

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

11 2019  
ЧАСТЬ IV

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 11 (249) / 2019

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

*Главный редактор:* Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

*Редакционная коллегия:*

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

*Международный редакционный совет:*

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

---

---

**Н**а обложке изображен *Виктор Петрович Данилов (1925–2004)*, советский и российский историк-аграрник, доктор исторических наук, профессор.

Виктор Петрович родился в Орске в полукрестьянской-полуремесленной семье. После окончания средней школы в Оренбурге он поступил в артиллерийское училище. С 1943 по 1945 год Данилов был участником Великой Отечественной войны, за что позднее был награжден орденом Отечественной войны II степени. Затем был исторический факультет Оренбургского государственного педагогического института и аспирантура в Институте истории АН СССР, где Виктор Петрович был оставлен научным сотрудником. В 1954 году он защитил кандидатскую диссертацию на тему «Создание материально-технических предпосылок коллективизации сельского хозяйства в СССР».

В феврале 1966 года Данилов выступил на партийном собрании Института истории с докладом «Задачи исторической науки в свете решений XX съезда КПСС», что было воспринято властями как откровенный вызов начатому в тот момент курсу на ресталинизацию. От ожидавшегося ареста Виктора Петровича спас... перитонит. После операции историка оставили в покое, но лишь во второй половине 70-х годов ему позволили защитить докторскую диссертацию по двум его монографиям: «Советская доколхозная деревня: население, землепользование, хозяйство» и «Советская доколхозная деревня: социальная структура, социальные отношения».

Из воспоминаний несостоявшегося ученика Данилова, историка Александра Журавеля: «В итоге я решил поехать к Виктору Петровичу и напрямую задал вопрос: а можно ли о советском обществе писать правду? Виктор Петрович ответил мне столь же прямо: об истории советского крестьянства 1920-х гг. — можно. И рассказал свою историю попадания в аспирантуру. Я не помню уже деталей, но все получилось, по его словам, достаточно случайно: Институт истории в тот момент набирал аспирантов только по советской истории, и поневоле пришлось поступать в аспирантуру именно по такому направлению. Но поскольку у него была возможность выбора конкретной проблематики, то — буквальная цитата —

«у меня хватило ума выбрать именно историю крестьянства, о которой можно было писать, не кривя душой».

Творческая жизнь Данилова была связана с Институтом российской истории РАН, где он прошел путь от аспиранта до главного научного сотрудника. Он принадлежал к поколению шестидесятников, в полной мере испытавшему на себе последствия десталинизации советского общества и исторической науки. Главные направления его научно-исследовательской работы были связаны с изучением социально-экономической истории деревни 20-х годов, ее демографии, роли крестьянской общины и кооперации в предреволюционной и послереволюционной России, проведения коллективизации крестьянских хозяйств.

Из воспоминаний Журавеля: «Еще один краткий диалог в коридоре Института российской истории. В ответ на общий вопрос «как вы поживаете?» Виктор Петрович сообщает о том, что читает сейчас протоколы заседаний политбюро 1920-х годов. — «И каково ваше общее впечатление?» — «Разбойники!».

После идеологического осуждения работ Данилова по истории коллективизации он занимался проблемами культуры и быта русского крестьянства в доколхозный период. В начале 1990-х годов вместе с видным английским ученым Т. Шаниным Данилов создал центр крестьянских и сельских реформ. Под эгидой этого центра осуществлялись крупнейшие международные проекты: «Крестьянская революция в России. 1902–1922 гг.» и «Социальная структура села».

Виктор Петрович входил в состав редколлегии «Исторических записок», а также состоял в редколлегии журнала «Вопросы истории» и был консультантом «The Journal of Historical Sociology» (Оксфорд — Нью-Йорк). Ученый большое внимание уделял публикации документов из ранее недоступных архивов. Всего было опубликовано более 250 его собственных научных работ.

За цикл монографий и документальных публикаций по истории российской деревни советского периода Виктор Петрович Данилов был награжден Золотой медалью имени С. М. Соловьёва РАН.

*Екатерина Осянина, ответственный редактор*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГИЯ

- Заикина А. И., Красникова А. Ю., Мустафинова Ж. Н.**  
Психология защитных механизмов личности.. 219
- Мустафинова Ж. Н., Заикина А. И., Красникова А. Ю.**  
Психологические особенности людей с хроническими соматическими заболеваниями ..... 220
- Никитин В. Е.**  
Содержательные особенности идентичности личности созависимых..... 222
- Пирогова Н. В.**  
Работа педагога-психолога с одаренными студентами в учреждении СПО ..... 224

### ПЕДАГОГИКА

- Абиль Р. Е., Жумаканова У. С.**  
Проблемы модернизации педагогического образования в Республике Казахстан ..... 226
- Агафонова А. А.**  
Повышение орфографической и пунктуационной грамотности, речевой культуры педагогов дополнительного образования: проблемы и тенденции ..... 228
- Бабст В. Е.**  
Мотивация учебной деятельности студентов учреждений СПО ..... 230
- Белеванцева О. Н.**  
Развитие творческой деятельности учащихся с ОВЗ на дистанционных уроках литературы: технология создания фанфиков как актуальный способ интерпретации художественного произведения..... 232

- Беркут В. В., Семененко Н. И.**  
Интернет-ресурсы как вспомогательное звено при организации современного урока английского языка в соответствии с требованиями ФГОС..... 234
- Галеева Л. Х.**  
Социально-экономическая адаптация как важный фактор дальнейшего определения жизненного пути детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей ..... 236
- Гучанова А. С.**  
Лего-конструирование как средство развития творческого мышления старших дошкольников ..... 238
- Димитрова О. А., Соловьянова О. В., Акинина В. Н., Шихова З. В., Ширская З. И., Шатохина Е. Е., Хаустова М. А.**  
Проект по ПДД в подготовительной группе «Безопасная дорога для тебя и для меня»..... 240
- Zavitova T. Y., Markelova D. M.**  
The practice of Teaching the English Language in University through Activation of Activities with the Help of Modern Technical Teaching Aids .... 243
- Казаква Ю. С.**  
Рекомендации по закаливанию дошкольников в домашних условиях..... 247
- Косовская М. А.**  
Использование активных методов на уроках ОБЖ..... 249
- Сабирова Р. И.**  
Формирование коммуникативной компетенции при изучении иностранного языка ..... 250
- Скачок В. Е., Кожекина И. Ю., Петровская Л. Ю., Буций В. Н., Меньшугин Р. В.**  
Психолого-педагогические аспекты проведения эффективной презентации ..... 253

**Сухобоченок Л. Н., Зимина Е. А.**  
Игра в шахматы как вектор развития интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста ..... 255

**Федякина И. А., Кремнева М. Ю., Кипина И. А., Борисова М. В., Федосеева А. В.**  
Адаптация детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения посредством художественного слова ..... 257

**Шкатова Н. Ю., Челпанова И. Д., Пятак Ю. В.**  
Системно-деятельностный подход в практике работы специалистов с обучающимися с ОВЗ ..... 260

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

**Борамбаев А. С., Куатова Г. А.**  
Болезнь цивилизации — остеохондроз ..... 265

**Горючев Д. В.**  
Адаптивная физическая культура для детей с ограниченными возможностями здоровья... 266

**Сысоева Ю. В., Седнев А. В.**  
Проблема допинга в современном спорте..... 268

**Черниченко Д. С.**  
Влияние физической подготовки на профессиональное становление специалиста торгового флота..... 269

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

**Удовенко О. Ю.**  
Декоративность и функциональность. Узбекские набивные ткани и колыбы из коллекции ГМИ Узбекистана ..... 272

## ФИЛОЛОГИЯ

**Ахадова С. С.**  
Насег в роли служебного и полуслужебного элемента в аналитических глагольных единицах ..... 275

**Горбань В. В.**  
Признаковая и метафорическая модели концепта adventure на основе анализа закономерностей его репрезентации фразеологическими единицами английского языка ..... 277

# ПСИХОЛОГИЯ

## Психология защитных механизмов личности

Заикина Анна Игоревна, студент;  
Красникова Алёна Юрьевна, студент;  
Мустафинова Жания Николаевна, студент  
Волгоградский государственный медицинский университет

*Целью данной статьи является выявление феноменологии психологических защит личности. Актуальность рассматриваемой проблемы связана с низкой осведомленностью современного человека о наличии у каждого из нас защитных механизмов личности, которые, в свою очередь, помогают человеку свести к минимуму его негативные эмоции и переживания, повышают адаптационные способности людей, играют важную роль в регулировке различных поведенческих аспектов, поддерживают нервно-психическую устойчивость. В этой статье приведены примеры таких защит, исторический аспект и их влияние на социальную и психологическую составляющую человека.*

**Ключевые слова:** защитный механизм, эксквизитные ситуации, адаптация, негативные эмоции, феномен, Я-концепция.

На данном этапе развития науки понятие «психологическая защита» определяется как неосознанный психический процесс, который помогает человеку минимизировать негативные составляющие его эмоциональной сферы.

