагогической культуры, мотивации к самосовершенствованию и развитию [3, с. 18].

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования утвержден приказом Министерства образования и науки РФ № 1897 от 17 декабря 2010 г. Новые стандарты впервые должны выполнить общественно-стратегическую задачу: выявить и зафиксировать современные запросы в сфере образования со стороны личности, семьи, общества и государства. В стандарте общего образования второго поколения сформулирован ряд принципиальных инновационных идей, связанных со стратегической трактовкой стандарта как важнейшего ресурса социокультурной модернизации российского общества. Образование рассматривается в стандарте в качестве важнейшей социальной деятельности общества, направленной на формирование российской идентичности как неотъемлемого условия укрепления российской государственности. Стандарт представлен как общественный договор между личностью, семьей, обществом и государством [4, с. 9-28].

Во ФГОС сделан акцент на необходимость развития личностных и профессиональных компетенций, на стимулирование внутренних усилий личности в процессе обучения, воспитания, развития. В связи с этим востребованным становится педагог, способный понять ребенка, взаимодействовать с ним для достижения поставленных целей, выстраивания личной жизненной траектории [6, с. 88].

Учитывая постоянные процессы реформирования отечественной системы образования и последние тенденции в этом направлении, связанные с доминированием компетентного подхода, со всей очевидностью встает проблема внесения изменений не столько в содержание обучения, сколько в процессуальную сторону этого процесса. Процесс непосредственного освоения содержания образо-



вания тесно связан с такими факторами, как опыт конкретного педагога, осознание им образовательных целей, его мобильность. В процессе внедрения ФГОС основной акцент делается именно на профессиональную позицию учителя, его нацеленность на достижение успеха, веру в способности ребенка, умение организовывать совместную деятельность педагога и обучающегося [6].

Как отмечал Сенека «для корабля, порт назначения которого неизвестен, нет попутного ветра». В новом стандарте конечный результат образовательной деятельности российской школы фиксируется в портрете будущего выпускника [3, с. 19]. Согласно «портрету выпускника основной школы» он должен уметь учиться, осознавать важность образования и самообразования для жизни и деятельности, применять полученные знания на практике. То есть процесс обучения должен быть нацелен не просто на пассивное приобретение школьниками знаний и умений, а на формирование компетентности выпускника [4, с. 22].

В настоящее время на первый план выходит умение педагога грамотно организовать и провести урок, в соответствии с новыми требованиями Федерального государственного образовательного стандарта [7, с. 48-52]. Для того чтобы решить новые задачи учителю необходимо в корне перестроить свою работу, изменить уроки, их структуру. Этапы урока преобразуются. Активная продуктивная деятельность обучающихся становится главной на уроке.

Поиск путей оптимальной организации современного урока, его совершенствования на основе системно-деятельностного подхода и составил проблему исследования.

**Цель исследования** – рассмотреть особенности организации урока в рамках системно-деятельностного подхода и изучить основные трудности, с которыми сталкиваются педагоги при работе по новым стандартам образования.

**Объект исследования** – урок как основная форма обучения.

**Предмет исследования** – специфика урока в системно-деятельностном подходе.

**Гипотеза исследования.** Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования требует существенной перестройки каждого урока и основательной подготовки педагогов к работе по новым стандартам.

**Задачи исследования:**

- рассмотреть сущность системно-деятельностного подхода в образовании;
- определить особенности проведения урока в системно-деятельностном подходе;
- разработать анкету для учителей;
- изучить профессиональные затруднения педагогов в связи с началом перехода МОУ СОШ №12 с УИОП г. Орехово-Зуево Московской области на ФГОС ООО.

В соответствии с поставленными задачами в работе применены следующие **методы исследования:**

- теоретический анализ литературы: работ по педагогике, дидактике; изучение нормативно-правовой базы современного образования;
- анкетирование, проведенное с целью выявления профессиональных затруднений педагогов в период перехода МОУ СОШ №12 с УИОП г. Орехово-Зуево Московской области на ФГОС ООО;
- беседы с педагогами;
- обобщение существующего опыта организации и проведения уроков в рамках системно-деятельностного подхода.

Методологической основой стандартов второго поколения выступает системно-деятельностный подход, который представляет интеграцию системного и деятельностного подходов [10]. Сущность деятельностного подхода заключается в том, что формирование и развитие психики человека происходит в конкретной деятельности. Задачи системного подхода к изучению человека как субъекта психической деятельности были поставлены Б.Г. Ананьевым [1]. Большую роль в становлении этого подхода сыграла теория функциональных систем П.К. Анохина [2]. Основные принципы системного подхода к изучению психических процессов сформулированы Б.Ф. Ломовым. Согласно принципу системности, изучаемый предмет рассматривается с точки зрения организованного целого и обладает свойствами, которые невозможно вывести из его фрагментов или частей [5]. Системно-деятельностный подход к обучению предполагает: учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся; воспитание и развитие личности обучающихся; признание ведущей роли ребенка в выборе способов организации образовательного процесса; разнообразие индивидуальных образовательных траекторий и индивидуального развития каждого обучающегося.

Отличительной особенностью федеральных государственных образовательных стандартов общего образования нового поколения является направленность на обеспечение перехода в образова-

нии от простой трансляции знаний к развитию творческих способностей обучающихся, раскрытию их возможностей, подготовке к жизни в современных условиях. Новые стандарты нацелены на самостоятельное получение знаний, а не на механическую репродукцию усвоенного учебного материала. Очевидно, что реализация новых стандартов требует существенной перестройки процесса обучения в целом, изменения урока, его структуры, требований к результатам, модернизации всей методической системы обучения. Новые требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ представляют собой описание совокупности обязательных компетентностей выпускника образовательной организации, определяемых индивидуальными, семейными, общественными и государственными потребностями, и включают личностные, метапредметные и предметные результаты [4, с. 21].

Требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ задают новые ориентиры не столько для обновления предметного содержания, сколько для инновационных изменений в организации учебного процесса. Традиционный урок, как основная форма обучения, ориентирован, прежде всего, на информационную функцию, на преподнесение в готовом виде конкретных знаний и умений. При этом, на уроке, как правило, используется ограниченный набор форм организации учебно-познавательной деятельности.

Компетентностный подход нацеливает на формирование УУД обучающихся, которые позволят им самостоятельно решать проблемы, организовывать познавательную деятельность и обеспечивают развитие личности. УУД определяют способность личности учиться, познавать, выстраивать сотрудничество в познании и преобразовании окружающего мира [3, с. 19]. Новое понимание результатов образования предполагает и новую систему оценивания, что требует от педагогов овладения дополнительными компетенциями.

В портрете выпускника основной школы сделан акцент на формирование у обучающихся умения учиться, осознание важности образования и самообразования для жизни и деятельности, способностей применять полученные знания на практике. Данная направленность нового стандарта ставит перед педагогами задачу формирования новых методических приемов в обучении, способов работы с учебным материалом.

Научно обоснованный подход к подбору содержания, методов и форм работы с обучающимися с учетом их интеллектуальных особенностей в настоящее время согласуется с требованиями ФГОС о формировании универсальных учебных действий.

Сравнительный анализ традиционного урока и урока современного типа (деятельностного урока) позволяет сделать вывод о существовании множества различий между ними. Обучающийся на уроке в условиях системно-деятельностного подхода занимает более активную позицию, становится главным «действующим лицом» урока. Педагог выступает как координатор деятельности детей. Уроки в системно-деятельностном подходе нацелены на развитие личности обучающегося, его способностей. Учитель руководит поиском ответов на поставленные вопросы или учебную задачу, предлагает помощь. Значительная роль отводится самостоятельной работе школьников, моделированию на уроках реальных жизненных ситуаций, освоению проектной и исследовательской деятельности. Обучение, ориентированное на зону ближайшего развития ребенка, способствует развитию самоконтроля, саморегуляции, формированию навыков планирования собственной деятельности.

Использование приёмов проблемного обучения, проектных методик и групповых форм работы даёт педагогу возможность реализовать деятельностный подход в обучении школьников, предполагающий такое осуществление учебного процесса, которое ориентировано на формирование и совершенствование интеллектуальных качеств личности.

Проведение традиционных уроков приводит к формированию личности, способной к исполнительской деятельности. Системно-деятельностный урок формирует личность, способную к самостоятельной творческой деятельности.

Для изучения профессиональных затруднений, которые испытывают педагоги в связи с началом перехода их образовательной организации к работе по новым федеральным государственным образовательным стандартам, нами была разработана анкета, включающая 22 вопроса. В анкетировании приняли участие педагоги МОУ СОШ №12 с УИОП г. Орехово-Зуево Московской области, которые начали работать по ФГОС ООО с сентября 2014 года.

Проведенное исследование позволяет выделить следующие профессиональные затруднения, которые испытывают педагоги при введении и реализации новых ФГОС: отсутствие критериев оценки результатов обучения, сложность привыкания к новому, дополнительная нагрузка и увеличение объемов работы, недостаточная информированность о новых стандартах, недостаточная степень технической поддержки при проведении уроков в рамках ФГОС, неготовность некоторых классов к ре-

лизации ФГОС, недостаточная информированность родителей об особенностях организации работы по новым стандартам. Для преодоления педагогических затруднений при подготовке и проведении уроков учителя отмечают необходимость посещения уроков опытных педагогов, обучающих семинаров, получение консультационной и методической помощи, научной и информационной поддержки.

Для успешной работы в условиях ФГОС ООО учителям необходимо достойное методическое и материально-техническое обеспечение, прохождение курсов повышения квалификации, обучающих семинаров, получение консультационной и методической помощи, научной и информационной поддержки, посещение уроков других педагогов, проводимых по новым стандартам.

М.М. Поташник и М.В. Левит, изучая затруднения учителей при освоении новых стандартов, задавали педагогам один и тот же вопрос: «Какие затруднения Вы испытываете при освоении ФГОС второго поколения?» [9]. Многие педагоги отрицательно относятся к ФГОС из-за присущей многим людям боязни нового, отсутствия значительной части учебников, соответствующих требованиям ФГОС, дефицита времени, вследствие которого у педагогов возникает быстрое профессиональное выгорание, неврозы, депрессия. Новые стандарты содержат много нового и прогрессивного и поэтому требуют отказа от сложившегося опыта и стереотипов. Учителя стремятся сохранить привычные для них знания, умения, технологии, стараются делать только то, что приводило к успеху в прошлом.

Педагогам приходится осваивать новые стандарты по старым учебникам. На них стоит значок «ФГОС», но они мало чем отличаются от прежних содержанием текстов, которое не способствует формированию личностных результатов, а задания, направленные на проверку памяти и воспроизведение прочитанного, совершенно не формируют метапредметные результаты.

Незнание сущности и способов организации проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся также порождает трудности в освоении новых стандартов. Из-за отсутствия системы оценки, критериев, контрольно-измерительных материалов невозможно оценить сформированность УУД и в целом метапредметных и личностных результатов. Кроме того, необходимо отметить затруднение, которое связано с неумением подключать родителей к оказанию помощи учителям и детям в освоении ФГОС. Речь идет о подготовке и проведении родительских собраний с целью информирования о содержании новых стандартов, рассказом о том, как можно помочь детям, обучающимся по новым ФГОС [8].

Учителя перечисляют следующие изменения, которые коснулись проведения уроков в условиях реализации ФГОС ООО: изменения в структуре урока, в структуре плана-конспекта урока, изменение позиций учителя и учеников, акцент на самостоятельное добывание учащимися знаний на уроке, изменения в форме организации урока и его результатах. Все педагоги отмечают изменения, связанные с подготовкой технологической карты урока, с описанием видов УУД, формируемых на каждом уроке.

При переходе на ФГОС ООО учителя подчеркивают важность использования разнообразных форм, методов, приемов обучения, повышающих степень активности учащихся в учебном процессе, создания на уроке атмосферы сотрудничества, сотворчества, психологического комфорта, использования ситуаций проблемного характера, эвристических задач. Необходимо учить детей определять границы своих знаний, видеть проблему и ставить проблемные вопросы; создавать условия для выстраивания учеником индивидуальной траектории изучения предмета; обучать детей осуществлять рефлексивное действие; использовать разнообразные методы и формы, повышающие степень активности учащихся в учебном процессе; стремиться оценивать реальное продвижение каждого ученика, поощрять и поддерживать даже минимальные достижения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001.
2. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы // Избранные труды. – М.: Наука, 1978.
3. Кондаков А.М. Федеральный государственный стандарт общего образования и подготовка учителя // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 18-23.
4. Кондаков А.М., Кузнецов А.А. О Федеральном государственном образовательном стандарте: доклад Российской академии образования // Педагогика. – 2008. – № 10. – С. 9-28.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984.
6. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения / под ред. И.А. Стеценко. – Ростов-н/Д., 2014.
7. Помазков В.В. Проектирование современного урока с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов // Вестник МГОУ. – 2013. – № 2. – С. 48-52.

8. Поташник М.М., Левит М.В. Как помочь учителю в освоении ФГОС : Методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2014. – 320 с.
9. Поташник М.М. и Левит М.В. Затруднения учителей при освоении новых стандартов // Народное образование. – 2014. – № 6. – С. 119-124.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом МО и науки РФ № 1897 от 17 декабря 2010 г.).

**БУХТЕЕВА ДАРЬЯ ДМИТРИЕВНА,  
УТИНА ВИКТОРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА**  
студенты 4 курса, группа «Биология», «Иностранный язык» МГОГИ  
**БЕРСЕНЕВА ИРИНА АНАТОЛЬЕВНА,**  
к.биол.н., доцент МГОГИ  
**ДЬЯЧКОВА ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЯНОВНА,**  
к.биол.н., ст. преподаватель МГОГИ

## **ИЗМЕНЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ МОАУ ЛИКИНО-ДУЛЕВСКИЙ ЛИЦЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

Проблема укрепления физического и психического здоровья молодого поколения в условиях ухудшения медико-демографической ситуации является приоритетной для сохранения и приумножения производительных сил общества, повышения национальной безопасности страны [1].

Учебная нагрузка несоответствующая возрастным особенностям организма школьников, является одним из основных факторов, приводящих к перенапряжению физиологических механизмов адаптации и ухудшению здоровья.

Как свидетельствуют результаты исследований [2-4], за последнее десятилетие среди детей значительно возрос уровень заболеваемости. Углубленное изучение предметов (повышенный объем образовательной нагрузки в условиях дефицита учебного времени) вызывает у школьников значительное психоэмоциональное напряжение, в то время как продолжительность сна, объем двигательной активности и время пребывания на свежем воздухе резко сокращаются. Это приводит к формированию различных функциональных расстройств, ускоряет переход таких нарушений в хронические заболевания.

**Целью** данного исследования являлось изучение изменения состояния здоровья школьников.

Для реализации поставленной цели мы провели экспериментальную работу по определению состояния здоровья учащихся средних и старших классов по данным медицинских карт МОАУ Ликино-Дулевский лицей.

Были получены следующие результаты, отражающие динамику изменений состояния здоровья в школе:

В процессе роста и развития у подростков с 11 до 17 лет, среди обследованных мальчиков 11–12-летнего возраста группу здоровых составили 62%, периодически болеющих – 15%, имеющих хронические заболевания – 23%, у девочек – 57%, 25%, 18% соответственно.

В последующем, начиная с 13 до 17 лет, количество здоровых подростков значительно уменьшилось (13 лет – 34%, 15 лет – 21%, 16 лет – 24%).

В 17-летнем возрасте в группе здоровых детей остается только третья часть обследованных. С возрастом увеличивается число периодически и систематически болеющих. Число здоровых детей в процессе роста, начиная с 11 до 17-летнего возраста, уменьшилось на 19,5%, а систематически болеющих увеличилось на 21,6%. Выявлено, что в течение исследуемого периода в 23,7% случаев у девочек и 9,7% случаев у мальчиков произошло изменение группы здоровья с 1 на 2, а в 7,3% случаев у девочек и 4,5% случаев у мальчиков – со 2 на 3. В числе подростков 11 летнего возраста к 3 группе относилось 38,2% девочек и 14% мальчиков, а в 17 лет – соответственно 48% и 30,3%.

У мальчиков увеличение составляет меньшую тенденцию, чем у девочек. Это можно объяснить, прежде всего, гендерными особенностями развития личности учащихся.

Так, девочки более ответственны в выполнении школьных и учебных поручений, что не может не сказаться на нагрузках этих учащихся. Они более внимательно относятся к своему здоровью и самочувствию, поэтому не стесняются обращаться в школьный медпункт или в поликлинику к врачу. В то время как у мальчиков путь от заболевания к обращению к специалисту занимает гораздо боль-

ший срок, а то и вовсе на протекание заболевания не обращается внимания или осуществляется лечение подручными средствами, самостоятельно.

Значительное уменьшение количества здоровых подростков за счет увеличения числа периодически и систематически болеющих наблюдается у школьников женского и мужского пола в 13-летнем возрасте, в последующем наиболее отчетливое ухудшение состояния здоровья проявляются у девушек с 13 до 17 лет, а у юношей в 14 и 16 лет. Необходимо отметить, что с момента перехода из категории здоровых в категорию больных, дети в течение многих лет не восстанавливают свое здоровье.

В целом, в лицее наблюдается тенденция увеличения следующих хронических заболеваний: заболевания желудочно-кишечного тракта, внутренних органов (печень, почки, иное), эндокринной системы (желез внутренней секреции), нервной системы, аллергические и кожные заболевания, нарушения осанки, лор-заболевания, нарушения зрения, слуха. Среди причин неблагополучия со здоровьем следует назвать внутришкольные факторы:

1) Действующие в лицее учебные планы обрекают учащихся на перегрузку. Дополнительно увеличивается число часов на преподавание иностранных языков и других предметов, вводятся новые курсы, проводятся занятия по углубленным программам. Большое количество разных вариантов учебных планов вводится в действие без проверки на их соответствие возрастным особенностям и возможностям учащихся. Растет число учебных предметов, предлагаемых для изучения; в итоге увеличивается число одночасовых (в неделю) предметов, что малоэффективно. Установлено, что один час в неделю на учебный предмет не способен привести в действие ни один из механизмов памяти. В таком случае все ложится на ученика: увеличивается время на приготовление домашних заданий, снижается время двигательной активности, сна и как результат – ухудшение здоровья.

2) Функциональное состояние физиологических систем организма четко проявляется в уровне умственной работоспособности школьников и ее динамике в течение учебного дня, недели, года. Изучение этого вопроса показало, что в расписании нет чередования «трудных» и «легких» предметов, не учитываются дни повышенной и сниженной работоспособности. Расписание чаще составлено в интересах учителей, а не учащихся.

3) Перегруженность домашними заданиями. Большинство учащихся тратят на приготовление домашних заданий от 1,5 до 3 часов и более. Многие старшеклассники 3–4 раза в неделю посещают еще и подготовительные курсы, занимаются с репетиторами, готовятся к сдаче ЕГЭ по специальным программам. Нагрузка выше всяких гигиенических нормативов. Продолжительность урока в лицее сокращена до 40 минут, что меняет структуру урока и также увеличивает время на выполнение домашних заданий, в некоторых школах сокращают продолжительность уроков до 35–40 минут.

4) Для нормального роста и развития детей, укрепления их здоровья, повышения физиологической и иммунной реактивности организма, состояния психологических функций важное значение имеет качество воздушной среды. В лицее данный фактор не соответствует гигиеническим нормативам: к концу занятий в классе увеличивается содержание углекислого газа, помещения плохо убраны и плохо проветрены.

5) Школьная мебель. В лицее мебель старая, во многих классах не имеет маркировки, не подбирается в соответствии с санитарно-гигиеническими нормами. Эта одна из причин нарушения осанки, сколиозов и других нарушений опорно-двигательного аппарата.

Проведенное нами исследование позволяет, прежде всего, охарактеризовать сложившуюся обстановку с состоянием здоровья учащихся лицея, которое соответствует тенденции, наблюдаемой в системе образования: физиолого-гигиенические проблемы обучения остаются нерешенными, разработка и внедрение новых педагогических технологий являются актуальными.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Косованова Л.В. Скрининг-диагностика здоровья школьников и студентов. Организация оздоровительной работы в образовательных учреждениях / Л.В. Косованова, М.М. Мельникова, Р.И. Айзман. – Сибирское университетское издательство, 2003. – 240 с.
2. Неделько В. Здоровье Школьника. «Половине школьников физкультура не по силам» / В. Неделько // 7я. – 2010. – № 3 (476). – С. 5.
3. Платонов В.Н. Сохранение и укрепление здоровья здоровых людей - приоритетное направление современного здравоохранения / В. Н. Платонов // Спортивная медицина. – 2006. – № 2. – С. 3-14.
4. Швецов А.Г. Формирование здоровья детей в дошкольных учреждениях: в помощь врачам, медицинским и педагогическим работникам дошкольных учреждений / А.Г.Швецов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 176 с.

**БУХТЕЕВА ДАРЬЯ ДМИТРИЕВНА,  
УТИНА ВИКТОРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА**  
студенты 4 курса, группа «Биология», «Иностранный язык» МГОГИ  
**БЕРСЕНЕВА ИРИНА АНАТОЛЬЕВНА,**  
к.биол.н., доцент МГОГИ  
**ДЬЯЧКОВА ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЯНОВНА,**  
к.биол.н., ст. преподаватель МГОГИ

## **ДИНАМИКА УМСТВЕННОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ УЧАЩИХСЯ 5–9 КЛАССОВ НА УРОКАХ В ТЕЧЕНИЕ УЧЕБНОГО ДНЯ**

Интегральным показателем функционального состояния организма, его изменений является работоспособность, которая отражает рациональность организации учебного процесса, его соответствие возможностям ребенка, его эффективность [1]. Динамика работоспособности позволяет увидеть, какой ценой достигается тот или иной педагогический результат.

Уровень работоспособности зависит от многих факторов:

- физиологических (функциональная зрелость организма, функциональное состояние, здоровья и т.п.);
- психологических (самочувствие, эмоциональное состояние, мотивация и т.п.);
- внешнесредовых (условия организации деятельности, время дня, года и т.п.).

Существуют общие закономерности динамики работоспособности. Она делится на несколько периодов: вработывание, устойчивый период (оптимальной работоспособности) и утомление.

**В период вработывания** происходит постепенное повышение работоспособности. Это период поиска наиболее эффективных вариантов функционирования всех органов и систем. В этот период меняются свойства нервных клеток – повышается их возбудимость, функциональная подвижность, активизируются связи между отдельными нервными центрами головного мозга. Работоспособность пока неустойчива, эффективность ее невелика.

**Устойчивый период** (активное участие в работе) – это время, когда организм работает наиболее эффективно в оптимальном режиме. Высокая устойчивая работоспособность не требует от организма чрезмерных усилий и энергозатрат, снижается напряжение и повышается согласованность в деятельности всех систем.

**Утомление** характеризуется рассогласованием в деятельности систем организма, снижением регуляторных влияний коры, повышением влияния подкорковых структур. Снижается сначала качество, а затем и количество работы (т.е. снижается работоспособность).

Охрана здоровья детей требует строгого нормирования различных видов их деятельности и правильной организации режима суток. Это не значит, однако, что школьники вообще не должны утомляться. Наоборот, до определённого предела напряжение функциональных систем, временное снижение полноценности функции – утомление – необходимо. Без этого не будет совершенствования функциональных систем, становления нового уровня регулирования, долговременной адаптации учащихся к умственной и физическим нагрузкам.

В учебном процессе важно учитывать закономерности динамики работоспособности детей и подростков [2-5].

Цель исследования заключалась в изучении особенностей работоспособности учащихся средних и старших классов.

Умственную работоспособность определяли методом модифицированного хронометража. Исследовали, какую часть урока составляет учебная активность, отвлечение и двигательное возбуждение, которое свидетельствует о наступлении утомления у каждого ученика и всего класса в целом. Урок делили на 9 пятиминутных интервалов, особенности поведения ученика фиксировали в протоколе с помощью следующих знаков: период вработываемости (+); активное участие в работе (+1); период утомления (-). После окончания урока подсчитывали общее число каждого вида знаков и заносили в соответствующую графу протокола. Для оценки работоспособности вычисляли процентное распределение каждого вида знаков.

Хронометраж уроков проводился во время прохождения педагогической практики в МОАУ «Ликино-Дулевский лицей». Основные исследования проведены в течение 3–4 недель марта, когда адаптация учащихся к учебной нагрузке полностью завершилась.

## Результаты исследования

Как показано в табл. 1, уровень умственной работоспособности (по % учебной активности) у школьников разных классов различен. Следует отметить, что с увеличением возраста учащихся не наблюдалось равномерного нарастания работоспособности, отмечены волнообразные изменения ее уровня.

Таблица 1.

Уровень работоспособности учащихся 4–11 классов в дни высокой учебной активности (по сумме показателей с понедельника по четверг).

<i>Параметры</i>	<i>Классы</i>				
	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
<i>Возраст, лет</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>
<i>Активность, %</i>	<i>53,2</i>	<i>55</i>	<i>52,3</i>	<i>48,7</i>	<i>62,5</i>
<i>Врабатываемость, %</i>	<i>22</i>	<i>26</i>	<i>27</i>	<i>27</i>	<i>20</i>
<i>Утомление, %</i>	<i>22,1</i>	<i>19</i>	<i>20,7</i>	<i>22</i>	<i>17,5</i>

Интенсивность работы у большинства пятиклассников в начале урока была низкой. Однако уже с 5-й мин урока началось медленное улучшение работоспособности, что свидетельствует о наличии периода врабатываемости. Он длится до 10-й мин урока. С 11-й мин. наступает фаза неуклонного повышения работоспособности учащихся (до 35-й мин.), затем наступает период снижения работоспособности (до 45-й мин.).

Динамика работоспособности учащихся 6 класса незначительно отличается от динамики работы в 5 классе. Вначале урока работоспособность также повышается, период врабатываемости длится 6 минут. Затем показатели работоспособности улучшаются до 12-й мин, и наступает период устойчивой работоспособности (от 12-й до 37-й мин). Резкое снижение интенсивности работы у шестиклассников наблюдается с 37-й мин.

У учащихся 7 и, особенно, 8 класса уровень работоспособности значительно понижается по сравнению с уровнем работоспособности школьников 6 класса. Период устойчивой работоспособности составляет 23,5 минуты в 7 классе, 21,9 минуты в 8 классе, периоды врабатываемости и утомления увеличиваются.

В 9 классе работоспособность учащихся повышается, наблюдаются наиболее высокие ее показатели.

Значительное понижение умственной работоспособности у школьников 7 и 8 класса отражает функциональное состояние организма подростков, обусловленное гормональной перестройкой, характерной для названного возраста. В этом возрасте в организме большинства девочек и части мальчиков, происходят значительные гормональные изменения, которые обуславливают перестройку в функционировании других систем органов. Существенные изменения претерпевают функции центральной нервной системы. Изменяется эмоциональная сфера: эмоции подростков изменчивы, подвижны, влияют на работоспособность. Неравномерность роста и развития внутренних органов, недостаточное кровоснабжение тканей также способствуют быстрому развитию утомления в процессе учебных занятий. На уроках учащиеся утомляются быстро, укорачивается время, в течение которого они могут сконцентрировать активное внимание на уроке, увеличивается число отвлечений, понижается учебная активность, снижаются количественные и качественные показатели умственной работоспособности, что сказывается на результатах учебной деятельности.

Таким образом, в результате исследования было выяснено, что с увеличением возраста учащихся не наблюдается плавного нарастания их умственной работоспособности; в начальной фазе вступления школьников в период полового созревания отмечается снижение этих показателей. Поэтому при организации образовательного процесса, следует учитывать не только общие закономерности динамики умственной работоспособности учащихся, но и ее особенности у школьников разных классов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Антропова М.В. Работоспособность учащихся и ее динамика в процессе учебной и трудовой деятельности. – М.: Просвещение, 1967. – 251 с.
2. Доскин В.А., Куинджи Н.Н. Биологические ритмы растущего организма. – М.: Медицина, 1989. – 220 с.
3. Безруких М.М. Здоровьесберегающая школа. – М.: Московский психологосоциальный институт, 2004. – 240 с.

4. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – 160 с.
5. Нормализация учебной нагрузки школьников. Экспериментальное физиологогигиеническое исследование / под ред. М.В. Антроповой, В.И. Козлова. – М.: Педагогика, 1988.

**ВЕДМЕЦКАЯ ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА,**  
студентка 5 курса заочного обучения  
факультета психологии МГОГИ  
учитель начальных классов МБСКОУ СКОШ,  
г. Лобня Московской области  
**КУТЯКОВА НИНЕЛЬ КОНСТАНТИНОВНА,**  
к.пед.н., доцент МГОГИ

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ИНКЛЮЗИЕЙ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются современные тенденции развития детей с нарушением интеллекта на основе использования их компенсаторных возможностей. Представлена система социально-психологических и педагогических условий для реабилитации и личностного роста детей с ограниченными возможностями здоровья. Даны эмпирические сведения об отдельном практическом исследовании. Проведен сравнительный анализ результатов, полученных до и после обучения. Показана психолого-педагогическая поддержка семьям, имеющим ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

*Ключевые слова:* дети с ограниченными возможностями здоровья, умственная отсталость легкой степени, реабилитация (абилитация), коррекционно-развивающая деятельность, мелкая моторика, родители

Проблема эффективной организационно-педагогической деятельности с контингентом детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, выступает одной из актуальных и значимых проблем общества. Для её успешного разрешения необходимы совместные усилия специалистов в различных областях деятельности, в том числе профессиональных педагогов, психологов, социальных работников, медиков, родителей детей.

В современном образовании особое значение приобретает разработка направлений, задач, содержания коррекционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности с нарушениями интеллекта.

Вся коррекционно-развивающая деятельность во всем ее многообразии проводится в соответствии с адаптированными программами интеграции в общество. Создаваемые индивидуально для каждого ребенка, эти программы позволяют решать совместно с родителями задачи формирования и развития навыков взаимодействия с окружающими в социально значимых ситуациях, навыков автономного существования – крайне важных условий для полной интеграции в социум. В свою очередь, адаптированные программы интеграции в общество реализуются в тех направлениях деятельности педагогов, психологов, специалистов, родителей, которые обеспечивают условия для самосовершенствования и саморазвития ребенка.

По международной классификации болезней десятого пересмотра (МКБ – 10) интеллектуальное недоразвитие определяется как состояние задержки или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, т.е. когнитивных, речевых, моторных и социальных особенностей.

Дети с легкой степенью умственной недостаточности – это дети, у которых нарушенное развитие психических процессов, вызванное органическим поражением головного мозга. Особенно страдают в таком случае познавательные процессы: активное восприятие, произвольная память, словесно-логическое мышление, речь, мелкая моторика рук и прочая деятельность. Для детей свойственным является патология эмоциональной сферы: повышенная возбудимость или, напротив, инертность, трудности в формировании интересов и социальных мотивов деятельности [3].



В работах Н.Ф. Дивицыной раскрываются технологии работы с детьми, имеющих различные отклонения психического и физического рода, обуславливающие нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь. Показаны возможности решения этих проблем со стороны их родителей.

Технологии работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья направлены, прежде всего:

- на реабилитацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья (организацию восстановительного лечения, обеспечение специальной коррекции развития и развития личности, социальную адаптацию ребенка);

- на реабилитацию семьи, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (стимулирование активной позиции родителей в реабилитационной работе, организацию полноценной личной и общественной жизни семьи);

- на изменение отношения социума к детям с ограниченными возможностями здоровья (принятие социумом детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья как полноценных членов общества) [2].

Реализация всех этих направлений осуществляется комплексной реабилитацией междисциплинарного взаимодействия специалистов – с одной стороны, и активного участия семьи ребенка – с другой.

Е.И. Холостова отмечает, что успешность реабилитационной работы с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья, и его перспектива полностью реализовать свой реабилитационный потенциал зависит от множества факторов. Основные из них обеспечивают непрерывность и поступательность коррекции и реабилитации (абилитации) в целом. К указанным факторам, прежде всего, относится ранняя диагностика состояния здоровья и уровня психоречевого развития ребенка, позволяющая эффективно подобрать адекватные методы реабилитации. Не менее значимо квалифицированное сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ведущее зачастую на протяжении длительного времени), требующее согласованного участия в реабилитационной (абилитационной) работе специалистов различного профиля и мотивации ребенка и его семьи к активной реабилитации. Единство направлений реабилитации формулирует цель социального и педагогического сопровождения ребенка [7].

По мнению В.И. Диановой построение индивидуальной комплексной программы коррекции, компенсации и ускорения темпов развития, нарушенных функций осуществляется поэтапно – это ранняя диагностика особенностей психического и речевого развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья – очень важный этап для создания в дальнейшем эффективной коррекционной программы. Чем младше ребенок, тем вероятнее достижение положительной динамики даже при тяжелой патологии развития. К сожалению, зачастую, в силу различных обстоятельств, время бывает упущено [1, с. 53-56].

С.Н. Пузин добавляет, что первостепенное значение в этом случае приобретает создание оптимального плана коррекционно-развивающей работы, направления которой подбираются индивидуально для каждого ребенка с учетом сенситивного возраста и зоны ближайшего развития [4, с. 3-4].

На первый план коррекционной работы, как правило, выходят такие направления как двигательное и эмоциональное развитие ребенка, развитие его интеллектуальных возможностей и речи, совершенствование коммуникативных компетенций, социальная адаптация и интеграция в социум. Работа по всем коррекционно-развивающим направлениям ведется с использованием методов специальной коррекции (психологической и дефектологической) и дополнительной коррекции, включающей социальную адаптацию ребенка.

Е.В. Разуваева рассматривая активное вовлечение родителей в реабилитационную работу как одно из важнейших условий успешности реабилитационного процесса, выделяет основные этапы консультативной работы с родителями. Диагностический этап включает в себя наблюдение за поведением родителей в процессе неформального общения с ребенком, психологическое обследование, сопоставление данных, полученных при диагностике актуального уровня психического состояния ребенка и мнения родителей об уровне его развития, диагностику детско-родительских отношений и уровня притязаний родителей к социальной успешности ребенка. Следующий этап – повышение компетентности родителей в вопросах воспитания и развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, определение приемов и методов коррекционной работы (по рекомендациям специалистов), ведущей деятельности и социальной его адаптации. Следовательно, консультативная помощь родителям детей с ограниченными возможностями здоровья оказывается на протяжении всего реабилитационного процесса. Это не случайно, ведь аксиомой современной реабилитологии является

неоспоримая значимость мотивации к самовосстановлению личности ребенка, социально-деловое партнерство с его семьей. Нельзя недооценить важность конструктивного диалога с семьей и влияние его результатов на обеспечение непрерывности реабилитационного (абилитационного) процесса. Основными аспектами этой работы являются: диагностика и гармонизация отношений взрослый–ребенок, повышение компетентности родителей в вопросах комплексной реабилитации и абилитации, профилактика возникновения у ребенка с ограниченными возможностями здоровья (о какой бы нозологии ни шла речь) инфантильных черт характера и формирование у него активной жизненной позиции [5, с. 41-47].

Изучением педагогического и социально-психологического сопровождения детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении VIII вида занимались такие ученые, как: З.А. Апацкая (1985); Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева (1999, 2000, 2003); О.П. Гаврилушкина (1976); Н.Д. Соколова (1985, 1991, 2001); Т.Н. Головина (1974); И.А. Грошников (1985); Э.Г. Кярнер (1988); Е.А. Шилова (1996). Исследователи разработали методы работы, сочетающие в себе высокую диагностическую и коррекционную направленность, выделили изобразительную деятельность как одно из важнейших средств, в диагностическом инструментарии специалистов, работающих с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Еще со времен Э.Сегена и М.Монтессори изобразительная деятельность широко использовалась в обучении умственно отсталых детей, что нашло свое отражение в работах Г.В. Цикото, Р.Д. Бабенковой (1974), А.А. Ереминой (1994). Отдельные коррекционные приемы, необходимые при формировании графических навыков, рекомендованы и для детей с детским церебральным параличом (ДЦП) Г.В. Кузнецовой (2000) и для дошкольников с ранним детским аутизмом Р.К. Ульяновой (1992).

Потенциал в развитии детей с умственной отсталостью и задержкой психического развития довольно высок, однако современными средствами обучения и воспитания раскрывается в недостаточной мере. Специально организованная педагогическая и социально-психологическая деятельность имеет значительные возможности не только для коррекции имеющихся у детей этих категорий вторичных отклонений, но и для стимуляции их психического и социального развития.

Рассмотрим пример из практического исследования педагогического и социально-психологического воздействия на детей, имеющих отклонения в психическом здоровье в аспекте развития мелкой моторики. Исследование проводилось в течение трех лет на базе одной из специальных (коррекционных) школ г. Лобня Московской области.

Для экспериментального исследования испытуемых была использована методика диагностики развития тонкой моторики С.П. Сосниной [6]. Данная методика была адаптирована для младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

Под тонкой моторикой С.П. Соснина понимает дифференцированные и сложно скоординированные движения кистей и пальцев рук при выполнении действий. Способность ребенка правильно распределять мышечные усилия при работе кистей рук, большого пальца по отношению к остальным – важное условие для успешного овладения двигательными навыками учебной деятельности.

Цель методики: определить уровень развития тонкой моторики ребенка, уровень автоматизации навыков графической деятельности, а также развития произвольности регуляции движений.

Методика диагностики развития тонкой моторики С.П. Сосниной содержит 11 диагностических ситуаций. В нашем исследовании апробированы пять из них. На этапе констатирующего исследования проведено изучение уровня развития тонкой моторики у испытуемых школьников (2012–2013 учебный год, учащиеся 1 класса – 15 чел.).

#### Ситуация 1.

Инструкция: «Возьми в руку карандаш и посмотри на лежащий перед тобой лист бумаги. На нем есть полоски. Между этими полосками от начала листа до конца карандашом проведи прямые линии.

Время выполнения задания не ограничено.



Рис. 1. Лист бумаги для ситуации 1

Ситуация 2.

Инструкция: «Возьми в руку карандаш и посмотри на лежащий перед тобой лист бумаги. На нем есть дорожки. Проведи линию посередине дорожки».



Рис. 2. Лист бумаги для ситуации 2

Ситуация 3.

Инструкция: «Возьми в руку карандаш и посмотри на лежащий перед тобой лист бумаги. На нем есть мячики и кегля. Попади мячиками в кеглю. Старайся проводить прямые линии, не отрывая карандаш от бумаги».



Рис. 3. Лист бумаги для ситуации 3

Ситуация 4

Инструкция: «Возьми в руку карандаш и продолжи рисовать узоры. Старайся не отрывать карандаш от бумаги».



Рис. 4. Лист бумаги для ситуации 4

Ситуация 5.

Инструкция: «Возьми в руку карандаш и продолжи рисовать узоры по клеточкам».

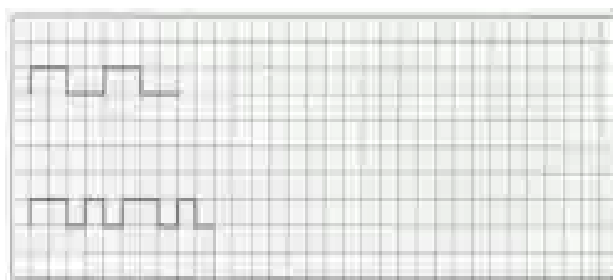


Рис. 5. Лист бумаги для ситуации 5

Графически результаты экспериментального исследования развития тонкой моторики школьников на констатирующем этапе исследования представлены в рисунках 6 и 7. Наибольшую сложность при выполнении у детей вызвали ситуации под №№ 2, 4 и 5. Наименьшие трудности у детей вызвали пробы №№ 1 и 3.

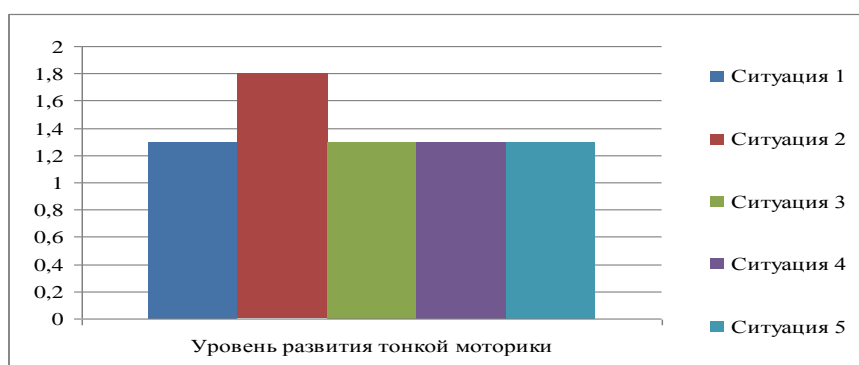


Рис. 6. Результаты экспериментального исследования развития тонкой моторики младших школьников на констатирующем этапе исследования (по ситуациям)



Рис. 7. Результаты экспериментального исследования развития тонкой моторики младших школьников на констатирующем этапе исследования (по уровню развития)

Как видно из рисунков 6 и 7, на констатирующем этапе исследования преобладающим уровнем развития тонкой моторики в исследуемой выборке детей является низкий уровень. Его продемонстрировали по итогам тестирования 13 школьников (87% от выборки). Средний уровень развития тонкой моторики продемонстрировали только двое испытуемых (13%). Достаточный уровень развития тонкой моторики на констатирующем этапе исследования не смог показать ни один из детей.

Полученные результаты в ходе констатирующего этапа исследования актуализировали организацию коррекционно-развивающей работы с детьми. Для коррекционной работы использовались следующие элементы творческой деятельности младших школьников:

- Рисование кистью, пальцем, зубной щёткой, приемами «печатания» и т.д.
- Лепка из семян яблок, дынь, арбуза, кабачков, гороха камешков, ракушек и т.д.
- Аппликация (мозаичная, обрыванием).

Эпизодическая деятельность не могла дать положительного эффекта по развитию тонкой моторики у детей. Для достижения желаемого результата возникла необходимость дополнительной работы по дальнейшему развитию тонкой моторики и координации движений пальцев рук. С этой целью регулярно использовались разные формы работы:

- в блоке специально организованного обучения индивидуальные задания;
- в совместной деятельности педагога с детьми творческие задания;
- в свободной самостоятельной деятельности самих детей разного рода задания;
- в совместной деятельности родителей с детьми задания на дому.

Для того чтобы установить, оказала ли организованная изобразительная деятельность влияние на развитие тонкой моторики школьников, был проведен вторичный замер (2014–2015 учебный год, учащиеся 3 класса – 15 чел.). Графически результаты экспериментального исследования развития тонкой моторики младших школьников на контрольном этапе исследования представлены в рисунках 8 и 9.

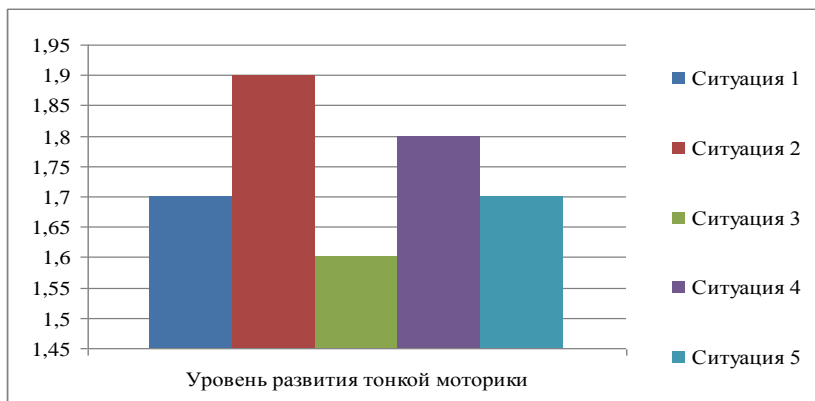


Рис. 8. Результаты экспериментального исследования развития тонкой моторики младших школьников на контрольном этапе исследования (по ситуациям)



Рис. 9. Результаты экспериментального исследования развития тонкой моторики младших школьников на контрольном этапе исследования (по уровню развития)

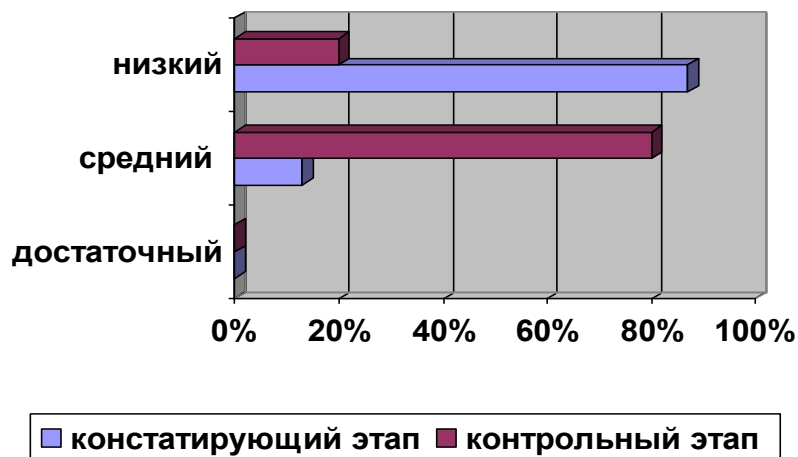


Рис. 10. Сравнительные результаты экспериментального исследования развития тонкой моторики младших школьников на констатирующем и контрольном этапе исследования (по уровню развития)

На контрольном этапе исследования преобладающим уровнем развития тонкой моторики в исследуемой выборке детей стал средний уровень. Его продемонстрировали по итогам тестирования 12 школьников (80% от выборки). Низкий уровень развития тонкой моторики продемонстрировали только трое испытуемых (20%). Достаточного уровня развития тонкой моторики на контрольном этапе исследования вновь не смог показать ни один из детей, что актуализирует дальнейшую работу по развитию тонкой моторики у младших школьников с психическим недоразвитием.

На основе анализа теоретического и опытно-экспериментального материала по проблеме использования изобразительной деятельности для развития тонкой моторики младших школьников были разработаны методические рекомендации по организации и дальнейшему совершенствованию работы с детьми.

В результате проведенного исследования удалось установить, что родители испытуемых школьников оказывают заинтересованное отношение к проблеме развития тонкой моторики у детей. Вместе с тем опрошенным родителям явно не хватает информации о том, как именно помочь своему ребенку развить тонкую моторику. Поэтому в работе с семьей решаются следующие задачи:

- способствовать реабилитации ребенка за счет использования эффективных коррекционных и воспитательных средств;
- обеспечить эмоциональную поддержку семье;
- способствовать формированию позитивных изменений во взаимоотношениях всех членов семьи;
- повышать родительскую компетентность, способствовать формированию партнерской позиции;
- информировать родителей об особенностях психических нарушений у ребенка, методов организации специальной совместной деятельности и реабилитации, юридических, социальных и медицинских аспектов реабилитации.

Целесообразно использовать формы работы с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья:

- осуществление психологического консультирования;
- организация партнерских родительских групп;
- включение родителей в школьный педагогический процесс;
- определение индивидуальной образовательной траектории для работы с ребенком.

Данные формы работы систематического сотрудничества родителей и специалистов обеспечивают единство воспитательного, образовательного и терапевтического пространства ребенка.

Таким образом, эффективность той или иной деятельности общеобразовательной организации напрямую связана со степенью включенности в педагогический процесс родителей. Совместная работа с семьей – необходимая часть педагогического и социально-психологического воздействия на детей, имеющих отклонения в психическом здоровье.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Дианова В.И. Роль социализации в системе помощи детям-сиротам с ограниченными возможностями здоровья / В.И. Дианова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 5. – С. 53-56.
2. Дивицына Н.Ф. Социальная работа с детьми группы риска / Н.Ф. Дивицына. – М.: Владос, 2011. – 351 с.
3. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике / И.П. Подласый. – М.: Владос, 2012. – 349 с.: рис., табл.
4. Пузин С.Н. Реабилитация детей-инвалидов: правовые и организационные аспекты / С.Н. Пузин, Л.Л. Науменко, Т.И. Великолуг // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. – 2009. – № 4. – С. 3-4.
5. Разуваева Е.В. Социальные услуги семьям с детьми с ограниченными возможностями / Е.В. Разуваева, Е.П. Родичева // Работник социальной службы. – 2011. – № 7. – С. 41-47.
6. Сайт для учителей и родителей. Диагностика развития мелкой моторики / Автор: Соснина С.П. – Кострома. 10.06 - 2011.
7. Холостова Е.И. Зарубежный опыт социальной работы / Е.И. Холостова, А.Н. Дашкина, И.В. Малюфеев. – М.: Дашков и К<sup>о</sup>, 2012. – 368 с.

**ВОЛОШИНОВСКАЯ ИРИНА ИВАНОВНА,**  
студентка 5 курса филологического факультета  
Московский государственный педагогический университет

## ТОПОС «САДА ОТКРОВЕНИЯ» В СТИХОТВОРЕНИИ Ф.С. ФЛИНТА "ОГР"

Сад появляется в западноевропейской литературе еще с античных времен у Гесиода, Феокрита, Гомера, однако кульминационной точкой его развития становится Средневековье, когда оформляются две иногда противопоставленные, а иногда соединяемые друг с другом концепции сада: *hortus conclusus* (лат. «сад огражденный») и *locus amoenus* (лат. «приятное место») [1, с. 69-70].

*Locus amoenus* выводит на первый план такие черты садового топоса как природное изобилие, возможность и способность им наслаждаться. В то время как *hortus conclusus* актуализирует непроницаемость сада изнутри и/или снаружи. Стена такого сада – это и защита от греха, и невозможность возвращения обратно после грехопадения. Стена могла быть кирпичная, каменная или обозначенная натуральными элементами, такими как роща деревьев или бегущий поток. И независимо от того, что лежало за стенами средневекового сада – радость, боль, фантазия или судьба – внутри всегда лежит открытие себя самого [2, с. 126], как например, в средневековой поэме «Роман о Розе».

Именно это свойство топоса сада – дар открытия, озарения – становится важным для английского поэта **Френка Стюарта Флинта** (Frank Stuart Flint, 1885–1960), принадлежавшего к группе имажистов вместе с Э. Паундом, Р. Олдингтоном, Дж. Джойсом и др., однако менее известному из-за раннего прекращения официальной поэтической деятельности: основные его произведения были написаны в период с 1909 по 1920 год.

Три сборника Ф.С. Флинта полны различными садами, эволюция которых по мере изменения авторского сознания приводит от *locus amoenus* с первостепенной функцией убежища к авторской модели «сада прозрения». Примером такого топоса является сад в стихотворении «Огр» (Ogre) из последнего сборника Флинта «Другой мир: Cadences» (Otherworld: Cadences, 1920):

*Through the open window can be seen  
The poplars at the end of the garden  
Shaking in the wind,  
A wall of green leaves so high  
That the sky is shut off. [3, 48]*

*Сквозь открытое окно можно видеть  
Как тополя в конце сада  
Дрожат на ветру,  
Стена зеленых листьев так высока,  
Что небо заперто.*

Стена высоких тополей – естественная ограда – явно указывает на семантику *hortus conclusus*, который оказывается отрезан от неба (*the sky is shut off*) – то есть читатель сразу осознает, что сад перед его глазами не райский или переставший быть таковым.

Эта линия продолжается далее в изображении отдельных элементов дома Огра, которые появляются при помощи одного из наиболее характерных для имажистов приемов – последовательного монтажа образов:

*On the white table cloth  
A rose in a vase —  
Centre of a sphere of odour —  
Contemplates the crumbs and crusts  
Left from a meal :  
Cups, saucers, plates lie  
Here and there. [3, 48]*

*На белой скатерти стола  
Роза в вазе —  
Центр сферы благоухания (святости) —  
Созерцает крошки и корки,  
Оставшиеся от трапезы :  
Чашки, блюда, тарелки лежат  
Там и сям.*

Поэт переносит внимание на стол, накрытый белой скатертью с остатками еды и посуды, на которые направлен созерцающий взгляд («contemplates») – что является визуальной цитатой картины «Тайная Вечеря». Однако в стихотворении данный образ получается сниженным из-за обращения только к бытовой стороне изображения. То есть снова, очевидная отсылка ведет читателя не совсем туда, куда ожидалось, или совсем не туда, а в некое пространство, которое безжалостно отличаясь не более чем парой искажений, никак не может быть тем, чем потенциально могло бы – раем.

При возникновении двух данных локусов – сада и дома – появляется вопрос об их взаимном расположении – находится ли дом Огра в саду или же сад с высокими тополями по краю видно из его окна. Ответить на этот вопрос помогает дальнейшая структура пространства стихотворения:

*And a sparrow flies by the open window,  
Stops for a moment,  
Flutters his wings rapidly,  
And climbs an aerial ladder  
With his claws  
That work close in  
To his soft, brown-grey belly. [3, 48]*

*И мимо открытого окна пролетает воробей,  
Замирает на миг,  
Часто бьет крыльями  
И взбирается по воздушной лестнице  
Коготками,  
Что действуют близко  
К его мягкой, серо-коричневой грудке.*

Сферы («centre of a sphere of odour») и воздушная лестница («aerial ladder») – устройство мира глазами средневекового человека. В центре такой «карты» на манускриптах обычно находилась земля, а лестница планет вела в сферу звезд, сферу рая и к Богу. Однако примерно в конце XIII века в центр начинает помещаться голова чудовища, пожирающая грешников – вход в ад. [4, с. 161] И в стихотворении чудовище тоже появляется, и его появление настолько важно, что выделяется в однострочную строфу:

*But behind the table is the face of a man.*

*Но за столом лица человека.*

Сад Огра – мировой *hortus conclusus* – отрезанный от неба – не райский, а inferнальный, смещенный во времени, не успевший на Тайную Вечерю. Единственный оставшийся путь к спасению – небесная лестница, путь к которой начинается сразу от пасти Огра, и с ним приходится столкнуться лицом к лицу, чтобы душа-птица получила шанс спастись:

*The bird flies off.*

*Птица улетает.*

В последней и снова однострочной строфе так и остается неизвестным, достигает ли душа неба, но оно определенно остается закрытым для самого Огра, смещенного во времени и опоздавшего на Тайную Вечерю, заставшего от нее только крошки, запертого в inferнальном саду с единственной надеждой – срезанной розой в вазе.

В поэтическом сборнике «Другой мир: Cadences» Флинт уделяет много внимания теме отказа от иллюзий. Сад, ранее представлявшийся поэту полным очарования *locus amoenus*, оказывается совсем не тем, чем казался, и только увидев это, не побоявшись взглянуть на монстра сада, герой поэзии Флинта получает шанс – не гарантию, а лишь шанс – на настоящее спасение.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лихачев Д.С. Поэзия садов: к семантике садово-парковых стилей. Сад как текст. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 1998.
2. Mancoff D.N. The garden in art. London; New York, 2011.
3. Flint F.S. Otherworld: Cadences. L., 1920.  
URL: <https://archive.org/details/OtherworldCadencesF.S.Flint> (дата обращения: 13.04.2015).
4. Пильгун А. Вселенная Средневековья. – М., 2011.



**ГАДЖИБЕКОВА ЭВСИЯТ АБУКАРОВНА,  
ПЕТРОВА ДАРЬЯ АЛЕКСЕЕВНА,  
студентки 2 курса факультета психологии МГОГИ  
ЗЕЛЕНКОВА ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА  
к.п.с.н., доцент МГОГИ**

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ**

Проблема коммуникации всегда интересовала психологов. Это обусловлено тем, что каждая сфера нашей жизни связана с общением. Вопросом коммуникации занимались известные педагоги и психологи – А.В. Мудрик, С.Л. Рубинштейн, Е.П. Ильин, А.А. Леонтьев и многие другие. В наше время, когда виртуальное общение начинает вытеснять реальное, вопрос о формировании эффективной коммуникации у подростков является особенно актуальным [1].

Подростковый возраст – это период, когда человек постепенно начинает входить во взрослую жизнь, когда происходит интенсивное развитие его личности. В это время развивается самосознание, формируется система ценностей, оценка окружающих становится все более важной. Подростка начинает волновать вопрос об общении с противоположным полом, о принятии другими людьми, о расширении круга своего общения [2]. Именно в подростковом возрасте вопрос о коммуникативной компетентности встает наиболее остро. Человек начинает учиться общаться с людьми на другом, более высоком уровне. Коммуникативная компетенция оказывает влияние на возможность человека реализовывать свою личность в различных видах деятельности. Несмотря на достаточно большую роль коммуникативной компетенции и на многие исследования в этой области, точного понятия коммуникативной компетенции нет. Л.А. Петровская определяет коммуникативную компетентность как: «умение ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения» [3].

Коммуникативная компетенция бывает формализованной – эта та система требований, которая имеет набор строгих правил, как правило, это корпоративное общение, и не формализованной – опирающийся на культурные особенности и нормы той или иной социальной группы. Важным компонентом является когнитивный компонент компетентности. Знание моральных норм и правил направляет на поддержание общепринятых форм общения, но это не всегда соблюдается.

Целью данного исследования являлось выявление факторов формирования коммуникативной компетенции у подростков. Выдвигалась гипотеза о том, что формирование коммуникативных умений зависит от особенностей аффективно-потребностной сферы подростков.

Эмпирическое исследование проводилось среди учащихся 7–9 классов МОУ СОШ №12 с УИОП г. Орехово-Зуево в декабре 2014 года. Методики были проведены на 36 учащихся мужского и женского пола, в возрасте от 12 до 15 лет.

Для проведения исследования использовались следующие методики: «Диагностика мотивов аффелиции» А. Мехрабиана, «Диагностика принятия других» по шкале Фейя, «Определение интегральных форм коммуникации агрессивности» В.В. Бойко, «Тест коммуникативных умений» Михельсона.

После обработки результатов были получены следующие данные. На основе корреляционного анализа методик Михельсона и А. Мехрабиана были выявлены некоторые зависимости. Если у подростка достаточно высокое желание быть принятым другими, то он сильнее будет реагировать на несправедливую критику ( $p < 0,01$ ), ярче проявлять реакцию на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника ( $p < 0,05$ ), и тем сильнее у него будет развито умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников ( $p < 0,01$ ). Чем сильнее у подростка выражен страх быть отвергнутым окружающими, тем слабее он реагирует на несправедливую критику ( $p < 0,05$ ) и тем хуже у него сформировано умение обратиться к сверстнику с просьбой ( $p < 0,001$ ).

Данные, полученные в результате корреляции методик В.В. Бойко и Михельсона, показали, что при проявлении подростком спонтанной агрессии в общении умение самому оказывать сочувствие и поддержку может быть развито слабо ( $p < 0,01$ ), так же, подросток пассивнее будет реагировать на попытку вступить с ним в контакт ( $p < 0,05$ ). Если подросток редко проявляет анонимную агрессию в общении, то он будет ярче реагировать на несправедливую критику ( $p < 0,05$ ) и у него будет хорошо развито умение вступить в контакт с другим человеком ( $p < 0,05$ ). Чем чаще подросток провоцирует

агрессию у окружающих, тем слабее он реагирует на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника ( $p < 0,05$ ). При проведении подростком ритуализации агрессии реагирование на несправедливую критику выражается не так ярко ( $p < 0,01$ ), умение обратиться к сверстнику с просьбой развито слабее ( $p < 0,05$ ) и умение вступить в контакт с другим человеком и контактность хуже сформированы ( $p < 0,01$ ).

Корреляционный анализ результатов методик В.В. Бойко и А. Мехрабиана показал следующие результаты. При сильном страхе подростка быть отвергнутым агрессия в общении будет проявляться достаточно часто ( $p < 0,05$ ). Напротив, при сильном желании подростка быть принятым окружающими анонимная агрессия в общении будет встречаться реже ( $p < 0,01$ ), подросток не будет проводить ритуализацию агрессии ( $p < 0,01$ ), не будет испытывать удовольствие от агрессии ( $p < 0,05$ ) и провоцировать агрессию у окружающих ( $p < 0,05$ ), но при этом будет ее отражать ( $p < 0,05$ ).

Таким образом, гипотеза о зависимости формирования коммуникативных умений от особенностей аффективно-потребностной сферы подростков подтвердилась.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Т.Э., Дубова М.Д., Зеленкова Т.В. Личностные факторы виртуального общения подростков // Студенческая наука Подмоскovie. Материалы Международной научной конференции молодых ученых. – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2014. – С. 5-6.
2. Дольто Франсуаза. На стороне подростка / Франсуаза Дольто ; [перевод с фр. А.К. Борисовой; предисл. М.М. Безруких]. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010.
3. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1982.

**ГАЗИЗОВ ИЛСУР САЛАВАТОВИЧ**

студент,

**ФАТТАХОВ Р.В.,**

к.п.н., ст. преподаватель

Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов, Россия, Набережные Челны

## ПЕРИОДИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В ФУТБОЛЕ

Совершенствование спортивного мастерства в значительной мере обеспечивается непрерывностью тренировочного процесса. В спортивных играх в течение одного календарного года может быть один или два спортивных сезона, характеризующихся относительно самостоятельной системой соревнований.

Каждый тренировочный цикл складывается из трех периодов: подготовительного, соревновательного и переходного. Внутри отдельного периода выделяют этапы, на которых решаются задачи подготовки.

Подготовительный период открывает каждый тренировочный цикл. Его назначение – заложить фундамент высоких спортивных результатов сезона. Продолжительность подготовительного периода – от 6 до 12 недель. Он начинается с началом тренировок после активного отдыха и продолжается до первого основного соревнования. Подготовительный период подразделяется на три этапа: обще-подготовительный, специально-подготовительный и предсоревновательный.

Подготовительный период характеризуется наибольшим разнообразием используемых средств при выраженном преимуществе общей и специальной физической подготовки. Важное место здесь принадлежит и специальным средствам технико-тактической подготовки. Тренировочные занятия отличаются большими объемами и постепенным повышением интенсивности.

Общеподготовительный этап призван создать предпосылки для приобретения спортивной формы, поэтому главное внимание уделяется развитию основных физических качеств, расширению запаса двигательных навыков и умений, воспитанию морально-волевых качеств, обеспечивающих перенесение высоких тренировочных нагрузок.

Специально-подготовительный этап ставит целью расширение и углубление предпосылок для создания состояния спортивной формы, для чего изменяется соотношение используемых средств подготовки. Теперь ведущее положение занимают специальные подготовительные упражнения.

Соревновательный период отводится для реализации достигнутой спортивной формы – достижения высоких спортивных результатов. Соревновательный период начинается с первого основного соревнования и продолжается до их окончания. Продолжительность его – от 2 до 6 месяцев.

Важное значение имеет разнообразие средств и условий тренировок, их эмоциональность, соблюдение гигиенического режима и широкое использование педагогических, психологических и медико-биологических средств восстановления.

Переходный период заканчивает тренировочный цикл. Его назначение – восстановление затраченных нервных и физических сил и подготовка спортсменов к новому циклу тренировки. Продолжительность периода – 2-6 недель. Его основные задачи – постепенное снижение нагрузок и переход к активному отдыху, дальнейшее совершенствование техники и физической подготовленности.

После окончания соревнований не следует резко прекращать тренировку. Восстановление проходит более успешно, если некоторое время нагрузки сохраняются, но снижаются как по объему, так и по интенсивности. Только во второй половине периода можно перейти к активному отдыху, выполнению упражнений, способствующих устранению выявившихся недочетов в физической подготовке. Тем самым обеспечивается сохранение достаточно высокого уровня подготовленности, что позволяет начать новый цикл без длительного втягивания, быстро восстановить двигательные возможности и использовать привычные объемы тренировочных нагрузок.

**ГАМЗА СТАНИСЛАВ НИКОЛАЕВИЧ.**

студент,

Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов,

г. Набережные Челны, Россия;

**ЛОШКАРЕВ Р., БЫЧКОВА Д.**

студенты

Казахская академия спорта и туризма,

Казахстан, Алматы

**ФАТТАХОВ Р.В.**

к.п.н., ст. преподаватель

## **МЕТОДЫ ПСИХОРЕГУЛЯЦИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ФУТБОЛЕ**

**Актуальность.** Психологическая подготовка направлена на совершенствование механизмов нервно-психической регуляции функций организма и поведения футболистов. Спортивная тренировка характеризуется значительными психическими напряжениями, постоянным «преодолением самого себя»; она требует строгой дисциплины и соблюдения режима. Эффективность подготовки зависит и от психической устойчивости футболистов. Основные психические качества, необходимые футболисту, формируются и совершенствуются в процессе ежедневных тренировочных занятий, в активной соревновательной деятельности. Поэтому там, где процесс подготовки организован методически правильно, есть хорошая основа для совершенствования этих качеств.

**Методы и организация исследования.** Исследования проводились на юных футболистах ФК «КАМАЗ» г. Набережные Челны и Казахской академии спорта и туризма.

Специальные приемы и методы психологической подготовки надо рассматривать как важное и обязательное дополнение к объемным, интенсивным и рациональным физическим нагрузкам.

**Результаты исследования.** Планируя содержание психологической подготовки, необходимо учитывать:

1) особенности спортивной команды, внутри которой действуют закономерности малой организованной группы;

2) структуру личностных качеств каждого члена этой команды.

Все действия тренеров команды должны быть направлены на укрепление таких групповых свойств и качеств малой группы, как сплоченность и психологический климат. Важно принимать предупредительные меры против ухудшения психологического климата.

Отмеченные выше свойства существенно зависят от психологической совместимости игроков, которая определяется совпадением их свойств темперамента, сенсорно-перцептивных процессов, показателей эмоциональной сферы. Этой совместимостью можно управлять, индивидуализируя трени-

ровочные упражнения для каждого из футболистов. Например, в некоторых занятиях одни из них должны выполнять упражнения, воздействующие на быстроту и точность сложных реакций, другие - на быстроту стартового рывка. Повышение уровня развития этих и других качеств личности приведет к более согласованным действиям в играх и тренировочных занятиях и, следовательно, к более высокой совместимости.

Эффективность тренировочного процесса в значительной степени зависит от психологической подготовки футболиста к нему. Поэтому созданию мотивов и благоприятных отношений к различным сторонам тренировочного процесса должно уделяться постоянное внимание. Лучше всего для этого использовать:

- 1) постановку перспективных целей (в том числе и самых высоких);
- 2) установку на достижение успеха в соревнованиях;
- 3) установку на длительную и напряженную тренировочную работу;
- 4) развитие традиций команды;
- 5) поощрения и наказания.

Футболисты должны твердо знать, что

- 1) большие по величине, рациональные и систематические нагрузки – единственный путь к достижению высоких результатов;
- 2) в ходе выполнения тренировочных заданий возможны нервно-психические перенапряжения, через которые нужно обязательно пройти; они естественны, и их не нужно бояться;
- 3) нужны не только большие по величине нагрузки; должно быть высоким качество выполнения тренировочных заданий;
- 4) каждый из занимающихся, должен выработать собственную систему самовоспитания и психорегуляции.

Важный раздел психологической подготовки – формирование и совершенствование свойств личности и психических состояний, которые позволяют адаптироваться к экстремальным условиям соревнований и успешно в них выступать. Управлять психическими состояниями, как предсоревновательными, так и в соревнованиях, можно как подбором специальных упражнений в тренировочном процессе, так и использованием различных способов их саморегуляции (отключение и переключение, регуляция тонуса мышц, дыхательные упражнения, аутогенная тренировка).

**Выводы.** Регуляция соревновательных психических состояний во многом зависит от действий тренера. Он должен быть спокоен, уверен в успехе. Раздражительность, сомнение, суетливость наставника немедленно передаются команде и могут отрицательно повлиять на ход и результаты игры. Следует избегать длительных разговоров о важности результатов игры, проводить продолжительные собрания и установки. Информация о сопернике должна быть объективной: не нужно излишне преувеличивать его возможности или умалять достоинства. Психологической подготовке футболистов надо уделять внимание на каждом занятии (как теоретическом, так и практическом).

**ГНЕЗДИЛОВА ДАРЬЯ МИХАЙЛОВНА,**  
студентка 2 курса педагогического факультета МГОГИ  
**МОРОЗОВА ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА,**  
к.п.н., доцент МГОГИ

## **АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ И ГАРМОНИЗАЦИИ РЕБЕНКА**

Арт-терапия — метод, связанный с раскрытием творческого потенциала индивида, высвобождением его скрытых энергетических резервов и, в результате, нахождением им оптимальных способов решения своих проблем [3].

Арт-терапия применяется как средства психической гармонизации и развития человека (например, в образовательной практике), как пути к разрешению социальных конфликтов или с другими целями. Привлекательность этого метода состоит для современного человека в том, что арт-терапия в основном использует невербальные способы самовыражения и общения [6].

В процессе творчества активно задействуется правое полушарие мозга. Современная же цивилизация задействует в основном вербальную систему общения и левое «логическое» полушарие. Нормальное, гармоничное развитие человека предполагает равное развитие обоих полушарий и нормальное межполушарное взаимодействие. Более того, некоторые виды активности человека тре-

буют как раз работы правого полушария – творчество, интуиция, культурное образование, устройство семьи, воспитание детей и, конечно, романтизм в любовных отношениях.

Арт-терапия апеллирует к внутренним, самоисцеляющим ресурсам человека, тесно связанными с его творческими возможностями.

В процессе арт-терапии удовлетворяется актуальная потребность в признании, позитивном внимании, ощущении собственной успешности и значимости. Высвобождается психологическая энергия, которая обычно тратится ребенком на неэффективное напряжение. Ребенок начинает чувствовать себя спокойно, расслабляется. Демонстративность, негативизм, агрессия (формы психологической защиты) уступают место инициативности, творчеству [4].

Отличительной особенностью человека является способность и одновременно потребность в отображении своего внутреннего мира. Эта особенность позволяет активно перерабатывать информацию, которая поступает извне. В результате в психике индивидуума вырабатываются различные адаптивные механизмы. Они позволяют человеку лучше приспособляться к жизни, быть более успешным в постоянно меняющемся мире.

В процессе взаимодействия с миром человек стремится осознать себя как личность, понять свою роль в жизни, оставить «след». Этот след остается не только в виде хозяйственной деятельности, но и в продуктах его активной психической деятельности. Одной из ярких форм ее проявления можно считать искусство и творчество.

Искусство и творчество являются следствием процессов переработки информации при взаимодействии с окружающим миром. Причем личность будет развиваться гармонично, если эти процессы, в целом, несут конструктивный, характер.

Арт-терапия предлагает ребенку выразить свои эмоции, чувства с помощью лепки, рисования, конструирования из природных материалов. Переживая образы, человек обретает свою цельность, неповторимость и индивидуальность. Таким образом, достигаются цели:

- выражение эмоций и чувств, связанных с переживаниями своих проблем, самого себя;
- активный поиск новых форм взаимодействия с миром;
- подтверждение своей индивидуальности, неповторимости и значимости;
- повышение адаптивности в постоянно меняющемся мире (гибкости).

Эти цели арт-терапевт преследует, работая как со взрослыми так и с детьми. Ребенок еще не может точно сформулировать то, что его тревожит. Он может выражать свои детские страхи простыми предложениями, например: «Мне страшно, что в темноте может кто-то прийти и меня украсть». Когда спрашиваешь ребенка, кто же это может быть, ребенок может не ответить, но попытается нарисовать или придать образное значение своему страху (кто-то, кто ходит в темноте, это может быть Баба-Яга).

Арт-терапия, как нам видится, – это наиболее мягкий метод работы, контакта с трудными проблемами. Ребенок может не говорить, или не может признать свои проблемы своими, но при этом лепить, двигаться и выражать себя через движения телом. Также занятия арт-терапией могут снимать психическое напряжение.

Многие психические и некоторые физические отклонения делают ребенка пассивным. Круг его интересов становится узким. Потребность в активном взаимодействии с миром снижается. В результате снижается и способность к адаптации. Он уходит в себя. Он считает, что не сможет найти выход из сложившейся ситуации. Арт-терапия позволяет разорвать этот порочный круг. Когда ребенок занимается творчеством, он изобретает новые и новые способы выражения своих эмоций, и бессознательно новые и новые способы общения с миром, т. е. утраченные способности восстанавливаются.

В занятии искусством очень важно, чтобы ребенок чувствовал свой успех в этом деле. Если он видит, что имеет успех в выражении и отображении своих эмоций, создании уникальных поделок, рисунков, к нему приходит успех в общении, а взаимодействие с миром становится более конструктивным. Успех в творчестве в его психике бессознательно переносится и на обычную жизнь.

Особенно эффективно применение рисуночной терапии в детском возрасте. Специалисты выделяют следующие типы заданий, используемых в рисуночной практике:

1. Предметно-тематические задания – это рисование на заданную тему, где предметом изображения выступает человек и его отношения с предметным миром и окружающими людьми. Примером таких заданий могут быть рисунки на тему: «Моя семья», «Я дома», «Я какой я сейчас», «Я в будущем», «Мое любимое занятие», «Что я люблю», «Мой самый хороший поступок», «Мой мир» и т.д.

2. Образно-символические задания представляют собой изображение ребенком абстрактных понятий в виде созданных воображением ребенка образов, таких как добро, зло, счастье; изображение эмоциональных состояний и чувств: радость, гнев, удивление.

3. Упражнения на развитие образного восприятия, воображения, символической функции. Эти задания направлены на структурирование неоформленного множества стимульных раздражителей. В этих заданиях детям предлагается, опираясь на стимульный ряд, воссоздать, воспроизвести целостный объект и предать ему осмысленность (рисование по точкам, «волшебные» пятна, «веселые кляксы» и т.д.).

4. Игры и упражнения с изобразительным материалом. Этот вид работы предполагает экспериментирование с красками, карандашами, бумагой, пластилином, мелом и т.д. с целью изучения их физических свойств и экспрессивных возможностей. Эффект упражнений заключается в стимулировании потребности в изобразительной деятельности и интереса к ней, уменьшении эмоциональной напряженности, формировании чувства личной безопасности, повышении уверенности в себе, формировании интереса к исследовательской деятельности, стимулировании познавательной потребности [6].

Типичным для этого типа заданий является рисование пальцами, манипулирование пластилином (рисование пластилином по стеклу или пластику), экспериментирование с цветом, наложение цветowych пятен друг на друга и т.д.

Как это ни удивительно, но современная научная арт-терапия при всем многообразии ее связей с культурными феноменами ближе всего стоит к первобытному, «примитивному» доисторическому искусству. Оно, как и арт-терапия основано на спонтанном самовыражении и в известной мере игнорирует эстетические критерии в оценке его результатов и профессионализма автора. И для того и для другого более важен процесс творчества, а не результат.

Архаические формы искусства долгие годы сохранились в народном творчестве. Присущие ему наивность и непосредственно-действенный характер, а также опора на символический язык коллективного бессознательного в период существования «высокого», академического искусства для многих людей были источником душевного здоровья. Примитивность узоров, ритмика орнамента успокаивают. Простейший орнамент – последовательность крестиков во время вышивки или на посуде или резьбы на фигурке – своеобразная медитация, которая приводит в состояние покоя, удовлетворенности.

Многие «первобытные» рисунки и изделия напоминают по своему виду творения детей, что также связано с особыми переживаниями, носящими, скорее, положительный для творящего человека оттенок.

В арт-терапии используются индивидуальные и групповые формы работы. Особенно яркий эффект дает работа в группе. Например, предлагается создание индивидуальных работ в группе, а также создание общей работы. Каждый участник вкладывает в эту работу что-то свое. Многие работы, сделанные из бумаги, композиции из природного материала и другое пациенты уносят с собой домой, показывают своим родственникам и знакомым, стремятся обучить их тому, что научились сами.

Использование элементов арттерапии в групповой работе дает дополнительные результаты, стимулируя воображение, помогает разрешать конфликты и налаживать отношения между участниками группы. Искусство приносит радость, что важно само по себе, независимо от того, рождается ли эта радость в глубинах подсознания или является результатом осознания возможности развлечься.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арт-терапия – новые горизонты / под ред. А.И. Копытина. – М.: Когито-Центр, 2006. – 336 с.
2. Копытин А. И. Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам. – М: Когито-центр, 2012.
3. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми. – СПб: Речь, 2006.
4. Мардер Л.Д. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. – М: Генезис, 2006.
5. Осипова А.А. Общая психокоррекция : Учебное пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ «Сфера», 2000.– 512 с.
6. Практикум по арт-терапии / под ред. А.И. Копытина. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с.: ил.

## ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ КАК ФАКТОР СПЛОЧЕНИЯ УЧЕНИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Инновационные образовательные процессы включают разработку и внедрение нововведений и новшеств, направленных на инициацию развития образовательной организации, образовательной системы, образовательного процесса.

Наблюдаемые сегодня изменения во всех областях социальной жизни, образовательные тенденции мирового сообщества обусловили новые потребности в сфере педагогической деятельности, привели к необходимости модернизации всей системы образования. Образование обретает черты массовой, непрерывной и всеобъемлющей социокультурной практики.

Это требует перестройки и обновления содержания образования, внедрения иных методов и форм обучения и воспитания, организации и управления работы образовательных учреждений и т.д. Одним из возможных путей модернизации сферы образования являются инновации, т.е. управляемые процессы создания, восприятия, оценки, освоения и применения педагогических новшеств.

Термин «инновация» происходит от английского слова *innovation*, что в переводе означает «введение новаций» (новшеств).

Инновации в системе образования (по С.Я. Батышеву) связаны с внесением изменений в:

- цели, содержание, методы и технологии, формы организации и систему управления;
- стили педагогической деятельности и организацию образовательного процесса;
- систему контроля и оценки уровня образования;
- систему финансирования;
- учебно-методическое обеспечение;
- систему воспитательной работы;
- учебный план и учебные программы;
- деятельность педагога и (или) обучающегося.

Как правило, инновации возникают в результате попыток решить традиционную проблему новым способом, в результате длительного процесса накопления и осмысления фактов, когда и рождается новое качество, несущее новаторский смысл.

Необходимым условием развития воспитательной системы класса является инновационная деятельность классного руководителя.

Процесс создания, освоения и распространения инноваций называется *инновационной деятельностью* или *инновационным процессом*. Он направлен на качественное улучшение системы, в которую вносится новшество, и предполагает стимулирование его участников и изменение их взглядов с позиции нововведения.

Инновационный подход в деятельности классного руководителя должен осуществляется с учетом достижений психолого-педагогической науки и реальных условий образовательного пространства класса и школы.

Процесс создания, освоения и распространения инноваций называется инновационной деятельностью или инновационным процессом. Среди направлений инновационной деятельности классного руководителя выделяются:

- мониторинговая деятельность;
- проектная деятельность;
- социальное проектирование;
- электронный портфолио [2].

В процессе межличностных взаимодействий у современного подростка возникает ряд проблем, связанных с созданием новых способов отношений. Особенно важно сформировать навыки положительных отношений у учащихся старших классов, т. к. неспособность налаживания связей может явиться барьером для благоприятного освоения в социуме. Важно учитывать особенности подросткового возраста и корректировать развитие межличностных отношений с учетом специфики поведения, интересов и ценностей переживаемого периода.

Нами была предпринята попытка выявления влияния интерактивных технологий на сплочение ученического коллектива.

Исследование проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Ликино-Дулевский лицей».

Констатирующий эксперимент, проведённый в 10 классе, позволил заключить, что в классе наблюдается *складывающаяся* структура ученического коллектива, есть изолированные ученики. Половина респондентов имеют те или иные проблемы в налаживании деловых контактов с одноклассниками. Уровень благополучия и коэффициент взаимности выборов также отражают низкий уровень сплоченности в учебной группе. Стало очевидным, что учащимся необходима помощь в выстраивании конструктивных отношений со сверстниками.

Анализ системы работы классного руководителя показал, что им, в основном, используются традиционные способы организации воспитательной деятельности, эффективность которых не обеспечивает успешность формирования классного коллектива.

Наше исследование позволило нам диагностировать не только уровень развития классного коллектива, но и осознать стоящие перед педагогами задачи, основная из которых – сплочение коллектива через организацию именно инновационной деятельности.

Была разработана программа формирующего эксперимента, направленного на сплочение класса. Программа включала комплексное использование интерактивных технологий (различные виды дискуссии, «мозговой штурм»), организационно-деятельностные игры и т.д.) не только в работе с воспитанниками, но и их родителями. Особое внимание было обращено на использование тимбилдинга как технологии группового сплочения [1; 3].

Учащиеся были вовлечены в проектную деятельность, что позволило раскрыть способности каждого в соответствии с интересами и способностями; создавая ситуации успеха повысить не только самооценку, но и социальный статус в группе.

Об этом свидетельствуют результаты повторного социометрического исследования: изолированные ученики перешли в круг принимаемых; прибавилось взаимных выборов, что положительно влияет на коллективистские отношения учащихся друг с другом.

В ходе реализации работы классного руководителя в рамках инновационного педагогического проекта «Мы вместе» было обнаружено, что:

- группе подростков присущи товарищеские взаимоотношения; ответственность за коллективное дело;
- в коллективе старшеклассников отмечается организованное самоуправление, самостоятельное выдвижение общественно-значимых целей, организация коллективной деятельности, возникают традиции коллектива, подростки стремятся совместно преодолевать затруднения в учебе и внеклассной работе, в личном поведении;
- владеют навыками самостоятельной организации учебной и внеурочной деятельности;
- наблюдается стабильный положительный настрой учащихся к активной познавательной и творческой деятельности;
- в коллективе подростков произошло осознание ценности межличностных отношений и необходимости их расширения;
- повысилась заинтересованность и активное участие родителей по развитию познавательных способностей своих детей, учащихся класса;
- отмечается высокий уровень удовлетворенности родителей и учащихся жизнедеятельностью класса, школы;
- в целом повышение уровня сплоченности подросткового коллектива.

Анализ результатов контрольного эксперимента свидетельствовал о том, что подросткам стало легче сотрудничать и объединяться друг с другом. Заметно повысилась осознанность выбора в групповой работе. Старшеклассники стали более доброжелательны по отношению друг к другу; стали более раскрепощенными в общении, изменили свои статусные роли.

Следует отметить, что необходимым условием развития подросткового коллектива и воспитательной системы класса является инновационная деятельность классного руководителя. Именно в этом случае работа классного руководителя приобретает принципиально новую образовательную ориентацию и осуществляет обновление характера воспитания, которое приобретает системный характер, затрагивающий цели, содержание, методы, формы и другие компоненты воспитательной системы.

Классный руководитель играет главную роль и в формировании коллектива, и в организации его воздействия на личность обучающегося. Успешное воспитание учащихся немыслимо без сплочения



ченного, педагогически управляемого первичного коллектива, каким является класс. Работа по формированию коллектива должна проводиться последовательно, целенаправленно и не просто по схеме - плану, а комплексно в рамках целостной воспитательной инновационной программы деятельности. В связи с этим возникает необходимость разработки программы инновационной деятельности классного руководителя, которая станет фундаментом формирования классного коллектива и личности каждого обучающегося.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Нечаев М.П., Романова Г.А. Игровые педагогические технологии в организации внеурочной деятельности обучающихся. – М.: Перспектива, 2014.
2. Романова Г.А. Инновационные технологии в работе классного руководителя : Методические рекомендации. – Вып. 13. – М.: АСОУ, 2015.
3. Романова Г.А. Использование интерактивных технологий в работе с педагогическим коллективом дошкольной образовательной организации // Педагогическая лаборатория. – 2015. – № 3 1(9). – С. 43-49.

**ГОРДЕЕВ АРТЕМ ВЯЧЕСЛАВОВИЧ,**

студент

Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов, Россия, Набережные Челны

**ДЕНИСЕНКО Ю.П.,**

д.б.н., профессор

### **РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ВНИМАНИЯ У ЮНЫХ ХОККЕИСТОВ**

Для достижения максимальных спортивных результатов на определенном этапе многолетнего процесса спортивной тренировки одной из первостепенных задач системы психологической подготовки спортсмена является развитие функции внимания и его свойств, необходимых в специфической игровой деятельности. Авторы отмечают, что современный хоккей изобилует многообразием сложных игровых ситуаций и в поле внимания игрока помимо шайбы должны быть действия партнеров и соперников, причем не только происходящие в данный момент, но и те, которые могут совершиться в развитии текущего игрового эпизода и после него. На наш взгляд, проблема игрового внимания особенно значима при подготовке юных спортсменов, так как именно в младшем школьном возрасте закладываются основы функции внимания, необходимые для дальнейшего роста мастерства спортсмена. Поэтому развитие внимания и методика его совершенствования в настоящее время, в условиях постоянно растущих требований к психическим качествам спортсменов в связи с повышением динамики игры, а также роста популярности хоккея в целом, вызывает интерес у специалистов и тренеров во всем мире.

Отмеченное определило **актуальность** проведенного исследования.

**Цель** проведенного исследования – определение особенностей функции внимания у юных хоккеистов для совершенствования методики формирования у них игрового внимания.

**Методы и организация исследования.** Известно, что в естественных условиях развития психики человека в младшем школьном возрасте отмечен сенситивный период развития внимания. Также известно, что биологическую основу для этого создает созревание структур мозга, которое сопровождается явлениями гетерохронии. Это в свою очередь не может не сказаться на результатах деятельности человека. В связи с этим мы предположили, что методика развития игрового внимания, включающая выполнение упражнений в усложненных условиях, учитывающая индивидуальную локализацию зон ослабленного контроля, позволит наиболее эффективно в сравнении с традиционной развивать внимание юных хоккеистов и будет способствовать повышению результативности их игровой деятельности. Методика формирования игрового внимания хоккеистов 11–12 лет предполагает применение игровых действий в усложненных условиях с акцентом в сторону индивидуальной зоны ослабленного контроля. Усложнения игровых упражнений должны состоять в создании искусственного пространственно-временного дефицита, в применении дополнительных предметов, цветных шайб, увеличении количества участвующих в игре. Исследования проведены на юных хоккеистах СДЮСШОР «Ак Барс» г. Казань.

**Результаты исследования.** Методика формирования игрового внимания хоккеистов 11–12 лет предполагает применение игровых действий в усложненных условиях с акцентом в сторону индивидуальной зоны ослабленного контроля; усложнения состоят в создании искусственного пространственно-временного дефицита, в применении дополнительных предметов, цветных шайб, увеличении количества участвующих в игре, в одновременном с игрой отслеживании стимулов по периферии игровой площадки.

Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что применяемые средства и методы для формирования игрового внимания в условиях направленного воздействия на зоны ослабленного контроля занимающихся довольно эффективно влияют в первую очередь на выполнение специфической игровой деятельности юных хоккеистов, нежели на функцию внимания в целом.

**Выводы.** Основной направленностью данных тренировочных занятий является развитие и совершенствование свойств внимания, необходимых в современной игровой деятельности хоккеиста. Занятия, направленные на формирование игрового внимания у юных хоккеистов, проводятся во всех периодах спортивной тренировки, имеют свое содержание, набор средств и методов.

В целом, на наш взгляд, проведенные исследования в основном подтвердили рабочую гипотезу исследования.

**ГОРОХОВА ГАЛИНА СЕРГЕЕВНА,  
МАРУСИНА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА,**  
студентки 3 курса педагогического факультета МГОГИ  
*Научный руководитель: Заварина Светлана Юрьевна,*  
к.п.н., доцент МГОГИ

## **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Музыка** – это одно из средств физического развития детей.

Этот вывод и то, что одной из задач детского сада является оздоровление детей, послужил стимулом для создания структуры и содержания музыкально-оздоровительной работы, соединяющей традиционные музыкальные занятия с оздоровительными мероприятиями.

**Новизна состоит в следующем:**

1. На музыкальных занятиях, в свободной и самостоятельной творческой деятельности дошкольников актуально, возможно и необходимо использовать современные здоровьесберегающие технологии в игровой форме. Применение валеологических песен-распевок, игрового самомассажа, пальчиковых игр, пассивной музыкотерапии, дыхательной и артикуляционной гимнастики, оздоровительных упражнений для горла и голосовых связок с целью профилактики простудных заболеваний, сопровождение речевых игр музыкально-ритмическими движениями.

2. Проведение интегрированных музыкально-валеологических занятий.

3. Применение новых форм взаимодействия с семьёй по музыкальному воспитанию, включающих вопросы сохранения здоровья детей в детском саду и дома.

**Цель:**

Укрепление психического и физического здоровья детей, выявление и развитие музыкальных и творческих способностей, формирование привычки к здоровому образу жизни.

**Задачи:**

1. Развивать музыкальные и творческие способности дошкольников в различных видах музыкальной деятельности, используя здоровьесберегающие технологии, исходя из возрастных и индивидуальных возможностей каждого ребёнка, звуковую культуру речи воспитанников.

2. Формировать начало музыкальной культуры.

3. Создавать условия, обеспечивающие эмоциональное благополучие каждого ребёнка

4. С помощью здоровьесберегающих технологий повышать адаптивные возможности детского организма (активизировать защитные свойства, устойчивость к заболеваниям).

5. Формировать правильную осанку.

**Результатами музыкально-оздоровительной работы являются:**

1. Повышение уровня развития музыкальных и творческих способностей детей.

2. Стабильность эмоционального благополучия каждого ребёнка.

3. Повышение уровня речевого развития.

4. Снижение уровня заболеваемости (в большей степени простудными болезнями).

5. Стабильность физической и умственной работоспособности во всех сезонах года независимо от погоды.

Система музыкально-оздоровительной работы предполагает использование на каждом музыкальном занятии **следующих здоровьесберегающих технологий:**

1. Валеологические песенки-распевки;
2. Дыхательная гимнастика;
3. Артикуляционная гимнастика;
4. Оздоровительные и фонopedические упражнения;
5. Игровой массаж;
6. Пальчиковые игры;
7. Речевые игры;
8. Музыкалотерапия.

*Валеологические песенки-распевки.*

С них начинаются все музыкальные занятия. Несложные добрые тексты (в том числе программы "Здравствуй!" М.Лазарева) и мелодия, состоящая из звуков мажорной гаммы, поднимают настроение, задают позитивный тон к восприятию окружающего мира, улучшают эмоциональные климат на занятии, подготавливают голос к пению.

Например:

Доброе утро!  
Доброе утро! (поворачиваются друг к другу)  
Улыбнись скорее! (разводят руки в стороны)  
Будет веселее. (хлопают в ладоши)  
Мы погладим лобик, носик и щечки. (выполняют движения по тексту)  
Будем мы красивыми, (постепенно поднимают руки вверх, "фонарики")  
Как в саду цветочки!  
Разотрем ладошки (движения по тексту)  
Сильнее, сильнее!  
А теперь похлопаем  
Смелее, смелее!  
Ушки мы теперь потрем (потирают ушки)  
И здоровье сбережем. (разводят руки в стороны)  
Улыбнемся снова,  
Будьте все здоровы!

*Дыхательная гимнастика.*

Периферические органы слуха, дыхания, голоса, артикуляции неразрывно связаны и взаимодействуют между собой под контролем центральной нервной системы.

Нарушением функции речевого дыхания считается:

- подъем грудной клетки вверх и втягивание живота на вдохе;
- слишком большой вдох;
- учащенность дыхания;
- укороченность выдоха;
- неумение делать незаметный добор воздуха;
- неправильная осанка.

Дыхательная гимнастика положительно влияет на обменные процессы, играющие важную роль в кровоснабжении, в том числе и легочной ткани; способствуют восстановлению центральной нервной системы; улучшает дренажную функцию бронхов; восстанавливает нарушенное носовое дыхание; исправляет развившиеся в процессе заболеваний различные деформации грудной клетки и позвоночника.

Например:

"Машина"

(обучение постепенному выдоху воздуха)

И.П. - Дети становятся на одной линии, делают вдох ("наливают бензин") и начинают движение вперед, при этом деля губами "бр-р-р". Дети, как обычно, копируют работу мотора. Победитель тот, кто дальше всех "уехал" на одном дыхании.

«Ладошки»  
Ладушки-ладошки,  
Звонкие хлопошки.  
Мы ладошки все сжимаем,  
Носом правильно вдыхаем.  
Как ладошки разжимаем,  
То свободно выдыхаем.

#### *Артикуляционная гимнастика.*

Основная часть артикуляционной гимнастики - выработка качественных, полноценных движений органов артикуляции, подготовка к правильному произнесению фонем. Упражнения способствуют тренировке мышц речевого аппарата, ориентированию в пространстве, учат имитации движений животных. В результате этой работы повышаются показатели уровня развития речи детей, певческих навыков, улучшаются музыкальная память, внимание.

Например:

"Жаба Квака"  
(комплекс упражнений для мышц мягкого нёба и глотки)  
Жаба Квака с солнцем встала, (потягиваются, руки в стороны)  
Сладко-сладко позевала. (дети зевают)  
Травку сочную сжевала (имитируют жевательные движения, глотают)  
Да водички погллатала.  
На кувшинку села,  
Песенку запела:  
"Ква-а-а-а!" (произносят звуки отрывисто и громко)  
Квэ-э-э-!  
Ква-а-а-а!  
Жизнь у Кваки хороша!

#### *Оздоровительные и фонопедические упражнения.*

Проводятся для укрепления хрупких голосовых связок детей, подготовки их к пению, профилактики заболеваний верхних дыхательных путей. В работе используются оздоровительные упражнения для горла, интонационно-фонетические (корректируют произношение звуков и активизируют фонационный выдох) и голосовые сигналы доречевой коммуникации, игры со звуком.

Например:

"Динозаврик"  
Четыре динозаврика, ура, ура, ура!  
Мы любим петь и танцевать, тарам-па-ра-ра-ра!  
Смешные мы, хорошие, мы любим пошалить!  
И мы все время заняты, нам некогда грустить!  
Дети голосом "рисуют" динозаврика,  
используя последовательность: "У-о-а-ы-и-скрип!"

#### *Игровой массаж.*

Выполнение массажных манипуляций расширяет капилляры кожи, улучшая циркуляцию крови и лимфы, активно влияет на обменные процессы организма, тонизирует центральную нервную систему. Использование игрового массажа повышает защитные свойства верхних дыхательных путей и всего организма, нормализует вегетососудистый тонус, деятельность вестибулярного аппарата и эндокринных желез. Частота заболеваний верхних дыхательных путей снижается.

Например:

1-я точка: "В гости к бровкам мы пришли, пальчиками их нашли"  
2-я точка: "Пальчиком нашли мосток, по нему мы скок-поскок"  
3-я точка: "Опустились чуть-чуть ниже и на пальчики подышим"  
4-я точка: "Вот мы к шейке прикоснулись и пошире улыбнулись"  
5-я точка: "Надо ушки растереть, чтобы больше не болеть"  
6-я точка: "Руки надо растереть, чтобы больше не болеть"  
7-я точка: "И про спинку не забыть, чтобы стройными нам быть"

Заканчивая массаж, дети говорят: Хотим мы быть веселыми, красивыми, здоровыми". Эти слова – своеобразная установка для них на весь день.

### *Пальчиковые игры.*

Игры позволяют разминать, массировать пальчики и ладошки, благоприятно воздействуя на все внутренние органы. Они развивают речь ребенка, двигательные качества, повышают координационные способности пальцев рук (подготовка к рисованию, письму), соединяют пальцевую пластинку с выразительным мелодическим и речевым интонированием, формируют образно-ассоциативное мышление на основе устного русского народного творчества.

Например:

Важное место на музыкальных занятиях занимают пальчиковые игры и сказки, которые исполняются как песенки или произносятся под музыку. Игры развивают речь ребенка, двигательные качества, повышают координационные способности пальцев рук (подготовка к рисованию, письму), соединяют пальцевую пластику с выразительным мелодическим и речевым интонированием, формируют образно-ассоциативное мышление на основе устного русского народного творчества.

«Апельсин»

Мы делили апельсин

(левая рука в кулачке, правая её обхватывает)

Много нас – а он – один

Эта долька – для ежа

(правой рукой поочередно разжимаем пальчики на левой руке)

Эта долька – для чижа

Эта долька – для котят

Эта долька — для утят

Эта долька — для бобра

А для волка – кожура!

(встряхиваем обе кисти)

### *Речевые игры.*

Позволяют детям укрепить голосовой аппарат и овладеть всеми выразительными средствами музыки. Речевое музицирование необходимо, так как музыкальный слух развивается в тесной связи со слухом речевым. К звучанию добавляются музыкальные инструменты, звучащие жесты, движение, сонорные и колористические средства. Кроме того, формирование речи у человека идет при участии жестов, которые могут сопровождать, украшать и даже заменять слова. Пластика вносит в речевое музицирование пантомимические и театральные возможности. Использование речевых игр на музыкальных занятиях, театрального кружка эффективно влияет на развитие эмоциональной выразительности речи детей, двигательной активности.

Например:

"Дождь"

Дождь, дождь, дождь с утра. (хлопки чередуются со шлепками по коленям)

Веселится детвора! (легкие прыжки на месте)

Шлёп по лужам, шлеп-шлеп. (притопы)

Хлоп в ладоши, хлоп-хлоп. (хлопки)

Дождик, нас не поливай, (грозят пальцем)

А скорее догоняй! (убегают от "дождика")

### *Музыкотерапия.*

Музыкотерапия – важная составляющая музыкально-оздоровительной работы в ДОУ. Это создание такого музыкального сопровождения, которое способствует коррекции психофизического статуса детей в процессе их двигательной-игровой деятельности.

Слушание правильно подобранной музыки повышает иммунитет детей, снимает напряжение и раздражительность, головную и мышечную боль, восстанавливает спокойное дыхание. Музыкотерапия проводится педагогами ДОУ в течение всего дня – детей встречают, укладывают спать, поднимают после дневного сна под соответствующую музыку, используют ее в качестве фона для занятий, свободной деятельности.

Музыкальные занятия с использованием технологий здоровьесбережения эффективны при учете индивидуальных и возрастных особенностей каждого ребенка, его интересов. В соответствии с

этим занятия строятся на планировании, направленном на усвоение детьми определенного содержания, и педагогической импровизации, варьирующей ход занятия, его содержание и методы.

Успех занятий невозможен без совместной деятельности музыкального руководителя и воспитателя, который активно помогает, организует самостоятельное музицирование детей в группе.

*Классика:*

И.С. Бах. "Прелюдия до мажор".  
И.С. Бах. "Шутка".  
И. Брамс. "Вальс".  
А. Вивальди "Времена года"  
Й. Гайдн. "Серенада"  
Д. Кабалевский "Клоуны"  
Д. Кабалевский "Петя и волк"  
В. А.Моцарт "Маленькая ночная серенада"  
В. А.Моцарт "Турецкое рондо"  
И. Штраус "Полька "Трик-трак"

*Детские песни:*

"Антошка" В. Шаинский  
"Бу-ра-ти-но" Ю. Энтин  
"Будьте добры" А. Санин  
"Веселые путешественники" М. Старокадомский  
"Все мы делим пополам" В. Шаинский  
"Да здравствует сюрприз" Ю. Энтин  
"Если добрый ты" Б. Савельев  
"Лучики надежды и добра" Е. Войтенко  
"Настоящий друг" Б. Савельев  
"Песенка о волшебниках" Г. Гладков

*Музыка для пробуждения после дневного сна:*

Л. Боккерини "Менуэт"  
Э. Григ "Утро"  
А.Дворжак "Славянский танец"  
Лютневая музыка XVII века  
Ф. Лист "Утешения"  
Ф. Мендельсон "Песня без слов"  
В. Моцарт "Сонаты"  
М. Мусоргский "Балет невылупившихся птенцов"  
М. Мусоргский "Рассвет на Москва-реке"  
К. Сен-Санс "Аквариум"

*Музыка для релаксации:*

Т. Альбиони "Адажио"  
И.С. Бах "Ария из сюиты №3"  
Л. Бетховен "Лунная соната"  
К. Глюк "Мелодия"  
Э. Григ "Песня Сольвейг"  
К. Дебюсси "Лунный свет"

*Колыбельные:*

Н. Римский-Корсаков "Море"  
Г. Свиридов "Романс"  
К. Сен-Санс "Лебедь"

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Арсеновская О.Н. Система музыкально-оздоровительной работы в детском саду. – Волгоград: Учитель, 2009.
2. Картушина М.Ю. Оздоровительные занятия с детьми 6–7 лет. – М.: ТЦ «Сфера», 2008.
3. Подольская Е.И. Формы оздоровления детей 4–7 лет. – Волгоград: Учитель, 2009.