Психологическая защита, с точки зрения Э. Киршбаума: «не нормальный, а особый, необычный способ разрешения ситуации и психологической регуляции поведения в ситуациях затруднения, в ситуациях некой невозможности. Психологическая защита инициируется такими исключительными, эксквизитными ситуациями» [1, с. 182].

Впервые этот термин ввёл в 1894 году немецкий психоаналитик З. Фрейд в своем труде «Нейропсихология защиты», а в дальнейшем рассматривал данный феномен в работе «Толкование сновидений». З. Фрейд считал, что единственным наиболее положительным и рациональным защитным механизмом является сублимация.

С. Будасси также рассматривал проблематику защитных механизмов. Он полагал, что данные механизмы в основном выполняют функцию, предохраняющую осознание человеком огромного спектра таких эмоциональных переживаний, которые могут повлиять на его общее состояние [2, с. 39].

Исходя из рассуждений В. Штроо в области психологических защит следует, что данный феномен обладает и отрицательными свойствами, например, созданием помех

относительно понимания своего «Я», зачастую не осознание своих реальных чувств, а их вытеснение или подавление. Но при этом В. Штроо делает акцент на позитивных влияниях защит личности: «с помощью защитных механизмов личность бессознательно оберегает свою психику от травм, которые могут причинить ей реальные жизненные ситуации, грозящие разрушить Я-концепцию личности» [3, с. 54].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большое количество авторов рассматривали проблематику психологических защит, так и не придя к общему мнению касательно их «полезности» или «вредности».

При анализе данного феномена необходимо хорошо оперировать понятиями, входящими в его специфику. Это и есть сами механизмы. Всего, таких «внутренних щитов» выделяется около 50 видов. Основными и наиболее часто появляющимися защитными механизмами личности являются:

- вытеснение;
- регрессия;
- уход в болезнь;
- уход в фантазии;
- подавление;
- соматизация;
- отрицание;
- проекция;
- реализация в действии;
- компенсация;

- гиперкомпенсация;
- рационализация;
- замещение.

Все эти механизмы можно условно поделить на следующие группы (Б. Карвасарский, 2000 г.):

1 группа. Сюда можно отнести такие защиты, которые не занимаются переработкой информации. Это *вытеснение* — переход травмирующего переживания из сознательного в бессознательное; *подавление* — избегание травмирующих состояний и *отрицание* — игнорирование неприятной, травмирующей для человека ситуации.

2 группа. Функция защитных механизмов второй группы: искажение хода и содержания мыслей, поведения человека и его чувств. Это *рационализация* и *интеллектуализация*. Часто эти механизмы как бы объединяют в один, из-за их близкого механизма. Человек, склонный к рационализации, — старателен, ответствен, склонен к анализу и самоанализу, проявляет стремление к индивидуализму. Также сюда относят *реактивное образование* — это замена отрицательных чувств или переживаний человека на противоположные. И *проекция* — это склонность выделять в других людях такие свойства личности, которые человек не может признать в себе, и даже отвергает [4, с. 5].

3 группа. Это группа механизмов, способствующих значительному ослаблению эмоционального напряжения. Сюда относят *соматизацию тревоги*, когда происходит

трансформация неосознаваемых проблем человека в какие-либо соматические заболевания; *сублимацию*, при которой осуществляется снятие внутреннего напряжения путем перенаправления энергии в позитивное русло, и *реализацию в действии*, где происходит активация экспрессивного поведения.

4 группа. Механизмы манипулятивного типа. Регрессия, уход в болезнь, уход в фантазии. При *регрессии* психика прибегает к возврату в детское состояние, если ей угрожает опасность. *Уход в болезнь* характеризуется тем, что человек игнорирует все, что не связано с заболеванием, ставит болезнь в центр своих интересов. А если человек не может чего-то достичь, то происходит *уход в фантазии*, где несбывшиеся желания полностью удовлетворяются.

Резюмируя, механизмы защиты — это способ, с помощью которого мы защищаем себя от внутренних и внешних напряжений. Они формируются первоначально в межличностном отношении, затем становятся нашими внутренними характеристиками, то есть теми или иными защитными формами поведения. Следует заметить, что человек часто применяет не одну защитную стратегию для разрешения конфликта или ослабления тревоги, а несколько. Но несмотря на различия между конкретными видами защит их функции сходны: они состоят в обеспечении устойчивости и неизменности представлений личности о себе, окружающем мире и происходящих в нем явлений.

Литература:

1. Киришбаум, Э.И. Психологическая защита. — М.: Смысл, 2000. — 182 с.
2. Будасси, С.А. Защитные механизмы личности. Программа спецкурса. М., 1998. — 39 с.
3. Штроо, В.А. Защитные механизмы: от личности к группе // Вопр. психологии. 1998. № 4. — с. 54 с.
4. Кружкова, О.В., Шахматова О.Н. «Психологические защиты личности: учебное пособие». — Екатеринбург: Издательство Рос. гос. проф.-пед-унта, 2006—5 с.

## Психологические особенности людей с хроническими соматическими заболеваниями

Мустафинова Жания Николаевна, студент;  
Заикина Анна Игоревна, студент;  
Красникова Алёна Юрьевна, студент  
Волгоградский государственный медицинский университет

Целью данной статьи является изучение психологических особенностей людей с соматическими заболеваниями и способы адаптации к ним. Актуальность данной проблемы объясняется наличием зависимости физического здоровья и болезни человека от его психики, в том числе от эмоциональных состояний и черт личности. Исследователи считают, что рассматривать болезнь как процесс, обусловленный только биологическими факторами, нецелесообразно. Так как большое значение оказывает и личность больного, а также его эмоциональное состояние.



*Ключевые слова:* внутренняя картина болезни, тип реагирования, соматическое заболевание, психосоматическое расстройство, личность.

В настоящее время вопрос связи болезни и психики человека является актуальным. Связано это с тем, хроническое соматическое заболевание существенно изменяет образ жизни человека, влияет на его отношения с окружающими и самим собой.

Необходимость изучения заболевания с личностной стороны подчеркивалась многими авторами. Так, Ф. Александер и Ф. Данбар, представители психосоматического направления прошлого века, рассматривали болезнь как реализацию в определенных жизненных условиях психического образа личности, который у каждого человека индивидуален и определяется, как правило, конституцией и наследственностью [1, с. 352].

Отечественный терапевт Р.А. Лурия выступал за необходимость анализа заболевания под субъективным углом зрения. Он настаивал на том, что хорошее знание жалоб больного, его эмоциональных переживаний и изменений черт характера играет такую же важную роль для постановки правильного диагноза, как и результаты объективного исследования его болезни. Кроме этого, он отмечал, что успешное использование медицинской техники в оценке состояния больного не исключает и не заменяет изучения его личностных характеристик. Именно поэтому анализ жалоб больного, по его мнению, приобретает особую значимость [2, с. 36–49].

У пациента формируется внутренняя картина болезни, отражающая всю гамму его переживаний. Как правило, у больного выстраивается определенный тип реагирования на болезнь, который зависит как от объективных факторов, например, тяжесть болезни, так и от субъективных, т. е. личностных характеристики. [3]

Таким образом, взаимодействие свойств личности больного и соматических изменений в его организме может проявляться двумя путями. Первый вариант отражает реакцию личности на его физическое состояние и возникшие как следствие соматические изменения личности. Второй вариант заключается во влиянии самой личности на течение соматической болезни.

Ответная реакция личности на болезнь зависит от оценки ее больным. Типологии возможных вариантов отношений пациента к своей болезни формируются с учетом уровня активности личности, направленности ее стремлений. То есть врач должен вовремя и правильно предугадать желания своего пациента, уметь определить, к чему он стремится и чего избегает.

Ведущей целью является оценка общественной ценности побуждений человека, проявляющаяся в силе, динамике и предметности переживаемых им радостей и печалей, в особенностях его смысловых ориентаций. Характерный для данного человека «набор» потребностей, которые находятся между собой в иерархически организо-

ванной соподчиненности, оказывает свое влияние на всю деятельность, дает о себе знать в типичном для него варианте потребления временных и энергетических ресурсов, самовыражения и самоутверждения.