## **НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИДЕИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В 2015 году 70-летие победы в Великой Отечественной войне отмечает весь наш народ. Именно в этот период тяжелейший за всю историю нашего Отечества испытаний вся страна поднялась на его защиту. И не было ничего выше и дороже этого поистине святого понятия, которое вдохновляло многих людей на преодоление любых испытаний, жертв и лишений во имя спасения родной земли. В послевоенный период и по настоящее время складывается новая модель национально-патриотического воспитания, основными характеристиками которой являются создание государственной системы патриотического воспитания на «боевых традициях» и «трудовых подвигах российского народа». Большой интерес для понимания проблемы российского патриотизма представляет научно-исследовательская литература с конца 80-х годов XX столетия по настоящее время. Ученые все чаще обращаются к богатому наследию отечественной мысли, стремятся к более взвешенному, объективному анализу формирования национальных идей патриотического воспитания современной молодежи. Многие известные ученые (А.К. Быков, А.Я. Данилюк, В.И. Лутовинов, Н.Н. Казначеева, В.А. Тишков, Ю.В. Федина и др.) считают, что наш общенациональный идеал сегодня – это возрождение России, которое немыслимо без обращения к ее глубинным истокам. Русская идея сегодня выступает в качестве одной из духовных основ возрождения Отечества, нашей исторической памяти, национального самосознания, стремления россиян к лучшей действительности, проявления ими высокой духовности и истинного патриотизма.

В рамках Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования определены основные направления развития национально-патриотического воспитания в современной школе. Главный акцент сделан на личностные результаты обучающихся в освоении образовательной программы, которые должны отражать, прежде всего, российскую гражданскую идентичность, патриотизм, уважение к своему народу, чувство ответственности перед Родиной. Знание прошлого и настоящего многонационального народа России, уважение государственных символов (герб, флаг, гимн); готовность к служению Отечеству, его защите; осознание своего места в поликультурном мире; нравственное сознание и поведение на основе усвоения национальных и общечеловеческих ценностей.

Рассмотрим основные пути реализации воспитания патриота на примере общеобразовательной организации МОУ СОШ № 17 города Орехово-Зуево Московской области. В программе «Патриот» представлена система коллективных творческих дел, ориентированная на познание учащимися своего места в жизни и реализуемая поэтапно на каждой ступени школьного образования и воспитания.

Так коллективное творческое дело для учащихся 9–11 классы – «Я и моя страна» включает в себя:

- деловая игра «Избирательная кампания»,
- акция «Кому нужна моя помощь...»,
- изучение историй государственных символов и традиций РФ,
- круглый стол «Служба в армии – почётная обязанность каждого?»,
- викторина «Знатоки права»,
- конкурс проектов «Подросток и закон»,
- дискуссия «События в моей стране: что огорчило, что обрадовало»,
- акции «Подарим школе новую традицию», «К малышам на помощь»,
- защита проекта «Все работы хороши, если...»,
- диспуты «Истинная и ложная демократия: примеры истории», «Незнание закона не освобождает от ответственности»,
- правовые тренинги,
- встречи с представителями правоохранительных органов «Изучаем право»,
- ток-шоу «Могу ли я считать себя патриотом?».

С целью активизации национально-патриотического воспитания обучающихся в школе введены элективные курсы «Культура русской речи», «Языковая норма», факультативы: «Основные религии России», «Лексика и фразеология русского языка», кружок «Юные патриоты». Преподается предмет краеведение «Подмосковья», который воспитывает у обучающихся гордость, уважение к делам и достижениям наших земляков. В школе предусмотрена экскурсионная программа «Изучаем Россию». Большая работа предусмотрена и в связи с празднованием 70-летия Победы нашего народа в годы Великой отечественной войны «Память сильнее времени».

Для изучения влияния многочисленных мероприятий на формирование чувств патриотизма были проведены эмпирические исследования. В диагностике использовались методики: тест «Можешь ли ты себя считать патриотом», анкета «Патриот». Результаты показали, большинство учащихся могут о себе сказать: «Да, я патриот».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лутовинов В.И. Российский патриотизм: история и современность // Международная конференция «Евразийство: историко-культурное наследие и перспективы развития» // Вестник ВЭГУ. – История. – Уфа: ВУ, 2000. – № 12-13. – С. 54-61.
2. Кутякова Н.К. Формирование ключевых образовательных компетенций обучающихся в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта // Вестник МГОГИ. Серия: Педагогика и психология, 2014. – С. 53-56.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации. – М.: Проспект, 2013. – 160 с.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. – [http:// Минобрнауки.РФ/ документы / 336](http://минобрнауки.рф/документы/336).

**ГРОСС МАРИЯ ВИКТОРОВНА,**

студентка 4 курса фармацевтического факультета МГОГИ

*Научный руководитель: Ханина Миниса Абдуллаевна,*

д. фарм. н., профессор МГОГИ

### **ПОДБОР ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ НАСТОЙКИ *CRATAEGUS SANGVINEA* С МАКСИМАЛЬНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ ДЕЙСТВУЮЩИХ ВЕЩЕСТВ**

**Актуальность.** Разработка оптимальных технологических параметров при производстве галеновых препаратов позволяет при максимальном извлечении биологически активных веществ рационально использовать как лекарственное растительное сырье, так и экстрагенты, что в свою очередь определяет экономическая целесообразность производства.

**Цель исследования.** Подбор технологических параметров, позволяющих максимальное извлечение действующих веществ из ЛРС при минимальном расходовании сырья и экстрагента.

**Объекты исследования.** Лекарственное растительное сырье *Crataegi sanguinea fructus* различных производителей: производитель «Х» и ОАО «Красногорсклексредства».

**Методы исследования.** Общий фитохимический анализ проводили по общепринятым методикам. Товароведческий анализ (измельченность, влажность, зольность, примеси, экстрактивные вещества) проводили по фармакопейным методикам (ГФ XI, XII изданий). Содержание основных действующих веществ определяли дифференциальной спектрофотометрией в пересчете на рутин при длине волны 410 нм на приборе СФ 56.

**Результаты исследований.** При анализе соответствия фактической массы ЛРС в потребительской упаковке указанной на этикетке было установлено, что у производителя «Х» фактическая масса сырья составила 98,0г, а у ОАО «Красногорсклексредства» – 73,49г, что не соответствует информации, указанной на этикетке.

Ситовой анализ исследуемых образцов сырья выявил следующие фракции с размерами частиц 10 мм – 7,5%, 7 мм – 86,5%, 5 мм – 4,5% и выявлено 2% неорганических примесей (сырье производителя «Х»). Для сырья производителя ОАО «Красногорсклексредства» установлены следующие фракции: с размером частиц 10 мм – 80%, 7 мм – 18,4% и выявлено 1,6% неорганической примесей. Влажность сырья производителя «Х» составила 5,6% и у сырья ОАО Красногорсклексредства влажность составила 5,5%. Зола общая у сырья производителей «Х» и ОАО Красногорсклексредства» составила соответственно 4,1% и 3,4% (согласно ГФ не более 3%). Содержание экстрактивных веществ в сырье производителя «Х» – 37,85% (экстрагент 40% спирт этиловый).



Общий фитохимический анализ исследуемых образцов сырья показал присутствие флавоноидов, дубильных веществ, каротиноидов, сапонинов, органических кислот, пектинов, аскорбиновой кислоты, гидроксикоричных и фенолкарбоновых кислот.

Основную группу действующих веществ (флавоноиды) определяли в настойках, полученных из сырья производителя «Х» (по методике, описанной в ФСП производителя «Х»). Настойки получены с использованием 20%, 40%, и 60% спирте этилового. Содержание суммы флавоноидов составило: 0,006%, 0,012% и 0,018% соответственно (согласно ФСП – не менее 0,003%).

**Выводы.** По показателям измельченность, зола общая сырья производителя «Х» не отвечает требованиям НД и уступает по качеству сырью производителя ОАО «Красногорсклексредства». Максимальное содержание флавоноидов отмечено в настойках, полученных с использованием 60% спирта этилового, но следует отметить, что настойка на 20% спирте этиловом, соответствует требованиям ФСП по содержанию флавоноидов.

**ГУЛЕНКОВ ВАЛЕРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ,**  
студент 2 курса юридического факультета МГОГИ  
*Научный руководитель: Белясов Сергей Николаевич,*  
к.ю.н., доцент МГОГИ

## **ПРОБЛЕМА ПРАВОВОГО ГОСУДАРСТВА В РОССИИ**

Мы живем в стране, которая по Конституции является правовым государством. Но то, что пишется в основном законе, не дает нам повода утверждать, что это именно так. На наш взгляд, у нас еще не все полностью осознают, что для создания правового государства необходимо возникновение ряда определенных предпосылок, важнейшей из которых является гражданское общество, то есть соответствующая зрелость традиционного общества. А общество еще не совсем созрело, чтобы обеспечить для себя условия, удовлетворяющие и реализующие свои разнообразные потребности и интересы. Наша психология опирается на то, что именно государство должно позаботиться о благосостоянии своего народа. Но ведь даже самое развитое правовое государство не способно предоставить своим гражданам приемлемые блага для полного функционирования общества. Иначе говоря, мы сами должны позаботиться о своей обеспеченности.

Правовое государство – это суверенное государство, которое концентрирует в себе суверенитет народа, наций и народностей, населяющих страну. Осуществляя верховенство, всеобщность, полноту и исключительность власти, такое государство обеспечивает свободу общественных отношений, основанных на началах справедливости, для всех без исключения граждан.

### **Признаки правового государства:**

1. Верховенство правового закона во всех сферах жизни общества.
2. Деятельность органов правового государства базируется на принципе разделения властей на законодательную, исполнительную и судебную.
3. Наличие гражданского общества.
4. Взаимная ответственность личности и государства.
5. Реальность прав и свобод гражданина, их правовая и социальная защищенность.
6. Политический и идеологический плюрализм, заключающийся в свободном функционировании различных партий, организаций, объединений, действующих в рамках конституции, наличии различных идеологических концепций, течений, взглядов.
7. Стабильность законности и правопорядка в обществе.

Вместе с тем правовое государство, как и всякое государство обладает общими чертами, которые сводятся к следующему:

1. Ему присуща государственная власть как средство проведения внутренней и внешней политики.
2. Оно представляет собой политическую организацию общества.
3. Располагает специальным государственным механизмом.
4. Обладает определенной административно-территориальной организацией на своей территории.
5. Существует благодаря налогам и другим сборам.
6. Обладает государственным суверенитетом.

К числу важнейших признаков правового государства относится **верховенство права**. Это означает, что и человек, и общественные организации, и само государство не должны нарушать законы, обязаны неукоснительно следовать им. Право здесь выступает как антипод произвола и как барьер на его пути.

Однако, убеждение древних римлян "Закон суров, но это закон!" относительно правового государства следует дополнить, отметив качество законов. В последнем случае господствует не любой закон, а именно правовой, справедливый, гуманный.

Отсюда следующим признаком правового государства является **разделение властей** на законодательную, исполнительную и судебную. Причём, все три ветви власти, как записано в Конституции РФ, должны быть самостоятельны [1]. Главная задача разделения властей – исключить монополизацию власти, сосредоточение её в одних руках – какого-либо человека или организации, партии, парламента или правительства. Каждая ветвь власти следит за качественной работой другой, осуществляя взаимный контроль. Так практически обеспечивается господство права. Однако, у юристов нет единогласия по поводу статуса ветвей власти. Большинство, как и записано в Конституции РФ, считают одинаковым значение каждой из них. Другие, например, Л.Н. Боголюбов, сходятся во мнении, что приоритетной над остальными должна быть законодательная власть, реализующая принцип "источник власти – народ", т.е. народовластия [4, с. 243].

Есть и третья точка зрения – главнее должна являться власть судебная. Ведь именно она следит за соблюдением законов всеми субъектами правового поля, реализуя принцип верховенства закона. Этой позиции придерживается, например, С.С. Алексеев [3, с. 17]. Этой же точки зрения придерживается и автор, так как каким бы идеальным ни был закон, он не всегда исполняется в должной мере. И доказательством тому коррупция в России, борьба с которой проходит весьма неэффективно.

Наличие **гражданского общества** ещё одно из необходимых условий функционирования правового государства. Гражданское общество – совокупность негосударственных общественных отношений, выражающих разнообразные частные (индивидуальные и групповые) интересы и потребности граждан в различных сферах жизни [5, с. 194].

Каждый из частных интересов легче реализовать, объединившись с другими людьми, имеющими такой же интерес. Причём, все эти объединения возникают не по распоряжению государства, а по добровольной инициативе самих граждан, имеющих равные права.

Если человеческое общество возникло одновременно с человеком, то гражданское общество образовалось лишь за последние два столетия. Его становление связано с развитием многообразных форм частной собственности, рыночной экономики и свободы экономического выбора, утверждением демократических порядков, прав и свобод человека и гражданина, с признанием ценности свободной и ответственной личности. В гражданском обществе преобладают активные, образованные, законопослушные люди, обладающие высоким уровнем правовой культуры. Они способны влиять на власть через различные механизмы, одним из которых является участие в выборах законодательных органов власти.

Таким образом, в правовом государстве его механизм свободен от бюрократизма и административно-командных методов управления. Его демократический характер обусловлен ответственностью перед обществом, на службе которого он находится.

Правовое государство есть концентрированное выражение гражданского общества.

Государственная власть в правовом государстве не является абсолютной. Это обусловлено не только господством права, связанностью государственной власти правом, но и тем, как организована государственная власть, в каких формах и какими органами она осуществляется. Здесь необходимо обратиться к теории разделения властей, ведь для правового государства необходимо наличие реального разделения властей с их эффективным взаимодействием и контролем, с развитым социальным контролем политики и власти.

Согласно этой теории смешение, соединение властей (законодательной, исполнительной, судебной) в одном органе, в руках одного лица чревато опасностью установления деспотического режима, где невозможна ни демократия, ни соответственно свобода личности. Поэтому для того, чтобы предотвратить возникновение авторитарной абсолютной власти, не связанной правом эти ветви власти должны быть разграничены, разделены, обособлены.

В ч. 1 ст. 1 Конституции РФ закреплено, что «Российская Федерация – Россия есть демократическое правовое федеративное государство с республиканской формой правления». Несмотря на то, что в данной статье прямо указывается, что правовое государство уже есть в России – это пока лишь цель, к которой необходимо стремиться. Подлинное правовое демократическое государство означает, что граждане должны воспринимать себя хозяевами жизни, активными участниками управ-

ления общественными делами, должны научиться управлять государством, усиливать его позитивные качества и снижать негативные. Правовое государство – это одна из наиболее совершенных форм взаимоотношения гражданина и государства, где последнее должно действовать в правовых рамках, управляться законом, правами человека. Процесс становления правовой государственности занимает длительное историческое время. Он совершается вместе с формированием гражданского общества и требует целенаправленных усилий. Правовое государство не вводится единовременным актом (даже если этот акт является демократической Конституцией) и не может стать результатом чистого законодательства. Весь процесс должен быть органически пережит обществом, если оно для этого созрело. Необходимо коренным образом преобразовать социально-экономическую и политическую системы, сократить огромный разрыв между богатыми и бедными слоями населения, минимизировать безработицу, обеспечить выполнение социальных программ, устранить социальную почву роста преступности и нарушений законности. Но одновременно нельзя упускать из виду и обширный комплекс мер государственно-правового порядка, без которых достижение этих целей также не может быть обеспечено. Речь идет прежде всего об укреплении российской государственности в самом широком смысле, включая решение запутанных проблем федерализма и национальных отношений, прекращение «войны законов», повышение профессионализма, демократизацию отношений с гражданами.

В правовом государстве власть рассматривается как сила, стоящая на службе у права, которая нужна прежде всего для того, чтобы обеспечить действие законов и соответственно выраженных в них общественных интересов. На этих основах и решаются многие проблемы. В сегодняшней же России системы законов как реально действующей силы еще нет. Господствует, зачастую, «указное право», что в конечном счете обрекает на беспомощность и унижения и простого человека, и бизнесмена, и политика.

Обобщая, можно сказать, что в основе организации и деятельности правового государства лежит принцип разделения властей: законодательной, исполнительной и судебной. Каждая власть осуществляет свои строго очерченные функции. И вместе они сдерживают и уравнивают друг друга, обеспечивая тем самым гарантию против нарушения демократических норм и злоупотребления властью. А кроме того, сами граждане через всеобщую избирательную систему имеют возможность контролировать власти и в случае необходимости корректировать их действия. Правовое государство, которому посвящено мое исследование – это не только одна из высших социальных ценностей, призванных утвердить гуманистические начала в его взаимоотношениях с личностью, но и практический инструмент обеспечения и защиты жизни, здоровья, чести, свободы, достоинства граждан, средство борьбы с бюрократией, местничеством и ведомственностью, форма осуществления самоуправления и народовластия. Ценностный смысл идеи правового государства состоит в утверждении суверенности народа как источника власти, в гарантированности его свободы, в подчинении государства обществу.

Правовое государство – идеал, к которому стремится Россия. Понимание сути происходящих перемен в сфере российской государственности, предполагает детальное рассмотрение основ правового государства, что собственно и послужило целью моей работы. Правовое государство – часть правового общества. В нашем обществе пока не существует не только привычки к справедливому, на основе закона и с помощью правосудия, разрешению социальных противоречий, но и даже устойчивой практики, которая такую привычку могла бы сформировать. А ведь, по существу, правовое государство и есть механизм разрешения социальных противоречий. В России правовое государство будет формироваться с учетом отечественной специфики, сложившихся культурно-исторических традиций. Но в любом случае это будет развитое, стабильное, благоустроенное общество с достаточно высоким уровнем жизни людей. В заключение заметим: в конечном счете, теория правового государства имеет смысл, если она реализуется и начинает осуществлять функцию защиты человека как личности, его достоинства и присущей ему свободы. Изначальное традиционное понимание правового государства, обращенного к человеку, мыслящему и планирующему свой мир, сейчас как можно скорее необходимо очистить от всяческих идеологических примесей и возродить. Изменяются цивилизации, человечество ищет новые пути цивилизационного развития, поэтому понятия демократии, правового государства и прав человека в России также должны быть с этими процессами соотнесены – они не могут оставаться прежними.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12.12.1993 года: [с учетом поправок от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, № 7-ФКЗ от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ] / Собрание законодательства РФ. 2014. № 15. Ст. 1691.

2. «Всеобщая декларация прав человека» (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948) // Российская газета. – 1998. – 10 дек.
3. Алексеев С.С. Право. Законы, правосудие, юриспруденция в жизни людей. – Екатеринбург: СОКРАТ, 1999.
4. Обществознание : Учебник для учащихся 10 класса общеобразовательных учреждений. Базовый уровень / под ред. Л.Н. Боголюбова. – М.: Просвещение, 2007.
5. Обществознание. 11 класс : Учебник для общеобразовательных учреждений. Профильный уровень / под ред. Л.Н. Боголюбова. – М.: Просвещение, 2012.

**ДЕЮШИНА НАТАЛЬЯ ЮРЬЕВНА,**  
студентка 2 курса педагогического факультета МГОГИ  
**МОРОЗОВА ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА,**  
к.п.с.н., доцент МГОГИ

## **РОЛЬ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Замок строим из песка,  
Будет башня высока.  
И ворота будут тоже,  
Ну а жить там будет... ежик!

К. Баландина.

В настоящее время значительно возрос интерес педагогов, психологов, логопедов к специально организованным занятиям с детьми с использованием песочницы. Песочная терапия – это просто кладезь новых знаний для педагогов, работающих с детьми, возможность узнать лучше своих воспитанников, занять их интересной и познавательной игрой в песочнице.

Принцип «терапии песком» был предложен Карлом Густавом Юнгом, замечательным психотерапевтом, основателем аналитической терапии. Швейцарский аналитик Дора Кальфф создала систему песочных игр, направленных на обучение и развитие личности в целом. Детям предлагается песочница и набор миниатюрных игрушек.

Игры на песке – одна из форм естественной деятельности ребёнка. Работая с песком, ребенок неосознанно передает свои эмоции, мысли, желания, а также события, которые волнуют и заботят его.

Основные принципы игр на песке:

1. Создание естественной стимулирующей среды, в которой ребёнок чувствует себя комфортно и защищено, проявляя творческую активность.

Для этого подбираются задания, соответствующие возможностям ребенка; формулируется инструкция к играм в сказочной форме; исключается негативная оценка его действий, идей, результатов, поощряется фантазия и творческий подход.

2. «Оживление» абстрактных символов: букв, цифр, геометрических фигур и пр.

Реализация этого принципа позволяет сформировать и усилить положительную мотивацию к занятиям и личностную заинтересованность ребенка в происходящем.

3. Реальное «проживание», проигрывание всевозможных ситуаций вместе с героями сказочных игр.

На основе этого принципа осуществляется взаимный переход воображаемого в реальное и наоборот. Например, оказавшись в роли Спасителя Принцессы, ребенок не только предлагает выход из ситуации, но и реально разыгрывает ее на песке с помощью миниатюрных фигурок. Так, он «не деле» убеждается в правильности или ошибочности выбранного пути [2].

Пять шагов организации игрового процесса:

1. Демонстрация песочницы.

2. Демонстрация коллекции фигурок.

3. Знакомство с правилами игр на песке.

4. Формулирование темы занятия, инструкций к играм, основное содержание занятия.

Этот шаг осуществляет сказочный герой (Песочный Человечек, Фея, черепаха Тортила и др). Он задает тему занятия, от его лица ведется увлекательный рассказ о каком-либо событии, он форму-

лирует задания и загадывает загадки. Он же ведет игровой процесс, контролирует его ход, резюмирует и анализирует результаты творческих работ, «коронует» и подбадривает каждого из ребят.

5. Завершение занятия, ритуал выхода [1].

Как же песок влияет на эмоциональную сферу дошкольников?

Основопологающая идея песочной терапии сформулирована так: «Игра с песком предоставляет ребенку возможность избавиться от психологических травм с помощью перенесения вовне, на плоскость песочницы, фантазий и формирования ощущения связи и контроля над своими внутренними побуждениями. Установление связи с бессознательными побуждениями, особенно с архетипом самости, и их выражение в символической форме в значительной мере облегчают здоровое функционирование психики» [3, с. 67].

Ребенок в процессе песочной игры имеет возможность выразить свои самые глубокие эмоциональные переживания, он освобождается от страхов и пережитое не развивается в психическую травму. Определенным образом реагирует на действия ребенка.

Целью терапии является не изменение личности и не изменение ребенка, а дать ему возможность побыть самим собой, создание естественной стимулирующей среды, в которой ребенок чувствует себя комфортно и защищено, проявляя творческую активность. В игре ребенку легче всего объяснить, что он чувствует, как относится к другим людям, к окружающему миру и, конечно же, к самому себе. Чувства и желания ребенок может, не опасаясь выразить на более приглянувшейся ему игрушке. Вместо того чтобы выражать свои чувства и мысли в словах, ребенок может закопать в песок ту или иную игрушку, утопить и т.д.

Особенно хорошо песочница подходит для работы с детьми дошкольного возраста. Часто маленькие дети не имеют возможности выразить свои переживания из-за недостаточного развития вербального аппарата, бедности представлений или задержки развития. Таким образом, каждая выбранная фигура воплощает какой-либо персонаж, который сможет воздействовать с другими героями. Благодаря игре в песочнице ребенок чувствует хозяином своего собственного мира и является режиссером драмы, которая разыгрывается на песочном листе. То, что ребенок старательно скрывал от взрослых, выходит на свет, персонажи в игре начинают оживать и выражают чувства и мысли.

Песочная терапия особенно плодотворна с детьми, которые зажаты в себе и не могут выразить свои переживания. Дети с повышенной тревожностью, заниженной самооценкой и застенчивостью обычно охотно выбирают фигурки и акцентируют на них свое внимание. Агрессивные дети легко выбирают персонажей, символизирующих «агрессора» и его «жертву». Дети, пережившие психическую травму, находят для себя такую игру полезной: она помогает заново пережить травматичное событие и, возможно, избавиться от связанных с ним переживанием. Успешным может быть применение этой техники с детьми, переживающими стресс в результате утраты близких или подвергнутых насилию со стороны взрослых.

В процессе проведения песочной психотерапии выделяют три стадии игры с песком: хаос, борьба и разрешение конфликта.

На стадии «хаоса» ребенок хватается множество игрушек, беспорядочно расставляет их на песочном листе, часто перемешивает их с песком.

Подобные действия отражают наличие тревоги, страха, смятения, недостаточно позитивной внутренней динамики. Через «хаос» происходит постепенное «проживание» психоэмоционального состояния и освобождение от него. Многократное повторение психотравмирующей ситуации, позволяет изменять эмоциональное отношение к ней. Стадия «хаоса» может занимать от одного до нескольких занятий. Можно заметить, как от картины к картине уменьшается количество используемых фигурок и появляется сюжет.

Стадию «борьбы» можно наблюдать у сложных детей, подростков, взрослых. На песочный лист бессознательно переносятся внутренние конфликты: агрессия, обиды, тревога, недомогания, реальные конфликтные взаимоотношения и пр. Существа в песочнице убивают друг друга, схватка, война, тяжелое противоборство. Через некоторое время может появиться герой или силы, которые наводят порядок и восстанавливают справедливость.

На стадии «разрешения конфликта» можно наблюдать более благополучные картины: мир, покой, возвращение к естественным занятиям [1].

Юнг утверждал, что процесс «игры в песок» высвобождает заблокированную энергию и «активизирует возможности самоисцеления, заложенные в человеческой психике».

Подводя итог ко всему выше сказанному, можно сказать, что песочная терапия имеет огромное значение для эмоциональной сферы дошкольника. Она помогает ему воссоздать разнообразные ситуации на песке, которые он не может объяснить в жизни. Благодаря песку, ребенок освобождается

от своих проблем. В результате использования песочной терапии наблюдаются положительные изменения у детей: значительно повышается общий эмоциональный фон; снижается уровень тревожности; быстрее происходит восстановление всех нарушенных навыков; повышается познавательная и игровая активность, уровень взаимодействия со взрослыми и сверстниками; усиливается самостоятельность ребенка; развивается тактильная чувствительность, мелкая моторика; более гармонично и интенсивно развиваются все познавательные функции (восприятие, внимание, память и мышление, а так же речь и моторика).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Большебратская Э.Э. Песочная терапия. – Петропавловск, 2010. – 74 с.
2. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. – 50 с.
3. Мешавкина Т.Ф. Использование песочной психотерапии в работе с дошкольниками / Т.Ф. Мешавкина. – Екатеринбург, 2003. – 78 с.
4. Использование песочной психотерапии в работе с дошкольниками. [Электронный ресурс] <http://www.rebenok.com/info/library/psychology/57520/>

**ДОКИНА АЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА,**  
студентка 3курса филологического факультета МГОГИ  
Научный руководитель: Филиппова Елена Петровна,  
к.ф.н., доцент МГОГИ

### МЕТАФОРЫ В ПОЭЗИИ Б. Ш. ОКУДЖАВЫ

Проблема метафоры, занимавшая умы многих мыслителей, в отечественной филологии мало изучена. Но в последнее время интерес к лингвистической теории метафоры возрос.

«Метафора (перенос значения) – это троп, состоящий в употреблении слов и выражений в переносном смысле на основании сходства, аналогии и т. п.» Такое понятие метафоры даёт Ахманова в «Словаре лингвистических понятий».

Метафора является распространённым средством образования новых значений слов. Многие понятия нашей бытовой речи по своей сути метафоричны. Наша повседневная речь наполнена метафорами: *снег идёт, потерять сознание, время бежит*.

Среди других тропов метафора занимает центральное место, так как позволяет создать ёмкие образы, основанные на ярких, неожиданных ассоциациях. В основу метафор может быть положено сходство самых различных признаков предметов: цвета, формы, объёма, назначения, положения и т.д.

Метафора широко используется в поэзии, поэтому для своего исследования я взяла произведения советского поэта Булата Шалвовича Окуджавы.

Булат Окуджава автор около двухсот авторских и эстрадных песен, написанных на собственные стихи, один из наиболее ярких представителей жанра авторской песни в 1950–1980-е годы.

Поэтические метафоры Окуджавы были новы именно в силу своего двойного притяжения – к Земле и небу одновременно. Они были укорены в нашей жизни, нашем быту, легко узнаваемы и конкретны. Полночные троллейбусы, солдатские сапоги, бумажные солдатики, синие шторы, метель, которая «кричит, как зверь, протяжно и сердито» – кто не знает этого? Казалось, все это лежит под ногами, взято поэтом на ходу, подхвачено на лету.

Однако в пределах своей свободы сам Окуджава имел компас, который помогал ему вести читателя по определённой пути. Таким компасом стало его ключевое понятие – надежда.

Окуджава на разные лады играл с этим словом, поворачивая его то так, то этак. Метафора менялась: то это была невозможность поверить в гибель лучших ребят своего двора; то образ-символ – «весёлый барабанщик»; то монументальные «часовые любви», которые идут неизменно... Рассказ о надежде, которая никогда не оставляет человека, стал внутренним сюжетом всех песен Окуджавы.

Итак, мы проанализировали метафоры в стихотворениях Окуджавы по двум основным классификациям.

Первая классификация по источнику. Данная классификация происходит на основе внешнего и внутреннего сходства сравниваемых предметов, признаков, явлений. В этой классификации выделяют следующие типы метафор.

Первый тип – Метафора по сходству цвета. Такие метафоры редко встречаются у Окуджавы. Нами было найдено всего восемь таких метафор:

«Но волны набегают, берег точат,  
И ваше *платье цвета белой ночи*...»

Второй тип – Метафора по сходству производимого впечатления. Они часто встречаются в поэзии Окуджавы. В своём исследовании мы встретили тридцать одну такую метафору:

«Полночный *троллейбус плывёт* по Москве,  
Москва, как река, затухает...»

Третий тип – метафора по внешнему сходству (по форме). Такие метафоры встречаются в стихотворениях Окуджавы достаточно редко. Из найденных нами ста пятидесяти метафор всего лишь десять относятся к метафорам по форме:

«Сапоги – ну куда от них денешься?  
Да зелёные *крылья погон*...»

Следующий тип – метафоры по сходству оценки. Основанием для такой метафоры является, то, как автор оценивает происходящее явление или предмет. Окуджава часто использует такой тип метафор. Мы нашли девятнадцать метафор по сходству оценки:

«Огонь сосны с *огнём души*  
В печи перемешайте...»

Последний тип метафор – перенос признаков, действий живой природы на неодушевлённые предметы. Это самый часто встречающийся тип метафоры у Б. Окуджавы. Он олицетворяет абстрактные понятия, такие как страсть, отчаянье, тоска, победа, время, покой, мощь и т. д. Также есть олицетворения предметов, например: танки, мангал, дом, ставни и т.д. Так же присутствует одушевление времён года и явлений природы: «*Победа нас не обошла*, Да крепко обожгла...».

Вторая классификация по степени употребительности, она является функциональной. В ней выделяют три типа.

Первый тип – метафоры названия, их так же называют стёртыми или бытовыми. В своём исследовании мы не обнаружили ни одной такой метафоры.

Второй тип – общеязыковые метафоры. Это метафоры-характеристики, широко используемые и в письменной и в устно-обиходной речи. Эти метафоры можно часто встретить в поэзии Окуджавы. Мы нашли сорок одну общеязыковую метафору:

И муравья тогда *покой покинул*,  
все показалось будничным ему,  
и муравей создал себе богиню  
по образу и духу своему.

И третий тип индивидуально-авторские метафоры – это необычные образные употребления слов того или иного автора. В толковом словаре такие метафоры не фиксируются и живут только в художественном тексте.

«Будет полдень, суматохою пропахший,  
Звон трамваев и *людской водоворот*...»

Таким образом, проанализировав поэзию Б. Окуджавы, мы можем сказать, что метафора широко представлена в его поэзии. Наиболее характерной для произведений Б. Окуджавы является олицетворяющая метафора, а наименее – метафора по цвету.

**ДРОНОВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА,**  
студентка 4 курса педагогического факультета МГОГИ  
*Научный руководитель: Лунина Галина Викторовна,*  
к.п.н., доцент МГОГИ

## **О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ В.Ф. ТЕНДРЯКОВА**

Владимир Фёдорович Тендряков родился 5 декабря 1923 г. в деревне Макаровская Вологодской области. Это русский советский писатель, автор остроконфликтных повестей о духовно-нравственных проблемах современной ему жизни, острых проблемах советского общества, о жизни в деревне.

Особое место в литературном наследии В.Ф. Тендрякова занимает педагогическая проза – ряд произведений, посвященных школе, учителю, подростку, взаимоотношениям «школьник – учителя –

родители». Это «Весенние перевертыши»; «Ночь после выпуска»; «За бегущим днем»; «Расплата»; «Шестьдесят свечей»; «Чрезвычайное». В них он пытается понять истоки рождения личности, обнаружить корни ошибок, которые ведут к разобщенности людей, к непониманию между самыми близкими – супругами, детьми и родителями, к нарушению взаимоотношений в профессиональной педагогической среде.

Тендряков не стремился в своих книгах к назидательности. В примечаниях к собранию сочинений писателя его вдова Н.Г. Асмолова-Тендрякова пишет, что на публичном выступлении в Лейпциге (1975) Владимир Федорович говорил, что «до сих пор человечество не открыло еще такой науки, которая помогла бы понять жене – мужа, соседу – соседа, коллективу – личность, наконец, стране – другую страну, нации – нацию. «Чужая душа – потемки». Эту горькую истину из глубины веков принесло к нам время. И все-таки литература освещает потемки человеческой души, открывает сокровенное – мне – Ваше – вам – мое» [2, с. 651-652].

Поэтому в Год литературы (Указ Президента РФ от 13 июня 2014 года № 426 «О проведении в Российской Федерации Года литературы») нам показалось интересным привлечь внимание будущих педагогов к творчеству писателя Владимира Фёдоровича Тендрякова, которого сегодня считают одним из основоположников Педагогики Достоинства. Перечисляя апостолов педагогики достоинства: Я. Корчак, Э. Фромм, В. Франкл, Дмитрий Лихачев, Булат Окуджава, Ролан Быков (и названы здесь далеко не все!), А.Г. Асмолов пишет, что «метафора «трудно быть человеком» как смысловой ценностный стержень педагогики достоинства зародилась в моем сознании благодаря тесному общению с Владимиром Тендряковым» [1, с. 5].

Школа достоинства отрицала бессознательное повинование и следование любым требованиям и предписаниям, утверждала ценности каждого человека как неповторимой личности. Владимир Фёдорович неоднократно повторял, что личность теряет своё достоинство, когда начинает жить по формуле «чего изволите». Подчеркнем, что своими произведениями (которые мы перечислили выше) автор открывает мир возможностей педагогики достоинства, что представляет, с нашей точки зрения, профессиональный интерес для всех тех, кто связывает свою жизнь с образованием, воспитанием и обучением подрастающего поколения.

В марте 2015 г. мы предложили студентам 4 курса педагогического факультета МГОГИ прочесть повесть «Весенние перевертыши» В.Ф. Тендрякова [3, с. 494-574]. После этого было проведено анкетирование с целью выявления мнений современных студентов о проблемах школьной жизни в 60–70 годах прошлого века, описанных автором, и их возможной связи с сегодняшним днем. В анкетировании приняли участие 14 человек. Предлагаем познакомиться с вопросами анкеты и полученными на них ответами.

**На 1 вопрос** «Скажите, стоит ли сегодняшним педагогам читать эту повесть, написанную почти 50 лет назад? (да, нет)», 90% опрошенных ответили «да», 10% – нет.

**На 2 вопрос** «Почему?» аргументированный ответ дали 11 (из 14) студентов, а именно:

9 человек считают, что ряд проблем, раскрывающихся в повести, продолжает быть актуальным и на сегодняшний день.

1 ответил, что это произведение обыденного характера.

1 ответил, что повесть не вызовет интереса как у педагогов, так и у детей-подростков.

**В 3 вопросе** предлагалось перечислить темы (проблемы), которые поднимаются автором в повести.

Заметим, что по этому вопросу был получен самый большой объем информации.

Количество выделенных проблем варьировалось от 4 до 24, при качественной обработке все ответы были сгруппированы и ранжированы следующим образом:

**Все студенты выделили такие общие темы, как:**

- об отношениях в семье и о любви (по 100%);
- о дружбе, активной жизненной позиции (по 70%);
- о храбрости, жестокости, ненависти (по 60%);
- об отношениях среди сверстников, о времени, о переходном возрасте (по 50%);
- о добре и зле, преданности и честности (по 40%);
- о несправедливости (20%).

**Следующие проблемы выборочно были представлены в отдельных ответах:**

- предательства (40%);
- взаимопомощи и необходимости отстаивать свои идеалы (по 30%);
- проблема воспитания, восприятия окружающего мира, становления моральных ориентиров, мировоззрения, трудолюбия, трусости, духовно-нравственного развития (по 20%);



– амбиций и реальности, работы, жертвенности, познания, учёбы, душевного состояния, неустойчивого эмоционального состояния, лжи, всемогущества разума человека и космоса, благородства души над подлостью, бережного отношения к природе, милосердия, одиночества, миропонимания, становления характера, пространства, жизни после смерти, социальных отношений, непонимания, смысла жизни, соперничества, отношения педагог-ученик, взаимоотношения между людьми, человеческого достоинства, унижения (по 10%).

**На 4 вопрос** «Захотелось ли вам прочесть что-нибудь ещё из прозы В. Тендрякова?» все 100% студентов ответили утвердительно.

**5 вопрос** анкеты звучал так: Какие вопросы вы хотели бы задать писателю, если бы он вдруг приехал сегодня в наш институт?

Больше всего совпадений установлено по следующим вопросам:

- 1) Почему вы написали (назвали) повесть «Весенние перевёртыши»? (50%);
- 2) Какую главную мысль вы хотели донести до читателя? (50%);
- 3) Почему для повести вы выбрали именно этот возрастной период? (50%);
- 4) Размышления и поступки героев являются отражением ваших мыслей? (40%);
- 5) Почему Римка была похожа на Наталью Гончарову? (40%).

Другие прогнозируемые вопросы писателю носили единичный характер:

- 1) Играл ли мир в перевёртыши с Санькой? Почему он так жесток?;
- 2) Какие бы наставления вы дали педагогам по этой повести?;
- 3) Почему мальчишки сами решили справиться со злом, а не рассказали взрослым про ужасные поступки Саньки Ерахина?;
- 4) Какие чувства и эмоции вы испытывали, когда писали эту повесть?;
- 5) Как вы придумали такую повесть?;
- 6) Считаете ли вы темы, используемые в повести, актуальными во все времена?;
- 7) Будет ли продолжение повести?;
- 8) Почему именно такой финал произведения?;
- 9) Чтобы вы изобразили на иллюстрациях к данному произведению?;
- 10) Отдаёте ли вы предпочтение такой науке как психология?

Заметим, что общее количество вопросов, интересующих студентов, зафиксировано от 1 до 4.

**На 6 вопрос** «Какой главный урок из этой повести вы получили для своей будущей педагогической профессии?» двое студентов не ответили совсем, обобщение ответов остальных можно свести к следующей формулировке: если ребёнок не проявляет интерес к учёбе, ленив и позволяет грубости в адрес людей, то стоит попробовать выстроить новую модель общения с подростком, основанную на взаимном доверии и уважении. Плохое поведение детей – это следствие их переживаний, непонимания. Наша задача как педагогов вовремя заметить эти изменения и оказать помощь.

**По 7 вопросу** «Кому бы вы посоветовали прочесть эту повесть?» получены следующие результаты:

самим подросткам – 80%, педагогам – 70%, родителям – 60%, подрастающему поколению и всем тем, кто не читал – по 20%, один человек воздержался от ответа.

При ответе на **8 вопрос** «Почему?» большинство студентов обосновали свой совет тем, что она написана живым эмоциональным языком. Детям эта повесть даст осмысление того, что каждый ребенок в подростковом возрасте встречается с подобными жизненными ситуациями и есть люди, которые поймут и протянут руку помощи. Родителям будет полезно познакомиться с произведением для того, чтобы со стороны увидеть себя и осознать, что, отдавая все свои силы работе, не стоит забывать о родных людях. Педагогам описанная история мальчишки Дюшки поможет лучше понять характер, внутренний мир и мировоззрение ребёнка-подростка и по возможности оказаться рядом с ним в этот трудный жизненный момент.

Таким образом, с помощью проведённого нами анкетирования мы раскрыли аспекты постижения студентами педагогической прозы В. Тендрякова. Главное, что при осуществлении задуманного опроса удалось расширить литературный кругозор старшекурсников и предложить пополнять круг собственных интересов книгами педагогической направленности.

До знакомства с повестью «Весенние перевёртыши» в моей домашней коллекции книг не было замечено имя писателя В. Тендрякова. Будучи увлечённой творчеством Владимира Фёдоровича я незамедлительно начала прочтение его произведений. «Хлеб для собаки», «Пара гнедых», «Ночь после выпуска», «За бегущим днём» – только начало путешествия по страницам книг этого автора.

Своё восхищение хочу выразить к одному из неценных трудов писателя – «За бегущим днём». Роман-осмысление, роман-переоценка устоявшихся моральных принципов и приоритетов в жизни. В книге читателю открывается многообразие сюжетных линий. Поистине для меня была примечательна лишь одна тема – возникновение профессиональных проблем в работе сельского учителя при существовании безмолвного течения школьной жизни. Вышеупомянутая метафора «трудно быть человеком» как смысловой ценностный стержень педагогики достоинства прослеживается довольно чётко в произведении. Искореня конформизм из своей жизни и жизни окружающих людей, главный герой Андрей Бирюков пытается внести нотки новаторства в закоренелую систему образования. Его осуждают, обвиняют, прогоняют. Он не останавливается, продолжая стучаться в закрытую дверь. Его не слышат, коллектив придерживается навязанной точки зрения директора школы Степана Артёмовича. Его покидают силы, морально он измучен, но продолжает не отступать от своего желания быть услышанным. Только учитель физики, Василий Тихонович, который вначале виделся врагом, оказался незаменимым союзником в борьбе за свободу слова. Пройдя сложный путь внутренних терзаний, недопонимания, обмана и бесчисленных ухищрений, герою удалось найти своё место в жизни и занять определённую нишу в развитии педагогического новаторства.

30 лет назад (3 августа 1984 г.) ушел из жизни писатель, центральная тема творчества которого – человеческая, личная и гражданская совесть – неподвластна времени. Поэтому мы намерены и дальше изучать педагогический потенциал творческого наследия В.Ф. Тендрякова как некий социокультурный «ген», с помощью которого сохраняются традиции, поддерживается историческая, цивилизационная и национальная память.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогика достоинства: идеология дошкольного и дополнительного образования / под общ. ред. А.Г. Асмолова; введение А.Г. Асмолова. – М.: Федеральный институт развития образования, 2014. – 160 с.
2. Тендряков В.Ф. Собрание сочинений. В 5 т. Т. 4: Повести / сост., примеч. и подгот. текста Н.Асмоловой-Тендряковой. – М.: Художественная литература, 1988. – 671 с.

**ЖАРИНА ЕВГЕНИЯ ДМИТРИЕВНА,**  
студентка 2 курса педагогического факультета МГОГИ  
**МОРОЗОВА ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА,**  
к.п.н., доцент МГОГИ

### ТАНЦЕВАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ НА ЗАНЯТИЯХ В ДОУ

Двигательная активность всегда являлась мощным биологическим стимулятором жизненных функций растущего организма. Современный человек значительно отошел от природы, которая никогда не освобождала нас от необходимости двигаться. Потребность в движениях и сейчас составляет одну из основных физиологических особенностей детского организма.

Таким образом, в сложившейся актуальной ситуации оптимальным является системный подход к коррекции психического развития ребенка. Актуализация и закрепление любых телесных навыков предполагают востребованность извне таких психических функций, как, например, эмоции, восприятие, внимание, память, процессы саморегуляции и т.д. Это доказывает необходимость проведения специальных занятий, направленных на развитие и коррекцию базисных составляющих психической и двигательной сферы.

Поэтому встает вопрос о необходимости создания комплекса занятий танцами, с использованием метода танцевальной терапии.

Танцевальная терапия для детей заключается в том, чтобы ребенок мог выразить свои эмоции через танец, вытанцевать свое настроение, ощущения.

Движения под музыку не только оказывают коррекционное воздействие на физическое развитие, но и создают благоприятную основу для совершенствования таких психических функций, как мышление, память, внимание, восприятие [4].

Положительный терапевтический эффект имеют произвольные, свободные движения детей под музыку. С их помощью можно снять у детей эмоциональное и мышечное напряжение, развить координацию в движениях, научить ориентироваться в пространстве и просто удовлетворить потребность ребенка в движении, в игре, в радостном эмоционально-положительном состоянии.

Теория, лежащая в основе танцевальной терапии, состоит в том, что тело и разум человека взаимосвязаны. Танец – это своеобразный язык, использующий вместо слов движения тела. Танец – это способ выражения эмоций, он помогает раскрепоститься, выявить скрытый потенциал и обрести уверенность в себе.

Основная цель танцевальной терапии – достижение внутренней и внешней гармонии посредством танца.

Танцевальная терапия направлена на решение следующих задач [1]:

1. Углубление осознания членами группы собственного тела и возможностей его использования.

2. Усиление чувства собственного достоинства у членов группы путем выработки у них более позитивного образа тела. Танец позволяет сделать образ своего тела более привлекательным, что напрямую связано с более позитивным образом «Я».

3. Развитие социальных навыков посредством приобретения участниками соответствующего приятного опыта. Танцевальные движения представляют собой относительно безопасное средство связи с окружающими во время обучения социально приемлемому поведению. Танцевальная терапия создает условия для творческого взаимодействия, позволяет преодолевать барьеры, возникающие при речевом общении.

4. Помощь членам группы вступить в контакт с их собственными чувствами путем установления связи чувств с движениями. Танцевальные движения не только экспрессивны, но и обладают способностью снимать физическое напряжение, в особенности, если они включают раскачивание и растяжку.

5. Создание «магического кольца». Занятия в группе подразумевают совместную работу участников, игры и эксперименты с жестами, позами, движениями и другими невербальными формами общения. Все это в целом способствует приобретению участниками группового опыта, все компоненты которого на бессознательном уровне образуют замкнутый устойчивый комплекс – «магическое кольцо».

Все занятия по танцетерапии для детей проходят под музыку. Это важный фактор в создании хорошего настроения.

Главная цель – научиться улавливать комфортное состояние тела во время движений. Ведь смысл не в правильных и красивых па, а в том, чтобы движения не вызвали боли и неприятных ощущений;

Не менее важным является правильное дыхание. В особых случаях оно бывает чересчур напряженным, есть дети, которые неосознанно задерживают дыхание. По ходу занятий можно научиться ровно спокойно дышать.

Сначала спонтанный танец включается в обязательную программу, а потом музыка включается во время «минуток шалости» по желанию детей. Спонтанные движения и жесты становятся для детей средством выражения мыслей и чувств, которые нелегко выразить вербальным путем.

Для некоторых детей танцевальная терапия служит повышением самооценки, развитием положительного образа «Я», другим ребятам движения танца помогают освободить сдерживаемые чувства, эмоции, снять напряжение. Детям можно предложить следующие танцы: «Танец Бабы Яги», «Буратино», «Танец Кикиморы» и т. д., когда нет соответствующего музыкального сопровождения, дети могут придумывать свою музыку: стук по столу, по стакану, шуршание фольгой, игра на металлофоне и пр. [2].

Любое упражнение на занятиях по танцевальной терапии можно преподнести в форме игры. Танец в сочетании с игрой помогает в свободной импровизации переработать напряжения чувств, музыка помогает выражению радости движения.

Танцевальные игры, с одной стороны, помогают снять напряжение, выплеснуть энергию, переработать свою агрессию и страх, осознать себя в предлагаемых обстоятельствах, проиграть свои внешние и внутренние ощущения, совместно пережить волнующие ситуации, пробудить положительные эмоции.

С другой стороны, развивают коммуникативные качества; проявление инициативы; умение логически мыслить; фантазию и воображение; творческие способности.

Л.Л. Раздронина делит танцевальные игры на два вида [3]:

1. Игры, в которых ведущий четко формулирует задачи или сам показывает, что нужно делать, а участники «отзеркаливают» его движения: ритмические игры; «игры-повторялки»; игры на перестроения в пространстве; игры на понимание движенческих контрастов (быстрый – медленный, большой – маленький и т. д.).

2. Игры, построенные на импровизации, в которых ведущий только объясняет условия игры и дает необходимые инструкции: импровизации на заданную тему («танец ветра», «танец бабочки» и т. д.); импровизации с предметом (с цветком, с шарфом, с веером, со шляпой, с куклой и т. д.); импровизации на заданное действие и смену предлагаемых обстоятельств (например, «знакомимся», «летим» и т. д.); контактные импровизации (в паре, в группе); упражнения на релаксацию.

Танцевальные игры первого раздела в основном носят подготовительную функцию и призваны разогреть тело и открыть его для движения, а также разбудить эмоции.

Игры второго раздела предполагают полную свободу выражения чувств и ощущений.

Игровая творческая детская танцетерапия позволяет разглядеть и принять свои чувства, дать им выход. Такой танец с детства повышает стрессоустойчивость. Кроме того, ленивым детям полезны энергичные танцы, как встряска для всего организма.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Осипова А.А. Общая психокоррекция : Учебное пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 512с.
2. Преодоление тревожности и страхов у детей 5-7 лет: диагностика, занятия, рекомендации / авт.-сост. Н.Ф. Иванова. – Волгоград: Учитель, 2009. – 191 с.
3. Раздрокина Л.Л. Танцуйте на здоровье! Танцевально-игровые тренинги / Л.Л. Раздрокина. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2007. – 157 с: ил. – (Психологический практикум).
4. Метод танцетерапии как развитие творческих способностей детей [Электронный ресурс]. <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/04/02/metod-tantseterapii-kak-razvitie-tvorcheskikh-sposobnostey-detey>

**ЖИГАРЕВА АЛЕКСАНДРА ОЛЕГОВНА,**

студентка 4 курса исторического факультета МГОГИ  
*Научный руководитель: Аксенова Любовь Николаевна,*  
к.п.н., доцент МГОГИ

## БЛАГОТВОРИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЖЕНЩИН РОДА МОРОЗОВЫХ

Во второй половине XIX – началу XX в. женская благотворительность только начинает приобретать массовый характер. Особую роль в развитии благотворительности сыграло купеческое сословие, многие женщины из которого занимались этой деятельностью. Династия Морозовых была одной из наиболее известных и богатых и, естественно, женщины этого рода внесли большой вклад в развитие благотворительности в Москве и центральных губерниях.

Имена ярких представительниц отечественной благотворительности, ставивших своей задачей достижение гармонии в обществе через милосердие и деятельное сострадание, необоснованно забытые ранее и возрождаемые в последнее время, выполняют сегодня важную символическую и консолидирующую роль, побуждая женщин к благим делам. В настоящее время все чаще наблюдается обращение к традициям женской благотворительности и восстановлению определенной преемственности. Очевидно, что исследование благотворительной деятельности женщин рода Морозовых представляет сегодня как научно-теоретический, так и практический интерес. Не смотря на то, что на современном этапе стали появляться обобщающие труды на тему развития благотворительности, тем не менее тема женской благотворительности разработана недостаточно полно.

Благотворительность как таковая исторически сложилась в менталитете русского человека. С принятием христианства традиция заботиться о ближнем прочно укрепились в сознание славянина. Благотворительное движение в России на рубеже XIX–XX веков развивалось по двум направлениям – поддержка социальной сферы, культуры для широких народных масс и покровительство наукам и высокому искусству. Представители разных сословий – имущие и бедные – отдавали нуждающимся то, что имели: одни – состояние, другие – силы и время. Это были подвижники, получавшие удовлетворение от сознания собственной пользы, от служения своему Отечеству через человеколюбие.

Под благотворительностью в исследовании подразумевается добровольная негосударственная деятельность, основанная на безвозмездной помощи и имеющая своей целью улучшение социального благополучия как отдельных лиц или групп, так и общества в целом. Общественная и частная благотворительность понимаются как формы организации благотворительной деятельности. При этом об-

щественная благотворительность объединяет деятельность сословных обществ и органов местного самоуправления по оказанию помощи бедным. В понятие частная благотворительность включается работа иных благотворительных обществ (в том числе и церковно-приходских попечительств) и учреждений, а также отдельных лиц.

Династия Морозовых славилась не только меценатами, благотворителями – мужчинами, но благотворительницами женщинами, сочетавшими крупные пожертвования с активным личным участием в благотворительной деятельности. В списке крупнейших московских благотворительниц – имена десяти Морозовых. Это жена Тимофея Саввича Мария Федоровна, ее дочь Юлия Крестовникова, невестка Зинаида, супруга Саввы Тимофеевича; жена Давыда Абрамовича Елизавета Петровна и ее дочери Маргарита и Антонида; жена Абрама Абрамовича Варвара Алексеевна и его невестка Маргарита Кирилловна; жена Сергея Васильевича (внука Захара Саввича) Глафира Афиногеновна.

Наиболее известно имя Марии Федоровны Морозовой – жены Тимофея Саввича Морозова. Происходила она из старого купеческого рода, основанного Андреем Симоновым. Ее дед, Симонов Иван, владел бумаго- и шелкоткацкой фабрикой в Москве. Ее мать была из рода Солдатёновых – семьи известных текстильных фабрикантов-старообрядцев. При утверждении устава фирмы Морозовых в 1873 г. Мария была включена мужем в число учредителей. После кончины Тимофея 10 октября 1889 г., прожившая с ним в браке сорок лет Мария уже 19 октября заменила мужа на посту директора-распорядителя Никольской мануфактуры. С этого времени Мария Федоровна возглавила семью и бизнес. Эта предприимчивая и умнейшая женщина пожертвовала городу Москве более 150 тыс. рублей. Она была единственной, среди российских купчих, которая была награждена Марининским знаком отличия за 25 лет беспорочной службы в благотворительных заведениях. Этот знак был учрежден в 1828 году, в память об императрице Марии Федоровне Романовой. Он жалуетя лицам женского пола за долговременную усердную службу в учреждениях Императрицы, а также в других благотворительных и воспитательных заведениях, состоящих в непосредственном ведении Государя Императора и членов Высочайшего Дома. Особый всплеск её благотворительной деятельности пришелся на период гибели сына Саввы Тимофеевича в 1905 году. В 1908 году вместе со своим вторым сыном она дала средства на постройку двух корпусов Старо-Екатерининской больницы – родильный приют и корпус для душевнобольных. В этом же году она пожертвовала около 100 тыс. рублей на строительство ночлежного дома рядом с Брестским вокзалом и обязалась давать на его содержание 10 тыс. рублей в год.

Марья Федоровна жертвовала многим обществам и учреждениям, среди которых Московский университет (50 тыс. руб. в 1889 г. на 5 коек имени Т.С. Морозова в гинекологической клинике), Строгановское училище, Общество поощрения трудолюбия, Иверская община сестер милосердия (12 тыс. руб. на терапевтическую клинику в 1903 г.) и др.

В дешевой столовой при Владимирском доме трудолюбия дважды в неделю выдавались бесплатные обеды в память покойного Тимофея Саввича, на что Мария Федоровна ежегодно давала по 1300 руб. Вообще, регулярные, приносимые из года в год пожертвования она делала ряду заведений, в том числе с 1895 г. ежегодно давала по 1000 руб. участковому попечительству о бедных Мясницкой части. По завещанию отошло 800 тыс. руб. богадельне имени Т.С. Морозова при фабриках в с. Никольском, устроенной ранее, в 1890 г. Даже в своем завещании она позаботилась о нищенствующим. Она предусмотрела в своем завещании и древний христианский обычай, который предписывает устраивать особые поминки для нищих и бедных – были оплачены обеды в двух бесплатных столовых, где питались бедняки, – в народной столовой Торлецкой и в Стрекаловской столовой на Хитровом рынке – всего на 1000 чел. (300 в одной и 700 в другой). Причем, интересно, что в квитанциях вписана фраза «от г-жи Неизвестной». Эти обеды повторились через полгода и через год. Особенно щедрыми были мелкие денежные раздачи, которые были сделаны в день похорон, а потом повторились на 9-й, 20-й, 40-й дни. Можно сказать, что уникальный характер эти раздачи носили из-за своих масштабов: деньги, харчи на поминовение и др. получили более 26 тыс. чел. – работники на морозовских фабриках и члены их семей. Конечно, деньги были небольшие, по 15, 30 или по 60 коп. – приблизительно размер дневного заработка, – но широта этих раздач впечатляет. Эта женщина была настоящей представительницей своего сословия, женщиной достойной своего положения.

Дочь Марии Федоровны Морозовой и Тимофея Саввича Морозова – Юлия Тимофеевна Крестовникова продолжила традиции семьи. В 1908 году на её деньги был построен корпус для хронических больных в Старо-Екатерининской больнице. Кроме этого она жертвовала деньги Сухановской больнице им. Н.М. Костомаровой, о чем свидетельствует Доклад Подольской Уездной Земской Управы по врачебной части. Кроме попечения о больных она заботилась о жизни крестьян проживающих в ее землях. Например, в деревне Загорье была открыта в 1890 году церковноприходская школа. Ученики этой школы даже получали горячую пищу. Вот как описывается эта школа современниками:

«Школа помещается в имении г-жи Крестовниковой, в прекрасном двухэтажном здании, специально для школы ею построенном, и содержится на средства Крестовниковой, которая состоит попечительницей школы. Г-жа Крестовникова завела при школе классное рукоделие для обучения и кружевному искусству девиц, окончивших курс; через своих родственников и знакомых она сбывает по хорошей цене кружевную работу своих воспитанниц. Население горячо любит добрую барыню и охотно присылает своих детей в её школу. К 1 января 1909 г. в школе обучалось 87 человек».

При содействии Юлии Тимофеевны была также построена Биржа труда и ночлежка на Хитровом рынке в Москве. Причем приезжие люди, имевшие свой инструмент, могли иметь на Бирже кровать и шкафчик с ключом, что бы инструмент не украли. Это было выгодно и для заводчиков, и для купцов, и для самих «хитрованцев». Отношение неимущих к Морозовым, во многом благодаря Юлии Тимофеевне, было благодарным.

Небольшой объем статьи не позволяет раскрыть деятельность других представительниц рода Морозовых, имена которых были названы. Однако только перечисление имен женщин, принадлежащих к этой семье, занимавшихся благотворительностью мы видим, как традиции милосердия передаются «по наследству». Морозовы были одним из самых выдающихся родов предпринимателей. Выйдя из крепостных крестьян, она никогда не забывали о ближних, о том, кто беднее, о том, кто слабее. Своей жертвенностью и деяниями на общее благо они обессмертили свое имя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бурьшкин П.А. Глава II. Москва купеческая. – М.: Столица, 1990.
2. Поткина И.В. На олимпе делового успеха: Никольская мануфактура Морозовых, 1797–1917. –М.: Издательство объединения «Мосгорархив», 2004.
3. Сулакшин С.С., Бачурина Д.В., Вилисов М.В., Каримова Г.Г., Киш И.Р., Куропаткина О.В., Макурина Л.А., Сулакшина А.С. Благотворительность в России и государственная политика: монография. – М.: Научный эксперт, 2013.
4. <http://slavarossii.ru/> (материал Музея истории отечественного предпринимательства.)
5. <http://muzeum.me/index.php?page=subj&order=3> (Музей предпринимателей, меценатов и благотворителей.)

**ЖИДКОВ А.В.**

*Научный руководитель: Шукевич Лидия Васильевна,*  
канд. пед. наук, доцент

Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина,  
Брест, Республика Беларусь

## ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ХОККЕИСТОВ ГРУПП СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

**Актуальность.** Важная роль в воспитании физически крепкого молодого поколения с гармоническим развитием физических и духовных сил принадлежат спорту. Одним из универсальных видов спорта является хоккей с шайбой.

В хоккее большой объем деятельности, осуществляемой в вероятных и неожиданно возникающих ситуациях, требующих проявления находчивости, быстрых реакций [4].

Высокие спортивные результаты в хоккее определяются уровнем интегральной подготовленности.

Уровень спортивного мастерства обусловлен множеством факторов, среди которых физическая и психологическая подготовленность хоккеистов. Не вызывает сомнений важность скоростной, скоростно-силовой и координационной подготовленности хоккеистов, так как дальнейший рост уровня технико-тактического мастерства хоккеиста базируется на высоком потенциале его физической подготовленности [5]. Надо отметить, что особое место принадлежит и физическому развитию хоккеиста. Влияние вида спорта на соматическое строение отмечают многие специалисты.

Исследование физического развития составляет один из основных элементов врачебного контроля за людьми, занимающимися физической культурой и спортом. В основе физического развития лежат в первую очередь те морфологические признаки, которые определяют структурно-механические свойства организма, такие как масса, длина, плотность и форма тела. Поэтому большинство исследователей [1, 2, 3] диагностируя физическое развитие, опираются на три легкодоступных для изучения признаки: длину тела, массу тела и обхват грудной клетки.

Знание особенностей и динамики показателей физического развития должно учитываться при построении тренировочного процесса хоккеистов.

**Цель исследования** – Определение состояния физического развития хоккеистов групп спортивного совершенствования.

**Задачи исследования.** 1. Изучить показатели физического развития хоккеистов групп спортивного совершенствования. 2. Сравнить показатели физического развития хоккеистов различных групп спортивного совершенствования.

**Организация и методы исследования.** Для решения поставленных задач в исследовании использовались методы: анализ научно-теоретической информации, антропометрические измерения, методы математической статистики.

Исследование проводилось в сентябре 2014 года. Базой эксперимента являлась ДЮСШ по хоккею с шайбой и фигурному катанию г. Бреста. В исследовании приняли участие хоккеисты групп спортивного совершенствования – 1, 2, 3 годов обучения.

**Результаты исследования.** В результате исследования получены средние показатели физического развития хоккеистов групп спортивного совершенствования характеризующиеся дальнейшим их увеличением. Хоккеисты по своему физическому развитию приближаются к показателям взрослых спортсменов (таблица).

Таблица – Достоверность различий в показателях физического развития хоккеистов групп спортивного совершенствования

Признаки физического развития	ГСС-1 15 лет		ГСС-2 16 лет		ГСС-3 17 лет		Статистические параметры			
	$\bar{x}$	$\Sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	t	p	t	P
	1		2		3		1-2		1-3	
Длина тела стоя, см	172,4	4,8	174,1	3,8	176,3	3,3	1,178	>0,05	2,678	<0,05
Масса тела, кг	57,8	1,2	65,4	1,8	70,4	2,0	14,052	<0,01	21,608	<0,01
Окружность грудной клетки, см	84,0	2,3	89,6	2,1	91,8	1,9	7,192	<0,05	2,949	<0,05
Жизненная емкость легких (ЖЕЛ), мл	3145	299,4	3690	304,0	4087	312	5,109	<0,01	8,713	<0,01
Динамометрия кисти правой, кг	36,8	2,8	43,5	3,1	48,7	3,7	6,415	<0,01	2,564	<0,05
Динамометрия кисти левой, кг	34,3	2,5	40,1	3,6	46,4	4,2	5,293	<0,01	9,902	<0,01
Весоростовой индекс (Кетле) г/см	0,335	16,4	0,375	12,4	0,393	11,8	7,782	<0,01	11,482	<0,01
Жизненный индекс (мл/кг)	54,4	10,1	56,4	9,4	58,0	8,8	0,579	>0,05	1,074	>0,05
Силовой индекс (правой) кг/кг	63,6	7,5	66,5	7,7	69,1	7,0	1,079	>0,05	2,144	<0,05
Силовой индекс (левой) кг/кг	59,3	6,4	61,3	7,0	65,9	7,1	0,843	>0,05	2,761	<0,05

Следует отметить, что между показателями длины тела у хоккеистов групп спортивного совершенствования не наблюдается высоких темпов роста, не отмечено статистически достоверных различий.

Наблюдается значительное нарастание массы тела и окружности грудной клетки в каждом возрастном периоде, имеющие статистически достоверные различия.

Достаточно высокие темпы роста отмечены в показателях жизненной емкости легких, динамометрии правой и левой руки и в показателях весоростового индекса.

Между всеми перечисленными показателями различных групп спортивного совершенствования наблюдаются статистически достоверные различия.

**Выводы.** Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о положительном физическом развитии хоккеистов. Наиболее высокий рейтинг по количеству полученных достоверных различий имеют показатели массы тела, окружности грудной клетки, жизненной емкости легких, показатели динамометрии и весоростового индекса.

Перспективы дальнейших исследований. Исследования будут направлены на изучение общей физической и специальной физической подготовленности хоккеистов в многолетнем тренировочном процессе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дорохов, Р.Н. Спортивная морфология : учеб. пособие для высш. и средних спец. заведений физической культуры / Р.Н. Дорохов, В.П. Губа. – М.: СпортАкадем Пресс, 2002. – 236 с.
2. Ланда, Б.Х. Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности: учеб. пособие / Б.Х. Ланда. – 4-е изд., испр. доп. – М.: Советский спорт, 2008. – 244 с.
3. Мартиросов, З.Г. Методы исследования в спортивной антропологии / Э.Г. Мартиросов. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 199 с.
4. Никонов, Ю.В. Подготовка квалифицированных хоккеистов : учебное пособие / Ю.В. Никонов. – Минск: Асар, 2003. – 352 с.
5. Савин, В.П. Теория и методика хоккея : учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.П. Савин. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 400 с.

**ЗАБАРА ТАТЬЯНА ЮРЬЕВНА,**

студентка 5 курса педагогического факультета МГОГИ

*Научный руководитель: Клинишова Надежда Александровна,*

к.ф.н., доцент МГОГИ

### ОБРАЗ ВСЕЛЕННОЙ В СЕМИОТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ГЛАГОЛИЧЕСКОГО АЛФАВИТА

В лингвистической науке существует множество концепций, пытающихся раскрыть феномен славянской азбуки. Согласно концепции Л.Б. Карпенко, глаголица рассматривается с позиций историко-культурологического подхода как самобытная семиотическая система. Знаки ее интерпретируются не только как буквы письма, но и как символы священного кода, в котором запечатлен божественный образ Вселенной.

Проблема знака и символа рассматривалась ещё византийскими философами в связи с осмыслением содержания Библии. Поставленная впервые Филоном Александрийским, она нашла наиболее последовательное развитие у представителей патристического направления, в особенности у автора "Ареопагитик" Дионисия. Священное Писание толковалось им и другими отцами церкви как всеобъемлющая система сакральных знаков – аллегорических образов, символов, знамений, притч и других форм текстовой метафоризации смысла, предназначение которых состоит в искусном "сокрытии истины", в таком ее выражении, когда явленное в знаке остается "неизреченным", "божественным промыслом", "переданным тайно" (3 Езд 14, 22). [1].

Сущность Божественного, в их понимании, во всей полноте невыразима словом. Божество превышает любого слова. Ему присущи и безымянность, и наименования всего, что существует в мире. Оно незримо, непостижимо и не исследуемо и в то же время просвещает каждого, озаряя своим светом соразмерно способностям восприятия. Бог познается сверхразумно, и приблизиться к познанию Его можно лишь посредством соответствующих символов [1].



Именно такому пониманию графического символа как средства сакрализации смысла и соответствует облик глаголических букв, прочтение которых есть, по изначальному замыслу Творца, а также и создателя букв, лишь приближение к "неизреченной тайне" [2].

Л.Б. Карпенко выделяет принципиальное положение, согласно которому в знаковой системе глаголического алфавита запечатлено предельно широкое знание о мире, включая представление о космосе, соответствующее астрономическим интересам эпохи Кирилла (философа) [2].

Предметом нашего рассмотрения является космологическая, вселенская идея, запечатленная в семиотической системе первых славянских букв. В семиотической системе глаголицы узнается то астрономическое знание, которое имело распространение в эпоху Кирилла.

Рассмотрим «базисные знаки» глаголицы в глаголической модели вселенского круга (См. рис. 1).

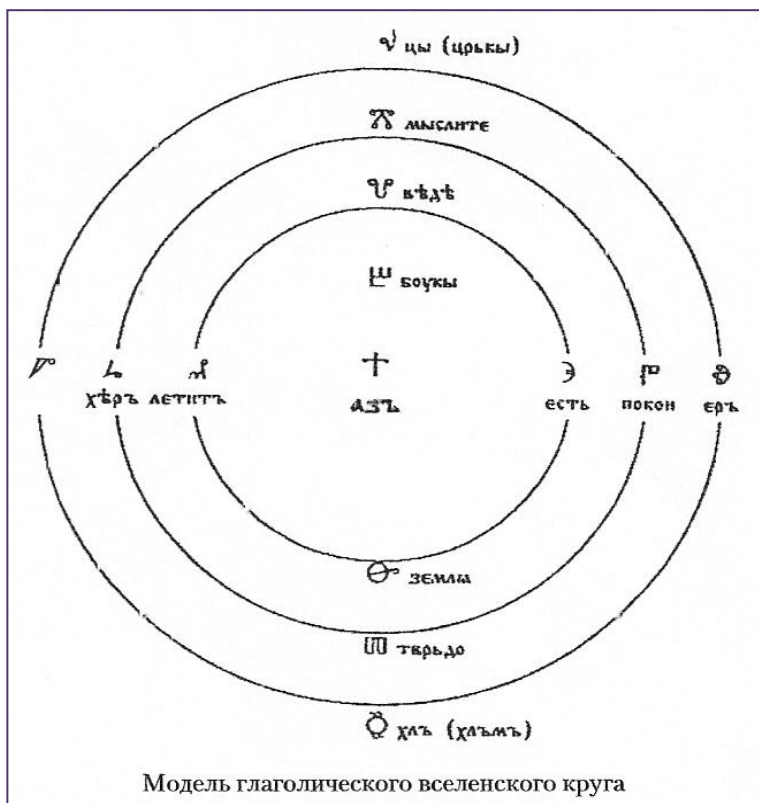


Рисунок 1.

Первая буква в глаголице **АЗЪ (Ѧ)** имеет форму креста. Крест-символ человеческой культуры. Известны и такие его древние значения как символика сторон света, соединения, центра мира и т.д. Крест и в христианстве имеет многоаспектное содержание: символизирует и Бога-творца, и мироздание, и рай с источником живой воды, и святой Иерусалим. Это, прежде всего, и символ Христа-спасителя, символ покаяния и искупления. Вполне естественно, что и в графической модели глаголицы крест также имеет значение метасимвола. И форма, и имя буквы символизируют Бога. Имя буквы **АЗЪ (Ѧ)** – местоимение 1 л.ед.ч. В текстах Библии есть языковое средство, прежде всего, представляющее Бога: «Азъ бо есмь гъ бъ твой»(Ис: 43, 11).

Форма буквы **АЗЪ (Ѧ)** получает роль организующего начала. Лучи крестообразного **АЗЪ (Ѧ)** – векторы пространства и времени в картине мира.

Если **АЗЪ (Ѧ)** обозначает центр, **БОУКЫ (Ѧ)** – это стрелка, указывающая на начало времени в глаголической модели. **БОУКЫ (Ѧ)** является своеобразным ключом, указывающим на горний мир, символом которого является следующая по порядку алфавита буква **ВЪДЪ**, служащая точкой отсчета при движении по кругу. Знак **БОУКЫ**, занимающий место под **ВЪДЪ**, символом весеннего равноденствия и начала христианского календаря, вероятно, как раз и обозначает тот дополнительный месяц в трехгодичном цикле, который сочетает период изменения лунных фаз с годичным движением солнца и таким образом приравнивает лунный временной круг к солнечному [5].

Знаки **ВЪДЪ**, **ЕСТЬ**, **ЗЕМЛЯ**, **ЛЕТИТЬ**, лежащие в направлениях лучей креста, образуют квадратуру вселенского круга. Они обозначают точки сторон света и времен года, определяют стороны света и тьмы [2].

**ВЪДЪ** имеет древнюю астрономическую и астрологическую символику: символизирует начало солнечных циклов, восход, рассвет – утро дня, весну – утро года, восток, верх; и символику верховенства: мудрость, знание, "видение" жизни, имеет форму зодиакального символа Овна. Эта древняя символика проступает сквозь призму библейского содержания. В Откровении Иоанна Богослова Агнец (Овен) получает книгу жизни из десницы Сидящего на престоле Бога (Откр. 5, 1-8). Закланый Агнец, принимающий премудрость, символизирует Христа (Ср.: «Имя Ему восток потому, что Он есть безначальное Божество, вечный свет: Посетил нас Восток свыше» (Лк: 1, 78).

Символику верховенства, ведения жизни имеют и две другие буквы алфавита, которые попадают в точку **ВѢДѢ**, - это знаки **МЫСЛИТЕ** и **ЦЫ** - символ церкви Христовой. Форма буквы символизирует "рог спасения". Её символика находит соответствие в Псалмах: «рог Его вознесется во славе; Он возвысил рог народа Своего (Пс: 111,9; 148,14); И воздвиг рог спасения нам» (Лк: 1,69).[2].

**ЗЕМЛА** (Ѧ). В имени этой буквы и двух других **ТВРЬДО** (Ѧ) и **ХЛЪМЪ** (Я), сходящихся в одной точке глаголического круга, на первый план выступает материальное значение. **ЗЕМЛА** – символ тверди, долнего мира. В оппозиции к **ВѢДѢ** – **ЗЕМЛА** символизирует точку осеннего равноденствия, осень, заход, вечер, запад, тьму, низ. Христианская символика этого знака связана со значениями смирения, поклонения. (Ср.: *Вся земля да поклонится Тебе* (Толк. Пс., 385). Нужно отметить, что с западной стороны в христианских храмах изображается и картина Страшного суда, символизирующая конец света.

Форма знака выражает, в нашем представлении, склонение в разных смыслах – от астрономического до религиозного (Ср.: «*Когда Господь снизошел с неба на землю, то снизошел на запад*» (Толк. Пс., 407); Ср. также слова Григория Богослова: «*И восшедший на небо небес, на востоки собственной славы и светлости, является на западе нашей низости и нашего смирения*» (Толк. Пс., 394) [5].

Форма **ТВРЬДО** (Ѧ) соответствует библейскому изображению земли на двух столпах: «Колелебтся земля и все живущие на ней. Я утвержу столпы ее» (Пс: 74, 4).

**ХЛЪМЪ** символизирует холм вознесения и славы Господа [6].

**ЕСТЬ** (Э) символизирует зенит солнца, летнее солнцестояние – точку эклиптики, где "всадник на рыжем коне стоит между миртами в углублении" (Зах: 1,8), – тот астрономический полдень, который древние называли "серединой солнца". Форма буквы может интерпретироваться и как символ созвездия Рака. **ЕСТЬ** символизирует середину небесного полукруга, юг – сторону Сиона. Зенит есть место покоя Бога, и именно с этим значением в соответствующей точке второго круга называется срединная буква алфавита **ПОКОН** (Я). Ср.: «*Стань, Господи, на место Покоя Твоего: Избрал Господь Сион; возжелал его в жилище Себе*». "Этот покой Мой на веки" (Пс: 131, 8-14) [2].

Буквой **ПОКОН**, как известно, обрывается преславский глаголический ряд в Круглой церкви. В соответствии с символикой глаголического круга этот факт получает объяснение, не найденное до сих пор: преславский глаголический алфавит указывает на роль крестильни, на стене которой он нанесен, как места покоя Бога. Крестильня находится на южной стороне храма. Юг – сторона Бога, крестильня – место Его покоя. Изображенный в Преславской церкви возле глаголического ряда большой крест в круге, в нашем понимании, есть тоже символ вселенского круга, подобно, впрочем, и самой Круглой церкви (См. рис. 2) [2].



Рисунок 2. Схема, изображающая круг рядом с глаголическим алфавитом в Круглой церкви Преслава.

**ЛЕТИТЬ** (Л). Как известно, в поздних вариантах глаголического ряда этот знак отсутствует. Место его устанавливается по Мюнхенскому алфавитарию и по Азбучной молитве. По началу 12 строки в Азбучной молитве он называется **ЛЕТИТЬ**, имеет форму, напоминающую кентавра, знак Стрельца, символизирующего темное, стихийное начало. В системе глаголического круга, в оппозиции к **ЕСТЬ** (Э), обозначает точку зимнего солнцестояния, север, сторону тьмы, мрака. Эта символика соответствует контексту Азбучной молитвы, который указывает на устремленность славянского (еще языческого) племени к христианству:

**Летитъ во нынѣ и словьньско плема къ крщению обратнша сѧ въси...** Совпадающие в этой точке знаки также выражают обращенность в сторону света и движение [5].



4. Карпенко Л.Б. Глаголица как отражение творческой концепции Кирилла / Кирилло-Мефодиевские чтения. – Самара, 1992. – С. 10-11.
5. Карпенко Л.Б. Христианские символы в первой славянской азбуке // Духовный собеседник. – 1995. – № 1. – С. 50-56.
6. Карпенко Л.Б. Семиотика глаголицы // Славяноведение. – 1998. – № 6.

### **ЗДАНЕВИЧ АРСЕНИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ**

*Научный руководитель: Зданевич Александр Александрович,*  
канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой  
Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина,  
Брест, Республика Беларусь

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ В МЕТАНИИ МАЛОГО МЯЧА НА ТОЧНОСТЬ ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ 11–12 ЛЕТ**

**Актуальность.** Практическими специалистами отмечен большой интерес детей к метанию мяча в цель. Метание мяча в цель не требует от детей большой степени сосредоточивания внимания на отдельных движениях броска. Метательные движения являются значимыми средствами в физической подготовке молодого поколения.

П.Ф. Лесгафт [2] еще в начале XX века говорил о том, что учащийся должен научиться выполнять физические упражнения с конкретно заданными параметрами.

Доказано, что метание в цель повышает уровень развития координационных способностей, связанных с точностью движений [5].

Л.П. Матвеев [4] считает, что точность движений, это интегральная характеристика, отражающая степень соответствия процесса координации усилий в пространстве и во времени особенностям двигательной задачи и условиям его решения.

С.В. Голомазов [1] считает, что упражнения в метании по целям, жонглирование, удары по мячу и т.п. в большей степени способствуют развитию точных движений, чем какие-то надуманные упражнения в точных движениях.

Вопрос о развитии целевой точности в метании малого мяча неразрывно связан с проблематикой возрастного развития.

Метательные двигательные действия относятся к числу сложно координированных и жизненно важных упражнений для детей: они развивают координационные и скоростно-силовые способности, быстроту реакции, точность движений, подвижность в суставах входят во многие спортивные и подвижные игры.

По данным В.С. Фарфеля [6] метание мяча носит стереотипный (стандартный) ациклический характер и требует, как и любое метательное движение, весьма сложных координаций и различных сочетаний движений мышц пояса верхних конечностей, туловища и ног.

**Цель работы** – определение особенностей метания малого мяча в цель у мальчиков и девочек.

#### **Задачи исследования:**

1. Выявить показатели в метании малого мяча на цель у девочек и мальчиков в возрасте 11–12 лет.
2. Сопоставить показатели мальчиков и девочек в метании малого мяча в цель.

**Организация и методы исследования.** В работе применялись следующие методы исследования: анализ литературных источников, педагогическое наблюдение, тестирование, математико-статистическая обработка результатов.

В исследовании приняли участие девочки в возрасте 11–12 лет. Контрольные тесты для определения целевой точности в метании малого мяча отбирались с учетом имеющихся в литературе рекомендаций [5]. Оценивание проводилось следующим образом:

- попадание в малый круг (Ø 30 см) соответствовало 5,0 баллам;
- попадание в средний круг (Ø 40 см) – 4,0 баллам
- попадание в большой круг (Ø 50 см) – 3,0 баллам

**Результаты исследования.** Сравнительный анализ результатов девочек и мальчиков в возрасте 11–12 лет в метании малого мяча в цели разного диаметра из различных исходных положений свидетельствует, что у мальчиков показатели выше, чем у девочек и в шести случаях наблюдаются статистические достоверные различия ( $p < 0,05$ ).

Таблица – Достоверность различий в показателях метания малого мяча (из различных исходных положений) в цель между мальчиками и девочками в возрасте 11–12 лет

Контрольные упражнения	Диаметр круга, см			Статистические параметры					
	50 см	40 см	30 см	t	p	t	p	t	p
	Разница, балл								
Метание мяча стоя	1,00	1,15	0,25	3,363	<0,05	3,278	<0,05	0,777	>0,05
Метание мяча после поворота на 360°	0,72	1,50	1,15	1,841	>0,05	4,053	<0,05	2,827	<0,05
Метание мяча стоя на колене одной ноги	0,81	0,01	0,35	2,295	<0,05	0,030	>0,05	1,144	>0,05
Метание мяча сидя	0,85	0,67	0,08	2,262	<0,05	1,961	>0,05	0,121	>0,05

**Выводы.** Таким образом, полученные результаты в исследовании показывают, что у девочек более низкий уровень развития целевой точности движений в метании малого мяча, чем у мальчиков.

Учет результатов исследования в учебном процессе по физическому воспитанию со школьниками может оказаться полезным при конкретизации средств и методов для развития координационных способностей, в частности точности метания малого мяча в цель.

**Перспективы дальнейших исследований.** В дальнейшем планируется проведение исследований по определению точности движений у детей младшего, среднего и старшего школьного возраста.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Голомазов, С.В. Кинезиология точностных действий человека / С.В. Голомазов. – М.: СпортАкадемПресс, 2003. – 228 с.
2. Лесгафт, П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста : избранные труды / П.Ф. Лесгафт. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 359 с.
3. Любомирский, Л.Е. Возрастные особенности движений у детей и подростков / Л.Е. Любомирский. – М., 1979. – 96 с.
4. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры : общие основы теории и методики физического воспитания : теоретико-методические аспекты спорта и профессионально прикладных форм физической культуры : учебник для институтов физической культуры / Л.П. Матвеев. – М.: Физическая культура и спорт, 1991. – 543 с.
5. Назаренко, Л.Д. Меткость и основные направления ее развития у школьников / Л.Д. Назаренко // Физическая культура : воспитание, образование, тренировка. – 2002. – № 2. – С. 10–15.
6. Фарфель, В.С. Управление движениями в спорте / В.С. Фарфель. – М.: Физкультура и спорт, 1975. – 208 с.

**ЗЫБИН Ю.В.,**

**КАЛЮЖИН В.Г.,**

доцент каф. ЛФК, к.м.н.,

УО «Белорусский государственный университет физической культуры», г. Минск, Республика Беларусь

## ФИЗИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ПРИ КОРРЕКЦИИ НЕОПТИМАЛЬНОЙ СТАТИКИ ШКОЛЬНИКОВ

**Актуальность.** В настоящее время накоплены значительные данные, характеризующие особенности роста и развития детского организма и его способность определенным образом реагировать на воздействия окружающей среды в различные возрастные периоды [2]. Незавершенность морфологического и функционального развития большинства систем и органов детей, продолжающиеся процессы роста и тканевой дифференцировки обуславливает значительно меньшую устойчивость их организма к о многим неблагоприятным воздействиям. Поэтому у детей часто возникают различные функциональные расстройства при едва уловимых нарушениях границ выносливости организма к воздействующим факторам [2]. Переход к предметному обучению в школе приходится на очень важ-

ный период второго детства, характеризующегося продолжающимися интенсивными процессами роста, морфологическими и функциональными преобразованиями всех органов и систем. В этот возрастной период продолжается формирование всех звеньев опорно-двигательного аппарата, в частности, главного его стержня – позвоночного столба. Процесс роста, формирование естественные изгибов и окостенения позвоночника происходит поэтапно [4]. Наиболее интенсивно позвоночник растет до 3 лет, затем период полового созревания. В среднем школьном возрасте в связи с усиленным ростом верхних и нижних конечностей заметно изменяются пропорции тела. Интенсивно растут все отделы позвоночного столба. Осификация его еще не закончена, что создает опасность появления нарушений осанки в этом возрасте [3].

**Цель исследования:** установить влияние разработанной коррекционно-развивающей программы с применением занятий по акваэробике на восстановление асимметричной осанки у детей 10–12 лет.

**Задачи.** Изучить особенности развития физических качеств, функционального состояния организма и мышечный дисбаланс в различных регионах позвоночника и конечностей у детей 10–12 лет с асимметричной осанкой. Разработать и апробировать коррекционно-развивающую программу с применением занятий по акваэробике для восстановления осанки у детей школьного возраста.

**Организация и методы исследования.** Для оценки функционального состояния организма и уровне развития физических качеств у детей 10–12 лет с асимметричной осанкой были проведены ряд тестирований. В первую очередь это необходимо для определения базисного уровня, исходя из которого, будут строиться программы физической реабилитации с применением лечебного плавания и акваэробики.

На первом этапе было проведено изучение функционального состояния опорно-двигательного аппарата и оценено функциональное состояние сердечнососудистой и дыхательной систем.

Изучение функционального состояния опорно-двигательного аппарата включает в себя оценку функционального состояния позвоночника и «мышечного корсета», а также определение основных физических качеств (силы, выносливости, гибкости), тесно связанных с уровнем физического развития. Для определения уровня развития физических качеств, а также функционального состояния мышц спины и брюшного пресса, были использованы следующие тесты: с целью определения подвижности позвоночника (наклон вперед из положения, стоя, сидя, наклон назад, наклон вправо, влево); силовой выносливости мышц брюшного пресса и спины динамической и статической (удержание ног из положения лежа, удержание туловища из положения лежа на животе, удержание туловища на боку, сгибание разгибание туловища из положения лежа на животе).

Для изучения асимметричной осанки у детей 10–12 лет, с целью разработки коррекционно-развивающей программы для ее восстановления использовался ряд мероприятий.

Основными критериями нормирования любого вида деятельности для растущего и развивающегося организма являются возраст, пол и состояние здоровья [3].

На первом этапе дети 10–12 лет были разделены на 3 группы: группа здоровых детей, контрольная и экспериментальная группы и проведен сбор следующих показателей:

1. Антропометрические показатели (рост, в положении стоя, вес, окружность грудной клетки, окружность грудной клетки, подвижность грудной клетки).

2. Изучение функционального состояния опорно-двигательного аппарата включает в себя оценку функционального состояния позвоночника и «мышечного корсета», а также определение основных физических качеств (силы, выносливости, гибкости), тесно связанных с уровнем физического развития.

3. Оценка функционального состояния сердечно-сосудистой системы осуществляется по показателям ЧСС, АД, пробы Руфье.

На втором этапе применялся метод визуальной диагностики – один из методов мануальной медицины, применяемый с целью выявления видимых критериев нарушения статики и динамики опорно-двигательного аппарата, степени их выраженности, их изменчивости под влиянием провоцирующих и лечебных мероприятий. Оптимальная статика – это такое пространственное взаиморасположение составных элементов мышечно-скелетной системы, при котором с минимальной энергетической затратой постуральных мышц поддерживается равновесие опорно-двигательного аппарата в вертикальном положении человека. Неоптимальная статика – асимметричное взаиморасположение составных элементов мышечно-скелетной системы, сопровождаемое увеличением гравитационного отягощения постуральных мышц, при котором тело находится в состоянии «остановленного падения» и/или движения, остановленного на определенном этапе.

Применялись следующие визуальные критерии неоптимальной статики [1]:

- смещение проекции общего центра тяжести относительно срединного отвеса (вперед, назад, в стороны) относительно середины расстояния между стопами пациента;
- смещение проекции парциальных центров тяжести (регионарных срединных отвесов) относительно общего срединного отвеса;
- нарушение параллелизма между горизонтальными линиями, проходящими через границы регионов.

**Результаты исследования.** После проведенного тестирования мы получили следующие результаты, которые отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Статистические данные об уровне развития физических качеств и функционального состояния детей 10–12 лет

ТЕСТЫ	Группа здоровых	Исследуемая группа
Наклон назад стоя, см	36,2±4,6	35,5±4,7
Наклон вправо стоя, см	35,6±2,75	34,4±2,72
Наклон влево стоя, см	36,4±2,52	34,6±2,81
Удержание туловища лежа на груди, с	40,4±16,9	33,8±16,3
Удержание туловища лежа на правом боку, с	10,8±4,31	8,8±4,60
Удержание туловища лежа на левом боку, с	9,7±3,90	8,3±2,11
Удержание поднятых ног лежа на спине, с	36,4±13,9	30,9±11,2
Поднимание туловища лежа на спине, раз	29,0±6,3	22,7±9,2
Индекс Руфье	11,2±4,1	12,6±9,8
Проба Штанге, с	29,5±7,1	28,2±37,1
Проба Генчи, с	19,7±6,1	19,1±34,5

По результатам тестирования и анализа полученных результатов следует, что у школьников исследуемой группы с нарушениями осанки во фронтальной плоскости показатели уровня развития физических качеств, а также функционального состояния значительно снижены по сравнению с показателями здоровых детей. Это говорит о том, что у детей с асимметричной осанкой, для которой характерен мышечный дисбаланс, одни группы мышц находятся в состоянии спазма, а другие, наоборот, слишком расслаблены, приводят к смещениям точек опоры, центры тяжести, снижается устойчивость, координация, гибкость.

За счет неодинакового развития мышц наблюдается различные силовые показатели правой и левой половины туловища, снижение общей силовой выносливости при выполнении статической нагрузки. При этом наблюдается снижение динамической и статической силы мышц брюшного пресса. То есть можно отметить, что силовые показатели заметно снижаются у всех основных мышечных групп, которые непосредственно участвуют в формировании правильной осанки. За счет неодинакового развития мышц также снижается подвижность позвоночника, показатели гибкости при наклоне вправо и влево различаются, а при наклоне назад и вперед значительно уступают показателям здоровых детей.

В функциональном состоянии также имеются различия: функциональные нарушения, связанные с дисбалансом мышц, могут приводить к снижению подвижности грудной клетки, диафрагмы (снижения дыхательных возможностей ребенка), к ухудшению рессорной функции позвоночника, что, в свою очередь, негативно влияет на деятельность основных систем организма: центральную нервную, сердечно-сосудистую и дыхательную в том числе; появляются факторы риска для застойных явлений в грудной клетке, полости малого таза и брюшной полости, ребенок быстро утомляется, появляются головные боли, часто болеет [2].

**Выводы.** В результате изучения уровня развития физических качеств у детей с асимметричной осанкой было установлено, что уровень её явно ниже чем уровень развития того же качества у детей этого же возраста, но не имеющих данной патологии и нуждается в коррекции средствами ЛФК. Нами была разработана коррекционно-развивающая программа по ЛФК с использованием занятий по лечебному плаванию и аквааэробике.

**Перспективы дальнейших исследований.** Выбор средств (лечебное плавание, аквааэробика) для коррекционно-развивающей программы, обусловлен тем, что они способствуют не только развитию физических качеств, но и улучшают функциональное, психическое, эмоциональное состояния детей. За счет применения симметричных упражнений в воде, а также упражнений силовой направ-

ленности происходит коррекция мышечного дисбаланса, в различных мышечных регионах, что способствует восстановлению асимметричной осанки, а также способствуют развитию тех физических качеств, которые влияют на формирование и поддержание правильной осанки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева Л.Ф. Визуальная диагностика нарушений статики и динамики опорно-двигательного аппарата человека / Л.Ф. Васильева. – Иваново: МИК, 2006. – 112 с.
2. Громбах С.М. О критериях оценки состояния здоровья детей и подростков / С.М. Громбах // Вестн. АМН СССР, 1991. – № 1. – С. 29-34.
3. Двигательная реабилитация при нарушениях осанки и сколиозе : учебн.-метод. рекомендации / авт.-сост. Л.А. Скиндер, А.Н. Герасевич; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест: Изд-во БрГУ, 2006. – 36 с.
4. Скиндер Л.А. Комплексная оценка функционального состояния мышц брюшного пресса у детей со сколиозом / Л.А. Скиндер // Мир спорта. – 2007. – № 1. – С. 96–101.

**ИВАНОВ ЕВГЕНИЙ СВЯТОСЛАВОВИЧ,**

студент 2 курса юридического факультета МГОГИ

*Научный руководитель: Белясов Сергей Николаевич,*

к.ю.н., доцент МГОГИ

## ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕГУЛИРОВАНИЯ ИНСТИТУТА ПРЕЗИДЕНТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Президент (от лат. Praesidens – сидящий впереди, во главе, председатель) – глава государства в странах с республиканской или смешанной формой правления. Во времена античности президентом именовались лица, замещавшие руководящие должности. Затем подобное понятие не пользовалось успехом вплоть до XVIII века. Лишь в 1787 году при подготовке первой конституции США, имеющей свое социально значимое и непрерывное стабильное действие и по сей день, встал вопрос о выборе лавы государства. Главное отличие института президента от обыкновенного монарха, это, конечно же, выборность (достаточно демократичный подход, не правда ли?).

В Российской Федерации, существует весьма актуальная проблема, содержанием которой является непростительный правовой пробел в законодательстве России, а именно отсутствие федерального закона регулировавшего управленческую деятельность Президента РФ. В данной статье, мы попробуем проследить немалочисленные противоречия, которые встречаются в законах нашей страны, в том числе и в Конституции РФ.

В период советской власти, к институту президента относились весьма и весьма отрицательно. Функции, выполняемые во многих странах президентом, осуществлялись Президиумом Центрального Исполнительного Комитета, а затем Президиумом Верховного Совета.

В 1936 году была попытка ввести данный институт главы государства, которая не увенчалась успехом. Вопреки этому И.В. Сталин говорил: «По системе нашей Конституции в СССР не должно быть единоличного президента, избираемого всем населением, наравне с Верховным Советом, и могущего противопоставить себя Верховному Совету». Затем эта идея проскользнула в 1962 году, но эта попытка явилась тщетной по причине прекращения конституционной комиссии, готовившей столь значимый проект, из-за устранения с поста ген-секретаря Н.С. Хрущева.

Интересна и аргументация власти Советов по поводу недопущения института президента в СССР, заключавшееся, по их представлениям, в реальном перерождении президентства в диктатуру. Но не для кого не секрет, что Советы в СССР реальной властью никогда не обладали, а обладала ею КПСС. А что касается диктатуры, то в отсутствие института президента реальная и кровавая диктатура была установлена И. Сталиным.

Все это способствовало введению института президента СССР в 1990 году. Первым и последним был как известно М.С. Горбачев. 17 марта 1991 года вопрос о введении института президента был вынесен на референдум. Большинство избирателей проголосовало за введение этого института, и, уже 24 апреля 1991 года был принят закон «О Президенте РСФСР» [3, с. 437]. Любопытно, не правда ли? Был и референдум, и принятый государственный закон, регулирующий деятельность президента. Вопрос: «Что еще надо? И где это сейчас у нас!?!». В 1993 году 12 декабря была принята Конституция РФ, единственный нормативно-правовой акт, который в гл. 4 регулирует деятельность Президента



РФ и определяет его конституционно-правовой статус, не считая федерального закона «О выборах Президента РФ». Заметьте, закон о выборах есть, а закона о самом Президенте нет. На это, как я считаю, стоит обратить внимание законодателю.

В ст. 10 Конституции РФ говорится о том, что государственная власть в стране осуществляется на основе разделения на законодательную, исполнительную и судебную, и, конечно же, все органы самостоятельны. Замечательно. Далее, статья 11 Конституции РФ гласит: «Государственную власть в Российской Федерации осуществляют Президент РФ, Федеральное Собрание РФ, Правительство РФ, суды РФ». Если вдуматься, то что есть «государственная власть»? Это совокупность исполнительной, законодательной и судебной власти. Даже не трогая Президента, Федеральное Собрание РФ – это конкретно законодательная власть, Правительство РФ – исполнительная, а суды – только судебная власть и не более. Печально то, что понятие «государственная власть» в и многие другие в Конституции РФ, звучат размыто, и простому обывателю их понять достаточно сложно. Что касается Президента РФ, то Конституция, наделив его той самой «государственной властью», что и происходит в реальности, дает ему право свободно вмешиваться в любую из ветвей власти, например, право вето – законодательная власть, назначение на должность судей или осуществлять помилование – судебная власть, и многие перечисленные в ст. 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89 полномочия и функции Президента РФ – исполнительная власть.

Таким образом, на основании перечисленных аргументов, можно сделать вывод о том, что на территории Российской Федерации, господствует, де факто разумеется, так называемая «*суперпрезидентская республика*», где Президент РФ принимает участие, вне сомнения, во всех ветвях власти. Контролировать и следить за действиями Президента крайне трудно, поскольку он принимает участие во всех ветвях власти, но что по истине может разграничить компетенции между всеми органами государственной власти и вмешательством Президента в их стезю, это долгожданный федеральный закон «О Президенте РФ».

Проблемным объектом для рассмотрения, вызывающим острый интерес, являются основания прекращения полномочий президента, которые должны, обязаны, наравне с полномочиями и функциями Президента РФ, быть закреплены в отдельном нормативно-правовом акте, который бы в полноте регулировал процедуру прекращения полномочий Президента РФ. Как нестранно основания досрочного прекращения полномочий Президента РФ, отражается в Конституции РФ, а именно в ст. ст. 92, 93. Для большей ясности, рассмотрим их по порядку:

*Отставка* – добровольное сложение действующим президентом своих полномочий по собственному заявлению. Причины отставки могут быть самыми различными, например, состояние здоровья. Главное то, что сказывается не только отсутствие закона, регулировавшего бы деятельность Президента РФ, но и то, что даже Конституция РФ не предусматривает процедуры принятия или непринятия отставки Президента и не регулирует процедуру отставки – перед кем Президент должен заявить о своей отставке, получает ли эта, так называемая, «акция» какое-либо правовое оформление, с какого момента вступает в силу отставка, каким образом оформляется исполнение обязанностей Президента Председателем Правительства, как быть, если и последний по каким-то причинам не сможет взять на себя исполнение полномочий Президента. Видно не вооруженным взглядом – пробел. Кстати, Б.Н. Ельцин, например, обратился по телевидению и радио с обращением к жителям России в 1999 г., где указал, что уходит в отставку, после чего подписал Указ «Об исполнении полномочий Президента РФ».

Следующее основание досрочного прекращения полномочий – *стойкая неспособность по состоянию здоровья осуществлять принадлежащие Президенту полномочия*. Конечно же и этот вопрос законодательно ну никак не урегулирован, следовательно – пробел. Конституционный Суд РФ отмечает факт того, что решение данного вопроса может проходить при наличии урегулированной особой процедуры, что в его полномочия не входит (а следовало бы). Тогда вопрос: «А в чьи все-таки входит?». Любопытен и тот факт, что ни Конституция, ни законодательство не регулируют и порядок замещения должности Президента в случаях *временной* неспособности Президента по состоянию здоровья осуществлять свои полномочия.

В некоторых странах Европы, например, в Словакии, если Президент не может исполнять полномочия в течение более шести месяцев, то Конституционный Суд объявляет, что пост освобожден.

Еще одно основание досрочного прекращения полномочий Президента РФ – *отрешение его от должности*. Обвинение выдвигает 1/3 Государственной Думы при наличии специальной комиссии, образованной Думой. Видно, что привлечь Президента сравнительно не просто, ко всему ч. 1 ст. 93 Конституции РФ наглядно это показывает. Кстати, эти манипуляции, связанные с осложнением

привлечения Президента РФ к уголовной или иной ответственности, противоречат *принципу равенства всех перед законом и судом* ч. 1 ст. 19 Конституции РФ. Так же Конституция РФ не оговаривает естественной причины досрочного прекращения полномочий Президента РФ.

Не урегулирована юридически и процедура о социальных гарантиях членам семьи умершего Президента и их материальном обеспечении [1, с. 403].

Смею также разграничить понятие «главы государства» и президент. Глава государства, означает исполнение им обобщенных функций и характеристик, а «президент» – есть официальная должность, с юридически прикрепленными к нему полномочиями. Следовательно, глава государства, понятие более обобщенное и размытое нежели понятие президента, а именно это может служить противоречием в ряде нормативно-правовых актов в законодательстве, в нашем случае в законодательстве России.

Стоит заметить, что как бы не величалась Россия страной демократического уклада де-юре, то на основе вышеизложенных фактов и многочисленных вмешательств со стороны Президента РФ во все ветви власти, де-факто в стране царит ярый авторитаризм (так же всем известный факт о подозрительном количественном доминировании мандат партии «Единая Россия»). О.Е. Кутафин в своей монографии «Глава государства» упоминал о: «...как показывает практика, *должность главы государства – наиболее удобная форма узурпации власти...*». Из этого следует, что Президент РФ, без наличия закона, который бы регулировал бы его управленческую деятельность, наделяется некой полной свободой, независимостью в своих действиях и решениях. Закон, который бы регулировал деятельность Президента, означает расставление границ его полномочий, под угрозой ответственности.

М.В. Баглай дает следующую правовую оценку вышеперечисленным явлениям: «...*в подлинно правовом государстве неизбежности перерастания сильной президентской власти в диктатуру не существует...*». Но в «подлинно правовом» государстве возможны ситуации, когда «диктаторские амбиции» могут себя реализовать. Это случае, стремление политических деятелей наделять президента некими «диктаторскими полномочиями», дав или скорее позволив, ему неисчерпаемый круг возможного поведения в контексте управления страной.

Опасна и убежденность Президента в том, что он обладает независимой властью и пользуется поддержкой народа, которая может создавать у него ощущение собственной силы и миссии, даже если количество проголосовавших за него невелико. Проникнутый подобными представлениями о своем положении и своей роли, он начинает воспринимать неизбежную оппозицию своей политике как раздражающий и деморализующий фактор [2, с. 5]. Результат семантики термина «главы государства», отсылает к архаическому его пониманию: «начальник над всеми», «правитель», «первое лицо» и т.д. и т.п. Я полагаю, что глава государства возвышается над всеми иными органами власти, является лицом, стоящим над всеми другими лицами и органами. За этим следует прозаическая причина, заключающаяся в *стремлении создателей конституций поставить президента на первое место.*

Президент РФ выполняет особую функцию, которая ни к одному акте нормативного характера не упоминается, а именно функцию «дирижера-арбитра». Данная функция является одним из значимых методов реализации президентской власти. Она понимается как возвышение и полное властвование над всеми органами государственной власти и их тотальный контроль. Современный исследователь и правовед Е.И. Козлова обращала внимание на то, что принцип разделения властей предполагает наличие такого органа, который обеспечивает согласованное функционирование и взаимодействие органов государственной власти, что возлагается на Президента России. Не стоит забывать и о том, что этой функцией можно и злоупотребить.

Президент РФ обладает широкой, практически неограниченной дискреционностью в осуществлении государственной власти. Так, Н.И. Матузов отмечал, что красиво звучащая фраза «Президент – гарант Конституции» может быть наполнена не одинаковым содержанием. Она дает возможность на ее основе предпринимать, в зависимости от обстоятельств, прямо противоположные по своему характеру и направленности действия и решения. По его мнению, в известном смысле она даже опасна, ибо нигде не прописано, как именно глава государства гарантирует права граждан, какими методами, способами. Все это отдается на его личное усмотрение [4, с. 37].

В законодательстве Российской Федерации, к превеликому сожалению, огромное множество юридических коллизий, пробелов, противоречий, в том числе отсутствие закона регулирующего властную деятельность Президента РФ (чему и была посвящена моя статья), что создает неограниченное количество проблем, постоянных непонятных, неразрешимых, казалось бы, ситуаций при столкновении, например, президентских интересов и интересов органов государственной власти.

Для «облегчения правовой жизни», постоянно сталкивающихся по значимым важным вопросам как на государственном, так и на уровне субъектов РФ и муниципальных образований, органам

государственной власти в лице их народных представителей, без правовых последствий в форме нежелательного противоречия.

Исключительно надеюсь на то (в чем я, конечно же, и сомневаюсь), что в скором времени, в недалеком будущем, появится тот долгожданный ФЗ «О Президенте РФ», который будет регулировать государственно-управленческую деятельность главы нашего государства, загоняя его в справедливо поставленные правовые рамки дозволенного, и, ограничивающие его в тех действиях, в которых проявляется его нелегитимное и совершенно не оправданное вмешательство в те ветви власти, в которые он вмешиваться совершенно не компетентен, *дабы каждый должен заниматься своим делом, и не диктовать другому как жить, ибо последний может быть подвергнут суровым и не справедливым действиям «диктатора демократа»!*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Козлова Е.И., Кутафин О.Е. Конституционное право России : учебник. – 4-е изд. // Основания досрочного прекращения исполнения полномочий Президентом Российской Федерации. С. 403 М.: Проспект, 2008.
2. Краснов М.А. Государство и право // Статус главы государства как элемент авторитарного потенциала президента. С. 5 М.: Наука, 2015.
3. Нудненко Л.А. Конституционное право России // Роль и место Президента РФ в системе органов государственной власти. С. 437 М.: Юрайт, 2013.
4. Осетров С.А. Конституционное и муниципальное право // Методы реализации президентской власти в РФ. – М.: Юрист, 2015.

**ИГНАТОВА ТАТЬЯНА ИГОРЕВНА,**  
студентка 5 курса факультета психологии МГОГИ  
**ЗЕЛЕНКОВА ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА,**  
к.п.с.н., доцент МГОГИ

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Развитие социального интеллекта в настоящее время является сравнительно новой проблемной областью для отечественной науки, а изучение представлений ребенка с умственной отсталостью о сверстниках, взрослых и особенностях других людей оставался за пределами большинства исследований. Следует отметить, что познавательная и интеллектуальная сферы детей с ограниченными возможностями здоровья изучены на данный момент достаточно глубоко, но такие важные области как эмоциональная сфера и социальный интеллект, от которых напрямую зависит успешная интеграция ребенка в общество, нуждаются в дополнительных исследованиях. Также на сегодняшний день нет такого психологического инструментария, который бы в полном объеме диагностировал социальный интеллект таких детей.

В процессе постоянного общения и взаимодействия с другими людьми формируется вся личность ребенка. Это напрямую связано с социализацией и вхождением в общество. Вступая в общение с другими людьми, ребенок должен правильно понимать и интерпретировать эмоционально-выразительные движения (пантомимика, мимика, жесты), а также принимать во внимание вербальную составляющую общения. Наши исследования социального интеллекта у детей дошкольного возраста показали, что степень адекватности восприятия морально-этических социальных ситуаций и распознавания социальных и интеллектуальных эмоций являются маркерами для оценки целевых характеристик дошкольника [2], а социальный компонент, который присутствует в инструкции взрослого, организует ассоциативное мышление ребенка [3].

Известно, что уровень развития интеллектуальной сферы человека влияет на адекватность восприятия и выражения эмоциональных состояний. Из общей характеристики высших психических функций ребенка с умственной отсталостью, можно сделать вывод о том, что в отличие от других людей такой ребенок развивается на патологической основе. У данной категории детей наблюдается грубое недоразвитие многих личностных компонентов и структур, в частности, страдают эмоциональная и когнитивная сферы [1], [4]. Все это вызывает определенные сложности включения детей с умственной отсталостью в общество. А это значит, что по достижении совершеннолетия ребенок не сможет благополучно трудоустроиться, создать семью, иметь детей и быть полноценным членом

коллектива. Чтобы это стало возможным, необходимо развивать коммуникативные навыки и социальный интеллект умственно отсталых детей. Заниматься этим следует уже в период вхождения ребенка в школьный коллектив, так как именно школа является одним из важнейших институтов социализации ребенка.

Таким образом, не вызывает сомнения тот факт, что развитие социального интеллекта является важным условием успешной социальной адаптации детей с умственной отсталостью. Данное исследование должно подсказать, что оказывает влияние на социальный интеллект, чтобы разрабатывать коррекционные программы.

Цель настоящего исследования – изучение особенностей социального интеллекта младших школьников с умственной отсталостью.

Объектом исследования является интеллектуальное развитие детей с умственной отсталостью, предметом – социальный интеллект детей данной категории.

В исследовании выдвигалась следующая гипотеза: в разных условиях организации совместной деятельности детей с умственной отсталостью развиваются разные компоненты их социального интеллекта.

В исследовании участвовало 28 учащихся начальных классов коррекционной школы VIII вида. Все дети имели диагноз «умственная отсталость легкой степени». В качестве методов использовались: свободный и направленный ассоциативный эксперимент, методика изучения социального интеллекта Дж. Гилфорда в адаптации Я.И. Михайловой; методика Г.А. Цукерман «Варежка».

Для измерения проявления социального интеллекта в совместной деятельности детей была модифицирована методика «Варежка». Были выделены критерии, по которым оценивались реакции детей и их поступки, а также шкала агрессивного поведения, где оценивались негативные реакции ребенка на действие партнера. Такая модификация была предложена вследствие того, что на данный момент существует не так много методик по измерению уровня социального интеллекта детей младшего школьного возраста. Однако диагностический инструментарий, который на сегодняшний день применяется в науке, не отражает уровень развития социального интеллекта непосредственно в деятельности школьников. А ведь именно по общению и тому, как ребенок взаимодействует с другими людьми можно судить о том, насколько сильно или слабо развит у ребенка социальный интеллект. Поэтому задачей модификации измерение уровня социального интеллекта непосредственно в русле деятельностного подхода.

В экспериментальном исследовании в совместной деятельности дети выполняли задание в разных условиях: в 1 серии их деятельность осуществлялась в однополых парах (мальчик-мальчик и девочка-девочка), во 2 серии – в разнополых парах (мальчик-девочка).

Однополые пары показали следующие результаты. Дети с наибольшими баллами по ассоциативному мышлению имеют лучшие результаты по всем компонентам совместной деятельности ( $p \leq 0,01$ ). Дети, хорошо распознающие социальные ситуации, показывали высокие результаты умения делиться ( $p \leq 0,05$ ). У детей, которые правильно распознавали эмоцию радости, выявились высокие результаты по всем критериям совместной деятельности ( $p \leq 0,05$ ). Те, кто правильно определял эмоции страха, гнева и боли, обладали высокой способностью договориться с партнером ( $p \leq 0,05$ ). Чаще всего лояльное отношение к действиям партнера проявляли дети, которые хорошо распознавали эмоцию гнева ( $p \leq 0,05$ ).

Результаты разнополых пар показали, что дети с наибольшей агрессивностью чаще всего давали правильные ответы на четвертую социальную ситуацию ( $p \leq 0,05$ ). Умением делиться отличались те, кто правильно называл первую социальную ситуацию ( $p \leq 0,05$ ). Те, кто давал верный вариант ответа на вторую социальную ситуацию, меньше всего обладал умением предположить совместный план действий ( $p \leq 0,05$ ). Способностью договориться с партнером обладали дети, называвшие правильный ответ на пятую социальную ситуацию и распознающие эмоцию радости ( $p \leq 0,01$ ). Те дети, которые могли различить эмоцию растерянности, показывали высокий балл умения держаться очереди в действиях ( $p \leq 0,05$ ). Способностью договориться с партнером обладали дети с наибольшими баллами ассоциативного мышления ( $p \leq 0,05$ ).

Дети с низким баллом социального интеллекта чаще проявляли агрессию. Менее результативной ассоциативная мыслительная деятельность являлась та, в которой устанавливались обязательные правила ее выполнения. Дети с наибольшими баллами по ассоциативному мышлению имеют лучшие результаты уровня развития социального интеллекта. Разнополые (мальчик-девочка) и однополые (мальчик-мальчик, девочка-девочка) пары в ситуации общения в совместной деятельности выполняют ее с одинаковой продуктивностью и слаженностью.

Проведенное исследование показало, что гипотеза о том, что совместная деятельность, в зависимости от условий ее организации, оказывает влияние на формирование разных компонентов социального интеллекта детей с умственной отсталостью, подтвердилась.

Значимость данной работы состоит в том, что материалы исследования могут иметь как теоретическое, так и практическое значение. Полученные результаты могут быть использованы с целью развития вербального и социального интеллекта младших школьников с умственной отсталостью. По данным исследования выяснилось, что такие социальные компоненты как помощь и планирование совместной деятельности у детей развиты слабо. Поэтому в своей работе педагогу предлагается делать упор на развитие этих компонентов. Причем, умение помочь следует развивать в ситуации однополовых пар, а умение составлять совместный план действий – в разнополовых парах. В связи с модификацией методики появилась новая возможность применения деятельностного подхода к диагностике компонентов социального интеллекта младших школьников с умственной отсталостью. На основании данных исследования возможно создание коррекционной программы по развитию социального интеллекта данной категории детей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т.: Т. 5. – М.: Педагогика, 1983.
2. Зеленкова Т.В. Эмпирические основания оптимизации психолого-педагогической работы с группой детей дошкольного возраста / Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения образования в условиях реализации ФГОС нового поколения. Статьи участников Всероссийской заочной научно-практической конференции. – М.: Прометей, 2014. – С. 101-104.
3. Игнатова Т.И., Зеленкова Т.В. Исследование компонентов социального интеллекта у дошкольников / Студенческая наука Подмосквью. Материалы Международной научной конференции молодых ученых. МГОГИ. – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2014. – С. 100-102.
4. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1986.

**ИСХАНОВА СЕДА АРБИЕВНА,**

студентка 3 курса юридического факультета МГОГИ

*Научный руководитель: Сокольская Людмила Викторовна,*

к.ю.н., доцент МГОГИ

## **ЖИВОТНЫЕ КАК ОСОБЫЙ ОБЪЕКТ ГРАЖДАНСКИХ ПРАВООТНОШЕНИЙ**

В гражданском законодательстве Российской Федерации вещами признаются материальные предметы внешнего мира как в естественном природном состоянии, так и являющиеся результатом человеческого труда, обладающие определенной ценностью, способностью удовлетворять материальные и духовные потребности человека, выступающие в качестве объектов гражданских прав [1].

Одушевленные предметы (животные) также отнесены гражданским правом к вещам – объектам субъективных гражданских прав, к которым применяются общие правила об имуществе постольку, поскольку законом или иными правовыми актами не установлено иное [2]. Однако, на наш взгляд, данная позиция не является справедливой ни с моральной, ни с правовой точки зрения. Это объясняется, во-первых, особым свойством животных, которое не характерно для других объектов гражданских прав – одушевленностью. Семантически категория одушевленности основана на отнесенности референта к классу живых существ, то есть, к активной форме существования материи, в некотором смысле высшей по сравнению с её физической и химической формами существования [3]. Также в русском языке к одушевлённым относятся существительные, принадлежащие к миру живых существ, такие как люди и животные [4].

Во-вторых, в соответствии со ст. 137 Гражданского кодекса РФ запрещено при осуществлении гражданских прав жестокое обращение с животными, противоречащее принципам гуманности. Анализ данной нормы и отношений, которые она регулирует, позволяет констатировать, что действие статьи 137 ГК РФ распространяется только на домашних животных либо животных, используемых в культурно-зрелищных мероприятиях (цирки, зоопарки и т.д.). Домашние животные одомашнены человеком в отличие от диких животных, находящихся в состоянии естественной свободы и попадающих под действие экологического законодательства.

Таким образом, действующим законодательством установлен различный правовой режим для диких и домашних животных как объектов животного мира.

Но если отношения в области охраны и использования диких животных детально урегулированы Федеральным законом от 24.04.1995 г. N 52-ФЗ «О животном мире», то в отношении домашних животных подобного правового акта нет, а конструкция ст. 137 ГК РФ является достаточно лаконичной, и не претендует на детальную регламентацию гражданских правоотношений по использованию домашних животных. Таким образом, Гражданский кодекс РФ только закладывает основы для правового регулирования общественных отношений по эксплуатации домашних животных.

Однако, человечество, на протяжении всего своего существования неотделимо от «братьев наших меньших», которые приносят не только пользу, как источник материальных благ и услуг, но и скрашивают досуг, становясь друзьями, членами семьи. Именно с этой целью подавляющее большинство людей заводят (приобретают в собственность) отдельные семейства и виды одомашненных животных, которых они обязаны содержать, обеспечивать им жилище и пищу.

В соответствии со ст.1 Федерального закона от 24.04.1995 г. N 52-ФЗ «О животном мире» объектом животного мира признается организм животного происхождения (дикое животное). Выделяя регулирование отношений в области охраны и использования животного мира в самостоятельном нормативно-правовом акте, законодатель подчеркивает повышенное внимание государства к сохранению генетического фонда диких животных и иной защиты животного мира как неотъемлемого элемента природной среды. Однако схожая по характеру необходимость всемерной охраны и рационального использования домашних животных, также используемых для удовлетворения духовных и материальных потребностей граждан Российской Федерации, осталась без должного внимания законодателя.

Указанный подход не соответствует значимости и разнообразности сфер использования человеком домашних животных, которые по числу вовлеченных в нее лиц не уступают сферам отношений по сохранению биологического разнообразия диких животных, пересекаясь большей частью с такими отношениями. Генетические ресурсы дикого животного мира не менее значимы для общества, чем генетические ресурсы домашних животных, использование которых не должно привести в долгосрочной перспективе к истощению биологического разнообразия домашних животных, и при котором сохранится их способность к воспроизводству и устойчивому существованию.

Адекватное гражданско-правовое регулирование отношений, складывающихся в связи с использованием одушевленных вещей в гражданском обороте, возможно лишь посредством принятия специального нормативно-правового акта в данной области. На наш взгляд, в указанном законе в обязательном порядке должны быть закреплены следующие положения:

1. Введен единый понятийный аппарат, отражающий суть гражданских правоотношений по поводу особого одушевленного объекта. Домашние животные должны быть отнесены к специальному виду вещей, посредством применения к ним особых правил, соответствующих их существу, отличного от других вещей. То есть требуется, официальное, юридическое, а не формально-теоретическое закрепление рассматриваемого объекта, как наделенного специфичным для данных вещей свойством – одушевленности.

2. Закреплены основные принципы гуманного обращения при содержании и коммерческом разведении домашних животных частными лицами, приютами, зоомагазинами и другими специализированными организациями.

3. Для защиты покупателей животного введена обязанность продавцов, как специализированных магазинов, питомников, так и частных лиц, осуществлять продажу животного только после ветеринарного обследования, а если он оказался больным по вине продавца, то закреплено за покупателем право на возврат вещи с полной компенсацией затраченных средств.

4. Прописаны условия, при которых домашние животные могут быть использованы в съемках рекламы, участвовать на выставках и других подобных культурно-зрелищных мероприятиях.

5. Установлена ответственность лиц, владеющих домашними животными при оставлении питомца без надлежащего ухода, а равно ответственность указанных лиц за причинение их питомцем материального, морального или физического вреда другим людям, их домашним животным или при порче территории общего пользования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Чаусская О.А. Гражданское право : Учебник для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования. – М.: Дашков и К, 2007. – 26 с.
2. Суханов Е.А. Российское гражданское право: В 2 т. Общая часть. Вещное право. Наследственное право. Интеллектуальные права. Личные неимущественные права. – М.: Статут, 2011. – 133 с.
3. Левит С.Я. Культурология XX век. Энциклопедия. Т. 1. – СПб.: Университетская книга, 1998. – 136 с.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М., 2010. – 541 с.

## **МЫ – ЕВРАЗИЙЦЫ: К ВОПРОСУ О НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕЕ**

Вопрос о национальной идее государства играет такую же важную роль в жизни страны, как обретение самосознания и смысла жизни в судьбе каждого человека. Так как она, являясь систематизированной философией, определяющей смысл существования наций, народов и этносов, проживающих на территории одного государства. Соответственно, на каждом этапе развития общества и государства изменялись их цели и задачи, а вместе с ними менялась и национальная идея страны. Например, в Российской Империи в качестве национальной идеи был лозунг: «За Бога, царя и Отечество!». В Советском Союзе каждый человек знал, что «Наша цель – коммунизм!». А к чему же стремиться, и какие цели преследует современное российское общество? Нет сомнения, что Россия во всех перипетиях выбирает собственный исторический путь развития.

Внешние его формы и направления постоянно видоизменялись. В основном мы стремились «догнать и перегнать» западноевропейские государства. Поэтому некоторые ученые называют российскую цивилизацию цивилизацией «догоняющего развития» [1, с. 114]. Правомерен ли такой подход? Думается, что нет. Россия, как отмечено выше, развивалась по собственному историческому пути, отличному от большинства «цивилизованных» западноевропейских государств. Однако, всегда прослеживалась общая линия – евразийская направленность, евразийская сущность нашего государства и нашего общества.

Россия – это Евразия, и данный факт определен ее географическим, культурным, хозяйственным и многими другими особенностями. Соответственно, национальная идея современной России должна проектироваться и опираться на предназначенный нам историей путь и быть не только «образом будущего», воплощением требований и тенденций ее настоящего, но и иметь собственные исторические корни. А история свидетельствует о том, что наше общество изначально формировалось как евразийское. На территории Восточной Европы и Центральной Азии возникали различные государственные образования Русь-Орда [2, с. 16], Российская империя, Союз Советских Социалистических Республик современные разноформатные союзы и альянсы (например, Союз Белоруссии и России, СНГ, ЕврАзЭС и др.). Это свидетельствует о том, что у народов, проживающих в данном регионе, наличествуют общие социокультурные основания.

Евразийство это совершенно уникальный, особый, культурный, географический, экономический и политический мир, создаваемый на благо России и других государств. Невероятные размеры территории, богатство ресурсов и культурное единство обеспечат им экономическую и политическую самодостаточность на мировой арене. Лозунг «Мы Евразийцы» – новое решение проблем наций и народов, их истории, культуры, этнологии и практики построения нового общества, так как представляет собой выражение исторически – бессознательных (интуитивных) устремлений народов Евразии.

Российская Евразия как идеология воссоздает подлинную суть национального сознания всех наций и народов бывшей Российской империи и бывшего СССР, определяя место и роль Российской Федерации на оси Запад – Восток. Так один из великих евразийцев Л.Н. Гумилев воскресивший, практически забытое ко второй половине XX века данное философско-политическое движение, сказал: «Если Россия спасётся, то спасётся как евразийская держава и только через евразийство» [3, с. 62-70].

В связи с вышеперечисленными фактами, для России Евразийская национальная идея – это мост, связующее звено между историческим прошлым, настоящим и будущим не только всех наций на территории России, но и всех стран, связанных одним историко-культурным пространством, духовной и моральной принадлежностью с нами. Евразийский союз – не просто механическое объединение постсоветских государств, это воссоединение евразийских народов. Служащее формированию нового представления о том, каким должно быть общество и человек XXI века. Приводит нас к истокам нашей великой истории, национальному единству исторически связанных народов. Порождая еще большее чувство патриотизма, от осознания единства культурного наследия не только народов, проживающих на территории России, но и стран тесно с ней связанных многовековой историей. Ведь именно от осознания того, кто мы есть и куда стремится современное общество, зависит и то каким путем пойдет государство.

Так как государство в первую очередь – это народ, проживающий на его территории, а также народы так близкие нам по духу и так тесно связанные с нами целым культурным, историческим, хозяйственным и др. наследием. Именно осознание такого единения и приведет к формированию нового понимания какими должны быть люди XXI века. Единые в своем желании сохранить наследие и связь между различными нациями, народами и этносами формируя тем самым именно ту модель общества, за которой будущее. Сохраняя ту уникальную духовность, те идеи социальной справедливости и ту народную волю, что сокрыты в нашей культуре, то самое самопожертвование во имя общего блага, формировавшееся на протяжении многих веков на полиэтнической основе всеми слоями нашего многонационального общества. Следом за А. Блоком мы и теперь можем сказать: «Мильоны – вас. Нас – тьмы, и тьмы, и тьмы. Попробуйте, сразитесь с нами! Да, Скифы – мы! Да, азиаты – мы, – С раскосыми и жадными очами!» [4, с. 236].

Сегодня российские власти начинают движение именно в евразийском направлении, создав на базе Таможенного союза ЕвразЭС – Евразийский экономический союз, в состав которого вошли: Россия, Казахстан, Белоруссия и Армения.

Исходя из того, что национальную идею нельзя навязать извне, она не должна сводиться к чисто этнической проблеме. Можно констатировать, что общность «Мы – Евразийцы» не принадлежит какой-то одной нации или этносу, веками в ней вырабатывались ценностные ориентиры в результате тесного взаимодействия народов, проживающих на территории Евразии.

Идея «Мы – Евразийцы» является связующим звеном между религиями, религией и светской властью. Толерантное отношение к различным вероисповеданиям, религиозная терпимость издавна были присущи евразийским народам. Как верно подчеркивает Л.В. Сокольская евразийский мультикультурализм, в отличие от европейского «основан на стремлении иметь в одном сообществе возможности для культурной самореализации разных социумов с их религиозными и этническими особенностями» [5, с. 124].

Евразийская идея способна объединить общество, отодвигая на второй план существующие социокультурные различия. Она интегративна в силу того, что увязывает интересы личности, общества и государства в единый долгосрочный, позитивный национальный проект, который в состоянии проектировать будущее нашего государства, нашего общества на долгосрочную перспективу. И она очень созвучна ценностным константам российского общества, так как Россия исторически и геополитически объединяет этнокультурные общности близкие ей по духу. Она всегда искусно совмещала самобытность и творчески обрабатываемые заимствования. Она не замыкается сама на себе, она открыта для инноваций и готова вести диалог на равных, т.к. она является евразийской державой.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кашанина Т.В. Происхождение государства и права. Современные трактовки и новые подходы. – М., 1999.
2. Кулыгин В.В. Нужно ли Евразийской державе Евразийское право // Евразийский юридический журнал. – 2010. – № 8 (27).
3. Гумилев Л.Н. Меня называют евразийцем // Наш современник. – 1991. – № 1.
4. Блок А.А. Избранное. Стихотворения и поэмы. – Краснодар: Кн. Изд-во, 1978.
5. Сокольская Л.В. К проблеме евразийской правовой интеграции. // Право и образование. – 2013. – № 11.

**КАЛИНИНА ЕВГЕНИЯ ВИКТОРОВНА,**

студентка 5 курса факультета психологии

*Научный руководитель: Романова Галина Александровна,*

к.п.н., доцент МГОГИ

### **ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В ВУЗЕ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС**

В настоящее время в России сложилось единое образовательное пространство, и интеграция стала ведущим направлением при обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья, что выразилось в сближении массовой и специальной образовательных систем. Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это физическое лицо, имеющее недостатки



в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. На сегодняшний день институт инклюзивного образования является единственным международно признанным инструментом реализации прав ребенка с ограниченными физическими возможностями на образование и счастливое будущее. В мире давно принято уделять особое внимание детям с ограниченными возможностями, их возможности получать достойное образование и их потребности во внимании, понимании и заботе взрослых людей.

В силу сложности решаемых проблем, инклюзия встречает на своем пути определенные препятствия. Технология инклюзивного обучения в процессе своего внедрения в высшие учебные заведения России может столкнуться не только с трудностями организации так называемой безбарьерной среды (наличие пандусов, одноэтажный дизайн вуза, введение в штаты сурдопереводчиков, переоборудование мест общего пользования и т.д.), но и с трудностями социального свойства, заключающимися в распространенных стереотипах и предрассудках, в том числе, в готовности или отказе профессорско-преподавательского состава, студентов и их родителей принять интеграцию. Данная проблема стоит остро и беспокоит всех: педагогов, психологов, обучающихся с ОВЗ и их родителей.

Для того, чтобы выявить фактор социальных установок по отношению к инклюзивному образованию и уровень готовности к организации инклюзивного образования в вузе, мы провели эмпирическое исследование, к которому были привлечены педагоги, 73 учащихся вуза и их родители в количестве 36 человек.

Была разработана авторская анкета, целью которой было определение особенностей отношения педагогов, студентов и их родителей к возможности совместного обучения со студентами-инвалидами, имеющими трудности с передвижением, нарушения слуха, речи или зрения, задержку умственного развития. Анализ результатов анкетирования, опроса и наблюдения показал, что наиболее часто контакты устанавливаются между опрошенными студентами и студентами, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата. Более редкими у наших респондентов оказались контакты с теми детьми, у кого нарушены речь, слух или зрение.

Таким образом, в ходе исследования выяснилось, что, несмотря на действующее федеральное законодательство, гарантирующее льготы для абитуриентов с инвалидностью, целый ряд факторов делает поступление инвалидов в вуз проблематичным.

Доступность понимается респондентами как возможность свободы выбора факультета и специальности и отсутствия финансовых, бюрократических или иных социальных барьеров. Доступность системы высшего образования гарантирована инвалидам Федеральным Законом. Способы реализации политики доступности высшего образования для инвалидов в вузах различаются. Единичные примеры учреждений высшего профессионального образования теперь приняли и реализуют внутренний распорядок в отношении к обучающимся здесь инвалидам. Недавние инициативы в этих вузах возымели положительный эффект на абитуриентов и студентов с инвалидностью, число которых растет, как и число вузов, в которых открываются программы довузовской подготовки инвалидов, специальные центры и факультеты.

Политика высшего образования для инвалидов ориентируется на инвалидов как социальное меньшинство, оставляя за государством и учебными заведениями, а не за самими абитуриентами, выбор образовательной программы и места обучения: большинство существующих программ специализированы по диагнозу и локализованы в отдельных регионах, что существенно сужает образовательный выбор инвалида.

Однако надо признать, что высшее образование инвалидов развивается сегодня вопреки существующему негативному социальному отношению, которое выражается в бездействии, явном или неявном противодействии со стороны общества, и, в частности, в скрытых дискриминирующих практиках, реализуемых приемными комиссиями. Централизованную помощь в процессе обучения инвалиды получают далеко не всегда, и создание адекватных образовательных условий в основном зависит от усилий семьи, иногда от частной инициативы однокурсников, профессорско-преподавательского состава, администрации вузов.

Мотивация абитуриентов-инвалидов к поступлению в вуз снижается в случае низкого качества подготовки в интернатах, из-за страха мейнстримной, т. е. наличной, неприспособленной среды, отсутствия специальных приспособлений и оборудования в вузах, затрудненной мобильности ввиду отсутствия специального транспорта. Однако некоторые студенты приходят в вуз после школы, где они получили достаточно качественную подготовку и где поощрялось их стремление к дальнейшему образовательному росту.

Многие респонденты-старшеклассники демонстрировали неверие в свои силы и психологическую неготовность обучаться в вузе. Опросы экспертов среди инвалидов, в качестве которых выступали лидеры общественных организаций, показывают, что статус инвалида во многом зависит от систематических усилий родителей инвалида по продвижению ребенка в структуре образования. Отказываясь от помещения ребенка-инвалида в специализированный интернат, родители вступают в борьбу с косностью, бюрократичностью и стереотипностью системы советского, а сейчас российского института образования. Притязания самих студентов-инвалидов на получение высшего образования, безусловно, сопряжены с установками семьи. Однако чаще поступают в вузы инвалиды, имевшие опыт интегрированного образования.

Надо признать, что опыт совместного обучения инвалидов и неинвалидов снимает страхи и напряжения по поводу коммуникаций со студенческой средой и добавляет последним уверенности в доступности для них учебного материала. Особо хотим отметить, что совместное обучение различных категорий детей, в том числе и детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, должна начинаться с дошкольного и школьного образования и продолжаться в системах дополнительного и высшего образования.

Важной проблемой является реализация Закона о специальном образовании, который призван отрегулировать политику интеграции и другие ключевые вопросы образования инвалидов. Доступность качественного высшего образования снижается в отсутствие так называемого реабилитационного компонента высшего образования, который требует дополнительных бюджетных ассигнований и должен предоставляться наряду с образовательными услугами. Для многих студентов-инвалидов ситуация ухудшается в силу низкого экономического статуса их семей, что выражается в недостаточных условиях домашней подготовки, отсутствии телефона, компьютера, электронной коммуникации. Академический опыт студентов-инвалидов сильно различается в разных вузах и на различных факультетах. Отношение студентов и преподавателей к социальной интеграции инвалидов в условиях высшего образования зависит от того, как определяется инвалидность, доступны ли инвалидам необходимые услуги, а также от индивидуальных качеств и опыта студентов, политики на уровне отдельного вуза, навыков и идеологии конкретного преподавателя.

Внеакадемические аспекты высшего образования – не менее важный фактор успешного обучения. Преподаватели делают акцент на положительной роли интеграции для личностного роста студентов-неинвалидов. Студенты с инвалидностью, в свою очередь, получают большие возможности социального опыта в интегрированной среде. В большинстве вузов не предоставляется никаких программ переподготовки или повышения квалификации преподавателей, работающих с инвалидами, тогда как сами преподаватели считают вопрос переподготовки и разработки специальных методик актуальным.

Было отмечено, что студент-инвалид в типовых вузах далеко не всегда считает нужным записать себя как инвалида, поскольку не имеет уверенности в том, какие услуги ему полагаются, не вызовет ли негативный эффект это самораскрытие, а также в том, следует ли ему занимать исключительную позицию в отношениях с преподавателями и однокурсниками.

В настоящее время у абитуриентов с инвалидностью есть только две альтернативы. Первая – поступать в вуз по месту жительства, где вряд ли есть приспособленная безбарьерная среда, где преподаватели, вероятнее всего, не подготовлены к работе с инвалидами. Еще одна альтернатива – отправляться в другой регион, где такая среда есть. Здесь же возникает еще одна проблема, связанная с тем, что студент, приехавший из другого региона, должен «привозить с собой» финансирование своей реабилитационной программы, что затруднено в силу рассогласованности ведомств, неотлаженности данной процедуры.

Отечественные вузы в разное время и по разным причинам начинали работу по обучению инвалидов и приобретали этот бесценный опыт. В некоторых случаях такое решение принималось правительством, в иных ситуациях инициатива принадлежала руководителю высшего учебного заведения или кому-то из его команды. При этом, как правило, речь шла о «специализации» вуза на той иной категории инвалидов.

Источники и степень образовательной интеграции представляют собой другие основания для сравнения: в некоторых случаях программа осуществляется при поддержке Министерства образования, в иных – при поддержке зарубежных фондов. В отдельных вузах сформировался «традиционный» набор предложений для абитуриентов-инвалидов, например, компьютерные технологии и дизайн. В других вузах предложения меняются в зависимости от набора на те или иные специальности.

Одной из задач совместного обучения является обеспечение эффективной интеграции в общество всех студентов. Поэтому очень важно определить комплекс условий, способствующих успешной

социализации обучающегося с ОВЗ как *равного участника (!)* образовательных отношений в рамках инклюзивного образования.

Важно обеспечить условия формирования рефлексивно-творческой среды *взаимодейственности* участников образовательных отношений на основе положительной мотивации к сотрудничеству, развитию и саморазвитию [2, с. 132-135].

Это может быть реализовано при условии создания эффективной системы обучения и профессиональной подготовки педагогических и иных работников, участвующих в обучении (воспитании) лиц с ограниченными возможностями здоровья, в области коррекционной педагогики, специальной психологии, особенностей психофизического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, методик и технологий организации образовательного и реабилитационного процесса для таких лиц.

Возникает необходимость формирования государственного задания по созданию современной системы высшего педагогического образования, обеспечивающей личностно-профессиональное становление педагога, отличающегося устойчивым ценностно-гуманистическим самоопределением, гражданской идентичностью, поликультурными ориентациями, способного к осуществлению эффективной воспитательно-образовательной деятельности в контексте потребностей и запросов современного социума, способного профессионально эффективно действовать в условиях инклюзивного образования [1, с. 51-55].

Необходимо изучение и совершенствование процесса подготовки и готовности всех участников образовательных отношений к решению заявленных задач; анализ содержания как основных образовательных программ, так и программ дополнительного образования, направленных на обеспечение эффективности формирования социокультурной компетентности, создание специфического развивающего образовательного пространства, обеспечивающего возможность реализации индивидуальной траектории развития обучающихся с ОВЗ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Романова Г.А. Актуальные проблемы модернизации педагогического образования Московской области // Вестник МГОГИ, Вып. 2. Серия «Педагогика и психология», 2013.
2. Романова Г.А. Проблемы формирования социокультурной компетентности обучающихся в условиях инклюзивного образования / Наука и образование в XXI веке: теория, практика, инновации: Сборник науч. трудов по мат. Межд. научно-практ. конф. 28 ноября 2014 г. – Консалт, 2014.

**КАЛЮЖИН В.Г.,**

доцент каф. ЛФК, к.м.н.

УО «Белорусский государственный университет физической культуры», г. Минск, Республика Беларусь

## **ИППОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ВОСПИТАНИЯ РАВНОВЕСИЯ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ**

**Актуальность.** Детский церебральный паралич (ДЦП) – группа патологических синдромов, возникающих вследствие внутриутробных, родовых или послеродовых поражений мозга и проявляющихся в форме двигательных, речевых и психических нарушений [4]. Детские церебральные параличи встречаются довольно часто: 1,7–1,9 на 1000 родившихся детей [1]. Из этого числа многие дети рождаются с умственными отклонениями и в дальнейшем недееспособны. Те же дети, интеллектуальное развитие которых не нарушено, физически малоактивны, в результате чего страдают различными дополнительными заболеваниями ОДА и внутренних органов. К тому же присоединяются и различные психические расстройства, вызванные особым отношением культурно невоспитанных сверстников [3]. Когда приходит время половой зрелости, юношам и девушкам с церебральным параличом довольно трудно найти спутников жизни. Все эти факторы накладывают отпечаток на психику, зачастую приводя к суицидам или уходу ребенка «в себя» [5].

Добиться хороших результатов довольно трудно. Проблема обостряется также нехваткой профессиональных кадров и недостатком внимания к таким детям. Формирование двигательной функциональной системы имеет важное значение в организации деятельности всего мозга, в развитии механизма интеграции есть взаимосвязи различных функциональных систем, составляющих основу нервно-психической деятельности.

**Цель. Задачи.** Целью данного исследования явилась оценка влияния разработанной коррекционно-развивающей программы с включением иппотерапии на развитие равновесия у детей 10–12 лет с атонически-астатической формой детского церебрального паралича.

**Организация и методы исследования.** Педагогическое наблюдение проводилось в процессе месячного периода занятий оздоровительной верховой ездой (с момента прихода ребенка до окончания месячного курса). Наблюдала за усвоением материала ребенком и отмечалось время выполнения упражнения, его желание тренироваться, наличие или отсутствие страха перед лошадью, отношение родителей к занятиям.

Для оценки уровня развития равновесия и меткости нами были использованы следующие методы тестирования:

*Тест 1. Броски теннисного мяча.*

Оборудование: теннисный мяч, круг. Методика: испытуемый выполняет 10 бросков теннисного мяча с 3-х метров в круг диаметром 60 см, висящий на стене. За каждое попадание начисляется один балл.

*Тест 2. Броски баскетбольного мяча в корзину.*

Оборудование: баскетбольный мяч, корзина. Методика: выполнить 10 бросков баскетбольного мяча в корзину диаметром 50 см которая стоит на полу, на расстоянии 3 метра. Броски мимо не считаются. За каждое попадание начисляется один балл.

*Тест 3. Хлопки руками над головой и по бедрам ног.*

Методика: И.п. – основная стойка. Выполнить 10 хлопков прямыми руками над головой и по бедрам ног за наименьшее время.

*Тест 4. Упрощенная проба Ромберга на равновесие.*

Методика: испытуемый немного сгибает ногу в коленном суставе, оставаясь в упоре на ведущей ноге. Требуется простоять максимально возможное время.

*Тест 5. Переброска мяча из правой руки в левую.*

Оборудование: мяч. Методика: стоя на месте. Выполнить передачу мяча из правой руки в левую, без его потери (обязателен полет мяча).

**Результаты исследования.** В эксперименте приняли участие 16 детей в возрасте 10–12 лет, страдающих атонически-астатической формой детского церебрального паралича.

Исследование проводилось в августе 2013 года на базе центра по оздоровительной верховой езде и иппотерапии, расположенного в поселке Тарасово Минского района.

В Беларуси имеются считанные базы по оздоровлению детей, страдающих различными отклонениями в состоянии здоровья. Одной из таких баз является частный центр оздоровительной верховой езды и иппотерапии, базирующийся в поселке Тарасово Минского района, который арендует министерство здравоохранения, и где работают специалисты реабилитационного центра в сотрудничестве с инструкторами по верховой езде. Занятия проводились дважды в неделю по 30 минут с каждым ребенком.

Испытуемые были разделены на две группы: контрольная (КГ) – 8 человек, занимающаяся по стандартной программе реабилитационного центра, и экспериментальная (ЭГ) – 8 человек, занимающаяся по коррекционно-развивающей программе по развитию равновесия (КРП) с включением иппотерапии (см. табл. 1).

В КГ вошли 8 детей разного пола в возрасте 10–12 лет с диагнозом ДЦП. В программу восстановления испытуемых контрольной группы входили: массаж спины ежедневно по 10–15 минут, упражнения игротерапии, занятия лечебной гимнастикой один раз в день по 10–15 минут, специализированные упражнения на развитие равновесия.

В ЭГ вошли 8 детей разного пола в возрасте 10–12 лет с диагнозом ДЦП. *Применялись упражнения на расслабление, на растяжение, на укрепление мышц спины.* Упражнения выполнялись как на стоящей лошади, так и на двигающейся медленным шагом (см. табл. 1).

Таблица 1 – Коррекционно-развивающая программа с включением иппотерапии для развития равновесия у детей с ДЦП

Мероприятия	Дозировка
Иппотерапия	2 раза в неделю по 30 мин.
Упражнения игротерапии для развития тактильной чувствительности и координированных движений	2 раза в неделю по 15 мин.

Специализированные упражнения на развитие равновесия	2 раза в неделю по 5 мин.
Обучение умению целенаправленно управлять движениями в быту, формирование навыков самообслуживания	2 раза в неделю по 10 мин

В разработанной нами коррекционно-восстановительной программе для больных детей в ЭГ мы соблюдали следующие принципы иппотерапии: занятия ездой на лошади должны приносить радость, помогать здоровью, приучать ребенка к гуманному отношению к животному; все упражнения подбирались исключительно с учетом особенностей каждого ребенка, его заболевания, его психики; упражнения должны быть безопасны и вероятность травм следует снизить до минимума; сеансы подбирались с одинаковыми промежутками, потому что нерегулярность снижает пользу от упражнений; следует настроиться на достаточно долгий период восстановления, так как нормализация работы больных органов и суставов вероятно при достаточно длительном воздействии; занятия должны быть разнообразными: 90% упражнений давали для закрепления результатов, а 10% упражнений меняли на новые; при составлении плана занятий использовали метод цикличности: более легкие упражнения перемежали с более сложными.

Тестовые исследования проводились совместно с инструктором по иппотерапии перед началом коррекционно-развивающей программы. Спустя месячный период занятий тестирование повторилось.

После проведения месячного курса занятий по иппотерапии мы провели те же контрольные тесты, что и в начале исследования и сравнили полученные результаты с показателями до педагогического эксперимента.

В таблице 2 приведены результаты контрольного тестирования уровня развития равновесия у взятых под наблюдения детей экспериментальной группы до начала и после окончания месячного цикла занятий АФК по разработанной нами коррекционно-развивающей программе (КРП), включающей иппотерапию.

Таблица 2 – Показатели тестирования равновесия и меткости у детей с ДЦП при проведении занятий по разработанной КРП

Тесты	До	После	t <sub>факт.</sub>	P
Броски теннисного мяча, раз	5,37±0,56	7,87±0,44	3,50	<0,05
Броски баскетболн. мяча, раз	5,62±0,37	7,25±0,36	3,12	<0,05
Переброска мяча, раз	3,62±0,37	8,11±0,38	8,26	<0,001
10 хлопков, с.	16,2±0,49	12,6±0,37	5,87	<0,01
Проба Ромберга, с.	6,12±0,39	10,1±0,58	5,69	<0,01

Данные, представленные в таблице 2, однозначно доказывают, что под воздействием разработанной нами коррекционно-развивающей программы с месячным курсом занятий по иппотерапии произошло статистически достоверно выраженное улучшение уровня развития равновесия у наблюдаемых детей с атонически-астатической формой ДЦП в экспериментальной группе. Об этом свидетельствуют выраженное улучшение всех выполняемых контрольных тестов.

Это, в свою очередь, доказывает необходимость применения разработанной нами коррекционно-развивающей программы с включением иппотерапии на занятиях по адаптивной физической культуре у детей 10–12 лет с атонически-астатической формой детского церебрального паралича.

**Вывод.** Под воздействием цикла занятий по разработанной нами коррекционно-развивающей программе с применением иппотерапии у детей 10–12 лет с атонически-астатической формой детского церебрального паралича было выявлено статистически достоверно выраженное улучшение показателей равновесия по всем контрольным тестам, а у детей контрольной группы не было выявлено статистически достоверного улучшения уровня развития равновесия.

**Перспективы дальнейших исследований.** Основываясь на полученных результатах в дальнейшем необходимо провести исследования по индивидуальному подбору размеров лошадей (рост животного в холке) и темпов ходьбы лошади на эффективность реабилитационных мероприятий у детей с детским церебральным параличом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова, Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом: учебное пособие / Е.Ф. Архипова. – М.: Медицина, 2009. – 112 с.

2. Железняк, Ю.Д. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.Д. Железняк, П.К. Петров. – М.: Академия, 2001. – 264 с.
3. Костенко, Ю.П. Клиническая и нейрофизиологическая характеристика детского церебрального паралича / Ю.П. Костенко [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: [www.refefun.com](http://www.refefun.com). – Дата: 03.04. 2014.
4. Меженина, Е.П. Церебральные спастические параличи и их лечение: учеб. пособие для студентов мед. институтов / Е.П. Меженина. – Киев: Здоров'я, 2006. – 233 с.
5. Семёнова, К.А. Клиника и реабилитационная терапия детских центральных параличей: учебное пособие / К.А. Семенова, Е.М. Мастюкова, М.Я. Смуглин. – М.: Медицина, 2007. – 402 с.

**КАПУСТИНА КСЕНИЯ АЛЕКСАНДРОВНА,**  
студентка 5 курса филологического факультета  
английского отделения МГОГИ  
**ШАТАЛОВ АЛЕКСЕЙ АЛЕКСЕЕВИЧ,**  
д.п. н., профессор МГОГИ

## **УЧЕНИЕ М. В. ЛОМОНОСОВА О ЯЗЫКЕ – ОСНОВА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

С именем Михаила Васильевича Ломоносова связана целая эпоха развития русской речевой культуры. Ему, русскому самородку, одаренному поэту и ученому, выдающемуся для своего времени мастеру образной речи, оратору, обязан литературный язык успехами, сделанными в XVIII века и позднее. Он заложил прочные основы научного изучения родного языка. Он научил наших писателей с восхищением относиться к величию и мощи русского языка.

Горячо любивший родной язык, Ломоносов еще в детстве обратил внимание на его богатства и силу. Ученый, изучая язык церковных книг, а также классические и западноевропейские языки и сравнивая их с русским языком, убедился в его преимуществах и превосходных качествах. Так Ломоносов создал знаменитую «Российскую грамматику», которую он писал несколько лет, и которая явилась крупным событием в научной жизни, и имел дело с родным языком как материалом литературного творчества.

«Российская грамматика» – основы и нормы русского языка, в которой Ломоносов разработал понятия о частях речи, правописании и произношении того или иного слова. Она может быть признана наиболее совершенным из всех его филологических трудов. Основное ее значение для истории русского литературного языка заключается в том, что это первая действительно научная книга о русском языке.

Не менее важный труд Ломоносова – «Риторика», которая являлась одной из самых популярных книг того времени. В канцелярии Академии сохранился рапорт о том, что «купцы (книготорговцы) беспрестанно спрашивают «Риторику» Ломоносова». Она стала настольной книгой для нескольких поколений русских людей. Произведение Ломоносова было доступно широким демократическим слоям русского народа.

В «Риторике» ученый уделяет существенное внимание истории риторики, анализу мастерства лучших античных ораторов, излагает систему правил и требований, которые должны соблюдаться каждым выступающим перед аудиторией.

Сочинение Ломоносова принесло ему громкую славу. В.Н. Татищев в своей «Истории Российской» назвал «Риторику» М.В. Ломоносова «особливо изрядной, хвалы достойной». В.Г. Белинский считал ее «великою заслугою своего времени».

Ломоносов занимался вопросом и научного стиля языка. Каждый стиль появляется в свое время – тогда, когда в обществе созрели условия для его формирования, когда язык достигает высокой степени развития. Время появления научного стиля разное в разных странах. Ломоносов оказал неоценимую услугу русской науке, заложив правильные основы для построения и развития научной и технической терминологии.

Исключительно велики заслуги Ломоносова в деле развития русского литературного языка. Он, будучи ученым, был одним из ведущих литераторов своего времени и на собственном примере доказал, что человек может заниматься наукой и одновременно искусством, физикой и литературой.

Ломоносов также рассматривал свою стилистическую теорию как средство борьбы со злоупотреблением иностранными словами. Он решительно восставал против непродуманных заимствований, засорявших живой родник народного слова. И в пору, когда дворянская верхушка, а также заезжие иностранцы скептически расценивали возможности русского национального языка, работа Ломоносова по созданию своей научной терминологии имела очень большое значение. Он шел здесь различными путями. В одних случаях заменял иностранные термины отечественными названиями, в других – вводил в оборот известные русские выражения для обозначения новых научных понятий, в третьих – придавал иноязычным терминам, прочно вошедшим в русский словарь, формы, близкие к нормам отечественной грамматики.

Все это способствовало нормализации русского литературного языка на определенном этапе его развития. На практике Ломоносов указал пути к преодолению своей теории, к образованию той новой стилистической системы русского литературного языка, утверждение которой связывается с именем Пушкина.

А.С. Пушкин с большой проницательностью и глубиной указал на титаническую силу, грандиозный размах, широту и разносторонность Ломоносова: «Соединяя необыкновенную силу воли с необыкновенною силою понятия, Ломоносов обнял все отрасли просвещения» [1, с. 147].

Теория «трех штилей» Ломоносова вызвала горячие споры и обсуждения. Однако введение «штилей» отчасти было практически необходимо. Прямо перейти к живому языку было невозможно не только потому, что это было бы слишком резким нововведением, но и потому, – что тогдашний живой русский язык еще не был настолько развит, чтобы стать достаточным орудием для выражения новых понятий. Исход из затруднения Ломоносов нашел в средней мере: в простом соединении славянского и русского элементов, во введении штилей, а также в прямых заимствованиях из иностранных языков.

Ломоносов писал, что русская мысль, русская наука должны развиваться на русском языке, было необходимо освободиться от засилия латыни, иностранных языков в научном общении.

Опыт ученого-естествоиспытателя вел Ломоносова к накоплению языковых фактов, их сопоставлению, сравнению языков. Благодаря великолепной интуиции ученый смог предвидеть развитие почти всех областей русской филологической научной системной грамматики до функциональной стилистики, культуры речи, риторики, поэтики, лингвистики текста. И все это он мыслили в неразрывной связи с русской культурой, пользой и славой Отечества, просвещение народа, его психологией и мышлением.

Ломоносов так горячо любил русский язык, он так высоко ценил его богатство, красоту, музыкальность, что считал его основой интеллектуального и нравственного воспитания.

Именно Ломоносов-педагог выдвинул идею о воспитательном значении русского языка. Его изучение способствует формированию патриотизма, уважения к национальной культуре, распространению грамотности и науки. Благодаря усилиям Ломоносова в гимназии появились классы русского языка («Российская школа»). В «Российской школе» изучались русский язык и русская история. Все предметы в гимназии, за исключением философии, преподавались на русском языке. В «Проекте регламента московских гимназий» Ломоносов рекомендовал в «Российской школе» обучать детей народным русским способом: «Грамоте обыкновенным старинным порядком, то есть азбуку, часослов и псалтырь... Потом учить писать по предписанному доброму великороссийскому почерку и приучивать читать печать гражданскую». [2, <http://feb-web.ru/feb/lomonos/texts/lo0/lo9/lo9-443-.htm>]

Ломоносов считал, что для глубокого образования каждому учащемуся следует овладеть русским языком: «Итак, ежели принятый школьник еще российской грамоте не знает, должен только в российском первом классе дотоле обучаться, пока писать и читать искусен будет. Ежели, который школьник грамоте российской довольно искусен в Гимназию вступил, того, обучив первым основаниям российской грамматики в нижнем классе, обучать в латинской школе в нижнем классе, что показано четыре дни в неделю; а прочие два дни в школе первых оснований наук показывать арифметику». [3, <http://feb-web.ru/feb/lomonos/texts/lo0/lo9/lo9-443-.htm>]

Он требовал, чтобы уже в первом русском классе дети могли читать и писать в совершенстве. «Нужно следить и за тем, чтобы они учились писать буквы красиво, в чем должен быть искусен и сам учитель этого класса». [4, [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/galag/11.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/11.php)] Лишь после изучения русского языка допускался переход в другие классы, к другим наукам.

Для обучения учащихся необходимо было подготовить учебное пособие, за разработку которого взялся сам Ломоносов. Ученый создает «Российскую грамматику» – строго научный свод законов изменения и сочетания слов, составивший эпоху и в языкознании, и в истории отечественной педагогике, показывая при этом нерасторжимую связь слова и мысли. «Тупа оратория, косноязычна

поэзия, неосновательна философия, неприятна история, сомнительна юриспруденция... без грамматики», – писал Ломоносов. И заключал: «Когда в грамматике все науки таковую нужду имеют, того ради, желаю, дабы она... привлекла российское юношество к своему наставлению». [5, [http://az.lib.ru/l/lomonosow\\_m\\_w/text\\_1765\\_grammatika\\_oldorfo.shtml](http://az.lib.ru/l/lomonosow_m_w/text_1765_grammatika_oldorfo.shtml)]

Тем же целям служила «Риторика» Ломоносова, также сыгравшая выдающуюся роль в развитии школьного образования. Его «Риторика» и «Красноречие» – это учение о формах ясного выражения сущностей вещей, явлений, процессов, а понятия «ритор» и «риторика» у него близки к понятиям «учитель» и «обучение», следовательно, гораздо ближе к педагогике, чем принято об этом думать.

М.В. Ломоносов – великий русский просветитель-патриот XVIII века, гордость русского народа. Его просветительская деятельность и педагогические идеи – пример самоотверженной борьбы за независимость и развитие русской национальной культуры, русского языка и литературы.

Основополагающие лингвистические идеи Ломоносова получили дальнейшее развитие в трудах отечественных педагогов и мыслителей. Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский и другие отечественные мыслители и педагоги раскрывают богатство родного языка, с помощью которого глубже познается история народа, его традиции и культура.

Родной язык, по мысли Ушинского, выступает в жизни народа как своего рода летопись всей многовековой духовной жизни, из которой он черпает мысли и чувства «тысячи предшествующих поколений», знакомит со всем строем их жизни, их историей, характером людей, окружающей природой. Это состояние не может объяснить не историк, не естествоиспытатель лучше, чем родной язык.

Идеи, заложенные М. В. Ломоносовым, о роли и значении родного языка в интеллектуальном и нравственном воспитании юношества, сохраняют свою значимость и сегодня. По предложению Президента Российской Федерации В.В. Путина сочинение возвращено в школы. И 2015 год объявлен годом литературы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лебедев Е.Н. М.В.Ломоносов. – М.,1990. – С. 147.
2. <http://feb-web.ru/feb/lomonos/texts/lo0/lo9/lo9-443-.htm>, 1755 января 12 – апреля 26. Проект регламента московских гимназий, Глава шестая. – О книгах, по которым обучать в школах, § 48, с. 457.
3. <http://feb-web.ru/feb/lomonos/texts/lo0/lo9/lo9-443-.htm>, 1755 января 12 – апреля 26. Проект регламента московских гимназий, Глава третья. – О наставлении школьников, § 18, с. 450.
4. [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/galag/11.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/11.php), 1755 января 12 – апреля 26. Проект регламента московских гимназий, Глава четвертая. – Обучение гимназистов, § 21.
5. [http://az.lib.ru/l/lomonosow\\_m\\_w/text\\_1765\\_grammatika\\_oldorfo.shtml](http://az.lib.ru/l/lomonosow_m_w/text_1765_grammatika_oldorfo.shtml), М. В. Ломоносов. Полное собрание сочинений. Т. 7. Труды по филологии (1739–1758 гг.). – М.-Л.: Издательство Академии наук СССР, 1952.

**КАШТЕЛЯН ЗОЯ ИВАНОВНА,**

*Научный руководитель: Шужевич Лидия Васильевна,*

канд. пед. наук, доцент

Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина,

Брест, Республика Беларусь

### **ПОКАЗАТЕЛИ НАГРУЗКИ СИЛОВОГО ХАРАКТЕРА ЧЕМПИОНА И СЕРЕБРЯНОГО ПРИЗЁРА ОЛИМПИЙСКИХ ИГР РОМУАЛЬДА КЛИМА**

**Актуальность.** Спорт высших достижений требует постоянного совершенствования системы подготовки спортсменов международного класса.

Ю.М. Бакаринов [1] отмечает, что важное место в тренировочном процессе в метании молота, занимает силовая подготовка, главным образом, со штангой, которая требует существенной модернизации и должна быть направлена на поиск, разработку высокоэффективных средств и методов и внедрение в процессе спортивной подготовки метателей инновационных структурно-целевых средств силовой и скоростно-силовой направленности.



Ю.В. Верхошанский [2] считает, что эффективность решения двигательных задач специальной силовой подготовки метателей на каждом этапе многолетнего цикла определяется результативным взаимодействием средств общей и специальной направленности. При этом учитывается их тренирующее воздействие, максимально соответствующее основному соревновательному упражнению не только по режиму работы мышц, но и по параметрам, характеризующим биомеханические особенности хроноструктуры используемых действий.

В.П. Филин [3] указывает, что отбор и реализация силовых специальных и специально-подготовительных упражнений должны опираться на объективную оценку структурно-функциональной биодинамики технических действий сообразно избранному виду спортивной деятельности и индивидуальным функциональным особенностям индивида.

**Цель исследования** – синтезирование и анализирование учебно-тренировочной и соревновательной деятельности Заслуженного мастера спорта СССР Ромуальда Клима в подготовке к Олимпийским играм.

**Задачи исследования:**

1. Определить параметры тренировочной нагрузки Ромуальда Клима в подготовке к Олимпийским играм.
2. Выяснить особенности соревновательной деятельности Ромуальда Клима в подготовке к Олимпийским играм.

Для решения поставленных в исследовании задач использовались следующие теоретические **методы**: анализ и обобщение литературы; анализ дневника спортивной тренировки Заслуженного мастера спорта СССР, Чемпиона Игр XVIII Олимпиады в Токио (Япония) 1964 г., серебряного призёра Игр XIX Олимпиады в Мехико (Мексика) 1968 г., рекордсмена мира и Европы Ромуальда Клима; методы математической статистики.

**Результаты исследования.** Анализируя, показатели общего объёма силовой подготовки по месяцам в тренировочном Олимпийском году Ромуальда Клима (таблица), состоящей из показателей силовой нагрузки (приседание со штангой; взятие штанги на грудь; тяга штанги; рывок штанги, а также дополнительных упражнений, таких как швунг, наклоны и другие) можно отметить, что Ромуальд Клима в тренировочном процессе накапливал силовой потенциал.

Так, у Ромуальда Клима, объём силовой нагрузки отмечен в январе больше, в феврале упражнения, выполняемые со штангой, достигли объёма 10060 кг, что на 26360 кг меньше. Возможно, это объясняется меньшим числом календарных дней в феврале. В марте общий объём незначительно увеличивается – на 8015 кг. Подготовительный период (январь–март) характеризуется объёмной работой, направленной на развитие и совершенствование силовых способностей организма.

Из этого следует, что при общем однородном характере построения тренировочного процесса, Ромуальд Клима выполнял значительную по объёму работу.

Подготовка к соревнованиям и участие в соревнованиях построены на основном принципе планирования работы со штангой, заключающегося в понижении объёма нагрузки и повышении интенсивности. Так, в апреле объём нагрузки со штангой уменьшился на 43900 кг, увеличилась интенсивность. В мае объём нагрузки со штангой уменьшился ещё на 13880 кг. В мае, июне и июле объём упражнений со штангой понизился на 31925-31875 кг. По сравнению с июнем и июлем, в августе и сентябре объём нагрузки со штангой увеличился на 26035 и 30570 кг соответственно. В августе и сентябре различия между силовыми нагрузками составило 4585 кг. В октябре перед Олимпийскими соревнованиями (за 15 дней) объём нагрузки составил 2265 кг.

Таблица – Показатели объёма основных и дополнительных упражнений со штангой Заслуженного мастера спорта СССР Ромуальда Клима в Олимпийском году (1964)

Основные средства со штангой	Месяцы, кг									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Рывок штанги	19415	16580	18390	11795	10030	4500	4680	11200	10960	6290
Тяга штанги	36310	32110	36155	19740	9000	3330	0	12300	4100	0
Взятие штанги грудь	9810	8020	5510	3920	5270	3600	2700	600	7420	2660
Присед штанг	26995	31160	37650	28020	26445	7500	9820	20575	26020	12315

Дополнительные упр., швунг, наклон	34450	12750	10930	1260	110	0	1780	290	1050	0
Общий объём упр. со штангой	126980	100620	108635	64735	50855	18930	18980	44965	49550	21265

Рассмотрим динамику соревновательных результатов Р. Клим, показанных в 1964 г. (рисунок).

Как видно из рисунка, на протяжении всего учебно-тренировочного процесса Ромуальд Клим в январе и феврале в соревнованиях не участвовал. Первые соревнования были проведены в марте – с результатом в метании молота 61,97 м. К концу апреля результат в метании молота Ромуальда Клим улучшается – достигая, 68,50 м. В июне 1964 года на соревнованиях Ромуальд Клим посылает молот на 66,64 м.

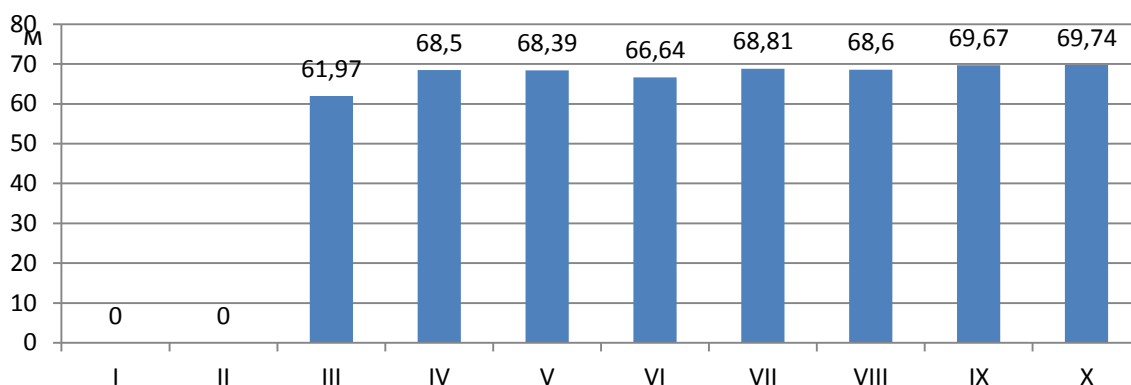


Рисунок – Динамика показателей в метании молота на соревнованиях Р. Клим в Олимпийском году

В июле результат возрастает до 68,81 м. На соревнованиях в августе и сентябре результат находится в пределах 68,60–69,67 м. На XVIII Олимпийских играх в Токио (1964 г) результат Ромуальда Клим 69,74 м. Ромуальд Иосифович Клим – Чемпион Олимпийских игр.

**Выводы.** Подводя итоги подготовки и выступления сильнейшего метателя молота на XVIII Олимпийских играх Ромуальда Клим, следует отметить важность полученных данных. Эти данные являются ценнейшим методическим материалом и не только для тренеров, но и для широкого круга спортсменов.

**Перспективы дальнейшего исследования.** Предполагается исследование технической подготовленности (объёма и интенсивности) Ромуальда Клим. Анализ показателей метания молота им на дальность, на технику различных весовых снарядов. Изучение показателей прыжковых и игровых упражнений, а также морфофункционального состояния.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бакаринов, Ю.М. Научно-методическое обоснование программирования тренировки в лёгкоатлетических метаниях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю.М. Бакаринов. – М., 1996. – 264 с.
2. Верхошанский, Ю.В. Горизонты научной теории и методологии спортивной тренировки / Ю.В. Верхошанский // Теория и практика физической культуры – 1998. – № 7. – С. 41–54.
3. Филин, В.П. Разработка возрастных основ физической культуры и спорта : обзоры / В.П. Филин // Физическая культура : воспитание, образование, тренировка. – 1999. – № 1–2. – С. 61–63.

КИРЮХИНА ЛЮБОВЬ ВЛАДИМИРОВНА,

студентка 4 курса заочного отделения  
филологического факультета МГОГИ

ФЭЙ ЛИНА,

Яньчэнский педагогический университет, КНДР

Научный руководитель: Астафьева Ольга Александровна,  
к.ф.н., доцент МГОГИ

## ЭКЗОТИЗМЫ В ТВОРЧЕСТВЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ О КАВКАЗЕ И СТРАНАХ ВОСТОКА)

Предметом нашего исследования явились экзотизмы в произведениях М. Ю. Лермонтова. Употребление данной категории заимствованных слов нашло отражение в его произведениях и внесло свои смысловые и стилистические особенности в структуру текста. Вводя экзотическую лексику в текст романа, писатель воссоздаёт колорит местности, что определяет национальную, южную, кавказскую интонацию.

Мы проанализировали произведения М.Ю. Лермонтова о Кавказе и странах Востока и разработали тематическую классификацию, которая включила в себя широкий круг экзотизмов.

I. Слова называющие национально-языковые образы: ономастическая лексика, слова речевого этикета.

Состав ономастической лексики включает:

1) Мужские имена: Азамат, Казбич, Карагёз, Черкес, Росламбек, Измаил, Магомет, Бей-булат, Ахмат-булат, Селим, Гудал, Ашик-Кериб, Аян-ага, Куршуд-бек, Хадерлиаз, Рашид, Хаджи, Ахмет, Акбулат, Аджи, Батый.

*В этот вечер **Казбич** был угрюмее, чем когда-нибудь, и я заметил, что у него под бешикетом надета кольчуга* («Герой нашего времени»).

2) Женские имена: Зара, Тамара, Магуль-Мегери, Лейла, Заира, Бэла, Гюльнара.

*Давно тому назад, в городе Тифлизе, жил один богатый турок; много аллах дал ему золота, но дорожке золота была ему единственная дочь **Магуль-Мегери**; хороши звезды на небеси, но за звездами живут ангелы, и они еще лучше, так и **Магуль-Мегери** была лучше всех девушек Тифлиза* («Ашик-Кериб»).

3) Географические названия: Тифлис, Арагва, Коби, Байадара, Терек, Кизляр, Бештау, Машук, Кабарда, Кавказ, Азия, Чечня, Койшаурская долина, Койшаурская гора, Терекское ущелье, Дарьялское ущелье, Владикавказ, Бешту, Казбек, Эльбрус, Подкумок, Кольцо, Есентуки, Аргуна, Шайтан-гора, Грузия, Синадар, Карабах, Кура, Туркестан, Халаф, Арзинган – гора, Арзиньян, Арзерум, Карс, аул Бастунджи, аул Джемат, Дагестан, Шат-гора, Чатырдаг, Дарьял.

*И в самом деле, **Гуд-гора** курилась; по бокам ее ползали легкие струйки – облаков, а на вершине лежала черная туча, такая черная, что на темном небе она казалась пятном* («Герой нашего времени»).

4) Национальности, населяющие Кавказ и страны Востока: осетин, грузины, грузинка, татарин, чеченцы, азиаты, черкес, черкешенка, шапсуги, армянин, лезгинец, лезгин, кабардинец, горец, кавказец, бедуин, араб.

***Осетины** шумно обступили меня и требовали на водку; но штабс-капитан так громко на них прикрикнул, что они вмиг разбежались* («Герой нашего времени»).

II. Названия лиц по роду деятельности: кунак, джигит, абрек, духанщица, джанечка, мирной, падишах, гарем, ашик, бек, паша, гяуры, джяуры, ага, гурия, султан, улан, евнух, уздени, чауши, мцыри, базалай.

*Стройны, дескать, наши молодые **джигиты**, и кафтаны на них серебром выложены, а молодой русский офицер стройнее их, и галуны на нем золотые* («Герой нашего времени»).

III. Слова, называющие продукты питания и напитки: буза, кахетинское, кумыс, чихирь, нарзан.

*Выпивши положенное число стаканов **нарзана**, пройдясь раз десять по длинной липовой аллее, я встретил мужа Веры, который только что приехал из Пятигорска* («Герой нашего времени»).

IV. Название растений: кизил, чинара, пальма, персик, лимон.

Со всех сторон горы неприступные, красноватые скалы, обвешанные зеленым плющом и увенчанные купами **чинар**, желтые обрывы, исчерченные промоинами, а там высоко-высоко золотая бахрома снегов, а внизу Арагва... («Герой нашего времени»).

V. Название предметов быта: арба, кувшин.

*Стада теснились и шумели,  
Арбы тяжелые скрипели,  
Трепеща, жены близ мужей  
Держали плачущих детей...* («Измаил-Бей»).

VI. Названия одежды и обуви: бешмет, чадра, бурка, галун, черкеска, архалук, шаровары, шальвары, башлык, чекмень, чухи, стремяна, папахи, чалма, саван, тулук, чепрак.

*Казбич соскочил, и тогда мы увидели, что он держал на руках своих женщину, окутанную чадрой...* («Герой нашего времени»).

VII. Слова, обозначающие традиции, обычаи и обряды: кража, кочевничество, набег.

*Иль дивы, словом роковым,  
Стеной умели так высоко  
Громады скал нагромоздить  
Чтоб путь на север заградить  
Звездам, **кочующим** с востока?* («Вид гор из степей Козлова»).

VIII. Религиозная лексика: мулла, аллах, Коран, валах, алла, Магомет, мечеть, шайтан, байран, алкоран, мусульманин, намаз, Маулям.

*С мечети слез мулла; аул дремал...  
Лишь в крайней сакле огонек блистал* («Аул Бастунджи»).

IX. Названия танцев, музыкальных инструментов: бубен, лезгинка, джигитовка, зурна, чингар, сааз.

*Потом начинается **джигитовка**, и всегда один какой-нибудь оборвыш, засаленный, на скверной, хромой лошаденке, ломается, паясничает, смешит честную компанию* («Герой нашего времени»).

X. Слова речевого этикета: саям алейкюм.

*«Саям алейкюм: вы здесь веселитесь и пируете, так позвольте мне, бедному страннику, сесть с вами, и за то я спою вам песню»* («Ашик-Кериб»).

XI. Слова, называющие постройки, сооружения, определенные места: аул, сакля, кунацкая, духан, шатер, караван-сарай, базар, пустыня, балка, шалох;

*Родной аул покинула она.  
Наш бедный дом храним ее заботой  
Отныне будет. Зара! Вот моя  
Отчизна, все богатство, вся семья!* («Аул Бастунджи»).

XII. Оружие: кинжал, аркан, гурда, нагайка, колчан, сабля, булат, арчаг.

*Богатство горца: ружья, стрелы,  
Кинжалы с набожным стихом,  
В углу башлык убийцы белый  
И плетъ меж буркой и седлом* («Измаил-Бей»).

XIII. Животные: караван, керван, табун, фазан, шакал, барс, сайгак, верблюд.

*Порой в ущелии шакал  
Кричал и плакал, как дитя,  
И, гладкой чешуей блестя,  
Змея скользила меж камней...* («Мцыри»).

Обобщая материалы нашей работы, можно сделать следующие выводы об особенностях употребления экзотизмов в произведениях М.Ю. Лермонтова о Кавказе и странах Востока:

1. Как поэтические, так и прозаические произведения М.Ю. Лермонтова содержат большое количество экзотизмов. Активно используется ономастическая лексика, а также слова, называющие предметы одежды, обуви и различные аксессуары.

2. В составе экзотической лексики преобладающей является лексика повседневного обихода, имеющая нейтральную стилистическую окраску.

3. В текстах произведений встречается лексика, уже достаточно освоенная русским языком и зафиксированная толковыми словарями, и лексика, не зафиксированная словарями и неизвестная русскому читателю (в этом случае автор дает пояснения).

4. Основными языками-источниками используемых экзотизмов в рассмотренных произведениях являются тюркский, арабский, турецкий и грузинский языки.

5. Вводя в художественный текст экзотическую лексику, М.Ю. Лермонтов в ряде случаев дает русский эквивалент называемому слову, но в большинстве случаев значение экзотизма становится понятным из контекста.

6. Слова экзотической лексики в рассмотренных произведениях имеют широкие словообразовательные связи.

Проанализированный материал свидетельствует о том, что культурная специфика, передаваемая в значении слова или в его коннотациях, может характеризовать разные стороны жизни того или иного этнического сообщества: быт, традиции, обычаи и обряды, социальное и политическое устройство общества, управление им со стороны государства, сферы религии и церкви, виды и жанры национального искусства и многое другое. Во всех этих случаях соответствующие слова, называющие то или иное понятие, помимо номинативной функции, имеют и функцию «культурную»: они сигнализируют об определенной специфической черте понятия, связанного именно с данной национальной культурой. Некоторые из подобных культурно специфичных слов могут с течением времени утрачивать компонент смысла, указывающий на связь обозначаемого с иной культурой, и развивать переносные значения.

Таким образом, подробное изучение художественного произведения в аспекте данного вида лексики способствует более глубокому пониманию творчества писателя в целом и особенностей его мировоззрения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лермонтов М.Ю. Стихотворения. Поэмы. Проза, драма. [Электронный ресурс] URL: [http://lermontov.info/pisma\\_lermontova/lopuhina\\_ru.shtml](http://lermontov.info/pisma_lermontova/lopuhina_ru.shtml) (Дата обращения 01.02.2014).
2. СиЭА: Словари и энциклопедии на Академике. [Электронный ресурс] URL: <http://dic.academic.ru/> (Дата обращения 01.02.2014).
3. Школьная хрестоматия 2000: Поэмы. Герой нашего времени. – М.: «Издательство Астрель», «Издательство Олимп», Фирма «Издательство АСТ», 2000. – 340с. – (Школьная хрестоматия).

**КИСЕЛЕВА ЮЛИЯ АЛЬБЕРТОВНА,**  
студентка 2 курса педагогического факультета МГОГИ  
**СТАРЫХ ЛЮДМИЛА ВИКТОРОВНА,**  
к.ф.н., доцент МГОГИ

### ПРОИЗВЕДЕНИЯ БЫЛИННОГО ЖАНРА В ДЕТСКОМ ЧТЕНИИ

Воспитывая у детей уважение к русской старине, к устаревшему слову, учитель воспитывает любовь к Родине, ее неповторимой самобытности, формирует гражданскую позицию, учит уважать историю своей страны, бережно относиться к великому, героическому наследию прошлого.

Сегодня мы стараемся вернуть в школу извечные этические ценности, взращенные нашей землей, нашим народом и проверенные временем, стремимся сделать исторический опыт не только предметом изучения, но чем-то неизмеримо большим для ребенка. Такая работа с детьми станет своеобразным мостиком от прошлого поколения к нынешнему и будущему.

Важным этапом работы учителя начальных классов является поиск возможных подходов к изучению былинных текстов, выделения приоритетов в анализе содержания, идеи подобных сочинений и языка текстов, смысловых ориентиров, способов развернуть лингвистические и исторические комментарии с целью обогащения содержания уроков нравственно и эстетически.

В нашем обществе сегодня необычайно возрос интерес к истокам отечественной духовной культуры. Среди фольклорных произведений есть те, по которым судят о таких понятиях в жизни народа, как Родина, Отчизна. У русского народа это – **былина** – большая песня-поэма, иногда в несколько сот стихов исполнявшаяся нараспев, величаво, торжественно, обычно под аккомпанемент гуслей. Былина – это и рассказ, и величавая песенная речь. Былины воспевают подвиги героев. **Это песнопения о славных делах богатырей.** В русском эпосе их десятки. Самые известные: **Илья Муромец, Добрыня Никитич, Алеша Попович.** Илья Муромец – сын крестьянина, Добрыня Никитич

– княжич, а Алеша-богатырь – сын ростовского попа. Но как бы ни отличались богатыри происхождением, в своих делах и поведении они являют образцы того, каким быть человеку: как жить, когда пахарю можно мирно пахать землю, купцу – торговать, и как вести себя, когда Руси грозит гибель.

Термин «былина» был введен в 40-х гг. XIX в. И. П. Сахаровым. До этого героические песни назывались богатырскими поэмами и богатырскими сказками, старинами и бывальщинами.

По содержанию различают былины **богатырские** (о воинских подвигах Добрыни Никитича, Ильи Муромца, Алеши Поповича и др.) и **историко-бытовые** (о жизни народных героев – Садко, Василия Буслаева т.п.).

В былинах поэтически слиты реальность – русская земля (Киев, Новгород, Чернигов и т.д.) - и фантастический вымысел (Садко попадает к морскому царю, Соловей-разбойник посвистом губит все вокруг).

Былины веками передавались из поколения в поколение в устной форме. Сказители создавали и новые варианты текстов былин. Свою лепту в изучение былинного жанра внесли П. В. Киреевский, П.Н. Рыбников, А.Д. Григорьев, А.В. Марков, Н.Е. Ончуков и др..

Красивый и щедрый мир встает перед нами в былинах, которые сами исполнители их называли старинами, подчеркивая их обращенность в прежние, стародавние времена. Былинный мир – это одновременно сказка и действительность, вымысел и история. Почти каждая былина имеет в своей основе реальные исторические корни: Так, академик Наровчатов пишет: "**Васька Буслаев** – воплощение новгородской вольницы представлялся мне полностью созданием народного воображения, вроде Ивана-царевича или Иванушки-дурачка. И вдруг натыкаюсь на его имя в списке новгородских посадников конца XII века. Значит, он должен быть современником автора «Слова о полку Игореве». Однако строгая старость не исключает, а на Руси часто и предполагает буйную молодость. Разгульный и озорной «сын посадничий» на склоне лет сам стал посадником Великого Новгорода. Но память народная удержала и возлюбила именно беспутную его молодость, а не степенную старость".

Летописи сохранили сведения и о **Добрыне** – дяде по матери Владимира Святого. По этим сведениям, он был умным, ловким и решительным стариком с изрядным запасом жесткости и даже жестокости. В малолетство князя он правил за него сперва в Новгороде, а потом в Киеве. После совершеннолетия Владимира он стал, как бы мы теперь сказали, его премьер-министром. Когда Киев уже принял христианство, Новгород еще оставался языческим. Добрыня взял на себя нелегкую миссию обратить новгородцев в «правильную» веру против их воли. Его встретили бунтом. Жители вооружились и начали злую сечу с княжескими войсками. Тогда хитрый старик велел зажечь дома на берегу, и новгородцы – своя рубашка ближе к телу – бросились тушить жилища, им стало не до сечи. Добрыня тем временем приказал дружинникам сокрушить идолов и пометать их в реку. Новгородцы перешли от бунта к мольбам, прося пощадить своих богов. На это старик, (эдакий рационалист X века), ответил с усмешкой, что, мол, нечего жалеть о тех, которые сами за себя постоять не могут, и от них ли, бессильных, дескать, ждать пользы в дальнейшем? Новгородцы, выслушав умные речи, повздохали и покорились, а не покорившихся воины тащили силком и крестили вместе с покорившимися. После этого даже пословица была сложена: «**Путята (сподвижник Добрыни) крестил мечом, а Добрыня огнем**».

Имя другого былинного богатыря летопись упоминает трижды – первый раз без даты, а потом под 1001 и 1004 годами, когда **Алеша Попович** бил и разбил печенегов. С этим богатырем времен Владимира в образе Алеши Поповича совместился, видимо, его теска, двумя столетиями позже погибший под Калкой.

Есть основания полагать, что раньше, в пору, когда былина еще воспринималась как живой отклик на современные события, указание, что Алеша – поповский сын, имело другую цель – а именно: показать, что и духовное сословие на Руси осуждает насильников и чужеземцев. Монголо-татарские завоеватели знали силу церковного призыва к народу стоять за Русь и веру и сразу же после первых кровавых расправ со всем населением русских городов и селений ослабили давление на церковь, предоставив духовенству ряд льгот. В эту пору в былинах и был воспет подвиг богатыря – поповского сына, не мирившегося с унижением Руси. Певцы подавали пример того, как надо служить Родине.

Противник Алеши – **Тугарин Змеевич**, подлинное чудовище в былинном описании, персонажируется в половецком хане Тугоркане, фигуре весьма любопытной. В конце XI века он вел сложную военно-дипломатическую игру с русскими князьями. Заключая временные союзы с одними против других, он умело пользовался княжескими междоусобицами, чтобы грабить и разорять Русь. Выдав свою дочь за Святополка Изяславича – великого князя Киевского, он до поры поддерживал зятя, но потом вероломно напал на него и был за то жестоко наказан. Под Переяславлем он был раз-

бит русскими дружинниками и сам погиб в сече. Тело его Святополк велел поднять и погresti в своей резиденции – селе Берестове, как-никак Тугоркан приходился ему тестем. Народ не оценил и не понял такой щепетильности — в его глазах Тугоркан был и остался злодеем, грабившим и сжигавшим русскую землю. И в былине он превратился, надо сказать, вполне по заслугам, в чудовищного Тугарина Змеевича.

Следы **Садко** отыскивались в летописном известии о построении церкви, заложенной богатым купцом.

Но главное, конечно, не частные реалии, легшие в основу тех или иных былинных сюжетов и образов. Главное – в обобщенной и в то же время точной исторической картине Киево-Новгородской Руси, отпечатавшейся в народной памяти. Древнерусское государство раскинулось на огромных просторах и, несмотря на междоусобицы и разрозненность князей, ощущало себя как единое целое. Кстати говоря, такое единство все время подчеркивается былинами. Ко двору киевского князя съезжаются ростовские и муромские богатыри. Сходятся храбрые люди со всех сторон русской земли, чтобы вместе оборонять ее от неприятелей. Подвиги богатырей, защищающих Русь от вражеских набегов и нашествий, составляют основное содержание киевских и новгородских былин.

Сложены былины особым былинным (напевным) стихом без рифмы, с тремя или двумя ударениями. Рассчитанные на долгое по времени исполнение, былины не спеша, развертывали свое картинное повествование.

Вначале сказителю нужно было подготовить слушателей к предстоящему рассказу, настроить их на соответственный лад не глупой байкой собираются здесь тешить людей, а хотят им поведать о старых доблестных временах. И вот звучит **запев** былины:

Высота ли, высота поднебесная  
Глубота, глубота окиян-море,  
Широко раздолье по всей земли,  
Глубоки омуты днепровские.

И сразу открываются перед слушателем безмерные пространства родной земли, вольно и широко начинает ему дышаться, пристальный взгляд его проникает сквозь бревенчатые стены избы и охватывает все русские края до самых далеких далей. А в этих далеких даях уже началась завязка действия, которое скоро развернется перед его глазами, – этой завязке посвящен **зачин** былины. Видит внутренним взором слушатель, как в стольном городе Киеве идет «почестей пир» у ласкового князя Владимира Красное Солнышко. Сидит в резном кресле великий князь, а перед ним за дубовым столом, уставленным яствами и винами, поднимают чары меньшие князья и бояре, могучие богатыри и дружинники.

Все на пиру пьяны-веселы,  
Все на пиру порасхвастались:  
Глупый хвастает молодой женой,  
Безумный хвастает золотой казной,  
А умный хвастает старой матерью,  
Сильный хвастает своей силою,  
Силою, ухваткой богатырскою.

И лишь один богатырь не принимает участия в общем веселье, один молодец ничем не хвастает, а, подперев щеку тяжелой рукой, невесть о чем призадумался. Обращает на него свой взгляд Владимир-князь и спрашивает о причине такой кручины.

Кончается зачин, начинается **повествование**. По разным путям может оно пойти, но слушатель уже подготовлен к его восприятию.

Художественные особенности былины связаны в первую очередь с особым стилем подачи описанных событий и, конечно же, с особым звучанием языка былин. Неспешное повествование, замедленное действие, убедительность, патетика, «общие места», повторяющиеся описания, повторы эпизодов и действий, традиционные формулы, постоянные эпитеты, гиперболы, традиционные зачины и запевы – все это придает былинам особое неповторимое очарование.

Так, например, и Илья, и Добрыня, и Алеша, и едва ли не все богатыри с одинаковой последовательностью, собираясь в путь-дорогу, накладывают на добра коня потничек, а на потничек войлочек, а на войлочек подпотничек, а уж на него седельце черкесское.

Повторению эпизодов соответствует повторение отдельных слов и целых фраз. Оно не так механично, как может показаться на первый взгляд, а всегда ведет к большей выразительности речи. Чужой человек просто чужой, а «чуж чуженин» это уже совсем чужой. Удивившись, вы скажете

«чудно», а «чудным-чудно» вы говорите уже в крайней степени удивления. Повторения образуют часто причудливую словесную вязь, пронизанную сквозной звукописью: «Тогда ли соболя заморского, заморского соболя ушистого, ушистого соболя пушистого». Иногда меняется порядок слов, и слушатель тот же самый оборот воспринимает насвежо. «А все у него были ества переменные, переменные ества, сахарные». Слово при повторении получает часто пояснительное определение. «К той-то грязи, грязи черной», «из-за моря, моря синего». Повторения выражаются в синонимах: «сильный, могучий богатырь», «кабы жил, кабы был», «то не для красы, братцы, не для басы»; в глаголах, расположенных по степеням усиления: «пощупает сумочку – она не скрянется, двинет перстом ее – не сворохнется, хватит с коня рукою – не подыметя»; в сближении родственных слов: «дождь дождит», «далеко-далече», «воздалече-воздалечень-ко», «сослужить службу».

Характерны для большого стиля так называемые постоянные **эпитеты**. Одно слово, четко определяющее качество, постоянно сопровождает одни и те же существительные. Иногда оно принадлежит ко многим предметам: «белой» может быть и березка, и грудь, и лебедь, и рука, и снег. Иногда лишь к немногим: «буйна голова», «буйны ветры», «ретиво сердце», «ретивый конь». А иногда лишь к одному, например: «скатный жемчуг», «облако ходячее», «тугой лук».

В постоянных эпитетах откладывались порой исторические воспоминания: «литва хоробрая», «татарин поганый», «седельце черкесское», «Владимир столько-киевский», «Новгород богатый». Застывали в них бытовые подробности давней поры: «печка муравлена», «терема златоверхие», «столы дубовые», «куньи шубы», «палаты белокаменные».

Случалось, что постоянные эпитеты как бы окаменевали от частого употребления. И «собака Калин-царь» оставался «собакой» даже в устах подчиненных ему татар. «Мы сведем Илью к своему собаке царю Калину, что он хочет, то над ним сделает». А тот же Калин-царь простодушно именует своих татаровей «погаными».

Широко применяются **сравнения**: «еще день за день ведь, как и дождь дождит, а неделя за неделей, как река бежит», «на коне сидит собака, что сенная копна, голова у собаки, что пивной котел». Немыслимо былинное повествование без **гиперболы**. Богатырь за день верхом добирается от Мурома до Киева (1190 км), растет он не по дням, а по часам, говорит, как гром гремит, выпивает одним духом сорокаведерную чару, выворачивает с корнем матерые дубы, мечом рассекает пополам всадника вместе с конем. Враги его – все эти Тугарины Змеевичи, Идолища поганые, Змеинище о трех головах – тоже наделены сверхъестественной силой. Но чем чудовищней они обликом и мощью, тем выше честь одолеть их в трудном бою.

В подобных преувеличениях заключен определенный смысл. Это не просто игра народной фантазии, а интуитивно сложившаяся система обобщений. Богатырь, олицетворявший всю землю Русскую, и Идолище поганое, заключавшее в себе народные представления о всей кочевнической орде, вбирали в себя черты и качества многих сотен витязей и многих сотен неприятелей.

Привлекая внимание к каждому слову, разъясняя все непонятное с сложное в произведении для понимания ребенка мы не просто сохраняем целостность произведения, мы проникаем в мир Древней Руси, становимся его частью.

В адаптированных былинных текстах, представленных в учебниках по литературному чтению для начальной школы, встречается на наш взгляд достаточно много слов требующих особенно пристального внимания. Мы постарались выбрать их, дать лексическое значение (с учетом возраста учащихся), объединить в тематические группы, определить методику работы с ними на уроке.

#### **Военная лексика:**

1) **названия древних воинов** (Богатырь – персонаж былин и сказаний, отличающийся большой силой и совершающий подвиги религиозного или патриотического характера; Витязь – древнерусский воин, богатырь);

2) **доспехи и вооружение воинов** (Копьё – метательное, колющее или колюще-рубящее древковое холодное оружие; Лук – разновидность оружия дальнего боя).

#### **Бытовая лексика:**

1) **дома и дворы** (Каретник – постройка для карет, лошадей, сопутствующих приспособлений и нужд; Погребница – строение над погребом);

2) **средства передвижения** (Дровни – крестьянские сани без кузова; Кибитка – телега или сани с крытым верхом);

3) **одежда, обувь** (Душегрейка – женская тёплая кофта без рукавов; Кафтан – русская старинная мужская долгополая верхняя одежда);



- 4) **названия мер длины, веса, расстояния** (Аршин – русская мера длины, равная 0,71 м; Верста – дорожный столб, отмечающий эту меру);
- 5) **музыкальные инструменты** (Гусли яровчатые – гусли из клена).

#### **Государственная лексика:**

- 1) **названия сословий** (Владыка – одно из названий архиерея; Царь – титул монарха в Московской Руси, в России до революции; Помещик – землевладелец-дворянин);
- 2) **названия профессий** (Воевода – начальник войска, а также области, округа; Дровосек – тот, кто занимается рубкой дров);
- 3) **территория** (Град – город; Слобода – посёлок около города, пригород);
- 4) **атрибуты государства** (Острог – то же, что тюрьма; Барщина – даровой принудительный труд крестьян на помещичьей земле).

#### **Части тела человека:**

Очи – глаза; Уста – рот, губы; Чело – лоб.

Сказители знали: былинный рассказ привлекает силой примера – и считали былины кодексом героического поведения. Конечно, в былине речь может идти и о черных замыслах и кознях врага, о подлых делах низких людей. Но и в этом случае богатырство было меркой, которая прикладывалась ко всему. Даже враг изображался могучим, чтобы подвиг героя стал в наших глазах еще более значительным. Все противостоящее богатырям воссоздается как несоответствие героическому идеалу. Так что в целом героический пафос остается непрременной чертой эпоса.

Сама по себе любая былина, представляет огромную художественную и историческую ценность. Величественные памятники народного духа, они донесли до нас все лучшее и светлое, чем жил русский человек на протяжении долгих веков своей истории. Переходя из уст в уста, былины сохранили нам высокие примеры народного героизма, блиставшего в грозные дни вражеских нашествий. Любовь к родной земле, сознание красоты и величия отчизны, утверждение нравственных идеалов народа – все дышит, все живет живой жизнью в русских былинах. Создать их мог только мудрый, смелый, добрый и поистине великий народ. Только бережное отношение к истории, культуре и традициям народа помогут нам сохранить уважение к себе и передать гордость за свой народ и свою землю будущим поколениям.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Пропп В. Я., Путилова Б. Н. Былины. – М.: Художественная литература, 1958.
2. Голованова М.В., Горецкий В.Г. Учебник Родная речь, IV класс (1-4) : учебник. – М.: Просвещение, 2003.
3. Клишова Н.А., Павлова О.В. Устаревшая лексика на уроках чтения // Начальная школа. – 1998. – № 4.
4. Наровчатов С.С. Необычное литературоведение. – М.: Тера-книжный клуб, 2003.

**КЛОНЦАК ВЛАДИМИР ВЛАДИМИРОВИЧ,**

студент

*Научный руководитель: Фаттахов Р.В., к.п.н.*

Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов, Набережные Челны, Россия

**ЛОШКАРЕВ Р., БЫЧКОВА Д.,**

студенты

Казахская академия спорта и туризма, Алматы, Казахстан

## **РОЛЬ ТРЕНЕРА В СОЗДАНИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА И ЭФФЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПОРТИВНОЙ КОМАНДЫ**

Взаимоотношения спортивных команд делятся на отношения по горизонтали («спортсмен-спортсмен») и отношения по вертикали («спортсмен-тренер»). Исследования показали, что характер взаимоотношений оказывает существенное влияние на результативность деятельности отдельных спортсменов и всей команды.

В командных видах спорта взаимосвязанная деятельность проявляется особенно ярко, однако и в других видах победа команды осуществима лишь при совместном стремлении ее участников к общей цели. Это объясняется тем, что при индивидуальных действиях каждого члена команды к победе приводит единое направление усилий, общая атмосфера, чувство сопереживания и поддержки.

Одним из факторов, способствующих достижению группой цели, является авторитет, которым обладает тренер (преподаватель). Несмотря на официальность должности, изначально предполагающей наличие авторитета, последним не всегда обладает преподаватель. Если в группе новичков или в классах начальной школы любой руководитель представляется авторитетным, то среди более опытных и взрослых участников авторитет должности должен быть подтвержден определенными личностными качествами. Известно, что несоответствие между должностными обязанностями и личностными особенностями, а также реальными возможностями руководителя приводит к снижению эффективности работы группы. Кроме того, авторитет зависит и от объективности, тактичности руководителя, а также присущего ему взаимопонимания, умения опираться на индивидуальные особенности участников группы и на коллектив в целом.

Тренер может завоевать авторитет только тогда, когда его поведение естественно и вытекает из его мировоззрения и убеждений, когда слово и дело у него не расходятся. Тренер должен быть личностью требовательной. Без этого трудно рассчитывать на успехи в работе. Отсутствие этого качества истолковывается спортсменами как «мягкотелость», неумение руководить. Таким образом, перед тренером встает исключительная по трудности задача – управление развитием личностных качеств членов команды. Вот почему успешно выступающая команда – это, прежде всего психологически правильно сбалансированный коллектив, где с учетом личностных качеств создан благоприятный психологический климат.

В спорте тренер, безусловно, самый главный наставник, причем для юного спортсмена он является еще и ориентиром в становлении личности. Немаловажным аспектом во взаимоотношениях команды, является выбранный стиль руководства тренера. В психологии принято выделять условно три основных типа руководства: авторитарный, демократический и либеральный. Условно, потому что типов руководства может быть больше, и они зависят, в том числе, и от индивидуально-личностных особенностей сам их тренеров, от опыта их работы и общения со спортсменами.

В зависимости от уровня развития группы, сложившихся в ней межличностных отношений в группе может образовываться различный психологический климат. Под этим понятием подразумевают более или менее стабильное преобладающее настроение в коллективе. Следует различать психологический климат и психологическую атмосферу. В отличие от первого атмосфера способна быстро изменяться под влиянием тех или иных обстоятельств; климат же – явление более устойчивое. Хороший психологический климат способствует успешному продвижению команды к достижению общей цели, преодолению препятствий, умению находить компромиссные решения в конфликтных ситуациях. Негативный климат приводит к возникновению конфликтов, разобщению людей, сложностям при достижении групповой цели и, как следствие, разрушению группы вообще.

Каждый член группы участвует в формировании психологического климата и ощущает на себе его влияние. Положительный или отрицательный настрой в команде передается от одного человека к другому, определяя модель самочувствия, поведения и, как следствие, результативность. Общий эмоциональный настрой во многом зависит от преподавателя.

Чтобы эффективно оказывать психологическую помощь в спорте, осуществлять психологическое сопровождение специалисту нужно создать атмосферу доверия и взаимопонимания, установить такие отношения со спортсменом, которые и позволят конструктивно воздействовать на его психику.

Следуя из выше указанного, можно сказать, что тренер – это главное звено. Только от него зависит, как будут развиваться взаимоотношения в команде, и как они будут проявляться в достижениях спортивных результатов. Важно сплотить команду в единое целое. Сплоченный коллектив, отличается способностью к быстрой мобилизации, сопереживанию успехов и неудач, а также такими групповыми социально-психологическими феноменами, как единое коллективное настроение и коллективное мышление.

**КОЗИЦИН МИХАИЛ ОЛЕГОВИЧ,**  
студент 4 курса факультета иностранных языков  
*Научный руководитель: Поддубская Ольга Николаевна,*  
к.п.н., доцент МГОГИ

## **СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗНОСТИ В РАССКАЗЕ Р.Д. БРЭДБЕРИ «УЛЫБКА» (THE SMILE)**

People ask me to predict the Future,  
when all I want to do is prevent it  
(R.D. Bradbury)

Творчество Рэя Брэдбери принято отождествлять с классикой научной фантастики, предтечей многих традиций и особенностей жанра. Его произведение – это всегда метафоричный абрис в дуэте с характерной эфемерностью деталей. Автор зачастую укрывает под пеленой недосказанности образы героев, место действия и прочие мелочи, оставляя читателя наедине со своими эмоциями и переживаниями.

Проблема утерянной способности будущего человека к творчеству, погребенному под механическим обелиском системы потребления, не раз поднимается автором в таких нашумевших произведениях как «451 градус по Фаренгейту», «Костёр», «Лучезарный Феникс» и т.д. Основой для их создания стал случай из его далекой молодости, когда писатель уничтожил ряд своих «слабых и неудачных» рассказов на костре. «Сжѐг два миллиона слов» – прокомментирует впоследствии Рэй. Тем не менее, литературный критик Дэвид Моген отмечает огромную надежду на человечество в работах Брэдбери, так называемое «духовное возрождение» [1].

Оперная площадь в Берлине, 10 мая 1933 года. Рейхсминистр доктор Геббельс обращается к толпам юных немцев: «... вы поступаете правильно, в этот поздний час вверяя пламени интеллектуальный мусор прошлого...» [2]. Позже та ночь войдет в историю как кульминация бесчеловечной акции “Wider den undeutschen Geist”. Материалы злосчастных кинохроник транслировали каждый раз перед показом фильмов в кинотеатрах Лос-Анджелеса в начале 30-х, где Брэдбери был частым гостем. Со слезами на глазах Рэй каждый раз пересматривал шокирующие его кадры, вспоминая затем в предисловии к «Фаренгейту»: «Когда Гитлер сжигал книгу, я остро чувствовал, уж простите меня, будто он убивал человека» [3].

Рассказ «Улыбка» (1952) воссоздает разрушительную картину относительно недалекого будущего, в котором наука и искусство, лишившись всякого своего бывшего величия, становятся рудиментом в организме системы. Мы наблюдаем очередь из пустых и озлобленных людей, которые собрались на городской площади, чтобы плюнуть в незабвенное произведение искусства – картину Да Винчи. Это ненасытное вожделение передается автором с первых строк: “...the queue had formed at five in the morning, while cocks were crowing far out in the rimed country and there were no fires”. С самого раннего утра люди ждут своего часа. Ждут, чтобы истреблять прекрасное. Автор обрисовывает эту атмосферу всеобъемлющего декаданса через яркие и одновременно тающие в сознании фигуры: “soiled gunny-sack clothing”, “bombed-out stone wall” “ruined buildings”, “grimy coats and greasy hats”, “blooming caboodle of the people” и т.п. И даже для тумана, который мог быть последней надеждой, слово “dispersed” прозвучало как смертный приговор.

Главный герой – обычный мальчишка Том, который поспешил занять место в той безжалостной очереди. Зачем? Сам не зная ответа, он лишь молча стоял и ждал, невзирая ни на что: “The small boy stamped his feet and blew on his red, chapped hands...”. И когда кто-то из очереди попытался упрекнуть мальчика в этом, словно незримой тенью повествования событий возникает силуэт – Григсби: “Leave the boy alone”.

Лейтмотивом происходящего безумия является изящная и мимолетная аллегория, которая ненароком проскальзывает в диалогах и описании событий. Стержневой замысел – фарисейство всей системы потребления, в которой даже кофе – это иллюзия: “...brew bubbling in a rusty pan. It wasn't really coffee”. Важно заметить, что, будучи запертыми в этой иллюзии, люди не представляют себе прошлую жизнь без войны. Они слепы, потому что являются фанатичными ревнителями этой химеры: “Things were in a fearful mess there for a while”. Тотальная ненависть к прошлому. “Hate for everything in the past”. Том вспоминает, как разрушали и уничтожали: “The year they tore up all the books in the square and burned them and everyone was drunk and laughing”. С ликующими возгласами “Crash! Wham!” Григсби рассказывает мальчику об этих ужасах. И тогда, будто вселившись в одного из персонажей своего рассказа, Брэдбери предстает перед нами в облике одного из толпы: “Someone'll come

along some day with imagination and patch it up. Mark my words. someone with a heart". Вот она, та искренняя надежда на человечество, о которой говорил Дэвид Моген.

Образ, который безусловно заслуживает нашего внимания – это четыре всадника, присутствие которых предвещает начало конца, Судный День. Мор, Война, Голод и Смерть: "Four policemen stood at the corners of the roped area, four men with bits of yellow twine on their wrists to show their authority over other men." Символизм желтого цвета проходит через всё творчество Брэдбери. Можно предположить, что желтый, в этом случае, наводит на увядание человечества, грехопадение и публичное распятие идеалов.

Сцена линчевания самой картины насквозь пронизана литературными фигурами. Великолепный оксюморон "Grigsby spat and the missile flew in the sunlight" вбирает в себя образы прекрасного и бесчеловечного воедино, заставляя читателя буквально рисовать эти этюды в своем воображении. А продолжает авторскую мысль метафоричное "their hands like so many, hungry birds pecking away at the portrait".

Прекрасный исход. Том у себя дома, его семья мирно дремлет. Ночь расставляет всё по своим местам. Луна – словно эпилог. "All the world was asleep in the moonlight". Будто всех этих неистовых расправ и не было никогда. Осталась лишь улыбка. Чудесная, ласковая, добрая улыбка, которая вместе с душой героя охватывает и всего читателя [5]: "He shut his eyes and the Smile was there in the darkness".