Личностные реакции находятся в зависимости от нарушения психической деятельности, которые спровоцированы соматическим заболеванием. При ряде соматических заболеваний в головном мозге наслаиваются органические изменения, ведущие к снижению мнестической деятельности, в результате чего у больного изменяется способность правильно оценивать свое состояние и отношение близких, нарушается критичность.

Разновидность протекания, острота развития болезни также влияет на выраженность и качественные изменения психической деятельности. Анализ психики соматически больных позволяет выявить следующую закономерность. Острое и беспокойное протекание болезни характеризуется наличием расстройств, достигающие помрачнения сознания. В то время как для медленного, хронического течения свойственны невротические симптомы.

В некоторых вариантах течения соматического заболевания оно приводит к возникновению психосоматических расстройств. Глубокая стадия соматического заболевания, необходимость длительного нахождения в стационаре, «особое социальное положение» больного чаще всего приводят к изменениям личности в виде патологического развития, при котором возникают черты характера, ранее не свойственные этому человеку.

Психика больного с начала заболевания оказывается в необычном состоянии, так как в связи с болезнью нарушается привычный ритм жизни, изменяется соотношение труда, отдыха, сна и бодрствования. Происходит перестройка в области ощущений, изменяется их значение.

Так, наиболее общими и ярко выраженными изменениями психики у соматических больных следует считать перераспределение внимания от внешнего мира к собственным ощущениям, к возможностям собственного тела, к сужению круга интересов.

Болезнь, традиционно воспринимаемая как нарушение адаптации организма к условиям внешней и внутренней среды, всегда протекает согласно механизмам, которые не зависят от нашего желания и являются ненамеренными. Приостановить болезнь усилием воли не в наших силах. Из этого следует, что неконтролируемость дезадаптации, стихийность течения, являющиеся фундаментом любого патологического состояния, относятся к числу основных психологических факторов болезни. Не маловажную роль играет психическая и физическая зависимость человека от болезни, которая проявляется в изменении всей жизни человека.

Резюмируя, следует отметить, что изучение психологических особенностей людей с соматическим заболеванием и природы этих заболеваний является на сегодняшний день актуальной проблемой.

Литература:

1. Александер, Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение. /Пер. с англ. С. Могилевского. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2004. — 352 с.
2. Лурия, Р.А. Внутренняя картина болезни и ятрогенные заболевания. М., 1977. — 36—49 с.
3. Личко, А.Е., Иванов Н.Я. Медико-психологическое обследование соматических больных // Журнал невропатологии и психиатрии, 1980, № 8.

## Содержательные особенности идентичности личности созависимых

Никитин Вячеслав Евгеньевич, студент магистратуры;

Научный руководитель: Мышкина Марина Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент  
Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королёва

*Статья посвящена изучению особенностей идентичности личности созависимых.*

*Обозначены составляющие идентичности личности и их роль в формировании созависимости. Приведен качественный анализ результатов эмпирического исследования.*

**Ключевые слова:** созависимость, личностная идентичность, личная несостоятельность, образ «Я», кризис идентичности.

Области психологии идентичность чаще всего определяется как субъективный личный опыт, когнитивная структура, аксиологическая ориентация и др. Хотя взгляды разных авторов на то, что на самом деле означает идентичность, различаются, большинство из них согласны с тем, что именно личность является основой идентичности [1, 3, 4, 7, 10].

О.О. Андронникова, при изучении концептуализаций идентичности указывает на то, что процесс развития в его нормативном русле приводит к формированию консолидированной идентичности, основанной на атрибутах индивида (главным образом внутренних), которые имеют для него принципиальное значение. Формирование отдельной, связанной, уникальной и стабильной идентичности считается критически важным для дальнейшего развития, являясь своего рода «ориентиром в психосоциальной зрелости человека» [1 с. 92]. Потеря обособленности, специфичности, преемственности и согласованности идентичности, как отмечает О.О. Андронников, оказывает определенно негативное влияние на формирование созависимого поведения [1 с. 95].

**Актуальность.** Изучение «Образ Я» созависимых, является актуальной и востребованной темой не только в научно-теоретическом плане, но в практической психологии. Актуальность данной проблемы обусловлена сложностью и неоднозначностью процесса социализации и психической адаптации созависимых.

Несмотря на многочисленные исследования особенностей идентичности личности созависимых, существует недостаток теоретических и практико-ориентированных

знаний в данной области, а также методологической основы для более эффективного психологического воздействия на личность созависимых.

**Целью исследования являлось:** провести теоретическое и эмпирическое исследование особенностей идентичности личности созависимых.

В нашем исследовании идентичность личности созависимых мы будем определять, как психологическую структуру, которая организует личный опыт человека [3 с. 303]. А.В. Меринов отмечает, что личность каждого человека основывается на различных элементах, с помощью которых он определяет себя, таких как компетенции, ценности, обязательства и роли, они составляют содержание личности [5 с. 12]. Другими словами, личность индивида состоит из тех личностных характеристик, которые индивид считает наиболее важными для себя, а их утрата вызовет чувство, что человек больше не тот человек, которым он был ранее.

В работе Ц.П. Короленко рассматриваются особенности идентичности личности у созависимых. Он обращает внимание, что при созависимости любые социальные отношения подразумевают сильную ориентацию на регуляцию, поддержание и контроль окружающей среды (алкоголика, наркомана, игромана и т. д.) Главной целью в этом случае является поддержание чувства принадлежности и гармоничного соответствия с другими [4 с. 39]. Для созависимых характерны: повышенное воспринимаемое сходство между собой и другими с тенденцией переоценивать свое сходство с другими; при принятии решений и полагаться на убеждения других в качестве осно-

ваний для своего суждения; самооценка и самообладание созависимых в значительной степени зависит от эффективности человека в соблюдении стандартов, правил и ожиданий в конкретной ситуации или социальной роли; созависимые получают информацию о собственных чертах и способностях из подсказок, которые присутствуют в определенном социальном контексте (например, одобрение других) [4 с. 47].

Для исследования особенностей идентичности личности созависимых мы применили тест Куна-Макпартленда «кто я?» модификация Румянцевой [8]. Результаты проведенного исследования указали, что у исследуемых нами созависимых, «Образ Я» отличается внутренней конфликтностью и неравномерностью сформированных идентичностей, что негативно влияет на самооценку и определяет поведение личности.

На основании результатов теста, мы определили, что «Образ Я» у испытуемых связан с семейной идентичностью. Имеющиеся представления о семье имеют яркую эмоциональную окраску, где выражена негативная семейная идентичность с преобладанием эмоционально-отрицательных утверждений. Ориентированность в будущее, проявляющаяся в идентификации себя с потенциальными

семейными ролями, а также в выраженности планов, намерений в отношении «Будущее Я». Кроме того, у 39% созависимых, обнаруживаясь проблемная идентичность, что указывает на неадекватность «Образ Я». Временная перспектива у созависимых характеризуется узостью и ориентируется только на ближайшее будущее.

Таким образом, при изучении идентичности, мы определили, что в норме идентичность предполагает независимый, индивидуалистический взгляд на себя. Результаты исследования показали, что личностная идентичность при созависимости утрачивает такие характеристики, как чувство уникальности, обособленности и преемственности.

Поскольку формирование идентичности включает в себя идентификацию с определенными ценностями, целями и убеждениями, можно предположить, что при созависимости именно социальная среда влияет на формирование принципов личной идентичности. Можно предположить, что работа, направленная на «освобождение» от созависимости, приведет к формированию кризиса идентичности. Данный факт необходимо учитывать при разработке программы реабилитации созависимости.

#### Литература:

1. Андроникова, О. О. Виктимная идентичность личности созависимого типа // Сибирский педагогический журнал. 2017. — № 2. — с. 92–96.
2. Артемцева, Н. Г. Феномен созависимости: психологический аспект. М.: РИО МГУДТ, 2012. — 222 с.
3. Берзонский, М. Д. Стиль обработки идентичности, самосоздание и личные эпистемологические предположения: социально-когнитивная перспектива. Европейский журнал психологии развития. 2004. — № 10. — с. 303–315.
4. Короленко, Ц. П., Дмитриева Н. В., Загоруйко Е. Н. Идентичность в норме и патологии. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2000. — 256 с.
5. Меринов, А. В. Современные взгляды на феномен созависимого поведения при алкогольной зависимости // РМБВ им. Павлова. 2011. — № 3. — с. 136–140.
6. Москаленко, В. Д. Созависимость — семейная болезнь. М.: ПЭР СЭ, 2002—336 с.
7. Пономаренко, Л. П. Последствия когнитивно-эмоциональной недифференцированности семейных отношений для развития личностной автономии // Психология и жизнь: психологические проблемы современной семьи: сборник тезисов 5-й Международной научной конференции. Минск, 2011. с. 227–231.
8. Тест Куна-Макпартленда «кто Я?» модификация Румянцевой. Интернет ресурс. Режим доступа: [www.gurutestov.ru/test/18](http://www.gurutestov.ru/test/18). Дата обращения 07.03.2019.
9. Томчук, Н. В. Теоретический анализ проблемы созависимости // Молодой ученый. — 2018. — № 48. — с. 260–262.
10. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. Толстых А. В. — М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. — 344 с.