На уровне синтаксиса следует выделить две ступени создания образности:

1. Дескриптивный уровень (описание событий, авторские ремарки, мысли главного героя и т.д.) Предложения в большей степени многосложны, изобилуют полисемией и неоднозначностью толкования на уровне отдельно взятых фраз: "Ain't that a lousy stew, I ask you?";

2 уровень диалогов, раскрывающий основную мысль автора. Диалоги выстраивают своеобразную цепь из обрывистых фраз, суждений и простых предложений. Брэдбери, таким образом, слегка приоткрывает дверь в комнату читательского сознания, в которую стремительным порывом врываются эмоции, чувства, ощущения и сопереживания [4].

Подводя итоги, следует ещё раз отметить, что в большинстве крупных произведений Брэдбери затрагивается основной конфликт человеческого существования: между «да» самоутверждения в творчестве и «нет» самоотчуждения в механической застенчивости [6]. Но радость жизни и неиссякаемая вера играют решающую роль. Во всех работах этого безгранично талантливого писателя четко прослеживается ряд наиболее актуальных препятствий на пути человека к счастливому будущему, поэтому писательская деятельность Брэдбери имеет особую ценность как для нас, так и, безусловно, для всех грядущих поколений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Terry Heller Ray Bradbury // Magill's Survey of American Literature. – University of Texas at San Antonio: Salem Press, 2006.
2. Документальные материалы: Сожжение книг во время речи Геббельса. Энциклопедия Холокоста: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.ushmm.org/wlc/ru/media\\_fi.php?MediaId=73](http://www.ushmm.org/wlc/ru/media_fi.php?MediaId=73) – Дата обращения: 04.02.15.
3. 451 градус по Фаренгейту / Fahrenheit 451, 1953. Официальный сайт, посвященный Рэю Брэдбери: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://raybradbury.ru/library/novels/f451/> – Дата обращения: 04.02.15.
4. Поддубская О.Н. Реализация индивидуального стиля автора в художественной литературе // В мире научных открытий. Научный журнал. – Красноярск: изд-во Научно-инновационный центр, 2015. – №3.3(63) (Социально-гуманитарные науки). – С. 1547-1571
5. Сашка Вишнёва. Отзыв на рассказ Рэя Брэдбери – Улыбка. Стихи.ру: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.stihi.ru/2013/03/05/9107> – Дата обращения: 06.02.15.
6. Скурлатов В. О творчестве Рэя Брэдбери / Р. Брэдбери «О скитаниях вечных и о земле (сборник)». – М.: Правда, 1988. – 654 с.

**КОЗЛОВ ДЕНИС,**  
студент 3 курса МЭСИ  
Усть-Каменогорский филиал, Республика Казахстан  
**КАДЫРОВА ГАЛИНА ГЕННАДЬЕВНА**  
ст. преподаватель кафедры "Бизнеса информатики  
юриспруденции и общих дисциплин",  
магистр юридических наук

## **ПРОБЛЕМЫ УГОЛОВНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЗА НЕЗАКОННЫЙ ОБОРОТ НАРКОТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ**

В Республике Казахстан с 1 января 2015 г. введен в действие новый Уголовный кодекс [1]. Особенная часть кодекса подверглась значительным изменениям и дополнениям. Это коснулось и вопроса правового регулирования уголовной ответственности за незаконный оборот наркотических веществ. Рассмотрим некоторые положения.

Сущностью одной из проблем возникающей на практике было отсутствие в старой редакции УК РК [2] состава преступления за потребление наркотических веществ. Опасным явлением в обществе являлось ситуация, когда лица, употребляющие тяжелые наркотики очень часто допускали их потребление на виду других лиц и в общественных местах (дворы жилых домов, скверы, парки). Ко времени, когда по вызову сотрудники полиции прибывали на место, наркотическое вещество уже было употреблено, чаще всего уже и избавились от средств введения инъекции. В данном случае сотрудники полиции могли лишь доставить на освидетельствование лицо, употребившее наркотическое вещество и составить документы для привлечения к административной ответственности. В новом кодексе устранили данный пробел.

Согласно ст. 296 ч. 1 УКРК за немедицинское потребление наркотических средств, или психотропных веществ, их аналогов, прекурсоров в общественных местах предусматривается наказание в виде штрафа в размере до ста месячных расчетных показателей или исправительные работы, общественные работы на срок до ста двадцати часов, либо арестом на срок до сорока пяти суток.

Считаем, что данное изменение в УКРК действительно внесено правильно и даст положительный результат в целом в профилактике и борьбе с преступностью в сфере незаконного оборота наркотических средств.

Новый УКРК оставил нормы, даже несколько их расширив, об освобождении от уголовной ответственности в случае добровольной сдачи наркотических средств, их аналогов, прекурсоров, приобретенные для личного потребления. Лицо, добровольно обратившееся в медицинское учреждение за оказанием медицинской помощи в связи с потреблением наркотических средств, в немедицинских целях, либо активно способствовавшее раскрытию или пресечению преступлений, связанных с незаконным оборотом наркотических средств, изобличению лиц, их совершивших, обнаружению имущества, добытого преступным путем, освобождается от уголовной ответственности.

Кроме этого в новый Уголовно-процессуальный кодекс РК [3] внесены нормы о возможности заключения сделки с прокурором с целью активного сотрудничества по расследованию уголовных дел, связанных с незаконным оборотом наркотических средств.

Следующее новшество в УКРК коснулось полного разделения преступных деяний без цели сбыта и с целью сбыта. Если в старой редакции УКРК оборот незаконный наркотических средств без цели сбыта (в процессуальных документах озвучивалось «для личного потребления») и сбыт находились в одной статье, но в разных частях, то в новом кодексе законодатель выделил отдельные виды составов преступления.

Так, в статье 296 УКРК предусматривается уголовная ответственность за незаконное обращение с наркотическими средствами, психотропными веществами, их аналогами, прекурсорами без цели сбыта. А статья 297 УК РК регулирует вопрос уголовной ответственности за незаконное изготовление, переработку, приобретение, хранение, перевозка в целях сбыта, пересылка либо сбыт наркотических средств, психотропных веществ, их аналогов.

Считаем, что данные изменения в уголовном законе очень существенны, отвечают общей теории защиты прав человека, являются справедливыми, так как степень общественной опасности, одного из главных критериев разделения преступлений при личном потреблении и сбыте, распространении абсолютно разная. Оценить общественную опасность двух преступлений можно сравнив санкции так:

– статья 296 УКРК состоит из четырех частей, где предусматриваются альтернативные виды наказания, кроме части четвертой, где наказание одно в виде лишения свободы на срок от трех до семи лет. Альтернативные виды наказания (штраф, исправительные и общественные работы, арест) позволят лицу, привлеченному к уголовной ответственности остаться на свободе, исправиться без изоляции от общества, пересмотреть свое поведение, пройти курс лечения, встать на путь исправления. Таким образом, государство сможет координировать поведение отбывающего наказания, установив в случаях предусмотренным законом пробационный контроль, помочь ему устроиться на работу;

– статья 297 УКРК уже часть первая содержит самый строгий вид наказания: лишение свободы на срок от пяти до десяти лет с конфискацией имущества. Квалифицирующие составы статьи 297 предусматривают еще более суровые наказания. Так часть четвертая – незаконные изготовление, переработка, приобретение, хранение, перевозка в целях сбыта, пересылка либо сбыт наркотических средств, психотропных веществ, их аналогов совершенные преступной группой, а равно сбыт наркотических средств, психотропных веществ, их аналогов в организациях образования либо заведомо несовершеннолетнему лицу наказываются лишением свободы на срок от пятнадцати до двадцати лет либо пожизненным лишением свободы, с конфискацией имущества.

Если общая тенденция в системе назначения наказания в новом кодексе построена на принципе гуманности, то преступление предусмотренное статьей 297 не входит в эту группу. В настоящее время произошло наоборот ужесточения наказания. Законодатель, данным шагом, предостерегает под страхом сурового наказания граждан от преступной деятельности, связанной с распространением наркотических веществ. Но все-таки основным субъектом уголовного преследования по данным преступлениям становятся не наркоторговцы, а все-таки потребители, их, как правило, 90%.

Новое опасное явление распространяется в казахстанском обществе – семейная наркомания, один из членов семьи вовлекает в наркоманию других членов семьи. Были зафиксированы случаи, когда малолетних детей в наркоманию вовлекали сами родители. Кроме того, что это безнравственный поступок со стороны родителей, так это еще преступление в отношении собственного ребенка.

В новом УКРК предусматривается отдельный состав преступления – статья 299 – склонение к потреблению наркотических средств, психотропных веществ, их аналогов. Часть 1 статьи 299 УКРК относится к категории средней тяжести преступления, максимальное наказание четыре года лишения свободы. Квалифицирующие составы склонения к потреблению уже относятся к категории тяжких, особо тяжких преступлений. Например, за склонение к потреблению наркотических средств в отношении заведомо несовершеннолетнего закон суров – наказание в виде лишения свободы на срок от пятнадцати до двадцати лет или пожизненное лишение свободы.

Государство, назначая суровое наказание за вовлечение к потреблению наркотических веществ, прежде всего, заботиться о здоровье подрастающего поколения. Но, конечно же ни какие самые совершенные уголовно-правовые меры в отношении наркотизма не смогут искоренить данное зло в обществе. Законы в государстве «сами по себе не работают». Их реализация зависит от многих факторов. Например, огромную роль играет в борьбе с наркотизмом экономическое положение страны и каждой отдельно взятой семьи. В школах, в учебных заведениях Казахстана программы обучения и воспитательная работа построена таким образом, чтобы повышался уровень культуры, воспитывались светлые идеалы и идеи у подрастающего поколения, чтобы знали о губительном воздействии на организм любых наркотических веществ и алкогольной продукции. Это задачи казахстанской педагогики.

Одной из главных задач государства и правоохранительных органов изменение направления уголовно-правового противодействия, которое должно быть направлено против преступных группировок, занимающихся незаконным оборотом наркотиков и их контрабанды, а не только против тех, кто совершает единичные незаконные действия с наркотиками либо приобретает их для личного потребления.

Таким образом, проблемы, связанные с незаконным оборотом наркотических веществ их аналогов, прекурсоров можно успешно разрешить, как говорится в народе «объединившись всем миром» в цепочку: государство – правоохранительные органы – общество – отдельно каждый гражданин.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Уголовный кодекс Республики Казахстан от 3 июля 2014 г. – Алматы: «Издательство «Норма-К», 2014. – 360 с.
2. Уголовный кодекс Республики Казахстан от 1997 года. – Алматы: Жети Жаргы, 2012. – 342 с.
3. Уголовно-процессуальный кодекс Республики Казахстан от 10 июня 2014 г. – Алматы: «Издательство «Норма-К», 2014. – 368 с.

## **АНАЛИЗ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ДЖ. ГОЛСУОРСИ ПО ВОПРОСАМ ПРАВСТВЕННОСТИ И МОРАЛИ**

Дж. Голсуорси – великий английский прозаик и драматург, автор знаменитого цикла «Сага о Форсайтах», лауреат Нобелевской премии по литературе (1932) – считается одним из столпов британской литературной словесности. На примере его высказываний мы рассмотрим, какими языковыми средствами он призывал читателя к нравственности и верному поведению, а так же попробуем дать оценку нравственности самих цитат Дж. Голсуорси. В этой статье мы приведем примеры его изречений по таким вопросам как брак, любовь, жертвенность, справедливость. Этими фразами он обращается к своим читателям, как юным, у которых характер еще на стадии формирования, так и к искушенному ценителю литературы, заставляя его задуматься о своих поступках. Дж. Голсуорси давал объективную нравственную оценку тем или иным вещам, являясь реалистом, он предпочитал избегать лицемерия и двойственности. В искусстве Голсуорси воспевал связь с реальной жизнью и наличие искры, которая бы побуждала читателя думать и поступать так или иначе. В своих произведениях и высказываниях Дж. Голсуорси критиковал замкнутость, снобизм, жадность и порою сомнительные моральные принципы.

Стоит отметить, что цитаты известного английского драматурга может быть и не показывают высоты нравов, но близки многим читателям и снисходительны к человеческой природе. Например, есть цитаты, говорящие о том, что если нет любви, то не стоит мучить себя и других, изображая ее. Так как речь идет о положительной или отрицательной оценке поведения, тема данной статьи представляет научный интерес с точки зрения: лингвистики (средства выражения одобрения или порицания), психологии (причина того или иного мнения) и философии.

Рассмотрим же некоторые из высказываний и афоризмов Дж. Голсуорси о нравственности.

*«The audience – is a gutless and helpless consumer of what it's offered to.»* – Публика – это безвольный и беспомощный потребитель того, чем ее снабжают. Для усиления эффекта высказывания автор употребляет эпитеты *gutless* (безвольный) и *helpless* (беспомощный) по отношению к публике, подчеркивая ее неразборчивость. Тут же называя ее *consumer* (потребитель) указывая на основную роль публики/толпы – потреблять.

Этими словами Голсуорси выражает некоторое сочувствие тем, кто воспринимает все, что им предоставляется, совершенно не критикуя и не выбирая среди представленного истинные жемчужины искусства. Но с другой стороны, автор высказывания и насмехается над этими людьми, но насмехается не для того, чтобы показать насколько они не разбираются в искусстве, а ради того чтобы читатели взглянули на себя со стороны и начали более критично подходить к тому, что попадает им в руки. Иначе, читатель рискует оказаться под давлением множества недоброкачественной литературы и окончательно потерять вкус.

*«Could a human's life, even so fragile, endure against all the odds and hardships if there was nothing to live for?»* - Разве человеческая жизнь – а она ведь такая хрупкая, сохранилась бы вопреки всем нашим бедам и тяготам, если бы жить на свете не стоило? Сама фраза представляет из себя риторический вопрос (*rythorical question*), ответ на который должен дать сам себе каждый человек. Дж. Голсуорси использует эпитет *fragile* (хрупкая) по отношению к человеческой жизни, чтобы подчеркнуть ее зыбкость.

Здесь мы читаем философское изречение Дж. Голсуорси в котором он отзывается о нашей жизни как о событии, полном трудностей и невзгод, но в то же время выражает оптимизм по этому поводу. Голсуорси дает понять читателю, что в этом мире есть ради чего жить и бороться против трудностей. Автор цитаты одобряет стремление жить, задавая вопрос: *if there nothing left to live for?* Хотя и называя нашу жизнь трудной: *adds and hardships* (беды и тяготы). Стоит отметить, что это высказывание свойственно Джону Голсуорси как реалисту, который видит вещи как они есть, но, тем не менее, не теряет оптимизм, и призывает остальных поступать так же.

*«Looking down upon others – is a true sign of being low person yourself.»* – Смотреть сверху вниз на других - явный признак того, что ты ниже других.

В этой цитате Джон Голсуорси высказывает старую Евангельскую истину – «не делай другим того, что самому себе не пожелаешь», или как она в более простом виде известна всем нам с детства



– «кто обзывается, тот сам так называется». Автор использует возвратное местоимение *yourself*, обращаясь к читателю, высказывая ему подобное порицание и предупреждая о мерзости и низости выскомерия. Голсуорси всегда критиковал снобизм и в этой фразе отражено его отношение к тем, кто презирают других из-за происхождения, бедности и т.д. И это отношение крайне негативное, он называет таких людей (*low person*) ниже других.

«*To respect others is to respect yourself.*» – Уважение к людям есть уважение к самому себе.

В данной цитате, напротив мы видим ободрение нравственного поведения, в частности – уважение к другим людям. Оно в отличие от презрения возвышает человека, делает его достойным уважения. Как и в предыдущий раз, возвратное местоимение *yourself* указывает нам на обращение непосредственно к читателю.

«*Everyone wants to be rightful, but not everyone can*» – *Каждому хочется быть справедливым, да не каждому удастся.* В данной цитате автор употребляет неопределенно-личностное местоимение *everyone*, обращаясь не к конкретному человеку но ко всем сразу. Прилагательным *rightful* он обозначил положительное поведение, справедливость, задавая такую планку каждому.

Как реалист Джон Голсуорси отмечает, что далеко не всякие наши благие задумки обращаются в жизнь. Ведь достигать нравственного совершенства это нелегкий труд, который не каждому по плечу. Но вместе с этим автор не призывает оставить все попытки самосовершенствоваться. Здесь писатель не говорит конкретному читателю, что именно он не в числе тех кому не удастся придерживаться справедливости, но показывает ему причину несправедливости других. И вновь предостерегает о том как легко сойти с этой тропы, и как трудно обрести качество справедливости.

«*One who quailed once will quail again.*» – Кто струсил раз, струсит и в другой.

Мы видим в этом предложении употребление литоты, *quail again, instead of once more.*

Этой фразой Голсуорси подчеркивает что важно иметь твердый характер и не бояться, ибо страх, проникая в душу начинает ее истощать, делая заложницей этого страха. Писатель явно порицает трусость, считая ее недопустимой для кого-либо. Но в этом случае некоторые психологи или философы могут не согласиться с Дж. Голсуорси. Потому как есть немало примеров как боязливые и малодушные люди преодолевали свои страхи и находили в себе силы для действительно мужественных поступков, которые меняли их жизни. И разве нет такой известной пословицы – «только глупец ничего не боится»? Подводя итог, можно либо соглашаться, либо не соглашаться с этой цитатой, но бесспорно общий ее смысл несет в себе нравственное зерно.

«*Love that fears the obstacles – is not love.*» – *Любовь, которая боится препятствий, – это не любовь.* Тут явно читается метафорическое выражение *love that fears*, употребленное чтобы обозначить тех боится любить. Такая любовь и вовсе отрицается – *is not love.*

Данное высказывание побуждает читателя быть решительным, говоря, что если человек чувствует сомнения или боится чего-то то ему и вовсе не стоит любить, потому как любовь должна быть искренней а не условной и не хрупкой.

«*If you do not think about your future, you cannot have one.*» – *Тот кто не думает о будущем, не имеет его.* Личным местоимением *you*, Дж. Голсуорси обращается лично к читателю. Само предложение является условным, в главном предложении ставится условие, а в придаточном последствие – отсутствие будущего.

Этой фразой Дж. Голсуорси выражает позитивизм своих взглядов. Потому что человек, который задумывается о завтрашнем дне, будет в нем уверен. Здесь мы видим противопоставление позитивного мышления экзистенциализму. Автор побуждает читателя смотреть в будущее и иметь надежду на его лучший вариант. Беззаботность как одна крайность безразличия к себе, так и пессимизм как другая степень, одинаково пагубно влияют на будущее человека, потому что, не дают о нем здраво помыслить.

«*By love I mean the forgetfulness of self. Unions are frequent in which only the sexual instincts, or the remembrance of self, are roused*» – Под любовью я понимаю самоотверженность. Недолговечны отношения, в которых главенствуют сексуальные инстинкты и самолюбие.

Стоит отметить использование Дж. Голсуорси словосочетания *forgetfulness of self*, которое можно перевести как самозабвение, но в контексте цитаты оно несет другой, более нравственный смысл – самоотречение, самопожертвования. Еще нам любопытно прилагательное *roused*, чаще всего означающий – выращенный, воспитанный. Но нами он был переведен как главенствующий, потому что в цитате, сексуальные отношения и себялюбие ставятся во главу, вместо любви.

В этом высказывании Дж. Голсуорси демонстрирует высоту своей мысли, поднимающейся над обыденным пониманием любви. Но, в то же время, это не просто его романтические представле-



ния, это правда. Много можно найти в жизни примеров того когда сексуальное желание остывает, и мимолетная влюбленность проходит, отношения перестают быть прежними, а то вовсе разрушаются.

#### **Вывод.**

Разобрав цитаты Дж. Голсуорси с разных точек зрения, мы пришли к выводу, что рассмотренный автор является приверженцем определенных моральных ценностей, таких как – любовь, справедливость, смелость, взаимоуважение. Вместе с этим, он порицает притворство, трусость, апатичность, снобизм. Для донесения своих мыслей, писатель использует достаточно верные, разумные и позитивные высказывания, которые будут понятны многим. В своих изречениях Дж. Голсуорси использует такие стилистические приемы как риторический вопрос, эпитеты, литоты, метафоры. Характерной чертой британского прозаика и драматурга является противопоставление, которое он использует для создания контраста между верным и неверным: «*Love that fears the obstacles – is not lov*», «*Everyone wants to be rightful, but not everyone can*», «*If you do not think about your future, you cannot have one.*»

Произведения данного писателя будут представлять интерес для разного рода читателей, как на языке оригинала, так и в переводе, в них содержатся призывы к искренности, реальное видение жизни и здоровый оптимизм. И в целом, представляют собой исключительные примеры английской литературы с живым, красивым языком повествования.

**КОМЛЕВА СВЕТЛАНА ВИКТОРОВНА,**  
студентка факультета психологии МГОГИ  
**РОМАНОВА ГАЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА,**  
к.п.н., доцент МГОГИ

## **ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ**

Общение представляет основную форму человеческого бытия, в то же время являясь способом и средством объединения людей, а также условием их личностного развития. С момента появления на свет человек погружается в мир социальных отношений, находясь в непрерывном взаимодействии с другими людьми, усваивая общечеловеческий опыт, социальные нормы и ценности, будучи воспринимающим и воспринимаемым одновременно, и все это с помощью особого механизма общения.

В педагогической деятельности общение приобретает функциональный и профессионально значимый характер. Оно выступает в ней как инструмент воздействия, и обычные условия и функции общения получают здесь дополнительную «нагрузку», так как из аспектов общечеловеческих перерастают в компоненты профессионально-творческие. Педагогическое общение – это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности [1].

Особенностью педагогического общения является то, что, организуемое педагогом, оно осуществляется главным образом или даже исключительно ради воспитанника, и реальный результат обеспечивается благодаря деятельности самого воспитанника.

В педагогическом процессе общение выполняет четыре функции: нормативную, познавательную, эмоциональную и актуализирующую [2].

Общение имеет свое начало, основную часть и определенное завершение. Выделяются четыре этапа профессионально-педагогического общения:

- 1) моделирование предстоящего общения с воспитанниками (классом);
- 2) организация непосредственного общения;
- 3) управление общением в педагогическом процессе;
- 4) анализ осуществленной системы общения и моделирование новой [3].

Оптимальное педагогическое общение – такое общение педагога (педагогического коллектива) с учащимися в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития учебной мотивации и творческого характера познавательной деятельности учащихся, для правильного формирования их личности; обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению «психологических барьеров»), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в учебном коллективе и позволяет максимально использовать в образовательно-воспитательном процессе личностные особенности педагога.

Но, к сожалению, педагогическое общение, не всегда успешно, эффективно. Значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки учителей, сколько связана с деформацией сферы профессионально-педагогического общения, в том числе с неумением наладить контакт, управлять общением учащихся на уроке, выстраивать взаимоотношения и перестраивать их в зависимости от специфики педагогических задач, с непониманием внутренней психологической позиции ученика

В педагогическом общении возникают разного рода конфликты, иногда спровоцированные учеником, а иногда специально создаваемые учителем для достижения наилучшего результата в обучении и в становлении личности учащегося. Изучение конфликтов – их развитие, появления, причины, разрешение конфликтов – становится сегодня очень востребованным. Поэтому классный руководитель должен уметь грамотно разрешить ту или иную сложившуюся конфликтную ситуацию.

Среди конфликтов между педагогом и учащимся чаще всего встречаются следующие:

- конфликты деятельности, возникающие по поводу успеваемости учащихся, выполнения ими учебных и вне учебных заданий;
- конфликты поведения, возникающие в связи с нарушением учащимися правил поведения в учебном заведении, чаще всего на занятиях, и за пределами учебного учреждения;
- конфликты отношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и педагогов, в рамках их общения в процессе совместной педагогической деятельности.

Нами было проведено исследование по выявлению причин нарушения педагогического общения и определения условий, обеспечивающих его эффективность. В эксперименте принимало участие 25 учеников 3 «А» класса (8–9 лет) МОУ Школы №4 г. Орехово-Зуево. Выборку составили ученики с различными психологическими и эмоциональными нарушениями, среди которых:

- потеря учебной мотивации, низкая успеваемость;
- низкая самооценка;
- различные формы отклоняющегося поведения, замкнутость;
- конфликтные отношения со сверстниками и учителями.

Были подобраны методики, с помощью которых мы посмотрели: состояние эмоциональной сферы ребенка, отметили наличие агрессивности, ее направление, интенсивность, изучили уровень общительности ребенка, посмотрели насколько у ребенка сформировано умение устанавливать и поддерживать дружеские отношения.

Мы использовали «Методику изучения общительности как характеристики личности», Социометрический тест «Хороший ли я друг?» по определению самооценки, Графическую методику «Кактус» для определения агрессивности.

Диагностика показала, что у 76% обучающихся высокая степень агрессивности, у 36% – низкий уровень общительности, у 68% – завышенная самооценка, в классе 36% ребят с высокой степенью конфликтности и 28% – пассивности.

В результате проведенного анализа выяснилось, что лишь 10% из класса не относятся к группе риска агрессивности. Нами была подготовлена программа формирующего эксперимента, включающая различные формы и методы работы с обучающимися и их родителями с учётом выявленных особенностей учеников. Система работы, направленная на профилактику конфликтов, имела свои результаты.

В ходе повторной диагностики было обнаружено, что высокий уровень общительности увеличился на 28%, средний уровень снизился на 3%, низкий уровень снизился до 1%. У 40% испытуемых сформировалась адекватная самооценка.

Тем не менее, было отмечено, что у 52% ребят остались некоторые признаки агрессивности. Однако у 50% эти признаки сглаживаются другими качествами личности, поэтому агрессивность не несет яркой эмоциональной окраски. У 46% испытуемых агрессия вовсе исчезла, и лишь у 2%, в силу индивидуальных особенностей обучающихся, агрессия сохранилась.

После проведённой коррекционно-профилактической работы в группе риска осталось 36% детей.

Результаты экспериментальной работы позволили нам подтвердить теоретические положения о том, что педагогическое общение как особый вид творчества в технологическом плане находит свое выражение в умениях понять состояние ученика, в организации взаимоотношений с детьми, в искусстве воздействовать на партнера по общению, управлять собственным психическим состоянием [1].

Таким образом, можно выделить следующие условия эффективности педагогического общения:

1) общение становится педагогически эффективным, если оно осуществляется в соответствии с единым гуманистическим принципом во всех сферах жизни воспитанника – в семье, в школе, во внешкольных учреждениях и др.;

2) если общение сопровождается воспитанием отношения к человеку как высшей ценности;

3) если обеспечивается усвоение необходимых психолого-педагогических знаний, умений и навыков познания других людей и обращения с ними [4].

Хотим подчеркнуть, что для достижения воспитательных целей важное значение имеет *социально-психологический климат* – это состояние группового настроения и качественная сторона межличностных отношений в группе, проявляющихся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в организации, это система эмоционально-психологических состояний коллектива, отражающих характер взаимоотношений между его членами в процессе совместной деятельности и общения.

*Признаками благоприятного социально-психологического климата* являются:

- высокая требовательность и доверие воспитанников друг к другу;
- доброжелательная и деловая критика;
- свободное выражение собственного мнения обучающимися при обсуждении всех вопросов классной деятельности; удовлетворенность принадлежностью к данному классному коллективу;
- высокая степень взаимопомощи;
- достаточная информированность воспитанников обо всех аспектах внутренней жизни класса.

Отношения в детско-педагогическом коллективе должны быть взаимоуважительными и принципиальными, требовательными и доброжелательными.

Таким образом, чтобы обеспечить эффективность педагогического общения, должна осуществляться комплексная, тщательная диагностика. Это диагностика темперамента, характера, социального статуса, семейных отношений, познавательной сферы и т.д., то есть помощь должна быть адресной.

Работа может осуществляться в индивидуальной и групповой форме, включать беседы, тренинги, консультации, консилиумы. Очень важно, чтобы все это осуществлялось в системе, комплексно, так как этого требует один из принципов воспитания: принцип единства воспитательных воздействий школы, семьи и общественности.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Педагогика : Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000.
2. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М., 2004.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 2010.
4. Бодалёв А.А. Личность и общение. – М., 2012.

**КОНОНЧУК ВАРВАРА ВАДИМОВНА,**

студентка 5 курса филологического факультета

*Научный руководитель: Шурупова Мария Вячеславовна,*

к.ф.н., ст. преподаватель МГОГИ

## **МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ КАК СРЕДСТВО КОММУНИКАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ОСНОВЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ КОМПОЗИЦИЙ)**

Молодежный сленг представляет собой ряд слов и выражений, свойственных и часто употребляемых молодыми людьми, но не воспринимаемых «взрослыми» в качестве «хороших», общепотребимых или литературных. Эти слова и выражения становятся сленговыми не только благодаря их нетрадиционному написанию или словообразованию, но прежде всего потому, что, во-первых, их употребляет более или менее ограниченный круг людей и, во-вторых, эти слова и выражения привносят собой в язык особый смысловой оттенок. При этом молодежный сленг – это лишь один из уровней языка. Трудно согласиться с мнением исследователей [Е.Б. Лаповой; Е.В. Уздинской и др.], что сленг обслуживает лишь незначительное число жизненных ситуаций. Сленг охватывает практически

все области жизни, описывает практически все ситуации, поскольку сленговое слово рождается как результат эмоционального отношения говорящего к предмету разговора [3; с. 34–39]. Сленг – это постоянное словотворчество, в основе которого лежит принцип языковой игры.

Причинами возникновения молодежного сленга можно назвать:

1. Отход от обыденности, игра, ирония, маска. Непринужденный молодежный сленг стремится уйти от скучного повседневного мира.

2. Молодежный сленг подобен его носителям. Он результат своеобразного желания переиначить мир на иной манер. Язык здесь отражает внутренние устремления молодых людей ярче и сильнее, чем одежда, прическа, образ жизни.

Выделяются два этапа формирования языковых проявлений в речи молодых людей в соответствии с их возрастом:

1. Подростковый этап – это номинативно-экспрессивная лексическая подсистема речи подростков в их различных групповых или региональных вариациях: уличных, школьных, дворовых, домововских и т.д.

2. Интегральный этап – формирует лексико-семантические и фразеологические единицы универсального применения, встречающиеся в самых разных молодежных лексиконах, социально-групповых и социально-профессиональных. Образования такого рода составляют так называемый молодежный интержаргон, или сленг – совокупность ненормативных единиц, выходящих за пределы корпоративного употребления, обладающих относительной устойчивостью и имеющих тенденцию к расширению сферы употребления и переходу в массовое просторечие.

Английский сленг – это одна из распространенных сфер английской лексики, которая в последнее время активно проникает в литературу, кино, музыку и требует специальных пояснений.

Значительная часть сленга представляет собой использование более энергичных, выразительных или забавных слов вместо обычно употребляемых. В XXI веке идет активный процесс перехода сленговой лексики в литературный английский. Чуть раньше сленговыми являлись такие ныне распространенные слова и выражения, как *of course* (конечно), *to take part* (принять участие), *to get up* (встать). Иногда, чтобы до конца понять английский сленг, нужно задать вопросы носителю языка, который с легкостью объяснит вам, как и где использовать то или иное выражение. Сленг в американском английском языке и традиционном английском языке составляет одну треть слов разговорной речи. Если обратиться к различным журнальным и научным публикациям, к СМИ, к телевидению и интернету – все они пестрят различными литературными изменениями слов. Но самое большое использование сленгизмов можно встретить в музыкальных произведениях современных групп и певцов.

Для того чтобы оценить уровень сленга в музыкальных композициях, мы решили взять представительницу американского исполнения (*Rihanna*).

Проанализировав творчество каждого из выше перечисленных исполнителей, можно отметить, что чаще других используются сокращения конечных звуков. В текстах песен отражается популярная тенденция к опущению на письме буквы *g* в окончании *-ing*, что также занимает меньше времени при написании (“I know you like being ‘round chicks and lookin’ at them hips”). Наиболее продуктивными способами образования сленгизмов являются словосложение и сокращение. Эти способы используются для экономии языковых средств и, как следствие, времени. Своевольное изменение форм слов происходит в основной массе с добавлением звука как одного из атрибутов хип-хоп стиля (*Gamma, thinka, coulda, woulda, shoulda*). Упрощение языка можно проследить на уровне грамматики – вместо правильного склонения вспомогательного глагола с отрицательной частицей *not* для всех лиц и чисел существительных и местоимений употребляется *ain't* (“Catch yourself; ain't in the clear?”). Также происходит изменение уже существующих литературных форм и норм построения слова. Авторы песен стремились модернизировать уже существующее слово, но в более удобной формулировке для молодежи.

Данная работа посвящена изучению проблематики восприятия явления «сленг» в его функциональном аспекте. Необходимо отметить, что особенность явления сленга состоит в том, что, будучи неотъемлемой частью языка, он развивается и эволюционирует вместе с ним, а, следовательно, будет оставаться актуальной проблемой лексикологии так долго, как существует сам язык. На наш взгляд, изучение сленга приобретает возрастающую актуальность в условиях расширяющихся международных контактов, помогает лучше понять национально-специфические особенности менталитета английской молодежи. Знание сленга приобщает изучающих английский язык к естественной языковой среде, способствует развитию их коммуникативной компетенции. Незнание же сленга ведет при осуществлении акта межкультурной коммуникации к разного рода курьезам и речевым ошибкам,

коммуникативным «сбоям», предупреждению которых необходимо уделять особое внимание. Появление новых слов и выражений в сленге связано с переменами в обществе, поскольку сленг является «живой» частью языка и быстрее, чем литературный язык впитывает в себя новые тенденции, идеи и новости окружающего мира.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод: (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
3. Лапова Е.Б. О молодежном жаргоне // Русский язык. – Минск, 1999. – Вып. 10.
4. Матюшенко Е.Е. Заимствование как один из самых продуктивных способов образования единиц современного молодежного сленга / Е.Е. Матюшенко // Социальные варианты языка: материалы Междунар. науч. конф. – Н.Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2003. – С. 386-389.
5. Уздинская Е.В. Семантическое своеобразие современного молодежного жаргона // Активные процессы в языке и речи. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2000. – С. 24-33.

**КОСОВА АЛЛА АНДРЕЕВНА**

студентка 3 курса юридического факультета МГОГИ  
*Научный руководитель: Сокольская Людмила Викторовна,*  
к.ю.н., доцент МГОГИ

### ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Правовое регулирование, выступая как инструмент социального управления, призвано упорядочивать общественные отношения, обеспечивая реализацию позитивных интересов граждан. Механизм действия права изучают общая теория государства и права и отраслевые юридические науки. Но в целом эта проблема носит общетеоретический характер, поскольку включает такие вопросы, как механизм воздействия права на общественные отношения, место в этом механизме специфических правовых способов регулирования поведения людей, эффективность правового воздействия, связь права и общественного мнения и ряд других. Механизм правового регулирования отечественными учеными исследуется, начиная с 70-х годов прошлого столетия [1]. Сегодня с изменением социально-политических реалий, появляются новые научные разработки, которые способствуют корректировке устоявшихся положений в свете новых подходов к праву.

Правовое регулирование трактуется как часть социального регулирования, т.е. целенаправленное воздействие на поведение людей и общественные отношения с помощью правовых (юридических) средств. Запрет (табу) является одним из основных способов регулирования общественных отношений. Если человек не подчиняется установленным правилам поведения, то в силу вступают карательные санкции. Вспомним, в родовой общине самым страшным наказанием за не соблюдение существующих норм человеческого общежития было наказание в форме изгнания из общины. Оно по тем временам приравнивалось к смерти. Позднее в эпоху эллинизма, человек, изгнанный из полиса, был чужаком в других общинах и не обладал всей полнотой гражданских и политических прав и свобод. В современной Индии, где сельская община имеет особый статус в обществе, изгнание из общины, лишение поддержки родственников чревато серьезными последствиями. Данные примеры свидетельствуют о том, что человечество в своем поступательном развитии вырабатывает определенные универсальные меры по регулированию общественных отношений.

Общечеловеческие ценности, выработанные в процессе эволюции человеческого сообщества, интегрируются в праве и непосредственно им опосредуются, превращаясь в правовые ценности. Это положение лежит в основе аксиологического подхода к правопониманию. Ценность как культурологическая категория – это та объективная данность, которая позволяет праву оставаться самим собой, то есть феноменом культуры [2, с. 67-76]. Правовые ценности в зависимости от различных объективных и субъективных факторов закрепляются в государственно-правовых системах. Например, ценностные предпосылки российского общества сформулированы в Конституции Российской Федерации.

Ценностное содержание права необходимо учитывать, прежде всего, законодателям, т.к. в законодательном процессе обязательно должны учитываться представления различных слоев населения

о справедливости. Но как быть обывателю, если его представления не совпадают с представлением законодателя о справедливости? В качестве инстанции, определяющей высшую справедливость и осуществляющей правосудие, является суд. В обязанность суда входит установление права исходя из соображений справедливости. Если представление судьи о справедливости совпадает с представлением законодателя, то решение суда будет законным и справедливым. Но иногда судья сталкивается на практике с ситуациями, которые не предусмотрены законодателем, тогда представления о справедливости могут быть противоположными. Возникает дилемма, либо судья должен уйти в отставку, либо решить дело исходя из своих представлений о справедливости. Например, в Конституции Республики Казахстан подобная ситуация разрешается следующим образом. Согласно статье 78 судьи не вправе применять законы и иные нормативные правовые акты, ущемляющие закрепленные Конституцией права и свободы человека и гражданина [3]. Если суд усмотрит, что закон или иной нормативный правовой акт, подлежащий применению, ущемляет закрепленные Конституцией права и свободы человека и гражданина, он обязан приостановить производство по делу и обратиться в Конституционный совет с представлением о признании этого акта неконституционным. Из этого следует, что решение судей есть представления о справедливости воплощенные в Конституции республики.

Ценностное содержание права необходимо учитывать и в процессе правового регулирования. Ценности следует рассматривать как элемент механизма правового регулирования, так как на их основе осуществляется первичное (до принятия правовых норм) правовое регулирование. Таким образом, при освещении вопроса о механизме правового регулирования, его стадиях и элементах, логично выделять два этапа процесса правового регулирования: донормативный и нормативный этапы.

На **донормативном этапе** появляются, зарождаются новые общественные отношения, которые необходимо урегулировать правовыми нормами. В практике правоприменения могут оказаться обстоятельства, имеющие юридический характер, но не находящиеся в сфере правового регулирования. Так возникает пробел в праве, который достаточно хорошо освещен в юридической литературе. Пробелы в праве возникают по трем причинам: в силу того, что законодатель не смог охватить формулировками нормативного акта всех жизненных ситуаций, требующих правового регулирования; в результате недостатков юридической техники; вследствие постоянного развития общественных отношений. Одним из способов *устранения* пробелов в праве является институт аналогий, означающий сходство жизненных ситуаций и правовых норм. Он предусматривает два оперативных метода преодоления, восполнения пробелов – аналогию закона и аналогию права. В нашем контексте наибольший интерес вызывает аналогия права, которая применяется тогда, когда в законодательстве отсутствует норма права, регулирующая сходный случай, и дело решается на основе общих принципов права, именно в них отражены общечеловеческие ценности. Речь, прежде всего, идет о таких ценностях, как справедливость, гуманизм, равенство перед законом и др. Подобные правовые ценности закрепляются в Конституциях и других законах почти всех государств мира.

В связи с разделением процесса правового регулирования на два этапа необходимо выделить ценностную стадию правового регулирования и соответственно обозначить новый элемент механизма правового регулирования – правовые принципы.

Второй этап правового регулирования непосредственно называется нормативным и состоит и состоит их трех последовательных стадий: нормативно-регламентационной, на которой принимаются общеобязательные нормативные правовые акты; индивидуализации, на которой возникают индивидуализированные отношения, у участников правовых отношений и стадия реализации на которой осуществляется реальное воплощение в жизнь прав и обязанностей субъектов правовых отношений.

Каждой конкретной стадии соответствуют свои элементы механизма правового регулирования. Учет ценностного содержания права в процессе правового регулирования позволяет обогатить теорию права новыми положениями, т.к. аксиологический подход к правопониманию наполняет право внутренним смыслом. Право предстает перед нами не только как инструмент человеческих действий, средством достижения утилитарных целей, но и как духовно-практический феномен культуры с собственным ценностным содержанием.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев С.С. Механизм правового регулирования в социалистическом государстве. – М., 1974. Горшенев В.М. Способы и организационные формы правового регулирования. – М., 1972. Сорокин В.Д. Метод правового регулирования: теоретические проблемы. – М., 1976. Тарасов И.И. Роль социально-психологических факторов в правовом регулировании. – Свердловск, 1971.
2. Сокольская Л.В. Культурология права как новая учебная дисциплина // Право и образование. – 2010. № 6.
3. Конституция Республики Казахстан. – Алматы, 2013.

## **ПЕРЕВОД НАЗВАНИЙ ФИЛЬМОВ КАК ОДНА ИЗ ОСНОВОПОЛАГАЮЩИХ ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА**

Давно известно, что феномен глобализации все прочнее занимает позиции в современном мире. Данный факт не мог не отразиться на различных аспектах человеческой жизни. Тесное взаимодействие представителей всех стран и национальностей приводит к тому, что культурные особенности одного этноса начинают влиять на культуру другого, при этом приобретая новые черты. Но стоит отметить, что каждая нация имеет свой собственный язык, собственные культурные особенности, собственные традиции и обычаи, которые могут быть совершенно чуждыми, непонятными и даже неприемлемыми для других народов. Все это составляет сложности межкультурной коммуникации, которая в XX–XXI вв. приобрела очень большое значение.

Говоря о межкультурной коммуникации и межкультурном обмене, необходимо подробно остановиться на важности кино как средства межкультурного общения. Киноиндустрия в современном обществе является одной из самых распространенных культур. Зритель в первую очередь обращает внимание на название – это своего рода ориентир при выборе того или иного фильма. Можно сделать вывод, что написать, придумать яркий и правильный заголовок – определенное искусство. Но не меньшее искусство – правильно перевести название фильма, чтобы оно было равноценно исходному названию. Для этого необходимы не только отличное владение иностранным и родным языком, но и определенные экстралингвистические знания и творческие способности.

Переводчики не всегда уделяют достаточно внимания и сил на то, чтобы выполненный перевод был качественным. Эта проблема особенно характерна для перевода названий фильмов, когда они искажаются российскими кинопрокатчиками при переводе. Вместе с тем, изменения в переводе обусловлены влиянием культурно-языковой специфики страны, где выходит в прокат иностранный фильм.

Так как кино является одним из наиболее эффективных и популярных средств культурного обмена, а заголовки – их визитные карточки, можно сделать вывод о том, что перевод названий кино играет очень важную роль в современном мире глобализации.

В основу классификации А.В. Ламзиной положено соотношение заглавия с традиционно выделяемыми компонентами произведения: тематическим составом и проблематикой сюжета, системой персонажей, деталью, временем и местом действия (описания). Во всех этих типах заглавий могут встречаться конструкции с усложненной семантикой: это могут быть символические, метафорические, пословичные, цитатные заглавия.

А.В. Ламзина выделяет следующие типы заглавий:

1. Заглавия, представляющие основную тему или проблему, отображенные автором в произведении. Понимание темы, заявленной в заглавии произведения, может существенно расширяться по мере развертывания художественного текста, а само заглавие приобретать символическое значение, например: *Chocolate* (LasseHallström, 2000), *ClockworkOrange* (StanleyKubrick, 1971);

2. Персональные заглавия, значительная часть которых – антропонимы, сообщающие о национальности, родовой принадлежности и социальном статусе главного героя, например: *Alien* (RidleyScott, 1979), *Liar, liar* (TomShadyac, 1997);

3. Заглавия, задающие сюжетные перспективы произведения. Их можно условно разделить на две группы: представляющие весь сюжетный ряд (фабульные) и выделяющие важнейший, с точки зрения развития действия, момент (кульминационные), например: *I KilledMyLesbianWife*, *HungHeron a MeatHook, andNow I Have a Three-PictureDealatDisney* (BenAffleck, 1993), *TheDayafterTomorrow* (RolandEmmerich, 2004);

4. Особую группу антропонимов составляют имена с «прозрачной» внутренней формой. Такие заглавия выражают авторскую оценку еще до прочтения или просмотра произведения, формируют представления об изображаемом характере, например: *Gandhi* (RichardAttenborough, 1982), *PassionoftheChrist* (MelGibson, 2004) Чаще всего такого рода названия встречаются в фильмах исторического жанра;

5. Заглавия, обозначающие время и пространство. Помимо названий времени суток, дней недели, месяцев, время действия может быть обозначено датой, соотносимой с историческим событием, например: *Twilight* (CatherineHardwicke, 2008), 2012 (RolandEmmerich, 2009) [4].

Совершенно другую классификацию предлагает Л.Г. Бабенко. Она распределяет заглавия по когнитивно-тематическому принципу, характерному для составления словарей-тезаурусов: например, заголовки распределяются по категориям «человек» – *Gandhi* (RichardAttenborough, 1982), «время» – *TheDayafterTomorrow* (RolandEmmerich, 2004), «пространство» – *AnAmericanHaunting* (CourtneySolomon, 2006), «событие» – *TheWaroftheWorlds* (StevenSpielberg, 2005), «предметы» – *Chocolate* (LasseHallström, 2000). Категории «человек», «время» и «пространство» представляются в данной классификации как универсальная триада, лежащая в основе любого художественного текста, в том числе и заголовка. На категориях «событие» и «предметы» строится действие в произведении, поэтому они также выделяются как ведущие основания классификации [2].

Заглавие выражает в сжатой форме основную идею или тему произведения. Понятие заголовка весьма простое. С.И. Ожегов определяет заглавие как «название какого-либо произведения или отдельных его частей» [5]. Однако заголовок имеет сложную структуру и играет огромную роль в создании художественного произведения. Согласно З.Я. Тураевой, заголовок занимает так называемую сильную позицию, которая и привлекает внимание читателя/зрителя в силу ее противопоставленности самому содержанию произведения/кинофильма. Заголовок особенно ясно иллюстрирует множественность интерпретаций, включение в семантическую структуру слова дополнительных значений, не входящих в основное смысловое ядро [6].

Л.И. Захарова выделяет две основных функции заголовка: сигнальную (привлекает внимание) и информативную (дает представление о предмете публикации или содержании фильма). Заголовок также настраивает аудиторию на определенную эмоциональную тональность [3].

И.В. Арнольд предлагает следующие два вида типологии заглавий. Первая типология строится на основании структурно-семантических характеристик (слово, словосочетание, сочинительное или подчинительное предложение, обороты и т.д.). Вторая типология основана на характере образности, на типах связи с содержанием произведения. Название произведения содержит в сжатой форме основную идею произведения, является ключом к его пониманию. Однако ключом к пониманию произведения заглавие становится при его полной семантизации. А это возможно лишь по прочтении текста (просмотре кинофильма), т.е. только тогда, когда осуществляется интеграция названия текстом. Заглавие (однозначное или многозначное) может быть понято только в результате восприятия текста как структурно-семантического единства, характеризующегося целостью и связностью.

В некоторых случаях полное осмысление заголовка возможно в мегаконтексте, на широком историко-филологическом фоне, т.к. многие заглавия содержат аллюзии и требуют от читателя специального знания, например, мифологии или истории [1].

В целом можно сделать вывод, что в современных условиях кинематограф занимает лидирующие позиции среди других видов искусства. На сегодняшний момент проблема перевода названий фильмов является одной из основных, т.к. нередко именно в названии заложен смысл произведения. Таким образом, работа переводчика по адекватной передаче названия фильма с английского языка на русский не может быть переоценена.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. – М.: ВШ, 2002. – 195 с.
2. Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа: учебник для вузов. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 102 с.
3. Захарова Л.И. Феномен языковой игры в современной публицистике (на материале заголовков газет) // Проблемы фразеологической и лексической семантики: материалы международной научной конференции (Кострома, 18-20 марта 2004 г.). – М.: ООО ИТИ ТЕХНОЛОГИИ, 2004. – 286 с.
4. Ламзина А.В. Заглавие // Введение в литературоведение. – М.: ВШ, 1999. – 92 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 2002. – 986 с.
6. Тураева З.Я. Лингвистика текста (Текст: Структура и семантика): учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.

#### Интернет-ресурсы

1. <http://www.kinopoisk.ru/top/lists>
2. <http://www.multitrans.ru/c/m.exe?a=1&SHL=2>



## **ТЕСТИРОВАНИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С НЕЙРОСЕНСОРНОЙ ТУГОУХОСТЬЮ**

**Актуальность.** Как свидетельствует мировая и отечественная статистика, нарушение слуха имеет один ребенок из ста. В настоящее время отмечено возрастание числа детей, имеющих нарушение слухового аппарата [5, с. 115-120].

В результате нейросенсорной тугоухости (НСТ) у школьников младших классов может возникнуть ограниченное понимание речи, снижение запаса слов, неумение составлять даже односложное предложение, отсутствие падежного согласования и др.

Особую актуальность приобретает вопрос о расширении двигательной активности школьников с нарушением слуха в оздоровительных и коррекционных целях. Коррекционное обучение позволяет положительно влиять на двигательную сферу и познавательные процессы, повышая активность и целенаправленность деятельности [3].

Показатели здоровья детей, имеющих отклонения в развитии, в настоящее время свидетельствуют о том, что инвалидность с детства по слуху составляет около 5% от всего количества населения и имеет тенденцию к росту.

В научно-методической литературе отмечается, что школьники с различной степенью нарушения слуха отстают от слышащих школьников по уровню развития физических качеств, особенно выраженное отставание в развитии наблюдается по показателям координационных способностей [3].

Целенаправленные и дозированные физические нагрузки, с четким подбором средств и методов являются мощным фактором коррекции и компенсации недостатков в физической подготовленности детей с полной или частичной потерей слуха. Одним из факторов, влияющих на успешное освоение двигательных действий, является достаточный уровень развития координационных способностей [4, с. 45-46].

Разный уровень здоровья и сохранных функций лимитирует двигательную активность детей, имеющих нарушение в работе анализаторных систем, в частности, слухового анализатора, и требует дифференцированного подхода в выборе средств, методов физической реабилитации, решения коррекционных, компенсаторных задач, сопряженных с процессом физического воспитания детей с различной степенью нарушения слуха [6].

Проблематика вопроса развития координационных способностей детей 7–8 лет с нейросенсорной тугоухостью 2–3 степенью недостаточно широко освещена в научной литературе.

Л.В. Шапкина в 2003 году раскрывает закономерности, основные принципы и особенности методики адаптивной физической культуры в работе с детьми, имеющими нарушения слуха. В данной книге автор подробно рассматривает состояние двигательной и психической сферы детей, средства и методы коррекции нарушений, а также рассматривает особенности форм организации занятий физическими упражнениями [8].

Р.М. Боскис в 1963 году охарактеризовал основные особенности развития речевой и познавательной деятельности у глухих и слабослышащих детей [1]. В статье Н.Л. Петренкина с соавторами рассматриваются особенности физического воспитания детей, имеющих нарушения слуха [5].

В статье И.Е. Янкевича предлагается подбор физических упражнений, средств и методов обучения, развития и воспитания занимающихся осуществляется с учетом и, исходя из специфики физической реабилитации и той группы людей, у которых имеются те или иные заболевания или инвалидность [9, с. 226-230].

А.В. Подулыбина в статье рассмотрела основные показатели состояния здоровья детей с нарушением слуха, координационные способности и особенности детей младшего школьного возраста [6, с. 160-166].

**Цель.** Теоретическое обоснование коррекционной методики при физической реабилитации в процессе развития координационных способностей у детей 7–8 лет с нейросенсорной тугоухостью 2–3 степени.

**Задачи:** дать психолого-педагогическую характеристику детей 7–8 лет с НСТ 2–3 степени; выявить особенности развития координационных способностей у детей 7–8 лет с НСТ 2–3 степени;

изучить методы тестирования развития координационных способностей у детей 7–8 лет с НСТ 2–3 степени.

**Методы и организация исследования.** Для оценки координационных способностей нами использовались следующие тесты.

Способность к УДЕРЖАНИЮ РАВНОВЕСИЯ В ДВИЖЕНИИ (динамическое равновесие) оценивалась следующими тестами:

1. Тест «Ходьба по гимнастической скамье через набивные мячи». *Схема проведения:* испытуемый должен пройти по скамье с перешагиванием трех набивных мячей диаметром 20 см, руки в стороны. *Оценка:* фиксируется время прохождения по гимнастической скамье секундомером. *Оборудование:* гимнастическая скамья (длина 4 сантиметра, ширина планки 8 сантиметров, высота – 20 сантиметров), секундомер, набивные мячи диаметром 20 см.

2. Тест «Прыжки на одной ноге». *Схема проведения:* стоя на одной ноге, прыгнуть на ней как можно дальше. *Оценка:* учитывается на какое расстояние смог прыгнуть испытуемый в см. *Оборудование:* сантиметровая лента

3. Тест «Ходьба с закрытыми глазами по прямой линии». *Схема проведения:* испытуемый должен пройти по прямой с закрытыми глазами на расстоянии 5 м, руки в стороны. *Оценка:* учитывается на сколько см отклонился испытуемый от прямой линии.

Способность к ОРИЕНТАЦИИ В ПРОСТРАНСТВЕ оценивается следующими тестами:

1. Тест «Хлопок в ладоши». *Схема проведения:* испытуемый должен хлопнуть в ладоши перед собой, сзади, сверху, снизу. *Оценка:* фиксируется время выполнения упражнения. *Оборудование:* секундомер.

2. Тест «Челночный бег». *Схема проведения:* бег 4 раза по 6 метров. Испытуемый стоит перед стартовой линией, от которой на расстоянии 6 метров лежат два бруска. По команде марш, он бежит к первому бруску, берёт его и возвращает за стартовую линию, затем бежит за вторым и, держа его в руках, финиширует в месте старта. *Оценка:* фиксируется время выполнения задания в сек. *Оборудование:* секундомер, 4 бруска.

3. Тест «Повороты на гимнастической скамье». *Схема проведения:* стоя в стойке «ноги вместе» на гимнастической скамье, испытуемый выполняет повороты на  $180^\circ$  по очереди – один раз влево, другой раз направо, по два раза, не теряя равновесия. *Оценка:* фиксируется время выполнения поворотов на гимнастической скамье секундомером. *Оборудование:* гимнастическая скамья, секундомер [8].

**Результаты исследования.** Нейросенсорная тугоухость – форма снижения слуха, при которой поражается какой-либо из участков звуковоспринимающего отдела слухового анализатора, начиная от сенсорных клеток внутреннего уха и заканчивая корковым представителем в височной доле коры головного мозга [4].

При нейросенсорной тугоухости нарушается сенсорная проводимость из-за разрушения волокончатых клеток. В результате этого способность к восприятию звуков нарушается. Примечательно то, что у таких пациентов снижается болевой порог. Так, если у здоровых людей он составляет 100 дБ, то у больных с нейросенсорной патологией этот уровень ниже [3].

Младшие школьники с нарушенным слухом медленнее, чем слышащие, овладевают обобщенными приемами предметных действий, необходимыми для решения зрительно-пространственных задач, проявляют склонность к привычным, стереотипным способам решения без учета изменившихся условий задачи, затрудняются при необходимости мыслить обратимо применительно к конкретной ситуации.

Привлечение детей с нейросенсорной тугоухостью к развитию координационных способностей – способ восстановить здоровье, развивая свои жизненно важные навыки [3].

Полученные в ходе исследования теоретические данные позволят дать полную оценку особенностям развития детей 7–8 лет с нейросенсорной тугоухостью и методике, реализующей дифференцированный подход в процессе коррекции и развития координационных способностей школьников с 2–3 степенью нейросенсорной тугоухости.

**Выводы.** Возрастная динамика развития координационных способностей детей младшего школьного возраста с 2–3 степенью нейросенсорной тугоухостью имеет возрастающий характер с дальнейшей стабилизацией. Дети с нейросенсорной тугоухостью 2–3 степенью имеют отставание в физическом развитии по сравнению со здоровыми детьми по уровню развития таких координационных способностей, как реагирующая, кинестетическая и способность сохранять равновесие.

**Перспективы дальнейших исследований.** Полученные результаты позволят рекомендовать в практику адаптивного физического воспитания программу комплексного тестирования, выявляющую уровень развития базовых видов координационных способностей у школьников 7–8 лет с ней-

росенсорной тугоухостью 2–3 степенью и использовать разработанные средства физической реабилитации для детей младшего школьного возраста с нейросенсорной тугоухостью.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Боскис, Р.М. Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боскис. – М.: Педагогика, 1963. – 215 с.
2. Вербина, В.В. Реализация методических особенностей адаптивного физического воспитания дошкольников с нарушением слуха на занятиях по дисциплине «специализация адаптивной физической культуры» / В.В. Вербина // Физическое воспитание и спортивная тренировка. – 2012. – № 1 (3). – С. 84–86.
3. Евсеев, С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры : Учебник. В 2 т. Т.1. Введение в специальность. История и общая характеристика адаптивной физической культуры; под общей ред. проф. С.П. Евсеева. – М.: Советский спорт, 2003. – 448 с.
4. Мейнгот, Я.Я. Роль адаптивной физической культуры в коррекционной работе / Я.Я. Мейнгот, П.П. Снесарь // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 2.
5. Петренкина, Н.Л. Оценка физической подготовленности дошкольников с нарушением слуха / Н.Л. Петренкина, А.М. Фокин, И.А. Андреева // Ученые записки университета им. Лесгафта. – 2013. – № 12 (106). – С. 115-120.
6. Подулыбина, А.В. Физическое воспитание школьников с нарушением слуха / А.В. Подулыбина // Вестник Волжского университета им. Татищева. – 2012. – № 3.
7. Хворых, В.А. Теория и методика оздоровительной и адаптивной физической культуры / В.А. Хворых // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2014. – № 26.
8. Шапкова, Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие; под ред. Л.В. Шапковой. – М.: Советский спорт, 2003. – 464 с.
9. Янкевич, И.Е. Некоторые аспекты адаптивной физической культуры слабослышащих подростков / И.Е. Янкевич // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 6 (2).

**КРЫЛОВ ИВАН СЕРГЕЕВИЧ,**

студент 4 курса факультета иностранных языков МГОГИ

*Научный руководитель: Линева Елена Александровна,*

к.ф.н., доцент МГОГИ

### **ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ «СЕРДЦЕ» В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ**

Рассматривая фразеологический состав любого языка, можно заметить, что значительное количество фразеологизмов формируется из компонентов слов, соотносимых с названиями частей человеческого тела, так называемых соматизмов. Человек стремится наделять человеческими чертами объекты внешнего мира, в том числе и неодушевленные. Так, Ш. Балли утверждал «Извечное несовершенство человеческого разума проявляется также в том, что человек всегда стремится одухотворить то, что его окружает. Он не может представить себе, что природа мертва и бездушна, его воображение постоянно наделяет жизнью неодушевленные предметы, но это еще не все человек постоянно приписывает всем предметам внешнего мира черты и стремления свойственные его личности» [1, с. 179].

Изучение сходств и различий между конкретными фразеологизмами нескольких языков – наиболее известный и разработанный вид сопоставительного анализа во фразеологии. Установление межъязыковых фразеологических эквивалентов разных типов служит потребностям перевода и обучения иностранным языкам, а сами эквиваленты фиксируются в словарях. Сопоставление конкретных фразеологических единиц дало исследователям материал для обобщений в различных направлениях: в теории перевода, в теории фразеографии, в сопоставительно-типологических исследованиях. В основе всех этих изысканий лежат различные стороны межъязыковой соотнесенности конкретных фразеологизмов, т.е. тождества их смысловой или формально-смысловой организации. Отсутствие этой соотнесенности означает полное различие идиом. Наряду с отношениями полного тождества и полного различия существуют промежуточные ступени, которые могут быть обобщены как отношения неполного тождества. Отношения тождества, неполного тождества и различия обнаруживаются при сопоставлении французских, английских и русских фразеологизмов:

- 1) в отдельных аспектах их формально-смысловой организации, главным образом лексическом и структурно-синтаксическом (аспектная соотнесенность);
- 2) в их совокупном содержании (функционально-смысловая соотнесенность);
- 3) отсутствие эквивалента в языке.

Мы рассмотрели примеры тождеств фразеологических единиц с компонентом «сердце» на примере русского, французского и английского языков. В русском языке было выявлено порядка 23 фразеологизмов, во французском – 31, в английском – 37. Рассмотрим на примерах разницу восприятия этого органа в разных языках.

Первая группа фразеологизмов характеризуется полным тождеством их компонентов:

*Разбивать сердце* - *Fendre le Coeur* [4, с. 25], *break (someone`s) heart*; *сердце кровью обливается* – *le cœur me saigne* – *it makes the heart bleed*; *золотое сердце* – *avoir un cœur d`or* – *a heart of gold*.

Что касается выражения *каменное сердце*, то в английском языке есть тождественный эквивалент, а во французском слово *камень* выражено через слово *скала*. То есть, смысл этих фразеологизмов один, а способы выражения разные:

*Каменное сердце* – *Coeur de roche* – *a heart of stone*.

Что касается выражения *от всего сердца*, то тут в английском языке есть тождественный эквивалент и частично тождественный. Во французском же языке данное значение передается через слово *душа*.

*От всего сердца* – *de tout son ame* - *with all my heart, from the bottom of one`s heart*.

В следующую группу выделены фразеологизмы, которые не имеют полного сигнификативного тождества за счет наличия у одной из сопоставляемых фразеологических единиц дополнительных, конкретизирующих семантических признаков. Например, русскому фразеологизму – *положа руку на сердце* соответствует французский фразеологизм – *Promettre qn la main sur le Coeur* [4, с. 35]. В английском языке это передается просто как *frankly*.

Так же есть фразеологизмы, сохраняющие одинаковое сигнификативное значение, но имеющие разные средства выражения. Как, например, *по велению сердца* – *à l`appel du coeur* - *follow one`s heart*.

Интересен также факт, что из-за полисемичности слов в языках существуют фразеологизмы, аналогов которых нет в других языках. Так, например, во французском и английском языках сердце употребляется в значении храбрость, смелость и отвага. Например: *le Coeur lui manquait* – *У него не хватило мужества на это*; *I didn`t have the heart to tell her*. – *У меня не хватило смелости ей сказать*; *To take heart (of grace), to pluck up (one`s) heart* – *собраться с духом, набраться храбрости*; *to take heart again* – *воспрянуть духом*; *to take heart from smth.* – *черпать мужество в чем-л*; *donner/mettre/remettre du Coeur au ventre a qn* – *придать смелости*; *à cœur vaillant rien d`impossible* – *смелость города берет*.

Во французском языке слово *сердце* приобретает также физиологическое значение: *Avoir encore son diner sur le Coeur* [4, с. 42] – *испытывать чувство тяжести после еды*; *Avoir le Coeur entre les dents* [4, с. 43] – *чувствовать тошноту*.

Как мы видим, носители разных культур видят мир по-разному, что находит отражение в языковой фразеологической картине мира.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Балли Ш. Французская стилистика. – М.: Гос. изд-во иностранной лит-ры, 1961.
2. Бардоши В., Эттингер Ш. Фразеологизмы французского языка. – Екатеринбург: Уральское издательство, 2002. – 248 с.
3. Булыко А.Н. Фразеологический словарь русского языка. – Минск: Харвест, 2007. – 448 с.
4. Гак В.Г., Ганшина К.А. Новый французско-русский словарь. – 9-е изд. – М.: Русский язык - Медиа, 2004. – 1168 с.

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ГОВОРЯЩИХ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ С АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ

Имена и названия всегда играли особую роль в переводах. С выяснения имени начинается знакомство людей друг с другом. Имена собственные чрезвычайно важны для общения и взаимопонимания людей. В наше время широких международных связей иностранные имена и названия образуют значительную часть словарного состава русского языка. Трудно представить себе работника науки и культуры, специалиста в любой отрасли человеческой деятельности, который не употреблял бы имен собственных и названий, заимствованных из иностранных языков [1, с. 240].

Имя всегда тесно перекликается с личностью человека, но в результате перевода на другой язык его значение перестает осознаваться. Единственное, что сохраняется, – это его звучание. На перевод может повлиять традиция, например, Hamlet произносится как Гамлет, а не Хамлет (или Хэмлет), хотя с точки зрения транскрипции это правильнее. Теперь это имя прочно вошло в русскую литературу и не может быть изменено. Здесь имеет место и то, какое произношение предпочитает переводчик. Обычно специалист руководствуется не только правильностью транскрипции, но и благозвучием имени. Особую категорию при переводе составляют так называемые «говорящие» имена собственные. При переводе подобных имен переводчики «Гарри Поттера» чаще всего обращались к методу транслитерации и транскрипции. Luna Lovegood – Полумна Лавгуд. “Luna” созвучно со словами “loony” – «безумный» и “lunacy” – «сумасшествие». Имя Полумна наталкивает нас на мысль о сумасшествии (полоумный), как и было задумано автором. Фамилия переведена с помощью транскрипции, следовательно, перед нами пример комплексного использования разных методов перевода. Hufflepuff – Пуффендуй – название факультета. “Huff” – злиться, обижаться, “puff” – выдох, выдыхать; “huff and puff” – фразеологизм, означающий «злиться и дуться». Ravenclaw – Когтевран – название факультета. “Raven” – «ворон», “claw” – «коготь». Дословно – «коготь ворона». Однако «говорящих» имен в «Гарри Поттере» гораздо больше. При переводе с помощью транслитерации и транскрипции смысл многих этих имен был утерян. Интересно, что если бы мы пользовались исключительно уподобляющим методом, вместо Гарри Поттера появился бы Георгий Гончаров, вместо Рона Уизли – Роман Горностаев, так как potter – «горшечник», «гончар», а Weasley (Уизли) созвучно с английскими словами “weasel” – «горностаи» и “wizard” – «волшебник». Примеры «говорящих» имен: Riddle Tom Marvolo – Риддл Том Марволо – “riddle” – «загадка, тайна», имя “Marvolo” созвучно с английским словом “marvel” – «чудо»; Lupin Remus – Люпин Ремус – “lupus” – по-латыни «волк», “lupine” с английского «волчий», Ремус – от имени «Рем» (один из братьев-основателей Рима, вскормленных волчицей); Lockhart Gilderoy – Локхарт Гилдерой – “lock” – по-английски «локон». Имя “Gilderoy” ассоциируется с двумя словами: “gild” – «золотить, украшать» и “royal” – «королевский»; Umbridge – Амбридж – созвучно со словом “umbrage” – «обида»; Pettigrew Peter – Петтигрю Питер – “petty” – «мелкий, маловажный», “pettish” – «обидчивый, раздражительный»; Dobby – Добби – от английского “dobbin” – «рабочая лошадь»; Slytherin – Слизерин – от английского “sly” – «лукавый, хитрый»; Sprout – Спраут – от англ. “sprout” – «побег, стебель». Как видно из примеров, перевод не передает смысла, изначально вложенного автором в эти имена. Также одним из интересных методов является создание неологизма – прием, использующийся при создании нового имени собственного по причине отсутствия словарного соответствия, либо при желании переводчика выделить тот или иной персонаж (Piglet – Пятачок, Veritaserum – Признавалиум) [2].

Во французской литературе говорящие имена встречаются также довольно часто.

Например, в новеллах Анри Труайя, французского писателя, члена Французской академии, лауреата многочисленных литературных премий, автора более сотни томов исторических и художественных произведений и исследователя исторического наследия России, можно найти некоторые примеры говорящих имен, как M. Malandrin – бандит, Denise Paquet – нападающий, Solange Violence – насилие.

Имя, которое невозможно не употребить в данной работе, – Гобсек из произведения французского писателя Оноре Де Бальзака, что означает Живоглот. Сам он утверждает, что жизненные трудности и горести укрепляют человека, делают его невосприимчивым к новым проблемам. В повести есть предположение, что Гобсек в молодости был буканьером. Из-за присущей ему скупости и не-

преклонности Гобсека прозвали «человек-вексель», «золотой истукан». Раз в неделю он встречался с другими крупными ростовщиками. Ростовщики поделили сферы влияния (кому кого обслуживать) – Гобсек считался очень уважаемым и обслуживал аристократию, «золотую молодежь», актеров и прочих прожигателей жизни.

У Рабле в «Гаргантюа и Пантагрюэль» есть персонажи с именами Claquedents (переведено на русский Зубоцелк), Cochonnier (Свинье), Maitre Hordoux (Мэтр Грязнуэль), Sainte Nitouche (Святая Недотрога), Saint Pansait (Святой Пузан). Имена персонажей «Гаргантюа и Пантагрюэль» подобраны почти всегда неслучайно, они служат для характеристики своих носителей. Панург в переводе с греческого означает «пройдоха, ловкач», Эпистемон – «опытный, сведущий», Эвдемон – «счастливый», Карпалим – «стремительный».

Имена могут содержать и отрицательно-насмешливую оценку. Так, Трипе (военачальник Пикрошоля) в переводе с французского означает «шкалик», а Жобелен Бриде (богослов, один из наставников Гаргантюа) – «дурачина-простофиля». В некоторых вариантах перевода романа на русский такие имена приводятся на французском языке, в некоторых – на русском.

В заключении хотелось бы отметить, что:

1. Вопрос о переводе имен собственных представляет собой большое поле для проведения самых разнообразных исследований, поскольку дать полный и абсолютный перечень приемов перевода имен собственных, указаний и пояснений к ним очень сложно. В данной работе перечислены и подробно рассмотрены наиболее часто употребляющиеся способы, которые применимы при переводе основной массы имен собственных. Однако вследствие разнообразия этих языковых единиц и их индивидуальных особенностей, приемы передачи имен собственных в языке перевода могут видоизменяться и соприкасаться друг с другом.

2. Перед переводчиком ставится задача передать в имени собственном одновременно характер персонажа с его привычками и вкусами, а также воссоздать такую звуковую оболочку имени, которая будет вызывать у читателя определенные ассоциации, которые помогут ему легко запомнить персонажа и его имя.

3. Переводчик выбирает тот или иной прием, полагаясь на свой переводческий инстинкт, опираясь на полученные знания и накопленный в процессе работы опыт, поэтому окончательное слово, независимо от теоретических исследований в большинстве случаев остается за переводчиком-практиком [3, с. 280].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
2. Нуриев В.А. Ловушки перевода: имена собственные в художественном тексте. – URL: [www.ilingran.ru/library/sborniki/for\\_lang/2010](http://www.ilingran.ru/library/sborniki/for_lang/2010) (дата обращения: 12.04.2015)
3. Супранская А.В. Общая теория имени собственного. – М.: Наука, 1973. – 367 с.

**КУДРЯШОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСЕЕВНА**

студентка 5 курса факультета иностранных языков,  
переводческое отделение

**КОВАЛЕВСКАЯ ИРИНА ИВАНОВНА**

к.ф.н., доц. МГОГИ

### ПЕРЕВОД ФРАНЦУЗСКИХ «ГОВОРЯЩИХ» ИМЕН СОБСТВЕННЫХ

Имена и названия всегда играли особую роль в переводах. С выяснения имени начинается знакомство людей друг с другом. Имена собственные чрезвычайно важны для общения и взаимопонимания людей. В наше время широких международных связей иностранные имена и названия образуют значительную часть словарного состава русского языка. Трудно представить себе работника науки и культуры, специалиста в любой отрасли человеческой деятельности, который не употреблял бы имен собственных и названий, заимствованных из иностранных языков. Многие из них – журналисты, ученые, редакторы, переводчики, референты, библиографы, библиотекари и другие – повседневно сталкиваются с необходимостью писать иностранные имена и названия в русском тексте.

Таким образом, имена собственные становятся опорными точками в межъязыковой коммуникации и тем самым, в изучении иностранного языка и переводе с него. Это породило иллюзию того,

что имена и названия не требуют особого внимания при изучении иностранного языка и переводе с него. Такой подход основан на заблуждении. Имена собственные действительно помогают преодолеть языковые барьеры, но в своей изначальной языковой среде они обладают сложной смысловой структурой, уникальными особенностями формы и этимологии, многочисленными связями с другими единицами и категориями языка. При передаче имени на другом языке большая часть этих свойств теряется. Если не знать или игнорировать эти особенности, то перенос имени на другую лингвистическую почву может не только облегчить, но и затруднить идентификацию носителя имени.

Между официальной и неофициальной сферами употребления имен непроходимых границ нет. В обеих сферах употребляются те же самые имена. Но сами эти сферы настолько различны в различных языках, что, меняя сферу, имя неизбежно подчиняется господствующей системе, ее закономерностям и претерпевают значительные преобразования. В частности, с переходом в неофициальную сферу имя часто подвергается диминутивной деривации и эллипсу. Некоторые имена преимущественно транскрибируются, а другие переводятся. Ср. например: имена-антропонимы (отчества, фамилии, прозвища людей из группы «одушевленные объекты»): где имена, отчества и фамилии обычно транскрибируются, то прозвища, напротив, переводчик обычно стремится передать другим путем с учетом его смыслового содержания.

Какие же принципы следует соблюдать переводчику при переводе имен собственных? Очень важно учитывать культурную и национально-языковую специфику имени. Немаловажным является принцип благозвучия. Казалось бы, переводчик строго следует всем правилам транскрипции, но в итоге на переводящем языке трудночитаемо, или даже вызывает «ассоциации с лексикой сниженного регистра». Подобных моментов переводчику необходимо избегать.

Нельзя не отметить, что очень часто имеются традиционные, зафиксированные в словарях соответствия, от которых никоим образом отходить нельзя. В тех же случаях, когда словарного соответствия найти не удастся, переводчику приходится самостоятельно принимать решение о способе перевода того или иного текста. Уместным способом перевода в подобных случаях является транскрипция, транслитерация или их сочетание, тогда как семантический перевод совершенно неприемлем.

Подведем предварительные итоги. Представляется, что переводчику приходится принимать «переводческое решение с учётом всех компонентов формы и содержания текстов, т.е. выбирать один из следующих способов перевода:

- 1) транслитерация;
- 2) транскрипция;
- 3) транспозиция;
- 4) калькирование, либо
- 5) комбинации этих приемов.

Как мы выяснили, чаще всего применяется сочетание транскрипции и транслитерации. Но, безусловно, каждое имя собственное рассматривается индивидуально, и в соответствии с этим принимается правильное переводческое решение.

В качестве примера обратимся к творчеству молодого французского писателя Николя Стильмана и, в частности, к его недавней пьесе «К черту магию». Еще до чтения этого произведения, автор дает определенную характеристику своим персонажам: практически все имена у Н. Стильмана «говорящие». Так, мадам Кокэ. – человеку, не знающему французский язык эта фамилия ровным счетом ни о чем не говорит. Но это лишь на первый взгляд, ведь французское *coquet(-te)* на русский язык переводится как «кокетливый (-ая)». И это действительно так, как мы впоследствии и увидим. Бабэт Кокэ (жена) – настоящая кокетка, уделяющая огромное внимание своей внешности и стремящаяся нравиться и привлекать внимание мужчин своей внешностью и костюмами. Мама Бабэт – Розин Кокэ, – пожилая дама с неуравновешенным характером, которая всегда всех критикует и отказывается принимать прописанные ей лекарства; но при всём при этом, Розин не лишена некоего очарования (ср.: Розина в комедии Бомарше). Переходим к сестре Бабэт Женат Кокэ., которая очень романтична и наивна. Что, однако, не мешает ей менять мужей «как перчатки» и даже не помнить их имен.

Теперь немного об остальных персонажах пьесы. У детей есть няня, которую зовут Ингрид Дусет. «*Doucette*» означает по-французски «нежная, мягкая, сладкая». Однако, в пьесе это – грубоватая женщина, бывает резка в разговоре, если ей противоречат, и представляет она «темную» сторону. Очень неожиданно последнее обстоятельство обнаруживается в самом конце пьесы.

Среди якобы второстепенных персонажей появляется Мари Гренуй. *Grenouille* – «лягушка» действительно, фантастический персонаж, результат заклинания Максима, «начинающего мага», сына Бабэт.

Следующий, кого хотелось бы упомянуть в своем анализе, это – Асмодэ(Asmodée), имя которого уже указывает на его «сатанинскую» природу, – вежливым (ср. Doucette) чертовски обаятельным денди (ср: *Coquet*), который все устраивает «к лучшему» в полном соответствии со своим пониманием этого.

Интересно заметить, что во Франции существует Asmodée Editions – крупнейшее французское издательство и дистрибьюторская сеть настольных игр. Т.о., имя персонажа переключается с темой пьесы: темные силы, как игрушки, играют и управляют людьми.

И, наверное, последний говорящий персонаж этой пьесы это Джастин Тимбэр, певец и кумир подростков. По-французски это звучит как *Justin Timber*, и простейшие анаграммы имени Тимбера, дают нам *timbre*, – «тэмбр, звук колокольчика», а также и *timbré* – «без царя в голове, пустой, ничемный».

На самом деле, «говорящие» имена – давняя традиция французской литературы.

Например, в новеллах Анри Труайя (XX век), французского писателя, члена Французской академии, лауреата многочисленных литературных премий, автора более сотни томов исторических и художественных произведений и исследователя исторического наследия России, можно найти некоторые примеры говорящих имен как М. Malandrin – имя бандит, или Solange Violence, где *violence* «насилие».

Имя, которое невозможно не упомянуть в данной работе, Гобсек – «живоглот», из произведения Оноре де Бальзака. Здесь автор утверждает, что жизненные трудности и горести укрепляют человека, делают его глухим к чужим проблемам. В повести высказывается предположение, что Гобсек в молодости был буканьером. Из-за присущей ему скупости и непреклонности Гобсека прозвали «человек-вексель», «золотой истукан». Раз в неделю он встречался с другими крупными ростовщиками. Ростовщики поделили сферы влияния (кому кого обслуживать) – Гобсек считается очень уважаемым и обслуживает аристократию, «золотую молодёжь», актёров и прочих прожигателей жизни. Не раз его приятели пытались обмануть его, но он всегда легко выходил из затруднительных ситуаций. Его взгляды на жизнь весьма циничны.

У Ф. Рабле в «Гаргантюа и Пантагрюэле» есть персонажи с именами Claquedents (переведено на русский как Зубошелк), Cochonnier (Свинье), Maitre Hordoux (Мэтр Грязнуэль), Sainte Nitouche (Святая Недотрога), Saint Pansait (Святой Пузан). Имена других персонажей «Гаргантюа и Пантагрюэля» также не случайны, они служат для характеристики своих носителей, но автор эпохи Ренессанса отсылает читателя к классическим языкам: Панург в переводе с древне-греческого означает «пройдох, ловкач», Эпистемон – «опытный, сведущий», Эвдемон – «счастливый», Карпалим – «стремительный». Происхождение имён Гаргантюа и Пантагрюэля подробно объясняется в главах, посвящённых их рождению. Отметим, что лишь заглавные имена превратились в нарицательные, как во французском, так и в русском языках. Интересный факт: в научно-фантастическом фильме «Интерстеллар» имя Гаргантюа получила чёрная дыра с аккреционным диском.

Имена персонажей несут в себе определенную оценку. Так, Трипе (военачальник г. Пикрошоля) в переводе с французского означает «шкалик», а Жобелен Бриде (богослов, один из воспитателей Гаргантюа) – «дурачина-простофиля». В некоторых вариантах перевода романа на русский такие имена приводятся в транскрипции, в других – в переводе на русский.

Перейдем к Вольтеру и его произведению «Кандид, или Оптимизм». Имя молодого человека Кандида, который, несмотря на все проблемы и трудности, все равно продолжает свои поиски абсолюта, идеала. *Candide* переводятся как «чистосердечный, правдивый, наивный».

Иногда значение, смысл, который несет «говорящее» имя, автор зашифровывает, давая, например, персонажу французскую фамилию в немецкоязычном произведении. Ср.: современный роман немецкого драматурга и прозаика Патрика Зюскинда., где имя героя – убийцы Жан-Батист Гренуй – «лягушка», весьма и весьма говорящее имя для персонажа, пожертвовавшего своей и чужими жизнями ради создания неповторимого аромата.

В качестве заключения сделаем выводы:

1). Вопрос о переводе имен собственных представляет собой большое поле для исследований, поскольку очень сложно дать полный и экзостивный перечень приемов, используемых для воспроизведения имен собственных в переводах. В данной работе перечислены и подробно рассмотрены наиболее распространенные способы, которые применимы при переводе основной массы имен собственных. Однако, вследствие семантического и стилистического разнообразия этих языковых единиц, их индивидуальных, авторских особенностей их использования приемы передачи имен собственных на языке перевода могут претерпевать самые разные трансформации, и переводческие интерпретации..



2). В качестве ведущих было выделено шесть способов передачи имен собственных с французского языка на русский: транслитерация, транскрипция, калькирование, полукалькирование, уподобляющий перевод (функциональная замена) и создание неологизма. Самый распространенный вид перевода – калькирование. Далее идет такой вид перевода как транскрипция, далее – создание неологизма, уподобление, транслитерация, полукалька.

3). Перед переводчиком – в случае с т.н. «говорящими» именами собственными ставится задача сохранить в переводе имени собственном одновременно характер персонажа с его привычками и вкусами, а также воссоздать такую звуковую оболочку имени, которая будет вызывать у читателя определенные ассоциации, которые помогут ему легко запомнить персонажа и его имя.

5). Переводчик выбирает тот или иной прием, полагаясь на свой переводческий инстинкт, опираясь на полученные знания и накопленный в процессе работы опыт, поэтому окончательное слово, независимо от теоретических исследований в большинстве случаев остается за переводчиком-практиком.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. – М.: Р. Валент, 2009.
3. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. – М.: Добросвет, 2000. – 832 с.
4. Иванович В.А. Имя собственное в многоязычном мире. – РЕБУС, 1998.
5. Каспенко П.К. Теория перевода. – АСТ, 2001.
6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учебное пособие. – 2-е изд., испр. – М.: Р. Валент, 2011. – 408 с.
7. Латышев Л.К. Технология перевода: учебное пособие по подготовке переводчиков (с нем. яз.). – М.: НВИ – ТЕЗАУРУС, 2000. – 280 с.
8. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. – М.: Московский лицей, 1996. – 208 с.
9. Носков Л.А. «Путешествие по миру: языки», АЗБУКА, 2004 Карпенко Ю.А. Записки из ономастики. – М.: Одесса Астропринт, 2011.
10. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). – М.: Филология Три, 2002. – 416 с.

#### ИСТОЧНИКИ ЯЗЫКОВЫХ ИЛЛЮСТРАЦИЙ

1. N. Stilmant Au diable la magie ! Paris. : Editions théâtrales Art et comédie . 2012 – 100 p.
2. <http://www.rolemancer.ru/sections.php?op=viewarticle&artid=2211>
3. <http://www.lingvoinfo.com/?link=76>

**КУРИЛОВИЧ О.А.,**

**КАЛЮЖИН В.Г.,**

доцент каф. ЛФК, к.м.н.

УО «Белорусский государственный университет  
физической культуры», г. Минск, Республика Беларусь

### **ФИЗИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ПРИ ВОСПИТАНИИ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**Актуальность.** Физическая подготовленность является основой высокой работоспособности во всех видах трудовой и спортивной деятельности ученика с нарушениями интеллекта. Несоответствие приводит к тому, что школьник с нарушениями интеллекта не всегда может включиться в трудовую деятельность, а сама деятельность ему в тягость [1].

В системе специального образования накоплен значительный опыт по формированию двигательной сферы средствами физического воспитания. Однако, содержания, методы и приемы физического воспитания детей с нарушениями интеллекта не нашли должного освещения, в работах исследователей. В то же время в работах [3] отмечено, что: особенности моторики почти у всех детей с нарушениями интеллекта связаны с недостатками высших уровней регуляции действий; двигательная недостаточность проявляется в большей мере при выполнении сложных форм движений; темпы овладения движениями значительно снижены, что приводит к замедленности образования сложных ус-

ловных связей; несоответствие уровня физического развития и двигательной подготовленности требованиям социально-трудоустройственной адаптации.

В настоящее время общеизвестна ведущая роль оптимальной двигательной активности умственно отсталых детей в коррекции нарушений двигательной сферы, в повышении физической подготовленности и уровня здоровья, в положительном влиянии на эмоционально-психическую сферу, а также в опосредованном влиянии на развитие умственной работоспособности [5].

Анализ научно-методической литературы показал, что значительное число исследований направлено на изучение особенностей физического развития, физической работоспособности, психомоторики умственно отсталых детей. В то же время недостаточно исследований, отражающих возрастные закономерности и особенности развития мелкой моторики детей с умственной отсталостью, а имеющиеся данные носят фрагментарный характер и отражают отдельные параметры.

Таким образом, проблема является актуальной и не до конца методологически разработанной, что обусловило цели и задачи данного исследования.

**Цель исследования:** изучить влияние разработанной коррекционно-развивающей программы на развитие мелкой моторики у детей с умственной отсталостью.

**Задачи исследования:**

1). Определить уровень развития мелкой моторики у детей 12–13 лет с умственной отсталостью легкой степени.

2). Разработать и апробировать коррекционно-развивающую программу, направленную на развитие мелкой моторики у детей 12–13 лет с умственной отсталостью легкой степени.

3). Оценить эффективность разработанной коррекционно-развивающей программы на развитие мелкой моторики детей 12–13 лет с умственной отсталостью легкой степени.

**Организация и методы исследования.** Исследование проводилось на базе УО «Вспомогательная школа», расположенной в г. Ганцевичи. В данном учреждении проживают дети с различными психоневрологическими заболеваниями – детский церебральный паралич, синдром Дауна, умственная отсталость, синдром повышенной нервной возбудимости, задержка психического развития.

Всего в исследовании приняло участие 16 детей (9 мальчиков и 7 девочек) 12–13 лет с диагнозом умственная отсталость легкой степени тяжести. Контрольную группу составили 8 детей (5 мальчиков и 3 девочки), экспериментальную группу составили 8 детей (4 мальчика и 4 девочки). Группы приблизительно равны по возрасту, уровню физического развития и степени умственной отсталости.

В экспериментальной группе проводились занятия физической культурой по стандартной программе УО «Вспомогательной школы», а также разработана комплексная программа, направленная на развитие мелкой моторики в виде дополнительных занятий, в свободное время.

Основные занятия проводятся два раза в неделю. Длительность – 45 мин. Программа занятий включает в себя занятия уроками физической культуры по стандартной программе УО «Вспомогательной школы». Уроки включали в себя занятия лёгкой атлетикой. Урок состоял из подготовительной – 10 мин., основной – 30 мин. и заключительной части – 5 мин. Отрабатывались прыжки в длину, метание мяча, бег на различные дистанции – 30, 60 метров. Дополнительные занятия проводились два раза в неделю. Длительность – 15–20 мин.

Программа состоит из 4 этапов развития физического качества (мелкой моторики). Каждый этап состоит из 2 недель, который содержит упражнения различного уровня сложности: от простых до более сложных, затем до сложных и затем, до дифференцированных. В каждом 2-недельном цикле упражнений было 5 видов упражнений: пальчиковая гимнастика, упражнения для пальцев рук (упражнения за столом), игровые упражнения или игры, точечный массаж, игры с предметами.

**Результаты исследования.** Чтобы удостовериться, что исследуемые дети с легкой степенью умственной отсталости по своим физическим возможностям и уровню развития отличаются от своих здоровых сверстников были проведены контрольные тесты. Группу обследованных здоровых детей составили 16 подростков 12–13 лет, которые обучались в той же местности.

В таблице 1 представлены данные сравнительного анализа параметров развития координации движений пальцев кисти у исследуемых и здоровых детей до начала проведения исследований.

Таблица 1 – Сравнение показателей координации движений пальцев у исследуемых и здоровых детей до начала проведения исследования

Тесты	Дети с УО	Здоровые	$t_{факт.}$	$t_{крит.}$	$P$
«Спички», с	31,0±1,69	20,7±0,49	5,85	2,04	<0,01
«Прищепки», с	59,6±4,82	31,9±0,88	5,68	2,04	<0,01

«Каштаны», с	42,2±1,89	14,5±0,79	13,51	2,04	<0,001
«Фасоль», с	51,1±2,75	24,2±1,36	8,76	2,04	<0,001
«Шашки I-цвет.», с	41,1±2,47	26,5±1,01	5,47	2,04	<0,001
«Шашки контр.», с	45,9±4,05	28,6±1,53	3,99	2,04	<0,05
«Нитки», с	28,3±2,22	12,8±0,69	6,65	2,04	<0,010
«Бусины», шт.	16,0±1,20	19,7±0,46	2,87	2,04	<0,05
«Домино б.», шт.	19,8±1,03	26,9±0,32	6,57	2,04	<0,001
«Домино фиг.», с	66,7±4,99	37,9±1,48	5,54	2,04	<0,001

Как видно из данных, представленных в таблице 1, между результатами всех контрольных тестов у исследуемых и здоровых детей есть статистически достоверные различия в уровне развития мелкой моторики. При этом характерно значительное отставание уровня развития координации движений пальцев у детей с легкой степенью умственной отсталости от тех же результатов у их здоровых сверстников. На основании этого можно сделать вывод, что координация движений пальцев у здоровых детей лучше развита.

В таблице 2 приведены результаты тестирования уровня развития координации движений пальцев у детей экспериментальной группы до и после проведения цикла занятий по разработанной нами коррекционно-развивающей программе.

Таблица 2 – Развитие координации движений пальцев у детей экспериментальной группы в ходе проведения занятий по КРП

Тесты	До	После	$t_{факт.}$	$t_{крит.}$	P	%
«Спички», с	29,7±1,45	24,9±1,42	2,37	2,15	<0,05	16,6
«Прищепки», с	62,5±5,66	47,5±4,42	2,19	2,15	<0,05	24,0
«Каштаны», с	42,6±2,23	25,3 ±1,20	6,83	2,96	<0,001	40,6
«Фасоль», с	51,6±3,23	36,0 ±2,08	4,06	2,96	<0,001	30,2
«Шашки од.», с	42,3±2,01	33,7±1,55	3,35	2,96	<0,01	20,3
«Шашки кон», с	41,1±1,55	34,6±1,23	3,29	2,96	<0,01	15,8
«Нитки», с	27,6±2,49	17,1±1,08	2,51	2,15	<0,05	38,0
«Бусины», шт	14,4±1,28	18,4±0,80	2,65	2,15	<0,05	27,7
«Домино б.», шт.	21,0±1,16	24,9±0,84	2,73	2,15	<0,05	18,6
«Домино фиг.», с	73,5±4,17	55,5±2,60	3,66	2,96	<0,01	24,5

Как видно из данных, представленных в таблице 2, под воздействием разработанной нами КРП наблюдается статистически достоверно выраженное улучшение показателей у детей экспериментальной группы. Об этом свидетельствует достоверно выраженное увеличение результатов тестов после проведения циклов занятий по разработанной нами коррекционно-развивающей программе.

**Выводы.** Проведенные исследования показали, что у детей 12–13 лет с умственной отсталостью лёгкой степени координация движений пальцев кисти рук и показатели тонкой дифференцировки движения значительно отстают от уровня их здоровых сверстников.

По результатам проведенных исследований выявлено статистически достоверно выраженное улучшение уровня развития координационных способностей у детей 12–13 лет с легкой степенью умственной отсталости, занимавшихся по разработанной нами коррекционно-развивающей программе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вайзман, Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей / Н.П. Вайзман. – М.: Педагогика, 1997. – 234 с.
2. Дудьев, В.П. Средства развития тонкой моторики рук у детей с нарушением речи / В.П. Дудьев // Дефектология. – 1999. – № 4. – С. 36
3. Комплексная методика психомоторной коррекции / А.В. Семинович [и др.]; под ред. А.В. Семенович. – М.: Педагогика, 1997. – 457 с. 4.–40.
4. Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / А.Р. Маллер. – М.: АСТ, 2000. – 234 с.
5. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта. Обучение и развитие детей и подростков с глубокими умственными, множественными нарушениями / Под ред. А.М. Царева. – Псков: Виктория, 1999. – 486 с.
6. Стребелова, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е.А. Стребелова. – М.: Владос, 2001. – 230 с.

7. Шипицына, Л. М. Социальная и педагогическая интеграция. Проблемы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. СПб., 2001. – 148 с.
8. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью. Обучение и воспитание. М., 2003. – 152 с.

**КУТЕПОВ МАКСИМ ЕВГЕНЬЕВИЧ,  
КУТЯВИН МАКСИМ СЕРГЕЕВИЧ,**

студенты

*Научный руководитель: Денисенко Ю.П.,*

д.б.н., профессор

Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов, Россия, Набережные Челны

## **ОСОБЕННОСТИ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В ЖЕНСКОМ ХОККЕЕ С ШАЙБОЙ**

**Актуальность.** Женский хоккей с шайбой приобретает все большее внимание, в том числе и в нашей стране. Изучение практики и специальной литературы показало, что женщина имеет много особенностей во всех сферах двигательной деятельности, особенно большую специфику имеет развитие силы у женщин (Н.Г. Паскин, 1980; В.И.Пивоварова и др., 2004).

В.М. Быстров (1973) отметил, что именно женскому организму свойственны большие адаптационные способности, в связи с которыми многократное повторение однотипных двигательных действий тормозит развитие и совершенствование двигательных качеств спортсмена. На этом основании рекомендуется разнообразить условия внешних воздействий для выполнения физических упражнений женщинами и делать это с постепенно возрастающей дозировкой средств как по объему, так и по интенсивности. На тренировочный процесс спортсменок большое влияние имеют биологические особенности «женского организма»

**Целью** работы явилось выявление особенностей женского организма при занятиях хоккеем с шайбой.

**Организация исследования.** Исследования были проведены на юных хоккеистках ДЮСШ г. Нижнекамск.

**Результаты исследования и выводы.** Забота о здоровье спортсменок требует тщательной разработки вопросов специфики их тренировки. Положительное влияние на адаптацию организма к изменению тренировочных нагрузок оказывает учет особенностей женского организма спортсменок при планировании тренировочного процесса (Г.Д. Граевская, 2007). Однако, в специальной литературе по вопросам методики построения специальной физической подготовки в женском хоккее с шайбой освещены недостаточно. Нам представляется, что изучение построения подготовки хоккеистов-мужчин высокой квалификации и обобщение передового опыта с последующим научным обоснованием используемых средств и методов является важным этапом в создании системы подготовки спортсменок, играющих в хоккей с шайбой. В этой связи ведущая идея, методологический замысел нашего исследования состояли в необходимости приближения реализации принципа адекватности тренирующих воздействий специфике деятельности хоккеисток. Также важное значение имеет построение такой модели их технико-тактической подготовки, при которой структура, содержание и интенсивность этих воздействий были бы возможно больше приближены к структуре, содержанию и интенсивности игровой деятельности. В конечном итоге реализация вышесказанного может создать более благоприятные педагогические и физиологические условия для интенсификации процесса роста игрового потенциала женщин-игроков в хоккее.

**ЛАРИН ВАСИЛИЙ ПЕТРОВИЧ,**

студент 2 курса факультета иностранных языков МГОГИ

## **ДРУИДЫ И КЕЛЬТСКАЯ МАГИЯ**

Изучая любой иностранный язык, мы неизменно погружаемся в культуру народа, говорящего на этом языке. Некоторые культурные реалии кажутся нам знакомыми, даже естественными, другие поражают своей необычностью, загадочностью, вызывают интерес и желание узнать как можно

больше о них, о людях, для которых эти реалии являются частью жизни, об истории народа, и, конечно же, о языке, который связывает все стороны нашей жизни в единое целое.

Каждый, кто изучает английский язык и историю Англии, рано или поздно встречается с таким необычным культурно-историческим понятием, связанным с историей кельтских племен, как «друиды».

О друидах за всю историю мировой литературы было написано немало. Основные сведения о друидах дошли до нас благодаря «Запискам о Галльской войне» Гая Юлия Цезаря и другим греко-римским сочинениям IV в. до н. э. – II в. н. э. В них говорится о том, что друиды были хранителями героических преданий и мифологических поэм. Античный географ и путешественник Пифей упоминал друидов в своих сочинениях примерно в 325г до н.э.

Друиды – одно из самых загадочных сословий древнего мира. Среди кельтских племен они чтились как знахари, провидцы и судьи. В их обязанности входила опека, как над людьми, так и над животными, и еще множество других забот, дающих практически безграничную власть. Например, друиды давали имя каждому новорожденному ребенку и предсказывали его судьбу. Друид – это таинственный опекун мистической роши, мудрый советник монархам, умеющий приобретать разные формы, друг животных, и сильнейший заступник нетронутой Природы.

До нас дошли сведения о двух главных праздниках друидов – Самайне и Белтайне. Под руководством жрецов участие в празднованиях принимали жители всех ближайших кельтских поселений. Считалось, что в дни этих праздников грань между мирами исчезала, и в гости могли прийти посланцы других миров,

Белтайн праздновался 1мая. По одной из версий торжество устраиваюсь в честь главного бога солнца Бела, по другой – как восхваление победы светлого бога Луга над хозяином иного мира Балором. Главным атрибутом Белтайна было ритуальное разжигание двух больших костров – один на вершине холма, а второй у подножия. С ними было связано большинство обрядов: например, ночью во всех кельтских очагах тушился огонь и разжигался под утро от священных костров. Предварительно огонь нужно было выкупить. Место между кострами считалось целительным и очистительным. Поэтому через него прогоняли скот и проводили больных людей. На этих же кострах приносились ритуальные жертвоприношения.

Самайн праздновался в течение недели, начиная с 1 ноября. В этот период отмечалось окончание года, и все люди собирались на гулянья к главе местной знати. Этот период считался временем, когда отдают долги, дарят подарки и платят налоги. А друиды зывали к умершим и богам. И если на Белтайн старались призвать добрых существ потустороннего мира, то на Самайн опасались всякой нежити. Кельты старались не отходить далеко от друидских костров, а на частоколы вывешивали человеческие черепа, дабы отпугнуть нечисть.

Семь дней Самайна считались периодом безвременья, они не причислялись ни к наступающему, ни к прошедшему году. А роль друидов сводилась к «защите» людей от недоброжелательных высших сил, и обеспечению для всех целебного огня, дыма и золы. Даже после исчезновения друидов сохранились основные ритуалы празднования Самайна. Со временем они подзабывались, изменялись и переродились в День Всех Святых или Хэллоуин.

Друиды владели магией всех четырёх стихий. Например, их знаменитый колдовской «огонь из рябины» обладал свойством предсказывать победу или поражение, а также вообще предсказывать будущее по направлению пламени. Важно было прикоснуться к пламени, чтобы очиститься. Отсюда произошел обычай перепрыгивать через костер: молодые люди парами прыгали через пламя, стараясь не разжать рук – в этом случае их свадьба состоится. Больных и детей подносили к дыму костра. Через дым прогоняли скот, чтобы он был здоров. Головни от костров, а также уголья и пепел кельты считали оберегами от молний.

Во всех религиях одним из священных атрибутов является вода. Друиды относились к воде, как к символу очищения и плодородия. Одной из форм очистительных обрядов у друидов считалось купание. Омывание тела, согласно древним воззрениям, защищает человека от нападения демонов, а опрыскивание дождевой водой или водой из священных источников отгоняет демонические силы своим волшебным действием.

Эти древние обряды друидов очень напоминают обычаи празднования в России, Белоруссии и Украине дня Ивана Купала, как называли в народе христианский праздник Рождества Иоанна Предтечи. Ученые говорят нам о том, что все языки мира произошли от единого праязыка. Возможно, и большинство обрядов народов мира также уходят корнями в единую «пракультуру».

Обязательными элементами магических обычаев друидов были деревья, ветки, цветы. В древности главную роль в обрядах друидов играл дуб. Они считали дуб древом великой мудрости и, пре-

жде чем принимать какое-либо важное решение, прогуливались по дубовой роще или сидели под старым дубом. В друидизме широко использовался миф о "Мировом дереве", которое якобы растет от земли до неба и своей вертикальной осью соединяет три мира: верхний мир или небо; средний, или земля, и нижний – подземный мир. Друиды считали, что животные, духи и боги распределяются по этим трем мирам.

Хотя друидская магия в основном построена на ритуалах, одним из основных даров друидов была «магия слова». Они сочиняли заклинания в виде стихов, где использовали тайные имена и символы стихий и предметов, заставляя природу подчиняться своей воле. Магическая Речь была почти всемогущим оружием, сила и воздействие которого зависела от количества и порядка Священных Рун или букв древнего алфавита, имеющих магическую силу и тайный смысл.

Можно сказать, что друиды представляли интеллектуальную и духовную элиту кельтского общества, занимавшего в античном мире особое и весьма важное положение. Кельты были крупнейшим варварским народом в Европе во второй половине I тыс. до н. э. Они создали уникальную цивилизацию. Кельты принесли новые, прогрессивные "технологии" первобытной цивилизации, которая развивалась на европейских территориях к северу от Альп. Без них эти области, может быть, превратились бы в северо-западную провинциальную окраину античного мира. Кельты были своеобразными "прогрессорами" будущей Европы.

Движущей силой, которая вела этот удивительный народ к выполнению его великой миссии, были кельтские жрецы-друиды. Друиды были не просто хранителями и толкователями древней мудрости, как жрецы любого народа. Судя по сообщениям античных авторов, друиды были обладателями особого учения, по отношению к которому Цезарь употребляет слово *disciplina* (Caes., Gall., VI, 14, 3). Оно указывает на упорядоченный характер друидического знания, на наличие целостной доктрины. Почти единственной чертой доктрины друидов, известной античным авторам и чрезвычайно поразившей их воображение, была вера в бессмертие души.

Во времена римского завоевания друиды расселились повсеместно по всей Галлии и Британии. Их власть над людьми никем не оспаривалась, и бывали такие случаи, когда армии, готовые ринуться друг на друга, слагали оружие по воле одетого в белые одежды Друида. Ни одно важное предприятие не начиналось без помощи или содействия этих патриархов, которые были посредниками между богами и людьми. Орден Друидов заслуженно почитался за глубокое понимание законов Природы. Энциклопедия Британника утверждает, что география, физические науки, естественная теология и астрология были их любимыми занятиями. Друиды хорошо знали медицину, особенно травы и лекарственные растения.

Что же касается влияния друидов на общественную и политическую сферы, то здесь необходимо отметить, что друидам, в качестве единственных знатоков обычного традиционного права, удалось взять в свои руки все дела, начиная с частных и заканчивая важнейшими государственными; особенного развития достигла криминальная практика. Им также удалось вторгнуться и во внешне-политическую сферу, присвоив себе право решать вопросы войны и мира. Кроме того, друиды имели право исключать из религиозной общины как отдельных непокорных членов, так и целые общественные группы. Отлученные от культа теряли все свои гражданские права и статус, общественное положение. Это говорит о том, что древнее кельтское общество многими своими чертами напоминало теократическое государство.

Политическое могущество друидов, которое уже во времена Цезаря было поколеблено вследствие постоянных раздоров и междоусобицы в среде аристократии, было окончательно сломлено римским владычеством. Но за ними утвердилась роль носителей религиозной, духовной и культурной жизни нации, и в течение довольно длительного времени им удавалось тормозить экспансию христианства, причем барды своими песнями поддерживали в сердцах народа воспоминания о славном прошлом, о древних народных преданиях. И после того, как последние кельтские племена в Уэльсе, Ирландии и Шотландии были уже обращены в христианство, друидизм все еще продолжал бороться за существование.

Магия друидов, нашедшая выражение в науке, медицине, политике, общественной жизни и, конечно же, религии, оказала огромное влияние как на развитие кельтского общества, так и на весь античный мир. Сегодня наука друидов широко распространена по всему миру. Открываются друидические школы, огромное количество эзотерических школ используют в своей деятельности друидические знания, стараются возродить их традиции. В некоторых странах появились друидские ордена, где изучают древние рукописи и легенды. Такие организации существуют сейчас во многих государствах Западной Европы, более того, друиды существуют даже в тех регионах, где, как считается, их

первоначально не было. А в Англии существует общество неodruidов, которое поклоняется духам природы. Их верования в 2010г были признаны религией.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Филип, Ян Кельтская цивилизация и её наследие / пер. с чешского Л.П. Можанской и Е.В. Тарабрина. – Прага: АРТИЯ, 1961. – 48 с.
2. Мифы народов мира. Энциклопедия / гл. ред. С.А.Токарев. – М., 1991. – Т.2 – 719 с.
3. Предания и мифы средневековой Ирландии. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 284 с.
4. Леру, Франсуаза Друиды / пер. с франц. Цветковой С.О. – СПб., 2003. – 288 с.
4. Мифологическая энциклопедия [сайт]. URL: <http://myfhology.info/map-site.html> (дата обращения 15.04.2015).

**ЛЕОНТЬЕВА Н.Ю.**,  
студентка 42 группы факультета  
специальной педагогики и психологии МГОУ  
**ГОМЗЯКОВА Н.Ю.**,  
кандидат педагогических наук, доцент МГОУ

### **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ШКОЛ VIII ВИДА НА УРОКАХ ПРИРОДОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМ, СВЯЗАННЫХ С ЗАБОТОЙ О ЗДОРОВЬЕ**

Основной задачей специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида является воспитание грамотного человека, подготовка его к участию в жизни общества, развитие у него необходимых для этого высших психических функций, формирование жизненно значимых знаний.

Формирование эмоциональной сферы является одним из важнейших условий становления личности ребенка, опыт которого непрерывно обогащается. Свойственные детям с интеллектуальной недостаточностью импульсивные проявления, неадекватность эмоций можно постепенно преодолевать, воздействуя не только психологическими средствами, но и педагогическими методами и приемами, способствующих осмыслению ими своих действий и поступков, помогающих формировать положительные привычки и правильное поведение в быту, необходимые для социальной адаптации, а также здоровьесбережения.

Формирование знаний и умений из области заботы о здоровье в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида является жизненно необходимой задачей. Развитие эмоциональной сферы детей на уроках курса «Природоведение» в рамках раздела «Человек и его здоровье» будет способствовать реализации принципа «дидактической триады», предполагающего необходимость для учителя в процессе урока решать не только учебно-воспитательные, но и коррекционно-развивающие задачи. В свою очередь, задействование эмоциональной сферы детей в процессе изучения тем, связанных со здоровьесбережением, будет способствовать более осознанному и качественному усвоению учебного материала, интериоризации знаний учащимися.

Исследование, проведенное на базе Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида" г. Мытищи, направленное на изучение состояния эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью, а затем ее развитие в рамках курса «Природоведение» выявило, что ученики ощущают чувство тревоги и беспричинно боятся многих явлений окружающей действительности, неправильно понимают эмоциональные состояния, не умеют адекватно выражать свои эмоции. Таким образом, исследование подтвердило необходимость организации работы по развитию эмоциональной сферы рассматриваемого контингента детей.

В процессе такой работы нами были использованы следующие подходы: применение методов и приемов, сочетающихся с темой уроков; использование на уроках элементов музыкальной терапии; моделирующих ситуаций; эмоционально насыщенных дидактических игр и игровых приемов; приемов творческой импровизации; метода проблемной ситуации; элементов сказкотерапии.

Так, например, в ходе проведения урока по теме «Гигиена» изучались свойства воды, ее влияние на организм, значение водных гигиенических процедур. Во время моделирующих ситуаций, в рамках которых осуществлялось задействование чувственного опыта детей, им задавались вопросы,



связанные с их эмоциональными переживаниями, вызванными взаимодействием с водой. Учитель помогал анализировать чувства, эмоции, ощущения, которые возникали у детей. При этом учитель при необходимости направлял детей в их эмоциональных ощущениях, способствуя адекватному проявлению эмоций. Например, медленно и эмоционально проговаривая: «Водичка тепленькая, она вызывает ощущение тепла, нам приятно, что она теплая, она греет нас», «В водичке отражаются наши лица, мы улыбаемся друг другу, когда мы улыбаемся, нам приятно и у нас поднимается настроение».

В процессе работы с темой «Строение тела человека» дети, в том числе, знакомятся с основными источниками опасности для организма, способами их предотвращения. Соответственно, очень важно сформировать у детей правильное эмоциональное реагирование на возникновение таких ситуаций как порез, ожог, удар и т.д. С помощью моделирующих ситуаций мы также отработывали с детьми умение проявлять сочувствие, учили детей не оставаться равнодушными к проблеме другого человека. Такие приемы также несли в себе большой воспитательный потенциал.

Развитию умения прогнозировать возможные последствия действий и поведения для здоровья способствовало использование приема описания различных опасных ситуаций с одновременным раскрытием механизма их возникновения. Такие рассказы-описания решали несколько задач: информировали учащихся о возможной опасной ситуации, раскрывали причины ее возникновения, подводили детей к выводу о безопасном поведении. Использование прогнозирования ситуации позволяло отработать с детьми возникновение неоправданных страхов, панических реакций при возникновении той или иной проблемы.

В ходе проведения урока на тему «Скорая помощь. Помощь при ушибах, порезах ссадинах. Профилактика простудных заболеваний» в структуру урока была включена дидактическая игра «Доктор», направленная на снятие напряжения, развитие чувства сострадания. Данная игра была проведена на этапе закрепления. В ходе игры детям задавались вопросы «Как вы себя чувствуете, когда болеете?», «Почему доктор вас их жалел?», «Какое чувство испытывал сам доктор, помогая больным?», «Радовались ли вы, когда доктор вас вылечил?», «Какие чувства вы испытывали, когда кто-то рядом с вами чувствовал себя плохо?». Почти все дети ответили, что им было жалко людей, которые болеют. Дети, играющие роль доктора, сказали, что им было приятно лечить больных. В конце игры с детьми был сделан вывод, что когда кто-то болеет, его нужно пожалеть, оказывать ему помощь; что когда болеешь – чувствуешь себя очень плохо и становится очень приятно и радостно, когда ты выздоравливаешь.

Как показало исследование, школьникам интересно анализировать проблемы, связанные со здоровьем, выявлять причины изменений в состоянии здоровья, особенно те, с которыми они сами сталкивались. В процессе работы с детьми задействован их личный опыт. Так, ребенок, не позавтракав по собственному желанию, в течение дня испытывал недомогание, головную боль. При этом, педагог помогал ребенку анализировать его состояние, эмоции, которые ребенок в такой ситуации испытывает (раздражение, злость, апатию); делался вывод о том, что такого состояния можно избежать, если своевременно покушать.

В процессе изучения темы «Двигательная активность» рассматривалось значение двигательной активности в целом. При этом, обращалось внимание детей на то, насколько улучшается настроение и появляется ощущение бодрости после зарядки.

Таким образом, исследование показало, что уроки курса «Природоведение» предоставляют учителю возможность не только формировать у учащихся необходимые компетенции, но и развивать высшие психические функции детей, в частности эмоциональную сферу, что в свою очередь способствует более прочному усвоению знаний.

**МАРГАРЯН АНУШ ГАРНИКОВНА,**  
студентка 4 курса факультета иностранных языков  
**САВЕЛЬЕВА ЕЛЕНА БОРИСОВНА,**  
к.ф.н., ст. преподаватель МГОГИ

## **ЭВФЕМИЗМЫ В МЕДИАДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ)**

На протяжении многих десятилетий, особенно в настоящее время ученых-лингвистов интересует проблема связи языка и общества. По мнению известного русского языковеда и культуролога С.Г. Гер-Минасовой, язык есть зеркало культуры народа, в котором отражены его менталитет, традиции, обычаи, национальный характер, самосознание, образ жизни [9, с. 14, 216].



Подобной точки зрения придерживается в своей кандидатской диссертации С.А. Киселева, указывая на то, что язык является одним из самых важных и необходимых инструментов, которым пользуется человек. Язык отражает наше понимание действительности, влияет на поведение, характер взаимоотношений индивида и общества. Благодаря осознанному и грамотному владению языком можно достичь, как благих целей, так спровоцировать и осуществить явные злодеяния [2].

Во всех языках существует ряд лексических единиц, которые по каким-либо причинам: этическим, религиозным, социальным становятся запретными в обществе. И данный словарный состав близок к исчезновению. Однако такой «живой» процесс приводит к возникновению новых языковых средств, которые заменяют запретные, жесткие, грубые слова и выражения. «Мягкие варианты» отклоненных языковых единиц называют *эвфемизмами*. Этимологически, слово «эвфемизм» происходит от греческого «еу», что значит «хороший», «благоприятный»; и «рhеме», что значит «слово». Из этого следует, что «эвфемизм – это слово или выражение, заменяющее другое, неудобное для данной обстановки или грубое, непристойное» [6].

Основной целью эвфемизации является общественное одобрение и уход от конфликтов в коммуникации.

В различных сферах жизни и деятельности человека и общества эвфемизмы преследуют ряд задачи [4]. Например, в политической плоскости эвфемистические слова и выражения предназначены для изменения накала подаваемой информации о реальных событиях, имеющих крайне негативный резонанс. Очевидно, что чаще всего эвфемизмы используют в средствах массовой коммуникации и информации [1, с. 201-203]. СМИ являются одним из важных явлений в жизни страны. Они ориентированы на широкие слои населения, формируют общественное мнение, в значительной степени задавая определенный ракурс подачи событий, их последствиям, влияют на поведение людей.

Избегая негативных настроений и эмоций, общественные деятели, политики, журналисты, сотрудники СМИ, спичрайтеры осознанно прибегают к эвфемизмам в различных видах и типах дискурса и текста [7; 8]. Обозначая слова и выражения с заведомо отрицательной коннотацией, например, бедность, коррупция, война, физическое насилие используют вместо них доступные варианты эвфемизмов таким образом, что война перестает быть войной, коррупция не похожа на данный концепт в полном, семантическом понимании языковой единицы и т.д.

Например, во французской газете Le Monde от 19 июня 2012 года (существуют также отдельные приложения-журналы известного медийного бренда) опубликована статья о массовой гибели американских журналистов в Сирии. Но журналисты предпочли слову «погибли» несколько смягченную формулировку «пали с камерами в руках».

(1) «*Leurs noms s'ajoutent à la liste macabre de ceux qui sont déjà tombés, caméras et appareils photoaupoint*». [10]

В другом номере той же Le Monde о конфликте между правящими партиями Ирака говорится:

(2) «*<...> toutes les parties à œuvrer pourrès ou de leurs divergence de façon pacifique. ...*» [10].

В приведенном примере слово «различия» выступает в качестве эвфемизма, так как в данном случае речь идет о масштабном конфликте, чем просто о *неких* различиях.

Зачастую, эвфемизмы позволяют скрыть чувство расовой или национальной неприязни, болезни современного общества. Так, например, араб может стать «человеком средиземноморского типа»:

(3) «*Les enquêteurs disposent d'un portrait-robot, diffusé dans tous les commissariats: un homme de type méditerranéen, entre 25 et 30 ans. Un homme qui parle français sans accent*» [10].

Или афроамериканец может превратиться в «цветного человека»:

(4) «*La Toile s'est emparée du sujet et les commentaires fusent: «Waouh,apparemment, il n'yavait aucune personne de couleur dans le service marketing qui a validé ça*» [10].

В последних изданиях французских СМИ, чаще всего связанных с событиями в Йемене и Ватикане, эвфемизмы были использованы особенно ярко. Так, в одной из статей в Le Monde, посвященной геноциду армян, автор вместо слова *génocide* использует фразу *du plan d'extermination*. Таким образом, автор смягчил «тяжелое» по замыслу слово, чтобы не оскорбить и не задеть чувства жертв кровавого исторического события.

Или непосредственно о вооруженном конфликте в Йемене пишущий журналист заменяет *la guerre* на более мягкую по значению фразу *intervention militaire*.

Средства массовой информации являются также важным элементом в проведении демократических выборов, в ходе которых потенциальному контингенту принимающих участие в голосовании должен быть обеспечен свободный доступ к информации о партиях, о кандидатах, их избирательных платформах, о самой избирательной системе и т.д.. Опытные политики, вступающие в президентскую

гонку, как правило, обходят острые углы различных сфер социума. Поэтому, спичрайтеры очень строго выстраивают предвыборные речи, в том числе обращаясь к эвфемизмам, оттачивая не только лексическую составляющую, но и, в целом, синтаксические конструкции [5, с. 125-130].

Так, бывший президент Франции Николя Саркози в статье о борьбе с преступностью в стране вместо *un criminel* употребил словосочетание *une victime de la société*, что в контексте публикации означает «жертва общества» [3].

Его нынешний коллега, будучи кандидатом на пост, Франсуа Олланд также проявлял большую осторожность в выборе слов. Во время своего выступления в Буржэ, на съемочной площадке передачи «Слова и действия» он ни разу не произнес имя Саркози, а лишь только упомянул *le président sortant*, то есть «президент с истекающим сроком полномочий», намекая на то, что по его убеждению, данный человек уйдет в отставку [3].

Проблема, затронутая в данном исследовании, безусловно, интересна, она позволяет расширить границы понимания и интерпретации дискурсивного пространства в целом, в том числе дискурса СМИ, акцентируя внимание на функциях лексических единиц под эвфемистическим углом зрения. Очищение, сглаживание, смягчение речи в акте политкорректной коммуникации посредством эвфемизмов процесс лингвистически ярко окрашенный, актуальный, дающий большой потенциал для продолжения исследовательской работы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Балабас Н.Н. Реализация концепта «amitié» (дружба) во французском языке на страницах прессы // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». – 2009. – № 4. – 212 с.
2. Киселева С.А. Функционирование эвфемизмов в современном английском военно-политическом дискурсе. [Электронный ресурс] // URL: <http://cdo.mpgu.edu/dissertations/funktsionirovanie-evfemizmov-v-sovremennom-angliyskom-voenno-politicheskom-diskurse-strukturno-semanticheskiiy-i-pragmaticheskiiy-aspektyi/> (дата обращения: 27.04.2015).
3. Кузнецова Н.В. Замалчивание и эвфемизация как стратегия политкорректности предвыборной кампании Ф. Олланда [Электронный ресурс] // Вестник ИГЛУ. – 2013. – №2 (23). URL: [http://www.islu.ru/files/2013/vestnik\\_no223\\_2013.pdf](http://www.islu.ru/files/2013/vestnik_no223_2013.pdf) (дата обращения: 28.03.2015).
4. Лесниковская И.В. Эвфемизмы в современном английском и русском языках. Вестник МГОГИ, Серия: Филология. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Орехово-Зуево, 2012. – №1. — С. 58-60.
5. Линева Е.А. Аксиологическая энантиосемия в сложноподчиненных изъяснительных предложениях (на материале газетного текста) // Известия высших учебных заведений. Проблемы полиграфии и издательского дела. – 2007. – № 1.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологизмов. РАН. Институт русского языка им. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
7. Савельева Е.Б. Определение понятия «дискурс» на современном этапе развития лингвистической науки. Сб. науч. тр. по материалам Международной науч-практич. конф. 31 января 2014 г.: В 15 ч. Ч. 7; М-во обр. и науки РФ. – Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2014. – С. 119-120.
8. Савельева Е.Б. Дискурс и текст как ключевые понятия современной лингвистической науки. Гуманитарное образование: история, традиции, перспективы: сб. науч. тр. – Вып. 3. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2014. – С. 58-62.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000.
10. Режим доступа: [http://www.lemonde.fr/proche-orient/article/2012/06/19/ban-ki-moon-profondement-inquiet-veut-une-expression-continue-sur-damas\\_1721430\\_3218.html?xtmc=leurs\\_noms\\_s\\_ajoutent\\_a\\_la\\_liste&xtcr=12](http://www.lemonde.fr/proche-orient/article/2012/06/19/ban-ki-moon-profondement-inquiet-veut-une-expression-continue-sur-damas_1721430_3218.html?xtmc=leurs_noms_s_ajoutent_a_la_liste&xtcr=12) (дата обращения: 10.04.2015.)

## **ВЕБ-КВЕСТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Известно, что обучение иностранному языку посредством ИКТ имеет следующие особенности:

- а) возможность двустороннего общения ученика с учителем и партнерами по обучению;
- б) доступ ко всему объему и разнообразию источников языковой и неязыковой информации.

Одним из способов включения интернета в учебный процесс, при котором не требуется особых технических знаний является использование веб-квестов. С одной стороны веб-квест (webquest) – это формат урока с ориентацией на развитие познавательной, исследовательской деятельности учащихся, на котором информация добывается через ресурсы Интернет. С другой стороны – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого также используются информационные ресурсы интернета. Таким образом, веб-квест это игра и обучение одновременно, причем, информация, используемая учащимися – это Интернет-ресурсы [5, с. 89].

И так, изучив проблему применения веб-квестов на уроке иностранного языка можно сделать первый вывод: веб-квест – представляет собой эффективное средство обучения иностранному языку, поскольку методисты утверждают, что это возможность использовать всемирную сеть для обучения – это одновременно интересные аутентичные задания и ролевые игры; веб-квест позволяет ученикам делать открытия, а не просто усваивать информацию; веб-квест может помочь учащимся стать творческими исследователями и может быть использован для учащихся любого уровня, а также подходит для обучения в команде, повышает уверенность в своих силах, пробуждает интерес и самооценку [1, с. 41].

Безусловно, использование веб-квестов в обучении иностранному языку будет требовать от учащихся соответствующего уровня владения языком для работы с аутентичными ресурсами Интернета. В связи с этим эффективное применение веб-квестов в процессе обучения иностранным языкам возможно в тех случаях, когда веб-квест: является творческим заданием, завершающим изучение какой-либо темы, сопровождается тренировочными лексико-грамматическими упражнениями на основе аутентичного языкового материала ресурсов интернета и при выполнении веб-квестов учащиеся не получают готовых ответов, они самостоятельно решают поставленную перед ними задачу.

Одним из важнейших вопросов в преподавании иностранного языка остаётся вопрос мотивации. Поскольку у детей нет проблем с мотивацией к компьютерным играм, то элемент игры будет вызывать у школьников положительные эмоции и способствовать практическому закреплению изученного материала [3, с. 40].

И, так, вывод второй: веб-квест, используя информационные ресурсы интернета и интегрируя их в учебный процесс, помогает эффективно решать целый ряд практических задач: организацию активной поисковой деятельности, развитие творческого мышления, индивидуальный подход. тренировку мыслительных способностей (объяснение, сравнение, классификация, выделение общего и частного), самообучение и самоорганизацию учащихся и работу в команде, а также умение находить несколько способов решений проблемной ситуации [4, с. 177].

Вывод третий: применяя веб-квест на уроке иностранного языка следует помнить, что это интерактивная учебная деятельность, включающая в себя три основных элемента, которые отличают ее от простого поиска информации в Интернете:

1. Наличие проблемы, которую нужно решить;
2. Поиск информации по проблеме осуществляется в Интернете группой учащихся;
3. Каждый из членов группы имеет четко определенную роль [8].

Предлагается самая разнообразная тематика веб-квестов, в зависимости от сюжетной линии УМК, и, соответственно, проблемные задания могут отличаться разной степенью сложности. По длительности выполнения предпочтительней использовать краткосрочные веб-квесты, рассчитанные на 1–2 урока. По предметному содержанию преобладают монопроекты, но также используются межпредметные веб-квесты: на уроках английского языка и географии, английского языка и литературы, английского языка и истории и пр.

По типу заданий, выполняемых учащимися, практикуются доклады (retelling tasks), творческие задания (creative product tasks) для создания викторин, презентаций, сценариев и т. д. [9].

При работе с веб-квестом применяются следующие методики:

Обычно структуру веб-квеста определяется пошагово в виде презентации слайдов, где для учащихся предлагаются следующие задания: введение – краткое описание темы веб-квеста; задание – формулировка проблемной задачи и описание форм предъявления конечного результата; описание последовательности действий, ролей и ресурсов, необходимых для выполнения задания (ссылки на интернет-ресурсы и любые другие источники информации), а также вспомогательные материалы (примеры, шаблоны, таблицы, бланки, инструкции и т.п.); заключение – краткое описание того, чему смогут научиться учащиеся, выполнив данный веб-квест. Далее в несколько этапов осуществляется собственно работа над квестом [1, с. 40].

Начальный этап: учащиеся знакомятся с основными понятиями по выбранной теме, с материалами аналогичных проектов, распределяются команды и роли: по 3–4 человека. Прежде чем разделиться на группы, класс знакомится с общими сведениями по изучаемой теме, тем самым погружается в проблему предстоящего проекта.

Ролевой этап: участники выполняют задания. Так как цель работы не соревновательная, то в процессе работы над веб-квестом команда совместно подводит итоги выполнения каждого задания, обменивается материалами для достижения общей цели.

Этап презентации: результаты выполнения веб-квеста, в зависимости от изучаемого материала, могут быть представлены учащимися в виде устного выступления, компьютерной презентации, эссе, викторины и т.п.

Затем проводится конкурс выполненных работ, где оцениваются понимание задания, достоверность информации, ее отношение к заданной теме, логичность, индивидуальность и подача материала.

В оценке результатов принимают участие, как учитель, так и учащиеся [6, с. 260].

Результаты тестирования по темам, связанным с выполнением квестов и беседы со школьниками показывают, что данный вид работы действительно способствует повышению эффективности обучения, формированию информационно-коммуникативной компетенции, развивает умение работать в группах, умение проектировать и анализировать собственную деятельность, учит нести ответственность за свою работу и работать самостоятельно [2, с. 40].

В пользу веб-квеста как одной из моделей использования Интернет-ресурсов в преподавании иностранному языку говорит следующее: он дает возможность эффективного использования учебного времени, помогает получить информацию любой направленности, позволяет учителю отследить деятельность учащихся и оценить ее результат, дает возможность использовать веб-квест на интегрированных уроках.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Владимирова, Л.П. Интернет на уроках иностранного языка / Л.П. Владимирова // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 39-41.
2. Долженко О.В., Шатуновский В.А. Современные методы и технологии обучения. – М., 1999. – 213 с.
3. Ушакова, С.В. Компьютер на уроках английского языка / С.В.Ушакова // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 5. – С. 40-44.
4. Поддубская, О.Н. «Компьютерные обучающие программы в системе современного языкового образования» III Международная научная конференция «Инновационные подходы к подготовке специалиста в условиях глобализации образовательных процессов». – ВлГУ Владимир : ВлГУ, 2013. – С. 175-179.
5. Хуторской, А.В. Интернет в школе / А.В. Хуторской // Практикум по дистанционному обучению. – М.: ИОСО-РАО, 2000. – С. 12-122.
6. Green, A. A Beginner's Guide to the Internet in the Foreign Language Classroom / F. Green // Foreign Language Annuals. 1997. - № 4. - P. 253-264.
7. [http://www.itlt.edu.nstu.ru/webquest\\_templates.php](http://www.itlt.edu.nstu.ru/webquest_templates.php)
8. <http://www.webquest.org/>
9. <http://www.webquest.org/index-create.php>

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Новые рыночные отношения поставили перед общеобразовательной школой задачу: в сравнительно короткий срок воспитать и вооружить ученика такими знаниями, которые помогут занять достойное место в обществе и приносить ему максимальную пользу. Это значит, что ближайшее будущее потребует от каждого сегодняшнего ученика самостоятельного мышления, умения разбираться в ситуации и находить решение. Развитие самостоятельности каждого ребенка является успешным условием совершенствования культуры общества.

На сегодня, когда ключевым элементом модернизации российской школы является Федеральный государственный образовательный стандарт, реализация которого закреплена Законом «Об образовании в РФ», возникает необходимость делать акцент на организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся. Новые стандарты образования предполагают внесение значительных изменений в структуру и содержание, цели и задачи образования, смещение акцентов с одной задачи – вооружить учащегося знаниями – на другую – формировать у него общеучебные умения и навыки, как основу учебной деятельности. Учебная деятельность школьника должна быть освоена им в полной мере, со стороны всех своих компонентов: ученик должен быть ориентирован на нахождение общего способа решения задач (выделение учебной задачи), хорошо владеть системой действий, позволяющих решать эти задачи (учебные действия); уметь самостоятельно контролировать процесс своей учебной работы (контроль) и адекватно оценивать качество его выполнения (оценка), только тогда ученик становится субъектом учебной деятельности. Одним из способов превращения ученика в субъект образовательного процесса является включение его в самостоятельную учебно-познавательную деятельность.

Задачи организации самостоятельной работы обучающихся:

- развитие познавательных способностей и творческой инициативы;
- формирование самостоятельности мышления, способностей к самосовершенствованию и самореализации;
- воспитание таких личностных качеств как ответственность, организованность, настойчивость.

Самостоятельные работы обучающихся различаются:

- *по дидактическим целям* – обучающие, тренировочные, закрепляющие, повторительные, развивающие, творческие;
- *по уровню самостоятельности* обучающихся – репродуктивные (по образцу), реконструктивные и вариативные, эвристические (частично-поисковые), исследовательские (творческие);
- *по степени индивидуальности* – общеклассные (по вариантам, дифференцируемые), групповые (в группах, парах), индивидуальные;
- *по источнику и методу приобретения знаний* – работа с книгой, решение предлагаемых учебных задач, лабораторные и практические работы, подготовка докладов, рефератов, проектов;
- *по месту выполнения* – классные, домашние;
- *по форме выполнения* – устные, письменные [1].

В аспекте темы данной статьи наибольший интерес представляет рассмотрение вопроса о самостоятельной работе обучающихся с точки зрения уровня их самостоятельности в учебно-познавательной деятельности. В организации учебной деятельности обучающихся можно выделить следующие уровни их самостоятельности:

1. Простейшая воспроизводящая самостоятельность (репродуктивная). Ученик использует для решения проблемной ситуации или упражнения, имеющийся у него образец. Если же работа не соответствует образцу, то он даже не предпринимает попыток как-то изменить ситуацию, а чаще всего отказывается от решения новой задачи под предлогом того, что такие задачи ещё не рассматривались.

2. Вариативная самостоятельность проявляется в умении выбрать из нескольких правил, определений одно и использовать его в процессе решения задачи. На данном уровне обучающиеся демонстрируют такие умения сравнивать и анализировать учебный материал. Анализируя условие задачи,

ученик перебирает имеющиеся в его распоряжении средства для её решения, сравнивает их и выбирает более действенное.

3. Частично поисковая самостоятельность проявляется в умении из имеющихся фактов, сведений формулировать выводы и выявлять закономерности, в умении осуществлять перенос методов, рассмотренных в одном разделе, на решение вопросов из другого раздела, в стремлении найти «собственное правило», приём, способ деятельности. В этих проявлениях самостоятельности присутствуют элементы творчества.

4. Творческая самостоятельность. Ученик на этом уровне обладает относительно большим набором приёмов умственной деятельности: умеет проводить сравнения, анализ, синтез, абстрагирование и т.п. Это находит выражение в самостоятельной постановке проблемы или задачи, в составлении плана её решения и поиска способа решения, в постановке гипотез и их проверке [2].

Самостоятельная работа оказывает значительное влияние на глубину и прочность знаний учащихся по предмету, на развитие их познавательных способностей, на темп усвоения нового материала.

Практический опыт учителей многих школ показал, что:

– систематически проводимая самостоятельная работа (с учебником по решению задач, выполнению наблюдений и опытов) при правильной ее организации способствует получению учащимися более глубоких и прочных знаний по сравнению с теми, которые они приобретают при сообщении учителем готовых знаний;

– организация выполнения учащимися разнообразных по дидактической цели и содержанию самостоятельных работ способствует развитию познавательного интереса, творческих способностей, развитию мышления;

– при тщательно продуманной методике проведения самостоятельных работ ускоряются темпы формирования у учащихся умений и навыков практического характера, а это в свою очередь оказывает положительное влияние на формирование познавательных умений и навыков;

– с течением времени при систематической организации самостоятельной работы на уроках и сочетании ее с различными видами домашней работы по предмету у учащихся вырабатываются устойчивые навыки самостоятельной работы. В результате для выполнения примерно одинаковых по объему и степени трудности работ учащиеся затрачивают значительно меньше времени по сравнению с учащимися таких классов, в которых самостоятельная работа совершенно не организовывается или проводится нерегулярно. Это позволяет постепенно наращивать темпы изучения программного материала, увеличить время на решение задач, выполнение экспериментальных работ и других видов работ творческого характера.

Именно самостоятельная работа как деятельность, характеризующаяся собственной познавательной потребностью обучающегося, самоконтролем, собственным режимом работы, свободой выбора места и времени ее выполнения, способствует выработке высокой культуры умственного труда, развитию стремления вникать в сущность рассматриваемых вопросов, идти вглубь ещё не решённых проблем. В процессе такого труда наиболее полно выявляются индивидуальные способности школьников, их склонности и интересы, которые способствуют развитию умения анализировать факты и явления, учат самостоятельному мышлению, формированию в целом собственной жизненной позиции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Петрова Л.А., Носкова Н.В. Педагогика: Методические рекомендации по организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование». – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2013.
2. Трофимова И.А. Педагогика и психология. Основы самостоятельной работы студентов. – СПб., 2008.

## **ФОРМИРОВАНИЕ УУД НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ШКОЛЕ**

Основой для формирования универсальных учебных действий (УУД) является системно-деятельностный подход, положенный в основу ФГОС второго поколения. Развитие УУД становится актуальной задачей, так как УУД обеспечивают учащимся умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Знания, умения и навыки при этом формируются в процессе развития УУД. УУД обеспечивают учащимся возможность самостоятельного обучения (самостоятельно ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства обучения, уметь контролировать и оценивать учебную деятельность и ее результаты), а также обеспечивают возможность успешного усвоения знаний, умений и навыков, формирования картины мира, компетентностей в любой предметной области. Формирование УУД – это надежный способ повышения качества образования.

Универсальные учебные действия – это действия, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться.

Функциональное назначение УУД заключается:

- в обеспечении возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;
- в создании условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию;
- обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование компетентностей в любой предметной области.

В широком смысле слова «универсальные учебные действия» означают саморазвитие и самосовершенствование путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Большая роль при формировании универсальных учебных действий отводится математике. Математика по своему содержанию организации способов учебной деятельности дает огромные возможности для формирования учащихся личностных, регулятивных, познавательных, а так же коммуникативных УУД.

При обучении математике у учащихся развиваются такие свойства интеллекта, как:

- математическая интуиция (на методы решения задач, на образы, свойства, способы доказательства, построения);
- логическое мышление (понимание понятий и общепонятийных связей, владение правилами логического вывода, понимание и сохранение в памяти важных доказательств);
- пространственное мышление (построение пространственных абстракций, анализ и синтез геометрических образов, пространственное воображение);
- техническое мышление, способность к конструктивно-математической деятельности (понимание сущности скалярных величин, умение определять, измерять и вычислять длины, площади, объемы геометрических фигур, умение изображать геометрические фигуры и выполнять геометрические построения, моделировать и конструировать геометрические объекты);
- комбинаторный стиль мышления (поиск решения проводится на основе целенаправленного перебора возможностей, круг которых ограничен определенным образом);
- алгоритмическое мышление, необходимое для профессиональной деятельности в современном обществе;
- владение символическим языком математики (понимание математических символов, умение записывать в символической форме решения и доказательства);
- общие математические способности школьников (способности к абстрагированию и оперированию формальными структурами, обобщению).

При изучении математики в школе в процессе вычислений, измерений, поиска решения задач и т. д. у учеников формируются основные мыслительные операции: анализ, синтез, классификация, сравнение, аналогия, умение различать обоснованные и необоснованные суждения, объяснять этапы решения учебной задачи, производить анализ и преобразование информации. При решении разных математических задач используются предметные, знаковые, графические модели, таблицы, диаграммы

мы, чертежи, создавая и преобразовывая их в соответствии с содержанием задания. Таким образом, происходит формирование познавательных УУД. Решение задач выступает и как цель, и как средство обучения. Умение ставить и решать задачи является одним из основных показателей уровня развития учащихся, открывает им пути овладения новыми знаниями.

В процессе изучения математики осуществляется знакомство с математическим языком, формируются речевые умения: учащиеся учатся высказывать суждения с использованием математических терминов и понятий, формулировать вопросы и ответы в ходе выполнения задания, доказательства верности или неверности выполненного действия, обосновывают этапы решения учебной задачи. Работая в соответствии с инструкциями к заданиям, школьники учатся работать в парах и малых группах. Таким образом, происходит формирование личностных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий.

**МУСАПИРОВА А.**

студентка

*Научный руководитель: Андрияшин И.Ф.*

д.п.н., профессор, Казахская академия спорта и туризма,

Казахстан, г. Алматы

**ХАМЗИНА АНАСТАСИЯ РИЧАРДОВНА,**

студентка

Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов, Россия, г. Набережные Челны

## **НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ТЕННИСИСТОВ**

**Введение.** Неудачные выступления теннисистов на соревнованиях часто связаны с неэффективностью их подготовки. Проведение тренировочных занятий базируются на качестве планирования всех сторон спортивной подготовки, которая напрямую связано с научно-методическим обеспечением учебно-тренировочного процесса. Качество проведения тренировочного процесса определяется степенью владения тренером современными инновационными технологиями по контролю и управлению за эффективностью подготовки спортсменов, являющейся результатом его научно обоснованного планирования. Управление подготовленностью теннисистов должно базироваться на следующей технологии: планирование, систематического контроля (оперативного, текущего, этапного) за всеми сторонами спортивной подготовки, с оценкой и корректировкой состояний организма при несоответствии функциональных возможностей спортсмена их модельным характеристикам по периодам подготовки.

Сложность управления тренировочным процессом и спортивной подготовкой теннисистов связаны с отсутствием научного обоснования возможности использования инновационных технологий, оценивающих переносимость тренировочных нагрузок организмом теннисиста, их оптимальность и соответствие индивидуальным возможностям спортсменов. Управление спортивной подготовкой спортсменов затруднено при отсутствии информации у тренера об индивидуальных возможностях теннисистов, которые требуют использования научно-методических технологий.

Предполагалось, что определение с помощью компьютерных технологий интегральных показателей, отражающих функциональное состояние теннисистов высокой квалификации, позволит оптимизировать методику диагностики, уровня тренированности спортсменов.

**Цель исследования** – научно обосновать возможность повышения качества управления подготовкой спортсменов высокой квалификации.

Для решения поставленной цели и задач исследования в работе использовались следующие **методы исследования**: анализ научной и методической литературы; педагогические исследования адаптационных возможностей организма теннисистов к физическим нагрузкам с помощью диагностических компьютерных технологий: «Ритм-экспресс», пульсометр «Polar», «Адаптолог-эксперт», статистический анализ и обработка полученных данных с применением компьютерных программ «Excel».

**Методология исследования** Основана на использовании общепедагогических принципов познания, научности, системности, взаимосвязи количественных и качественных показателей, всестороннего анализа данных с опорой на факты. Общетеоретические исследования базировались на ис-



пользовании основных положений специалистов в области теории и методики тенниса [С.П. Белиц-Гейман, 1994; Н.Ю. Верхошанская, 1982; В.А. Голенко, В.А. Скородумова, Ш.А. Тарпищев, 2002; С.П. Рейтер, Д. Гроппеля, 2004; И.Ш. Тучашвили, 2000; В. Ягелло, 2003 и др.].

Достоверность результатов исследования обоснована использованием современных информативных методов, позволяющих на основе экспериментально установленных закономерностей по компьютерной диагностической системе оценивать состояние организма.

У 15 теннисистов высокой квалификации (КМС и 1 разряд) 20–23 лет определялись исходные показатели сбалансированности регуляторных систем по данным измерения температуры кожных покровов инфракрасным медицинским термометром Riester, ti-thermo до тренировки и через 2 часа после тренировки в условиях спортивного зала. Методику «Ритм-экспресс» CONAN –m, разработанную на базе электрокардиографической системы, использовали для исследования уровня сердечного ритма теннисистов.

У теннисистов за три дня до начала чемпионата Республики Казахстан проведены исследования до и после тренировки по компьютерной методике «Адаптолог-Эксперт», «Ритм-эксперт» и непосредственным расчетным методом оценивались показатели анаэробной аэробной и аэробной биоэнергетики.

**Результаты исследования.** Исследованиями установлено, что к началу чемпионата Республики Казахстан по большому теннису у всех теннисистов отличного и хорошего уровня достигли аэробные возможности. Мощность максимального потребления кислорода (МПК) достигала 60–70 мл<sup>-1</sup> в мин<sup>-1</sup> на кг<sup>-1</sup>. Показатели алактатных (способность образования энергии АТФ) и лактатных (с накоплением молочной кислоты) резервов были ниже модельных уровней.

Анализ полученных данных показал, что к началу соревновательного периода спортсмены не достигли модельных уровней резервов по биоэнергетике обеспечивающей им работу скоростно-силовой направленности. Проведен статистический расчет коэффициента корреляции между биоэнергетическими показателями, резервами адаптации организма и механизмами регуляции сердечной деятельности. Установлен высокий уровень взаимосвязи между МПК и общей затраченной энергией, адаптационным уровнем, алактатными и гликолитическими резервами, коэффициентом адаптационной реакции.

Средняя отрицательная зависимость выявлена между аэробной, алактатной, гликолитической мощностью и резервами энергии после тренировки. Высокая отрицательная зависимость установлена между индексом напряжения регуляции сердечным ритмом и МПК. Метод оперативной оценки функционального состояния организма теннисисток по уровню вариативности сердечного ритма показал, что функциональные возможности организма в процессе тренировки не снижены. Гомеостаз поддерживается благодаря определенному напряжению регуляторных систем. Выраженная синусовая аритмия обусловлена колебаниями активности синусно-предсердного узла, что чаще всего связано с изменениями тонуса центра блуждающего нерва. Отмечено выраженное усиление активности подкорковых нервных центров.

Сердечный ритм теннисистов исследовали после разминки и тренировки в подготовительном периоде. Анализ полученных данных показал, что качественная оценка состояний организма была различна. Компьютерный анализ характеризует данные состояния как результат воздействия существенных нагрузок, в том числе и нарастающих, на фоне остаточной недовосстановленности организма, а также воздействия на организм разных по характеру нагрузок с высокой интенсивностью. В этом случае страдает общее самочувствие, проявляющееся как выраженное утомление, часто с ощущением перегрузок. Выраженное повышение напряженности защитно-компенсаторных функций организма свидетельствует о воздействии интенсивной нагрузки на организм, что следует учесть при планировании нагрузок.

**Выводы.** Метод оперативной оценки функционального состояния организма теннисисток по уровню вариативности сердечного ритма показал, что функциональные возможности организма в процессе тренировки не снижены. Гомеостаз (постоянство внутренней среды) поддерживается благодаря определенному напряжению регуляторных систем.

Выраженная синусовая аритмия обусловлена колебаниями активности синусно-предсердного узла, что чаще всего связано с изменениями тонуса центра блуждающего нерва. Отмечено выраженное усиление активности подкорковых нервных центров. Использование программно-аппаратного комплекса для анализа вариативности сердечного ритма позволило оперативно определить функциональное состояние организма теннисисток, дать количественную оценку реакции организма на тренировочные нагрузки, выяснить степень переносимости нагрузок и дать рекомендации о необходимых восстановительных мероприятиях.

Проведенные научные исследования позволяют пересмотреть традиционно сложившиеся представления о системе спортивной подготовки, где практически не уделяется внимание уровню развития физиологических резервов организма как биологической основы спортивной подготовки теннисистов.

**МУХАМЕТДИНОВ ДЕНИС АЛЬБЕРТОВИЧ,**

студент

*Научный руководитель: Фаттахов Р.В.,*

к.п.н., ст. преподаватель

Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов, г. Набережные Челны, Россия

## **СПОРТИВНЫЙ КОЛЛЕКТИВ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ**

Для спортивного коллектива, как и для любого другого, характерны следующие особенности: личный контакт всех членов, повседневное общение, ответственность, взаимопомощь, взаимопонимание, солидарность, подчинение, руководство, сотрудничество, дружба, товарищество, взаимная поддержка. В связи со спецификой деятельности к числу особенностей развития спортивного коллектива следует отнести следующие:

1) спортсмены одновременно входят в несколько коллективов, и тренерам необходимо знать, какой из них является референтным. Профессионализация спорта свидетельствует о том, что для спортсменов чаще всего референтным является спортивный коллектив. Следовательно, он является наиболее значимым в формировании личности спортсмена;

2) повышенные требования к личности: ежедневные тренировки, участие в соревнованиях, соблюдение спортивного режима, лишение многого того, что доступно людям вне профессионального спорта, замкнутый образ жизни – требуют от тренера организации досуга, удовлетворения разнообразных интересов, разумного включения в общественную жизнь, связи с семьей, клубом и т.д.;

3) ярая устремленность на достижение высоких результатов обязывает спортивного педагога не упускать из виду другие важные для спортсмена моменты жизни такие, как учеба, получение образования и профессии, жизнь после окончания спортивной карьеры;

4) возможность положительного и отрицательного влияния на развитие личностных качеств. Достижение высших спортивных результатов немислимо не только без определенных способностей, но и без проявления в высшей степени нравственных и волевых качеств. В то же время достигнутые результаты (победы, звания и титулы) делают спортсмена известным, популярным, его приглашают выступить по телевидению и в других средствах массовой информации, он частый гость различных праздников, торжественных собраний.

5) острые переживания, эмоции в связи со спортивной деятельностью (успехи, поражения), психическая напряженность на тренировках, при выступлении на соревнованиях требуют постоянного внимания тренера и знания им состояния спортсмена в этот момент, своевременной помощи в случае определенного влияния их на личность;

6) относительная добровольность входа в коллектив и выхода из него. Причины могут быть разными. Контрактная система, с одной стороны, упрощает проблемы перехода из одного коллектива в другой, но с другой — усложняет моральное состояние спортсмена, и в этом случае большая роль принадлежит тренеру и новому коллективу по адаптации спортсмена к новой обстановке;

7) текучесть членов коллектива в связи с отбором в команду, прекращением спортивной карьеры, травмами и т.д. Забота тренера о сохранении состава, традиций, преемственности и перспективы коллектива, о малой текучести требует от него создания необходимых условий не только для роста спортивного мастерства, но и для того, чтобы команда стала для спортсменов «родным домом».

Эти и, возможно, некоторые другие особенности развития спортивного коллектива требуют их учета в работе тренеров по формированию его. Стадии и особенности развития коллектива накладывают своеобразный отпечаток на воспитание спортсменов высокой квалификации. Тренерам следует учитывать, что состав команды не однороден по возрасту, национальности, образованию, темпераменту, интеллекту, уровню мастерства и опыту выступлений на соревнованиях. Спортсмены неодинаково переживают победы и поражения, успешные и неудачные выступления. Они неоднородно воспринимают материальные и моральные поощрения, различные санкции и наказания за те или иные проступки. Смена тренеров (чаще всего главного) не всегда правильно воспринимается

спортсменами. Меняет тренеров руководство клуба порой по требованиям ряда игроков или всей команды. В коллективе существуют многосторонние связи, такие связи есть и вне коллектива. Это необходимо учитывать при руководстве коллективной жизнью. Спортсмены часто бывают на сборах, и не все адекватно переносят эту необходимость. Сегодняшнее послабление в централизации подготовки спортсменов имеет положительные и отрицательные стороны. Не учитывать этого нельзя. Спортивные достижения могут в один миг прославить спортсмена на весь мир, и следует опасаться проявления им высокомерия, тщеславия, рвачества, эгоизма. Наконец, спортсменов за их труд награждают государственными орденами и медалями, тем самым ставя их труд наравне с трудом представителей и других профессий. Таким образом, правильное формирование личности спортсмена во многом определяется умением тренера учитывать в своей деятельности по руководству коллективом особенности его развития и воспитания спортсменов высокой квалификации.

**НАЗИН АНТОН ОЛЕГОВИЧ,**  
студент 5 курса филологического факультета МГОГИ  
**ШАТАЛОВ АЛЕКСЕЙ АЛЕКСЕЕВИЧ,**  
д.п.н., профессор МГОГИ

## **СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ ДЕЛОВОГО ЧЕЛОВЕКА**

Джон Локк (1632–1704) Английский философ, просветитель и государственный деятель Джон Локк написал философские работы, главнейшими из которых являются «Опыт о человеческом разуме» и «Некоторые мысли о воспитании детей» первым создал элитарную систему воспитания. Свои педагогические взгляды Локк изложил в книге «Мысли о воспитании» (1693) [1, с. 12].

Английский философ, просветитель и государственный деятель Джон Локк написал философские работы, главнейшими из которых являются «Опыт о человеческом разуме» и «Некоторые мысли о воспитании детей».

Концепция воспитания и образования изложена в работе «Некоторые мысли о воспитании детей», в которой содержится программа воспитания «джентльмена», «делового человека» нового общества [2, с. 112].

По мысли Локка, воспитание делового человека включает в себя три аспекта: физическое воспитание; воспитание души (или нравственное воспитание); образование.

Поскольку цель жизни, а следовательно воспитания заключается в обеспечении счастья индивида, которое, по Дж. Локку, возможно выразить формулой «здоровый дух в здоровом теле», становится понятным, почему английский мыслитель столь огромное внимание уделяет закаливанию организма человека, выработке выносливости и умеренности.

Основу нравственного воспитания Дж. Локк видел в формировании правильного представления о добродетели. Нравственное воспитание теснейшим образом связано с воспитанием разума, высшей инстанции, к которой прибегает человек, определяя свое поведение. Нравственная добродетель Локка ассоциируется с полезностью, честью и благопристойностью, тактом, вежливостью, честностью. Основными воспитательными средствами нравственного воспитания по Локку, являются примеры, среда и обстановка.

Выделяя в качестве приоритетных задачи физического и нравственного воспитания, Дж. Локк *цель воспитания* видит не в «создании ученых людей», а в подготовке делового человека. Для Локка также важно и то, чтобы в процессе образования молодой человек был не только подготовлен к успешному ведению практических дел, но и сознавал свою гражданскую ответственность, был приспособлен к «добродетельной жизни», проявлял интерес к изучению того, в чем он сможет быть полезен своей стране.

На рубеже 19–20 столетий идет активный процесс дальнейшего развития педагогических теорий и систем с новыми подходами к теоретическим и практическим проблемам воспитания и образования. Обращение к личности ребенка, его воспитанию и образованию инициирует разработку новых идей. Так рождается реформаторская педагогика. Из всех людей, с которыми мы встречаемся, девять десятых становится тем, что они есть: добрыми или злыми, полезными или нет, благодаря воспитанию, говорил Локк. Задачей воспитания он считал воспитание джентльмена, а не простого человека, – джентльмена, умеющего «вести «свои дела толково и предусмотрительно». Это – дворянин по происхождению, отличающийся «утонченностью в обращении», в то же время он должен обладать качествами буржуазного дельца, предприимчивого человека [1, с. 96].

*Джентльмен должен получить физическое, нравственное и умственное воспитание*, но не в школе, ибо школа, по мнению Локка, это учреждение, где собрана «пестрая толпа дурно воспитанных порочных мальчиков всякого состояния». Настоящий джентльмен воспитывается дома, ибо «даже недостатки домашнего воспитания несравненно полезнее приобретаемых в школе знаний и умений». Локк, исходя из практики аристократических семейств, рекомендовал поручить все дело воспитания джентльмена хорошо подготовленному, солидному воспитателю.

Огромное значение Локк придавал физическому воспитанию. «Здоровье необходимо нам для наших дел и нашего благополучия», – говорил он и предлагал тщательно разработанную, стоявшую на уровне науки того времени систему. «В здоровом теле – здоровый дух», – подчеркивал он. Необходимо поэтому с раннего детства закалить тело ребенка, добиться того, чтобы он легко переносил усталость, невзгоды, перемены. Локк подробно обосновывал значение строгого режима в жизни ребенка, давая советы об одежде, пище, прогулках, занятиях спортом.

Правильно поставленное физическое воспитание способствует и выработке мужества и настойчивости. «Джентльмен должен быть воспитан так, чтобы во всякое время быть готовым надеть оружие и стать солдатом» [3, с. 56].

Свою мораль, Локк выводил из принципа пользы и интересов личности. *Настоящий джентльмен* – это тот, кто умеет достичь собственного счастья, но в то же время не препятствует в этом другим джентльменам. Люди должны быть «мудрыми» и не только добиваться того, что им хочется, но и учитывать реальные возможности. Поэтому поведение человека должно быть разумно, он должен уметь руководить своими страстями, быть дисциплинированным. Он должен уметь подчинять себя велениям рассудка. Но в трактовке Локка, по словам Маркса, «буржуазный рассудок есть нормальный человеческий рассудок...» развитие воли, нравственное дисциплинирование – *важнейшие задачи воспитания*. Нельзя потворствовать ребенку, но нельзя и не удовлетворять его законных желаний. Сначала «страх и уважение» должны дать власть воспитателю над поведением ребенка, а в более зрелые годы эту власть будут поддерживать «любовь и дружба» [2, с. 247].

*Главными воспитательными средствами* всегда будут являться не рассуждения, а пример, среда, окружение ребенка. «Примите за несомненную истину, – говорит Локк, – что какие бы наставления ни давали ребенку и какими бы мудрыми уроками благовоспитанности ни пичкали его ежедневно, наибольшее влияние на его поведение будет все-таки оказывать компания, в которой он находится, и образ действий тех, кто ходит за ним». Особенно важно воспитание устойчивых положительных привычек у детей.

«Детей нельзя воспитывать правилами, которые ускользают из памяти. Если вы считаете необходимым приучить их к чему-нибудь, укорените это посредством практики всякий раз, как представится случай, и, если возможно, сами создайте случай» [2, с. 221].

Воспитание привычек должно начинаться с самого раннего возраста. Нельзя добиться положительных результатов грубостью, насилием, необходимый результат дадут ласковые слова, кроткое, как бы случайное внушение, сделанное в форме напоминания о том, что дети забыли. Нельзя прививать несколько привычек одновременно. Задача воспитателя заключается в том, чтобы закрепить сначала одну привычку, а затем уже перейти к воспитанию другой.

Для правильного направления всего воспитательного процесса следует внимательно изучать индивидуальные особенности ребенка, надо наблюдать за ребенком, когда он ничего не подозревает, для того чтобы «заметить его преобладающие страсти и господствующие наклонности», надо замечать различные качества ребенка, «ибо сообразно различиям этих качеств должны различаться и ваши методы...» [1, с. 45].

Локк выступал противником телесных наказаний, считая, что «рабская дисциплина создает и рабский характер». Но в случаях упорного нежелания ребенка проявить беспрекословное послушание вполне допускал телесные наказания [1, с. 43].

Таким образом следует отметить, что педагогика Дж. Локка заслуживает самого пристального внимания. По-прежнему актуальны его советы относительно нравственного и физического воспитания ребенка.

Как человек своего времени Локк придавал большое значение религиозному воспитанию, но считал, что главное – не приучать детей к обрядам, а вызывать любовь и почтение к богу как высшему существу.

Можно смело утверждать, что Дж. Локк оставил глубокий след в мировой педагогике и дал ей огромный толчок в развитии.

Мой выбор при создании данной работы не случайно пал на такого выдающегося деятеля Англии, как Джон Локк. Мы нередко сталкиваемся с этим именем при изучении самых разных пред-

метов: психология, педагогика, социология, политология... На мой взгляд, Локк стоит в одном ряду с Леонардо да Винчи, М.В. Ломоносовым, Вольтером, Ж-Ж. Руссо и проч. Это люди, обладавшие поистине энциклопедическими знаниями, внесшими гигантский вклад в становление многих наук.

Однако учитывая тот факт, что его система была ориентирована на воспитание представителей класса буржуазии, поэтому задачей Дж. Локка было воспитание джентльмена, а не простого человека из народа.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Локк Дж. Мысли о воспитании : Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1981. – 542 с
2. Локк Д. Опыт о человеческом разуме : Избранные философские сочинения. Т.1. – М., 1960. – 456 с.
3. Локк Дж. Педагогические сочинения / пер. с англ. ; под ред. Свадовского И.Ф. – М., 1994. – 354 с.
4. Джурицкий А.Н. История Педагогики. – М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2000. – 432 с.
5. Шабалева М.Ф. Педагогическая теория Д. Локка. – М., 1998. – 280 с.
6. Нарский И.С. Философия Дж. Локка. – М., 1960. – 380 с.

**НАЛБАНДЯН АРМАН**  
Магистрант Российско-Армянского  
(Славянского) Университета

### ОСНОВНЫЕ НЕСТАНДАРТНЫЕ МЕРЫ ЕЦБ

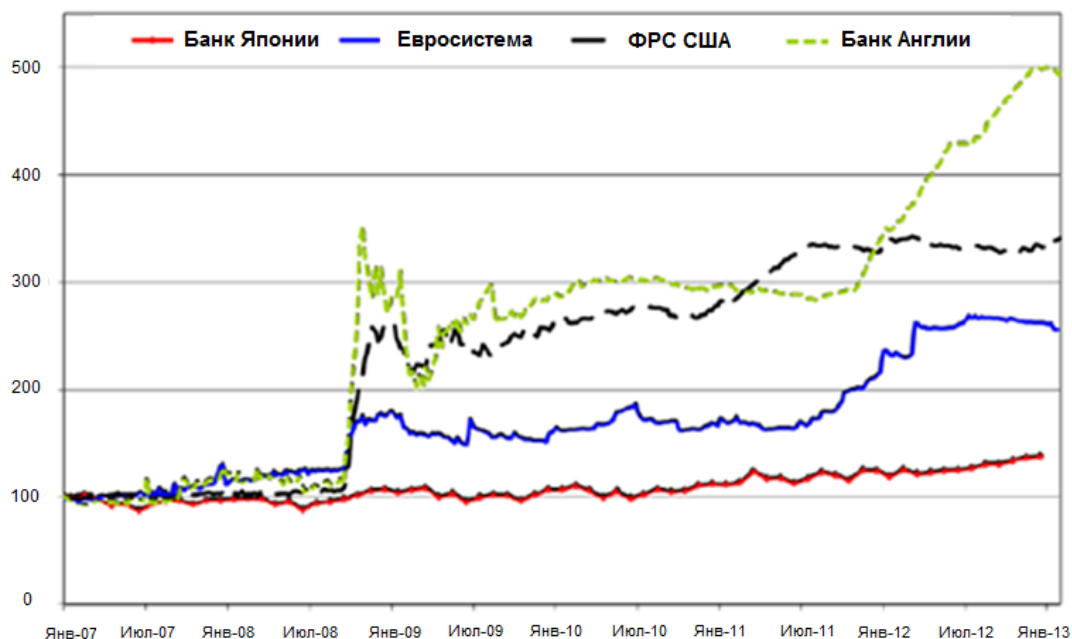
Временами встает вопрос о том, равноценны ли нестандартные меры ЕЦБ количественному смягчению и соответствуют ли печатанию денег. Ряд наблюдений показывают, что это не было основной причиной, по крайней мере, в начале кризиса, до того, как его эпицентр переместился в евро зону, и даже при учете влияния на экономику, оба подхода имеют сходства.

Во-первых, количественная реакция была различной. Во время фазы мирового финансового кризиса (2008–11 гг.) до повторного усиления кризиса суверенного долга зоны евро, эпицентр кризиса был в США и Великобритании. В соответствии с этим и с выбором ответной политики, баланс Федеральной резервной системы США и Банка Англии увеличились примерно на 150%, тогда как для Евросистемы только примерно на 50% в течение этого периода. Поскольку эпицентр кризиса затем переместился в зону евро, баланс Евросистемы был значительно расширен.

Во-вторых, за исключением программы закупок, которые до настоящего времени были довольно ограниченными (СВРР и SMP в сумме в 2012 году составили до 3% от ВВП), ЕЦБ был сосредоточен на кредитовании под залог, а не на покупке активов. С такими кредитными операциями ЕЦБ не стремился повысить рыночные цены. Скорее, это проводилось в целях обеспечения имеющихся рыночных цен (с ежедневной корректировкой колебаний цен) и, кроме того, создает условия, которые могут быть значительными для некоторых классов активов [4].

В-третьих, по крайней мере, до конца 2011 года ЕЦБ не дал понять, что нестандартные меры не были новым режимом, но являлись исключительными средствами, которые временно требовались, должны были быть применены в меру и прекращены как можно скорее. Постепенная отмена на самом деле внедрялась в качестве элемента основной массы нестандартных мер ЕЦБ. Одна из причин этого более взвешенного подхода заключается в необходимости (в контексте ЕВС) избежать морального риска со стороны различных правительств: они не должны полагаться на денежно-кредитную политику, дабы уйти от своих собственных обязанностей.

Рисунок 1 Размеры балансов указанных центральных банков



Источник: ECB, US Federal Reserve, Bank of England, Bank of Japan

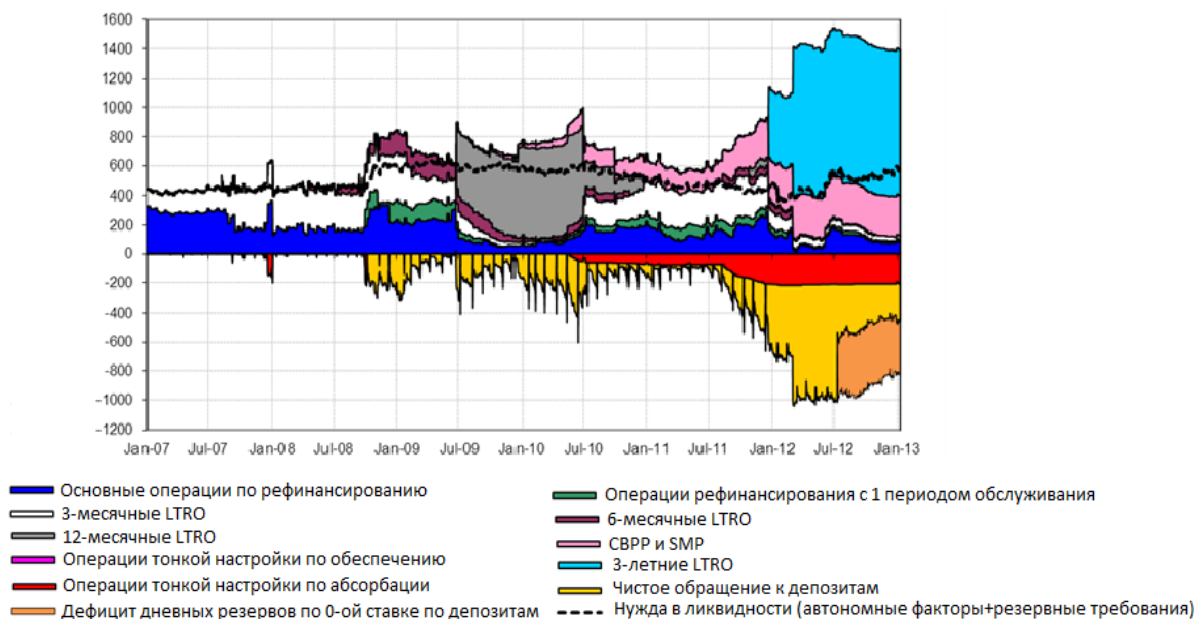
В то время как эти элементы по-прежнему продолжали применяться, интенсификация кризиса суверенного долга летом 2011 года привела к возникновению новых проблем, в частности, в том числе и риски в отношении целостности еврозоны. Как уже упоминалось, схема Outright Monetary Transactions ("ОМТ") была объявлено как «экс-анте» неограниченного размера, который был адекватным для достижения необходимых целей.

В общем, для всех центральных банков баланс, как правило, превращается в течение финансового кризиса с активами потенциально более низкого качества в контексте спада в экономике.

Нестандартные действия ЕЦБ направлены в первую очередь на поддержку ликвидности банковской системы при обеспечении операций, что подразумевает определенный профиль риска для Евросистемы. По сравнению с некоторыми из центральных банков, проводящих масштабные закупки активов, профиль риска Евросистемы по существу больше включает риск контрагента, нежели риск оценки, а также связана со временем. Средства Центрального банка, которые текли в экономику, имеют срок погашения, который заранее известен для каждой операции репо (с возможностью досрочного погашения по трехлетним операциям рефинансирования), так что раскручивание этих финансовых потоков естественно. Такая «естественная» постепенная отмена для основной массы нестандартного действия подчеркнул еще Трише (2009D). Несмотря на временный характер, их последствия все еще могут быть расширены с течением времени посредством обновления нестандартных мер. Например, в ряде случаев ЕЦБ вновь представил меры, которые он поэтапно ранее внедрял, как и видно на рисунке 2.

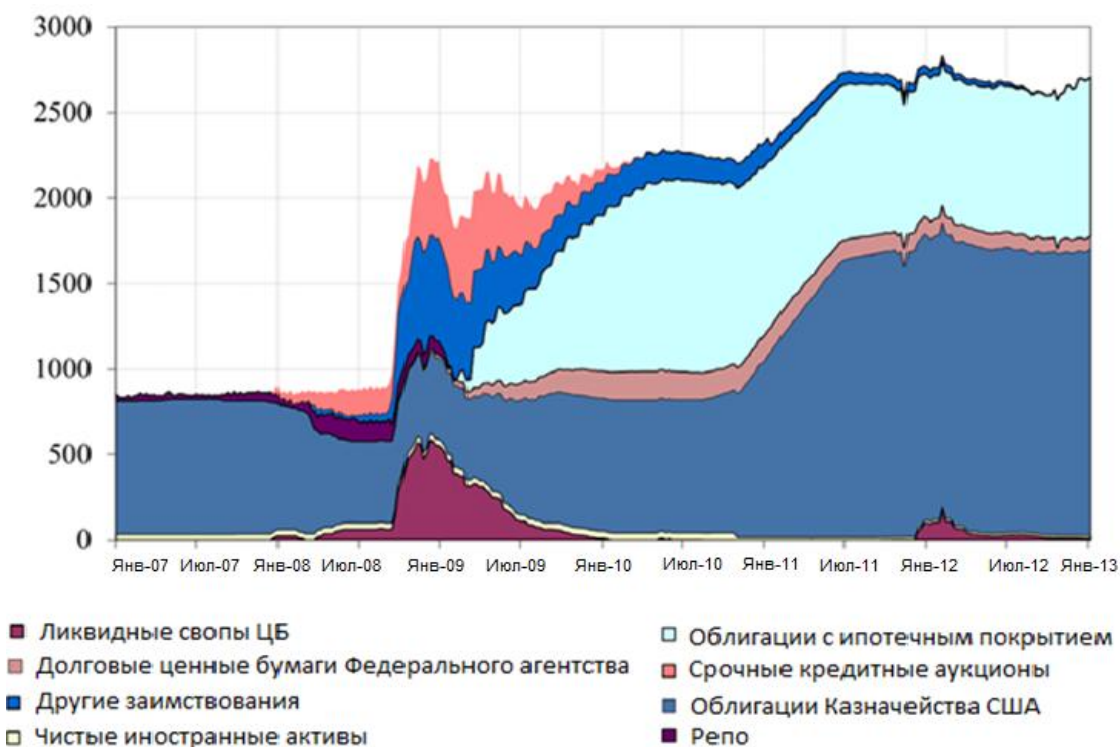
С другой стороны, нет таких естественных сроков для раскручивания потоков средств, связанных с крупномасштабными программами закупок других центральных банков, например, в случае с ФРС США, где казначейские и неказначейские ценные бумаги составляют основную часть активов. Срок погашения приобретенных средств по большей части долгосрочный. Это вызывает вопросы о том, когда и как стоит уменьшить закупки.

Рисунок 2 Операции ДКП ЕС (млрд евро)



Источник: ЕСВ

Рисунок 3 Упрощенная демонстрация активов баланса ФРС США



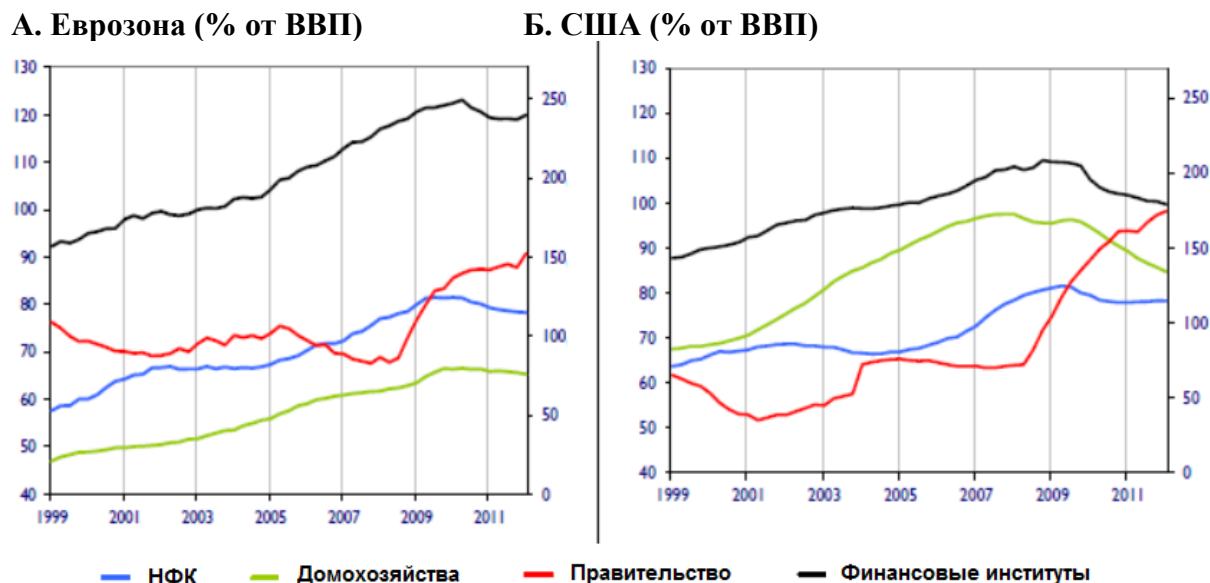
Источник: данные ФРС США

Необходимость восстановления равновесия по секторам и сокращения доли заемных средств в разрешении финансового и суверенного долгового кризиса в свою очередь оказывает влияние на неоднородность трансмиссии денежно-кредитной политики через еврозону и ставит конкретные задачи для единой денежно-кредитной политики. С одной стороны, кредиты от правительств зоны евро и МВФ способствовало закрытию дефицита финансирования для ряда стран. С другой стороны, асимметричное использование нестандартных мер Евросистемы и, в частности, концентрация в распределении ликвидности центрального банка в банковской системе в странах в условиях стресса, компенсировались путем сокращения частного трансграничного финансирования, де-факто посреднических потоков ликвидности внутри зоны евро через баланс Евросистемы [3].



Рассматривая развития долга и кредитного плеча по секторам, Рис. 4 иллюстрирует, что увеличение задолженности (по отношению к ВВП) в зоне евро было в значительной степени явлением по части частного сектора до 2008 года, в соответствии с большими потоками инвестиций в жилищное строительство и чистые корпоративные заимствования, хотя и менее выраженными, чем в США. После распада Lehman, правительственные долговые коэффициенты значительно возросли, в рамках совместного влияния очень больших дефицитов и падающего ВВП, и помогли стабилизировать долговые соотношения частного сектора. В случае с США наблюдается более выраженное наращивание государственного долга, в соответствии с более сильным сокращением доли заемных средств домохозяйств и, в частности, финансовых корпораций. С другой стороны, можно утверждать, из рис. 4, что в зоне евро в совокупности частный долг, в частности в секторе домашних хозяйств, оставался на более умеренном уровне.

Рисунок 4 Доли долга по секторам



\*(НФК – нефинансовые контрагенты)

Источник: ЕАА (ЕАА and Eurostat). Источник: US Flow of Funds (US Federal Reserve).

Это позволяет предположить, в целом, о меньшей необходимости для сокращения доли заемных средств частного сектора и восстановления сбережений населения по сравнению с США. В то же время, национальные правительства в валютном союзе воспринимаются как предмет ужесточения ограничений, в частности, в отсутствие финансового союза. Именно поэтому, с точки зрения баланса по секторам, для зоны евро в целом кризис по большей части характеризуется и как банковский кризис, и как кризис суверенного долга. Это сопоставляется с большей ролью сокращения доли заемных средств корпоративного сектора и сектора домашних хозяйств как причин «балансовых рецессий» на волне кредитного бума в Японии и США.

Наращивание долгов нефинансовым частным сектором в преддверии кризиса было стало основным фактором повышения леввериджа в финансовом секторе, особенно в секторе других финансовых посредников (OFI). Сектор OFI включает среди прочего внебалансовую секьюритизацию и другие специальные инвестиционные инструменты на контексте изначального ипотечного кризиса, происходящего из США.

Более высокий коэффициент задолженности финансовых институтов в еврозоне (рис. 4) также отражает большую роль банков в финансовом посредничестве по сравнению с более рыночно-ориентированной финансовой системой США.

Т.к. волна финансового кризиса ударила в 2007–2008 гг., цены на активы резко сократились, тем самым увеличивая леввереджи по секторам, рассчитанные как долг /активы по рыночным ценам. Источники финансирования рынка банков вдруг стал весьма ограниченными в связи с напряженностью денежного рынка, ситуация смягчается оперативным предоставлением со стороны Евросистемы достаточной ликвидности в августе 2007 года для обеспечения поддержки банковского посредничества и нейтрализации препятствий межбанковских рынков [1].



## ЛИТЕРАТУРА

1. (2012a), 'A Sectoral Account Perspective of Imbalances in the Euro Area', Monthly Bulletin, February, 37–43
2. Peersman, G. (2011), 'Macroeconomic Effects of Unconventional Monetary Policy in the Euro Area', Working Paper Series No. 1397, ECB, November
3. Giannone, D., Lenza, M., Pill, H., and Reichlin, L. (2012), 'The ECB and the Interbank Market', Discussion Paper No. 8844, CEPR, February.
4. Bindseil, U., and Winkler, A. (2012), 'Dual Liquidity Crises Under Alternative Monetary Frameworks: A Financial Accounts Perspective', Working Paper Series No. 1478, European Central Bank, October.
5. <http://www.ecb.europa.eu/>
6. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>
7. <http://www.worldbank.org/>

**НЕПЕИН МАКСИМ АЛЕКСАНДРОВИЧ,**

студент 4 курса фармацевтического факультета МГОГИ

*Научный руководитель: Ханина Минуса Абдуллаевна,*

д. фарм. н., профессор МГОГИ

## ПОДБОР ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ НАСТОЙКИ КАЛЕНДУЛЫ С МАКСИМАЛЬНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ ДЕЙСТВУЮЩИХ ВЕЩЕСТВ

**Актуальность.** Статья раскрывает актуальность рационального подхода к использованию лекарственного растительного сырья цветочных корзинок *Caléndula officinális*. В ней описываются экспериментальные данные, которые позволяют подобрать оптимальные условия для максимального извлечения БАВ при минимальном использовании экстрагента. Это позволяет рационально использовать природные ресурсы, а также снизить себестоимость продукции, полученной из данного ЛРС.

**Цель исследования:** максимально извлечь действующие вещества при минимальном расходе экстрагента, а также подобрать параметры, с помощью которых будут рационально использованы природные ресурсы.

**Объекты исследования:** лекарственное растительное сырье *Caléndula officinális* (календула лекарственная) различных производителей.

Методы исследования: Общий фитохимический анализ проведен по общепринятым методикам. Товароведческий анализ (по показателям - влажность, содержание примесей, зольность, измельченность, содержание экстрактивных веществ) проведен по фармакопейным методикам (ГФ XI и XII изданий). Содержание основной группы действующих веществ (флавоноидов) определялось спектрофотометрическим методом (дифференциальный вариант) в пересчете на рутин. Содержание спирта в настойках определялось по фармакопейным методикам (ФСП).

**Результаты исследований.** Измельченность при ситовом анализе сырья производителя №3 выявила следующие фракции: сырье с размером частиц 10мм – 50,26%, 7мм – 9,24%, 5мм – 16,53%, 3мм – 8,22%, 2мм – 9,12%, 1мм – 5,26%. Содержание неорганической примеси составляло 1,37%. Влажность в исследуемых образцах составила: для производителя №1 – 4,53%, №2 – 7,67%, №3 – 6,65% (согласно ГФ XI не более 14%). Зольность составила: №1 – 11,7%, №2 – 10,8%, №3 – 11,5% (согласно ГФ XI не более 11%). Сумма экстрактивных веществ в образце №3 составила 23,44%. Определение содержания действующих веществ (флавоноиды) и массовой доли спирта проводилось в настойках, полученных из образца ЛРС производителя №3. Настойки были получены с использованием в качестве экстрагента водно-спиртовых смесей с содержанием спирта этилового 20%, 40%, и 60%. Содержание суммы флавоноидов в настойках составило: 0, 10%; 0, 06% и 0, 10% соответственно (согласно ФСП не менее 0,05%). Содержание спирта в настойках составило 15,11% (экстрагент – 20% спирт этиловый), 34,74% (экстрагент – 40% спирт этиловый), 52,7% (экстрагент – 60% спирт этиловый) По результатам общего фитохимического анализа в ЛРС *Caléndula officinális* были установлены следующие БАВ: каротиноиды, флавоноиды, сапонины, эфирное масло, полифенольные окисляемые соединения (дубильные вещества), аскорбиновая кислота, органические, фенолкарбоновые и гидроксикоричные кислоты, свободные углеводы, аминокислоты, смолы, горечи, слизи, алкалоиды (следы).

**Вывод.** Установлено, что при использовании в качестве экстрагента водно-спиртовые смеси с меньшим содержанием спирта этилового (20%), настойки по содержанию основных действующих веществ отвечают требованиям ФСП.

**НИКОЛАЕВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА,**  
студентка 3 курса филологического факультета МГОГИ  
**ЧУ ЛИЛИ,**  
Яньчэнский педагогический университет  
Научный руководитель: Куркина Татьяна Сергеевна,  
к.ф.н., доцент МГОГИ

## **ЗАИМСТВОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЦИЗМОВ**

Проблема вхождения иностранной лексики в состав русского языка всегда была широко популярна среди лингвистов. Анализом заимствований занимались такие ученые как П.М.Шанский, Л.П. Крысин, А.И.Дьяков, О. Высочина и др.. Актуальность этой темы связана с тем, что русский язык уже на протяжении многих лет пополняется иностранными словами. Русский язык всегда был открыт для заимствований, и в разные эпохи в него приходили разные слова иноязычного происхождения. В силу длительных общественно-политических, экономических, военных и культурных связей русского народа с другими народами в русский язык проникло и закрепилось значительное количество иноязычных элементов. С XVIII в. на развитие всего российского общества и русского языка влияли петровские преобразования. В новейшее время (в XX–XXI вв.) на развитие русского словарного запаса и на прибавление в нем заимствований повлияли революции начала XX века, потом особенно распад Советского Союза и вследствие этого сильное стремление страны к международным контактам, что в настоящее время также усиливается.

В данной работе мы рассматриваем заимствования непосредственно из английского языка, так как данный язык является основным языком-донором в XXI вв. Причинами этого можно считать то, что знание английского языка считается в высшей степени престижным. Считается, что употребление иноязычных слов делает нашу речь более модной, эмоционально окрашенной и современной. Новые слова приносят нам бизнес, политика, реклама, а также инновационные технологии, которые не нуждаются в присвоении им новых названий. Также английские слова и выражения являются более емкими, экономичными по сравнению с русскими словами синонимами. Например, заимствованное из английского слово «компьютер» пришло на смену исконному «электронно-вычислительная машина».

Для начала приведем определение слова «англицизм», которое дано в словаре С.И.Ожегова: АНГЛИЦИЗМ, -а, м. Слово или оборот речи в каком-н. языке, заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова или выражения.

Целью данной работы является анализ англицизмов конца XX – начале XXI на основе классификации по способу их образования.

На основе этой классификации мы можем выделить следующие группы заимствований:

**Гибриды и полукалька** – слова, которые при грамматическом освоении подчиняются правилам русской грамматики, прибавляются суффиксы, приставки и окончания. В этом случае часто несколько изменяется значение иностранного слова – источника. Например: **Хакер**, а, м., одуш. [англ. hacker < to hack рубить, прорубать]. инф. Компьютерный взломщик – тот, кто с помощью своего компьютера проникает в информационные сети банков, финансовых, промышленных и иных учреждений с целью добыть нужные сведения, заразить эти сети вирусом.

К данной группе также можно отнести: Спіннинг, аска́ть, сконнекти́ться, акка́унт, лайка́ть, клика́ть.

**Калька** – слова, иноязычного происхождения, употребляемые с сохранением их фонетического и графического облика. Ср.: **Дисплéй**, я, м. [англ. display < to display показывать, воспроизводить]. инф. Устройство в ЭВМ для отображения текстовой и графической информации на экране.

В этой же группе: *небоскре́б, фай́л, брóкер, вíски, компьютeр, монитoр, плеeр.*

**Экзотизмы** – слова, которые характеризуют специфические национальные обычаи других народов и употребляются при описании нерусской действительности. Отличительной особенностью данных слов является то, что они не имеют русских синонимов. Ср.: **Лорд**, а, м., одуш. [англ. lord < др.-англ. хранитель хлеба]. В Великобритании: высший дворянский наследственный титул или титул высших должностных лиц, а также лицо, носящее этот титул. Палата лордов (верхняя палата парламента в Великобритании). В эту группу включаем: *бой, сэp, пенс, твист.*

**Иноязычные вкрапления.** Данные слова обычно имеют лексические эквиваленты, но стилистически от них отличаются и закрепляются в той или иной сфере общения как выразительное средство, придающее речи особую экспрессию. Ср.: о'кей (OK); вау (Wow !). гуд (good).

**Композиты.** Слова, состоящие из двух английских слов: **авиаипотека** (от англ. aviaipoteca) – экон. Ипотечный залог, при котором в качестве гарантии погашения кредита выступает самолет или другой двигательный аппарат. А еще : супермаркет, ток-шоу, бек-вокал, плей-офф, фейс-контроль.

**Жаргонизмы.** Слова, появившиеся вследствие искажения каких-либо звуков: **Барабать** – забирать. **Bribe** (брайб) – взятка, подкуп; **Бзик** – цель. **Beseech** (биси:ч)– умолять, просить, упрашивать; Блат – связи, используемые в корыстных целях. **Блатовать** – уговаривать. **Blat** (блэт) – бляеть, болтать, попусту орать.

**Профессионализмы.** Англицизмы употребляются в различных деятельности человека, в таких, как политика, бизнес, компьютерные технологии, повседневное общение (общение подростков), спорт и средства массовой информации: **Модём** [дэ], а, м. [англ. modem < mo(dulator) модулятор + dem(odulator) демодулятор]. инф. Внешнее устройство ЭВМ, служащее для связи с телефонными линиями. И еще: *голкипер, офсайд, дисплей, форвард.*

Таким образом, проанализировав заимствования, мы можем сделать вывод о том, что слова иноязычного происхождения проникли и проникают во все сферы русского языка. Данные слова подчиняются законам русского словообразования и имеют русские морфемы, что говорить об определенной степени освоенности данных слов носителями языка.

Для проведения данного исследования использовались данные телевидения, а именно телепрограмм «Вести Москва», «Контрольная закупка», «Топ-модель по-русски», «Орел и Решка», «Вести спорт», «Квартирный вопрос», «Снимите это немедленно».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Эксмо, 2008.
2. Крысин Л. П. Социальная маркированность языковых единиц / Л. П. Крысин // Вопросы языкознания. – 2000. – № 4.
3. Хорольцева В.С. Активные процессы заимствования англицизмов в русском и чешском языках / В.С.Хорольцева // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014.
4. С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова Толковый словарь русского языка. – М.: Азъ, 1992.
5. Дьяков А.И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке. Язык и литература. – Новосибирск, 2003.

**НОВИКОВА ЮЛИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА,**

студентка 5 курса педагогического факультета

*Научный руководитель: Клиниова Надежда Александровна,*

к.ф.н., доцент МГОГИ

## ИЗ ИСТОРИИ БУКВ ДРЕВНЕЙ СЛАВЯНСКОЙ АЗБУКИ – КИРИЛЛИЦЫ

Создание этой азбуки и положенное ею начало широкого развития славянской письменности связывается с именами двух великих просветителей Кирилла и Мефодия, причисленных к лику святых.

Святые учителя творили буквы для просвещения славян. И задачей нового письма стало прославление величия Божия [3, с. 18].

Создание славянской азбуки, названной кириллицей, относят к 863 году. Она включала 43 буквы. 24 буквы были заимствованы из греческого алфавита, который в свою очередь заимствовал 21 символ из финикийского алфавита.

В греческом языке не было многих звуков, имеющих в славянских языках, – не было, естественно, в греческом письме и соответствующих букв. Поэтому в кириллицу применительно к особому звуковому составу старославянского языка было введено 19 новых, специально созданных для этого букв [4, с. 34].

Буквы славянской азбуки – уникальное явление. В них заключен глубокий священный смысл. В своем исследовании мы попытались проанализировать каждую букву кириллицы: как она изображалась, как звучала, какой смысл она имела в контексте. Мы опирались на исследование Н.П. Саблиной, которая описывает происхождение и значение каждой буквы кириллицы, опираясь на библейские сказания, народный фольклор, показывая духовно-мистическую сущность всего славянского алфавита [3].

### Необычна первая буква кириллицы Азь (рис. 1).

Данная буква – местоимение первого лица (я). Из всех славянских языков сохраняет форму "азь" только болгарский язык, который был родным для Святых братьев Кирилла и Мефодия.

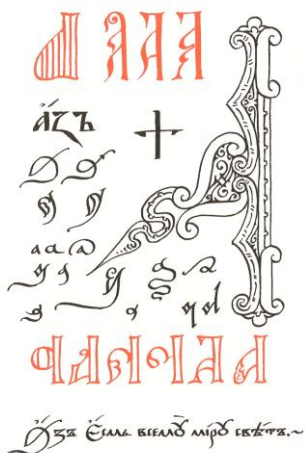


Рис. 1

В глаголице АЗЪ начерталось крестом. Крест связан со Спасителем и нашим спасением. В русском языке буквы А в начале слова не бывает: церковному «агнецъ» соответствует народное «ягненок». В священном Писании «агнецъ» означает ветхозаветную жертву, прообразовавшую Христа, и Самого Господа Иисуса Христа [3, с. 28].

Слова на А в словарях русского языка являются заимствованными. Они пришли к нам из других языков. Так, все богослужебные слова на А –, в основном, грецизмы. Без них не обходятся молитвы, они называют священные предметы в храме:

алтарь – восточная часть храма с престолом; аналой – возвышенный столик, на котором полагаются святыя предметы: Евангелие, крест, иконы [3, с. 28].

Наиболее почитаемые имена на А, которые получают русские люди при святом крещении:

Александр – «помощь, мужественный».

Анастасия – «воскресение».

Андрей – «мужественный, храбрый».

### Поистине священной представлена вторая буква кириллицы Буки (рис. 2).

Буква БУКИ не обозначает цифры, так как последовательность чисел в кириллице связана с греческим алфавитом, в котором этой буквы не было. Имя БУКИ и есть буква. Слово необычно по форме, потому что сохраняет древнюю грамматику, как и некоторые другие слова, например любовь, церковь, кровь. В корне слова БУКВА мы легко узнаем название дерева БУК. Дощечки из него служили для начертания писем у древних германцев. Слова БОГ, БОГОРОДИЦА, БЛАГОДАТЬ и многие производные от них, такие как БЛАГОСЛОВИТИ, БОГОЛЕПНО, БЛАЖЕНСТВО, достойно занимают своё место во главе азбуки и славянского церковного словаря [3, с. 32].

На карте России отразился благочестивый обычай наших предков с любовью называть города и поселения по-христиански: Благодатное, Благодатовка, Благоево, Богородское.

Древний книжник заставную букву БУКИ изобразил как вязь стилизованных трав, деревьев, птиц, с вплетённой в них фигурой человека, удерживающего всё руками (рис. 3).

Буква стоит в начале алфавита, из первой и второй букв составляется и само слово " аз +буки → азбука" .



Рис. 2



Рис. 3

### Необычной является буква кириллицы Мыслете.

Кириллическое М имеет по рисунку очень древние истоки: от древнеегипетского иероглифа «мему» со значением «волна, вода» через финикийскую букву «мем», имя которой также «вода», к

греческой «ми», «мю». Печатное М оказалось одинаковым во всех алфавитах мира. Когда на Руси, помимо устава, возникла скоропись, то буква М в ней округлилась и стала напоминать текущую волну, нечто неустойчивое. Почему и возникли поговорки:

Все люди как люди, а мы как мыслете.  
 Писать ногами мыслете – быть пьяну.

Этимологически (изначально) древний корень буквы МЫСЛИТЕ родственен МУДРОСТИ, также слову мнить – «помнить, думать, понимать».

Изображение мысли как чуда видим в заставной Мыслете. Два диковинных зверя-симурга, показывающих всё мироздание в его равновесии, завернули клювы в себя — знак глубочайшего размышления. Из трилистника выплетается амфора, преизливающая всю мудрость мира (рис. 4) [3, с. 80].

Есть и другое начертание буквы, связанное с евангельским сюжетом о призвании на служение Господом нашим Иисусом Христом первых апостолов из рыбаков (рис. 5) [3, с. 80].



Рис. 4



Рис. 5

**Интересной является и буква Слово (рис. 6).**



Рис. 6

В языке нет такого другого всеобъемлющего слова, как Слово. Словом создан мир – Он, Господь, сказал (изрек Слово), и все стало. Святой праведный Иоанн Кронштадтский напоминает: «Каждую минуту Бог носит все миры силой Слова Своего». «Как же поэтому надо быть осторожным в слове», – заключает праведник. Ведь сказанное слово обладает непреложностью исполнения [3, с. 99].

СЛОВО – это Сын Божий, Логос, Господь Иисус Христос.

Человек, созданный по образу Божию, единственный из тварей одарён словом, он существо словесное. Человеческое слово, как всё, что от Бога, в высшем проявлении запечатлевается красотой, оно СЛАВНО. СЛОВО и СЛАВА – одного корня, с чередованием О/А. Грехами же нашими в слово может проникнуть бесславие [3, с. 100].

Имя буквы слово – свято и славно. Примечательно, что на букву С начинается слово, которое нельзя произносить всуе. Это слово – Имя Господне: сын (Суший). Оно страшно, так как Имя Бога есть Сам Бог [3, с. 101].



### Глубокий смысл имеет и буква Онъ.



Рис. 7

ОНЪ – это указательное местоимение, в прошлом обозначавшее крайнюю удаленность лица или предмета от собеседников, указывает нам на запредельное присутствие Того, Который никакой мыслию не постижим и никаким словом не выразим [3, с. 87].

Подобно солнцу начертание данной буквы в виде круга, который в то же время известный и давний символ вечности.

Кроме того, буква О скорее вытянутый круг, то есть более напоминает яйцо. А оно, как объяснял еще Плутарх, представляло неким образом Творца, во всем вседействующего и все в Себе заключающего. Наши христианские предки видели в яйце, скрывающем жизнь птенца, наглядное изображение живоносного Гроба и Воскресения Христова.

Именно так вдохновенно изобразил древнерусский книжник заставную букву О, где в радостных сверкающих белых и красных тонах

На рис. 7 изображен царственный петух в яйце-солнце на ярко-зеленом фоне цветения жизни [3, с. 87].

Начиная с времен Петра I состав букв кириллицы подвергался

многочисленным реформам. Какие-то буквы выходили из употребления, их место занимали совершенно новые графемы. Постепенно соз-

давался русский алфавит. В настоящее время в нашем алфавите насчитывается 33 буквы (10 - гласных, 21 – согласная, «твердый м мягкий знаки») [4, с. 45].

Изучение древней азбуки-кириллицы необходимо лингвистам, педагогам, прежде всего преподавателям русского языка и литературы, и, конечно, историкам, писателям, литературоведам, священникам, а также всем, кто интересуется языком и славянской культурой.

Знание древней азбуки важно для понимания и более глубокого изучения не только древнерусской литературы, русской литературы XVIII в., но и тех произведений золотого XIX в., которые входят в обычную школьную программу, т.е. тех, без освоения которых не может состояться культурный человек.

Древняя кириллица, легшая в основу церковнославянского языка, сохранилась только в церкви. Первые христианские богослужебные книги были написаны на этом языке, поэтому не только православные люди, но и все, кто интересуется историей религии и хочет разобраться в вопросах веры, должны знакомиться с Евангелием и другими церковными книгами не в современных, зачастую неточных, приблизительных переводах, а уметь прочесть их на том языке, на котором впервые узнали о христианстве наши далекие предки [1, с. 21].

Церковнославянский язык очищает наш лексикон, поэтому необходимо стремиться, чтобы слова, которые живут в молитвах: милость, милосердие, кротость, благо и другие, – всегда бы являлись неотъемлемой частью нашей речи; чтобы язык, на котором мы говорим, оставался бы и всегда был языком, на котором можно общаться с Богом.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Иваницкая Е.Н. Старославянский язык : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Е.Н. Иваницкая. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2013. –160 с.
2. Папина А.Ф. Происхождение славянской письменности : Учебное пособие. – 4-е изд. – М.: Книжный дом "ЛИБРОКОМ", 2009. – 208 с.
3. Саблина Н.П. Буквица славянская. Поэтическая история азбуки с азами церковнославянской грамоты. – М.: Благотворительный фонд "Покровъ", 2013. – 192 с.
4. Хабургаев Г.А. Старославянский язык. – М.: Просвещение, 1986.

**ОСИЧКИНА СВЕТЛАНА НИКОЛАЕВНА,**  
студентка 4 курса фармацевтического факультета МГОГИ  
*Научный руководитель: Ханина Миниса Абдуллаевна,*  
д. фарм. н., профессор МГОГИ

## **ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВАЛЕРИАНЫ ЛЕКАРСТВЕННОЙ НАСТОЙКИ**

**Актуальность** данных исследований заключается в рациональном использовании лекарственного растительного сырья корневищ и корней *Valeriana officinalis*. Приводятся экспериментальные данные, которые позволяют подобрать наиболее оптимальные условия для максимального извлечения БАВ при минимальном использовании экстрагента. Это в первую очередь, снижает стоимость продукции, полученного из данного сырья, а также позволяет рационально использовать природные ресурсы.

**Цель исследования.** Подбор технологических параметров для максимального извлечения БАВ при минимальном использовании экстрагента.

**Объекты исследования.** Лекарственное растительное сырье *Valeriana officinalis* (валериана лекарственная) разных производителей.

**Методы исследования.** Общий фитохимический анализ проводили по общепринятым методикам. Товароведческий анализ (влажность, содержание примесей, зольность, измельченность, экстрактивные вещества) проводили по фармакопейным методикам (ГФ XI и XII издания). Количественное определение действующих веществ проводили спектрофотометрическим методом (ФСП).

**Результаты исследования.** При ситовом анализе лекарственного растительного сырья *Valeriana officinalis* производства «Х», были выявлены следующие фракции: сырье с размером частиц – 10 мм – 50,0 г; 7 мм – 11,3 г; 5 мм – 12,6 г; 3 мм – 25,8 г; 2 мм – 8,2 г; 1 мм – 1,8 г, 0,25 мм – 0,4 г. Неорганическая примесь составила 0,32г. Влажность сырья составила 6,3%, зола общая – 7,85%. Экстрактивные вещества составили 31,8% (экстрагент- 40%-ный спирт этиловый). Общий фитохимический анализ показал наличие флавоноидов, дубильных веществ, каротиноидов, полисахаридов, эфирного масла, аминокислот, аскорбиновой кислоты. Валерианы корневища с корнями измельченных настаивались на следующих концентрациях спирта – 40% (без коэффициента поглощения), 40% (K=1), 50% (K=1,8) и 60% (K=1,8). Для исследования брали 100 грамм измельченных корней и корневищ, заливали определенным количеством спирта этилового, в зависимости от коэффициента поглощения. Объем полученной настойки должен составлять 500 мл. Исследовали следующие показатели: сухой остаток, количественное определение сложных эфиров карбоновых кислот, содержание этилового спирта в настойках. Образец №1 – 40%-ный этиловый спирт (без коэффициента поглощения). Сухой остаток – 4,32%. Количество сложных эфиров – 0,216%. Содержание этилового спирта – 39,81%. Образец №2 – 40%-ный спирт этиловый (K=1). Сухой остаток – 3,52%. Количество сложных эфиров – 0,365%. Содержание этилового спирта – 39,28%. Образец №3 – 50%-ный спирт этиловый (K=1,8). Сухой остаток – 3,7%. Количество сложных эфиров – 0,253%. Содержание этилового спирта – 48,54%. Образец №4 – 60%-ный спирт этиловый (K=1,8). Сухой остаток – 3,3%. Количество сложных эфиров карбоновых кислот – 0,280%. Содержание спирта этилового – 59,66%

**Вывод.** После всех исследований можно сделать вывод о том, что наиболее приемлемая концентрация спирта, из всех исследуемых, это 40%-ый этиловый спирт с коэффициентом поглощения 1. При этой концентрации настойка валерианы лекарственной проходит по всем показателям, как по сухому остатку (3,52%), так и по количеству сложных эфиров (0,365%). Общий фитохимический анализ показал наличие флавоноидов, дубильных веществ, каротиноидов, полисахаридов, эфирного масла, аминокислот, аскорбиновой кислоты.

## **СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ СЛЕНГИЗМОВ НА ПРЕДМЕТАХ ВЕРХНЕЙ ОДЕЖДЫ**

В последнее десятилетие мы наблюдаем увеличение числа сленгизмов в нашей речи и повседневной жизни. Популярность употребления сленгизмов коснулась всех языков мира и сфер развлечений, таких как фильмы, музыка, книги, театр, компьютерные игры и т.д. В настоящее время наблюдается тенденция употребления сленгизмов на предметах верхней одежды.

Современные индустриально-развитые общества относятся к динамичным, быстро меняющимся, а потому и язык в подобных обществах очень подвижен, в результате чего за период жизни одного поколения его словарный запас претерпевает серьезные изменения не только в смысле увеличения или уменьшения объема, но и в смысле смены целых блоков слов и выражений на другие, возможно, даже близких по значению, но иных по звучанию. Кроме того, общества современной культурно-исторической эпохи представляют собой подвижную систему, включающую в себя множества субкультурных образований (профессиональных, территориальных, статусных и т.д.), каждое из которых обладает собственной специфической лексикой – собственным сленгом. При этом следует отметить, что субкультуры не являются абсолютно замкнутыми, изолированными образованиями, и любой современный человек принадлежит одновременно сразу к нескольким субкультурам. Это приводит к тому, что субкультурные сленговые языки проникают и взаимодействуют с так называемым литературным языком, либо обогащая, либо засоряя последний [1, с. 127].

Сленг – особая форма языка, которую очень трудно изучать, несмотря на ее объективное существование, ввиду того, что данное явление считается не устоявшимся во времени, подвижным и меняющимся. Сегодня, когда в появлении новых слов огромную роль играют средства массовой информации: телевидение, радиовещание, пресса, сленг теснит респектабельную речь и благодаря массовой культуре накладывает свой опечаток на язык всей нации. Если учитывать тот факт, что язык и культура – явления взаимосвязанные, то можно выдвинуть предположение о том, что, изучая сленг, человек приобщается к своеобразной индивидуальной культуре, что является существенным фактором повышения интереса к изучаемому языку. Пропасть между «классической» речью и сленгом расширяется с каждым днем так, что иногда практически невозможно понять носителя иностранного языка из-за академичности учебников, по которым идет обучение языку [2, с. 96]. Также изменения, происходящие в общественной и политической жизни в настоящее время, быстрые темпы развития науки и техники, внедрение информационных технологий способствует либерализации литературных норм языка и открывают границы для пласта сниженной лексики (сленга, жаргона), которая проникает в различные сферы жизнедеятельности человек. Это обуславливает актуальность исследуемого вопроса.

Разнообразные надписи с употреблением сленгизмов встречаются чаще всего на предметах верхней одежды, таких как футболки, свитера, куртки и джинсы. Бизнес, занимающийся производством верхней одежды, резко переключает свое внимание от производства одежды без надписей на одежду, где встречаются надписи, что связано с возрастающим спросом на последние.

Надписи затрагивают разнообразные аспекты жизни человека и даже государства. Ниже представлены некоторые темы, которые нашли отражение на предметах верхней одежды:

- 1) Политика
  - Put IT in
  - Go home, Barack!
  - #КРЫМНАШ
  - Единица измерения маразма: 1 Барак = 1000 Нулланд, 1000 Нулланд = 10 000 Псак
- 2) Социальные сети
  - Instashit
  - Fuckbook
  - Tumblrgirl
  - Ищи меня Вконтакте!
- 3) Описание человека или состояние человека, носящего на себе одежду с надписью



- I AM A BADGAL!
  - Ama da best you've met, duh!
  - No talk to strangerZ
  - Still z-z-zing
  - Whata u think 'bout me?
  - I don't give a shit/fuck/heck
- 4) Увлечение человека и надписи связанные с популярной культурой или надписи, показывающие приверженность человека к какой-либо группе людей
- Navy (фанат певицы Rihanna)
  - May the 4th be with You (игра слов, основанная на самой известной фразе из киносаги «Звездные войны»)
  - Jurassic Pranker
  - No to D-I-N-O-S-A-U-R-S (просьба молодых девушек не беспокоить их мужчин, которые намного старше них)
  - My anaconda don't! (строчка из известной песни Nicki Minaj)
  - Punks not dead
  - Better call Saul (фраза из американского сериала "Breaking Bad")

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антрушина Г.Б. Стилистика современного английского языка / Г.Б. Антрушина. – СПб.: Владос, 2002. – 767 с.
2. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка / В.И. Заботкина. – М.: ВШ, 2003. – 456 с.