## Работа педагога-психолога с одаренными студентами в учреждении СПО

Пирогова Наталия Владимировна, педагог-психолог  
Октябрьский аграрно-технологический техникум (Ростовская обл.)

*В данной статье обозначены основные направления работы с одаренными студентами в учреждениях профессионального образования. В настоящее время являются очень актуальными проблемы выявления, диагностики, корректировки обучения и развития одаренных обучающихся. Психологически правильно построенная работа с одаренными студентами позволит им не только наиболее полно проявить свои способности, но и даст возможность к проявлению творческого и научного потенциала в будущей профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** одарённые студенты, работа педагога-психолога.

Одним из ключевых направлений политики в интересах настоящего и будущего Российского государства является поддержка талантливой молодёжи. Это является необходимостью, исходя из потребностей общества в людях, обладающих нестандартным мышлением, вносящих новое качество в производственную и социальную жизнь, умеющих ставить и решать новые задачи, относящиеся к будущему. Именно этот потенциал присущ одарённым обучающимся. Инновационное образование связано с повышающимися требованиями к уровню обученности, с усложнением материалов учебных программ, увеличения объема учебного материала, поэтому, как объективный фактор, возрос интерес к проблемам интеллекта и одаренности. Для современного, постоянно меняющегося общества, интеллект и творческая одаренность — основы прогрессивного развития современного общества.

Учреждениям профессионального образования тоже предоставлена возможность работать с талантливыми студентами, важно лишь на первых же ступенях обучения разглядеть одарённость, помочь раскрыться в новой среде. Бытует мнение, что талантливых студентов в СПО очень мало, ведь сюда приходят дети, желающие получить рабочую профессию или специальность и изначально не нацеленные на исследовательскую, научную работу. Однако это не всегда так и среди студентов профессиональной сферы талантливых подростков немало. Такой вывод напрашивается исходя из итогов ежегодных предметных и профессиональных олимпиад, результатов выставок научно-технического творчества, фестивалей, конкурсов и других мероприятий районного, областного, всероссийского уровней.

Поэтому, одним из направлений работы педагога-психолога является работа по отслеживанию талантливых студентов, их поддержка, корректировка направлений работы и помощь педагогам в работе с такими обучающимися.

Задачи работы с одарёнными студентами техникума:

1. Стимулирование интеллектуальное развитие обучающихся, начиная с I курса.

2. Создание условий, обеспечивающих психологический комфорт для одарённых студентов во всех формах её проявления.

3. Обеспечение психологической поддержки для участия одаренных студентов в предметных олимпиадах разных уровней, научно-практических конференциях и т. д.

Главной психолого-педагогической проблемой можно назвать проблему выявления творческой одаренности ребенка, ее развития и оптимального использования для получения результата как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

Важно проследить динамику развития одарённости обучающихся на протяжении обучения в техникуме и на основании полученных данных выстроить систему работы педагога-психолога с одаренными студентами в техникуме.

Психологическое сопровождение одаренных обучающихся в течение всего периода обучения заключается в помощи педагогам в виде консультаций и рекомендаций по работе с одаренными студентами, а также проведение консультаций с родителями или лицами, их замещающими по вопросам одаренности данного конкретного студента. Многогранная работа педагогов-психологов с одаренными студентами проводится с самого поступления на первый курс по следующим направлениям: диагностическая, коррекционно-развивающая, консультационно-просветительская, организационно-методическая.

Работа представляет собой сложившуюся систему.

1. Изначально проводится диагностика первокурсников, выявления обучающихся с высоким уровнем интеллекта, учитываются сведения, полученные из школы. Это даёт возможность строить и корректировать работу с такими студентами совместно с преподавателями.

2. Следующим этапом в работе является развитие мотивации к учебным достижениям. Это создание ситуаций успеха, которые помогают усилить и закрепить познавательный мотив, это проблемные технологии обучения, стимулирование творческого подхода к выполнению учебных заданий и т. д.

Развитие креативности детей, создание благоприятных условий для ее проявления — важная задача, стоящая перед преподавателями и педагогом-психологом на протяжении всего периода обучения.

Важно отметить, что интеллектуальные и творческие способности таких студентов часто опережают по темпам

роста нравственное, физическое и эмоциональное развитие. Поэтому многие требования к детям со стороны взрослых, опирающихся на их выдающиеся способности, завышены, что приводит к необходимости коррекционной работы со стороны психолога.

Следует отметить, что работа педагога-психолога с одаренными обучающимися — это сложный и никогда не прекращающийся процесс, который требует от педагога постоянного обновления знаний в области психологии одаренных детей и особенностях работы с ними.

Направлений работы с одаренными студентами много, каждый опытный педагог-психолог выбрал для себя те методы, которые, по его мнению, дают хороший результат. Одним из таких направлений работы с одаренными обучающимися — это работа со студентами, занимающимися научно-исследовательской деятельностью или участвующих в олимпиадах всероссийского или международного уровня. Такой путь предназначен для удовлетворения индивидуальных потребностей обучающихся с высоким интеллектуальным уровнем.

Обобщая приведенные выше положения, можно сказать, что одаренность понимается как совокупность задатков общих и специальных способностей, развитие и проявление которых зависит от факторов социальной среды, воспитания, мотивации и собственной активности личности, что важно для работы психолога.

Специфический компонент профессиональной квалификации педагога-психолога при работе с одаренными студентами, базируется на комплексе знаний, умений и навыков, соответствующих требованиям педагогики и психологии одаренности; который позволяет предоставлять студентам свободу учиться, реализовать его высокую и адекватную самооценку, стремление к личностному росту и т. д.

К сожалению, не всегда в штате учреждений СПО имеется педагог-психолог, а преподавателям и мастерам производственного обучения не всегда хватает психологических и специальных знаний, способных оказать помощь одаренным и талантливым обучающимся, их родителям, обеспечить возможности реального творческого развития таких обучающихся на всех этапах их обучения.

#### Литература:

1. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать. М., Просвещение, 191 г. (176 с.).
2. 2, Бодалев А. А., Малькова З. А., Новикова Л. И., Караковский Е. С., Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе., — М., 1991.
3. Зеер, Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход. М.: МПСИ, 2005.
4. Лосева, А. А. Психологическая диагностика одаренности. — М., 2004.
5. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одаренности. Вопросы психологии, 1989, № 6
6. Федеральная целевая программа «Одаренные дети». Рабочая концепция одаренности. <http://www.sakhitti.ru>
7. Юркевич, В. С. Главная цель работы психолога с одаренными детьми. — <http://www.psyparents.ru>.
8. Юркевич, В. С. Одаренность — дар или наказание? Или основные проблемы одаренных детей. — <http://www.mgppu.ru/ru/practice/departments/sectors/secodaren/statya.php>.
9. Электронный ресурс <http://psy.lseptember.ru> (дата обращения 13.03.2019 г.)
10. Электронный ресурс <http://www.genesis.ru> (дата обращения 13.03.2019 г.)
11. Электронный ресурс [www.librany.ru](http://www.librany.ru) (дата обращения 13.03.2019 г.)
12. Электронный ресурс [www.psycho.all.ru](http://www.psycho.all.ru) (дата обращения 14.03.2019 г.)

## ПЕДАГОГИКА

### Проблемы модернизации педагогического образования в Республике Казахстан

Абиль Рустем Еркинулы, исследователь;  
Жумаканова Улпан Сериккановна, старший преподаватель  
Карагандинский государственный технический университет (Казахстан)

*Ключевые слова:* педагогическое образование, система образования, подготовка кадров.

Одно из ключевых мест в формировании современной конкурентоспособной нации занимает система образования. За последние годы в результате повышения индекса человеческого развития (ИЧР) Казахстан в соответствующем рейтинге стран продвинулся на 20 позиций вверх и опережает все страны СНГ, кроме России и Беларуси [1].