**ПЕТКЕВИЧ ТАТЬЯНА,**  
курсант Крымского филиала  
Краснодарского федерального университета МВД  
*Научный руководитель: Царегородцева Светлана Сергеевна*  
канд. фил. наук, доцент

### **КОНЦЕПТ УНИВЕРСИТЕТ: ИТОГИ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА**

Образовательная система России, на сегодняшний день, находится на стадии реформирования. Существенно изменилась не только миссия и политика современных университетов, но и ментальность современного студенчества.

С 2014–2015 учебного года вузы Крыма начали «осваивать» российское образовательное пространство. Цель нашего исследования: выявить семантические, тематико-ситуативные и оценочно-прагматические связи слова-стимула УНИВЕРСИТЕТ на основе пилотного ассоциативного эксперимента Крымского филиала Краснодарского федерального университета МВД.

В данной работе мы опираемся на понятие концепт. В новых российских лингвистических исследованиях концепт определяется как «содержательная сторона словесного знака, за которой стоит понятие, относящееся к умственной, духовной или материальной сфере существования человека, закрепленное в общественном опыте народа, имеющее в его жизни исторические корни, социально и субъективно осмысляемое и – через ступень такого осмысления – соотносимое с другими понятиями, ближайшее с ним связанными или, во многих случаях, ему противопоставляемыми» [1, с. 606].

Эмпирический материал для исследования был полечен в ходе проведенного нами ассоциативного эксперимента в феврале 2015 года на базе Крымского филиала Краснодарского университета МВД России. Участниками выступили курсанты 1 курса, обучающиеся по специальности 030901 «Правовое обеспечение национальной безопасности». Их количество составило 37 человек.

Общее количество ассоциатов (слов и словосочетаний) на слово-стимул УНИВЕРСИТЕТ – 160. Они составляют ассоциативное поле концепта УНИВЕРСИТЕТ. Ядро ассоциативного поля – слова-реакции с наибольшим количеством употреблений ассоциатов, их индекс указывается в скобках. Приведем полностью данное поле.

УНИВЕРСИТЕТ: учеба – 10; друзья – 8; знания – 7; пары – 7; сессия – 6; казарма – 5; диплом – 5; профессия – 4; веселье – 4; высшее образование – 4; увольнения – 3, ответственность – 3; офице-

ры – 3; работа – 3; сон – 2; студент – 2; 1 курс, 5 лет, аудитория, бакалавр, будущее, высший уровень знаний, зачетка, взвод, взрослая жизнь, время, выходные, группа, дисциплина, дом, забор, закон, занятость, затруднения, интерес, интересные и веселые моменты, карьера, книги, контрольные, КПП, куртка, лектор, лекция, люди, магистр, мало свободы, много домашних заданий, молодость, наряд, науки, новые друзья, новое, обучение, обязанности, однокурсники, отдаленность от дома, отпуск, оценки, перспективы, плац, подъем, погоны, праздник, предметы, преподаватель, препод, радость, распорядок, режим, симпатичная девушка, самоподготовка, самостоятельность, Симферополь, семинары, смех, совершенствование, сон на парах, специальность, спорт, старание, стремление, столовая, строевая, служба, тетрадь, труд, тяготы, уборка, устав, учебное заведение, учебник, ученый, форма, часы, экзамены, юность.

Учитывая, что совокупность ассоциаций и совокупность семантических признаков, образуют лингвистическую общность, назовем поле концепта УНИВЕРСИТЕТ ассоциативно-семантическим и выделим в его границах тематические группы (ТГ).

1.ТГ «обучение»: учеба – 10, знания – 7, пары – 7, сессия – 6, диплом – 5, высшее образование – 4, студент – 2, учебное заведение, специальность, предметы, учебник, тетрадь, лекция, много домашних заданий, зачетка, науки, книги и др.

2.ТГ «распорядок жизни курсантов»: казарма – 5, увольнения – 3, занятость, строевая, служба, самоподготовка, форма, дисциплина, наряды, погоны, подъем, выходные, отпуск, распорядок, мало свободы, режим, устав, забор, столовая, время, труд, взвод, уборка, КПП, плац.

3.ТГ «будущее и перспективы»: профессия – 4, бакалавр, магистр, работа, будущее, карьера, высший уровень знаний, перспективы, закон и др.

4.ТГ «окружение курсантов»: друзья – 8, офицеры – 3, товарищи, взвод, однокурсники, препод, лектор, и др.

5.ТГ «чувства, которые вызывает университет»: веселье – 4, смех, веселые и интересные моменты, дом, радость, тяготы, старание, стремление, самостоятельность и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что ассоциативно-семантическое поле концепта УНИВЕРСИТЕТ в сознании курсантов представляет собой сложную структуру, в которой можно выделить ядерную зону с представлениями, прежде всего, связанными с учебой и знаниями. Вошли в ядерную зону и ассоциации курсантов, которые можно объединить в тематическую группу «распорядок жизни курсантов», которые связаны с их казарменным положением.

Близкими к ядерной зоне оказались ассоциации курсантов из тематических групп «будущее и перспективы», «окружение курсантов» и «чувства, которые вызывает университет». В последней тематической группе самая распространенная ассоциация – веселье, однако, среди ассоциантов есть и название противоположной эмоции, например, тяготы, но это единичное явление в тематическом поле концепта УНИВЕРСИТЕТ.

Полученные нами результаты показывают, что в сознании курсантов первого курса, обучающихся в Крыму в год его присоединения к России, преобладают позитивные ассоциации к слову-стимулу УНИВЕРСИТЕТ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Демьянков В.З. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры // Язык как материя смысла: Сборник статей в честь академика Н.Ю. Шведовой / отв. ред. М.В. Ляпон. – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2007. (РАН: Институт русского языка им. В. В. Виноградова). – С. 606–622.
2. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность: Антология / под ред. В.П. Нерознака. – М., 1997.
3. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию. – М., 1997.

## **СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫЕ ПОДХОДЫ В ОПРЕДЕЛЕНИИ ФЕНОМЕНА «СМЕРТНАЯ КАЗНЬ»**

«Смертная казнь» – тема действительно интересная для рассмотрения и обсуждения. Я выбрала её в качестве исследовательской работы, т.к. ни один вопрос уголовного права не пользуется такой известностью и таким свойством привлекать к себе дух исследователей. Данная тема всегда рождает споры между сторонниками и противниками этого вопроса: является ли угроза применения смертной казни фактором, сдерживающим преступность? Нарушает ли она права человека? Принять ли её в современный период развития общества или отказаться от этого? Может ли государство оправдать или доказать необходимость подобной меры для поддержания и охраны правопорядка? Бурная полемика вокруг сохранения в уголовном законе исключительной меры наказания не прекращается уже более двух столетий. Актуальность темы также заключается в том, что вопрос о применении смертной казни в России как высшей меры наказания до сих пор окончательно не решен и является дискуссионным. С одной стороны, ч. 2 ст. 20 Конституции РФ гарантирует каждому гражданину право на жизнь, но вместе с тем провозглашает, что «смертная казнь впредь до её отмены может устанавливаться федеральным законом в качестве исключительной меры наказания за особо тяжкие преступления против жизни», что и закрепил УКРФ 1996 г. в отношении умышленного убийства человека и некоторых других особо тяжких посягательств на жизнь человека. С другой стороны, сегодня, когда человечество прошло несколько этапов общественно-экономического развития, идеи гуманизма, справедливости и добра всё больше проникают в общественное сознание, что закономерно приводит к отказу многих государств применения смертной казни. Вступление России в совет Европы предполагает отмену смертной казни и на территории РФ. Поэтому 27 февраля 1997 года Б.Н. Ельцин объявил мораторий на исполнение смертной казни. Все осуждённые к высшей мере наказания судами автоматически получили помилование.

Также смертная казнь влияет на все сферы общественной жизни так положительно, так и отрицательно, поэтому и существуют сторонники и противники смертной казни, которые отстаивают свои мнения на разных и убедительных основаниях.

Я считаю, что смертная казнь влияет на политическую сферу общества так и положительно, так и отрицательно. Положительное влияние заключается в том, что у людей возникает боязнь в совершении преступлений, происходит защита общества. Казнь оказывает сдерживающее влияние на ряд преступников. Смертная казнь надежно защищает общество от самых опасных и неисправимых преступников.

А отрицательное влияние заключается: во-первых, в возможности судебной ошибки; во-вторых, в возникновении противоречий международным нормам. Судебная ошибка приводит к смерти невинного человека и может привести к резонансу в обществе или к социальному потрясению. Смертная казнь противоречит праву человека на жизнь, защищаемому современным международным правом: протокол № 6 к Европейской конвенции по правам человека требует запрета смертной казни в мирное время.

Смертная казнь и глобально охватывает экономическую сферу жизни общества.

Экономическая сторона не может быть аргументом при принятии решения о жизни или смерти человека. Любой вид тюремного заключения (в том числе и пожизненный) оплачивается государством, а именно налогами законопослушных граждан. Это означает, что и родственники жертв платят налоги, а стало быть, оплачивают жизнь убийцам их родственников.

Сторонники смертной казни считают, что казнить дешевле, чем всю жизнь содержать преступника, но, с другой стороны, это аморальность экономического аргумента, не соответствующая нормам международного права.

Влияние смертной казни на социальную сферу также не обходит стороной. Убивая преступника, государство при этом даже не касается причин, которые привели его к преступлению. Например, такие социальные явления как бедность, голод, социальное неравенство, люди с физическими или психическими отклонениями и др. принуждают некоторых людей заняться преступной деятельностью. Если государство предотвратит или уменьшит возникновения таких социальных явлений, то и преступность уменьшится в несколько раз.

Ну а как же право потерпевших (или их близких, родственников) на месть? Многие преступления настолько тяжки и жестоки, что пожизненное заключение не является максимальной мерой наказания. Государство помогает жертвам утолить жажду мести, совершая справедливый суд и воздавая преступникам ту боль, которую они принесли. Ведь принцип талиона гласит: «Око за око, зуб за зуб, жизнь за жизнь». Значит, люди имеют право на возмездие.

Но надо не исключать того факта, что при пожизненном заключении возможен побег осуждённого, который на свободе может совершить ряд преступлений. Также во время тюремного заключения имеет место преступления, например, убийство охранника тюрьмы.

Следует также включить аспект влияния смертной казни на духовную сферу жизни общества.

Пожизненное заключение ничем не лучше и даже является более жестокой мерой наказания. Эта та же казнь, только «в рассрочку». Иногда даже смерть убийцы далеко не всегда способна восполнить тяжесть потери.

Смертная казнь – акт анти гуманизма. Гуманизм утверждает ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие, проявление своих способностей. Применение смертной казни государством подрывает такой основополагающий принцип общественной морали и нравственности как полная неприкосновенность человеческой жизни.

В смертной казни кара проявляется в максимальной степени. У осужденного отнимается самое дорогое, что есть у человека – жизнь. Естественно, что одновременно он лишается и всех других прав и интересов. Однако это происходит только после приведения приговора в исполнение. Смертная казнь и есть принуждение, применяется от имени государства и, как правило, вопреки желанию осужденного.

В заключении хотелось бы отметить, что в настоящее время вопрос о смертной казни серьезно стоит в России, где произошло ряд социальных потрясений в результате несправедливости назначения пожизненного заключения. Многие говорят о нарушении международного права при применении смертной казни. Ведь человек имеет право на жизнь. А как же право на возмездие, применение принципа талиона? Эти вопросы будут волновать общество всегда и только ему решать, будет ли существовать смертная казнь или нет.

**ПИРАЛИЕВА ГУЛЬНАРА ФАЗИЛЬ КЫЗЫ,**  
студент 3 курса факультета физики и математики МГОГИ  
*Научный руководитель: Панчищина Валентина Алексевна,*  
к.ф.-м.н., доцент МГОГИ

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ**

*Новый мир имеет новые условия и требует новых действий.*

*Н.К. Рерих*

На данном этапе развития цивилизации «общество запрашивает человека обучаемого, способного самостоятельно учиться и многократно переучиваться в течение постоянно удлиняющейся жизни, готового к самостоятельным действиям и принятию решений». По мнению специалистов, для современного человека важна возможность использовать в своей жизни и деятельности все накопленные знания, всё изученное и усвоенное; сегодня на первый план выходят «не структурные, а функциональные, деятельностные качества человека». В связи с чем актуализируется «проблема самостоятельного успешного усвоения учащимися новых знаний, умений и компетенций, включая умение учиться». Решение этой проблемы напрямую связывается с освоением универсальных учебных действий.

Подчеркнем, что разработка концепции развития универсальных учебных действий в системе российского образования ведется в соответствии с деятельностной парадигмой образования, объявляющей целью развитие личности учащегося на основе изучения универсальных способов познания и освоения мира. В настоящее время «целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться».

В связи с этим представляет интерес поиск путей формирования универсальных учебных действий и разработка педагогических условий для развития учащегося при обучении геометрии в 7–9 классах. На первом этапе этот поиск предполагает решение следующих задач:

1) изучение педагогических и теоретико-методологических основ формирования универсальных учебных действий;

2) систематизацию и описание характеристик личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных, универсальных учебных действий.

На втором этапе необходимо выявить теоретические основы проектирования УУД при обучении математике и особенности их формирования на уроках математики. И только после этого можно приступать к разработке методики проведения конкретных уроков по определенной теме в контексте идей новых образовательных стандартов. При этом разработка способов формирования УУД при обучении математике должна включать сравнительный анализ учебников по геометрии для учащихся 7–9 классов и знакомство с оригинальными методиками изучения той или иной темы.

Заметим, что в данном исследовании были рассмотрены указанные задачи и на последнем этапе разработаны конспекты уроков по изучению теоремы Пифагора. В этих конспектах, в частности, выделены опорные задачи, которые помогают учащимся актуализировать знания, необходимые для доказательства теоремы Пифагора. На таких уроках учащиеся знакомятся с биографией Пифагора и идеями пифагорейцев. В качестве домашнего задания предлагается изучение разных способов доказательства теоремы Пифагора. Можно сказать, что такого рода уроки направлены на развитие практически всех УУД. Например, устанавливаются следующие связи между УУД и типом заданий или деятельности:

1) личностные: творческие задания, мысленное воспроизведение картины, ситуации, самооценка события;

2) познавательные: в выполнении домашней работы - поиск доказательства в различных источниках, контроль выполнения домашнего задания; оценка своей работы;

3) коммуникативные: работа в группах, диалоговое слушание, постановка вопросов, разрешение конфликтов, управление поведением партнера точно выражать свои мысли (непосредственно на уроке, сравнение и анализ полученных результатов).

Данное исследование показало, что уроки геометрии по теме «Теорема Пифагора» обладают большими возможностями для личностного и познавательного развития учащихся и формирования соответствующих УУД.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Боженкова Л.И. Методика формирования универсальных учебных действий при обучении геометрии. - М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 204-205 с.
2. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011.

**ПИСАРЕВ АНДРЕЙ АНДРЕВИЧ,**

студент

научный руководитель: Кузьмин Е.Б.,

к.п.н.

Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов, Россия, Набережные Челны

**ЛОШКАРЕВ Р., БЫЧКОВА Д.**

студенты

Казахская академия спорта и туризма, Казахстан, Алматы

## ФОРМИРОВАНИЕ СПОРТИВНОЙ МОТИВАЦИИ У ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ

Мотивация занимает ведущее место в структуре личности, пронизывая все ее структурные образования: направленность личности, характер, эмоции, способности, психические процессы. Мотивация поведения невозможна вне пределов *эмоциональной сферы*. Эмоции ориентируют человека, указывая на значимость окружающего для человека, на степень их важности. Мотивация рассматривается как психическое *состояние*, формирующееся в результате соотношения человеком своих потребностей и возможностей с особенностями конкретной деятельности и служащее основой для постановки и осуществления ее целей.

Специфичность спортивной мотивации обусловлена качественным своеобразием предмета спортивной деятельности. Р.А. Пилюян определяет спортивную мотивацию как «особое состояние личности спортсмена, формирующееся в результате соотнесения им своих способностей и возможностей с предметом спортивной деятельности, служащее основой для постановки и осуществления целей, направленных на достижение максимально возможного на данный момент спортивного результата».

Мотивы занятий спортом высших достижений включают, по мнению А.В. Родионова, потребности в предельных физических усилиях, переживании состояния сильной психической напряженности, преодолении соперника, испытании собственных физических и психических возможностей.

Исследования проводились с юными спортсменами ДЮСШ. Результаты проведенного исследования позволили нам судить о следующем. Соревновательная и тренировочная мотивация отрицательно взаимосвязаны между собой. В основе соревновательной мотивации находятся мотивы: достижения успеха, социального самоутверждения и социально-моральный; в основе тренировочной мотивации – мотив эмоционального удовольствия и рационально-волевой. Чем сильнее сформированы мотивы занятий спортом, тем выше готовность к проявлению волевых усилий.

На приоритетность мотивов, особенности структуры мотивов оказывают влияние специфика вида спорта, уровень спортивных достижений, возраст, пол, спортивный стаж спортсмена, а также самооценка своих личных качеств. Отмеченное подтвердило нашу гипотезу и определило дальнейшее направление исследования.

**ПЛАВСКАЯ МАРИЯ АНДРЕЕВНА,**  
студентка 3 курса филологического факультета МГОГИ  
**ГАО ЦЗОЛИН,**  
Яньчэнский педагогический университет  
*Научный руководитель: Блохин Александр Викторович,*  
к.ф.н., доцент МГОГИ

## **КРЫЛАТЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ В КИНОФИЛЬМАХ И СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ**

В последнее время все больше русских людей в устном разговоре цитируют фразы из кинофильмов. Причем, цитируют не просто так, а умышленно, в какой-то определенной ситуации. Невозможно заметить, что такие фразы из фильмов становятся просто-напросто крылатыми.

**Предметом** данного исследования стали крылатые слова и словосочетания из советских кинокомедий.

**Целью** данной работы было проанализировать с точки зрения структуры и семантики крылатые выражения, пришедшие в речь из советских кинофильмов 1960–1970-х годов, в частности, кинокомедий Л. Гайдая «Бриллиантовая рука», «Кавказская пленница», «Джентльмены удачи», «Операция «Ы» и другие приключения Шурика», «Иван Васильевич меняет профессию» и Э. Рязанова «Берегись автомобиля», «Ирония судьбы или с легким паром».

В соответствии с данной целью были поставлены следующие **задачи**:

- изучить вопрос возникновения в языке крылатых выражений;
- рассмотреть особенности существования данных единиц в современном русском языке;
- проанализировать полученные единицы с точки зрения семантики;
- показать, как используются и трансформируются, приобретая новые смысловые оттенки, крылатые слова и выражения в языке СМИ.

**Актуальность исследования** определилась тем, что крылатые слова и выражения являются довольно актуальным предметом обсуждения на страницах работ по лингвистике.

Нередко термин «крылатые слова» толкуется в более широком смысле: им обозначают народные поговорки, всевозможные образные выражения, возникшие не только из литературных источников, но и в быту, из народных обычаев и верований, терминологии различных ремесел, старинного судопроизводства и проч.

Крылатые слова в узком смысле – такой литературный или конкретно-исторический источник, который может быть установлен по своему происхождению. Одни из них возникли в отдаленные эпохи, другие – совсем недавно.

Русские часто в той или иной ситуации используют фразы из любимых фильмов. И используют не просто так, а с определенной целью, выражая, таким образом, свои чувства, давая характеристику объекту или оценку ситуации, а также преследуя и другие цели. Исходя из этого, выбранные нами лексические единицы (крылатые выражения) из советских кинокомедий в количестве 72 единиц я условно распределила на несколько **лексико-семантических групп**:

**1. Крылатые выражения для обозначения безвыходной ситуации:**

- Шеф, всё пропало, всё пропало! Гипс снимают, клиент уезжает.
- Всё! Кина не будет! Электричество кончилось! (к/ф «Джентльмены удачи»)

**2. Крылатые выражения угрозы:**

- Я на вас жалобу подам коллективную (к/ф «Иван Васильевич меняет профессию»)
- У вас несчастные случаи на стройке были? – Нет. – Будут! (к/ф «Операция "Ы" и другие Приключения Шурика»)

**3. Крылатые выражения обращения:**

- Ты пошто боярыню обидел, смерд! (к/ф «Иван Васильевич меняет профессию»)
- Будете у нас на Колыме, Милости прошу!
- Нет, уж лучше Вы к нам! (к/ф «Бриллиантовая рука»)

**4. Крылатые выражения по руководству к действию:**

- Что же теперь делать? Что делать?
- Сухари сушить! (к/ф «Бриллиантовая рука»)
- Достаточно одной таблетки! (к/ф «Бриллиантовая рука»)

**5. Крылатые выражения – характеристика:**

- Семён Семёныч! (к/ф «Бриллиантовая рука»)
- Руссо туристо! Облика морале! (к/ф «Бриллиантовая рука»)

**6. Крылатые выражения как призыв, лозунг:**

- Жить хорошо, а хорошо жить ещё лучше! (к/ф «Кавказская пленница»)
- Да здравствует наш суд, самый гуманный суд в мире. (к/ф «Кавказская пленница»)

Богатство крылатых выражений оживает под пером талантливых журналистов, становится источником новых художественных образов, шуток, неожиданных каламбуров. Крылатые выражения, как правило, употребляются в самой статье, включенные в предложения, и в заголовках. Например:

- А нам все равно... дело есть у нас!
- Нас на Западе не любят, а нам все равно...

На мой взгляд, благодаря метафоричности и экспрессивности крылатое выражение так активно используется в живой разговорной речи и СМИ, в том числе в печати, создавая особую выразительность, меткость, образность текста.

К тому же изучение крылатых слов и выражений для иностранцев имеет важное значение. Они помогают глубже понимать русскую литературу и культуру, лучше понять особое чувство юмора русского народа, его иронию и самоиронию, проявляющиеся в речи при использовании общеизвестных цитат из любимых всеми русскими кинофильмов и потому понятных большинству россиян.

**ПЛЕХАНОВА ЛЮДМИЛА АНДРЕЕВНА,**  
студентка 5 курса факультета иностранных языков МГОГИ  
**ПИСАРИХИНА АННА СЕРГЕЕВНА,**  
к.ф.н., ст. преподаватель МГОГИ

## **АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ ВЗГЛЯД НА ПЕРЕВОД «ГОВОРЯЩИХ» ИМЕН СОБСТВЕННЫХ**

В литературном переводе имена собственные не только выполняют функции наименования, названия существа или объекта, но и являются теми немногими словами, сама форма которых указывает на национальную принадлежность наименованного предмета мысли. Таким образом, имена собственные способствуют сохранению в переводе национального колорита оригинала [Виноградов, 2009, с. 110].

Ведущие лингвисты, такие как Л.С. Бархударов [1975], Е.М. Верещагина и В.Г. Костомаров [2005], Я.И. Рецкер [2006], А.Д. Швейцер [2009], относят имена собственные к группе БЭЛ (безэквивалентная лексика).

Л.Л. Нелюбин пишет о том, что имена собственные составляют особую группу БЭЛ, специфика которых заключается в том, что в зависимости от избранного способа передачи, их безэквивалентность будет либо референциальной, либо прагматической [Нелюбин, 2009, с. 94].

Традиционно выделяют несколько приемов перевода имен собственных, однако переводчику не всегда легко сделать выбор. Для перевода каждого имени собственного необходим свой подход, особенно в контексте художественного произведения.

Основные приемы перевода имен собственных:

- транскрибирование;
- транслитерация;
- калькирование;
- адекватная замена (семантический перевод).

С точки зрения перевода имен собственных, семантический перевод представляет значительный интерес для передачи на ИЯ так называемых «говорящих» имен, которые встречаются лишь в художественных произведениях. В данном случае адекватная замена представляет собой адаптацию имени к реалиям ПЯ. В связи с этим изначальная форма может быть полностью или частично утеряна. Именно этот прием, в рамках настоящего исследования, привлекает наше внимание.

А.В. Федоров пишет, что среди писателей одного народа часто встречаются такие, у которых черты национального своеобразия выражены особенно ярко на основе тематики, взятой из жизни их народа, их страны [Федоров, 1983, с. 278]. К числу таких писателей мы относим Н.В. Гоголя. Его произведения, на наш взгляд, являются ярким примером национального своеобразия и колорита. Исследователи творческого наследия Н.В. Гоголя единогласны во мнении, что великий русский писатель занимает очень важное место в истории русской художественной литературы XIX в. Кроме того, творчество Н.В. Гоголя оказало значительное влияние, как на развитие русской, так и зарубежной литературы. Он по праву считается классиком мировой литературы, а также основателем сюрреализма и мистического в искусстве [Писарихина, 2013, с. 85].

В поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души» мы встречаем ряд «говорящих» фамилий, которые дополняют представленные автором образы действующих персонажей. В рамках нашей работы мы рассмотрим только некоторые из них: Чичиков, Манилов, Коробочка и их переводы на французский язык, выполненные Эрнестом Шарьером. Во время своей работы переводчик обратился к такому переводческому приему, как транскрипция, отразив тем самым только звуковую сторону топонимов, но утратив при этом их смысловую часть. Таким образом, Чичиков стал Tchitchikof, Манилов – Manilof, Коробочка – Korobotchkine [Gogol, электронный ресурс]. При этом ни в сносках, ни в примечании переводчика нет толкования данных фамилий. Все это приводит к тому, что французский читатель полностью теряет понимание характера данных персонажей, который в них вложил Н.В. Гоголь.

Мы хотим предложить свой альтернативный взгляд на перевод «говорящих» имен собственных. Используя семантический перевод, мы попробуем сохранить ярко выраженное собственное значение имен, т.к. вместе с его утратой может быть неправомерно упущена существенная часть смысла всего произведения, и задумка автора будет передана не в полной мере.

Фамилия главного героя поэмы была образована автором путем простого повтора невнятного звукосочетания (чичи), не несущего никакой отчетливой смысловой нагрузки. Фамилия, таким образом, отвечает общей доминанте образа Чичикова, суть которой в фиктивности (А. Белый), мнимости, конформизме: «не красавец, но и не дурной наружности, ни слишком толст, ни слишком тонок, нельзя сказать, чтоб стар, однако же и не так чтобы слишком молод» [Энциклопедия литературных героев, электронный ресурс]. Фамилия героя напоминает звук птички «чи-чи» или «чик-чик». Таков и сам Чичиков – деятельный, подвижный, шустрый. Создается образ воробья, который активно собирает себе червячков на пропитание, а Чичиков живо берется за визиты к помещикам и «собирает» души). Попробуем сохранить этот образ воробья при переводе. В словаре мы находим следующие варианты перевода: *le moineau* – воробей, *le passereau* – воробей, пташка, *le pierrot* – воробей, Пьеро (в театре), молодой солдат, простофиля. "*Le pierrot*", на наш взгляд, подходит в наименьшей степени, т.к. может создаться впечатление, что Чичиков – Пьеро, персонаж с печальным образом, или он новичок, а то и вовсе – простофиля, который не умеет ни в чем разбираться – а это как раз противоположно образу героя. "*Le moineau*" мы можем принять, однако, образ будет неполным, персонаж будет выглядеть лишь как маленький воробей, подбьдающий крошки. Думается, что вариант "*le passereau*" подходит в наибольшей степени, поскольку второе значение слова – пташка, а также в звуковом плане слово соз-



дает некий «воробьинопобный» образ. Согласно нормам образования французских фамилий артикль пишется с существительным слитно, фамилия могла бы звучать следующим образом – *Lepassereau*.

Фамилия другого героя поэмы, Манилова, происходит от глаголов «манить», «заманивать». Значимое имя Манилова иронически обыгрывается Гоголем, пародирующим лень, бесплодную мечтательность, прожектерство, сентиментальность [Энциклопедия литературных героев, электронный ресурс]. Однако у читателя может создаться ошибочное мнение, что это Манилов заманивает главного героя, сбивает его с правильного пути. Но именно сам Манилов оказывается заманенным в сети всепоглощающей инертности своим псевдофилософствованием и созданием химер. Эквивалентом русского глагола «манить» во французском языке выступает *attirer* – привлекать, манить. Однако существительное, как нам кажется, будет лучше звучать в качестве фамилии. Поэтому мы примем за основу такие черты его характера, как лень, вялость, и рассмотрим такие варианты перевода, как *la mollesse* – вялость, изнеженность, томность; *la langueur* – вялость, апатия, томность, истома. Мы остановим свой выбор на первом варианте, т.к. он включает в себя также и понятие «слабохарактерности», который, безусловно, и обладает Манилов – *Lamollesse*.

Серьезные трудности у переводчика вызвала фамилия бережливой помещицы Коробочки, у переводчика читаем – *Korobotchkine*. По форме слова мы видим, что переводчик меняет «родину» фамилии, и если первоначально Коробочка была фамилией украинской, то теперь, став Коробочкиной, она приобрела русские корни. Кроме того Шарьер изменил пол фамилии, возвратившись к традиции называть жену по фамилии мужа. При этом ни в сносках, ни в примечании переводчика нет толкования данных фамилий. Все это приводит к тому, что французский читатель теряет понимание характера данных персонажей, который в них вложил автор.

Попробуем передать эту фамилию на французский язык, сохраняя внутреннее смысловое содержание. Фамилия Коробочка метафорически выражает сущность ее натуры: бережливой, недоверчивой, боязливой, скудоумной, упрямой и суеверной [Энциклопедия литературных героев, электронный ресурс]. Для перевода мы не можем использовать французский эквивалент существительного «коробка», поскольку само по себе слово не несет никакого образа. Мы также не можем воспользоваться звукоподражанием, так как сама фамилия не содержит в себе подобного. Оптимальным, по нашему мнению, будет перевод путем транскрибирования с последующим переводческим комментарием, в котором переводчик изложит значение фамилии.

Безусловно, следует заметить, что все предложенные нами переводы не являются единственно правильными и однозначными. Более того, подобные варианты перевода могут вызвать споры, поскольку корифеи отечественного переводоведения говорят в большинстве случаев о передаче имен собственных путем транслитерации и транскрипции. Но мы должны помнить, что переводоведение – наука неточная, где возможны разные взгляды на перевод. В связи с этим мы предложили свои версии передачи «говорящих» имен собственных на французский язык, которые могут быть рассмотрены как альтернативные. Однако не стоит забывать и о конечном реципиенте переведенного произведения – читателе. Так русский и французский читатели могут по-разному воспринимать и относиться к одному литературному герою не только по причине разного мировоззрения, но также из-за особенностей перевода его имени.

В результате проведенного исследования мы установили, что передача семантически наполненных имен собственных на иностранный язык может вызывать ряд затруднений. Делая выбор между транслитерацией/транскрибированием и семантическим переводом, переводчик неминуемо теряет важную лингвистическую составляющую – в первом случае вложенное автором значение в имя собственное, во втором – национальный колорит и возможно даже индивидуальный слог автора. Есть также и другой вариант – использование транслитерации/транскрибирования с последующим переводческим комментарием, что позволит сохранить национальную принадлежность литературного героя, а также поможет вызвать у читателя определенные ассоциации, которые могли бы соответствовать образу, задуманному автором.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.С. Перевод. Романские языки: общие и лексические вопросы. – М.: КДУ, 2009. – 238 с.
2. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
3. Нелюбин Л.Л. Введение в технику перевода (когнитивный теоретико-прагматический аспект): учеб. пособ. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 216 с.
4. Писарихина А.С. Проблема переводческой эквивалентности и безэквивалентности лексических единиц в переводах поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души» на немецкий язык: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2013. – 170 с.

5. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. – 4-е изд., перераб., и доп. – М.: Высш. школа, 1983. – 303 с.
6. Энциклопедия литературных героев [Электронный ресурс]. URL: <http://www.a4format.ru/> (дата обращения: 10.04.2015).
7. Gogol N. Les Ames Mortes / Roman traduit du Russe par E. Cherrière – Paris: Librairie Hachette, 1885 [Электронный ресурс]. URL: [http://fr.wikisource.org/wiki/Les\\_Âmes\\_mortes](http://fr.wikisource.org/wiki/Les_Âmes_mortes) (дата обращения: 06.04.15).

**ПОКОНОВА Т.Л.,**  
**КАЛЮЖИН В.Г.,** доцент каф. ЛФК, к.м.н.  
УО «Белорусский государственный университет  
физической культуры», г. Минск, Республика Беларусь

## **РАЗВИТИЕ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ПРИ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

**Актуальность.** Известно, что с каждым годом уровень здоровья подрастающего поколения снижается. Из всех функциональных отклонений в состоянии здоровья человека по социальным последствиям умственная отсталость является наиболее распространенным и тяжелым дефектом развития. В мире насчитывается более 300 млн человек с интеллектуальной недостаточностью, доля которых в экономически развитых странах по данным Всемирной организации здравоохранения составляет 1–3% [1].

К категории детей с проблемами интеллекта относятся дети с умственной отсталостью, проявляющейся в стойких нарушениях познавательной деятельности, возникающих вследствие органического поражения коры головного мозга. Это такое нарушение развития, при котором страдает не только интеллект, но и эмоция, воля, поведение, физическое развитие.

Развитие умственно отсталого ребенка с первых дней жизни существенно отличается от развития нормальных детей. У многих детей с проблемами развития отмечается скованность, недостаточный объем движений, нарушение их произвольности, недоразвитие мелкой моторики. Слабое различение мышечных ощущений приводит к плохой координации. Такие дети отличаются пониженной работоспособностью, быстро устают. Нарушения моторики отрицательно сказываются на развитии познавательной деятельности умственно-отсталых детей. Несовершенство тонкой двигательной координации кистей и пальцев рук, затрудняет овладение культурно-гигиеническими, трудовыми, учебными, а также навыками самообслуживания. Моторная составляющая является ведущей при осуществлении зрительно-моторных, слухо-моторных, рече-моторных, ритмико-моторных и других координаций. Следует отметить, что у детей с нарушениями интеллекта данные виды координаций без специальной работы не формируются [3].

При обучении детей с умственной отсталостью требуется гораздо больше времени, больше повторений. Тем не менее, практически каждый ребенок способен учиться, развиваться и стать полноправным членом общества. При правильной организации жизни умственно отсталого ребенка, требующей возможно более раннего включения специального обучения и воспитания, многие дефекты развития могут быть скорректированы и предупреждены [2].

**Цель.** Развить мелкую моторику пальцев и кистей рук, точность, гибкость, ритмичность и координацию движений рук.

**Задачи.** Содействовать максимально возможному развитию жизнеспособности детей и помочь им в приобретении навыков бытовой самостоятельности.

**Организация и методы исследования.** Для развития мелкой моторики у детей с умственной отсталостью нами была разработана и использована коррекционно-развивающая программа. Программа состоит из 3 этапов развития мелкой моторики. Каждый этап состоит из 3 недель. Каждый 3 недельный этап включает 3 вида упражнений: пальчиковая гимнастика, самомассаж кистей, игровые упражнения.

### **ЭТАП НАЧАЛЬНОГО РАЗУЧИВАНИЯ (1–3 неделя)**

#### **1. ПАЛЬЧИКОВАЯ ГИМНАСТИКА**

*Упражнение «Домик».* **Методика:** ладони направлены под углом, кончики пальцев соприкасаются; средний палец правой руки поднят вверх, кончики мизинцев касаются друг друга, выполняя прямую линию (труба, балкон).

*Упражнение «Очки».* Методика: большой палец правой и левой руки вместе с остальными образуют колечко. Колечки поднести к глазам

*Упражнение «Гусь».* Методика: предплечье вертикально. Ладонь под прямым углом. Указательный палец опирается на большой. Все пальцы прижаты друг к другу.

### 2. САМОМАССАЖ КИСТЕЙ

1) *«Добываем огонь».* Методика: энергично растираем ладони друг о друга (между ладонями карандаш).

2) *«Ручки греем».* Методика: энергично растираем тыл ладони друг о друга.

### 3. ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

*«Прижми палец».* Цель: развитие силы и ловкости пальцев рук.

Методика: правые руки играющих сцепляются сомкнутыми и согнутыми пальцами. Большие пальцы подняты вверх. По сигналу большой палец каждого игрока начинает «охотиться» за большим пальцем соперника, стараясь прижать его сверху. За пойманный и прижатый палец соперника игрок получает одно очко. Победителем становится тот, кто первым наберет 10 очков. Затем игра повторяется сомкнутыми пальцами левых рук.

## ЭТАП УГЛУБЛЕННОГО РАЗУЧИВАНИЯ (4–6 неделя)

### 1. ПАЛЬЧИКОВАЯ ГИМНАСТИКА

*Упражнение «Стул».* Методика: левая ладонь вертикально вверх. К ее нижней части приставляется кулачок (большим пальцем к себе). Если ребенок легко выполняет это упражнение, можно менять положение рук попеременно на счет раз.

*Упражнение «Грабли».* Методика: ладони на себя, пальчики переплетены между собой выпрямлены и тоже направлены на себя.

*Упражнение «Цепочка».* Методика: большой и указательный пальцы левой руки в кольцо. Через него попеременно пропускаются колечки из пальчиков правой руки: большой – указательный, большой средний и т. д. Это упражнение можно варьировать, меняя положения пальчиков. В этом упражнении участвуют все пальчики.

### 2. САМОМАССАЖ КИСТЕЙ

1) *«Пила».* Методика: ребром ладони одной руки «пилим» по ладони другой руки.

2) *«Катание ореха».* Методика: катание одного грецкого ореха между ладонями. Если ребенок хорошо справляется с заданием, то можно предложить ему катать 2 грецких ореха.

### 3. ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

*«Узнай друга».* Цель: развитие тактильных ощущений, слухового внимания, памяти, умения ориентироваться в пространстве.

Методика: в игре принимает четное количество игроков. Одной половине детей завязывают глаза и дают им возможность походить по комнате. Далее им предлагается, не снимая повязки, найти и узнать друг друга. Узнавать можно с помощью рук – ощупывая волосы, одежду. Затем, когда друг узнан, игроки меняются ролями.

## РЕЗУЛЬТИРУЮЩИЙ ЭТАП (7–9 неделя)

### 1. ПАЛЬЧИКОВАЯ ГИМНАСТИКА

*Упражнение «Скворечник».* Методика: ладошки вертикально поставлены друг к другу, мизинцы прижаты (как лодочка), а большие пальцы загнуты вовнутрь.

*Упражнение «Собака».* Методика: правая ладонь на ребро, на себя. Большой палец вверх. Указательный, средний и безымянный – вместе. Мизинец попеременно опускается и поднимается.

*Упражнение 4 «Кошка».* Методика: Средний и безымянный пальцы упираются в большой. Указательный и мизинец подняты вверх.

### 2. САМОМАССАЖ КИСТЕЙ

1) *«Зажигалка».* Методика: обеими руками одновременно растираем о большие остальные пальцы по очереди (с указательного по мизинец), растирание каждого пальца по 2 раза. Двигать большим пальцем к себе и от себя.

2) *«Точилка».* Методика: сжав одну руку в кулачок, вставляем в него поочередно по одному пальцу другой руки и покручиваем влево-вправо каждый пальчик по 2 раза.

### 3. ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

*«Гонки двуногих».* Цель: развитие быстроты и координации движений пальцев рук, развитие воображения. Методика: На край стола встают выпрямленные указательные и большие пальцы, остальные пальцы прижаты к ладони. По сигналу «двуногие» бегут к противоположному краю стола. Выигрывает тот, кто первым справляется с заданием.

**Результаты исследования.** Проведенная коррекционно-развивающая программа позволила повысить уровень развития мелкой моторики пальцев и кистей рук, а так же их точность, гибкость, ритмичность и координацию движений рук.

**Выводы.** Анализ литературных источников показывает, что движение для ребенка, особенно на ранних этапах его развития, является наиболее важным способом обеспечения его взаимодействия с окружающей средой. Только в движении происходит гармоничное развитие ребенка. При обучении детей с умственной отсталостью требуется гораздо больше времени, больше повторений. Тем не менее, практически каждый ребенок способен учиться, развиваться и стать полноправным членом общества.

**Перспективы дальнейших исследований.** Необходимость использования средств развития мелкой моторики обоснована с одной стороны тем, что движения пальцев и кистей рук имеют особое развивающее воздействие. Моторный уровень является базовым для дальнейшего развития высших психических функций: восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления и речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Евсеев, С.П. Адаптивная физическая культура: учеб. пособие / С.П. Евсеев, Л.В. Шапкова. – М.: Советский спорт, 2000. – 204 с.
2. Лапшин В.А. Основы дефектологии / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
3. Смирнова Е.И. Особенности развития мелкой моторики рук у детей раннего возраста с интеллектуальной недостаточностью. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/osobnosti-razvitija-melkoi-motoriki-ruk-u-detei-ranego-vozrasta-s-intelek-tualnoi-nedo-statochnostyu.html> – Дата доступа 20.04.2015г

**ПОКОНОВА Т.Л.,**

**КАЛЮЖИН В.Г.,** доцент каф. ЛФК, к.м.н.

УО «Белорусский государственный университет физической культуры», г. Минск, Республика Беларусь

## ТЕСТИРОВАНИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

**Актуальность.** В настоящее время актуальной проблемой становится полноценное развитие детей уже с дошкольного возраста. Немаловажную роль в успешности интеллектуального и психофизического развития ребенка играет сформированная мелкая моторика. Мелкая моторика рук взаимодействует с такими высшими психическими функциями и свойствами сознания, как внимание, мышление, оптико-пространственное восприятие (координация), воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь [1, 2, 3].

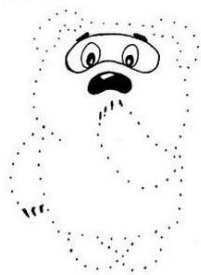
У детей с умственной отсталостью наблюдаются отклонения в развитии двигательной сферы, особенно страдает моторика кистей и пальцев рук. Отклонения в развитии моторной сферы у таких детей создают определенные трудности в учебной деятельности, т.к. отягощается несоординированность психических процессов между собой: сосредоточение и распределение внимания, анализ и обобщение в мышлении, мышление и внешнее действие, поэтому недоразвитие мелкой моторики негативно сказывается на овладении навыками письма, рисования, ручного труда. Развитие моторики предполагает коррекцию элементарных общих и тонких моторных способностей, которыми дети с умственной отсталостью самостоятельно овладеть не могут; исправление неправильных двигательных образцов; формирование произвольности и целенаправленности движений.

**Цель.** Определение уровня развития: зрительно-моторной координации в системе «глаз-рука», схватывающей способности кистей рук, точной дифференцировки движений пальцев рук.

**Задачи.** Подобрать диагностические тесты для определения уровня развития мелкой моторики рук. Провести диагностику мелкой моторики рук и выявить уровни и особенности её развития у испытуемых.

Для определения уровня развития зрительно-моторной координации в системе «глаз-рука» использованы тесты:

### Тест «Обведение по точкам»

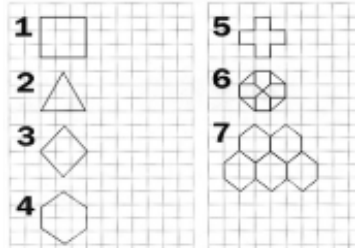


**Оборудование:** лист бумаги, на котором по точкам изображен медвежонок, ручка, секундомер.

**Методика:** ребенку необходимо соединить все точки рисунка.

**Оценка теста:** фиксируется время выполнения задания.

### Тест «Нарисуем фигуры»



**Оборудование:** лист бумаги в клеточку, на котором изображены фигуры, ручка, секундомер.

**Методика:** необходимо по образцу нарисовать рядом заданные фигуры.

**Оценка теста:** фиксируется время выполнения задания.

### Тест «Разукрашивание колец»

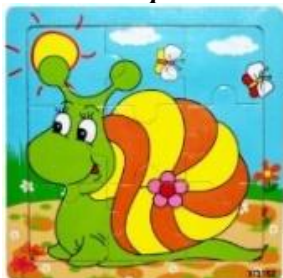


**Оборудование:** лист бумаги на котором изображены олимпийские кольца, 5 карандашей, желтого, зеленого, голубого, черного и красного цвета, секундомер.

**Методика:** ребенку необходимо закрасить кольца, выбрав соответствующий для каждого кольца цвет.

**Оценка теста:** фиксируется время выполнения задания.

### Тест «Собирание мозаики»



**Оборудование:** 8 пазлов, секундомер.

**Методика:** ребенку необходимо собрать пазлы.

**Оценка теста:** фиксируется время выполнения задания.

### Тест «Обведение ладони»



**Оборудование:** лист бумаги А4, ручка, секундомер.

**Методика:** ребенку предлагается положить левую руку на лист бумаги (пальцы широко разведены) и обвести ее правой рукой с помощью ручки.

**Оценка теста:** фиксируется время выполнения задания.

Для определения уровня развития схватывающей способности кистей рук использованы тесты:

### Тест «Прикрепление прищепок»



**Оборудование:** 20 прищепок, картонный трафарет в виде «ежика», секундомер.

**Методика:** ребенку необходимо правой (левой) рукой прикрепить 20 прищепок к трафарету.

**Оценка теста:** фиксируется время выполнения задания.

### **Тест «Сминание листа»**



**Оборудование:** 20 листов бумаги А4, секундомер.

**Методика:** ребенку необходимо двумя руками смять максимальное количество листов бумаги за 30с.

**Оценка теста:** учитывается количество смятых листов за 30с.

### **Тест «Листание страниц»**



**Оборудование:** книга с плотной текстурой страниц, секундомер.

**Методика:** ребенку необходимо правой (левой) рукой перелистывать страницы в течение 30с.

**Оценка теста:** учитывается количество перелистных страниц за 30с.

Для определения уровня развития точной дифференцировки движений пальцев рук использованы тесты:

### **Тест «Нанизывание бусинок»**



**Оборудование:** леска, бусинки, секундомер.

**Методика:** леску держат одной рукой, а второй поочередно нанизывают бусины.

**Оценка теста:** учитывается количество бусин нанизанных на леску за 1 мин.

### **Тест «Цепочка из скрепок»**

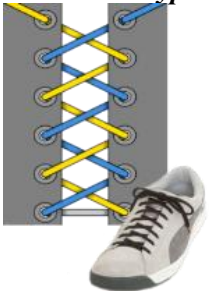


**Оборудование:** скрепки канцелярские 15штук, секундомер.

**Методика:** ребенку предлагается сделать цепочку, нанизывая скрепку на скрепку.

**Оценка теста:** фиксируется время выполнения задания.

### **Тест «Зашнуровываем кроссовок»**



**Оборудование:** кроссовка с 12 отверстиями, шнурок, секундомер.

**Методика:** ребенок должен протянуть шнурок в каждое отверстие.

**Оценка теста:** фиксируется время выполнения задания.

**Результаты исследования.** Проведенные тесты позволили выявить уровень развития: зрительно-моторной координации в системе «глаз-рука», схватывающей способности кистей рук, точной дифференцировки движений пальцев рук. Составить представление о характере нарушений мелко-моторных функций у наблюдаемой группы детей и на основании результатов разработать рекомендации по проведению коррекционной работы с ними.

**Выводы.** Работая над развитием мелкой моторики рук у детей с умственной отсталостью, мы будем способствовать развитию зрительно-моторных, слухо-моторных, рече-моторных, ритмико-моторных и других координаций. Всё это создаст благоприятную базу для более успешной социальной адаптации и интеграции детей в обществе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн – М.: Просвещение, 1986. – 190 с.
2. Ульенкова, У.В. Особенности устойчивости и концентрации произвольного внимания у умственно отсталых учащихся младших классов / У.В. Ульенкова, Л.А. Метиева // Дефектология. – 2003. – № 2. – С. 18-25.
3. Смирнова Е.И. Особенности развития мелкой моторики рук у детей раннего возраста с интеллектуальной недостаточностью. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/osobe-nosti-razvitija-melkoi-motoriki-ruk-u-detei-ranego-vozrasta-s-intelektualnoi-nedo-statochnostyu.html> – Дата доступа 20.04.2015 г.

**ПОПОВА Г.В.,**

**КАЛЮЖИН В.Г.,** доцент каф. ЛФК, к.м.н.

УО «Белорусский государственный университет физической культуры», г. Минск, Республика Беларусь

### СРЕДСТВА ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПРИ ВОСПИТАНИИ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕПРИВАЦИЕЙ ЗРЕНИЯ

**Актуальность.** Инвалиды по зрению составляют самую многочисленную группу среди всех инвалидов сенсорных систем. Это придает проблеме их социальной, физической и бытовой адаптации особую значимость. По данным Всемирной организации здравоохранения, в последние десятилетия во всех странах мира качественно и количественно изменился состав контингента детей с нарушениями зрения. В связи с изменением этиологии и клинических форм глазных заболеваний, постоянным совершенствованием лечебно-профилактических мероприятий уменьшилось число тотально слепых. За счет этого увеличилось количество глубоко слабовидящих (острота зрения 0,05–0,1) и частично видящих (острота зрения 0,01–0,04). Компенсация нарушений зрительного восприятия у этих детей может облегчить ориентировку в пространстве, учебно-воспитательный процесс, трудовую подготовку и интеграцию в общество зрячих. Необходимость и возможности компенсации нарушений зрительного восприятия у детей с глубоко поврежденным зрением обоснованы в трудах офтальмологов, нейрофизиологов, психофизиологов, тифлопсихологов и тифлопедагогов [1]. Во многих из этих исследований было установлено отрицательное влияние слепоты и слабовидения на развитие познавательных процессов, что существенно ограничивало естественную социализацию детей [4–6].

Аналитический обзор литературных данных по данной проблеме показывает, что роль зрительного анализатора в психофизическом развитии ребенка велика и уникальна. Эти особенности проявляются в отставании, нарушении и своеобразии развития двигательной сферы, координационных способностей, пространственной ориентации, формировании представлений и понятий, в способах практической деятельности, в особенностях эмоционально-волевой сферы, социальной коммуникации, интеграции в общество, адаптации к труду.

Нарушение зрения затрудняет пространственную ориентировку, задерживает формирование двигательных навыков, ведет к снижению двигательной и познавательной активности. У некоторых детей отмечается значительное отставание в физическом развитии. В связи с трудностями, возникающими при зрительном подражании, овладении пространственными представлениями и двигательными действиями, нарушается правильная поза при ходьбе, беге, в естественных движениях, в подвижных играх, нарушается координация и точность движений. Специально организованные занятия по физкультуре для детей с нарушением зрения имеют большое значение в развитии координации движений и ориентации в пространстве.

Актуальность использования таких занятий обусловлена тем, что с каждым годом увеличивается количество слепых и слабовидящих детей, а также тем, что разработанная нами программа на самом деле эффективна в направлении развития координационных способностей у детей с нарушением зрения.



Очень большую роль в профилактике слабости зрения и в приостановке его прогрессирования призваны сыграть средства физической культуры, особенно специальные упражнения для глазных мышц и другие оздоровительные технологии [3].

**Цель.** Определение влияния разработанной коррекционно-развивающей программы на развитие координационных способностей у детей 4–5 лет с нарушением зрения.

**Организация и методы исследования.** Под наблюдением находилось 14 мальчиков в возрасте 4–5 лет, имеющих диагноз миопия средней степени. Все дети были разделены на две группы: контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ).

Вначале нами был проведен анализ научной и научно-методической литературы по проблеме исследования и определялся комплекс методов исследования. В течение этого этапа выявлялись возможные пути развития детей с нарушением зрения.

Далее проводился педагогический эксперимент. Использовалась, разработанная нами коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие координационных способностей у детей 4–5 лет с нарушением зрения.

В контрольной группе (КГ) 7 человек занимались адаптивной физической культурой по программе, предусмотренной детским садом для детей с ослабленным зрением, по 30 мин. 2 раза в неделю.

В состав экспериментальной группы (ЭГ) вошло 7 мальчиков с миопией средней степени. Работа по развитию координационных способностей и пространственной ориентации с детьми экспериментальной группы по разработанной нами коррекционно-развивающей программе (упражнения с мячом, дыхательные упражнения, комплекс коррекционно-развивающих упражнений, глазная гимнастика, подвижные игры; эстафеты) проводилась в дополнительно отведенное время во второй половине дня в форме групповых занятий 2 раза в неделю по 30 мин. Также родителями выполнялись домашние задания по рекомендованному нами комплексу развивающих упражнений.

Большинство детей с нарушениями зрения (слабо выраженными), которые корригируются оптическими средствами, обучаются в специальных школах. Как правило, эти дети справляются с программным материалом. Однако, наличие зрительной депривации не позволяет им адекватно воспринимать учебный материал по физической культуре. В связи с этим возникает необходимость в овладении учителями физической культуры технологией обучения таких детей [7].

Уровень развития нами координационных способностей у взятых под наблюдение детей определялся нами по следующим тестам:

1. Тест «Челночный бег 3\*10». Схема проведения: тестируемые по одному становятся на стартовую линию, по команде бегут к линии, отмеченной через 10 метров от стартовой берут яркие кубики, приносят их на стартовую линию, затем пробегают линию с 10-ти метровой отметкой не останавливаясь на ней.

2. Тест «Прыжки спиной вперед». Схема проведения: тестируемые выполняют прыжки в длину с места от нулевой отметки из И.П. стоя спиной вперед к месту приземления.

3. Тест «Кувьрки вперед». Схема проведения: тестируемые выполняют три кувьрка вперед из И.П. о.с. на время выполнения; из 2 попыток учитывается та, в которой техника выполнения наиболее правильная.

4. Тест «Метания мячей». Схема проведения: тестируемый выполняет 10 бросков теннисным мячом в ведро с расстояния 3м.

5. Тест «Восьмерка». Схема проведения: тестируемый стоит на полчетвереньках (колени не касаются пола) между двумя кубиками, расположенными на расстоянии 1,5 метра друг от друга. Ладонь одной руки находится на отметке, обозначающей середину расстояния между кубиками. Необходимо проползти на полчетвереньках «восьмёркой», огибая каждый кубик.

6. Тест «Подбрасывание и ловля мяча». Схема проведения: ребенок принимает исходное положение (ноги на ширине плеч) и двумя руками подбрасывает вверх мяч диаметром 15–20 см и ловит его как можно большее количество раз. Ребенку предлагается сделать 2 попытки, фиксируется лучший результат.

7. Тест «Отбивание мяча от пола». Схема проведения: ребенок стоит в исходном положении (ноги на ширине плеч) и одной рукой отбивает мяч диаметром 15–20 см от пола максимальное количество раз (руки можно чередовать). При выполнении задания не разрешается сходить с места. Даются две попытки. Фиксируется лучший результат из двух попыток.

8. Тест «Прыжки через скакалку». Схема проведения: Принимается исходное положение: ноги вместе, руки внизу, в руках скакалка. Затем ребенок прыгает вперед через скакалку. Воспитатель считает количество прыжков. Делается две попытки, засчитывается лучший результат.



Результаты исследования. Влияние разработанной коррекционно-развивающей программы на показатели координационных способностей у детей экспериментальной группы отражено в данных таблицы. В таблице представлены результаты тестирования уровня развития координационных способностей у детей ЭГ до и после занятий по разработанной нами коррекционно-развивающей программе.

Представленные в таблице результаты тестирования координационных способностей детей ЭГ после проведения обследования показывают, что под воздействием разработанной нами КРП наблюдается статистически достоверно выраженное улучшение физических качеств у детей экспериментальной группы.

Таблица – Показатели координационных способностей детей экспериментальной группы при проведении занятий по разработанной КРП

Тесты	До	После	t <sub>факт.</sub>	t <sub>крит.</sub>	P
Челночный бег 3*10 м, с	16,9±0,37	15,3±0,45	2,56	2,18	<0,05
Кувьрки вперед, с	12,9±0,29	11,1±0,57	2,94	2,18	<0,05
«Восьмерка», с	8,7±0,61	7,1±0,20	2,30	2,18	<0,05
Метания мячей, раз	4,3±0,61	6,1±0,45	2,37	2,18	<0,05
Подбрасывание и ловля мяча, раз	7,0±0,71	9,0±0,33	2,55	2,18	<0,05
Отбивание мяча от пола, раз	8,0±0,88	10,6±0,69	2,36	2,18	<0,05
Прыжки спиной вперед, см	38,6±0,94	42,0±0,98	2,50	2,18	<0,05
Прыжки через скакалку, раз	8,9±0,93	12,0±0,94	2,34	2,18	<0,05

**Выводы.** Нами была разработана коррекционно-развивающая программа по адаптивной физической культуре с включением достаточного разнообразия и увеличения времени проведения эстафет и подвижных игр в основной части занятия, а также введение выполнения домашнего задания с родителями у детей с нарушением зрения. Данная программа была апробирована на детях ЭГ, в то время как дети КГ занимались по стандартной программе детского сада.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушениями зрения: Материалы Междун. н-пед. конф. тифлопедагогов, посвященной 200-летию РГПУ им. Герцена. 28-30 октября 1996, СПб. / ред. Е.М. Папина. – М.: Логос, 1997. – 115 с.
2. Теория и организация адаптивной физической культуры: учеб. пособие. В 2 т. Т. 1./ п/ред. С.П. Евсеев. – М.: Сов. спорт, 2005. – 296 с.
3. Кульбуш, Е.А. Обучение пространственной ориентировке слепых младших школьников / Е.А. Кульбуш. – Л.: ЛГПИ, 1988. – 56 с.
4. Литош, Н.Л. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии / Н.Л. Литош. – М.: Сов. спорт, 2002. – 140 с.
5. Методические указания по организации воспитания и обучения дошкольников с нарушениями зрения / разработ. А.Н. Маймулов. – Л., 1984. – 30 с.
6. Солнцева, Л.И. Современная тифлопедагогика и тифлопсихология в системе образования детей с нарушениями зрения / Л.И. Солнцева. – М.: Полиграф-Сервис, 1999. – 180 с.
7. Частные методики адаптивной физической культуры: учебное пособие / под ред. Л.В. Шапковой. – М.: Советский спорт, 2004. – 464 с.

**РЕЩИКОВА КСЕНИЯ СЕРГЕЕВНА,**

студентка 5 курса факультета иностранных языков МГОГИ

*Научный руководитель: Поддубская Ольга Николаевна,*

к.п.н., доцент МГОГИ

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Вопросом повышения мотивации, сохранения и развития у школьников интереса к предмету «иностранный язык» уделяется большое внимание, как в психологии, так и в методике обучения этому предмету. Как мотивировать школьников на изучение иностранного языка? Этот вопрос особенно актуален для меня как учителя иностранного языка.

Вашему вниманию предлагается статья на тему «Современные технологии и способы развития мотивации при обучении иностранному языку» Выбор темы обусловлен ее актуальностью. Актуальность работы обусловлена устойчивым интересом к растущей в современном мире потребности изучения английского языка. Особый интерес представляет анализ мотивационного аспекта изучения английского языка, особенно в таких дисциплинах, как методика обучения иностранным языкам в школе, психолингвистика.

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае – как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т.е. определяющих поведение, в другом случае – как совокупность мотивов, в третьем – как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее её направленность.

Важнейшей задачей обучения иностранному языку является развитие личности школьника, способной и *желающей* участвовать в межкультурной коммуникации, развитие творческих способностей. Для того, чтобы решить эту задачу, необходимо увлечь ребёнка, заинтересовать предметом [5, с. 21].

Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, свое творчество. Задача учителя – активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам. Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей детей, их уровня обученности [4, с. 39].

На уроках иностранного языка с помощью Интернета можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи школьников; пополнять словарный запас учащихся; формировать у школьников мотивацию к изучению английского языка. Кроме того, работа направлена на изучение возможностей Интернет-технологий для расширения кругозора школьников, налаживать и поддерживать деловые связи и контакты со своими сверстниками в англоязычных странах.

Учащиеся могут принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками из других стран, участвовать в чатах, видеоконференциях и т.д. Учащиеся могут получать информацию по проблеме, над которой работают в данный момент в рамках проекта. Современное требование повышения языковой культуры общества и практическая необходимость владения иностранными языками заставляют по-новому взглянуть на методы их преподавания. За последние годы компьютерные технологии проникли во все сферы деятельности человека, и образование также является не исключением. Обучающие программы дают возможность моделировать те или иные задачи и проблемы, а также формировать, контролировать и закреплять знания, умения и навыки по всем видам речевой деятельности. Внедрение интерактивных методов в образовательный процесс позволяет учащимся преодолеть своеобразный психологический барьер, как, например, «боязнь говорения», «боязнь ошибки», на пути к свободному использованию иностранного языка, как средства общения [2, с. 119].

Задача учителя – активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам.

Изучив множество Интернет проектов, можно сделать вывод, что в век компьютерных технологий и расцвета глобальной сети Интернет очень важно найти правильное и оптимальное соотношение между интерактивными, мультимедийными средствами и традиционными методиками преподавания иностранных языков, чтобы создать благоприятные условия для учащихся, влияющие на формирование и поддержание их мотивации к изучению иностранного языка, а также расширить их кругозор.

Коммуникативный подход в обучении посредством ресурсов Интернета и использования ИКТ на уроках английского языка позволяет учащимся использовать изучаемый иностранный язык в целях эффективного общения, путем активного вовлечения их в решение широкого круга важных, актуальных, реалистичных и достижимых задач, усиливая и повышая их уверенность в себе.

Расценивая мотивацию как важнейшую пружину процесса овладения иностранным языком, обеспечивающую его результативность, нужно иметь в виду следующее: мотивация – сторона субъективного мира ученика, она определяется его собственными побуждениями и представлениями, осознаваемыми им потребностями. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны [1, с. 19].

Учитель может лишь опосредованно повлиять на неё, создавая предпосылки и формируя основания, на базе которых у учащихся возникает личная заинтересованность в работе.

Мы рассмотрели проектную деятельность на интегрированном уроке как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка. Метод проектов в настоящее время нашёл широкое применение во многих странах мира главным образом потому, что он позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей при решении одной проблемы, даёт возможность применять полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи. Проектная технология обеспечивает в самостоятельной работе учащегося ситуацию развития и создаёт оптимальные условия для продуктивной учебной деятельности за счёт:

- направленности на создание личностного образовательного продукта;
- актуализации конструктивно-творческой самостоятельной учебной деятельности учащегося;
- реализации творческого потенциала учащегося как субъекта самостоятельной учебной деятельности;
- актуализации личностно значимых мотивов учебной деятельности;
- актуализации взаимодействия различных субъектов учебной деятельности;
- интеграции межпредметного знания [3, с. 95].

Таким образом, ориентация на личностно значимую смыслообразующую мотивацию создаёт условия для самореализации личности, реализации "я-концепции", обеспечивает осознание личностью своего места в окружающем мире, способность адекватно оценивать собственные возможности и умение прогнозировать вероятность осуществления намеченных целей, выбирать адекватный путь их достижения.

Анализируя применение современных технологий на уроке, следует вывод о том, что система такого взаимодействия обогащает не только ученика, но и учителя, расширяет его методический инструментарий, стимулирует поиск, инициативу, делает учителя как личность интереснее, артистичнее. Учащиеся, в свою очередь, на таких уроках испытывают радость познания, их кругозор становится шире, самостоятельность в суждениях глубже, а личность ученика ярче. Следовательно, урок с применением современных технологий – это оптимальный опыт активного сотрудничества учителя и ученика.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Проблема формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: НПО "МОДЭК", 1997. – 349 с.
2. Готлиб Р.А. Социальная востребованность знания иностранного языка / Р.А.Готлиб // Социологические исследования. – 2009. – № 2. – С. 122-127.
3. Константинова Н.А., Михеев И.Д. Развитие мотивации студентов как средство повышения качества обучения иностранным языкам // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 2 – С. 60-62.
4. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
5. Поддубская О.Н. Проблемы мотивации студентов при обучении иностранному языку. Материалы научно-практической конференции. – Покров, филиал МГОПУ им М.А. Шолохова, 2006. – С. 19-25.

**РОГОВА СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА,**

студентка 1 курса, факультета физики и математики, МГОПИ

*Научный руководитель: Воробьева Надежда Георгиевна,*

к.п.н., доцент МГОПИ

## ВЫЧИСЛЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ПРЕДЕЛОВ

Одним из основополагающих разделов курса математического анализа является раздел, изучающий теорию предела последовательности и предела функции. Данная теория является значимой для изучения многих других разделов математического анализа, а также других дисциплин математики.

Существует разнообразие определений предела функции, однако стандартным является определение предела по Коши. Оно гласит: «Значение  $A$  называется **пределом (предельным значением)**

функции  $f(x)$  в точке  $x_0$ , если для любого наперед взятого положительного числа  $\varepsilon$  найдётся отвечающее ему положительное число  $\delta = \delta(\varepsilon)$  такое, что для всех аргументов  $x$ , удовлетворяющих условию  $0 < |x - x_0| < \delta$ , выполняется неравенство  $|f(x) - A| < \varepsilon$ .

Рассмотрим теперь предел числовой последовательности

**Числовая последовательность** – функция вида  $y = f(x)$ ,  $x \in N$ , где  $N$  – множество натуральных чисел (или функция натурального аргумента), обозначается  $y = f(n)$  или  $y_1, y_2, \dots, y_n, \dots$ . Значения  $y_1, y_2, y_3, \dots$  называют соответственно первым, вторым, третьим, ... членами последовательности.

Число  $a \in \mathbb{R}$  называется **пределом числовой последовательности**  $\{x_n\}$ , если для наибольшего числа существует  $N_0$  такой, что если  $N > N_0$ , то выполняется неравенство  $|x_n - a| < \varepsilon$

$$\lim_{n \rightarrow \infty} x_n = a \Leftrightarrow \forall \varepsilon > 0 \exists N(\varepsilon) \in \mathbb{N}: \forall n \geq N \Rightarrow |x_n - a| < \varepsilon$$

Рассмотрим некоторые пределы функций и числовых последовательностей.

1) Для раскрытия неопределенности  $\frac{0}{0}$  можно использовать замечательные пределы, тождественные преобразования, а также правило Лопиталья. Таким образом, решая один и тот же предел разными способами, мы получили одинаковый ответ.

Рассмотрим вычисление следующего предела с помощью замечательного предела и тождественных преобразований.

$$\begin{aligned} \lim_{x \rightarrow 0} \frac{e^x - \cos(x \cdot \sqrt[3]{1+3x+6x^2})}{\arcsin 2x \cdot \operatorname{tg} x \cdot \operatorname{sh} 3x} &= \lim_{x \rightarrow 0} \frac{e^x - \cos(x \cdot \sqrt[3]{1+3x+6x^2})}{2x \cdot x \cdot \frac{1}{\cos x}} = \lim_{x \rightarrow 0} \frac{e^x - \cos(x \cdot \sqrt[3]{1+3x+6x^2})}{\frac{2 \cdot x^2}{\cos x}} = \\ &= \lim_{x \rightarrow 0} \frac{(e^x - \cos(x \cdot \sqrt[3]{1+3x+6x^2})) \cdot \cos x}{2 \cdot x^2} = \lim_{x \rightarrow 0} \frac{(e^x - 1 + 1 - \cos(x \cdot \sqrt[3]{1+3x+6x^2})) \cdot \cos x}{2 \cdot x^2} = \\ &= \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\cos x \cdot (e^x - 1) + \cos x (1 - \cos(x \cdot \sqrt[3]{1+3x+6x^2}))}{2 \cdot x^2} = \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\cos x \cdot (e^x - 1)}{2 \cdot x^2} + \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\cos x (1 - \cos(x \cdot \sqrt[3]{1+3x+6x^2}))}{2 \cdot x^2} = \\ &= \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\cos x}{2 \cdot x} + \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\cos x \cdot 2 \sin^2 \frac{x \cdot \sqrt[3]{1+3x+6x^2}}{2}}{2 \cdot x^2} = \lim_{x \rightarrow 0} \frac{x \cdot \cos x \cdot (1 + \frac{x \cdot \sqrt[3]{1+3x+6x^2}}{2})}{2 \cdot x^2} = +\infty \end{aligned}$$

Теперь рассмотрим пределы последовательности.

$$2) \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{n}{\ln n}$$

Этот предел без труда можно было бы решить, используя правило Лопиталья. Однако под знаком предела находится последовательность, а не функция. Мы не можем ничего сказать про её непрерывность и дифференцируемость. Тогда перейдем к пределу функции и воспользуемся правилом Лопиталья.

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{x}{\ln x} = \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{x}{\frac{1}{x}} = \lim_{x \rightarrow \infty} x^2 = \infty$$

Так как последовательность является частным случаем функции, то мы можем сказать, что

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{n}{\ln n} = \infty$$

3)  $\lim_{n \rightarrow \infty} \sqrt[n]{n}$  Этот предел будет равен единице. Докажем это.

а) Возьмём число  $a > 1$ . Тогда его можно представить как  $a = 1 + \lambda \Rightarrow \lambda = a - 1 > 0$ .

**б)** По формуле Бинома Ньютона имеем  $a^n = (1 + \lambda)^n = 1 + n \cdot \lambda + \frac{n \cdot (n-1)}{2} \cdot \lambda^2 + \dots > \frac{n \cdot (n-1)}{2} \lambda^2$ . При  $n > 2$ ,  $n-1 > \frac{n}{2}$  и, следовательно,  $a^n = (1 + \lambda)^n > \frac{n^2}{4} \lambda^2$ .

**в)** Предположим, что  $a = \sqrt[n]{n} > 1$ . Тогда  $\lambda = \sqrt[n]{n} - 1$ , и последнее неравенство переписывается в виде:  $n > \frac{n^2}{4} \cdot \lambda^2$  или  $\frac{4}{n} > (\sqrt[n]{n} - 1) > 0$ . Извлечем квадратный корень и получим  $0 < \sqrt[n]{n} - 1 < \frac{2}{\sqrt{n}}$ .

**г)** Пользуясь теоремой о трех пределах ( $\lim_{n \rightarrow \infty} 0 = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{2}{\sqrt{n}} = 0$ ), получим, что  $\lim_{n \rightarrow \infty} (\sqrt[n]{n} - 1) = 0$ .

Значит,  $\lim_{n \rightarrow \infty} \sqrt[n]{n} = \lim_{n \rightarrow \infty} (1 + (\sqrt[n]{n} - 1)) = 1$ . Следовательно мы доказали, что предел этой последовательности равен 1.

**4)** Теперь докажем, что  $\sqrt[p]{p} = 1$ , где  $p$  – любое положительное число, большее 1.

**а)** Если  $p > 1$ , то и  $\sqrt[p]{p} > 1$ . Мы можем предположить, что  $\sqrt[p]{p} = 1 + h_n$ , причём  $h_n$  – положительная величина, зависящая от  $p$ .

**б)** Из неравенства Бернулли  $(1 + h)^n \geq 1 + n \cdot h$  следует  $p = (1 + h_n)^n > n \cdot h_n$ .

**в)** Деление на  $n$  даёт  $0 < h_n < \frac{p}{n}$ . Так как последовательности  $b_n = 0$  и  $c_n = \frac{p}{n}$  обе имеют предел ноль, то по теореме промежуточной функции (последовательности)  $h_n$  также имеет в пределе ноль при возрастании  $p$ .

Следовательно,  $\lim_{n \rightarrow \infty} \sqrt[n]{p} = 1$

Интерес представляют пределы рекуррентных соотношений. **Рекуррентная формула** – формула вида  $a_n = f(n, a_{n-1}, a_{n-2}, \dots, a_{n-p})$ , выражающая каждый член последовательности  $a_n$  через  $p$  предыдущих членов.

Рассмотрим такой пример: Последовательность задана с помощью рекуррентного соотношения

$$a_1 = \sqrt{3}, \quad a_{n+1} = \sqrt{3 + a_n}. \text{ Доказать, что последовательность имеет предел и найти его.}$$

Возведем  $a_{n+1}$  и  $a_{n+2}$  в квадрат и получим:

$$\begin{aligned} a_{n+1}^2 &= 3 + a_n & \Rightarrow & a_{n+2}^2 - a_{n+1}^2 = a_{n+1} - a_n \quad (1) \\ a_{n+2}^2 &= 3 + a_{n+1} \end{aligned}$$

Равенство верно при любом  $n=1, 2, \dots$

Докажем теперь, что данная последовательность возрастает методом математической индукции. Очевидно, что  $a_1 = \sqrt{3} < a_2 = \sqrt{3 + \sqrt{3}}$ . Тогда предположим, что для некоторого  $n=k$  верно  $a_{k+1} > a_k$ . Тогда из равенства (1) получаем  $a_{k+2}^2 - a_{k+1}^2 = a_{k+1} - a_k > 0$ , то есть  $a_{k+2} > a_{k+1}$ . Это означает, что для любого  $n$  верно  $a_{n+1} > a_n$ . Следовательно, последовательность возрастает.

Докажем теперь, что данная последовательность ограничена. Имеем  $a_n^2 < a_{n+1}^2 = 2 + a_n$ , то есть  $a_n^2 - a_n - 2 < 0$   
 $a_{n1} = 2, a_{n2} = -1 \Rightarrow -1 < a_n < 2 \Rightarrow$  Последовательность ограничена.

Итак, если последовательность возрастает и ограничена сверху, то она имеет конечный предел.

$$\lim_{n \rightarrow \infty} a_n = A$$

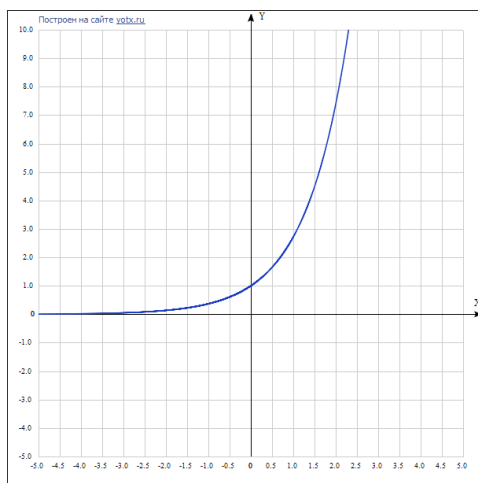
Из равенства  $a_{n+1}^2 = 2 + a_n$ , получаем  $A^2 = 2 + A \Rightarrow A_1 = -1$  и  $A_2 = 2$ , но так как  $a_n > 0$ , то  $\lim_{n \rightarrow \infty} a_n > 0 \Rightarrow A_1 = -1$  - не подходит  $\Rightarrow \lim_{n \rightarrow \infty} a_n = 2$

Большой интерес также представляют функции, заданные в предельном виде.

Например,  $f(x) = \lim_{n \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{x}{n}\right)^n$ , где  $-\infty < x < \infty$

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{x}{n}\right)^n = \lim_{n \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{x}{n}\right)^{\frac{n}{x} \cdot x} = e^x$$

Следовательно функция имеет график.



**РЯПОЛОВА ЕЛЕНА ВЯЧЕСЛАВОВНА,**  
студентка 4 курса фармацевтического факультета МГОГИ  
Научный руководитель: Ханина Миниса Абдуллаевна,  
д. фарм. н., профессор МГОГИ

## ВОПРОСЫ РАЦИОНАЛЬНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЫРЬЯ LEONURUS QUINQUELOBATUS

**Актуальность** данного исследования определяется необходимостью рационального использования растительных ресурсов и минимизация загрязнения окружающей среды. Соблюдение данных положений возможно при оптимально подобранных технологических условиях производства.

**Цель исследования.** Подбор технологических параметров для максимального извлечения БАВ при минимальном использовании экстрагента и рациональное использование природных ресурсов.

**Объекты исследования.** Образцы сырья (травы) пустырника пятилопастного производства «Х» и ЗАО Фирма «Здоровье» (куплены в аптеке)

**Методы исследования.** Общий фитохимический анализ проводили по общепринятым методикам (ГФ XI, XII изданий; Химический анализ лекарственных растений под редакцией проф. Н.И. Гринкевич). Товароведческий анализ проведен с использованием фармакопейных методик (по показателям – влажность, зольность, содержание примесей, измельченность, экстрактивные вещества). Количественное содержание основной группы действующих веществ (флавоноиды) – проводили дифференциальной спектроскопией в пересчете на рутин при длине волны 410нм (ФСП).

**Результаты исследования.** Вес сырья в потребительской упаковке не соответствует обозначению на этикетке, так как масса сырья указанная на упаковке составляет 50 грамм, а масса после взвешивания составляет 48,51. Отклонение в массе 1,49. Влажность сырья от производства «Х» составляет 12%, а аптечного производства составляет 8%. Зола общая от производства «Х» – 9,8%, а аптечного – 14%. Содержание экстрактивных веществ в сырье производителя «Х» составило – 18% (экстрагент – 40% спирт этиловый). При ситовом анализе сырья (травы) пустырника пятилопастного производителя «Х» были выявлены фракции с размером частиц сырья: 10мм – 0,24, 7мм – 2,35, 2мм – 14,72, 3мм – 30,79, 5мм – 31,15, 1мм – 11,65, 0,25мм (пыль) – 10,19 (неорганическая примесь). По результатам общего фитохимического анализа установлено наличие полифенольных окисляемых веществ (дубильных веществ), флавоноидов, аскорбиновой кислоты, полисахаридов, свободных угле-

водов, гидроксикоричных и фенолкарбоновых кислот. Из сырья производителя «Х» были получены настойки с использованием в качестве экстрагента водно-спиртовые смеси с различным содержанием спирта этилового (40%, 50%, 60%, 70%). Содержание суммы флавоноидов в настойке изготовленной с использованием 40% этилового спирта (Ксп=2.2) составляет – 0,025%, содержание сухого остатка – 2,8%; при использовании 50% этилового спирта (без Ксп) составляет – 0,004%, содержание сухого остатка – 2,8%; при использовании 60% этилового спирта (без Ксп) составляет – 0,026%, содержание сухого остатка – 1,9%; при использовании 70% этилового спирта (Ксп=2.2) составляет – 0,02%, содержание сухого остатка – 1,4%.

**Вывод:** по результатам фитохимического анализа в лекарственном растительном сырье пустырник пятилопастный выявлены действующие вещества: дубильные вещества, флавоноиды, аскорбиновая кислота, полисахариды, свободные углеводы. Использование в качестве экстрагента спирта 40% позволяет получить настойку с максимальным содержанием основной группы действующих веществ.

**САПРАНОВИЧ И.С.,**  
**КАЛЮЖИН В.Г.**, доцент каф. ЛФК, к.м.н.  
УО «Белорусский государственный университет  
физической культуры», г. Минск, Республика Беларусь

## **ТЕСТИРОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ДЕПРИВАЦИЕЙ ЗРЕНИЯ**

**Актуальность.** Мелкая моторика – это способность выполнять мелкие и точные движения пальцами рук и ног в результате скоординированных действий важнейших систем (нервные, мышечные, костные). Развитие навыков мелкой моторики важно потому, что вся дальнейшая жизнь ребенка потребует использования точных, скоординированных движений кистей и пальцев, которые необходимы, чтобы одеваться, рисовать и писать, а также выполнять множество разнообразных бытовых и учебных действий.

Дети с нарушением зрения нуждаются в развитии мелкой моторики, т.к. хорошо развитые движения и тактильная чувствительность пальцев в значительной степени компенсирует недостаточность зрения. Координация рук находится в тесной взаимосвязи с развитием умственных способностей ребенка [2].

Мелкая моторика рук взаимодействует с такими высшими свойствами сознания (вниманием, мышлением, речью, координацией, зрительной и двигательной памятью, воображением, наблюдательностью).

Тонкая моторика развивается у ребенка постоянно, начиная с самого раннего возраста. Пальцы рук для ребенка – это самый первый тренажёр для развития мелкой моторики. При помощи пальцев можно научиться считать, читать, показывать целые сказочные представления.

Мысль и глаз ребенка двигаются с той же скоростью, что и рука. Данная взаимосвязь между движениями рук и развитием зрения сохраняется на протяжении всего детства ребенка [3].

«Только у человека из всех живых веществ существ есть руки, разум и речь» – именно так были расставлены составляющие, по мере их значимости, Марией Монтессори. В настоящее время показателем хорошего физического и нервно-психического развития ребенка является развитие мелкой пальцевой моторики [1].

В головном мозге человека центры, отвечающие за речь и движения пальцев рук, расположены очень близко. Стимулируя тонкую моторику и активизируя тем самым соответствующие отделы мозга, мы активизируем и соседние зоны, отвечающие за речь.

Развитие двигательного аппарата является фактором, стимулирующим развитие речи, и ему принадлежит ведущая роль в формировании нервно-психических процессов у детей. На основе многочисленных наблюдений и исследований выявлена закономерность: если развитие движений пальцев рук соответствует возрасту, то и речевое развитие в пределах нормы. Если же развитие моторики пальцев рук отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть нормальной. Подобная взаимозависимость наблюдается в большей степени в дошкольном возрасте и ослабевает по мере сформированности коры головного мозга [6].

Развитие крупных движений определяется развитием мелкой моторики. Таким образом, ловкость и точность в ходьбе либо беге во многом зависят от ловкости пальцев рук.

**Цель и задачи.** Определение оптимальных и эффективных методов тестирования уровня развития зрительно-моторной координации, схватывающей способности кистей рук и точной дифференцировки движений пальцев рук у детей дошкольного возраста с депривацией зрения.

**Организация и методы исследования.** Для определения динамики развития мелкой моторики, нами были подготовлены и проведены тесты.

#### Тесты для определения СХВАТЫВАЮЩЕЙ СПОСОБНОСТИ КИСТЕЙ РУК

##### 1. Тест «Застегивание пуговиц обеими руками»

Оборудование: стол, кусок картона с пришитыми шестью пуговицами разного диаметра (три диаметром 15 мм и три пуговицы диаметром 33 мм), кусок картона с шестью пришитыми петельками соответствующего размера из тесьмы, секундомер. Методика: на столе перед ребенком лежат два куска картона – один с пуговицами, а второй с петельками. По команде ребенок начинает застегивать пуговицы в петельки соответствующего размера. Оценка теста: учитывается время выполнения задания.

##### 2. Тест «Расстегивание пуговиц обеими руками»

Оборудование: аналогично применяемому в тесте 1 (см. выше). Методика: на столе перед ребенком лежат два куска картона – один с пуговицами, а второй с петельками. По команде ребенок начинает расстегивать пуговицы из петелек. Оценка теста: учитывается время выполнения задания.

##### 3. Тест «Закручивание крышек ведущей рукой»

Оборудование: стол, зеленый прямоугольник из пластика размерами А4, с наклеенными в произвольном порядке десятью горлышками от пластиковых бутылок, десять белых крышек от пластиковых бутылок, блюдце, секундомер. Методика: перед ребенком, на столе расположен зеленый прямоугольник с пластиковыми горлышками, блюдце с крышками. По команде ребенок начинает закручивать крышки на горлышки. Оценка теста: учитывается время выполнения задания.

#### Тесты для определения ТОЧНОЙ ДИФФЕРЕНЦИРОВКИ ДВИЖЕНИЙ ПАЛЬЦЕВ РУК:

##### 1. Тест «Выкладывание палочек ведущей рукой»

Оборудование: стол, бумага формата А3 с контурами двух фигур (треугольник и квадрат), блюдце, 20 счетных палочек, секундомер. Методика: на столе перед ребенком расположен лист бумаги с нанесенными заранее контурами треугольника и квадрата, а так же блюдце со счетными палочками. По команде ребенок начинает выкладывать из счетных палочек контур поверх нарисованных на бумаге фигур. Оценка теста: учитывается время выполнения задания.

##### 2. Тест «Ощупывание предметов ведущей рукой»

Оборудование: стол, мешок с девятью кубиками от конструктора «LEGO®» (по три кубика с одним, двумя и тремя выступающими коннекторами). Методика: на столе перед ребенком расположен мешок с кубиками. Ребенок ощупывает предмет, находящийся в мешке и называет количество коннекторов, после этого извлекает и демонстрирует кубик. Оценка теста: учитывается количество правильно определенных кубиков.

##### 3. Тест «Штампование ведущей рукой»

Оборудование: стол, лист формата А4 с предварительно вычерченными десятью мишенями, игрушечный штамп. Методика: ребенок выполняет задание правой рукой. По команде ребенок выполняет десять оттисков игрушечным штампом. Оценка теста: учитывается количество отпечатков, расположенных в пределах центра мишени.

#### Тесты для определения ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ «ГЛАЗ–РУКА»:

##### 1. Тест «Шнуровка»

Оборудование: стол, кроссовок с 12 отверстиями для шнуровки, шнурок, секундомер. Методика: задание выполняется двумя руками. Ребенку требуется пропустить шнурок через все отверстия в кроссовке предназначенные для шнуровки, выполняя шнуровку ботинка по типу «крест-накрест». Оценка теста: учитывается время выполнения задания.

##### 2. Тест «Рисование по контуру ведущей рукой»

Оборудование: стол, трафареты из пластика в форме фруктов (яблоко и груша), перманентный маркер с толщиной рисования 4,3 мм, лист плотной бумаги формата А3, секундомер. Методика: перед ребенком на столе укладывается лист из плотной бумаги формата А3, перманентный маркер, два трафарета (яблоко и груша). По команде ребенок накладывает трафарет на лист бумаги и обводит



маркером. Далее ребенок накладывает и обводит второй трафарет. Оценка теста: учитывается время выполнения задания.

### 3. Тест «Заполнение фишками ведущей рукой»

Оборудование: стол, 25 красных фишек, желтая перфорированная обойма из игры «Энигма», секундомер. Методика: перед ребенком на столе расположены красные фишки, а так же обойма для размещения в ней фишек. По команде ребенок берет фишки и заполняет нижние два горизонтальных ряда в обойме. Оценка теста: учитывается время выполнения задания.

**Результаты исследований.** Проведенные тесты позволили выявить уровень развития: зрительно-моторной координации в системе «глаз-рука», схватывающей способности кистей рук, точной дифференцировки движений пальцев рук.

**Выводы.** Тренируя мелкие движения кисти, мы способствуем положительной динамике развития речи, т.к. речевые области в коре больших полушарий головного мозга формируются под влиянием импульсов, которые интенсивно идут из пальцев рук. Разнообразные пальчиковые игры являются тем видом деятельности ребенка, в котором формируется его личность. Пальчиковым играм отводится особая роль в умственном развитии ребенка.

**Перспективы дальнейших исследований.** Необходимость использования новых средств развития мелкой моторики обоснована значительным количеством детей с депривацией зрения, а так же тем, что движение пальцев и кистей рук имеют особое развивающее воздействие. Хорошее развитие движений и тактильной чувствительности пальцев позволяет компенсировать недостаточность зрения. Стоит отметить то, что низкий уровень развития мелкой моторики задерживает развитие социально-адаптивных навыков и умений.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Любина, Г.А. Рука развивает мозг: Пособие для педагогов учреждений обеспечивающих получение дошкольного образования. / Г.А. Любина. – Минск: Зорны верасень. – 2006. – 104 с.
2. Мишин, М.А. Занятия по мелкой моторике и зрительной гимнастике в дошкольном учреждении для детей с косоглазием и амблиопией / М.А. Мишин, Е.А. Смирнова // Физическое воспитание детей с нарушением зрения в детском саду и начальной школе. – 2003. – № 4. – С. 12-24.
3. Рымчук, Н.С. Пальчиковые игры и развитие мелкой моторики / Н. Рымчук. – М.: «РИПОЛ классик». – 2008. – 319 с.
4. Смирнова, Е.А. Система развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста / Е.А. Смирнова. – СПб.: ООО «Изд-во Детство-ПРЕСС», 2013. – 144 с.
5. Ермоленко, Т.А. Развитие мелкой моторики и координации движений пальцев рук с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://tmndetsady.ru/metodicheskiy-kabinet/pedagogicheskiy-opyit/news2690.html> – Дата доступа 20.04.2015 г.
6. Упражнения для развития мелкой моторики рук. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://malish-nash.ru/viewtopic.php?id=1380> – Дата доступа 12.04.2015 г.

**СКВОРЦОВА ВАЛЕНТИНА ИВАНОВНА,**  
студентка 4 курса факультета иностранных языков МГОГИ  
**САВЕЛЬЕВА ЕЛЕНА БОРИСОВНА,**  
к.ф.н., ст. преподаватель МГОГИ

## МАТЬ МАРИЯ: ДУША, ОТДАННАЯ КАЖДОМУ

*«Ещё до смерти будет суд,  
Мой, собственный и беспощадный,  
Когда возьмут и унесут  
Монашеский наряд нарядный ...»*  
Е.Ю. Кузьмина-Караваева – Мать Мария

Елизавета Юрьевна Скобцова, урожденная Пиленко появилась на свет 8 декабря 1891 года в Риге. После скорострительной смерти отца Лиза уже, будучи подростком, вместе с братом и мамой проживает в Петербурге. Позже, в 1909 году, закончив с серебряной медалью гимназию М.Н. Стоютиной, зачисляется слушательницей на историко-филологический факультет Бестужевских курсов, начинает писать стихи. Последующий год становится знаменательным в жизни Елизаветы, это год замужества, ее супруг Дмитрий Кузьмин-Караваев, родственник Н.С. Гумилева человек достойный,

подходящая для нее партия. Кроме того, для Елизаветы это время «погружения» в мир поэзии и литературы модернистского толка. [3] Еще в ранней юности ее кумиром был поэт Александр Блок, благодаря которому ее поэтическое творчество было замечено. Дружба с великим поэтом, а также связи и знакомства мужа сблизили Елизавету Юрьевну со многими деятелями культуры Серебряного века. Оставаясь равнодушной к проблемам общества (это становится ее кредо на всю оставшуюся жизнь), весной 1917 года Кузьмина-Караваева вступает в партию эсеров и даже принимает участие в белом движении на юге России в период гражданской войны. Изменения в личной судьбе приводят ее к новому браку, Елизавета Юрьевна соглашается стать женой видного казачьего деятеля Д.Е. Скобцова, председателя Кубанской краевой рады. 1920 год – судьбоносный для Елизаветы и ее семьи, она навсегда покидает Россию, о переживаемых чувствах говорят пронзительные до боли стихи:

Прощайте берега. Нагружен мой корабль  
Плодами грешными оставленной земли.  
Без груза этого отплыть я не могла бы  
Туда, где в вечности блуждают корабли.  
Всем, всем ветрам морским открыты ныне снасти.  
Все бури соберу в тугие паруса.  
Путь корабля таков: от берега, где страсти,  
В бесстрастные Господни небеса.  
А если не доплыть? А если сил не хватит?  
О, груз достаточен ... неприхотливо дно.  
Тогда холодных, разрушительных объятий  
Наверно миновать не суждено.

Как и многие эмигранты, первоначально Скобцовы находят приют в Сербии, и лишь в январе 1924 года переезжают в Париж.

Елизавета Николаевна всегда была натурой увлеченной, активной, целеустремленной. «Она производила впечатление оптимистки. В ней был избыток жизни. Но когда вышел сборник ее стихов, то в них обнаружилось скорее пессимистическое и горькое чувство жизни. Стихи ее очень замечательны для характеристики ее души <...>. Ее религиозность не была спокойной, в ней было что-то трагическое, была борьба с Богом, порожденная человеческими страданиями, <...>». [2] Большая часть эмигрантской среды отвергает чистые помыслы и воззрения Елизаветы Николаевны. Она стремится к новым формам деятельности, цельному использованию своих неординарных способностей. Духовная жизнь, яркая и самоотверженная, религиозность приводят ее к монашеству.

Совершив монашеский обряд и став матерью Марией, она постоянно выступает с докладами, сообщениями, публикует богословские и остросоциальные статьи, в пятнадцатую годовщину смерти Александра Блока, своего кумира и наставника, печатает в журнале «Современные записки» мемуарный очерк «Встречи с Блоком». Несмотря на постоянное, истовое служение Богу, невероятную занятость в помощи ближним, ее поэтический дар, «божий» дар не ослабевает. Легкое перо матери Марии такое же «открытое» как и ее душа. Каждому из нас обращены стихи и пьесы-мистерии из ее сборников, часть из которых содержит исповедальные автобиографические мотивы: [1] «Стихи», «Анна», «Семь чаш», «Солдаты».

Пусть **отдам мою душу** я каждому,  
Тот, кто голоден, пусть будет есть,  
Наг – одет, и напьётся пусть жаждущий,  
Пусть услышит неслышавший весть.  
От небесного грома до шёпота,  
Учит всё – до копейки отдай.  
Грузом тяжким священного опыта  
Переполнен мой дух через край.  
И забыла я, – есть ли средь множества  
То, что всем именуется – я.  
Только крылья, любовь и убожество,  
И биение всебытия.

В 1935 году поэт и богослов мать Мария основывает в 15-м округе Парижа, на улице Лурмель приют и столовую для бездомных, а также различные мастерские, здесь же создается церковь. При

поддержке друзей и единомышленников – митрополита Евлогия, отца Сергия Булгакова, философа Николая Бердяева, и многих других единомышленников мать Мария основывает организацию «Православное дело».

Через четыре года приход Покрова Божией Матери при «Православном деле» возглавит молодой священник Димитрий Клепинин, отважный, смелый, честный человек, ставший верным сподвижником монахини Марии. На тот момент никто и не предполагает, какие испытания ждут впереди прихожан и самих служителей Божьих, всех друзей матери Марии, какая смертельная опасность нависла над их жизнями. Вторая мировая война была на пороге.

Во время нацистской оккупации Парижа обитель на улице Лурмель становится одним из подпольных штабов движения Сопротивления. В июне 1942 года, когда нацисты проводят массовые аресты евреев, матери Марии удается спасти четырёх еврейских детей, тайно вывезенных в мусорных контейнерах, четыре спасенные жизни! Но это всего лишь один эпизод мужественного сопротивления кроткой женской души – человеческой души!

Однажды, в самые жестокие военные времена, в далеком 1942-ом, некто поинтересовался у матери Марии, что она ответит немцам, если к ней придут и спросят: «Нет ли у нее в доме евреев?» Она сказала: «Отвечу – Да, есть! И покажу им Образ Божией Матери с Младенцем»:

Два треугольника, звезда,  
Щит праотца, царя Давида, –  
Избрание, а не обида,  
Великий путь, а не беда. ...

8 февраля 1943 года беда постучалась в двери самой монахини Марии, гестаповцы арестовывают сына Юрия, а 9 февраля и ее, этапировав из тюрьмы форта Роменвиль в концлагерь Равенсбрюк. Ровно через год, все в том же феврале, а именно, шестого числа 1944-го Юрий Скобцов погибает в концлагере Дора, так называемом «филиале» Бухенвальда. Жизненный путь монахини Марии заканчивается 31 марта 1945 года. За неделю до освобождения лагеря Красной Армией Советского Союза ее казнят в газовой камере, ... останется чуть больше месяца до окончания страшной войны в истории современного мира [5].

Искренние и проникновенные размышления Николая Бердяева о матери Марии – дань глубокого уважения, памяти и преклонения перед ее светлым именем и образом: «У нее была страстная любовь к России и русскому народу. Последний период ее жизни, период войны, был весь окрашен в цвет страстного патриотизма, <... >» и далее: «М. Мария во время оккупации была настоящей резистанткой. <...> У меня было впечатление, что она стремилась к жертве и страданию, она хотела умереть за русский народ. <...>». [2]

Будучи «праведником мира» (звание присвоено в 1985 году мемориальным центром «Яд Вашем») монахиня Мария была канонизирована как *преподобномученица* 16 января 2004 года.

Мать Мария есть и останется в сердцах православных людей, патриотов, искренне любящих родину, одной из самых замечательных русских женщин, отдавшей все силы делу служения ближнему, примером великого мужества, гордостью нации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Savelyeva E.V. Regarding autobiographical genre. In: The Third European Conference on Languages, Literature and Linguistics. Proceedings of the Conference (September 10, 2014). Vienna. East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. – P. 223-228.
2. Бердяев Н.А. Память матери Марии [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.odinblago.ru/filosofiya/berdyayev/berdyayev\\_n\\_pamyati\\_materi/](http://www.odinblago.ru/filosofiya/berdyayev/berdyayev_n_pamyati_materi/) (дата обращения: 12.04.2015)
3. Галямичева А.А Из истории русской эмиграции: Г.П.Федотов и Е.Ю. Кузьмина-Караваева (мать Мария). На перекрестках жизненных и творческих судеб. // Власть. – 2011. – № 6.
4. Режим доступа: <http://mere-marie.com> (дата обращения: 10.04.2015.)
5. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D1%EA%EE%E1%F6%EE%E2%E0> (дата обращения: 13.04.2015.)
6. Режим доступа: <http://azbyka.ru/fiction/1/duxovnaya-poeziya/skobcova-mariya/> (дата обращения: 12.04.2015.)

**СОКОЛОВ КИРИЛЛ ВЛАДИМИРОВИЧ,**  
студент 1 курса исторического факультета МГОГИ  
*Научный руководитель: Воронин Денис Михайлович,*  
к.н. физ. восп. и с., доцент МГОГИ

## **АНТРОПОМЕТРИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ, ИЗУЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА**

Рост и развитие – это две взаимосвязанные и взаимообусловленные стороны одного и того же процесса. Рост – это количественные изменения, связанные с увеличением размеров клеток, массы как отдельных органов и тканей, так и всего организма. Развитие – качественные изменения, дифференцировка тканей и органов и их функциональное совершенствование. Рост и развитие протекают неравномерно.

Физическое развитие организма подчиняется биологическим законам и отражает общие закономерности роста и развития. Подчиняясь биологическим закономерностям, физическое развитие зависит от большого количества факторов и отражает не только наследственную предрасположенность, но и влияние на организм всех средовых факторов.

Физическое развитие остается одним из важнейших показателей здоровья и возрастных норм совершенствования, поэтому практическое умение правильно оценить его, будет способствовать воспитанию здорового поколения.

Непрерывно протекающие процессы обмена веществ и энергии в организме человека, определяют особенности его развития. Темпы изменений массы, роста, окружностей тела в различные периоды жизни не одинаковы. Об этом может судить каждый из Вас, если вспомнит свое развитие в дошкольном и школьном возрасте. Отличительные особенности имеются у юношей и девушек, людей в зрелом возрасте и пожилых.

Рост, масса, последовательность в увеличении различных частей тела, его пропорции запрограммированы наследственными механизмами и при оптимальных условиях жизнедеятельности идут в определенной последовательности. Однако, некоторые факторы могут не только нарушить последовательность развития, но и вызвать необратимые изменения. К ним относят:

Физическое развитие – это процесс количественного и качественного изменения всех показателей организма человека в процессе его жизнедеятельности. Основы современных антропометрических (**antropos-человек, metria-измерение**) методов исследования заложены в прошлом веке, когда были описаны закономерности изменчивости антропометрических показателей. Исследуя антропометрические показатели (рост или длину тела, вес или массу тела, окружности различных частей тела), можно наглядно и просто оценить физическое развитие.

Общее представление о физическом развитии получают при проведении трех основных измерений: определяя длину тела; массу тела; обхват грудной клетки.

**Цель работы:** изучить основные антропометрические методы исследования.

Антропометрию проводят с помощью тщательно проверенных и отрегулированных измерительных приборов: весов, ростомера, сантиметровой ленты, динамометра и т.д. Все измерения желательно производить в первой половине дня, натощак, либо через 2–3 часа после еды, обследуемый должен быть одет в легкую трикотажную одежду. Если же измерения проводятся во второй половине, желательно занять горизонтальное положение на 10–15 минут.

Для объективности последующей оценки необходимо соблюдать требования к правилам измерения. Анализ антропометрических показателей – важнейший элемент исследования соответствия физического развития возрастным нормативам. Выявленные отклонения могут являться факторами риска или признаками некоторых заболеваний. Поэтому умение правильно оценить полученные результаты измерений, может способствовать воспитанию установки на здоровый образ жизни.

Ниже представлены методики измерения наиболее часто исследуемых антропометрических величин: измерение длины тела, измерение массы тела, измерение окружности грудной клетки, измерение окружности запястья, динамометрия, силовой индекс.

**Методы оценки физического развития.** Оценка физического развития в любом возрасте производится путем сравнения антропометрических данных со средними региональными величинами для соответствующего возраста и пола.

Центильный метод. Центильные таблицы позволяют сравнить индивидуальные антропометрические величины со стандартными табличными, получаемыми при массовых обследованиях. Составляют эти таблицы следующим образом: антропометрические данные 100 человек (100%) одного

возраста выстраивают в порядке возрастания. Затем показатели 3, 10, 25, 50, 75, 90, 97 обследуемых вносят в таблицы, в которых сохраняют вышеуказанную нумерацию (или процент, или перцентиль, или просто центиль).

Метод Поля Брока. Кроме центильного способа оценки физического развития, разработанного лишь для детей и молодежи до 17 лет, существуют и другие. Самым приблизительным и старым является расчет идеального веса по формуле, предложенной 100 лет назад французским антропологом Полем Броком:

$$\text{Идеальный вес (кг)} = \text{рост (см)} - 100$$

Эту формула в настоящее время преобразована следующим образом:

$$\text{Для мужчин Идеальный вес (кг)} = 0,9 (\text{рост (см)} - 100)$$

$$\text{Для женщин Идеальный вес (кг)} = 0,85 (\text{рост (см)} - 100)$$

**Индекс Кетле.** Более абстрактным, но тем не менее надежным показателем гармоничности развития, используемым во многих странах мира при включении договора страхования, является так называемый (индекс массы), или индекс Кетле.

**СОРОКИНА ОЛЬГА ЮРЬЕВНА,**  
*студентка факультета психологии МГОГИ*  
**РОМАНОВА ГАЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА,**  
к.п.н., доцент МГОГИ

## **ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ**

Мир, окружающий детей и взрослых, постоянно изменяется и усложняется. Социальные условия требуют от человека всё большего объема знаний и умений. В повышении творческого потенциала личности ребенка, воспитании его высокой познавательной культуры, развитии умственных способностей значительную роль играет применение современных технологий в работе классного руководителя.

Деятельность классного руководителя – целенаправленный, системный, планируемый процесс, строящийся на основе Устава общеобразовательного учреждения, иных локальных актов, анализа предыдущей деятельности, позитивных и негативных тенденций общественной жизни, личностно-ориентированного подхода к обучающимся с учетом актуальных задач, стоящих перед педагогическим коллективом общеобразовательного учреждения, ситуации в коллективе класса, межэтнических и межконфессиональных отношений [1].

Классный руководитель контролирует ход целостного воспитательного процесса, процесс становления личности каждого ребенка, его нравственных качеств; анализирует характер оказываемых на него воздействий; координирует учебную деятельность каждого воспитанника и всего классного коллектива, самоопределение, самовоспитание и саморазвитие обучающегося, формирование классного коллектива, развитие творческих способностей воспитанников, взаимоотношения с другими участниками воспитательного процесса.

Классный руководитель рассматривает воспитание, прежде всего, как создание условий для развития внутреннего потенциала ребенка. Все более приоритетной становится индивидуальная работа с детьми, затрагивающая основы физического и психического развития каждого ребенка. В первую очередь внимание уделяется созданию в классе положительного психологического климата, развитию детского самоуправления, созданию условий, позволяющих каждому ребенку раскрыть себя в отношениях с окружающими, включению учащихся в систему реальных социальных отношений [1].

Основным структурным элементом в школе является класс. Именно здесь организуется познавательная деятельность, формируются социальные отношения между учащимися. Педагогический процесс в классе направлен на всестороннее развитие школьников. Каждый педагог и активист класса выполняет определенную часть общей задачи. Их коллективный труд нуждается в руководстве, чтобы сделать его более целенаправленным, предупредить дублирование и пробелы. Поэтому основная роль классного руководителя состоит в организации, стимулировании и координации всех воспитательных влияний в прикрепленном классе. В рамках своей деятельности он осуществляет комплексный подход к воспитательной работе с учащимися.

Одним из наиболее действенных способов организации воспитательного процесса является использование интерактивных технологий. Они способствуют развитию логического мышления и аналитических способностей учащихся, стимулируют их интерес к знаниям, развивают умение принимать правильные решения в разнообразных ситуациях, повышают эрудицию и находчивость детей.

Интерактивную технологию обучения и воспитания можно определить как совокупность способов целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся, последовательная реализация которых создает оптимальные условия для их развития.

Интерактивные технологии основаны на явлении интеракции (взаимодействии). Их реализация позволяет максимально конструктивно организовать межличностное познавательное общение и взаимодействие всех его субъектов. Развитие индивидуальности каждого и воспитание его личности происходят в ситуациях общения и взаимодействия людей друг с другом.

Взаимодействие понимается как непосредственная межличностная коммуникация, её особенностью признаётся способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа, и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия. Интерактивное педагогическое взаимодействие характеризуется высокой степенью интенсивности общения его участников, их коммуникации, обмена деятельностью, сменой и разнообразием их видов, форм и приёмов, целенаправленной рефлексией участниками своей деятельности и состоявшегося взаимодействия [2].

Интерактивное педагогическое взаимодействие, реализация интерактивных педагогических методов направлены на изменение, совершенствование моделей поведения и деятельности участников педагогического процесса.

Одним из приемов воспитания является создание условий для роста активности человека, включение его в социально-значимую деятельность, обеспечение успеха в достижении планируемых результатов.

Именно интерактивные технологии позволяют реализовать качественно новую эффективную модель построения воспитывающей среды.

Интерактивные методы и технологии предполагают не только стимулирование познавательной деятельности и самостоятельности воспитанников. Они направлены, прежде всего, на организацию комфортных условий воспитания и развития детей, в которых активно реализуются взаимодействие, взаиморазвитие и взаимообогащение.

Под технологией интерактивного воспитания можно понимать систему способов организации взаимодействия педагога и воспитанников в форме учебных игр, гарантирующую педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания детьми ситуации успеха в выполняемой деятельности и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер. Можно обратить внимание на тот факт, что в целостном процессе обучения педагогу необходимо применять сразу несколько технологий. Но в реальной практике это положение не всегда реализуется. Дело в том, что зачастую педагог стремится, прежде всего, овладеть и применить в практике какую-либо одну технологию или отдельные внешне привлекательные ее элементы. В этом случае нарушается принцип целостности: воспитательный процесс требует всестороннего его обеспечения различными технологиями, сами же технологии дают педагогический эффект только будучи целостными.

Существует большое количество интерактивных технологий, которые могут быть использованы в работе классного руководителя. Например:

1. Работа в парах.
2. Ротационные (сменные) тройки.
3. Карусель.
4. Работа в малых группах.
5. Аквариум.
6. Незаконченное предложение.
7. Мозговой штурм.
8. Броуновское движение.
9. Дерево решений.
10. Суд от своего имени.
11. Гражданские слушания.
12. Ролевая (деловая) игра.
13. Метод пресс.
14. Займи позицию.

15. Дискуссия.

16. Дебаты.

Интерактивные технологии позволяют обеспечить глубину изучения содержания проблемы, рассмотреть заданную ситуацию с разных сторон, учитывая особенности возраста детей, а также особенности здоровьесберегающих приемов, принимая во внимание социальный опыт воспитанника.

Применении интерактивных технологий обеспечивает активное взаимодействие учителя и ученика, при этом интерактивные технологии дают обучающемуся:

- опыт активного освоения учебного содержания во взаимодействии с учебным окружением;
- развитие личностной рефлексии;
- освоение нового опыта учебного взаимодействия, переживаний;
- развитие толерантности.

Достижение воспитательных целей зависит от выбора формы деятельности, в основе чего лежат следующие критерии:

- целесообразность (соответствие целям и задачам реализуемого компонента воспитания);
- разнообразие форм;
- креативность, пробуждающая оригинальность, нестандартность решения проблем воспитательного взаимодействия;
- соответствие психофизиологическим, возрастным, индивидуальным особенностям детей;
- соответствие особенностям развития коллектива и коллективных отношений;
- учёт опыта группы в реализации данной формы воспитательной работы;
- учёт особенностей взаимодействия педагогов и воспитанников;
- профессионализм, компетентность и творчество воспитателей в реализации данной формы;
- привлекательность и эмоциональная окрашенность формы воспитательной работы;
- постоянное усиление воспитательных возможностей избираемой формы.

Существуют определённые требования к выбору технологий. Выбор зависит от:

- цели и задачи воспитания;
- содержания воспитания;
- возрастных особенностей воспитанников;
- уровня сформированности коллективных отношений в группе;
- индивидуальных, личностных особенностей воспитанников;
- условий воспитания;
- средств воспитания;
- компетентности педагога в использовании данного метода;
- готовности группы (отдельного воспитанника к использованию данного метода);
- характера отношений между учителем и учениками;
- конкретной педагогической ситуации;
- времени воспитания;
- ожидаемых конечных результатов;
- материально-технической базы образовательной организации [2].

Можно выделить следующие преимущества интерактивных методов:

- обучение становится индивидуальным, учитывающим особенности личности, интересы и потребности каждого ученика;
- появляется возможность емко и сжато представить любой объем учебной информации;
- в несколько раз улучшается визуальное восприятие, значительно упрощается процесс усвоения учебного материала;
- активизируется познавательная деятельность учеников, они получают теоретические знания и практические навыки [2].

Используя интерактивные технологии, классный руководитель готовит новое поколение к жизни в постоянно изменяющемся мире, развивает способность мыслить нестандартно, совершенствует социальные умения воспитанников, учит конструктивному взаимодействию.

Знания, добытые во взаимодействии партнёров по общению, более ценны и значимы для обучающегося, нежели усвоенные пассивно, поэтому использование современных интерактивных технологий позволяет более эффективно решать многие учебные и воспитательные задачи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Нечаев М.П., Романова Г.А. Методические рекомендации по организации деятельности классного руководителя. – М.: ГБОУ Педагогическая академия, 2012.
2. Нечаев М.П., Романова Г.А. Интерактивные технологии в реализации ФГОС дошкольного образования. – М.: Перспектива, 2014.

**СТЕПЧЕНКОВА ОЛЬГА ВИКТОРОВНА**

студентка 5 курса факультета  
психологии МГОГИ, заочной формы обучения

**ОСИНИНА ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА,**

к.пс.н., ст. преподаватель кафедры педагогики МГОГИ

## **ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ**

За последние годы появился целый ряд концепций образования, в которых его реформирование связано, прежде всего, с изменением содержания образования и повышением роли воспитания. В начале 90-х годов в первых образовательных концепциях, стандартах образования воспитанию уделялось не так много внимания. Сегодня вопрос: «Кого мы хотим воспитать?» – становится центральным. И решить его – совсем непростая задача. Образовательные стратегии формирования духовности личности, духовной жизни не случайно выступают сегодня для нас на первый план. Социально-экономические реформы России создали принципиально новую ситуацию в сфере образования – все очевиднее становится осознание того, что школа, в первую очередь, призвана воспитывать и именно с воспитанием связано духовное возрождение страны.

В этом году наша страна отмечает 70-летие Победы в Великой Отечественной войне. Великая Отечественная война показала сущность души русского человека, глубокое чувство патриотизма, колоссальную обдуманную жертвенность. Победоносное завершение войны стали событиями переломного, всемирно-исторического значения, открывшими перед спасённым человечеством новые пути социального прогресса. Вот на таких исторических, незабываемых примерах необходимо воспитывать молодёжь нового поколения.

Современный период в российской истории и образовании – время смены ценностных ориентиров. Новое общество – значит новое поколение, поколение, способное к творческому мышлению, вооружённое самыми современными знаниями, владеющее новейшими технологиями и, самое главное, с высоким духовно-нравственным потенциалом. Всё это – гарант стабильности государства и общества [6]. Новая российская общеобразовательная школа должна стать важнейшим фактором, обеспечивающим социокультурную модернизацию российского общества. Духовное воспитание как одна из форм развития личности, является одновременно необходимым аспектом других элементов воспитания, формирования мировоззрения личности. Специфика такого воспитания заключается в том, что его конечной целью выступает гармонически развитая личность. Оно направлено на активизацию творческих способностей человека, на повышение его общей культуры. Поэтому сегодня духовно-нравственное воспитание приобретает особое значение.

В соответствии с Планом действий по модернизации общего образования на 2011–2015 годы (утв. распоряжением правительства РФ от 07. 09. 2010 № 1507-р) с 1 сентября 2012 г. все российские школы по мере их готовности могли осуществить переход на ФГОС основного общего образования. Необходим комплексный, системный подход и программная форма организации духовно-нравственного воспитания детей и молодёжи. Федеральный государственный стандарт определяет духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся первоочередной задачей современной образовательной системы.

Соотношение понятий «духовное» и «нравственное» воспитание представляет серьёзную проблему в педагогике. Осмысление духовности есть осмысление не только единичных фактов, но и культурно-ориентированных общественных систем. Духовность базируется на прошлом, соприкасается с настоящим, ориентируется на будущее. Без духовности, как в обществе, так и в отдельном человеке не может быть определяющей воли к жизни, устремленности в её продолжение. Обращение к духовности, к личности человека, т.е. признание всеобщности единичного как осознанного самостроителя собственного «Я» указывает на перспективность диалогического пути взаимодействий разных образовательных структур и уровней социокультурной динамики.

Нравственность – это компонент духовности, содержанием которого выступают этические ценности, составляющие основу сознания. Нравственность – это способность человека действовать, думать и чувствовать в соответствии со своим духовным началом, это способы и приемы передачи во вне своего внутреннего духовного мира. Духовность и нравственность – понятия существующие в неразрывном единстве. При их отсутствии начинается распад личности и культуры [4].



Современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации [2].

Законом Российской Федерации «Об образовании» (ст. 87, п. 1) установлено, что «В целях формирования и развития личности в соответствии с семейными и общественными духовно-нравственными и социокультурными ценностями в основные образовательные программы могут быть включены, в том числе на основании требований соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов, учебные предметы, курсы, дисциплины (модули), направленные на получение обучающимися знаний об основах духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации, о нравственных принципах, об исторических и культурных традициях мировой религии (мировых религий), или альтернативные им учебные предметы, курсы, дисциплины (модули)» [3].

«Мы смело высказываем убеждение, – писал великий русский педагог К.Д. Ушинский, – что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями» [7].

Духовно-нравственное развитие и воспитание личности в целом является сложным, многоплановым процессом. Оно неотделимо от жизни человека во всей ее полноте и противоречивости, от семьи, общества, культуры, человечества в целом, от страны проживания и культурно-исторической эпохи, формирующей образ жизни народа и сознание человека [1].

В концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России отмечено: «Обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности, является ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации. Законопослушность, правопорядок, доверие, развитие экономики и социальной сферы, качество труда и общественных отношений – все это непосредственно зависит от принятия гражданином России общенациональных и общечеловеческих ценностей и следования им в личной и общественной жизни» [2].

В решении комплекса задач духовно-нравственного воспитания должны принять участие все субъекты общественной жизни. Ведущая роль в этом процессе, конечно же, принадлежит общеобразовательной школе. Образовательный стандарт раскрывает содержание приведённого в Законе «Об образовании» понятия «духовно-нравственное развитие обучающегося». Оно понимается как педагогически организованный процесс последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности обучающегося, развития его способности сознательно выстраивать отношения к себе, своей семье, другим людям, обществу государству, Отечеству, миру в целом на основе принятых моральных норм и нравственных идеалов. Содержанием духовно-нравственного развития и воспитания являются определённые ценности, хранимые в религиозных, этнических, культурных, семейных, социальных традициях и передаваемые от поколения к поколению.

В новом образовательном стандарте отмечено: «Программа воспитания и социализации обучающихся на ступени среднего (полного) общего образования (далее – Программа) должна быть построена на основе базовых национальных ценностей российского общества, таких, как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, здоровье, труд и творчество, наука, образование, традиционные религии России, искусство, природа, человечество, и направлена на воспитание высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу своей страны как свою личную, осознающего ответственность за ее настоящее и будущее, укорененного в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации, подготовленного к жизненному самоопределению» [8].

Важнейшей составляющей ФГОС стало то, что разработчики постарались сформулировать, каким должен быть современный учитель: это профессионал, который демонстрирует универсальные и предметные способы действий; инициирует пробные действия учащихся; консультирует, корректирует их действия; ищет способы включить в работу каждого ученика. Современный учитель – это воспитатель, который создает условия для приобретения детьми жизненного опыта; оказывает адресную помощь ребенку, не избавляя его от проблемной ситуации, но помогая ее преодолевать (позиция педагогической поддержки).

Я.А. Коменский считал, что главное назначение учителя состоит в том, чтобы своей высокой нравственностью, любовью к людям, знаниями, трудолюбием, и другими качествами стать образцом для подражания со стороны учащихся и личным примером воспитывать у них человечность. Человек, вставший за учительский стол, ответственен за всё, всё знает и умеет. Именно ответственностью за судьбу каждого ученика, подрастающего поколения, общества и государства характеризуется учительская должность. Какими будут результаты труда педагогов сегодня – таким будет наше общество

завтра. Трудно представить себе другую деятельность, от которой так много зависит в судьбе каждого человека и всего народа [5].

Нами был проанализирован опыт работы педагогов в решении задач духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в поселке Шаховская Московской области. В п. Шаховская есть Школа искусств, Дом детского творчества, где ребята посещают художественные, музыкальные кружки, спортивные секции. В ноябре 2014 года в п. Шаховская был открыт новый спортивный комплекс с тремя бассейнами, спортзалами, гимнастическими комнатами.

В Шаховском районе организованы и проводят работу воскресные школы:

- Воскресная школа Спасского храма села Ивашково: духовник – протоиерей Алексей Русин, преподаватель – Никулина О.С.
- Филиал воскресной школы Спасского храма села Ивашково при Серединской общеобразовательной школе: духовник – протоиерей Алексей Русин, преподаватели – Зимнухова Н.П., Чевычалова О.А.
- Воскресная школа Андрее-Стратилатовского храма села Белая Колпь: духовник – протоиерей Алексей Русин, преподаватель – Карулина Е.Н.
- Воскресная школа Иоанно-Предтеченского храма села Раменье: духовник – священник Андрей Тарасов, преподаватель – А.Н. Востродымов.
- Воскресная школа "Лествица" при Муриковской общеобразовательной школе: духовник – протоиерей Богдан Пасичнык, преподаватель – Бежевец Д.А.
- Воскресная школа на базе детского центра "Непоседа" (ИП "Архипова А. И."), расположенного по адресу: поселок Шаховская, ул. Комсомольская д. 6 А офис 25: духовник – игумен Андрей Боцаценко, преподаватели – Галахова Л.В., Цыбакова С.А.

В Шаховском районе проводятся педагогические объединения по проблемам духовно-нравственного воспитания. 28 апреля 2014 года, в средней школе села Ивашково Шаховского района, прошло совещание директоров школ Шаховского района по духовно-нравственному воспитанию в общеобразовательных учреждениях.

В районе ведет работу поисковый отряд «Запад». Командир отряда Валерий Кузьмин. 22 июня 2014 года в ряде муниципальных образований Подмосковья были произведены торжественное перезахоронение останков советских воинов, павших в годы Великой Отечественной войны. На мемориальном комплексе в Шаховском муниципальном районе было произведено перезахоронение 150 останков, обнаруженных в ходе полевых экспедиций на границах Московской, Тверской и Смоленской областей поисковым отрядом «Запад». Из 150 останков удалось установить имена 10 бойцов (уроженцы Орловской, Волгоградской, Тульской и Ленинградской областей).

Поисковые отряды входят в состав общественных объединений, уполномоченных на проведение поисковой работы по увековечению памяти погибших при защите Отечества на территории Московской области.

В рамках областной «Вахты памяти» с весны до поздней осени поисковики работают в Подмосковье и других регионах России. Уже сейчас найдены и подняты сотни останков советских бойцов. Но успешной экспедицию можно считать только тогда, когда удаётся установить имена погибших и связаться с их родственниками.

26 октября 2014 г. состоялось выездное заседание районного методического объединения преподавателей духовно-нравственных дисциплин в село Спирово Волоколамского района. Шаховских педагогов принимали настоятель Введенского храма протоиерей Константин, ответственный за работу с молодежью Волоколамского благочиния, преподаватели и ученики Воскресной школы.

21 ноября 2014 года в Шаховском краеведческом музее прошли районные педагогические чтения «Христианское образование и миссионерско-просветительская деятельность после крещения Руси». Открыли конференцию заместитель директора учебно-методического центра Т.В. Рулина и Благочинный Шаховского церковного округа протоиерей Алексей Русин, которые отметили большое значение духовно-нравственного воспитания молодежи в современных условиях. Об опыте работы в своих образовательных учреждениях рассказали учителя С.Ю. Радченко (Ивашковская школа), Д.А. Бежевец (Шаховская школа № 1), А.С. Жуков (Шаховская гимназия), преподаватель Шаховской детской школы искусств Н.И. Тропотова. Учащиеся Муриковской школы рассказали о подвижнической деятельности вошедшего в историю нашего района настоятеля Волочановской церкви Алексея Никологорского. О том, что педагоги сами в первую очередь должны быть образцом христианского отношения к ближнему, говорил в заключительном слове настоятель Шаховского храма Всех святых игумен Андрей.

Тема педагогического форума 2014 года, звучала так: «Формы и методы духовно-нравственного образования и просвещения в современной школе». Около 150 участников включились в обсуждение актуальных вопросов воспитания. Выступления коллег вызвали живой отклик, и это не случайно: темы более чем животрепещущие. Об опыте приобщения современных школьников к духовным поискам человека через творчество русских писателей и поэтов рассказала Ю.Ю. Тамашкова, учитель русского языка и литературы Шаховской гимназии. Е.В. Ольховская, учитель истории и обществознания Ивашковской средней школы предложила свой взгляд на возможности предмета «духовное краеведение Подмосковья» в решении задач духовно-нравственного воспитания школьников. Работу по теме «Развитие духовности как средство противостояния порокам» представила Е.В. Иванова, классный руководитель 8 класса Шаховской средней школы № 1.

10 февраля 2015 года на базе Московского государственного областного университета состоялось собрание педагогической общественности Московской области, посвященное обсуждению проекта «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года». В его работе приняли участие учителя, руководители школ и других образовательных учреждений районов и городов области, представители родительской общественности, средств массовой информации, социальные партнеры системы образования.

18 февраля 2015 года в рамках круглого стола состоялась встреча руководителей школ, дошкольных образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования детей района с настоятелем церкви всех Святых п. Шаховская игумен Андреем Боцаценко. Встреча была посвящена духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения и роли школы и родителей в этом процессе.

В Школе №1 посёлка Шаховская ведётся работа с семьями учащихся в совместной работе по духовно-нравственному воспитанию учащихся. Проводятся родительские собрания, встречи, классные часы, также родители принимают активное участие в поездках, в подготовке и проведении праздников, экскурсий, походах. 26 февраля 2015 года в школе прошло родительское собрание для родителей учеников 5–8 класса. Была обозначена тема собрания – «Духовно-нравственное воспитание в семье».

На данное мероприятие были приглашены методист Управления образования Шаховского района Т.В. Рулина и благочинный Шаховского церковного округа протоирей Алексей Русин. Собрание было открыто выступлением учащихся 9 класса, где изучается предмет «Духовное краеведение Подмосковья». Темой выступления ребята выбрали «Царская семья – пример духовно нравственного воспитания детей». На сцене звучали стихи, рассказ о принципах воспитания царских детей Романовых. В конце прозвучала песня Жанны Бичевской о святых царственных страстотерпцах. Затем с докладом о необходимости духовно-нравственного воспитания, как в семье, так и в школе выступила И.А. Зеленская – заместитель директора по воспитательной работе, социальной защите и охране прав ребёнка. После выступления методиста Управления образования Т.В. Рулиной, которая ознакомила присутствующих с теми предметами, которые дают духовно-нравственную основу детям в школе (Основы православной культуры, Духовное краеведение Подмосковья), слово было предоставлено благочинному протоиерею Алексею Русину. Отец Алексей дал оценку духовному состоянию нашего общества, особенно отношению современных родителей к воспитанию и проблемам своих детей.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод о том, что школу необходимо рассматривать как важнейший социальный институт, который во взаимодействии с другими субъектами социализации создает необходимые условия для духовно-нравственного, интеллектуального, социального, эстетического и в целом – человеческого развития обучающегося. Обучение – только один из компонентов личностного развития. Изменения в социальной жизни нашей страны, перемены в области просвещения делают особенно актуальными проблемы духовно-нравственного воспитания. Становится иной и современная стратегия развития российской школы: в центре её – формирование духовно богатой, высоконравственной, образованной и творческой личности. Создание среды, пространства духовно-нравственного воспитания и развития учащихся является важнейшей задачей деятельности школы, семьи и общества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриева Н. Г. Основа духовно-нравственного поведения // Начальная школа – 1994. – №4. – С. 47-50.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009.
3. Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ», 2012.

4. Николина В.В. Духовные ценности и воспитание личности: психолого-педагогический аспект. – Н.Новгород, 2002. – 85 с.
5. Подласый И.П. Педагогика – М.: Юрайт, 2013. – 696 с.
6. Саламатов А.А., Санникова С.В. «Новая школа» – путь к культуре граждан и развитию общества // Начальная школа. – 2012. – № 1.
7. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания : Собр. Соч. – М. – Т. 2. – С. 557.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.

**СУКОННОВА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА,**  
студентка 6 курса заочной формы обучения  
филологического факультета МГОГИ  
**ВАН ЛИНЬ**

Цицикарский университет  
Научный руководитель: Колоскова Татьяна Александровна,  
к.ф.н., доцент МГОГИ

## ОДНОСОСТАВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РАССКАЗЕ «ИОНЫЧ» А.П. ЧЕХОВА

Односоставные синтаксические конструкции как особый вид предложений характеризуется наличием либо только субъекта как наличие, существование предмета или предметно представленного явления, либо наличием только предикативного признака как наличия действия или процессуального состояния, отнесенного или не отнесенного к субъекту.

Существует множество взглядов на определение односоставного предложения, а также несколько классификаций рассматриваемых синтаксических конструкций. В данной выпускной квалификационной работе за основу классификации односоставных предложений в рассказе А.П. Чехова «Ионыч» взята традиционная классификация, согласно которой все односоставные предложения в русском языке делятся на два вида: глагольные предложения и субстантивные (именные) предложения. Далее среди глагольных типов выделяются определенно-личные, неопределенно-личные, обобщенно-личные, безличные и инфинитивные, а среди именных – номинативные, генетивные и вокативные.

Односоставные предложения (всего 223 единицы) представлены во всем своем многообразии в рассказе А.П. Чехова «Ионыч» (за исключением генетивных и вокативных предложений). В результате исследования текста повести выявлено, что среди односоставных предложений больше всего употребляются в тексте безличные (86 примеров) и определенно-личные (58 примеров) конструкции.

Главный член односоставных безличных предложений в повести чаще выражен личным глаголом в безличном значении («*живется, хочется поспеть, пахло*»), реже – безличным глаголом («*смеркалось*»). А.П. Чехов широко использовал слова категории состояния «*страшно, хорошо, недурственно, поздно, темно, туманно, радостно, тепло*», глагольные связки «*было, стало, хотелось, можно*» в авторской речи и внутренней монологической речи Старцева. В тексте рассказа найдено 86 примеров безличных предложений (далее – БЛП). А.П. Чехов использует такие предложения:

1) для описания пейзажа: «Уже рано **смеркалось**»; «**Было тихо, тепло, но тепло** по-осеннему».

2) Для передачи состояния природы: «**Казалось**, что здесь **было светлей**, чем в поле; листья кленов, похожие на лапы, резко выделялись на желтом песке аллей и на плитах, и надписи на памятниках были ясны»; «От плит и увядших цветов, вместе с осенним запахом листьев, **веет** прощением, печалью и покоем»; «На дворе **накрапывал** дождь, **было** очень **темно**».

3) для описания обстановки, где происходит событие: «**Пришлось** опять долго **сидеть** в столовой и **пить** чай».

4) для характеристики нравственного и физического состояния героев, в основном Дмитрия Старцева: «Как в сущности нехорошо шутит над человеком мать-природа, как **обидно сознавать** это»; «Старцев думал так, и в то же время ему **хотелось закричать**, что он хочет, что он ждет любви во что бы то ни стало»; «И, садясь с наслаждением в коляску, он подумал: «Ох, **не надо бы полнеть!**»; «**Пришлось** опять долго **сидеть** в столовой и **пить** чай»; «на душе **было туманно, но радо-**

стно, тепло, и в то же время в голове какой-то холодный, тяжелый кусочек»; «Она стала прощаться, и он – **оставаться** тут ему было уже **незачем** – поднялся, говоря, что ему **пора** домой: ждут больные».

5) для выражения различных оттенков: необходимости действия, его возможности, желательности (или нежелательности), побуждение или предложение: «**Нужно было идти** в переднюю встречать какого-то гостя»; «Мне **необходимо поговорить** с вами, я должен объясниться...»; «Кому, в самом деле, **придет** серьезно **в голову** назначать свидание ночью, далеко за городом, на кладбище, когда это легко **можно устроить** на улице, в городском саду»; «При лунном свете на воротах **можно было прочесть**: «Грядет час в онь же...»; «Как в сущности нехорошо шутит над человеком мать-природа, как **обидно сознавать** это!»; «А когда Старцев в обществе, за ужином или чаем, говорил о том, что **нужно трудиться**, что без труда **жить нельзя**, то всякий принимал это за упрек и начинал сердиться и назойливо спорить»; «Огонек всё разгорался в душе, и уже **хотелось говорить, жаловаться** на жизнь...»; «Мне **необходимо поговорить** с Вами. Ваша Е. Т.»; «Как-то, проезжая мимо дома Туркиных, он вспомнил, что **надо бы заехать** хоть на минутку, но подумал и... не заехал».

Среди определенно-личных наблюдается большое количество предложений, главный член которых выражен формой 1 лица глаголов настоящего/будущего времени изъявительного наклонения, реже – формой 2 лица глаголов настоящего/будущего времени повелительного наклонения.

Среди неопределенно-личных предложений (34 примера) наиболее частотной формой выражения главного члена является форма множественного числа прошедшего времени изъявительного наклонения (29 примеров), реже главный член выражен формой глагола 3 лица множественного числа изъявительного наклонения («дадут, любят, говорят, зовут, продают») (всего 5 примеров)

Формой выражения главного члена обобщенно-личного предложения (1 пример) в повести является форма глагола 2 лица, единственного числа изъявительного наклонения.

Примеров инфинитивных предложений выявлено 10, среди которых не встречаются конструкции, где главный член – независимый инфинитив употребляется с частицей *бы*.

Что касается субстантивных типов односоставных предложений в повести, то номинативных предложений с главным членом существительным в форме И.п. выявлено 16 единиц, а вокативных – 18 примеров.

Все выявленные особенности односоставных предложений являются частью художественных особенностей синтаксиса рассказа А.П. Чехова «Ионыч».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабайцева В.В. Односоставные предложения в современном русском языке. – М., 1978.
2. Белошапкина В.А., Брызгунова Е.А., Земская Е.А. и др. Современный русский язык. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Азбуковник, 2014.
3. Федоров А.К. Трудные вопросы синтаксиса : Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1972.

**СЫСОЕВА АЛЕКСАНДРА ДМИТРИЕВНА,**  
студентка 3 курса факультета психологии МГОГИ  
*Научный руководитель: Зеленкова Татьяна Владимировна,*  
к.п.н., доцент МГОГИ

## СООТНОШЕНИЕ ВИДОВ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современном мире развитию детей дошкольного возраста уделяется много внимания. Изучением мышления детей дошкольного возраста занимались Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин [1]. Интерес к этому познавательному процессу связан, прежде всего, с тем, что именно в это время происходит развитие личности ребенка, формирование его творческих способностей, воспитание важных личностных качеств, а самое главное – развитие всех психических процессов, среди которых одно из центральных мест занимает мышление.

В дошкольном возрасте развитие мышления происходит очень интенсивно. Информация, полученная ребенком из окружающего мира, позволяет ему представлять не только внешнюю, но и внутреннюю сторону предмета, а также представлять предметы в отсутствие их самих, предвидеть их изменение во времени. В старшем дошкольном возрасте на смену наглядно-действенному мышлению приходит наглядно-образное, которое и становится ведущим. Оно определяет другие виды мышления

– интеллектуальное, эмоциональное, продуктивное. Их соотношение у дошкольников и является предметом данного исследования.

Целью исследования было выявить, какой вид мышления преобладает у детей четырех, пяти и шестилетнего возраста при выполнении ими творческого задания.

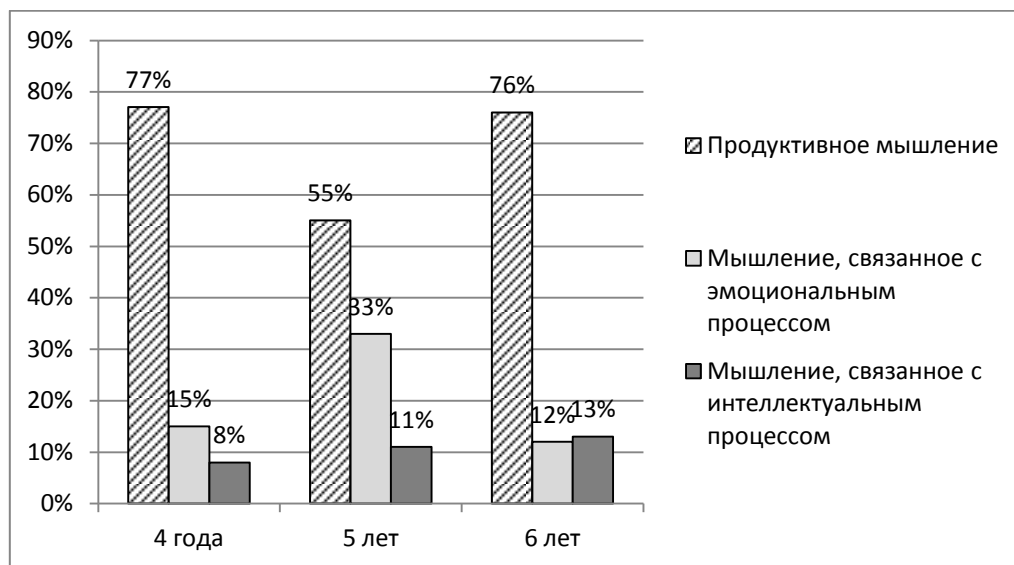
Для решения данной задачи применялись: методика «Необычное дерево» А.Н. Веракса [2] и экспериментальная методика «Придумай загадку». В исследовании принимали участие 33 воспитанника МБДОУ «ЦРР № 29» г. Карабаново в возрасте 4-6 лет.

Результаты исследования детей четырехлетнего возраста показали, что 77% детей используют продуктивное мышление, на основе которого дошкольники создают новые образы путем преобразования имеющихся у них представлений о знакомых предметах и объектах действительности. Механизм преобразования лежит в основе активной творческой позиции ребенка в дошкольном возрасте.

15% детей используют механизм, связанный с эмоциональным компонентом мышления. С его помощью ребенок обобщает свой эмоционально-познавательный опыт и выражает свое отношение к событиям окружающей действительности, персонажам сказок, человеческим чувствам и т.д. Такое отношение может проявляться в различных видах деятельности: при создании творческого продукта, в игре при разыгрывании сюжета с целью проявления своего отношения к событию, передачи важного для ребенка смысла. 8% дошкольников применяют такой компонент мышления, который связан с интеллектуальным процессом.

В пятилетнем возрасте 55% детей используют продуктивное мышление, 33% – мышление, связанное с эмоциональным процессом и 12% детей используют мышление, связанное с интеллектуальным процессом.

У детей шестилетнего возраста соотношение меняется: 82% детей используют продуктивное мышление, а 18% дошкольников используют мышление, связанное с эмоциональным компонентом, и 13% используют интеллектуальное мышление.



На диаграмме видно, что в каждом возрастном диапазоне меняется соотношение видов мышления. С возрастом при выполнении творческих заданий дети все чаще начинают использовать интеллектуальные процессы в работе мышления – роль интеллектуального компонента возрастает. По результатам исследования можно сказать, что наибольшая роль эмоционального компонента в мышлении наблюдается у пятилетних детей, однако у них, по сравнению с четырехлетними и шестилетними детьми, снижается продуктивный компонент мышления.

Анализ процесса придумывания загадок во время проведения методики показал, что у детей ведущим типом мышления было наглядно-образное.

Таким образом, при наглядно-образном типе мышления в каждом возрасте дошкольного детства соотношение видов мышления при выполнении творческого задания меняется. При преобладании продуктивного вида мышления роль интеллектуальных компонентов мышления возрастает, а эмоциональные компоненты больше всего присутствуют у пятилетних детей.

Полученные результаты позволят оптимизировать работу педагогов дошкольных организаций по освоению детьми основной образовательной программы дошкольного образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология : Учебник для вузов / Л.Ф. Обухова. – М.: Юрайт, МГППУ, ИД Юрайт, 2010.
2. Веракса А.Н. Индивидуальная психологическая диагностика ребенка 5–7 лет. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012.

**ТАМЫГИНА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА,**  
студентка 3 курса филологического факультета МГОГИ  
**ЛУ ЦЯН**

Яньчэнский педагогический университет  
*Научный руководитель: Колоскова Татьяна Александровна,*  
к.ф.н., доцент МГОГИ

## РЕМАРКА И ЕЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ В ПЬЕСЕ А.В. ВАМПИЛОВА «СТАРШИЙ СЫН»

Коммуникативная лингвистика является на сегодняшний день одним из главных направлений современного языкознания.

Самым мало изученным, но не менее интересными считаются драматические произведения, где в полной мере раскрываются способы представления несловесной коммуникации в письменном тексте. Одним из главных таких способов является ремарка.

В настоящее время работ, которые посвящены исследованию ремарок, пока еще очень мало, например, есть отдельные замечания о синтаксической структуре ремарок у профессора Абрама Борисовича Шапиро и у Нины Сергеевны Валгиной. Связи с этим данное исследование представляется актуальным. Оно посвящено структурно-семантическому анализу ремарок в пьесе Александра Валентиновича Вампилова «Старший сын».

Интерес к А.В. Вампилову вызван тем, что драматург не ограничивался в своих произведениях замечаниями гоголевского типа. Он давал в своих ремарках подробные описания обстановки, действий героев и т.д. Социальная и историческая достоверность пьес А.В. Вампилова усиливали в его ремарках элемент описания, что вело к расширению и усложнению их.

Объектом исследования является феномен понятия «ремарка».

Предметом исследования является способы выражения авторских ремарок в пьесе А.В. Вампилова «Старший сын».

Целью исследования является рассмотрение способов использования художественных ремарок в пьесе «Старший сын».

В ходе исследования решались следующие задачи:

- 1) Определить понятие «ремарка»;
- 2) Классифицировать ремарки А.В. Вампилова в функциональном и структурном аспекте.

Слово «ремарка» происходит от французского слова «*remarque*» – «замечание, примечание». Издавна термин используется в драматургии. По данным толковых словарей, слово «ремарка» имеет несколько значений:

1. «Пояснения, которыми обычно драматург предваряет или сопровождает ход действия в пьесе»;
2. «Особый тип композиционно-стилистических единиц»;
3. «Указание автора в тексте пьесы (обычно в скобках) на поступки героев, их жесты, мимику, интонацию, на психологический смысл их высказываний, на темп речи и паузы, на обстановку действия».

И мы используем в нашем исследовании слово «ремарка» в третьем значении.

В истории эволюции слова «ремарка» выделяют 3 этапа:

- 1) В античное время слово «ремарка» означало только передвижение актеров по сцене;
- 2) В Средние века значение слова «ремарка» расширяется, появляется больше описательных действий;
- 3) В XIX веке появляется психологическая ремарка, поскольку в состав ремарки писатели стали включать психологическое описание чувств героев.

Все ремарки из пьесы А.В. Вампилова можно классифицировать по двум группам.

С точки зрения функциональной классификации можно выделить 5 типов ремарок:

1. Обстановочные ремарки места и времени действия: Двор. Домик Макаарской, тополь, скамья, часть ограды, но улицы не видно. (Д.І., КІ.);

2. Описательные ремарки, в которых представлены мимика, жесты, одежда, внутреннее состояние персонажей: НИНА (**испугалась**). Ревную?.. (**Смутившись**.) Ну да... Конечно, ревную. А разве сестра не может ревновать? (ДІ., КІ.); ПЕРВАЯ ДЕВУШКА (Бусыгину). Разрешите руку. (**Освобождает руку**.) Спасибо, что проводили. Здесь мы дойдем сами. (д1, к1); СИЛЬВА (**мерзнет**). А ведь прохладно, скажи! (д1, к1); СИЛЬВА. Бррр... Ты прав. А для начала мы их разбудим. (**Двигается, чтобы согреться, потом поет и притоптывает**.) (д1, к1); СИЛЬВА (**поднял голову**). Вам не нравится? (д1, к1); САРАФАНОВ (**вдруг рассердился**). Да что вспоминать! Я был солдат! Солдат, а не вегетарианец! (**Ходит по комнате**.) (д1, к2); САРАФАНОВ (**растроган**). Бедный мальчик! Ведь, в сущности, ты должен меня ненавидеть... (д1, к2)

3. Пояснительные ремарки, в которых автор дает пояснение характера речи героя (громкость, темп, манера речи): САРАФАНОВ (Макаарской, шепотом). Что случилось? Что? (ДІ., КІ.)

4. Ремарки последовательных действий: Сарафанов **снимает** шляпу, **кладет** ее на стол, в плаще **опускается** на стул. Нина **уносит** в прихожую его шляпу. (ДІ., КІ.)

5. Ремарки мыслительные: САРАФАНОВ. Ты имеешь в виду совпадение? Случайное совпадение, верно?.. Ну что же, такое не исключено... Тогда... (**Думает**.) Не мешай мне, не мешай... Его мать должны звать... (ДІ., КІ.)

По структурно-грамматической классификации ремарка делится на 4 типа:

1. Вводящая ремарка: *Квартира Сарафановых. Среди вещей и мебели старый диван и выдавшее виды трюмо. Входная дверь, дверь на кухню, дверь в другую комнату. Закрытое занавеской окно во двор. На столе – собранный рюкзак. Васенька за столом пишет письмо.* (д1, к2)

2. Вставная ремарка: СИЛЬВА (*поднял голову*). Вам не нравится? (д1, к1)

3. Прерванная ремарка: СИЛЬВА. Скажем, что за нами гонятся бандиты.

*Бусыгин смеется.*

Неужели не пустят? (д1, к1)

4. Завершающая ремарка: СИЛЬВА. Эта ночь закончится в милиции. Я чувствую.

*Исчезают в подъезде.* (д1, к1)

Таким образом, в нашей работе мы рассмотрели значение слова «ремарка» и ее эволюцию и классифицировали ремарки из пьесы А.В. Вампилова «Старший сын» в функциональном и структурном аспекте.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Балягина И.Я. Драматургическая ремарка как тип текста (на материале русских пьес 1920-х годов). Канд. дисс. – Самара, 1993.
2. Вампилов А.В. Старший сын. – М.: Согласие, 1999.
3. Шувалова Л.А. Стилистико-грамматические особенности сценических ремарок. Канд. дисс. – М., 1969.

ТАРАСОВА ЮЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА,  
студентка 3 курса факультета иностранных языков МГОГИ  
САВЕЛЬЕВА ЕЛЕНА БОРИСОВНА,  
к.ф.н., ст. преподаватель МГОГИ

### ОБРЕЧЁННАЯ ИСТОРИЯ. О ПРОБЛЕМАТИКЕ ПОВЕСТИ ФРАНСУАЗЫ САГАН «СИГНАЛ К КАПИТУЛЯЦИИ»

*«У Саган воистину героическое, пламенное сердце»*

*Жан-Клод Лами*

Франсуаза Саган – французская писательница XX века, драматург, лауреат премии князя Монако за вклад в литературу, обладатель премии Критики (1964) автор двадцати романов и повестей, не считая новелл, сочинений для театра т.д.

Для кого-то эта сухая информация вполне достаточна, чтобы создать представление об одном из авторов богатой современной литературы Франции, но только не для тех, кто ее читает, изучает, влюбляясь в прозу откровений, констатаций фактов заурядной, обыденной жизни. Броское определение, данное юной писательнице Франсуа Мориакон – «очаровательный монстр» вполне отражает



противоречивую и талантливую личность, которой являлась Франсуаза, ворвавшаяся как вихрь в мир литературы поколения 60-х. Многие признавали за ней неиссякаемый бунтарский дух, который в совокупности с писательским даром придавал ее нашумевшим произведениям оттенок гениальности. Другие, часть из которых являлась известными критиками, публицистами, расценивали Саган как «нахалку», пришедшую в литературу случайно и ненадолго.

Так кто же она – Франсуаза Саган, о чем ее книги, почему с одинаковым трепетом и благодарностью к их создателю приступает к чтению как искушенный, так и начинающий любитель французской литературы?

Читая повесть, порой жанрово определяемую как роман «Сигнал к капитуляции» (1965), видишь обыкновенную, житейскую ситуацию, в которой на фоне разворачивающихся событий, много любви и ревности, мудрость героев легко уживается с их глупостью. Много оттенков чувств, эмоций, надежд. Но главное и не покидающее волнение во время чтения сочинения Саган это ощущение обреченности. Щемящее, навеянное то появляющейся, то ускользающей безысходности отношений героев, обреченности быть вместе. Так что же такое «обреченность» применительно к характеру человека, взаимоотношениям, ситуации, контексту и т.д.?

С пояснительных, семантических позиций толковый словарь Ушакова дает следующее определение: «Обреченный – это такой, который силой внутренних причин и особенностей поставлен перед неизбежностью гибели, полного крушения, тяжелой неудачи и т.п.» [8].

На наш взгляд, каждый из героев произведения, так или иначе, обречен и подчинен обстоятельствам, от него не зависящим, жизненным коллизиям, возникшим даже не в пресловутом «любовном треугольнике», а четырехугольнике.

Анализ содержания повести свидетельствует об акцентированной Саган очевидности – главная героиня Люсиль обречена метаться между желанием жить красиво с нелюбимым мужчиной, Шарлем, и «раем в шалаше» с Антуаном, любовь к которому как ей видится, является настоящей и жертвенной. Кажется, сделав свой выбор, можно обрести счастье, человеческие радости, к которым так стремилась, но зародившийся внутренний конфликт мучает героиню, не дает душевного покоя.

Не менее ярко выписан другой женский образ – Диана, взрослая состоятельная женщина, обласканная судьбой, живущая в ладу со своим духовным миром, окружающими людьми. Она может обеспечить не только себя, но и любого из многих привлекательных молодых людей, с которыми она, без особого труда и моральных препятствий готова вступить в отношения. Антуан не был ее первым увлечением, но первым, и возможно последним, для которого она распахнула свое сердце, обрекая себя на испытания и чувства ранее ей незнакомые.

Что касается четвертого из главных протагонистов – Шарля, то по своему отношению к жизни, поступкам он очень схож с образом Дианы. Можно предположить, что Саган, намерено, допускает подобную «схожесть», она многое дает для понимания характеров героев в целом. Очевидно сравнение: оба влюблены и готовы на все ради тех, кто позволял себя любить (Люсиль и Антуан). Перед уходом молодой возлюбленной Шарль предупреждает, искренне веря, что всегда ее будет ждать. Он знает, что Люсиль вернется. Основанием тому служит чистый прагматизм, ибо «любви в шалаше не бывает – есть лишь мечта о ней, и, возможно, этой мечте не удастся воплотиться» [4, с. 7-18]. История стара и имеет разного рода интерпретации [3, с. 433-441].

Вместе с тем, среди персонажей на «границах аморальности» в этой повести есть образ, очевидно симпатичный самой Саган и, безусловно, читателю – это Антуан. Черты характера молодого героя, такие как честность, гордость, порядочность, душевная открытость, безусловно, imponируют читателю. Пассивный, отчасти паразитический уклад жизни Люсиль не вяжется с его идеалами.

Биографы Саган настаивают, что именно в данном произведении частная история, некоторые черты сложного и непоследовательного характера самой писательницы, ее манера жить «унаследовала» Люсиль: праздность, беспечность, бессмысленное времяпрепровождение, беззаботность. Порой подобное авторское решение обосновано, имеет логические объяснения и соотносится с миром художественного произведения [см.: 2; 7].

Сама Франсуаза устами героини цитирует монолог Гарри одного из произведений Фолкнера: «Серьезность. От нее все наши беды. Я тут понял, что только беспечности мы обязаны лучшим, что в нас есть, – созерцательностью, ровным настроением, ленью; благодаря ей, мы не мешаем жить окружающим и сами можем наслаждаться жизнью: есть, пить, заниматься любовью, нежиться на солнце. Нет в жизни большей радости, чем знать, что свободно дышишь и живешь в тот краткий срок, что отпущен нам на земле» [5].

Но обречать творчество и биографию Саган на такую узкую трактовку было бы не логично, а скорее не этично. Может это единственный общий, подмеченный романисткой штрих, который их объединяет, в остальном это две неравнозначные по своему социальному статусу личности.

Почти все произведения «очаровательного монстра» имеют грустную развязку, печать обреченности, впрочем, как и печальный конец ее жизни. В след за главной героиней повести, Франсуаза Саган, отвергавшая «любые моральные и социальные табу» [1], отчего, возможно, и оказалась обреченной, порой на невыносимое существование. Но имеет ли скрупулезный, акцентированный, критический анализ творчества вес и значение, если во время и после чтения романов и повестей Саган, у читателей ее яркого таланта, непревзойденной искренности и женского очарования стучит, бьется сердце, подает сигналы, отнюдь не к капитуляции, а к продолжению жизни, возрождению, любви.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лами Ж.-К. Франсуаза Саган. – М.: Молодая гвардия, 2005 г. – 250 с.: ил. – (Жизнь замечательных людей, вып. № 933)
2. Поддубская О.Н. Лингвостилистический анализ художественного текста : учебное пособие / О.Н. Поддубская. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2010. – 199 с.
3. Савельева Е.Б. Любовь реальная и любовь вымышленная в автобиографических произведениях Андре Жида периода раннего творчества. Актуальні проблеми слов'янської філології Серія: лінгвістика і літературознавство. Міжвузівський збірник наукових статей. Випуск XXVII, частина IV. – Бердянськ, 2013. – С. 433-441.
4. Саган Ф. Здравствуй, грусть / пер. и предисл. Н. Комин. – М.: Изд-во Эксмо, 2007. – 736 с.
5. Саган Ф. Сигнал к капитуляции. Ангель-хранитель / пер. с франц. Е. Залогойной : Повести – М.: Издательство Русанова, 1992. – 224 с.
6. Саган Ф. Я — женщина, любившая мужчину. – М.: Изд-во Эксмо, 2007. – 800 с.
7. Savelyeva E.B. Regarding autobiographical genre. In: The Third European Conference on Languages, Literature and Linguistics. Proceedings of the Conference (September 10, 2014). Vienna. East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. – P. 223-228.
8. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/894754> (дата обращения: 15.04.2015.)

**ТОНКОНОГОВА ЮЛИЯ ЮРЬЕВНА,**

студентка 4 курса филологического факультета МГОГИ

**ЛИ СЮЕЦИ,**

Яньчэнский педагогический университет, КНДР

*Научный руководитель: Астафьева Ольга Александровна,*

к.ф.н., доцент МГОГИ

### ГРАФИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В РУССКИХ АНЕКДОТАХ

Явления паралингвистики приобретают всё большее распространение в жанре анекдота, поскольку он в последнее время приобрёл и письменную форму бытования (выходят специальные сборники, существуют интернет-сайты анекдотов и пр.), в то время как в советский период анекдот бытовал преимущественно в устной форме. Визуальные средства подачи информации являются важным каналом донесения смысла анекдота, а также средством создания комического эффекта.

Под «параграфемными элементами» мы понимаем, вслед за Л.П. Амири, средства шрифтового выделения (написание прописными буквами, варьирование шрифтов, сочетание различных алфавитных систем), нестандартное расположение текста и использование пунктуационных знаков (запятой, вопросительного и восклицательного знаков, скобок, кавычек и др.), различных символов (компьютерных, математических, химических и др.) с целью реализации языковой игры [Амири: 2012, с. 197-198].

В.З. Санников называет языковой игрой «всякое намеренно необычное использование языка (например, для создания художественного эффекта)» и рассматривает ее как одну из форм лингвистического эксперимента, начало исследованию которого было положено в работах А.М. Пешковского и Л.В. Щербы [Санников: 2002, 37].

Рассмотрим примеры обыгрывания графических символов в текстах анекдотов, используя классификацию параграфемных средств, разработанную Е.М. Александровой и О.А. Астафьевой [Александрова, Астафьева: 2015].

#### 1. Игра с цифрами

Включение цифры в контекст анекдота и обыгрывание её значения является достаточно распространённым параграфемным элементом в языковой игре, представленной в анекдотах. Отметим основные случаи такой игры.



## 8. Обыгрывание иноязычной графики, чаще всего английской

Контаминация иноязычной (чаще английской) и русской графики возможна как в пределах одного слова: – Скажите, как на международном языке будет «помощь»? – SOS. – А взаимопомощь? – ВзаSOS, так и в разных словах: В Одессе открылся новый ритуальный магазин: «Shop ты сдох»!

Комический эффект может строиться на неправильном понимании перевода иностранного слова. – Бабуль, купи мне Reebok?! – Зачем тебе, внучек, рыбки? У тебя даже аквариума нет...; На уроке английского: – Слово allways вам о чем-нибудь говорит? Девочки, опустите руки!

А в приведённом ниже примере мы видим правильное понимание перевода иностранного слова, но в определенном контексте с добавлением аффиксов получаем шуточный эффект: *Урок английского языка в школе: – Как будет по-английски подоконник? – ..... ПодWindows (Windows = окно).*

В анекдотах часто используется приём разложения слова на составные части, причём неважно, представлено оно на латинице или на кириллице, они приобретают особый смысл, который и является средством создания комического: – *Почему блондинки не ездят на KIA? – Потому что у них на телефоне написано: NOKIA.*

Итак, в анекдоте список паралингвистических средств не может быть жёстко фиксированным. Он пополняется и варьируется в зависимости от характера, целей и задач конкретного текста, что также свидетельствует об относительной свободе графической нормы в рамках анекдотической традиции.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Е.М., Астафьева О.А. Языковая игра в русском анекдоте : Учебно-метод. пособие. – М.: Университетская книга», 2015. – 152 с.
2. Амири Л.П. Элементы паралингвистики как средство визуальной трансформации кириллического слова в рамках рекламного дискурса / Л.П. Амири // Славянские языки и культуры в современном мире: II Междунар. научн. симпозиум: Труды и материалы. – М.: Изд-во МГУ, 2012. – С. 197-198.
3. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 552 с.

**ТОРОПОВА ЕЛИЗАВЕТА СЕРГЕЕВНА,**  
студентка 5 курса факультета иностранных языков МГОГИ  
**САВЕЛЬЕВА ЕЛЕНА БОРИСОВНА,**  
к.ф.н., ст. преподаватель МГОГИ

## LES OEUVRES DE TRUFFAUT SOUS L'ANGLE AUTOBIOGRAPHIQUE: ATTITUDE REFLEXIVE

*«Je fais des films pour réaliser mes rêves d'adolescent,  
pour me faire du bien et, si possible,  
faire du bien aux autres»  
F. Truffaut*

L'oeuvre cinématographique de François Truffaut, son talent remarquable grâce aux critiques, aux spécialistes, à ses collègues sont bien analysés et appréciés (Petrie G. The Cinema of Francois Truffaut, 1970; Crisp C.G. François Truffaut, 1974; Fann D. L'univers de François Truffaut, 1972; Allen D. François Truffaut, 1974; Collet J. Le cinéma de François Truffaut, 1977; Bonnaffons E. François Truffaut, 1981) [5, 6]. Une des créations la plus émouvante du cinéaste français est un film-chef-d'oeuvre «Les quatre cents coups» – aimé par lui-même, préféré par les amateurs, autobiographique et personnel [4].

Quel peut être l'intérêt pour un individu de présenter sa vie, son enfance, son entourage? Pourquoi l'autobiographe (soit écrivain, soit réalisateur) oblige de rester fidèle au sens strict du terme *autobiographie* – phénomène social et humain de longue histoire et tradition qui a apparu seulement dans la langue vers 1820. Du point de vue des belles lettres l'autobiographie est «le récit rétrospectif en prose que quelqu'un fait de sa propre existence, quand il met l'accent principal sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité» [1, p. 10]. Fondée sur un contrat d'authenticité et de vérité, la propre présentation trouve son issue essentiellement en littérature [2, p. 223-228] et peu après dans les domaines d'art, surtout au cinéma.

De quoi il est question dans le premier long-métrage de F. Truffaut, dans le film tout a fait autobiographique? «400 coups» est une histoire simple et véridique d'un enfant dont les parents ne s'intéressaient pas à lui. Le but du réalisateur n'était pas montrer la cruauté des parents ou des professeurs

par rapport aux enfants mais il était absolument sûr que l'indifférence pour la destin et l'avenir de son enfant était beaucoup plus dure, car lui-même, il a grandi sans père et sa mère qui s'est remariée.

Les enfants occupent une place privilégiée dans le cinéma de François Truffaut. Truffaut considère l'enfance comme la période principale, période des événements marquants de la vie humaine qui définit le caractère, le comportement, bref, le destin. Il estime que les enfants sont mal compris du point de vue des adultes, mais il essaye de se placer du côté des enfants eux-mêmes.

La majorité de ses messages autobiographiques Truffaut fait passer dans ses films précédents du cycle Antoine Doinel. En particulier le film «Les quatre cents coups» qui est une chronique à peine transposée des événements et des émotions vécus par le futur cinéaste.

Dans ses films François Truffaut a composé une sorte d'autoportrait, une histoire de sa vie. L'enfance dans un pénitencier, ses fugues quand il couchait chez des amis, l'admiration de Balsac, les lettres qu'il écrivait et signait lui-même pour justifier ses absences ces faits de la vie de Truffaut ont été représentés dans son «400 coups».

Tout ce qu'il a écrit, filmé, imaginé, passait par le filtre de ses émotions. Il ne joue pas avec son public, il se confesse à lui. Et cette confession fait du bien à tout le monde parce qu'elle permet de rester optimiste malgré tout.

«La vie a beaucoup plus d'imagination que nous» [3] – disait ce grand homme du cinéma français.

C'est-à-dire que c'est la vie qui crée les sujets des films tandis que le scénariste et le réalisateur ne font que choisir les mouvements qui leur semblent les plus intéressants et importants.

On peut dire que François Truffaut a trouvé son bonheur dans le cinématographe où il a réussi à créer sa vraie famille qui lui avait tant manqué dans son enfance. La citation célèbre de Truffaut: «Je fais des films pour réaliser mes rêves d'adolescent, pour me faire du bien et, si possible, faire du bien aux autres» [3] résume fidèlement l'idée maîtresse de l'oeuvre de ce grand cinéaste.

Drôle, touchant, beau, ce film est une indéniable réussite et demeure encore de nos jours un film français majeur à découvrir ou à redécouvrir comme toute la création de grand réalisateur français François Truffaut. Parce que son art c'est seulement toute sa vie!

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Lejeune Ph. L'autobiographie en France, P.: Armand Colin, 2003. – 192 p.
2. Savelyeva E.B. Regarding autobiographical genre. In: The Third European Conference on Languages, Literature and Linguistics. Proceedings of the Conference (September 10, 2014). Vienna. East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. – P. 223-228.
3. Truffaut F. Les films de ma vie. – P.: Flammarion, 1975.
4. Режим доступа: <http://www.lefigaro.fr/cinema/2012/02/06/03002-20120206ARTFIG00486-truffaut-aurait-eu-80-ans.php> (дата обращения: 25.04.2015.)
5. Режим доступа: <http://fr.academic.ru/dic.nsf/frwiki/652875#Biographie> (дата обращения: 30.04.2015.)
6. Режим доступа: <http://www.dvdclassik.com/critique/les-quatre-cents-coups-truffaut> (дата обращения: 27.04.2015.)

**ТОРОПОВА ЕЛИЗАВЕТА СЕРГЕЕВНА,**  
студентка 5 курса факультета иностранных языков  
**САВЕЛЬЕВА ЕЛЕНА БОРИСОВНА,**  
к.ф.н., ст. преподаватель МГОГИ

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕМАТИЧЕСКОГО ДОСЬЕ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

Коммуникативный, деятельностный, компетентностный и личностный подходы в обучении дают большие возможности и вариации создания целостной и оптимальной системы видов работ и заданий для качественного формирования одного из основных учебных навыков – языкового. Комплекс видов и типов упражнений предполагает наличие тематического досье, формирование которого основывается на использовании одного из новых подходов в обучении, а именно проектной деятельности.

Создание оптимальной тренинговой системы является непростой методической задачей. На это указывает в своей работе «Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач»

И.Л. Бим. [1] Набор необходимых упражнений, выполняемых в определенной последовательности и количестве, рассчитан на овладение всеми видами речевой деятельности на французском языке. Предлагаемое авторское тематическое досье для работы в рамках разговорной практики (тема «Птицы»), на наш взгляд, представляет собой последовательность учебных действий, которые способствуют усвоению лексических единиц и приносят в современный учебный процесс элементы творчества, эффективности и результативности. Структура проектной работы – тематического досье «Птицы», включает, прежде всего, учебный материал, структура и наполнение которого приводится ниже, а также презентацию с элементами анимации и звуковым рядом, которая иллюстрирует виды птиц, тематический словарь, блок тестов с ключами для проверки, раздаточный материал (стихи французских авторов, картинки, грамматические таблицы, библиографические и ситографические списки, задания подготовленные учащимися и т.д.).

Структура тематического досье может включать следующие разделы: ÉCRITURE, LEXIQUE, GRAMMAIRE, LECTURE, CIVILISATION, CONVERSATION, и отражать все аспекты и виды речевой деятельности.

Например, раздел ÉCRITURE может включать следующие задания:

- Veuillez écrire correctement les mots donnés:

La sigogne, le goailand, le pique, l'égale, le cigne, l'étournot, la fovette.

- Transcrivez les mots donnés:

hirondelle; rouvreuil; pluvier; pouillard; rubiette; hochequeu.

- Introduisez les mots donnés dans les petits textes. Например,

*nid la caille céréaliers betteraves*

Les grands plateaux ... s'apparentent suffisamment aux steppes pour que des oiseaux faisant leur ... au sol dans ce type de milieu s'y installent avec succès. Les champs sont donc les espaces de production de céréales, ... ou pommes de terre, mais aussi des lieux accueillants notamment pour un ensemble d'oiseaux dont ... , la perdrix grise, l'alouette, ...

В части LEXIQUE, для пополнения и расширения словарного запаса предлагаются упражнения в порядке нарастания сложности их выполнения :

- Classez en ordre alphabétique:

Une fauvette, un goéland, un merle, un tarin, une oie, une linotte, une grive.

- Consultez le dictionnaire et déterminez le genre des mots donnés:

Alouette, colombe, grue, coucou, mésange, huppe, perdrix, perruche, serin, pie.

- Devinez d'après la description de quel oiseau il s'agit? Например:

C'est un oiseau noir et blanc à longue queue. Son bec puissant est noir.

- Trouvez le mot qui manque dans la phrase:

Le Lac des ... de Nouréev est un ballet fantastique, porteur de nombreuses interprétations symboliques et psychologiques.

- Relevez dans le dictionnaire le féminin des mots donnés:

Un canard – ; un héron – ; un dindon – ; un pigeon –; un merle – ; un faison – .

- Faites l'accord des épithètes avec les noms des oiseaux:

*Suivez le modèle! Les ciseaux sont mal aiguisés.*

Задание можно подготовить в форме таблицы для удобства его выполнения:

un cygne	babillard
une hirondelle	Éveillée, matineuse
un perroquet	goulu
un aigle	printanniere
une alouette	roucoulant
un coq	innocent
un pigeon	ergoté
un canard	agaçante
une pie	imperial

- Découvrez la signification de l'expression idiomatique à l'aide du dictionnaire:

Se coucher avec les poules; faire le coq; être le dindon de la farce; être comme l'oiseau sur la branche; craindre la colère de la colombe. И т.д.

- Retenez et écrivez dans vos vocabulaires les nom des «bébés» des oiseaux. Например:

Un aiglon (un aigle); un cailleteau (une caille); un caneton (un canard); un cigogneau (une ecigogne); un dindonneau (un dindon); un faisandeau (un faison); un héronneau (un héron); un hironneau (une hirondelle); un merleau (un merle); un pigeonneau (un pigeon); un perdeau (une perdrix).

- Dites autrement les expressions soulignées:

L'histoire peut faire peur à certains enfants mais plaira à ceux qui aiment bien avoir la chair de poule. [2] И т.д.

В практическую часть GRAMMAIRE включены виды упражнений, в том числе по ранее пройденному материалу. Можно предложить следующее:

- Introduisez les mots donnés dans les phrases: au passé composé, au futur simple, à l'imparfait, au passé immédiat, au futur immédiat. Например:

La mouette, la mer, voler, blanche, au-dessus; или frapper, des arbres, avec son bec, le pic. И т.д.

- Faites une phrase en employant les mots ou groups de mots suivants. Например:

Nourrir, mangeoire (f), construire, oiseau (m), graines (m). И т.д.

Часть учебно-методического досье – LECTURE включает рекомендуемые тексты с тематической привязкой, что позволяет использовать их в качестве основы для перехода в устную речь, в том числе неподготовленную, формируя и развивая социокультурную компетенцию. [3]

Творческо-когнитивный подход заложен в ряде заданий раздела CIVILISATION, например:

- Découvrez quelques proverbes français sur le sujet «Oiseaux» (даются примеры).
- Découvrez quelques chansons françaises sur le sujet «Oiseaux» (даются примеры).
- Découvrez quelques poésies françaises sur le sujet «Oiseaux», например:

Victor Hugo. *Oh! Les charmants oiseaux joyeux!*; Jean de La Fontaine. *L'aigle et le hibou*, и др. (список прилагается).

Как отмечалось ранее, выход в коммуникацию – является приоритетным направлением всей учебной деятельности и на него сориентированы виды упражнений из других блоков всего тематического досье, в части CONVERSATION наиболее типичными и востребованными являются следующие задания:

- Répondez aux questions:

1) Quels oiseaux connaissez-vous?

2) Que veut dire «L'oiseau bleu» au sens figuré?

3) Parlez des dangers qui menacent les oiseaux et dites comment il faut lutter contre ces dangers? И

т.д.

- Décrivez votre oiseau bien aimé. И т.д.

К форме разрабатываемого учебно-методического досье в процессе осуществления проектной деятельности прилагается также раздел CORRIGES для проверки правильности выполненных заданий.

Требования к конечному результату изучения иностранного языка в условиях развития и совершенствования ряда обязательных компетенций, прежде всего коммуникативной и лингвистической, предполагают необходимый, а порой и строго детерминированный учебный материал, изучаемый, в настоящее время, на основе использования новых образовательных технологий.

Исходя из опыта разработки досье во время прохождения педагогической практики, необходимо признать, что работа над ним является достаточно ярким свидетельством высокопродуктивного способа усвоения знаний в рамках подключения учащихся к проектной деятельности – творческой, созидательной и когнитивной.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач // Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия. – М.: Русский язык, 1991. – 360 с.
2. Брюзгина Н.К. Французско-русский словарь пословиц и поговорок. – М.: ООО «Медиа-Пресс», 2007. – 384 с.
3. Савельева Е.Б. Домашнее чтение на втором иностранном языке (французском) как средство формирования социокультурной компетенции студентов факультета иностранных языков / Е.Б. Савельева // Реализация компетентного подхода в подготовке современного специалиста. – Орехово-Зуево, МГОГИ, 2012. – С. 239-242.

УЛАНОВА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА,  
студентка 6 курса филологического факультета МГОГИ  
ЛОУ ШАОГУАН,  
Цицикарский университет  
Научный руководитель: Колоскова Татьяна Александровна,  
к.ф.н., доцент МГОГИ

## ЭКЗОТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ПОВЕСТИ Н.В. ГОГОЛЯ «ВЕЧЕРА НА ХУТОРЕ БЛИЗ ДИКАНЬКИ»

Состав экзотизмов из прозы Н.В. Гоголя в целом совпадает с общеязыковым. Из текста повести Н.В. Гоголя «Вечера на хуторе близ Диканьки» извлечено 93 примера экзотической лексики. Среди них следует выделить слова – названия различных реалий украинской действительности и слова, называющие национально-языковые образы, которые включают ономастическую лексику и фразеологические обороты.

Читая повесть «Вечера на хуторе близ Диканьки», мы убеждаемся в том, что Н.В. Гоголь мастерски вводит экзотическую лексику в текст. Украинская специфика экзотизмов создает особый языковой «фон» произведения.

Основная часть экзотической лексики вводится в текст повести напрямую, без авторского комментария. Значение экзотизмов, вводимых в текст, раскрывается в контексте произведения. Такой стилистический прием лексико-семантического освоения иноязычного слова в тексте называют контекстуальным, что наряду с дословным переводом малознакомых читателю слов, является удачным художественным средством. Так писатель, не утяжеляя повествование всевозможными сносками, авторскими комментариями и т.п., достигает простоты и внятности изложения. Иноязычное слово уже не выступает как нечто инородное, а гармонично сосуществует с другими реалиями, принадлежащими жизни и быту народов Украины и его природе. Подобным образом вводится слово «дижа»: «Только что начала она замешивать тесто в огромной *диже*, как вдруг *дижа* выпрыгнула» [3, с. 89].

Определение «в огромной» вызывает в памяти русскоязычного читателя ассоциацию с устойчивым словосочетанием «в огромной кадке». Следовательно, нам становится понятным значение данного слова «дижа» – «большая кадка». Также здесь мы видим пример введения экзотизма в состав метафоры, и, кроме номинативной, экзотизм выполняет еще изобразительно-выразительную функцию, служит средством образной характеристики явления.

Приведем еще примеры контекстуального введения экзотизмов в текст романа:

«*Ей бы хотелось туда, где под полотняными ятками нарядно развешаны красные ленты, серьги, оловянные, медные кресты и дукаты*». (с. 19) Данное слово (*дукат* – род медали, носится на шее) автор включает в ряд однородных членов, в котором перечислены разные виды украшений и наград, и мы понимаем, что *дукат* – это такая же награда, как и оловянные и медные кресты.

«*Как молодцы, с корабликом на голове, которого верх сделан был весь из сутозолотой парчи, с небольшим вырезом на затылке...*» (с. 52). Включая слово *кораблик* в описание внешнего вида молодцев, писатель помогает читателю понять, что *кораблик* – это головной убор.

Вводя экзотическую лексику в текст повести, писатель достигает простоты и внятности изложения, что определяет национальную, южную, украинскую интонацию.

Украинизмы используются Гоголем и как средство создания юмора, и при передаче глубоких лирических чувств персонажей. Украинизмы в произведениях Гоголя не просто элементы украинского национального колорита – они участвуют в создании особой поэтической празднично-шутливой атмосферы веселья, которая характеризует многие рассказы «Вечеров на хуторе близ Диканьки». Они «представляют» в соответствии с задачами писателя украинский язык, подчеркивают его прелесть, своеобразие [4, с. 8].

### ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Коннотации как часть прагматики слова / Избранные труды: В 2 т. – М., 1995. – Т. 2. – С. 156-177.
2. Галкина-Федорук Е.М., Горшкова К.В., Шанский Н.М. Современный русский язык: Лексикология, фонетика, морфология. – Изд. стереотип. – 2015. – 408 с. ISBN 978-5-397-04739-5
3. Гоголь Н.В. Собрание сочинений, Т.1. «Вечера на хуторе близ Диканьки». – М., 2012. – 300 с.
4. Миранник Д. Роль украинской лексики в повестях Н.В. Гоголя / Д. Миранник // Русский язык в школе. – 1953. – № 1. – С. 3-8.



## ИСТОЧНИКИ ПРОИСХОЖДЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С СЕМОЙ ЗООНИМОМ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Фразеология любого языка богата не только исконными фразеологизмами, но и идиомами, заимствованными из других языков. Говоря о происхождении фразеологизмов английского языка, А.В. Кунин предложил разделить их на четыре основные группы:

- 1) Исконно английские фразеологические единицы
- 2) Межъязыковые заимствования
- 3) Внутряязыковые заимствования
- 4) Заимствования фразеологических единиц в иноязычной форме [1, с. 26].

Исконно английские фразеологические единицы представляют собой огромную группу, компоненты которой отображают традиции, особенности, поверья, предания и исторические моменты, присущие английской культуре. Так же к данной категории относятся фразеологические единицы, взятые из литературных произведений, басен, рассказов.

Примером исконно английских фразеологизмов с семой зоонимом может послужить «curiosity killed a cat», что означает «много будешь знать – скоро состаришься». Выражение «black sheep» – «паршивая овца» – позор семьи. Данный фразеологизм связан с поверьем и является исконно английским. Считалось, что черная овца отмечена печатью дьявола [2, с. 360]. Связь с историческими фактами имеет фраза: «*as well be hanged for a sheep as for a lamb*», что означает: «если все равно тебя повесят за овцу, почему бы не прихватить ягнёнка». На русский язык данное выражение интерпретируется в виде: «семь бед – один ответ». Данный фразеологизм связан с историей Англии, так как по древнему английскому закону, человек, укравший овцу, приговаривался к смертной казни. Выражение «*borrowed plumes*» – «ворона в павлиньих перьях» является так же исконно английским, так как берет своё начало из басни [3, с. 81].

Библия испокон веков является главным литературным источником происхождения фразеологизмов в английском языке, да и во многих других языках мира. Примером библеизма, является широко употребляемый в наши дни фразеологизм «fatted the calf». В Библии этот фразеологизм означает «заклать упитанного тельца», но в повседневном употреблении – «почивать гостя лучшим, что есть в доме» [2, с. 167].

Огромное количество заимствований связано с мифологией Античности. Например, в работах древнегреческого философа Аристотеля и писателя-сатирика Лукина встречаются такие выражения, как «a dog in the manger» – «собака на сене» или выражение «one swallow does not make a summer» – «одна ласточка весны не делает». С поэмой Гомера «Илиада» связан известный интернациональный фразеологизм с семой зоонимом – «Trojan Horse». Согласно исторической поэме, греческие войны находились внутри лошади и, выбравшись, перебили местных жителей и царя, овладев великой страной Троей. Следовательно, данное выражение является интернациональным, известным по всему миру и обозначает не что иное, как «скрытая опасность» или же «коварный замысел, целью которого является обман» [3, с. 302]. Так же можно привести в пример сочинения древнегреческого поэта Эзопа, в которых берут своё начало следующие фразеологизмы с компонентами зоонимами. Например: «kill the goose that lays golden eggs», что означает «рубить сук, на котором сидишь» или «an ass in a lion's skin» – «осёл в лвиной шкуре».

Говоря о фразеологизмах с семой – зоонимом, заимствованных из французского языка, следует отметить то, что их количество в английском языке невелико. Например, «Buridan's ass» – «Буриданов осёл». Данное выражение упоминалась в работах французского философа – схоласта Ж. Буридана. Данный фразеологизм означает ни что иное как «человек, который не может выбрать одну из двух равноценных вещей» [3, с. 434]. Так же заимствования фразеологизмов с семой зоонимом осуществлялись из датского и немецкого языка. Например: «an ugly duckling», что в переводе означает: «гадкий утенок». Этот фразеологизм упоминается в сказке всемирно известного датского автора сказок для детей и взрослых Ганса Христиана Андерсена [3, с. 741].

Внутряязыковые заимствования с семой зоонимом в английском языке представляют собой заимствования из американского, австралийского и других вариантов английского языка. Некоторые из них настолько установились в английских словарях, что многие даже не догадываются об их про-

исхождении. Более того, происхождение данных выражений может устанавливаться на основании лексикографических данных и анализа источников. Например, фразеологизм с семой зоонимом «strictly for the birds» означает «это все ложь» или же «это никуда не годится». Данное выражение впервые было использовано американским писателем Д.Д. Сэлинджером в романе «Над пропастью во ржи». Так же список внутриязыковых заимствований можно продолжить следующими фразеологическими единицами, пришедшими из американского варианта английского языка: «shoot the bull» – трепать языком, «make a monkey out of somebody» – одурачить кого-либо, поставить кого-либо в глупое положение, «till the cows come home» – бесконечно долго, целую вечность.

В английском языке употребляется значительное число заимствований в иноязычной форме, но в этих заимствованиях практически не наблюдается анималистических фразеологизмов. Типичными заимствованиями в иноязычной форме являются термины и различные обороты. Говоря все же о фразеологизмах с семой зоонимом, можно привести следующий пример: «zebra crossing», что в переводе означает «пешеходный переход».

Таким образом, фразеологические единицы с семой зоонимом довольно широко распространены в современном английском языке. Подобные фразеологизмы являются как исконно английскими, так и заимствованными из других языков.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка. – М.: Международные отношения, 1972. – С. 26.
2. Литвинов П.П. Англо-русский словарь наиболее употребительных фразеологических выражений. – М.: Яхонт, 2001. – 400 с.
3. Литвинов П.П. Англо-русский фразеологический словарь с тематической классификацией. – М.: Яхонт, 2000. – 448 с.

**УСПЕНСКАЯ АННА ОЛЕГОВНА,**  
студентка 3 курса филологического факультета МГОГИ

**ЧЖАН ЦИН**

Яньчэнский педагогический университет

*Научный руководитель: Куркина Татьяна Сергеевна,*  
к.ф.н., доцент МГОГИ

### ИМЕНА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В ЯЗЫКЕ ГАЗЕТ

Предметом данного исследования были имена прилагательные в современном русском языке (в данном случае материалом для моего исследования являлись газеты 2015 года).

Имя прилагательное – часть речи, выражающая общекатегориальное значение признака предмета в форме грамматической зависимости от существительного.

Цель моей работы – исследовать употребление имен прилагательных на страницах современных газет (таких как: «Орехово-Зуевская правда», «Комсомольская правда», «Вечерняя Москва», «МК».)

Задачи исследования:

1. Определить каких прилагательных используется больше с точки зрения их разрядов.
2. Выявить основные признаки имен прилагательных.
3. Определить состав прилагательных в русском языке.
4. Подобрать примеры имен прилагательных из газет.
5. Выяснить функции прилагательных в тексте.

Итак, имена прилагательные могут указывать на принадлежность предмета какому-либо лицу или животному.

В зависимости от того, как и какой признак обозначается прилагательным, все прилагательные делятся на следующие основные группы: качественные, относительные, притяжательные.

Проанализировать имена прилагательные на страницах современных газет, выяснить каких имен прилагательных по лексико-грамматическому разряду используется больше – и было, собственно, моей задачей.

Что касается самих газет, то их речь во многом отличается от литературного языка.

Газетная речь приобретает более эмоциональный, оценочный характер.

С помощью них мы можем узнать что-то новое, касающееся нашего города или страны. Но для того, чтобы публицистическую речь сделать более яркой, эмоциональной, богатой, необходимо использовать такие слова, которые приукрасят язык газет. Я считаю, что именно имена прилагательные могут выполнить эту функцию. С их помощью можно передать признак любого предмета, сравнить что-либо или выделить с помощью превосходной степени (красивее жемчуга, кратчайший срок и т.д.).

Как уже упоминалось ранее, материалом для моего исследования послужили статьи еженедельных газет: "Аргументы и факты", "Орехово-Зуевская правда", "Комсомольская правда", "Вечерняя Москва", "МК" за 2015 год.

Мною было проанализировано 200 имен прилагательных в сочетании с существительными.

Результаты моего исследования следующие:

Из 200 прилагательных 137 являются качественными: спокойная обстановка; счастливая семья; важный опыт; легкая добыча; солнечные дни; неверный шаги и другие.

Что касается относительных имен прилагательных, то их насчиталось 61: театральная студия; ювелирные изделия; головные уборы; лесное хозяйство, чугунная сковородка, памятная книга и другие.

И только два притяжательных прилагательных нашлось в процессе моего исследования: родительские права и лыжная база.

Вывод из моей работы можно сделать следующий:

Качественные имена прилагательные используются очень широко в речи газет. Относительные имена прилагательные используются тоже нередко. Большинство образовано от имен существительных с помощью суффиксов -н-, -еск, -ск (зимний вид спорта, концертная программа, деревенская бабушка, детская площадка и другие).

Большое количество имен прилагательных обладает оценочным значением: деловой, яркий, полезный, острый, красивый и т. д. Такие прилагательные помогают реализовать функцию воздействия на читателя, сделать свою речь ярче.

Итак, в моей работе были проанализированы случаи употребления различных лексико-грамматических разрядов имен прилагательных на страницах современных газет. По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

Наиболее часто употребляются качественные имена прилагательные. Относительные прилагательные встречаются реже, чем качественные.

Притяжательные имена прилагательные употребляются очень редко. Чаще они заменяются синонимичной конструкцией «существительное + существительное» (хвост зайца), в которой второе существительное играет роль несогласованного определения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лекант П.А., Диброва Е.И., Касаткин Л.Л. и др. Современный русский язык: учеб. для студ. вузов, обучающихся по спец. «Филология» / под ред. Леканта П.А. – 4-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2007. – 557 с.
2. Иванова М.В. Историческая грамматика русского языка : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / М.В. Иванова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 128 с.
3. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык / под ред. Н.С. Валгиной: Учебник для вузов. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 2003. – 528 с.

**ФИНАЕВ АЛЕКСАНДР СЕРГЕЕВИЧ,**

студент 5 курса факультета физики и математики МГОГИ

*Научный руководитель: Бизюк Валерий Васильевич,*

к.п.н., доцент МГОГИ

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Современный урок интересен для учеников, тогда, когда он современен в самом широком смысле этого слова. Современный урок – это и совершенно новый, не теряющий связи с прошлым, имеющий непосредственное отношение к интересам современного человека.

На современном этапе учитель должен составлять такой сценарный план урока, который предоставляет ему свободу выбора форм, способов и приемов обучения в зависимости от сложившейся

на учебном занятии ситуации. При подготовке к уроку педагог использует уже не только учебник и методические рекомендации, но и Интернет-ресурсы, создает свои презентации учебных занятий.

Меняются и формулировки учебных заданий для учащихся: детям предлагается проанализировать сложившуюся ситуацию или результаты, полученные в ходе выполнения практических задач и сделать выводы. На уроках математики предоставляется возможность использовать задания по созданию схем, таблиц, моделей. Так, например, при обучении наглядной геометрии в 5–6 классах большая часть учебного материала дается в виде практических заданий, в ходе которых школьники сами делают выводы и формулируют правила, узнают основные свойства геометрических фигур.

Еще в конце прошлого столетия под интерактивными технологиями на уроке мы могли понимать игровые методы и приемы, которые учитель использует для привлечения и сосредоточения внимания школьников по изучаемой теме. Сейчас в это понятие вкладывается нечто большее. В эпоху развитых компьютерных технологий и глобализации информации перед учителем стоит серьезная задача – адаптировать школьную программу под потребности современной молодежи. При этом он должен соответствовать ФГОСу нового поколения.

Согласно ФГОСу результат обучения – это развитие готовности и способности учащихся к саморазвитию и реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности. Поэтому, задача современного учителя – не давать готовых знаний, а стимулировать ученика к самостоятельному поиску. Ребята должны научиться дискутировать, перестать бояться высказывать свое мнение, отстаивать точку зрения.

Задача учителя – грамотно организовать взаимодействие ученика с той или иной областью информационной среды. Научить добывать, фильтровать и правильно использовать информацию с целью дальнейшего углубленного самостоятельного обучения. Деятельность учителя на современном этапе образовательного процесса направлена на постоянное совершенствование форм и методов преподавания с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Широкое применение современных интерактивных и информационно-коммуникационных технологий в сфере образования призвано обеспечивать повышение качества образовательного процесса.

Все чаще традиционные способы передачи информации – устная и письменная речь, уступают место интерактивным технологиям. Интерактивное обучение предполагает взаимодействие ученика с учебным окружением, когда обучаемый становится полноправным участником учебного процесса.

Интерактивность в традиционном учебном процессе обычно понимается как взаимодействие субъектов обучения в ходе непосредственного контакта. Интерактивность в информационно-образовательной среде – это возможность обучаемого взаимодействовать с элементами образовательной среды для достижения своих познавательных целей.

К техническим средствам обучения относят: компьютеры, планшеты, проекторы, интерактивные доски и, конечно же, глобальную сеть Интернет.

В совокупности фотоматериалы, графики, анимация и текст дают качественно новую среду и колоссальные возможности для изучения того или иного материала. Активность учеников значительно повышается.

Интерактивные технологии способствуют:

- стимулированию когнитивных аспектов обучения (восприятие, осмысление и воспроизведение информации);
- повышению мотивации к обучению;
- развитию навыков совместной работы;
- развитию более глубокого подхода к осмыслению изучаемого материала.

Одной из главных задач на уроке остается формирование у обучающихся прочных знаний, умений и навыков. Ее решению способствуют возможности интерактивной доски, позволяющие сочетать инновационные и традиционные приемы обучения математике.

Широкие возможности предоставляет интерактивная доска для теоретических занятий. На экран выводятся формулы и понятия, схемы и рисунки по той или иной теме. Обучающиеся могут записать теоретический материал и сразу же воспринимать визуально.

Интерактивная доска как учебного оборудование представляет из себя сенсорный экран, подсоединенный к проектору и компьютеру. Работает как монитор и устройство ввода данных одновременно.

В школе, в основном, 2 типа интерактивных досок: с фронтальной и обратной проекцией. С фронтальной распространены шире, чем с обратной, но имеют большой недостаток – докладчик может загораживать собой часть изображения. Поэтому проектор подвешивают под потолком, близко к

доске. Возможно трапециевидное искажение изображения. Доски с обратной проекцией стоят значительно дороже и занимают больше места. При этом под большими углами изображение может быть не видно. Существуют доски с встроенным короткофокусным проектором впереди.

Опытные пользователи выделяют следующие основные преимущества использования интерактивных досок в учебном процессе:

- заранее подготовленные чертежи, схемы тексты и т.д. сильно экономят время;
- информация на доске не стирается, а сохраняется. К тому же одни и те же заготовки можно использовать бесконечное множество раз. Это позволяет накапливать электронный банк материалов;
- благодаря доскам ученики активно работают на уроке, повышается внимание, улучшается восприятие;

- готовясь к уроку, учитель каждый раз расширяет свои собственные познания с использованием компьютера;

- школьникам интересно работать с доской и всем, что связано с компьютерами.

Отмечаются также недостатки использования интерактивных досок в учебном процессе:

- большие размеры и высокая стоимость;

- форс-мажорные обстоятельства, такие как отключение электричества и сбой связи, срывают урок;

- доска не может использоваться без перерыва более 20 минут из-за напряжения зрения школьников и излучения.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что использование интерактивных досок и оборудования в целом имеет огромные перспективы. Сейчас трудно представить себе образовательный процесс без использования компьютеров. И внедрение технологий идет в школах активно. Даже в небольших городах во многих школах имеется несколько интерактивных досок и, практически, каждый кабинет оснащен персональным компьютером.

**ХАРИТОНОВА АЛЕСЯ ЮРЬЕВНА,**  
студентка 5 курса юридического факультета МГОГИ  
**СКУДАРЁВА ГАЛИНА НИКОЛАЕВНА,**  
к.п.н., доцент, зав. кафедрой педагогики МГОГИ

## **К ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ИНСТИТУТА СЕМЬИ**

Динамичные преобразования российского общества в условиях утверждения техногенной цивилизации и модернизации влекут за собой трансформацию всех сфер его функционирования и трансформацию всех социальных институтов, в том числе, и социального института семьи. При этом возникают определенные трудности выбора оптимальной модели семьи, как для каждого человека, так и для государства и общества в целом. Социальный институт семьи, будучи включенным, в нормативную структуру общества, представляет собой ценностно-нормативный комплекс, посредством которого регулируется поведение членов семьи – родителей и детей, определяются присущие им социальные роли и статус.

Проблемы семьи и связанные с ними демографические проблемы находятся в настоящее время в центре внимания науки и общества. Это связано, в первую очередь, с кризисом самого института семьи. В последнее время в структуре современной российской семьи происходят существенные трансформации: уменьшается количество детей, сокращаются ее размеры, значимость родственников теряет свое значение. Усугубляют ситуацию тенденции к разрушению нравственных устоев семьи, утрате жизненно важных человеческих ценностей, ослаблению социально-психологического эффекта семейной коммуникации. Данные обстоятельства не могут не беспокоить гражданское общество и государство. В совокупности это может приводить к антисоциальному поведению, наркомании и алкоголизму, росту детской преступности и безнадзорности, социальному сиротству, разнообразного рода враждебности на национальной основе. В этой ситуации необходимы не только социологические, психологические, педагогические и другие специальные исследования по проблеме семьи, но требуется и глубокий обобщенный анализ данной проблемы.

По мнению президента РФ В.В. Путина проблемы государственной политики в сфере семьи, материнства и детства сегодня особенно актуальны. В своём выступлении на заседании президиума госсовета президент подчеркнул: «Сейчас правительство работает над концепцией семейной полити-

ки. Сегодня необходимо во многом изменить сам ее вектор. До сих пор он был направлен, преимущественно, в сторону заботы о тех, кто оказался в трудной жизненной ситуации и нуждается в социальной защите. Безусловно, такую работу надо продолжать. Однако сегодня необходимо уделить особое внимание и помощь рядовой семье. Создание условий для роста рождаемости, охрана материнства и детства, укрепление института семьи – это приоритетные социальные задачи в России. Они имеют ключевое значение для настоящего и для будущего нашего государства и требуют системной, согласованной работы органов власти всех уровней общества и граждан, работы, которая должна иметь единые цели и четкие, понятные критерии их достижения» [2].

Государство должно создавать условия для повышения уровня и качества семьи и ее общественного престижа, что отражается в Концепции государственной семейной политики на период до 2025 года, которая содержит комплексный анализ современного состояния института семьи, ее места и роли в настоящей и будущей стратегии развития России [1].

Основными задачами Концепции являются:

- укрепление института семьи, возрождение и сохранение духовно-нравственных традиций внутрисемейных отношений;
- стимулирование семейного благополучия;
- повышение уровня благосостояния семей, в том числе создание условий для их самообеспечения;
- обеспечение качественного и доступного дошкольного образования;
- сокращение доли детей, оставшихся без попечения родителей;
- стимулирование усыновления;
- патронатное сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей;
- создание социальных центров поддержки семей с детьми в целях сохранения семьи и недопущения отобрания детей;
- создание развитого рынка товаров и услуг для семей с детьми;
- формирование позитивного «просемейного» общественного мнения;
- стимулирование деятельности общественных организаций.

Модель семьи как социального института важна для прогноза ее изменений и тенденций развития. Семейная система постоянно дифференцируется и порождает многообразие форм. Каждое общество обладает собственной специфической формой организации семьи. За последние десятилетия институт российской современной семьи претерпел большие преобразования. Основными тенденциями его развития являются: трансформация традиционной семьи в современную под влиянием социокультурной модернизации и кризис института семьи.

Современная российская семья значительно отличается своей структурой от традиционной: возросло число неполных семей, сократилось количество многопоколенных семей, увеличилась доля однодетных семей, число разводов, сожительство без регистрации брака и рост рождений детей вне брака, аборт, социальное сиротство или сиротство детей при живых родителях.

Семейные проблемы можно разделить на социально-экономические (жилищные и материальные), социально-бытовые, социально-психологические, проблемы рождаемости и планирования семьи, проблемы стабильности семьи, проблемы семейного воспитания, специфические проблемы семей «группы риска».

В кризисном состоянии находится также институт брака. К проблемам современного брака относятся: неблагополучие семей, неравенство семейного статуса супругов, перегрузка женщины, ее деловая активность, дисгармония интимных и личных отношений, неадекватность престижности супругов, внутрисемейное насилие, мотивы иметь или не иметь детей.

Современное состояние института семьи в России обусловлено политическими и социально-экономическими процессами, происходящими в к. 20 – н. 21 в. Основными причинами разрушения семейных ценностей являются: привнесение в современную культуру принципа приоритета прав ребенка, понимаемое как приоритет по отношению к правам родителей; игнорирование семейным законодательством процесса восстановления института церковного брака; отсталость семейного законодательства и несовершенство семейной политики; разложение сложившейся социальной инфраструктуры; нестабильность доходов населения, рост безработицы.

Выход из сложившейся ситуации может обеспечить восстановление традиционных семейных ценностей устойчивости брака, уважения родительской власти, прочности многодетной многопоколенной семьи, любви к детям, проявляющейся, в том числе в любви к ребенку еще находящемуся в утробе матери; в сближении церкви и государства в сфере семейных отношений.

Семья оказывает первостепенное влияние на личность ребенка, т.к. она закладывает фундамент его будущей общественной жизни. Эффективность семейного воспитания возрастает, если оно дополняется системой других воспитательных институтов. Среди факторов, выступающих на первый план в воспитательном процессе формирования личности ребенка, выдвигается интеграция школы и семьи. Однако существует ряд проблем их взаимодействия: это сложные отношения социума с семьей и школой, а также деформация внутрисемейных отношений.

Современная семья таит в себе определенные сложности, которые приходится учитывать в учебно-воспитательном процессе, такие как неадекватное воздействие факторов материального порядка, авторитаризм либо крайний либерализм, наличие аморального стиля отношений в семье, отсутствие нормального психологического климата в семье, фанатизм в любых его проявлениях, безграмотность в психолого-педагогическом отношении, противоправное поведение взрослых и т.д.

Новая образовательная парадигма провозгласила родителей субъектами образования, а значит, возложила на них ответственность за качество образования, за все процессы, происходящие в школе. Родители учащихся определены в старом Законе об образовании как полноправные «участники образовательного процесса», а в Новом Законе – «участники образовательных отношений», т.е. были и остаются статусным полноправным лицом с законными правами и обязанностями, что актуализирует проблему определения их новой социальной роли, и, соответственно, обозначает потребность дифференциации их социально-педагогических функций как субъектов образования:

- родители как потребители и заказчики образовательной услуги;
- родители – эксперты качества образования;
- родители – общественные наблюдатели;
- родители – социальные партнёры;
- родители – соуправленцы школьным образованием (члены управляющих советов) [3,4].

Социально-педагогические функции родителей как субъектов образования дифференцируются по следующим критериям: родители как потребители и заказчики образовательной услуги; родители – эксперты качества образования; родители – социальные партнёры; родители – общественные наблюдатели; родители – соуправленцы образованием.

По результатам диагностических исследований, проведенных нами в течение учебного года в начальных классах общеобразовательной школы с использованием методов опроса, анкетирования, прямого и косвенного наблюдения, документального контроля осуществлены дифференциация родителей младших школьников на категории по степени их активности, определение их социально-педагогических характеристик в процессе взаимодействия с учителем и школой и выявление условий, влияющих на повышение родительской активности с учётом реализации инновационных технологий.

При определении категорий активности родителей использована авторская классификация (Скударёва Г.Н.) [5]: социально-активные (26%); ограниченно-заинтересованные (19%); индивидуально-активные (46%); незаинтересованно-пассивные (9%).

Как видно, почти половина родителей (46%) – индивидуально-активные, проявляющие активность только в отношении собственного ребёнка, объясняя это нехваткой времени и высокой занятостью на работе. Как правило, родители данной категории не хотят, да и не могут, в силу своей усталости, состоять в общественно-государственных органах управления школой (управляющих, попечительских советах, родительских комитетах, и др.) и представлять и защищать родительские интересы за пределами собственного «Я».

Социальные характеристики в данной категории преобладают следующие: 93% индивидуально-заинтересованных родителей имеют работу с преобладанием сфер обслуживания и коммерческой сферы деятельности; 7% – безработные. Степень их занятости варьируется от низкой до высокой, причем, средняя и высокая степени занятости находятся на одном уровне; 70% родителей работают в родном городе; 65% родителей имеют средний уровень материального достатка, 30% – высокий, 5% – низкий; 63% имеют высшее образование, 30% – среднее специальное образование и 7% имеют ученую степень; 93% семей – полные, 95% – благополучные. 90% родителей проживают в данной территории постоянно, 10% – приезжие; 33% родителей открыты к общению, 50% коммуникабельны не в полной мере и 17% родителей – неконтактны.

Социально-активные родители (26%) занимают активную жизненную позицию. Независимо от занятости стараются помочь не только своему ребенку. Их социальная направленность охватывает более широкое социально-образовательное пространство: школу, муниципальные ведомства. Учитель при умелом выстраивании отношений с данной категорией родителей может извлечь профессиональную выгоду в виде их готовности оказать организационную помощь и поддержку малоимущим семьям, детям группы риска и др. Свою активность они возводят в степень долга и искренне

считают, что их деятельность принесет намного больше пользы их собственному ребёнку, если будет выходить за локальные рамки.

У всех родителей данной категории есть время и желание на плодотворную работу со школой: 78% социально-активных родителей имеют работу, причем, степень их занятости – допустимая. Сфера деятельности варьируется от промышленно-производственной до отсутствия работы (у женщин – домохозяйки). Большинство из них работают по месту жительства, либо в соседних населенных пунктах. Особого преобладания какого-либо вида деятельности не наблюдается. 22% не имеющих работы – это домохозяйки. 74% имеют средний уровень материального достатка, 17% – высокий. 43% родителей имеют высшее образование, 4% – ученую степень, остальные родители – со средним специальным образованием. 70% родителей открыты к общению, остальные коммуникабельны не в полной мере. Все семьи полные и благополучные, проживают постоянно на данной территории.

Ограниченно-заинтересованных родителей оказались 19%. Их заинтересованность ограничивается либо конкретно-определённой сферой деятельности ребёнка («лишь бы учился хорошо, участвовать в жизни класса не обязательно»), либо налаженными отношениями с конкретными лицами (зам. директора по начальной школе, который по должности должен влиять на учителя), либо они занимаются ребёнком только при исключительных обстоятельствах.

Наименьшая доля (9%) – незаинтересованно-пассивные родители. Они не считают нужным вмешиваться в дела школы. Часто это неблагополучные семьи, где взрослым нет дела до их детей, они не хотят ничего менять в своей жизни. Эта позиция вызвана материальной несостоятельностью, злоупотреблениями наркотиками и спиртными напитками и равнодушием родителей.

Из данной категории 88% родителей не имеют работы. У родителей нет никакого желания работать со школой, они заняты только своими проблемами и часто не интересуются успехами и неудачами своих детей. Степень их занятости колеблется от низкой до средней: 12% заняты в промышленно-производственной сфере деятельности. Уровень материального достатка – низкий. 63% родителей данной категории имеют среднее специальное образование, остальные ограничились общим. 86% семей – неблагополучные. 50% из них коммуникабельны не в полной мере, оставшиеся 50% – неконтактны. Как видно, доля незаинтересованных родителей составляет всего лишь 9%, но и вместе с тем, из них половина коммуникабельных, хотя и не в полной мере, т.е. при умелом подходе учителя может быть налажено взаимовыгодное общение.

Несмотря на то, что возросла потребность интеграции двух ведущих систем воспитания, отмечается некоторое отчуждение между родителями и педагогами, осложняющее общение и взаимодействие. Основные причины этого: формализацией взаимодействия школы и семьи; утверждение позиции родителей как «заказчиков образовательных услуг»; пассивность родителей; следование моделям воспитания, принесённым из собственного детства; непонимание целей совместной деятельности со школой и своей роли в ней; нехватка времени на воспитание своего ребенка, ошибки педагогов.

При организации взаимодействия семьи школы необходимо учитывать изменения, происходящие в образовании. Отличительной чертой современного этапа развития системы образования является качественная модернизация основных ее компонентов. Возросла роль сетевой педагогики и сетевого взаимодействия в деятельности образовательных учреждений. Эти тенденции требуют изменения в методах, формах и средствах организации взаимодействия родителей и педагогов.

Можно выделить основные тенденции развития взаимодействия семьи и школы в современной России:

- в родительской среде растет понимание необходимости переориентации образовательной системы на модель «человек социальный», а также «человек – творческая индивидуальность»;
- выявляется потребность в прозрачности системы требований к обучающимся при переходе от одного уровня образования к последующему.
- усиливается запрос родителей на предоставление возможностей обсуждения с общественностью «обязательного» содержания образования, дополнительных программ и вариативной его составляющей;
- представители родительской общественности формулируют требования к упорядочиванию организации образовательного процесса;
- школа не воспринимается родителями как институт, способный оказывать какие-либо услуги и продавать их на рынке. При этом родители пока не ощущают себя потребителями, которые могут вступить в товарно-денежные отношения со школой. Соответственно, не сформирован запрос на дополнительные услуги, которые школа могла бы предоставлять различным группам местного сообщества;



- родители ожидают от школы организации психолого-педагогического и коррекционного сопровождения образовательного процесса;
- в родительской среде отсутствует комплексный перечень критериев оценки образовательного учреждения;

Таким образом, можно заключить, что в существующих условиях (социальных, демографических, финансовых и др.) семья, родительская общественность начала осмысливать специфику собственных образовательных потребностей и формировать адекватные требования к школе и государству в отношении образования и воспитания собственных детей, но, вместе с тем, пока недостаточно сформированы институциональные механизмы, инициирующие активный диалог общества, в лице родительской общественности, и государства в совместном определении и решении стратегических образовательных целей и задач, что затрудняет интеграцию ведущих социальных институтов – школы и семьи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция государственной семейной политики РФ на период до 2025 г. – М., 2013. – 26 с.
2. Речь В.В. Путина на заседании президиума Госсовета, посвященном политике в области семьи, материнства и детства 17.02.2014 г. в г. Череповец.
3. Скударёва Г.Н. Социальный заказ образованию как феномен современной педагогической действительности // Воспитание школьников. – 2013. – № 8. – С. 3-10.
4. Скударёва Г.Н. Качество образования: от педагогической теории к практике общественной оценки // Альма Матер. Вестник высшей школы. – 2013. – № 6. – С. 57-60.
5. Скударёва Г.Н., Шишова Г.Г. Н. Новые возможности активизации взаимодействия родителей и школы // Начальная школа. – 2014. – № 8. – С. 25-29.