Вместе с тем, в системе образования еще остаются нерешенные проблемы, как доставшиеся нам в наследство от советской образовательной системы, так и «приобретенные» в годы перестройки и экономического кризиса. Динамичное развитие страны в области формирования образованной и конкурентоспособной личности призвана была обеспечить Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2016–2019 годы. Сейчас данная программа завершается, пришло время подвести некоторые ее итоги.

Одна из главных проблем системы образования — достижение международного уровня подготовки специалистов и интеграция в мировую научно-образовательную систему, решение ее невозможно без существенного повышения престижа педагога, престижа образовательной деятельности в целом. Действительно, педагог — ключевая фигура реформ, без его активной, компетентной и целенаправленной работы любые финансовые и ресурсные преобразования не будут иметь успеха.

Именно поэтому, внимание, уделенное Министерством образования и науки вопросам повышения престижа педагогической работы, вполне закономерно. С одной стороны — это повышение оплаты работы педагогов, с другой — усиление требований к ним.

**Сегодня из 80 вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров, в 70 вузах функционируют педагогические кафедры. В настоящее время контингент студентов на педагогических специальностях составляет 136818 тыс. чел. в том числе, на бакалавриате — 130209. Из них лишь 23758 чел., т. е. 18,2% — по госзаказу. Из**

**6203 обучающихся в магистратуре по госзаказу обучается 2838 чел. (45,7%), из 406 докторантов по госзаказу обучается 284 чел. (69%) [2].**

С 2011 года подготовка кадров осуществляется по типовым учебным планам с учетом обновленного содержания среднего образования, предусматривающие дисциплины: «Критериальное оценивание — новый подход в преподавании обучения», «Технология критериального оценивания», «Современные технологии критериальной оценки обучения» и др.

В 2016 году для преподавания на педагогических специальностях в 11 вузов были приглашены 23 иностранных специалистов. Также осуществляется подготовка педагогов с учетом специфики малокомплектных школ по специальностям: «Химия-Биология», «Математика-Физика», «Математика-Информатика», «Физика-Информатика», «География-История», «История-Религиоведение» [3, с. 239–240].

Вместе с тем, в отрасли наблюдается целый ряд системных проблем, не решенных до сих пор. Во-первых, для системы педагогического образования, как, впрочем, и для высшего профессионального образования в целом, характерно преобладание традиционной информационно-предметной, когнитивной подготовки кадров и низкая степень практико-ориентированного обучения.

Во-вторых, актуальной для казахстанской системы педагогического образования остается проблема некачественного отбора абитуриентов. На образовательные программы по педагогическим направлениям поступают далеко не самые лучшие абитуриенты, а учителями становятся не самые лучшие выпускники. Исследование PISA-2015 свидетельствует о том, что лишь 5,4% 15-летних казахстанских обучающихся желают выбрать профессию учителя в качестве карьеры. При этом учителями планируют стать не самые способные ученики. Анализ разницы по уровню знаний в математике, чтении и естествознании между учениками, которые хотят стать учителями, и теми,

кто желает выбрать другую профессию, свидетельствует о том, первые отстают почти на год обучения от своих сверстников, которые выбирают другие профессии [4, с. 8].

В-третьих, наблюдаются серьезные проблемы в системе подготовки научных кадров. Снижается уровень развития научных школ и научных направлений в системе педагогического образования. Наука в педагогических вузах нуждается в глубоких эмпирических исследованиях, основанных на эксперименте. Анализ данных Web of Science Core Collection (далее WoSCC) показывает, что доля публикаций в рецензируемых международных журналах казахстанских ученых в области социальных наук (включая педагогические исследования) ежегодно сокращаются — 315 (14,7%) в 2015 году, 367 (12,5%) в 2016 году и 247 (9,9%) в 2017 году, при том, что в мире эта доля выросла с 10,9% до 11% за то же время [5, с. 13–14]. Из 9 казахстанских журналов, включенных в Emerging Sources Citation Index (ESCI), нет ни одного, публикующего исследования в области социальных наук, включая педагогику [5, с. 15].

В-четвертых, наблюдается тенденция старения и недостаточного обновления состава педагогических кадров страны. Средний возраст казахстанского педагога — 41 год. Большая часть педагогов страны (65%) старше 34 лет. 34439 (12%) педагогов находятся в предпенсионном и пенсионном возрасте [4, с. 9]. Особенно остро эта ситуация проявляется в системе ТиПО, где за последние три года наблюдается рост количества инженерно-педагогических работников старше 55 лет и пенсионного возраста на 3,5% [3, с. 233].

В-пятых, для системы образования характерным является гендерный дисбаланс. В системе дошкольного образования доля женщин среди работников составляет 97%, в системе общего среднего — 80,3%, высшего — 64,4% [3, с. 213, 221, 237]. Среди абитуриентов, поступающих на образовательные программы педагогической направленности в 2017 г. из 39181 абитуриентов, принятых 27669 девушки, или 71% [3, с. 237].

В Казахстане не созданы независимые сертификационные органы для выпускников педагогических специ-

альностей, отсутствуют необходимые специалисты в этой новой для страны области, нет инструментов сертификации, не разработаны процедуры. Педагогические вузы так и не доказали международную конкурентоспособность своих программ через участие в мировых рейтингах по предметным направлениям. Ни один из специализированных педагогических вузов не входит в топ-группы мировых университетских рейтингов.

Несмотря на высокую общественную значимость подготовки педагогических кадров для группы вузов, ведущих подготовку педагогических кадров, для них не разработаны целевые показатели эффективности. Это размывает ответственность высших учебных заведений, не способствует их стратегическому развитию.

Аккредитация педагогических вузов должна иметь свою специфику. В частности, чтобы получить аккредитацию программ или вуза, аккредитационное агентство должно оценить, действительно ли выпускники влияют на повышение успеваемости в классах. Остро необходима аккредитация провайдеров курсов повышения квалификации и их программ. Пришло время картирования деятельности всех провайдеров в этой области.

Следует предусмотреть «боковой» вход в профессию, как это происходит в международной практике через программу PGCE (Профессиональный сертификат в области образования). Специалисты, имеющие предметную подготовку по дисциплинам, после непродолжительного обучения по психолого-педагогическим дисциплинам и профессиональной практики могли бы получить возможность работать учителями.

В целом, рассуждать о целесообразности сохранения традиционной или внедрения новой модели подготовки педагогических кадров уже не стоит, необходимость коренного реформирования в данной сфере не вызывает сомнений. Вопрос только в том, чтобы данный процесс был менее болезненным и позволил сохранить имеющийся в регионах научно-образовательный потенциал, а в перспективе и усилить его в контексте инновационного развития как Республики Казахстан в целом, так и ее регионов в частности.

#### Литература:

1. Казахстан вошел в список стран ООН с очень высоким уровнем человеческого развития // Закон. кз. URL: <https://www.zakon.kz/4937291-kazahstan-voshel-v-spisok-stran-oon-s.html> (дата обращения: 11.03.2019)
2. Статистика и аналитика// Официальный сайт Министерства образования и науки Республики Казахстан. URL: [http://edu.gov.kz/ru/statistika-i-analitika/list.php?SECTION\\_ID=34](http://edu.gov.kz/ru/statistika-i-analitika/list.php?SECTION_ID=34) (дата обращения: 11.03.2019)
3. Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан (по итогам 2017 года): Е. Нурланов, М. Амангазы, Г. Ногайбаева, А. Ахметжанова, Г. Карбаева, М. Даулиев, Е. Коротких, Д. Абдрашева, М. Шакинова, А. Дуйсенгали, Н. Қасымбекова. — Астана: АО»ИАЦ», 2018.—434 с.
4. Аналитический отчет «Учителя Казахстана: почему молодые люди выбирают эту профессию и что их мотивирует оставаться в ней?»: Ирсалиев С. А., Камзолдаев М. Б., Ташибаева Д. Н., Копеева А. Т. — Астана: Общественное объединение «Центр анализа и стратегии «Белес», 2019. — 126 с.
5. Национальный доклад по науке. — Астана; Алматы, 2018. — 120 с.

## Повышение орфографической и пунктуационной грамотности, речевой культуры педагогов дополнительного образования: проблемы и тенденции

Агафонова Анастасия Андреевна, учитель русского языка и литературы  
Комсомольская СОШ, филиал МАОУ «СОШ № 4» г. Заводоуковска (Тюменская обл.)

*В статье рассматриваются проблемы, возникающие в процессе работы по повышению орфографической и пунктуационной грамотности, речевой культуры педагогов дополнительного образования, и тенденции в решении этих проблем.*

**Ключевые слова:** орфографическая и пунктуационная грамотность, речевая культура, дополнительное образование, единый речевой режим.

**Annotation.** *The article deals with the problems arising in the process of improving the spelling and punctuation literacy and speech culture of teachers of additional education, and trends in solving these problems.*

**Keywords:** *spelling and punctuation literacy, speech culture, additional education, a single speech regime.*

Состояние орфографической и пунктуационной грамотности, речевой культуры россиян в настоящее время вызывает серьезную обеспокоенность. Беспокоит то, что минимальный порог оценки ЕГЭ по русскому языку год от года понижается, что свидетельствует о недостаточной языковой грамотности выпускников школ, то, что в речи молодежи всё чаще употребляются нецензурные слова, иностранная лексика, слова-паразиты, наблюдается ограниченность словарного запаса. И это проблема не только школы, но и всего общества, в котором существует человек как языковая личность.

Важно понимать, что невозможно воспитать грамотно говорящего и пишущего человека в обществе, где большинство людей говорят и пишут с ошибками. Следовательно, ответственность за формирование языковой личности, владеющей в достаточной степени нормами языка, культуры речи должна ложиться не только на учителей русского языка и литературы, но и на всех педагогов, которые взаимодействуют с обучающимся, в том числе и педагогов дополнительного образования.

Другой вопрос состоит в том, владеют ли педагоги дополнительного образования, без сомнения профессионалы в своей сфере деятельности, компетенциями, связанными со знанием норм орфографии и пунктуации русского языка, культуры речи в достаточной степени? Возьмем во внимание и тот факт, что, например, для педагогов общего образования в последние годы проводятся различные методические объединения, мастер-классы, нацеленные на создание единого речевого режима, развитие языковой грамотности педагогов, а в дополнительном образовании такая практика встречается довольно редко. Но просматривая положения о творческих конкурсах, проводимых организациями дополнительного образования, слушая речь педагогов, беседуя с ними о проблемах, связанных со знанием норм языка и культуры речи, можно сделать вывод, что необходимость повышения орфографической и пунктуационной грамотности, речевой культуры педагогов дополнительного образования имеется.

Однако необходимость повышения орфографической и пунктуационной грамотности, речевой культуры педагогов дополнительного образования признается далеко не всеми педагогами. Не каждый готов согласиться с тем, что для творческого профессионального роста необходимо совершенствовать свои орфографические и пунктуационные навыки, навыки работы с различными стилями речи, учиться правильно произносить слова, входящие в орфоэпический минимум, изучать основы ораторского искусства, приобретать опыт в выступлениях перед различными типами аудиторий. Кроме того, даже осознающий необходимость такого самосовершенствования педагог не всегда может себе позволить курсы русского языка для взрослых, цена которых варьируется от 3500 рублей до 15000 рублей и более.

Актуальным решением этих проблем может стать создание муниципальными образованиями субъектов РФ бесплатных курсов для взрослого населения, педагогов дополнительного образования по повышению орфографической и пунктуационной грамотности, речевой культуры. Данные курсы могут быть организованы как долгосрочными с еженедельным посещением в вечернее время, как курсы выходного дня, рассчитанные на 3–4 часа в один из выходных дней или же как ежемесячная выездная форсайт-сессия с обучением, решением кейсов и т. д.

При планировании и организации курсов такого рода важно понимать, что целевой аудиторией является взрослое население, а именно педагоги дополнительного образования, имеющие фундаментальные познания в педагогике, методике преподавания, а это значит, что использование традиционных методов и приёмов работы, хорошо известных и используемых педагогами, будет неэффективно, не будет давать желаемых результатов. Для вовлечения в активную и творческую работу слушателей курсов более целесообразно обратить внимание на некоторые современные тренды, технологии и приемы обучения, в том числе и заимствованные из методики корпоративного обучения.



Одной из самых востребованных новинок современного образования для взрослого населения может стать обучение в неформальной обстановке, или «коворкинг». Пожалуй, именно неформального общения не хватает в педагогических сообществах. Более традиционным считается обсуждение различных профессиональных вопросов на совещаниях, конференциях, круглых столах, где коммуникация строго регламентирована, что в какой-то степени ограничивает профессиональное взаимодействие. Иначе дело обстоит с коворкингом, ведь он предполагает обсуждение всех вопросов, принятие решений по ним в комфортной обстановке, усвоение знаний на диване, в кресле, с чашкой чая или кофе, что стимулирует творческое взаимодействие, отрывтый диалог. Неформальная обстановка, с одной стороны, привносит в коммуникацию ощущение спокойствия, творчества, что является большим плюсом для всех работающих в быстром темпе людей, особенно педагогов, а с другой стороны, не позволяет расслабиться, заняться второстепенными делами, препятствующими прочному усвоению изучаемого материала, как это могло бы произойти во время домашнего онлайн обучения.

Ещё один интересный образовательный тренд — это обучение небольшому объёму материала за краткий промежуток времени, или «микрообучение». «Микрообучение (англ. microlearning) представляет собой концепцию получения какого-либо знания небольшими единицами за короткий промежуток времени. Чаще всего термин употребляется в контексте электронных форматов обучения» [1]. Материал представляется обучающимся небольшими разделами, продолжительность которых намного меньше тех, которые присутствуют в онлайн-курсах. Формат подачи информации разнообразен — интерактивное видео, игры, мастер-классы, мастерские и др. Длина информационных блоков — ключевой фактор микрообучения. Членение большой темы на несколько коротких блоков, объясняющих ка-

кую-то одну из составляющих, способствует лучшему ее усвоению. Такой подход отлично подойдет именно педагогам, которые постоянно вынуждены держать в голове внушительный объём информации, в процессе обучения он позволит не допустить информационной перегрузки, сохранить восприятие материала даже после продолжительного рабочего дня.

Последний тренд, о котором важно упомянуть, говоря об обучении именно взрослого населения, педагогов дополнительного образования, носит название «игрофикация». Как уже было сказано ранее, взрослые люди перенасыщены формальным общением, формализованным обучением. Можно утверждать, что не хватает именно творческих форм работы, игровых приёмов обучения, которые позволили бы педагогам получать новые знания, умения и навыки не в напряженной обстановке, а располагающей к дальнейшему творческому профессиональному общению и саморазвитию. В решении этой задачи на помощь приходят игровые приемы, которые позволяют обучающимся почувствовать себя свободными от условностей и осознать желание творчески расти и самосовершенствоваться.

Таким образом, формирование единого сообщества педагогов дополнительного образования, проходящих обучение по повышению орфографической и пунктуационной грамотности и речевой культуры может способствовать не только созданию единого речевого режима для школ и учреждений дополнительного образования, повышению качества письма и речи как педагогов, так и обучающихся, но и профессиональному творческому росту педагогов, которые во время обучения могут осваивать не только нормы русского языка, но и прогрессивные тренды, технологии и приёмы обучения. На такой подход к обучению педагогов дополнительного образования стоит обратить внимание всем, кто связан с обучением педагогических работников, взрослого населения.

#### Литература:

1. Архарова, О. 10 трендов современного обучения [Электронный ресурс]: статья сайта компании Sike Software // Режим доступа: <http://e-learn.sike.ru/10-trendov-obucheniya>. Дата обращения: 10.03.2019.
2. Клентак, Л. С. Снижение грамотности населения как проблема подготовки кадров в вузе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2014. — т. 16. № 2 (3). — с. 562–564.
3. Кропачев, Н. М. Русский язык: проблемы и тенденции // Русский мир. Ru. — 2015. — Ноябрь. — Режим доступа: <https://russkiymir.ru/media/magazines/article/198429/>. Дата обращения: 8.03.2019.

## Мотивация учебной деятельности студентов учреждений СПО

Бабст Виктория Евгеньевна, преподаватель специальных дисциплин  
Вяземский лесхоз-техникум имени Н. В. Усенко (Хабаровский край)

*Статья посвящена анализу результатов исследования мотивации обучения в КГБ ПОУ ВЛХТ им. Н. В. Усенко. Даны основные определения понятия «мотивация», выделены виды мотивов студентов групп 1–4 курсов «Лесное и лесопарковое хозяйство» техникума, формированию профессиональной мотивации студентов учреждений среднего профессионального образования (СПО).*

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, профессиональная мотивация, формирование профессиональной мотивации, среднее профессиональное образование, педагогическая помощь.