**ХОДЫРЕВА ВИКТОРИЯ ВИКТОРОВНА,**

студентка 5 курса филологического факультета МГОГИ

**ВАН ЧЖЕ,**

Цицикарский университет

Научный руководитель: Колоскова Татьяна Александровна,

к.ф.н., доцент МГОГИ

### ЦВЕТОВАЯ ЛЕКСИКА В ОЧЕРКАХ А.И. КУПРИНА

Писатели часто в своих произведениях используют цветовые образы. Такие образы как яркое и многофункциональное средство помогают писателю глубже раскрывать внутренний мир персонажей, передать общий эмоциональный фон описываемого эпизода, а также более полно осмыслить идейную глубину произведения в целом. Очерки А.И. Куприна «Листригоны», «Мыс Гурон», «Светлана» богаты такими образами.

Говоря о цветовой лексике в очерках Куприна, необходимо отметить, что автор использует двенадцать цветов (*белый, черный, серый, красный, желтый, зеленый, синий, коричневый, голубой, серебряный, розовый, перламутровый*). Причем, предпочтение отдается теплым (*красному, желтому*) и ахроматическим (*белому, серому*) цветам [Алексеев, 1962, 5]. Цвета *синий* и *зеленый* редко используются писателем. Подобное нежелание вводить в тексты произведений эти цвета схоже с одной из форм так называемой «цветовой слепоты» [Алексеев, 1952, 51, 78-80].

Работая над лексикой своих произведений, А.И. Куприн выбирал из множества близких семантических слов то, которое наиболее верно передает нужный оттенок смысла. Так возникают ряды синонимов, позволяющих с предельной точностью детализировать описание явлений действительности. Синонимические ряды цветowych прилагательных в очерке «Листригоны» невелики; самый большой из них насчитывает шесть единиц. В среднем же каждый цвет имеет 4–5 синонимов. Самое малое количество синонимов (2–4) имеют серый (3), коричневый (3), розовый (4), зеленый (4).

Для обозначения цвета А.И. Куприн использует как отдельные слова, так и различные синтаксические конструкции. Самым частотным способом обозначения цвета являются цветочные качественные прилагательные (184 слова). Следует отметить, что из общего числа прилагательных 2 употреблено в краткой форме: «Была она томна, скучна, *бледнолицца*», «Море лежало плоско, *белесо* и было устало»; 1 прилагательное – в превосходной степени: «Свет небес все *синей и синей*»

Принимая во внимание словообразовательный критерий, отмечаем, что наиболее характерны для прозы А.И.Куприна бессуффиксальные прилагательные, реже употребляются прилагательные с

суффиксом -ов- (11): *розовое (9), перламутровый, бронзовый*; с суффиксом неполноты качества – оват- (3): *зеленоватый, желтоватый, розоватый*; прилагательные с суффиксом –н- (9), прилагательные с суффиксом -ист- (2): *серебристый, золотистый*;

А.И. Куприн использует огромное количество качественных имен прилагательных для обозначения цвета.

Среди качественных прилагательных встречаются полные формы с суффиксами –оват, -еват, указывающие на неполноту признака. Например: *синеватые, зеленоватый*. Ср.: «Я прикасаюсь к воде рукой, и когда вынимаю ее обратно, то горсть светящихся бриллиантов падает вниз, и на моих пальцах долго горят нежные *синеватые* фосфорические огоньки» [5, с. 25].

Активно А.И. Куприн использует сложные цветковые прилагательные. Их можно разделить на 2 группы:

1) Сложные прилагательные, «одной из частей которых являются цветообозначения (темно-, ярко-, светло-, и др.), а другой- цветообозначения» [4, с. 68]. Например: «На его большом, круглом, *темно-бронзовом* лице, испещренном, точно от обжога порохом, *черными* крапинками, проступали *синими* змейками напряженные вены».

2) «Сложные прилагательные, первая часть которых обозначает цвет по предмету, обладает соответствующей окраской, а вторая называет цвет непосредственно» [4, с. 68]. Например: «Вся вода перед пляжем стала *мутно- и густо-желтой*» [5, с. 81].

Значение цвета могут передавать и слова других частей речи: глагол (*белеет, синела*) и существительные (*синева, чернота*). Несмотря на малое количество слов этих частей речи, автору удается добиться иллюзии богатой цветовой гаммы. Синтаксические конструкции используются автором редко. Среди них можно выделить наиболее распространенный тип: словосочетание «прилагательное + существительное «цвета», где существительное – главное слово. Например: *ярко-красного цвета*.

Таким образом, цветовая картина мира А.И. Куприна имеет свои яркие индивидуальные особенности, что обусловлено неповторимостью цветовидения и художественного мировоззрения писателя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дробчик И. Мастер пейзажа // Русская речь. – 1998. – № 3. – С. 30-35.
2. Иванов В.В. Восприятие и название цвета / Избранные труды по семантике и истории культуры. – М.: Наука, 1998. – Т. 1, с. 470-474.
3. Макеенко И.В. Семантика цвета в разноструктурных языках : Автореф. дис. канд. филол. наук. – Саратов, 2006.
4. Мартыанова Н.А. Полевое описание элокутивных колоративов (на материале произведений А.И. Куприна). – 2007.
5. Куприн А.И. Избранное. Русская классика. – М.: Воеником, 1992.

**ЦЕЛЫКОВСКАЯ ВИКТОРИЯ ИЛЬНИЧНА,**  
студентка 5 курса факультета иностранных языков МГОГИ  
**ШАТАЛОВ АЛЕКСЕЙ АЛЕКСЕЕВИЧ,**  
д.п. н., профессор МГОГИ

## РОДНОЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ В.А. СУХОМЛИНСКОГО

В.А. Сухомлинский разработал целостную, системообразующую концепцию по овладению устной и письменной речью, раскрывшую основополагающие ее значения для духовного и интеллектуального развития личности, приобщения ее через родной язык к истории народа, его традициям и культуре.

Он был убежден, что умение читать – это одно из определяющих средств предупреждения умственной отсталости. Даже если ученик будет не в состоянии овладеть математикой в том объеме, чтобы на этом поприще развивать свои способности, даже при таком условии, если он не научился решать задачи так, как их решают удовлетворительно успевающие ученики, то умение читать откроет перед будущим гражданином и тружеником окошко в мир духовной жизни. Можно жить и быть счастливым, не овладев математикой, не умея решать задачи, но нельзя жить, нельзя быть счастливым,

не умея читать. «Тот, кому недоступно искусство чтения, невоспитанный человек, нравственный невежда» [1].

«Жизнь в мире книг – это совсем не то, что аккуратное, усердное учение уроков. Человек может отлично окончить школу и совершенно не знать, что такое интеллектуальная жизнь, не знать высокой человеческой радости- радости чтения и думания. Жизнь в мире книг – это приобщение к красоте мысли, наслаждение культурными богатствами, возвышение самого себя» [4, с. 8].

Из всех средств воспитания наиболее значимым Сухомлинский считает родное слово. «Язык – духовное богатство народа», – пишет он. «Сколько я знаю языков, столько я – человек», – гласит народная мудрость. Но богатство, воплощенное в сокровищах языков других народов, остается для человека недоступным, если он не овладел родной речью, не почувствовал ее красоты» [3, с. 103]. По его мнению, речевая культура человека – это зеркало его духовной культуры. «Важнейшим средством воздействия на ребенка, облагораживающим его чувства, душу, мысли, переживания», – утверждает педагог-мыслитель, – «являются красота и величие, сила и выразительность родного слова» [3, с. 103]. Он постоянно внушал учителям и родителям: «Словом своим деда и прадеды наши передавали нам свои заповеди, свою любовь к родному краю и прежде всего – любовь к родному языку». Духовное единство подрастающего поколения с народом обеспечивается посредством родного языка, «...от каждого детского сердца протягиваются нити к тому великому и вечному, имя которому – народ, его неумирающий язык, его культура, слава его многочисленных поколений, которые почивают на кладбищах, и будущее тех, которые рождаются. Через посредство слова ребенок становится сыном народа». В.А. Сухомлинский стремился к тому, чтобы «этот животворный источник богатства родной речи был открыт для детей с первых шагов их школьной жизни, чтобы они чувствовали красоту языка, бережно к нему относились, заботились о его чистоте».

Главное задание словесника, по его убеждению, – это воспитать у ребенка любовь к родному языку. Учитель должен сделать родное слово основой духовного мира ребенка. Ведь родной язык – это на всю жизнь, потому нужно знать, беречь, обогащать его. Он был глубоко убежден в том, что истоки школьного творчества начинаются со слова, что первое место в жизни детей должно принадлежать словотворчеству. «Радость словотворчества – самая доступная для ребенка интеллектуальная одухотворенность» [3] – писал В.А. Сухомлинский. Как тонкий педагог и психолог он был глубоко убежден, что самый большой творческой находкой учителя является тот миг, когда ребенок сказал «свое слово». В этот период формируется его чувственность к разуму и мудрости.

Особое значение В.А. Сухомлинский придавал воспитанию речевой культуры школьника, которая является зеркалом его духовной культуры. Важнейшим средством воздействия на ребенка, облагораживания его души являются, по его убеждению, «красота, величие и выразительность родного слова». Путешествие в природу открывало детям глаза на богатство окружающего мира. У детей после этих путешествий появилось желание рассказать о красоте увиденного, что являлось первым толчком к творчеству. В Павлышской школе посвящались специальные уроки таким словам, как заря, вечер, степь, полет, река, журчит, мерцает, гремит.

Сухомлинский требовал от учеников кропотливой работы над словом, его значению и эмоциональной окраске. Он отмечал то, что чувствительность к содержанию и красоте языка производится тогда, когда человек понимает и чувствует игру слова: его внутреннее смысловое богатство, эмоциональная расцветка. Он уделял особое внимание сочинениям школьников. «Надо пойти с детьми к живому источнику мысли и слова, добиться того, чтобы представление о предмете, явлении окружающего мира вошло через слово не только в их сознание, но и в душу и в сердце» [3, с. 103].

Вся педагогическая деятельность ученого направлялась на то, чтобы «животворный источник – богатство родного языка – был открыт для детей с первых шагов их жизни» [3, с. 103]. Во многих его трудах («Слово родной речи», «Источник бессмертного колодца», «Родное слово», «Слово, о слове», «На трех китах») находим ответы на актуальные вопросы: как научить ребенка воспринимать, понимать слово и удачно использовать его в устном и письменном изложении.

Кто сердцем чувствует слово и может передать самые тонкие оттенки человеческой мысли и переживания, тот поднимается на ступеньку высокой человеческой культуры. И наоборот, низкая языковая культура обедняет духовный мир людей. Из живой мысли и слова «началось становление людей: мысль, воплощенная в слово, подняла нас над природой, над всеми вещами и явлениями, над эпохами и столетиями. Слово впитало в себя самые тонкие порывы наших чувств; в нем отделилась душа, обычаи, традиции, радости и боли народа – все его духовные ценности, сотворенные веками».

Овладение культурой слова является непременным условием успешной учебы и умственного развития ребенка. Слово и мысль неразрывно связаны. Когда ученик учится выражать мнение, он стимулирует и мышление. Выражение мысли словом дает возможность углубляться в суть познаваемого.

Обучению чтению В.А. Сухомлинский придавал большое значение, при этом подчеркивал, что без упражнений, без «определенной нормы чтения ничего не добьешься».

«Чтение – окошко в мир, важнейший инструмент учения, оно должно быть беглым, быстрым – лишь тогда это инструмент будет готов к действию» [3].

Особое внимание он уделял технике чтения в начальных классах, при этом важно, чтобы умственные силы ребенка сосредоточились не на процессе чтения, а на содержании прочитанного, ему надо за годы обучения в начальных классах читать вслух не менее 200 часов в классе и дома, а на чтение про себя не менее 2000 часов.

Опираясь на свой двадцатилетний опыт работы и опыт учителей своей школы, В.А. Сухомлинский высказал убеждение, что при изучении грамматики родного языка необходимо овладеть орфографическим минимумом, который определялся в школе в объеме 2000 слов-орфограмм, в начальной школе ученики осваивают написание 1500 слов, в 5–6 классах – 500 слов. Он подчеркивал, что «многолетний опыт убеждает, что если к моменту окончания VI класса ученик прочно, навсегда запомнит 2000 орфограмм, охватывающих важнейшие правила грамматики, если это запоминание проходит на фоне сознательного изучения правил, ученик становится грамотным; знание грамматики и письмо у него – инструмент учения».

В.А. Сухомлинский придавал исключительное значение умственному воспитанию. Оно необходимо человеку для того, чтобы уметь ценить богатство культуры и искусства. Он подчеркивал, что в последние годы в отдельных статьях проскальзывает мысль о чрезмерном интеллектуализме школьного обучения и воспитания.

Некоторые люди стали бояться выражения «интеллектуальное воспитание». Все это является, образно говоря, пеной на волне непродуманных «перестроек», захвативших, к сожалению и народное образование. Умственное воспитание всегда было и будет одним из главных звеньев учебно-воспитательного процесса – подчеркивал В.А. Сухомлинский.

В старших классах в его школе практиковались лекции по литературе, в центре которых учителя ставили анализ художественных образов, раскрытие изобразительных средств писателя, духовно-психологических отношений между людьми. В процессе прохождения педагогических практик в школе мы убедились в необходимости более глубокого изучения гуманитарных предметов и в первую очередь родного языка и литературы, что способствует более эффективному изучению других предметов и, безусловно, иностранных языков.

На более глубокое изучение родного языка и литературы обратил внимание президент В.В. Путин в своей речи на российском литературном собрании в ноябре 2013 года, подчеркнув, что «пренебрежение правилами родного языка становится нормой», необходимо «пересмотреть программы преподавания». В 2014–2015 учебном году наряду с выпускным экзаменом по русскому языку, будет проводиться итоговое сочинение. Сочинение по литературе возвращается в школу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения : В 3 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2.
2. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. – М.: Молодая гвардия, 1975. – С. 238.
3. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1973.
4. Сухомлинский В.А. Этюды о коммунистическом воспитании // Народное образование. – 1967.

**ЦЕПЕЛЁВА СВЕТЛАНА АНДРЕЕВНА,**

студентка 5 курса педагогического факультета МГОГИ

*Научный руководитель: Клишова Надежда Александровна,*

к.ф.н., доцент МГОГИ

### **«МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТИНА» ЧИСЛИТЕЛЬНОГО «ОДИН» В СЕМАНТИКЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК СБОРНИКА В.И. ДАЛЯ**

Пословицы являются одним из самых древних жанров устного народного творчества, в котором глубина содержания сочетается с исключительным совершенством формы. А.С. Пушкин после прочтения материалов сборника пословиц В.И. Даля, воскликнул: «А что за роскошь, что за смысл, какой толк в каждой поговорке нашей! Что за золото! А не даются в руки, нет!» [8, с. 143].

Этот древний жанр возник в отдаленной древности и с той поры сопутствует русскому народу на всем протяжении его истории. Наблюдения за погодой, советы, социальные порядки, бытовые

правила – словом, вся жизнь во всех ее проявлениях отразилась в пословицах. «Поражает вездесущность пословиц – они касаются всех предметов, вторгаются во все области человеческого бытия, людских надежд, промыслов, оценок ближних – родных, соседей, властей, маленьких и больших начальников, общественных порядков, учреждений, законов, суда, чаемой и реальной справедливости житейских обычаев, течения жизни, души человека, его здоровья, нрава, характера, причин и следствий его разнообразных действий» [1, с. 3]. Вся сложная область неписаных законов и правил людского быта выражалась в первых пословичных суждениях, в их формулах.

В 1853 году Даль представил в Академию наук свой сборник «Пословицы русского народа». На титульном листе стоял эпиграф: «Пословица несудима». В «Напутном» к пословицам В.И. Даль так определяет этот жанр: «Пословица – коротенькая притча... Это – суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот, под чеканом народности. Пословица – обиняк, с приложением к делу, понятый и принятый всеми» [6, с. 29]. «Поговорка, по народному же определению, цветочек, а пословица ягодка; и это верно. Поговорка – окольное выражение, переносная речь, простое иносказание, обиняк, способ выражения, но без притчи, без суждения, заключения, применения; это одна первая половина пословицы» [6, с. 31-32].

Даль выделил для своих пословиц в сборнике 180 рубрик: пословицы о вере, о терпении, о счастье, о богатстве и бедности, о причине и следствии, о правде и кривде, о мире и войне, о жизни и смерти, о смелости и трусости, о достатке, скупости, о бережливости и мотовстве и прочем. Эти темы столь же обширны, как и жизнь народа. Разнообразие рубрик сборника и множество тем, объединяющие пословицы, можно охарактеризовать словами Н.В. Гоголя, назвавшего русские пословицы «стоглазым Аргусом» – мифическим бессонным стражем; глядит его каждое око на мир, всё ведаёт, всё знает, всё понимает, обо всём догадывается» [5, с. 166].

В «Напутном» В.И. Даль обосновывал целесообразность расположения «пословиц по смыслу их, по значению внутреннему, переносному, как притч» [6, с. 28]. «...опыт классификации по темам опирается на их реальные свойства: у каждой пословицы есть своя тема – многозначность пословичного суждения не означает отсутствия тематических границ... При широте смысла пословичные суждения применяют не к любым предметам, а к определенным – к ряду явлений, имеющих между собой связь» [1, с. 6-7].

В своем исследовании мы попытались «прикоснуться» к собранному пословичному богатству сборника В.И. Даля и с помощью лингвистического анализа числительных, употребляемых в пословицах и поговорках, увидеть закономерности развития русского языка.

Проанализировав сборник «Пословицы русского народа» В.И. Даля, в котором собрано более 30000 пословиц и поговорок, мы пришли к выводу, что имена числительные являются источником происхождения многих пословиц, крылатых и метких выражений.

Далее объектом нашего исследования стало количественное числительное «один», которое употребляется в пословицах самое большое количество раз (343).

Академик В.В. Виноградов в своем известном труде «Русский язык (грамматическое учение о слове)» так характеризует имена числительные: «В современном русском языке слова, являющиеся отвлеченными обозначениями чисел и выраженного в числах количества, счета, образуют обособленную грамматическую категорию имен числительных, или счетных. Существующие ряды слов в истории русского языка объединились в самостоятельный грамматический класс, порвав старые связи с классами существительных, <...>, местоимений и прилагательных. Пережитки старинных морфологических отношений, видоизмененных, но не до конца переосмысленных, еще сохранились в грамматической системе современных числительных. Поэтому при наличии явных признаков самостоятельной грамматической категории современные русские имена числительные представляют довольно пёструю морфологическую картину» [3, с. 233].

Мы поставили перед собой задачу увидеть «пёструю морфологическую картину» числительного «один» в семантике пословиц и поговорок сборника В.И. Даля. Для семантического анализа слова «один» мы использовали словарные дефиниции «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля [7] и «Толкового словаря русского языка» Д.И. Ушакова [9].

Первое, что мы определили, сравнив дефиниции слова «один» в этих словарях, было то, что с XIX по XX в. у слова «один» появились новые значения.

Наблюдения над семантикой слова «один» в данных словарях позволили увидеть интересные закономерности русского языка. Мы опирались в своем исследовании на работы В.Г. Гака «К проблеме семантической синтагматики», Л.А. Новикова «Семантика русского языка», Д.Н. Шмелева «Очерки по семасиологии русского языка», в которых делается вывод о том, что архисемы являются важнейшими в организации лексического значения слова и «образуют узловые пункты в классифи-

кации слов» [4, с. 371], в связи с чем «словарный состав может быть представлен разбитым на определенные классы, образуемые пересечением именно категориальных признаков» [11].

Семантический анализ словарных статей привел нас к выводу, что дефиниции интересным образом объединяются попарно с помощью общих «архисем» – категорий.

Дефиниции словарных статей разграничивают не только семантику слова «один», но и указывают нам на разные морфолого-синтаксические особенности употребления слова в контексте: слово «один» выступает в функции разных частей речи (числительного, прилагательного, существительного, местоимения, частицы), проявляя некую универсальность.

Наше исследование далее шло в том направлении, что пословицы были распределены по категориальным значениям, что позволило определить их морфолого-синтаксические признаки и сгруппировать их в языковые модели, которые хорошо запоминаются, если рассматривать их системно, по категориальным архисемам:

Таким образом, проанализировав 11 значений слова «один» из толковых словарей В.И. Даля и Д.Н. Ушакова и соотнеся эти значения с употреблением в пословицах и поговорках сборника В.И. Даля (30000 пословиц), мы пришли к следующим выводам:

1. Назначение пословицы как жанра устного народного творчества определяется ее ролью в повседневной речи, способностью к многозначному употреблению. Пословицы служат для подкрепления или выражения какой-либо мысли в речевом обиходе.

2. В.И. Даль – не только создатель знаменитого «Толкового словаря живого великорусского языка», но и автор сборника «Пословицы русского народа», в котором насчитывается более 30000 пословиц, поговорок, метких слов и выражений.

3. Имена числительные являются источником создания многих русских пословиц и поговорок; самым употребительным в сборнике Даля является числительное «один» (343 употребления).

4. С XIX по XX вв. у слова «один» появилось несколько новых значений, что говорит о том, что русский язык развивается по своим внутренним законам; древние части речи подвергаются семантическому переосмыслению, которое ведет и к изменению их морфологических и синтаксических признаков; слово «один» употребляется в значении числительного, существительного, местоимения, прилагательного, частицы, проявляя некую универсальность.

5. Семантика слова «один» очень разнообразна, о чем говорят архисемы с категориальным значением «количество», «ограничение», «всеобщее, особенное, единичное», «тождества», «противоположность, противопоставленность», «неопределенность».

6. 11 дефиниций словарной статьи слова «один» в «Толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова с помощью общих архисем-категорий объединяются попарно, что соответствует диалектическому закону развития, где один род равен двум видам.

7. Пословицы и поговорки русского народа со словом «один» группируются по семантическим, морфологическим и синтаксическим признакам как некие языковые модели, которые очень хорошо запоминаются, если рассматривать их системно, по категориальным архисемам:

**«количество»:**

«За один раз дерева не срубишь»

«В один день по две радости не живет»

«В одну прядь веку не проживешь»

**«тождество»:**

«Из одного города идут, да не одни вести несут»

«Из одной печи, да не одни речи»

«Из одной клетки, да не равны детки»

**«противоположность, противопоставленность»:**

«Одному Богу молится, а другому кланяется»

«Одной рукой дает, другой отнимает»

«Одним ухом спит, другим слышит»

8. Пословицы и поговорки русского народа, собранные В.И. Далем в сборник в XIX в., отразили в своих языковых и логических формулах разные эпохи, жизненные ситуации, показывая, как развивалась человеческая мысль, и сохранили это для будущих поколений. Пословицы – это логические и языковые формулы, своего рода «законы» человеческого существования, облеченные в языковую одежду.

9. Семантический анализ пословиц в определенной языковой модели помогает правильно понять смысл пословиц и дает возможность уместного употребления их в речи.

10. Частотность употребления слова «один» в роли разных частей речи с определенным категориальным значением в пословицах и поговорках позволяет выделить приоритетные для речевого обихода значения, например:

- «количество» – 61 пословица
- «тождество» – 54
- «противоположность» – 54
- «отдельное» – 33
- «ограничение» – 32.

11. Сборник «Пословицы русского народа» В.И. Даля, изданный впервые в 1861–1862 гг., прошел через века и остается ценным вкладом в русскую культуру [10]. Обращение к нему всегда своевременно и небесполезно.

«Задачу свою – дать в словах, пословицах... точный, фотографический снимок русского мира..., запечатлеть жизнь нации в малейших деталях и проявлениях – Даль блестяще выполнил. Будет идти время, будет меняться жизнь. Неизменным останется колоссальный образ эпохи, созданный Далем. И чем дальше, тем ценнее будет он для грядущих поколений» [2, с. 715].

В.И. Даль оставил будущему поколению следующий наказ: «Выскажу убеждение свое прямо: словесная речь человека – это дар Божий, откровение: доколе человек живет в простоте душевной, доколе у него ум за разум не зашел, она проста, пряма и сильна; по мере раздора сердца и думки, когда человек заумничается, речь эта принимает более искусственную постройку..., а в научном круге получает особое, условное значение. Пословицы и поговорки слагаются только в пору первобытной простоты речи и, как отрасли, близкие к корню, стоят нашего изучения и памяти» [6, с. 12].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аникин В.П. Долгий век пословицы : Русские пословицы и поговорки / под ред. В.П. Аникина. – М.: Художественная литература, 1988.
2. Асанов Л. Послесловие : Пословицы русского народа. Сборник В. Даля. В 3 т. – М.: Русская книга, 1993.
3. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). – 2-е изд-е. – М.: Высшая школа, 1972.
4. Гак В.Г. К проблеме семантической синтагматики / Проблемы структурной лингвистики. – М., 1972.
5. Гоголь Н.В. Собр. соч. В 6 т. Т. 6. – М.: Гослитиздат, 1953.
6. Даль В.И. Напутное / Пословицы русского народа. Сборник : В 3 т. – М.: Русская книга, 1993.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1-4. – М., 1955.
8. Порудоминский В.И. Даль. – М.: Молодая гвардия, 1971.
9. Толковый словарь русского языка, В 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – Т. 1-4. – М.: Русские словари, 1994.
10. Чичеров В. Сокровища народной мудрости / Пословицы русского народа. – М., 1957.
11. Шмелев Д.Н. Очерки по семасиологии русского языка. – М., 1964.

**ЧАЙКО Н.А.,**

**КАЛЮЖИН В.Г.**, доцент каф. ЛФК, к.м.н.

УО «Белорусский государственный университет  
физической культуры», г. Минск, Республика Беларусь

### **КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА ПО ВОСПИТАНИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

**Актуальность.** Движения умственно отсталых дошкольников отличаются неловкостью, плохой координированностью, чрезмерной замедленностью или импульсивностью [2].

Умственно отсталые дети и младенческого, и более позднего дошкольного возраста характеризуются существенными отклонениями в развитии моторики. Они гораздо позднее своих сверстников начинают тянуться к висящей перед ними игрушке, пытаются достать ее, а также позднее начинают сидеть, стоять, передвигаться в пространстве ползком, ходить. Замедленное развитие двигательной сферы существенно снижает возможности ребенка знакомиться с окружающим его предметным миром, ориентироваться в пространстве [6].

Слабое развитие моторики сказывается на других видах деятельности умственно отсталых детей [5]. Их рисунки выполнены нетвердыми кривыми линиями, отдаленно передающими суть предмета.

В дошкольном возрасте многие умственно отсталые дети, с которыми специально не проводилась длительная, целенаправленная работа, не могут самостоятельно одеться и раздеться, правильно сложить свои вещи [1].

Несмотря на трудности формирования представлений и усвоения знаний и навыков, задержку в развитии разных видов деятельности, дети с незначительной умственной отсталостью имеют возможности для развития. У них сохранно конкретное мышление, они способны ориентироваться в практических ситуациях [4].

**Цель.** Определить влияние коррекционно-развивающей программы на развитие мелкой моторики у детей 4-5 лет с умственной отсталостью легкой степени.

**Организация и методы исследования.** Нами был проведен педагогический эксперимент с целью выявления динамики показателей физических способностей у здоровых и у детей с умственной отсталостью, данные представлены в таблице.

Таблица – Сравнение уровней развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с УО и здоровых детей того же возраста

ТЕСТЫ	Здоровые дети	Дети с УО	t <sub>факт.</sub>	t <sub>табл.</sub>	P
«Каштаны», с	22,8±0,92	33,35±0,51	9,0	3,65	<0,001
«Золушка», с	42,9±1,13	72,59±0,56	23,6	3,65	<0,001
«Бусинки», с	37,8±1,01	55,35±0,8	10,5	3,65	<0,001
«Мозаика», с	35,7±0,86	44,9±0,6	8,8	3,65	<0,001
«Фигуры из палочек», с	34,8±0,74	47,7±0,73	12,5	3,65	<0,001
«Бусины-горошины», с	66,4±0,67	78,4±0,55	13,9	3,65	<0,001
«Разложи», с	21,9±1,03	34,9±0,55	9,5	3,65	<0,001
«Пуговка», с	32,8±0,85	44,4±0,66	10,0	3,65	<0,001
«Башня с кубиков», с	61,9±0,69	78,05±0,71	16,6	3,65	<0,001
«Сушки», с	39,3±0,61	54,05±0,63	16,8	3,65	<0,001

Проведенные исследования показали, что уровень развития мелкой моторики пальцев рук у детей 4–5 лет с умственной отсталостью лёгкой степени значительно отстает от уровня их здоровых сверстников как в развитии детей координации движений пальцев и схватывающей способности кисти рук, так и по показателям тонкой дифференцировки движения.

Нами была разработана комплексная коррекционно-развивающая программа по развитию мелкой моторики у детей с легкой степенью умственной отсталости, включающая упражнения для пальцев рук, игры с предметами, пальчиковую гимнастику, точечный массаж и специальные развивающие игры. Работа по развитию мелкой моторики у детей с умственной отсталостью проводилась в зале ЛФК в первой половине дня в форме индивидуальных занятий 2 раза в неделю. Коррекционно-развивающая программа была включена в основную часть урока и составляла 7–12 минут.

Коррекционно-развивающая программа по развитию мелкой моторики у детей 4–5 лет с умственной отсталостью состояла из 3 этапов.

#### НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП: 1–3 неделя занятий

Упражнения для развития мышц кистей рук и пальцев: разведение и сведение пальцев (пальцы врозь, кисть в кулак); круговые движения кистями в лицевой плоскости, внутрь и наружу; противопоставление первого пальца остальным, противопоставление пальцев одной руки пальцам другой одновременно и поочередно; одновременное и поочередное соприкосновение пальцев;

Упражнения с мячом: с малыми мячами – сгибание, разгибание, вращение кисти, предплечья и всей руки с удержанием мяча; подбрасывание мяча вверх перед собой и ловля его двумя руками; прокатывание мяча между ориентирами, по ориентирам; удары мяча о пол и ловля его двумя руками;

Точечный массаж: «Добывание огня». Растирание ладоней шестигранным карандашом с постепенным увеличением усилий. «Орешек». Прятать орех в плотно сжатой ладони сначала одной, потом другой руки.

Пальчиковая гимнастика: Поочередно загибается большой палец сначала на левой, а потом на правой руке. Обе ладони сжаты в кулачок, большие пальцы подняты вверх, выполняются круговые



движения большими пальцами. Руки сжимают в кулачки, вытягивают вверх большие пальцы, сгибают и разгибают их. Считалочка «Пальчики в лесу»: Раз, два, три, четыре, пять, вышли пальчики гулять. Этот пальчик в лес пошел, этот пальчик гриб нашел, этот резал, этот ел, ну, а этот лишь глядел!

**«Догони мяч»:** Дети становятся у одной стороны площадки. Воспитатель стоит рядом, в руках у него корзина с мячами (количество мячей равно количеству детей). Воспитатель выбрасывает мячи из корзины в разные стороны, подальше от детей. После слов «Догони мяч!» – дети бегут за мячами, ловят их и кладут в корзину.

#### УГЛУБЛЕННЫЙ ЭТАП: 4–6 неделя занятий

**Упражнения для развития мышц кистей рук и пальцев:** одновременное и поочередное соприкосновение пальцев; одновременное сгибание в кулак пальцев на одной руке и на другой в медленном темпе по показу учителя; круговые движения кистью вовнутрь, наружу; круговые движения кистью вовнутрь, наружу; упражнения на расслабления мышц; помахивание кистью как платком.

**Упражнения с мячом:** подбрасывание мяча вверх перед собой и ловля его двумя руками; прокатывание мяча между ориентирами; с малыми мячами – сгибание, разгибание, вращение кисти, предплечья и всей руки с удержанием мяча; подбрасывание мяча вверх перед собой и ловля его двумя руками.

**Точечный массаж:** Раскатывать орех по поверхности стола ладонью кругообразными движениями, как пластилин. Прокатывать орех между ладонями от пальцев к запястью и обратно.

**Пальчиковая гимнастика:** Поочередно загибается большой палец, затем указательный сначала на левой, а потом на правой руке. Руки сжимают в кулачки, вытягивают вверх большие пальцы, сгибают и разгибают их. Такое же упражнение делают с указательным пальцем. Поочередно пригибают большой и указательный пальцы к ладошке. Затем поочередно разгибают пальцы.

**Подвижная игра «Фокусник».** Инвентарь: ленты длиной не менее 1 м по количеству играющих. Содержание игры. Дети стоят парами, одной рукой держа партнера за руку, другой – за уголок ленты. По команде ведущего все вместе начинают считать по порядку цифры: 1, 2, 3 и т.д., стараясь как можно быстрее спрятать ленту в кулак. Тот, кто собрал ленту в кулак, поднимает руку и запоминает цифру. Победителем считается тот, кто быстрее спрятал ленту и правильно запомнил цифру.

#### РЕЗУЛЬТИРУЮЩИЙ ЭТАП: 7–9 неделя занятий

**Упражнения для развития мышц кистей рук и пальцев:** одновременное и поочередное соприкосновение пальцев; одновременное сгибание в кулак пальцев на одной руке и на другой в медленном темпе по показу учителя; разведение и сведение пальцев (пальцы врозь, кисть в кулак); круговые движения кистями в лицевой плоскости, внутрь и наружу; помахивание кистью как платком

**Упражнения с мячом:** сгибание, разгибание, вращение кисти, предплечья и всей руки с удержанием мяча; подбрасывание мяча вверх перед собой и ловля его двумя руками; удары мяча о пол и ловля его двумя руками; с малыми мячами – сгибание, разгибание, вращение кисти, предплечья и всей руки с удержанием мяча; подбрасывание мяча вверх перед собой и ловля его двумя руками.

**Точечный массаж:** Точечный массаж пальцев, начиная с мизинца и до большого. Держите руку ладонью вниз, массируйте пальцы большим (сверху) и указательным (снизу) пальцами другой руки. Начинайте от основания пальца и продвигайтесь к его кончику. Так же прорабатывайте боковые стороны пальца. Каждый палец 3 раза.

**Пальчиковая гимнастика:** Поочередно загибается большой, средний и указательный палец сначала на левой, а потом на правой руке. Руки вытягиваются вперед, пальцы растопыриваются, как можно сильнее напрягаются, а затем расслабляются, руки опускают и слегка трясут ими. Руки сжимают в кулачки, вытягивают вверх большие пальцы, сгибают и разгибают их. Такое же упражнение делают с указательным и средним. На счет раз – подушечки пальцев поджимаются к верхней части ладони, на счет два – пальцы быстро выпрямляются и растопыриваются

#### **Подвижная игра «Колобок».**

Работа по развитию мелкой моторики у детей экспериментальной группы проводилась в зале ЛФК в первой половине дня в форме индивидуальных занятий 2 раза в неделю. Коррекционно-развивающая программа была включена в основную часть урока и составляла 7–12 минут. Большое внимание уделялось пальчиковой гимнастике, так как ранние она не использовалась в данном детском учреждении.

**Выводы.** Установлено, что уровень развития мелкой моторики у детей 4–5 лет с умственной отсталостью статистически достоверно ниже уровня здоровых детей того же возраста. Это диктует необходимость проведения с ними дополнительных занятий по адаптивной физической культуре.

Нами была разработана коррекционно-развивающая программа по АФК с использованием пальчиковой гимнастики, подвижных игр, точечного массажа для развития мелкой моторики.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богатеева, З. Подготовка руки ребенка к письму на занятиях рисованием / З. Богатеева // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 8. – С. 32-35.
2. Кольцова, М. Медлительные дети / М.М. Кольцова. – М.: Речь, 2003. – 156 с.
3. Литвинова, Н.А Основы математической статистики: учеб.-метод. пособие / сост.: Н.П. Радчикова. – Минск: БГПУ, 2008. – 88 с.
4. Маллер, А.Р. Обучение, воспитание, и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. – М.: АСТ, 2001. – 218 с.
5. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г.Е. Сухарева. – М.: Речь, 2005. – 284 с.
6. Уфимцева, Л.П. Некоторые подходы к преодолению сенсомоторных затруднений при обучении письму и чтению учащихся вспомогательной школы / Л.П. Уфимцева // Дефектология. – 2006. – № 1. – С. 5-12.

**ЧИРКОВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА,**

студентка 3 курса факультета физики и математики МГОГИ

*Научный руководитель: Воробьева Надежда Георгиевна,*

к.п.н., доцент МГОГИ

### ЧИСЛОВЫЕ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ

**Числовая последовательность** – это функция, заданная на множестве натуральных чисел (или функция натурального аргумента), обозначается  $y = f(n)$  или  $y_1, y_2, \dots, y_n, \dots$ . Значения  $y_1, y_2, y_3, \dots$  называют соответственно первым, вторым, третьим, ... членами последовательности.

Число  $a$  называется пределом последовательности  $(x_n)$ , если для произвольного заранее заданного сколь угодно малого положительного числа  $\varepsilon$  найдется такое натуральное число  $N$ , что при всех  $n > N$  выполняется неравенство  $|x_n - a| < \varepsilon$ .

Задачи на вычисление предела последовательности часто встречаются в олимпиадах по математике. Толчком для выбора темы исследования послужила задача, которая была предложена в заданиях Интернет-олимпиады по математике в 2014 г.

Понятие числовой последовательности возникло и развивалось задолго до создания учения о функциях. На связь между прогрессиями первым обратил внимание великий Архимед (ок. 287–212 гг. до н.э.) Термин «прогрессия» был введен римским автором Боэцием (в 6 веке) и понимался в более широком смысле, как бесконечная числовая последовательность. Названия «арифметическая» и «геометрическая» были перенесены из теории непрерывных пропорций, которыми занимались древние греки. Формула суммы членов арифметической прогрессии была доказана древнегреческим ученым Диофантом (в 3 веке). Формула суммы членов геометрической прогрессии дана в книге Евклида «Начала» (3 век до н.э.). Правило для нахождения суммы членов произвольной арифметической прогрессии впервые встречается в сочинении «Книги абака» в 1202 г. (Леонардо Пизанский). Рассмотрим несколько задач.

**Задача 1.** Двое играющих по очереди увеличивают натуральное число так, чтобы при каждом увеличении разность между новым и старым значениями числа была бы больше нуля, но меньше старого значения. Начальное значение числа равно 2. Выигравшим считается тот, в результате хода которого получится 2015. Кто выигрывает при правильной игре: начинающий или его партнёр?

**Решение.** В последовательности 2015, 1007, 503, 251, 125, 62, 31, 15, 7, 3 каждое следующее число является неполным частным от деления предыдущего на 2 с остатком. Докажем, что это последовательность выигрышных чисел (то есть игрок, назвавший одно из этих чисел, имеет выигрышную стратегию). Число 2015 является выигрышным по условию. Пусть число  $2k$  или  $2k + 1$  ( $k > 2$ ) – выигрышное. Тогда и  $k$  – выигрышное число. Действительно, если один игрок называет число  $k$ , то другой может назвать только число из отрезка  $[k + 1, 2k - 1]$ , после чего первый может назвать и  $2k$  и  $2k + 1$ . Начинающий игру обязан назвать число 3 и, следуя указанной стратегии, выигрывает.

Например, нами исследована следующая ситуация: на сколько частей разобьют плоскость  $n$  прямых, если они: а) попарно параллельны; б) пересекаются в одной точке; в) попарно пересекаются.

Интерес представляет третий случай, т.к. решение в первых двух случаях очевидно.

Рассмотрим частные случаи и занесем полученные результаты в таблицу:

<i>n</i> - число прямых	3	4	5	6
<i>m</i> – число частей	7	11	16	22

Найдем закономерность:

$$7 = 1 + \frac{3 \cdot 4}{2}; \quad 11 = 1 + \frac{4 \cdot 5}{2}; \quad 16 = 1 + \frac{5 \cdot 6}{2}; \quad 22 = 1 + \frac{6 \cdot 7}{2}.$$

$$m = 1 + \frac{n(n+1)}{2}.$$

Эту формулу можно получить иначе. Рассмотрим ограниченные и неограниченные части плоскости.

<i>N</i> прямых	2	3	4	5	6	7	8
<i>M</i> огранич. частей	0	1	3	6	10	15	21
<i>M</i> неогранич. частей	4	6	8	10	12	14	16
<b>Всего</b>	4	7	9	16	22	29	37

$$2n + \frac{(n-1) \cdot (n-2)}{2} = \frac{4n + n^2 - 3n + 2}{2} = \frac{n^2 + n + 2}{2} = \frac{n(n+1)}{2} + 1$$

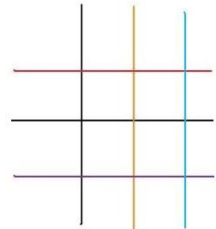
Продолжая данное исследование, можно рассмотреть случаи, когда часть прямых параллельны; когда часть прямых проходит через одну точку.

$$\frac{n(n+1)}{2} + 1$$

Рассмотрим следующую задачу.

**Задача 2.** На сколько частей разбивается плоскость семейством параллельных прямых, пересекающихся под прямым углом (прямые в виде «сетки»).

Для анализа решения этой задачи мы построим таблицу, в которой указано количество прямых в каждом пучке параллельных прямых: *n* и *l*.

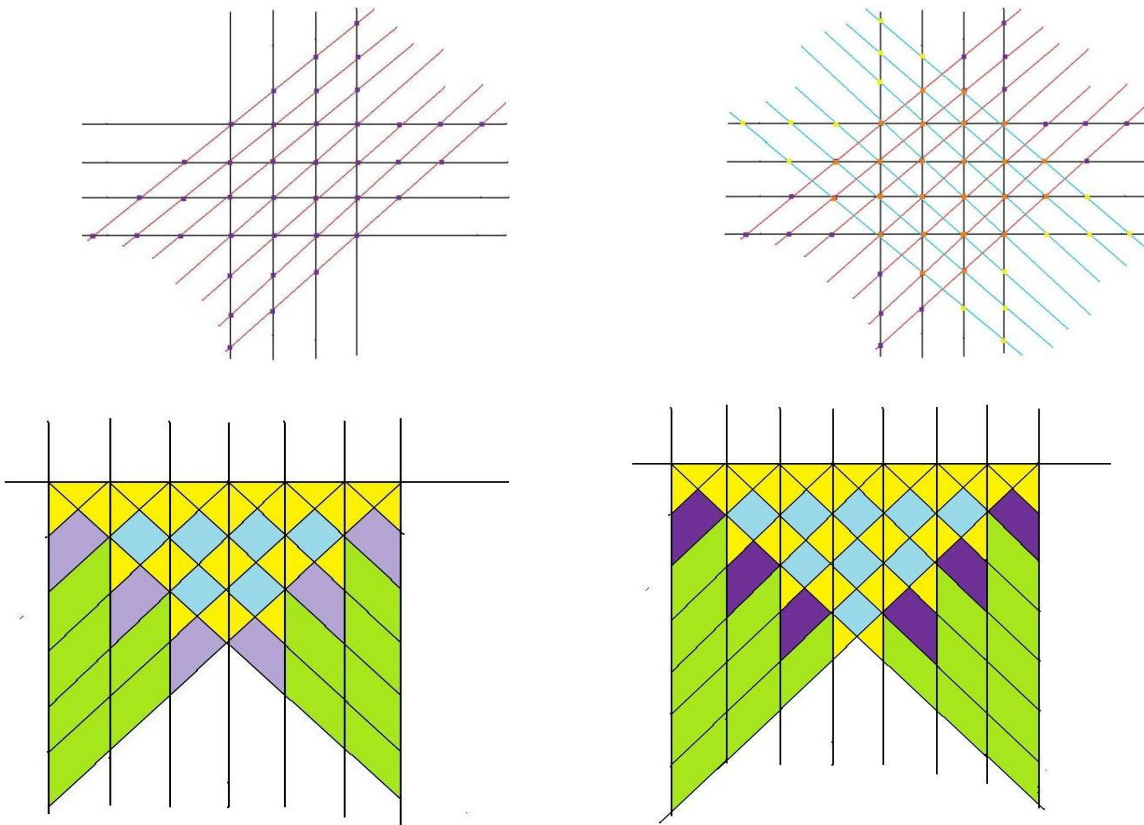


<i>n</i>	1	1	2	2	3	3
<i>l</i>	1	2	2	3	3	4
<i>m</i> -частей	4	6	9	12	16	20

$$m = (n+1) \cdot (l+1)$$

Если количество прямых совпадает, то эту формулу можно немного видоизменить и представить в виде:  $m = (n+1)^2$

Рассмотрев данный пример с линиями, представленными в виде сетки, можно продолжить исследовать дальше и углубиться немного – добавить к имеющемуся чертежу, еще и некоторые прямые. Это прямые, проходящие через вершины диагональных квадратов, причем все эти прямые параллельны.



Теперь можно рассмотреть случай, добавив еще серию параллельных прямых, проходящих через вершины других диагональных квадратов.

Эти пересечения можно назвать «Рыбьими хвостами»

Чтобы вычислить количество частей, нужно рассмотреть 2 случая, когда количество прямых  $n$  четное количество и нечетное. Рассматривать будем по частям.

Рассмотрим сначала нечетное количество прямых.

Для этого мы возьмем область чертежа. Заметим, что эта область делится на полоски, которые составлены из таких фигур, как треугольник, квадрат, параллелограмм и трапеция. Подсчитав их все, мы запишем результаты в таблицу при  $n=7$ .

<i>№ полосы</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
<i>Треугольники</i>	<i>3</i>	<i>5</i>	<i>7</i>	<i>7</i>	<i>5</i>	<i>3</i>
<i>Квадраты</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
<i>Параллелограммы</i>	<i>4</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>2</i>	<i>4</i>
<i>Трапеции</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>

Далее, проведя аналогию и анализ, мы сможем вывести формулу.

Количество частей в одном «хвосте» вычисляется по формуле :

$$\frac{(n-1)(5n+1)}{4}$$

А полностью все количество частей равно  $9n^2 - 1$ .

Рассмотрим теперь четное количество прямых:  $n=8$ .

Аналогично составим таблицу, в которой запишем результаты подсчетов по каждой полоске.

<i>№ полосы</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>Треугольники</i>	<i>3</i>	<i>5</i>	<i>7</i>	<i>9</i>	<i>7</i>	<i>5</i>	<i>3</i>
<i>Квадраты</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
<i>Параллелограммы</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Трапеции</i>	<i>5</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>3</i>	<i>5</i>

Количество частей в этом «хвосте» вычисляется с помощью формулы:

$$\frac{n(5n - 4)}{4}$$

Количество всех частей вычисляется по формуле  $9n^2$ .

Данное исследование можно продолжить, рассмотрев другие случаи взаимного расположения прямых.

**ШАРОНОВА АЛЕКСАНДРА ОЛЕГОВНА,**  
студентка 2 курса факультета физики и математики МГОГИ  
*Научный руководитель: Воробьева Надежда Георгиевна,*  
к.п.н., доцент МГОГИ

## ЗАДАЧИ С ОГРАНИЧЕНИЯМИ

Под задачами с ограничениями будем понимать задачи на построение в плоскости с наложением ограничений типа:

- а) ограничение по инструментам;
- б) недоступные точки.

Простейшими задачами на построение с помощью циркуля и линейки являются: построение отрезка (угла), равного данному; деление отрезка (угла) пополам; построение треугольника по трем сторонам; построение перпендикуляра к прямой; построение прямой параллельной данной через заданную точку и др.

Интерес представляют построения с помощью **одного циркуля** и **одной линейки**.

### **Теорема Мора – Маскерони.**

*С помощью одного циркуля можно построить любую фигуру, которую можно построить циркулем и линейкой. При этом прямая считается построенной, если на ней заданы две точки.*

С помощью одной линейки можно проводить только проектно-инвариантные построения.

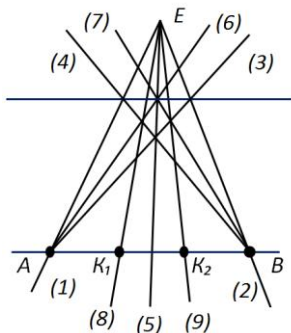
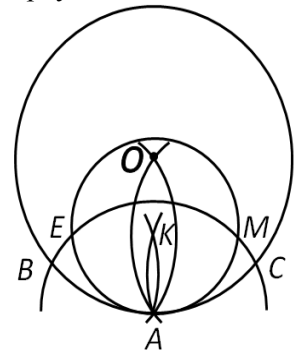
### **Теорема Штейнера — Понселе.**

*При наличии на плоскости заранее проведённой окружности с отмеченным центром с одной линейкой можно провести те же построения, что и циркулем и линейкой.*

**Задача №1.** Построить центр данной окружности с помощью одного циркуля.

#### **Решение:**

1. Описываем произвольную дугу из точки А, лежащей на данной окружности и получаем в пересечении точки В и С.
2. Строим точку К, симметричную точке А относительно прямой ВС.
3. Из точки К описываем окружность с радиусом равным КА, в пересечении с дугой из точки А получаем точки Е и М.
4. Строим точку О, симметричную точке А относительно прямой ЕМ. О – искомый центр.

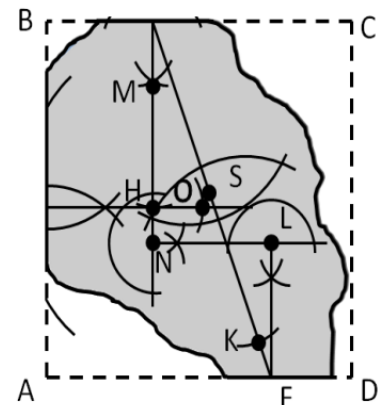


**Задача №2.** Даны две параллельные прямые, одна из которых содержит отрезок АВ. С помощью одной линейки разделить отрезок АВ на три равные части.

**Решение:** осуществляется последовательным построением девяти прямых.

**Задача №3.** Дана часть плоскости. Построить центр квадрата ABCD. Вершины и одна из сторон недоступны.

1. Строим ломаную EF со взаимно перпендикулярными звеньями с началом на стороне BC и концом на стороне AD с помощью циркуля и линейки.
2. На прямой EF с помощью циркуля откладываем  $EM + NF = EK$ .



3. Делим ЕК пополам с помощью циркуля и линейки. На ЕН с помощью циркуля откладываем отрезок длины

$$1/2ЕК=ЕС=ЕН.$$

4. Строим перпендикуляр к стороне АВ из точки Н. На полученном перпендикуляре от стороны АВ откладываем отрезок длиной ЕС. Получаем точку О – искомый центр квадрата.

С помощью циркуля и линейки можно строить правильные многоугольники, но при некоторых условиях.

**Теорема Гаусса—Ванцеля.** *Правильный n-угольник возможно построить с помощью циркуля и линейки тогда и только тогда, когда  $n=2^k \cdot p_1 p_2 \dots p_m$ , где  $p_i$  — различные простые числа Ферма.*

Каждое построение на самом деле является решением какого-либо уравнения, причем коэффициенты этого уравнения связаны с длинами заданных отрезков. Поэтому удобно говорить о построении числа - графического решения уравнения определенного типа. Иначе говоря, возможно построить лишь числа равные арифметическим выражениям с использованием квадратного корня из исходных чисел (длин отрезков). Например, возможность построения правильного семнадцатиугольника следует из выражения на косинус угла

$$\cos \frac{2\pi}{17} = -\frac{1}{16} + \frac{1}{16}\sqrt{17} + \frac{1}{16}\sqrt{34 - 2\sqrt{17}} + \frac{1}{8}\sqrt{17 + 3\sqrt{17} - \sqrt{34 - 2\sqrt{17}} - 2\sqrt{34 + 2\sqrt{17}}}$$

Построения можно выполнять и с помощью плоского оригами.

**Правила Фудзиты** - набор из семи правил формально описывающие геометрические построения с помощью плоского оригами, подобным построениям с помощью циркуля и линейки.

Задачи с ограничениями необыкновенно вариативны. Помимо рассмотренных нами ограничений по инструментам существует иные, более или менее строгие. Например, линейка может иметь две ровные стороны, а не одну, иметь пару засечек, задающих отрезок определенной длины. Раствор циркуля или длина линейки могут быть конечными, заданными, а не бесконечными, как в рассмотренных выше задачах. В качестве инструмента может также выступить шаблон угла.

**ШАТЕРНИК ТАТЬЯНА АНДРЕЕВНА,**

студентка 4 курса фармацевтического факультета МГОГИ

Научный руководитель: Ханина Миниса Абдуллаевна,

д-р фарм. н., профессор МГОГИ

## **ПРОВЕДЕНИЕ ТОВАРОВЕДЧЕСКОГО И ОБЩЕГО ФИТОХИМИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ЛЕКАРСТВЕННОГО РАСТИТЕЛЬНОГО СЫРЬЯ ROSA MAJALIS**

**Актуальность:** В настоящее время фармакологи стали приходить к выводу, что использование фитопрепаратов гораздо лучше применения синтетических препаратов, так как фитопрепараты обладают высокой эффективностью и низкой токсичностью. Шиповник майский (*Rosa majalis* Herrm.) обладает широким спектром биологической активности: оказывает общеукрепляющее действие на организм (так как является поливитаминным сырьём), обладает регенерирующими и желчегонными свойствами. Применение шиповника майского можно легко расширить, благодаря обеспеченности сырьевыми базами.

**Цель исследования.** Проведение товароведческого и общего фитохимического анализа шиповника майского.

**Объекты исследования.** Лекарственное растительное сырьё (плоды) шиповника майского, производитель «ООО Фито-Фарм», г. Анапа.

**Материалы и методы исследования:** По фармакопейным статьям проведён товароведческий анализ (показатели влажность, зольность, содержание примесей). По общепринятым методикам (ГФ XI, XI; Химический анализ лекарственных растений под редакцией проф. Н.И. Гринкевич) проведён общий фитохимический анализ. Сырьё было предварительно измельчено, и в зависимости от размера частиц, разделено по фракциям: 1мм, 2мм, 3 мм и 5 мм.

**Результаты исследования:** По показателю «влажность» сырьё соответствует требованиям ГФ, содержание влажности составило: в частицах 1 мм – 9,638%, 2 мм – 9,348, 3 мм – 9,538 %, 5 мм – 9,446 %. По показателю «зольность» сырьё также соответствует требованиям ГФ, содержание общей золы составило 4,945%, а золы, нерастворимой в 10% растворе HCl – 4,9379%. По показателю «содержание примесей» сырьё соответствует требованиям ГФ: кусочки веточек, чашелистиков и плодоножек – 0,11%; почерневшие, пригоревшие, повреждённые вредителями и болезнями плоды – 0,5%; измельчённых частиц, в том числе орешков, проходящих сквозь сито с отверстиями диаметром в 3 мм – 0,18%. Общий фитохимический анализ показал наличие флавоноидов, дубильных веществ, свободных углеводов, аскорбиновой кислоты, каротиноидов, кумаринов и гидроксикоричных кислот. Также планируется провести определение экстрактивных веществ в каждой фракции с разными концентрациями спирта этилового и количественное определение на спектрофотометре содержание дубильных веществ, флавоноидов и витамина С.

**Выводы:** Определены показатели доброкачественности сырья шиповника майского (товароведческий анализ). В результате фитохимического анализа выявлены основные группы БАВ.

**ШЕВЧУК ЯНА ГЕННАДЬЕВНА,**

*Научный руководитель: Шужевич Лидия Васильевна,*

канд. пед. наук, доцент

Брестский государственный университет

имени А.С. Пушкина, Брест, Республика Беларусь

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОСТОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ РЕАКЦИИ У ДЕТЕЙ 9–10 ЛЕТ**

**Актуальность.** Известно, что скоростные способности как одна из основных двигательных способностей человека, проявляется в способности к максимально быстрому выполнению какой-либо двигательной деятельности в одинаковых условиях.

Составляющим элементом скоростных способностей являются элементарные и комплексные формы проявления [1].

Одной из важных элементарных форм проявления является двигательная реакция, которая ценна и важна в жизнедеятельности человека.

Определить наиболее эффективные пути улучшения простой двигательной реакции является одной из главных задач при развитии скоростных способностей.

В теории и методике физического воспитания нет единства мнений в суждении о средствах, методах и характере нагрузок для развития простой двигательной реакции.

К настоящему времени, несмотря на достаточное количество специальной и методической литературы, освещающей многие аспекты скоростных способностей у школьников, в том числе на уроках физической культуры, рассматриваемая проблема все еще далека от своего разрешения.

**Цель исследования** – совершенствование методики развития простой двигательной реакции у детей 9–10 лет на основе интеграции развития скоростных и координационных способностей.

**Задачи исследования:**

1. Выявить особенности развития простой двигательной реакции у детей 9–10 лет в зависимости от возраста и пола.

2. Изучить темпы и эффективность методики направленных на развитие простой двигательной реакции у детей 9–10 лет на основе интеграции развития скоростных и координационных способностей.

**Организация и методы исследования.** Для решения поставленных в исследовании задач использовались следующие методы: теоретический анализ и обобщение данных научно-методической литературы; педагогическое наблюдение; антропометрические измерения; формирующий эксперимент и методы математической статистики.

Педагогическое исследование было организовано на базе Учреждения образования «Средняя общеобразовательная школа № 7 г. Бреста».

Проводился формирующий эксперимент, направленный на применение разработанной методики для развития простой двигательной реакции детей 9–10 лет на основе интеграции скоростных и координационных способностей. Были созданы по одной экспериментальной и одной контрольной

группе. В экспериментальных группах использовалась разработанная методика по развитию скоростных и координационных способностей, состоящая в виде комплексов.

Содержание комплексов акцентировалось на скорости движений отдельных звеньев тела с использованием для этого игровых заданий и игр.

Комплексы упражнений и игр (их четыре) применялись в первой половине основной части урока, на протяжении одной четверти (первая). Упражнения применялись в быстром темпе или очень быстром. Показатели простой двигательной реакции измерялись согласно рекомендаций в литературе.

**Результаты исследования.** Полученные результаты эксперимента показывают, что время простой двигательной реакции у детей 9–10 лет экспериментальной группы значительно улучшилось по сравнению с показателями контрольной группы, как у девочек, так и мальчиков. Между данными контрольных и экспериментальных групп детей обоего пола в конце эксперимента наблюдаются существенные достоверные различия (таблица).

Результаты, зарегистрированные при выполнении теста, определяющие быстроту простой двигательной реакции позволили заключить, что в экспериментальных группах девочек и мальчиков прирост быстроты двигательной реакции носил достоверный характер, и был по абсолютным показателям значительно выше, чем в контрольных группах.

Таблица – Изменение показателей времени простой двигательной реакции за экспериментальный период у детей 9–10 лет

Четверть	Группа				Статистические параметры	
	Контрольная		Экспериментальная			
	n= 11 (м) и 14 (д)		n= 10 (м) и 13 (д)		t	P
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$		
Мальчики						
Начало 1-й четверти	0,228	0,03	0,220	0,03	0,078	>0,05
Конец 1-й четверти	0,218	0,03	0,206	0,02	2,199	<0,05
Девочки						
Начало 1-й четверти	0,229	0,04	0,226	0,03	0,396	>0,05
Конец 1-й четверти	0,218	0,02	0,204	0,01	4,199	<0,01

**Выводы.** Полученные данные позволяют заключить, что улучшение времени простой двигательной реакции у детей экспериментальных групп происходит под влиянием не только возрастных особенностей детей, но и разработанной методики.

Предложенная методика для развития простой двигательной реакции посредством игровых скоростных и координационных упражнений способствует более эффективному развитию данной формы проявления быстроты в экспериментальных группах мальчиков и девочек.

**Перспективы дальнейшего исследования.** Исследование будет продолжено по изучению простой двигательной реакции у детей среднего школьного возраста.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры): учебник для ин-тов физ. культ. / Л.П. Матвеев. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – С. 158-180.
2. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. и средн. учеб. заведений физической культуры / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – 6-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – С. 102.



## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПАРТНЁРСТВО СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ – СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПЛЕКСА**

Прогнозирование будущего российского образования связано с поиском форм эффективного взаимодействия государства и общества – налаживания конструктивного диалога для достижения нового уровня в развитии образования [3]. Все это становится реальным путем интеграции общественно-ориентированного образования и социально-педагогического партнёрства образовательных и местных сообществ, общественно-активной школы и механизмов общественного участия в её развитии: общественно-государственного управления, системы общественных рейтингов образовательных учреждений и общественной экспертизы качества образования, открытости социально-активной школы, социального заказа образованию [4]. Сформулированные меры являются основой модернизации образования и повышения качественного его уровня, когда общественное участие создает прочную основу для положительных результатов.

Действенным механизмом общественного участия в жизни общественно-активной школы можно рассматривать социально-педагогическое партнерство, сущность которого вполне может быть раскрыта в деятельности общественно-активной школы – социокультурного комплекса. В настоящем формате предпримем попытку спроектировать модель общественно-активной школы – социокультурного комплекса с учётом российской практики, отечественных традиций и имеющегося опыта. Мы проанализировали образовательное пространство социокультурных комплексов Московской области, изучив нормативную документацию, отчеты о деятельности в виде публичных докладов руководителей образовательных организаций, целью деятельности которых является разработка и апробация технологий социально-педагогического партнерства школы с сообществом микрорайона. Особое внимание заслужил анализ и изучение деятельности образовательной организации МОУ СОШ № 17 г. Орехово-Зуево. Методом бесед, анкетирования, опроса, анализа отчетной документации сформулированы сущностные основы организации общественно-активной школы, которая осуществляет свою деятельность как социокультурный комплекс «Северное сияние» на протяжении уже пяти лет. Данная модель выбрана нами как успешный образец реализации концепции общественно-ориентированного образования в нашем регионе.

Проведенная работа по изучению феномена общественно-активной школы показала, что путь к эффективному взаимодействию общества и государства не прост, но социальное партнерство является основой успешного достижения этой цели, а ориентиром по направлению к успеху диалога может стать общественно-активная школа.

Как было отмечено, образовательная организация МОУ СОШ № 17 г. Орехово-Зуево, функционирует в статусе социокультурного комплекса с 2010 года, т.е. за прошедший пятилетний период наработан достаточный практический опыт. Решениями Педагогического совета МОУ СОШ №17 «Определение новой миссии школы как социокультурного комплекса «Северное сияние» и Управляющего совета школы, ещё одного свидетельства участия общественности в развитии и управлении образованием, разработана модель социально-педагогического партнёрства социокультурного комплекса «Северное сияние» с субъектами муниципального образовательного пространства во внешней социальной среде.

В процессе практической составляющей исследования изучен опыт работы школы в статусе социокультурного комплекса с учётом материалов проекта С.Г. Косарецкого, А.М. Моисеева, разработанного в рамках исследования трансформаций отношений системы образования с общественностью в условиях модернизации экономики и разработки модели взаимодействия, обеспечивающей инновационный характер развития образования, повышения удовлетворенности населения качеством образовательных услуг, снижения уровня коррупции в сфере образования [1]. Представляется целесообразным проанализировать его концептуальные основы. Эта концепция разрабатывалась в современной теории менеджмента как аффективный инструмент децентрализации управления: в успешной деятельности организации заинтересованы не только непосредственные владельцы или учредители, но и потребители, поставщики и все стороны, вовлечённые в сферу деятельности организации. Соответственно, построение механизма, позволяющего стейкхолдерам оказывать влияние на управление школой, позволяет учитывать их интересы в деятельности школы, влияет на качество услуг. В прак-

тике коммерческого сектора подобный механизм реализуется через корпоративное управление подотчётность; за действиями и развитием организации в интересах стейкхолдеров следит совет директоров. В международной практике эта концепция используется в управлении образованием. Анализ международного опыта показывает, что основанием для многообразия органов внешнего влияния или общественного участия в управлении школой (комитетов, комиссий, управляющих, попечительских, доверительных, содействующих согласительных советов) стала ограниченность внутренних источников изменений и необходимость строить деятельность школы с ориентацией на интересы заинтересованных сторон (групп).

За рубежом разработаны стандарты взаимодействия с заинтересованными сторонами, в основе которых заложены три принципа: существенность: организация должна знать, каковы её заинтересованные стороны, а также какие её интересы и интересы заинтересованных сторон существенные (значимые) для неё; полнота – от организации требуется понимать опасения заинтересованных сторон, а именно – понимать их взгляды, потребности и ожидаемые результаты деятельности, а также их мнения по значимым для них вопросам; реагирование – организация должна последовательно реагировать на существенные вопросы, стоящие перед заинтересованными сторонами и самой организацией.

Ориентируясь на базовые подходы признанных стандартов, а также методологию самооценки и оценки взаимодействия школы с общественностью мы разработали инструмент для анализа школьной системы взаимодействия с заинтересованными группами. Этот инструмент полезен школам для разработки и реализации на практике целостной системы взаимодействия с заинтересованными сторонами, а также для внешней оценки (экспертизы) работы школы в этой сфере.

Таблица, в которой представлены показатели взаимодействия школы с заинтересованными группами общественности, заполняется по результатам самооценки (самоанализа), проводимой школьной управленческой командой, управляющим советом школы или группой экспертов, проводящих внешнюю экспертизу (аудит). Затем заполненная таблица анализируется: по каждому показателю обсуждаются причины и факторы, препятствующие достижению более высокого уровня, возможности совершенствования деятельности, уровни, которые могут быть достигнуты в ближайшей перспективе. Через определённое время (например, год) самооценку или внешнюю экспертизу можно провести повторно: это позволит оценить, как выполняются намеченные планы.

При оценке школы с заинтересованными группами общественности по выделенным показателям используются уровни: 5 – в полной мере; 4 – частично; 3 – удовлетворительно; 2 – слабо; 1 – неудовлетворительно.

Оценка характера взаимодействия школы с общественностью осуществляется по следующим показателям: идентифицированы все группы общественности, заинтересованные в результатах деятельности школы; известны (определены) потребности и интересы заинтересованных групп общественности, их ожидания от организации, в том числе потребности во взаимодействии; определены возможности и ресурсы заинтересованных групп общественности, в том числе возможности и ресурсы для взаимодействия; определены перспективы и риски взаимодействия школы с заинтересованными группами общественности; сформулирована стратегия взаимодействия – приоритеты, цели, области, ожидаемые результаты взаимодействия школы с заинтересованными группами общественности; задачи и показатели результативности взаимодействия включены в программу развития школы; в школе есть план (программа) взаимодействия с заинтересованными группами общественности; план (программа) взаимодействия с заинтересованными группами общественности предусматривает взаимодействие на регулярной основе; школа использует широкий спектр методов взаимодействия с заинтересованными группами общественности; используемые школой методы взаимодействия соответствуют потребностям и возможностям заинтересованных групп общественности; для каждого используемого метода определены форма, среда, конкретные технологии взаимодействия; во взаимодействие с заинтересованными группами общественности вовлечён весь персонал; чётко определены функции и обязанности всех работников во взаимодействии с общественностью; школа вносит значительный вклад в жизнь местного общества и работает с ним; школа проводит мероприятия, в которых могут принимать участие представители местного сообщества; в школе разработаны и применяются на практике показатели результативности деятельности, позволяющие заинтересованным группам общественности адекватно оценивать её деятельность; школа регулярно изучает мнение заинтересованных групп общественности, в том числе удовлетворённость взаимодействием со школой; полученная в результате мониторинга информация изучается, анализируется и учитывается при планировании работы; в школе определён набор показателей, по которым предоставляется информация для заинтересованных групп общественности; школа реагирует на проблемы, волнующие заинтересован-

ные группы общественности; в школе разработаны процедуры и механизмы измерения, мониторинга и оценки качества её взаимодействия с заинтересованными группами общественности. По результатам мониторинга и оценки школа пересматривает состав заинтересованных групп общественности, стратегию взаимодействия, вносит коррективы в программу (план) взаимодействия.

Методами бесед и опроса с директором школы, заместителем директора по воспитательной работе, анализа документации школы, в частности публичных докладов директора за период с 2012 по 2014 гг., выявлены содержательно-сущностные характеристики общественно-активной школы. Данный тезис обоснован социально-педагогической интеграцией школы – социокультурного комплекса № 17 с учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта и учреждениями профессионального образования, реализующей общеобразовательные программы дошкольного, начального и среднего (полного) общего образования, программы дополнительного образования, удовлетворяющие образовательные потребности и общественные запросы всех субъектов социально-педагогического партнёрства, обладающая развитой материальной базой, позволяющей реализовывать в процессе образования и воспитания современные образовательные и воспитательные технологии. Таким образом, выстроим модель взаимодействия школы – социокультурного комплекса с социальными партнерами (рис. 1).



*Рисунок 1: Модель взаимодействия школы – социокультурного комплекса с социальными партнерами*

Осуществляя описание модели, отмечаем, что внутренняя социальная среда, в соответствии с поставленными задачами, спроектирована разнопланово и наполнена многоаспектным содержанием. В комплексе функционируют 3 отделения:

– художественно-творческое отделение (совместно с муниципальной школой искусств им. Якова Флиера), включающее: обучение «музыкальному искусству» по специальностям (фортепиано, ударные инструменты, саксофон, гитара, эстрадный вокал); общее музыкальное образование; обучение общему художественно-изобразительному искусству. Примечательно, что из всех воспитанников музыкально-эстетического отделения две трети являются учащимися МОУ СОШ № 17, остальные учащимися других школ города микрорайона «Северный», и даже воспитанниками детских садов;

– спортивно-оздоровительное отделение (совместно с Детской юношеской спортивной школой «Знамя труда», Детской юношеской спортивной школой «Спартак – Орехово», Детской юношеской спортивной школой городского Управления образования, физкультурно-оздоровительным комплексом «Восток», Детской юношеской спортивной школой «Ритм», Детским наркологическим центром) своей целью определяет: пропаганду здорового образа жизни, развитие массовой физической культуры и спорта посредством проведения спортивных соревнований и массовых мероприятий для учащихся школ города с привлечением членов их семей и жителей микрорайона; обучение подростков по программам «Информация против наркотиков» и «Ровесник ровеснику»; вовлечение учащихся в волонтерское движение.

Для учащихся школ города работают секции волейбола, баскетбола, футбола, бадминтона, лёгкой атлетики, лыжных гонок, которые посещают около двухсот человек, из которых примерно три четверти – учащиеся школы №17, остальные – других школ города; также подростки мотивированы на обучение по программам «Ровесник ровеснику», «Информация против наркотиков». Научно-практическое отделение дифференцирует и систематизирует: педагогическую подготовку дошкольников и подготовку выпускников школы к выпускным экзаменам; развитие дистанционного обучения в рамках творческой лаборатории; развитие технического творчества (организация кружковой работы совместно со Станцией юных техников, клубом картингистов и мотоциклистов «Квадрат») [2].

Организация деятельности социокультурного центра «Северное сияние» основана на следующих принципах: личностно-ориентированного, дифференцированного обучения; демократизации, гуманизации и толерантности; признания уникальности личности, индивидуальности каждого ребёнка; выбора учащимися цели, содержания, форм процесса жизнедеятельности в классе и школе; доверия и поддержки; сотрудничества и сотворчества; технологизации обучения; реализации здоровьесберегающих технологий.

За пятилетний период функционирования социокультурного комплекса создана целостная система воспитательной работы, нацеленная на формирование образовательного базиса, основанного не только на знаниях, но и на соответствующем социально-культурном уровне развития личности, создании необходимых условий для её самореализации. Проведённый анализ деятельности позволяет заключить, что уровень качества условий для самореализации личности повысился, прежде всего, благодаря социально-педагогическому взаимодействию школы с социальными партнёрами, педагогической поддержке и обеспечению охраны здоровья и прав учащихся, и, что является немаловажным, благодаря благоустройству здания и внутренних помещений, т.е. созданию комфортных условий пребывания и обучения в школе. Увеличилась доступность к вариативным общеобразовательным программам, чему способствовал выбор элективных курсов «На пути к выбору профессии», «Введение в менеджмент», «Информационная безопасность и защита информации», «Школьный сайт в Интернете».

В условиях профилизации образования открыт социально-экономический класс, выбор профиля обучения в котором обусловлен, в том числе, деятельностью школы как социокультурного комплекса. Объективным показателем повышения качества образования является тот факт, что все учащиеся МОУ СОШ №17 обучаются, не пропуская занятия без уважительной причины. Для профессионального самоопределения старшеклассников реализуется программа профориентационной работы «Радуга», организованы встречи с социальными партнёрами: преподавательским составом Московского государственного областного гуманитарного института, работниками городского Центра занятости, мастерами учреждений СПО и НПО, преподавателями МГТУ им Баумана, МАМИ. Проведены мастер-классы учащихся профессионального лицея №114. Очевидно то, что вся работа направлена, прежде всего, на выстраивание отношений безусловного принятия каждого ученика как личности, на принципах гуманизма, толерантности. В основе работы лежит социально-педагогическое партнёрство детей и взрослых, т.е. различных субъектов воспитания и образования [2].

В школе к 2014 году, успешно реализуя проект социокультурного комплекса «Северное сияние», укрепляется связь с учреждениями дополнительного образования.

**Табл. 1. Количество учащихся, пользующихся дополнительным образованием школы - социокультурного центра**

Занятость в дополнительном образовании	2010 год (начало проекта)	2012 год (завершение проекта)	2014 год (стабилизация проекта)
Количество кружков и секций	22	35	51
Количество занимающихся в них учащихся из МОУ СОШ № 17	442 чел.	568чел.	569чел.
Доля учащихся в МОУ СОШ № 17	61 %	77 %	77 %
Количество занимающихся в них учащихся из микрорайона	83чел.	102чел.	131 чел.
Доля учащихся, пользующихся дополнительным образованием социокультурного центра	15 %	15 %	19 %

Произошло повышение количества кружков и секций, число занимающихся в них учащихся из МОУ СОШ № 17 стабильно, а количество учащихся из микрорайона возросло на 4%, что подтверждает успешность реализации проекта. Увеличению количества занимающихся в кружках и секциях способствует традиционная, проводимая в начале года, неделя открытых занятий секций и кружков, на которую приглашаются не только учащиеся школы, но дети из других учебных заведений, их родители. Благодаря большому количеству секций (33% от общего количества), спортивные команды школы занимают призовые места в городских соревнованиях и являются постоянным лидером Городской спартакиады школьников.

Совместная работа с социальными партнёрами привела к увеличению охвата детей мерами социальной поддержки. В целом по школе на 3% больше детей получают бесплатное адресное питание, на 10% выросло число детей, охваченных летними оздоровительными мероприятиями, на 17% вырос охват детей различными формами досуговой деятельности и дополнительного образования. Проведённый психологом мониторинг эффективности образовательной среды и интеллектуальной сферы показывает рост удовлетворённости участников образовательного процесса.

Проект «Социокультурный центр «Северное сияние» в 2013 году был представлен на областном конкурсе «Наше Подмосковье» и удостоен 3-й премии Губернатора Московской области как успешный социокультурный комплекс, что является убедительным подтверждением выполнения приоритетных задач – определения современных приоритетов в реализации идеи социально-педагогического партнерства и осуществлении отбора оптимального содержания, эффективного функционирования и перспективного проектирования педагогически целесообразной, социально обусловленной среды общественно-активной школы [3].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Косарецкий С.Г., А.М.Моисеев А.М. Как оценить характер взаимодействия школы с общественностью / Косарецкий С.Г., Моисеев А.М. // Народное образование. – 2011. - № 4. – С. 158-161.
2. Публичный доклад директора Муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 17 Солодинской Е. Л. г.о. Орехово-Зуево о деятельности ОУ за период 2013/2014 учебный год. URL: <http://sc017.narod.ru/punkt20.htm>. (дата обращения 15. 05. 2015).
3. Скударева Г.Н. Актуализация идей А.С.Макаренко о социально-педагогическом взаимодействии школы и общества в деятельности школьного социокультурного комплекса. Вестник ТвГУ, 2013. – Вып. № 2. – С. 199-208.
4. Скударёва Г.Н., Шишова Г.Г. Социальный заказ образованию как феномен современной педагогической действительности // Воспитание школьников. – 2013. - №8. – С. 3-10.

#### ШНАЙДЕР ЕКАТЕРИНА СЕРГЕЕВНА

студентка 3 курса юридического факультета

*Научный руководитель: Иванова Жанна Борисовна,*

к.ю.н., доцент кафедры гражданского права и процесса,

Коми республиканская академия государственной службы и управления, г. Сыктывкар

## ИСТОРИЯ ПРОФСОЮЗНОГО ДВИЖЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КОМИ

В соответствии со ст. 30 Конституции РФ каждый имеет право на объединение, включая право создавать профессиональные союзы для защиты своих интересов.

В настоящее время профессиональные союзы являются самыми массовыми общественными организациями и в процессе совершенствования рыночной экономики, построения в России гражданского общества играют важную роль.

В Республике Коми профсоюзное движение также прошло большой путь становления и развития. Первые профсоюзные организации возникли в Усть-Сысольске в 1918 году, когда создавались объединения врачей, учителей, служащих торгово-промышленных предприятий, рабочих деревообработчиков. Позднее были созданы профсоюзы советских служащих, работников просвещения, искусства и другие. Всего в первой половине 20 века в Усть-Сысольском уезде насчитывалось 13 различных профсоюзных объединений с примерным количеством 2000 трудящихся [1].

В июне 1921 года было создано временное правление областного совета профсоюзов. Такая необходимость возникла из-за роста профсоюзного движения в Коми края в тот период времени. Временное правление областного совета профсоюзов подготовило и организовало первый съезд

профсоюзов, который состоялся в период с 1 по 3 февраля 1922 года. Данный съезд должен был решить практические вопросы деятельности профсоюзов в Коми крае и способствовать их объединению. До 1937 года всего было проведено 8 таких съездов, результатом которых было укрепление профсоюзного движения, подготовка и воспитание рабочих, специалистов и хозяйственных руководителей.

В 1925–1935 годах были открыты профессиональные технические школы и курсы, где обучались и получили квалификацию тысячи рабочих.

Кроме того, стоит отметить, что в рассматриваемый период по всей России началось массовое стахановское движение и профсоюзы Коми активно его поддерживало: проводили слёты ударников, организовывали обмен опытом.

В предвоенные годы профессиональные союзы Коми края объединяли более 50 000 трудящихся. А в годы второй мировой войны проводили организацию по мобилизации рабочих и служащих на фронт, а также оказывали помощь фронту в тылу.

После войны продолжилась организаторская и воспитательная деятельность профсоюзных объединений.

06.09.1948 года президиум ВЦСПС принял постановление «Об образовании в республиках, краях, областях советов профессиональных союзов» [1].

В ноябре 1948 года в Коми крае состоялась первая областная межсоюзная конференция профессиональных союзов Республики Коми.

Период с 1994 года в Республике Коми активно проходила борьба трудящихся за свои социально-экономические права, поскольку данный период времени характеризовался несвоевременностью, а порой и невыплатой заработной платы, ростом безработицы, ликвидацией имеющихся льгот и социальных гарантий, падением жизненного уровня населения. В этот период Республика нуждалась в профсоюзе, который бы настойчиво добивался от работодателей и правительства наиболее выгодных для трудящихся условий найма и социальных гарантий, повышения заработной платы, пенсий и т.д. Кроме того, профсоюзное движение было востребовано из-за начинающихся шахтерских забастовок в Воркуте, Инте в 1989 году. В этой связи в 1990 году на 21 конференции профсоюзов Республики Коми были решены вопросы о месте профессиональных союзов в обществе, стратегии и тактике совместных действий в новых рыночных условиях, были приняты резолюции, определены задачи профсоюзов на ближайшие годы.

Опыт деятельности профсоюзов показал, что данные общественные объединения трудящихся Республики Коми совершенствовали свои организаторские возможности, повышали уровень солидарности и эффективности коллективных действий. Результатом явилось увеличение рабочих мест, возвращение долгов, повышение заработной платы, стабильность трудовых правоотношений и др.

В 1990 году впервые Федерацией профсоюзов было заключено Генеральное Соглашение с Правительством Республики Коми, что стало началом официального социального партнерства [1].

Важно отметить, что Федерация профсоюзов Республики Коми принимала активное участие в период обсуждения нового Трудового кодекса Российской Федерации вместе со всеми профсоюзами России. В результате правительство отказалось от своего варианта и поддержало вариант, предложенный профсоюзами.

На современном этапе в Республике Коми создана и действует Федерация профсоюзов РК, добровольное территориальное объединение профсоюзов, действующих на территории РК. Главная задача Федерации – защита различных интересов членов профсоюзов, прежде всего, условий и оплаты труда. Данная организация насчитывает 117 433 человека, из них 86 496 работающих на предприятиях, в организациях и учреждениях всех форм собственности; 7 499 студентов и учащихся средних профессиональных образований; 23 385 неработающих пенсионеров; 53 безработных [1].

Федерация профсоюзов Республики Коми действует на основании Устава, а также Федерального закона «О профессиональных союзах, их правах и гарантиях деятельности» от 12.01.1996 №10-ФЗ, который устанавливает правовые основы создания профсоюзов, их права и гарантии деятельности, регулирует отношения профсоюзов с органами государственной власти, органами местного самоуправления, работодателями, их объединениями (союзами, ассоциациями), другими общественными объединениями, юридическими лицами и гражданами [2].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Летопись профсоюзного движения в Республике Коми. <http://xn--11-1lctfw.xn--plai/komirespublikanskaya-organizatsiya-profsoyuza-rabotnikov-narodnogo-obrazovaniya-i-nauki-rf/94-istoriya-profsoyuza>.
2. О профессиональных союзах, их правах и гарантиях деятельности: федеральный закон от 12.01.1996 №10-ФЗ // СЗ РФ. – 1996. – №3. – Ст. 148.

## СОДЕРЖАНИЕ

Абгарян К.С., Савельева Е.Б. ОБРАЗ МАТЕРИ В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ РОМЕНА ГАРИ.....	4
Абисова К., Царегородцева С.С. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КРЫМЕ: ИТОГИ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА .....	6
Абраров А.А., Куликов А.А. ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛЕ .....	8
Айрапетян Ю.В. ПОДСУДНОСТЬ ГРАЖДАНСКОГО ДЕЛА И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ГАРАНТИИ ДОСТУПНОСТИ ПРАВОСУДИЯ В СУДЕ ПЕРВОЙ ИНСТАНЦИИ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ.....	9
Андреев А.Д. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЭВФЕМИЗМОВ В АНГЛИЙСКИХ СМИ .....	10
Андропова А.И. ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ЯЗЫКОВЫХ РЕАЛИЙ В РАССКАЗАХ А.П. ЧЕХОВА НА АНГЛИЙСКИЙ И ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫКИ.....	12
Архипова А.А. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ФАРМАКОГНОСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛЕКАРСТВЕННОГО РАСТИТЕЛЬНОГО СЫРЬЯ RHODIOLA QUADRIFIDA РАЗНЫХ ПРОИЗВОДИТЕЛЕЙ .....	15
Баглик М.К. ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА ПРИМЕРЕ ДНЕВНИКОВ ИМПЕРАТРИЦЫ АЛЕКСАНДРЫ ФЕДОРОВНЫ РОМАНОВОЙ .....	16
Бегларян А.А., Морозова А.В., ОПЕРАЦИИ НА КРИВЫХ ВТОРОГО ПОРЯДКА .....	19
Белов Н.С., Денисенко Ю.П. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ХОККЕИСТОВ 13-14 ЛЕТ .....	21
Биленко Н.В. ВЛИЯНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	22
Бирюков Е.А., Боровикова А.Д. ТЕОРИЯ ВЕРОЯТНОСТИ В ГЕНЕТИКЕ .....	24
Битюцкая Е.Ю., Зеленкова Т.В. ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА .....	26
Блинова А.Р., Ким Ю На УСТАРЕВШИЕ СЛОВА В ПОЭЗИИ Я. БРЮСОВА.....	28

Борисова В.В. <b>ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД, КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНО- ЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</b> .....	30
Бородина А.А., Осинина Т.Н. <b>ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА В УСЛОВИЯХ ФГОС</b> .....	32
Бухтеева Д.Д., Утина В.А., Дьячкова Т.В., Берсенева И.А. <b>ИЗМЕНЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ МОАУ ЛИКИНО-ДУЛЕВСКИЙ ЛИЦЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ</b> .....	36
Бухтеева Д.Д., Утина В.А., Дьячкова Т.В., Берсенева И.А. <b>ДИНАМИКА УМСТВЕННОЙ РАБОТСПОСОБНОСТИ УЧАЩИХСЯ 5–9 КЛАССОВ НА УРОКАХ В ТЕЧЕНИЕ УЧЕБНОГО ДНЯ</b> .....	38
Ведмецкая Т.В., Кутякова Н.К. <b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ИНКЛЮЗИЕЙ</b> .....	40
Волошиновская И.И. <b>ТОПОС «САДА ОТКРОВЕНИЯ» В СТИХОТВОРЕНИИ Ф.С. ФЛИНТА "ОГР"</b> .....	47
Гаджибекова Э.А., Петрова Д.А., Зеленкова Т.В. <b>ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ</b> .....	49
Газизов И.С., Фаттахов Р.В. <b>ПЕРИОДИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В ФУТБОЛЕ</b> .....	50
Гамза С.Н., Лошкарев Р., Бычкова Д., Фаттахов Р.В. <b>МЕТОДЫ ПСИХОРЕГУЛЯЦИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ФУТБОЛЕ</b> .....	51
Гнездилова Д.М., Морозова Т.Н. <b>АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ И ГАРМОНИЗАЦИИ РЕБЕНКА</b> .....	52
Гоголева В.М., Романова Г.А. <b>ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ КАК ФАКТОР СПЛОЧЕНИЯ УЧЕНИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА</b> .....	55
Гордеев А.В., Денисенко Ю.П. <b>РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ВНИМАНИЯ У ЮНЫХ ХОККЕИСТОВ</b> .....	57
Горохова Г.С., Марусина М.А. <b>ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</b> .....	58
Горячева М.С., Кутякова Н.К. <b>НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИДЕИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	63



Гросс М.В. ПОДБОР ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ НАСТОЙКИ CRATAEGUS SANGVINEA С МАКСИМАЛЬНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ ДЕЙСТВУЮЩИХ ВЕЩЕСТВ.....	64
Гуленков В.А. ПРОБЛЕМА ПРАВОВОГО ГОСУДАРСТВА В РОССИИ .....	65
Деюшина Н.Ю., Морозова Т.Н. РОЛЬ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	68
Докина А.А. МЕТАФОРЫ В ПОЭЗИИ Б. Ш. ОКУДЖАВЫ .....	70
Дронова Е. О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ В.Ф. ТЕНДРЯКОВА .....	71
Жарина Е.Д., Морозова Т.Н. ТАНЦЕВАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ НА ЗАНЯТИЯХ В ДОУ .....	74
Жигарева А.О. БЛАГОТВОРИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЖЕНЩИН РОДА МОРОЗОВЫХ.....	76
Жидков А.В. ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ХОККЕИСТОВ ГРУПП СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ.....	78
Забара Т.Ю. ОБРАЗ ВСЕЛЕННОЙ В СЕМИОТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ГЛАГОЛИЧЕСКОГО АЛФАВИТА.....	80
Зданевич А.А. СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ В МЕТАНИИ МАЛОГО МЯЧА НА ТОЧНОСТЬ ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ 11–12 ЛЕТ .....	84
Зыбин Ю.В., Калюжин В.Г. ФИЗИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ПРИ КОРРЕКЦИИ НЕОПТИМАЛЬНОЙ СТАТИКИ ШКОЛЬНИКОВ .....	85
Иванов Е.С. ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕГУЛИРОВАНИЯ ИНСТИТУТА ПРЕЗИДЕНТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ .....	88
Игнатова Т.И., Зеленкова Т.В. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ .....	91
Исханова С.А. ЖИВОТНЫЕ КАК ОСОБЫЙ ОБЪЕКТ ГРАЖДАНСКИХ ПРАВООТНОШЕНИЙ .....	93
Исханова С.А. МЫ – ЕВРАЗИЙЦЫ: К ВОПРОСУ О НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕЕ.....	95
Калинина Е.В. ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В ВУЗЕ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС .....	96

Калюжин В.Г. <b>ИППОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ВОСПИТАНИЯ РАВНОВЕСИЯ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ</b> .....	99
Капустина К.А., Шаталов А.А. <b>УЧЕНИЕ М. В. ЛОМОНОСОВА О ЯЗЫКЕ – ОСНОВА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ</b> .....	102
Каштелян З.И. <b>ПОКАЗАТЕЛИ НАГРУЗКИ СИЛОВОГО ХАРАКТЕРА ЧЕМПИОНА И СЕРЕБРЯНОГО ПРИЗЁРА ОЛИМПИЙСКИХ ИГР РОМУАЛЬДА КЛИМА</b> .....	104
Кирюхина Л.В., Фэй Лина <b>ЭКЗОТИЗМЫ В ТВОРЧЕСТВЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ О КАВКАЗЕ И СТРАНАХ ВОСТОКА)</b> .....	107
Киселева Ю.А., Старых Л.В. <b>ПРОИЗВЕДЕНИЯ БЫЛИННОГО ЖАНРА В ДЕТСКОМ ЧТЕНИИ</b> .....	109
Клонцак В.В., Лошкарев Р., Бычкова Д. <b>РОЛЬ ТРЕНЕРА В СОЗДАНИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА И ЭФФЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПОРТИВНОЙ КОМАНДЫ</b> .....	113
Козицин М.О. <b>СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗНОСТИ В РАССКАЗЕ Р.Д. БРЭДБЕРИ “УЛЫБКА” (THE SMILE)</b> .....	115
Козлов Д., Кадырова Г.Г. <b>ПРОБЛЕМЫ УГОЛОВНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЗА НЕЗАКОННЫЙ ОБОРОТ НАРКОТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ</b> .....	117
Козлов Н.С. <b>АНАЛИЗ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ДЖ. ГОЛСУОРСИ ПО ВОПРОСАМ ПРАВСТВЕННОСТИ И МОРАЛИ</b> .....	119
Комлева С., Романова Г.А. <b>ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ</b> .....	121
Конончук В.В. <b>МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ КАК СРЕДСТВО КОММУНИКАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ОСНОВЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ КОМПОЗИЦИЙ)</b> .....	123
Косова А.А. <b>ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА</b> .....	125
Краснова О.С. <b>ПЕРЕВОД НАЗВАНИЙ ФИЛЬМОВ КАК ОДНА ИЗ ОСНОВОПОЛАГАЮЩИХ ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА</b> .....	127
Крутько А.В., Калюжин В.Г. <b>ТЕСТИРОВАНИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С НЕЙРОСЕНСОРНОЙ ТУГОУХОСТЬЮ</b> .....	129

Крылов И.С. <b>ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ «СЕРДЦЕ» В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ</b> .....	131
Кудряшова Т.А., Шурупова М.В. <b>ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ГОВОРЯЩИХ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ С АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ</b> .....	133
Кудряшова Т.А., Ковалевская И.И. <b>ПЕРЕВОД ФРАНЦУЗСКИХ «ГОВОРЯЩИХ» ИМЕН СОБСТВЕННЫХ</b> .....	134
Курилович О.А., Калюжин В.Г. <b>ФИЗИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ПРИ ВОСПИТАНИИ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ</b> .....	137
Кутепов М.Е., Кутявин М.С. <b>ОСОБЕННОСТИ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В ЖЕНСКОМ ХОККЕЕ С ШАЙБОЙ</b> .....	140
Ларин В.П. <b>ДРУИДЫ И КЕЛЬТСКАЯ МАГИЯ</b> .....	140
Леонтьева Н.Ю., Гомзякова Н.Ю. <b>РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ШКОЛ VIII ВИДА НА УРОКАХ ПРИРОДОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМ, СВЯЗАННЫХ С ЗАБОТОЙ О ЗДОРОВЬЕ</b> .....	143
Маргарян А.Г., Савельева Е.Б. <b>ЭВФЕМИЗМЫ В МЕДИАДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ)</b> .....	144
Минаева М.В. <b>ВЕБ-КВЕСТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</b> .....	147
Морозихина А.Д., Петрова Л.А. <b>САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	149
Мохова А.Ю. <b>ФОРМИРОВАНИЕ УУД НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ШКОЛЕ</b> .....	151
Мусапирова А., Хамзина А.Р. <b>НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ТЕННИСИСТОВ</b> .....	152
Мухаметдинов Д.А. <b>СПОРТИВНЫЙ КОЛЛЕКТИВ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ</b> .....	154
Назин А.О., Шаталов А.А. <b>СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ ДЕЛОВОГО ЧЕЛОВЕКА</b> .....	155
Налбандян А. <b>ОСНОВНЫЕ НЕСТАНДАРТНЫЕ МЕРЫ ЕЩЕ</b> .....	157

Непеин М.А. <b>ПОДБОР ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ НАСТОЙКИ КАЛЕНДУЛЫ С МАКСИМАЛЬНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ ДЕЙСТВУЮЩИХ ВЕЩЕСТВ</b> .....	161
Николаева И.А., Чу Лили <b>ЗАИМСТВОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЦИЗМОВ</b> .....	162
Новикова Ю.В. <b>ИЗ ИСТОРИИ БУКВ ДРЕВНЕЙ СЛАВЯНСКОЙ АЗБУКИ – КИРИЛЛИЦЫ</b> .....	163
Осичкина С.Н. <b>ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВАЛЕРИАНЫ ЛЕКАРСТВЕННОЙ НАСТОЙКИ</b> .....	167
Павлов Д.Н. <b>СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ СЛЕНГИЗМОВ НА ПРЕДМЕТАХ ВЕРХНЕЙ ОДЕЖДЫ</b> .....	168
Петкевич Т., Царегородцева С.С. <b>КОНЦЕПТ УНИВЕРСИТЕТ: ИТОГИ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА</b> .....	169
Пиралиева А.Ф. <b>СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫЕ ПОДХОДЫ В ОПРЕДЕЛЕНИИ ФЕНОМЕНА «СМЕРТНАЯ КАЗНЬ»</b> .....	171
Пиралиева Г.Ф. <b>ПРОЕКТИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ</b> .....	172
Писарев А.А., Лошкарев Р., Бычкова Д. <b>ФОРМИРОВАНИЕ СПОРТИВНОЙ МОТИВАЦИИ У ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ</b> .....	173
Плавская М.А., Гао Цзолин <b>КРЫЛАТЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ В КИНОФИЛЬМАХ И СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ</b> .....	174
Плеханова Л.А., Писарихина А.С. <b>АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ ВЗГЛЯД НА ПЕРЕВОД «ГОВОРЯЩИХ» ИМЕН СОБСТВЕННЫХ</b> .....	175
Поконова Т.Л., Калюжин В.Г. <b>РАЗВИТИЕ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ПРИ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ</b> .....	178
Поконова Т.Л., Калюжин В.Г. <b>ТЕСТИРОВАНИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ</b> .....	180
Попова Г.В., Калюжин В.Г. <b>СРЕДСТВА ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПРИ ВОСПИТАНИИ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕПРИВАЦИЕЙ ЗРЕНИЯ</b> .....	183

Рещикова К.С. <b>СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</b> .....	185
Рогова С.А. <b>ВЫЧИСЛЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ПРЕДЕЛОВ</b> .....	187
Ряполова Е.В. <b>ВОПРОСЫ РАЦИОНАЛЬНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЫРЬЯ LEONURUS QUINQUELOBATUS</b> .....	190
Сапранович И.С., Калюжин В.Г. <b>ТЕСТИРОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ДЕПРИВАЦИЕЙ ЗРЕНИЯ</b> .....	191
Скворцова В.И., Савельева Е.Б. <b>МАТЬ МАРИЯ: ДУША, ОТДАННАЯ КАЖДОМУ</b> .....	193
Соколов К.В. <b>АНТРОПОМЕТРИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ, ИЗУЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА</b> .....	196
Сорокина О., Романова Г.А. <b>ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ</b> .....	197
Степченкова О.В., Осинина Т.Н. <b>ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ</b> .....	200
Суконнова Е.А., Ван Линь <b>ОДНОСОСТАВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РАССКАЗЕ «ИОНЫЧ» А.П. ЧЕХОВА</b> .....	204
Сысоева А.Д., Зеленкова Т.В. <b>СООТНОШЕНИЕ ВИДОВ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> .....	205
Тамыгина М.А., Лу Цян <b>РЕМАРКА И ЕЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ В ПЬЕСЕ А.В. ВАМПИЛОВА «СТАРШИЙ СЫН»</b> .....	207
Тарасова Ю.А., Савельева Е.Б. <b>ОБРЕЧЁННАЯ ИСТОРИЯ. О ПРОБЛЕМАТИКЕ ПОВЕСТИ ФРАНСУАЗЫ САГАН «СИГНАЛ К КАПИТУЛЯЦИИ»</b> .....	208
Тонконогова Ю.Ю., Ли Сюеци <b>ГРАФИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В РУССКИХ АНЕКДОТАХ</b> .....	210
Торопова Е.С., Савельева Е.Б. <b>LES OEUVRES DE TRUFFAUT SOUS L'ANGLE AUTOBIOGRAPHIQUE: ATTITUDE REFLEXIVE</b> .....	212

Торопова Е.С., Савельева Е.Б. <b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕМАТИЧЕСКОГО ДОСЬЕ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ</b> .....	213
Уланова О.А., Лоу Шаогуан <b>ЭКЗОТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ПОВЕСТИ Н.В. ГОГОЛЯ «ВЕЧЕРА НА ХУТОРЕ БЛИЗ ДИКАНЬКИ»</b> .....	216
Усенко А.О. <b>ИСТОЧНИКИ ПРОИСХОЖДЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С СЕМОЙ ЗООНИМОМ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ</b> .....	217
Успенская А.О., Чжан Цин <b>ИМЕНА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В ЯЗЫКЕ ГАЗЕТ</b> .....	218
Финаев А.С. <b>ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ</b> .....	219
Харитоновна А.Ю., Скударёва Г.Н. <b>К ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ИНСТИТУТА СЕМЬИ</b> .....	221
Ходырева В.В., Ван Чже <b>ЦВЕТОВАЯ ЛЕКСИКА В ОЧЕРКАХ А.И. КУПРИНА</b> .....	225
Цельковская В.И., Шаталов А.А. <b>РОДНОЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ В.А. СУХОМЛИНСКОГО</b> .....	226
Цепелёва С.А. <b>МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТИНА» ЧИСЛИТЕЛЬНОГО «ОДИН» В СЕМАНТИКЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК СБОРНИКА В.И. ДАЛЯ</b> .....	228
Чайко Н.А., Калюжин В.Г. <b>КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА ПО ВОСПИТАНИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ</b> .....	231
Чиркова И.А. <b>ЧИСЛОВЫЕ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ</b> .....	234
Шаронова А.О. <b>ЗАДАЧИ С ОГРАНИЧЕНИЯМИ</b> .....	237
Шатерник Т.А. <b>ПРОВЕДЕНИЕ ТОВАРОВЕДЧЕСКОГО И ОБЩЕГО ФИТОХИМИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ЛЕКАРСТВЕННОГО РАСТИТЕЛЬНОГО СЫРЬЯ ROSA MAJALIS</b> .....	238
Шевчук Я.Г. <b>ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОСТОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ РЕАКЦИИ У ДЕТЕЙ 9–10 ЛЕТ</b> .....	239

Шишова Г.Г.	
<b>СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПАРТНЁРСТВО</b>	
<b>СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ –</b>	
<b>СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПЛЕКСА.....</b>	<b>241</b>
Шнайдер Е.С.	
<b>ИСТОРИЯ ПРОФСОЮЗНОГО ДВИЖЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КОМИ.....</b>	<b>245</b>

**«СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУКА ПОДМОСКОВЬЮ»**

**МАТЕРИАЛЫ**  
**МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**  
**МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ**

Подписано в печать 24.06.2015.  
Формат 60x84/8. Усл.печ.л. 29,76. Авт. л. 23,21.

Редакционно-издательский отдел  
Московского государственного областного гуманитарного института.  
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д.22.