Сегодня особое внимание требуется уделять проблеме мотивации познавательной и учебной деятельности студента. Так как, современное общество предъявляет все более высокие требования к будущему специалисту: умения мыслить, решать нестандартные задачи и находить альтернативные оптимальные решения, осмысливать последствия своей деятельности для себя и окружающих. Всему этому может способствовать высокий уровень мотивации учебной деятельности.

Большинство исследователей под профессиональной мотивацией понимают действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии, влияют на успешность учебной деятельности, направленной на овладение профессией, на удовлетворенность этой деятельностью и в будущем на успешный карьерный рост молодого специалиста.

Мотивация является главной движущей силой в поведении и деятельности человека, в самом процессе формирования будущего профессионала; мотивы же являются мобильной системой, на которую можно влиять. Даже если выбор будущей профессии студентом был сделан не вполне самостоятельно и недостаточно осознанно, то, целенаправленно формируя устойчивую систему мотивов деятельности, можно помочь будущему специалисту в профессиональной адаптации и профессиональном становлении.

На формирование профессиональных намерений оказывают влияние социально-психологические особенности молодых людей, их интересы, способности, отношение к труду, прошлый опыт, социальное окружение, межличностные отношения. Ориентация на продолжение образования может быть обусловлена уровнем притязаний, самооценкой, а также стремлением добиться успеха.

Ориентация на продолжение обучения у выпускника школы во многом обусловлена еще и инерцией опыта. Дело в том, что учение для школьника является привычным видом деятельности. Современный сначала абитуриент потом выпускник профессионального образовательного учреждения должен не только владеть специальными знаниями, умениями и навыками, но и ощущать потребность в достижениях и успехе; знать, что он будет востребован на рынке труда.

Впервые слово «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины» (1900–1910). Затем этот термин прочно вошел в психологический обиход для объяснения причин поведения человека. [1, с. 65]

Понятие — «мотивация» побуждение, вызывающее активность организма и определяющее его направленность, т. е. как комплекс факторов, направляющих и побуждающих поведение человека (П. М. Якобсон). [3, 185].

Е. А. Климов соотносит профессиональное самоопределение с ситуациями выбора молодыми людьми жизненного пути, профессии, определения ими своих жизненных целей и планов [2].

В работах А. А. Реана [4] и В. А. Якунина [5] отмечается, что профессиональная мотивация обладает динамичным характером, в ходе обучения у студентов удовлетворенность приобретаемой профессией может как возрастать, так и снижаться.

Для определения уровня мотивации студентов к обучению использовала методику Т. И. Ильиной «Мотивация обучения в ВУЗе» применительно к среднему специальному учебному заведению. [1, с. 433] Данная методика содержит 3 шкалы: «приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). На динамику профессиональной мотивации влияют два основных фактора: условия образовательной среды и социально-психологические особенности студентов.

Как показали результаты групп 35.02.01 Лесное и лесопарковое хозяйство теоретико-эмпирического исследования, среди компонентов учебно-профессиональной мотивации студентов можно выделить два класса мотивов: центральные, или направленные на процесс и результаты образования (к ним относятся мотивы профессиональные, самореализации и учебно-познавательные), и сопутствующие профессионализации студентов, или внешние по отношению к процессу и результатам образования (мотивы коммуникативные, избегания, престижа, социальные). В зависимости от стадии социально-психологического раз-

вития личности и группы в процессе образования, а также положения обучающихся в структуре межличностных отношений профиль учебно-профессиональной мотивации студентов приобретает различные характеристики.

У 22% (18 чел.) студентов преобладающим мотивом является стремление к приобретению знаний, любознательность; у 38% (30 чел.) студентов — стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества; у 40% (35 чел.) студентов — стремление приобрести диплом при формальном усвоении

знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов.

На основании данного исследования можно предположить, что у большинства студентов выявлена неудовлетворенность профессией, проявляется тенденция к снижению мотивации на овладение профессией и повышение мотивации на формальное получение диплома к 4 курсу. Скорее всего, это обусловлено некоторым временным разочарованием студентов при столкновении с реальностью работы в лесничествах.

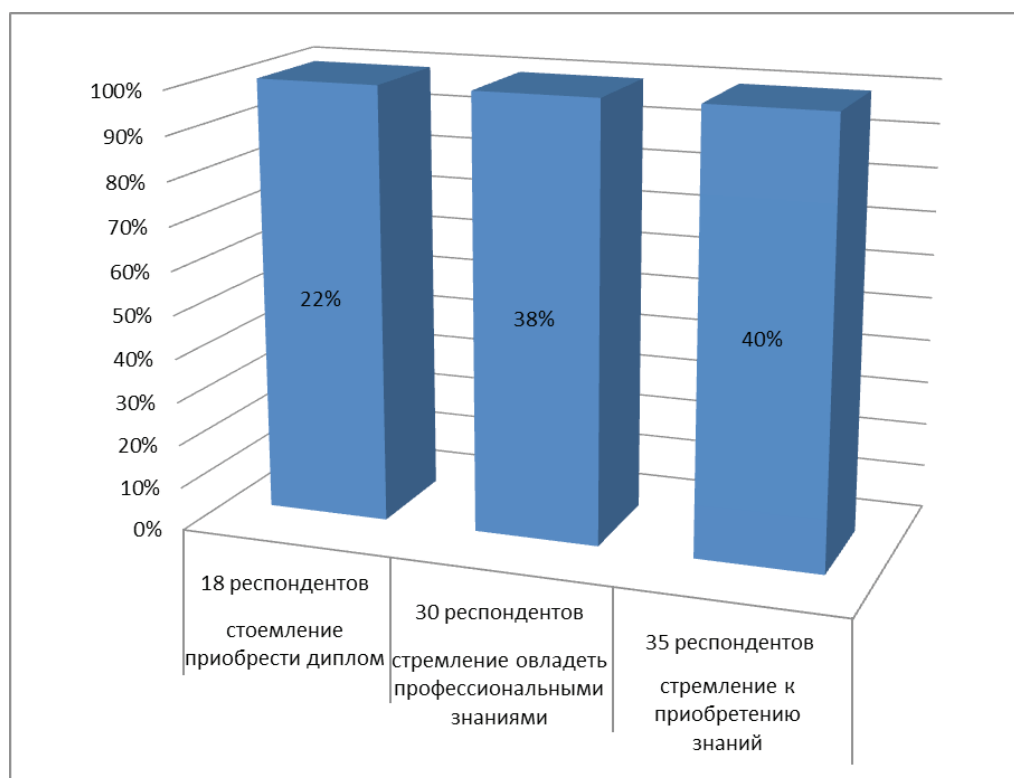


Рис. 1. Результаты исследования мотивации на овладение профессией

«Средний» студент руководствуется мотивами профессиональными (интерес к профессии, желание стать высококвалифицированным специалистом), творческой самореализации и учебно-познавательными. Большое значение имеют для студентов коммуникативные и социальные мотивы (обеспечить себе достойное служебное положение, приносить пользу обществу, исполнить долг перед родителями и образовательным учреждением).

На практике же студенты, не имеющие мотивации к овладению профессией, испытывают трудности в процессе обучения и рано или поздно отказываются от него. Те же студенты, которые несмотря ни на что все же завершают обучение, в дальнейшем идут учиться или работать в совершенно иные профессиональные сферы.

Литература:

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы — СПб.: Питер, 2011. — 512 с.
2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.
3. Мешков, Н. И. Мотивация учебной деятельности студентов: Учебн. пособ. — Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1995. — 184 с.
4. Реан, А. А. Психология изучения личности. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. 288 с.
5. Якунин, В. А. Педагогическая психология. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1998. 639 с.

## Развитие творческой деятельности учащихся с ОВЗ на дистанционных уроках литературы: технология создания фанфиков как актуальный способ интерпретации художественного произведения

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

*Цель автора статьи заключается в рассмотрении технологии создания фанфика на уроках литературы при дистанционном обучении детей-инвалидов, способов активизации творческого мышления учащихся, формирования языковой компетенции школьников в процессе обучения.*

**Ключевые слова:** дистанционное образование, обучение детей с ОВЗ и детей-инвалидов, системно-деятельностный подход, творческое мышление, технология создания фанфиков, анализ текста, художественный мир произведения, особенности творческой манеры автора, интерпретация художественного произведения.

*Привить ребёнку вкус к чтению — лучший подарок, который мы можем ему сделать.  
Сесиль Лупан*

Дистанционное образование — новая, современная технология, которая основана на учебном взаимодействии удаленных друг от друга ученика и учителя и реализуется при помощи телекоммуникационных технологий и ресурсов сети Интернет. Дистанционное обучение имеет свои сильные стороны: дает возможность подобрать индивидуальный образовательный маршрут каждому ученику, используя различные средства (компьютеры, телекоммуникационные технологии, дистанционные образовательные технологии, электронные учебники, возможности сети Интернет), что сказывается на результатах обучения, делая это процесс интересным, познавательным и результативным.

На уроках литературы одним из средств контроля является сочинение. Проблемы, связанные с сочинением, возникают от того, что дети не читают произведения. Во-первых, многие дети-инвалиды в силу специфики заболевания имеют низкую концентрацию внимания, устают, отвлекаются, что мешает процессу обучения. Во-вторых, большинство из них не владеет навыками беглого чтения. В-третьих, практически у всех обучающихся отмечается бедный словарный запас, они не понимают прочитанных слов или понимают их неверно (барон — бармен, графиня — художница, пишущая в стиле граффити). Самостоятельную работу дети в силу своего физического состояния могут выполнить не всегда. Сокращенное количество уроков, отведенных на тему, только усугубляет проблему.

Решением этой проблемы может стать реализация принципов системно-деятельностного подхода, который нацелен на развитие личности деятельностной, не только умеющей что-либо делать, но и понимающей, что она делает, для чего и как. Учитывая, что в основе концепции развивающего подхода на первом месте стоит не накопление учащимися знаний, умений и навыков, а становление личности, ее «самостоятельность» в процессе дея-

тельности учащегося в предметном мире (2), полагаю, что принципы деятельности и творчества наиболее актуальны на уроках литературы. Дистанционное обучение, позволяя выбрать индивидуальный образовательный маршрут, дает свободу учителю в выборе среди множества разнообразных приемов, упражнений, творческих заданий, в то же время ограничивает применение данных приемов индивидуальной формой работы.

Основываясь на известном выражении Конфуция «То, что я слышу, я забываю. То, что я вижу, я запоминаю. То, что я делаю сам, я понимаю», стараюсь на своих уроках учащимся с ОВЗ давать именно те задания, которые способствуют формированию умений, навыков творческой работы, ведь только в процессе такой деятельности ученик может сделать открытие, почувствовать радость от него, получить мотивацию к дальнейшей деятельности.

Так уж случилось, что фанатская литература существует в жизни моих учеников, поэтому задание написать художественный текст по мотивам текста (т. е. фанфик) некоторыми детьми было встречено на ура. Сразу следует сказать, что фанфики — явление неоднозначное, обсуждаемое литературоведами, но при том массовое, набирающее в связи с развитием интернета обороты. Для меня, учителя, очень важно то, что фанфик отражает, что творится в голове у читателя в то время, когда он читает произведение.

Фанфик — это текст, который представляет собой эмоциональный отклик ученика-фикрайтера на произведение, он реально отражает личность ребенка, его возрастные особенности, уровень образованности, интересы. Такой фанатский текст в отличие от скучного сочинения, невозможно написать неискренне, поверхностно раскрывая тему.

На уроке литературы, на котором мы работаем с таким заданием, мне приходится объяснять, что, во-первых, ничего плохого в этом явлении нет. Во-вторых,

обращаясь к текстам классиков, дети самостоятельно приходят к выводам, что явление вторичного творчества имеет древнюю историю, сравнимую, пожалуй, с историей литературы в целом; люди веками переосмысливали канонические тексты. В-третьих, работая над биографией писателей, ученики делают вывод, что писатели в массе своей являются большими фанатами других писателей, подражая которым и переосмысливая творчество предшественников, иногда пишут такие произведения, которые признаются достоянием человечества. В-четвертых, хотя явление это древнее, сам термин «фанфикшен» появился сравнительно недавно: в конце XX — начале XXI веков.

Способов написания фанфика много, они подробно представлены в работе Прасоловой К.А. [1], в своей практике я использую четыре:

1. Продолжение. Написать о том, как сложилась дальше судьба героев произведения.
2. Перефокусировка. Написать о второстепенном или эпизодическом герое.
3. Жанровые трансформации. Переписать сцену в другом жанре, целесообразно использовать нетрадиционные формы сочинения, такие как рецензия, эссе, репортаж, интервью, путевые заметки, юмористические рассказы, лингвистические сказки, дневниковые записи.
4. Кроссовер. Написать диалог персонажей из двух разных произведений по обозначенным параметрам.

Применение технологии написания фанфиков как метода промежуточного контроля способствует, во-первых, развитию воображения и сопереживания, ведь ученик не должен излагать в своей работе, что «хотел сказать автор», он должен выразить свой взгляд. Во-вторых, учит читать текст внимательно, ведь именно детали делают персонаж живым. В-третьих, заставляет ученика обращать внимание на манеру письма автора, его взгляд на мир, что способствует осмысленному прочтению текста, самостоятельному поиску теоретического материала. И, наконец, в-четвертых, ребенок прислушивается к себе, начинает рефлексировать, вести внутренний диалог с собой, в ко-

тором он может проследить, как произведение меняет его взгляд на жизнь.

В заключении приведу работу ученицы (7 класс) по произведению В. Ярошенко «Рассказ бумажного фонарика»

Придя домой, она решила для себя, что никогда не будет любить.

— Ты можешь лететь. Я не держу тебя.-сказала она фонарику. Открыв окно, она смотрела ему в след, а он летел и не оглядывался.

— Как же так? Я любил её, она любила меня. Так нельзя! Жизнь со мной несправедлива! Я хочу быть человеком! — это было его желание.

Гром молнии озарил небо Японии. Пошёл дождь. Опустив голову, он увидел странную картину. У него было тело, руки, ноги. Он чувствовал землю.

— Неужели я человек? — он сделал шаг, потом второй, а потом вовсе пришёл на праздник фонарей.

— Как мило! — воскликнул он и подумал о своей любимой.-Я так хочу быть с ней! Я люблю только её! Мне надо это ей сказать! — Он бежал, летел. Ему хотелось придти к ней и сказать, как он её любит, как хочет быть с ней и видеть её улыбку. Шаг за шагом, и он уже около двери. Он поднёс свою руку к двери, но передумал.

— А может не надо? Может меня она не хочет видеть? Что мне делать?

Осев на пол, он не заметил как уснул. Он проснулся от шороха возле уха.

— Ты кто? — Воскликнула она.

Он проснулся, вскочил, хотел сказать, но испугался. Он испугался смеха в его адрес, он испугался боли, которую он может почувствовать второй раз...но!

— Я твой фонарик, ты зажгла во мне огонь, и он горит во мне всё так же. Я тебя люблю.

Она опять заплакала.

— Но почему? Чем же я её обидел?

Посмотрев в его глаза, она сказала:

— Прости меня. Я не смогу. Прости. Я всё ещё помню его грустный взгляд..

#### Литература:

1. Фанфикшн: литературный феномен конца XX — начала XXI века (творчество поклонников Дж. К. Ролинг): автореф. дис.... канд. филол. наук: 10.01.03. — М, 2009.
2. Едакина, М. Р. Деятельностный подход на уроках русского языка как главное условие реализации ФГОС. [Электронный ресурс] — Электрон. Дан. — Педпортал. нет, библиотека материалов для работников школы, 2016. — Режим доступа: <https://pedportal.net/starshie-klassy/russkiy-yazyk/deyatelnostnyy-podhod-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-glavnoe-uslovie-realizacii-fgos-1228903>, свободный. — Загл. с экрана. (дата обращения: 15.03.2019)

## Интернет-ресурсы как вспомогательное звено при организации современного урока английского языка в соответствии с требованиями ФГОС

Беркут Виктория Вячеславовна, преподаватель английского языка;

Семененко Надежда Ивановна, преподаватель английского языка

ФГКОУ «Московский кадетский корпус «Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации»

*Федеральный образовательный стандарт второго поколения предъявляет новые требования по организации современного урока английского языка. Статья рассматривает, каким образом различные Интернет-ресурсы могут помочь педагогу в организации и проведении современного урока английского языка, а также достижения развития предметных и метапредметных УУД. В статье представлен краткий обзор Интернет-ресурсов, являющихся вспомогательным звеном в работе учителя при развитии различных видов речевой деятельности.*

**Ключевые слова:** ФГОС, Интернет-ресурсы, личностно-ориентированный подход, критическое мышление, виды речевой деятельности.

Благодаря современным технологиям мы можем общаться как в устной, так и в письменной форме, обмениваясь сообщениями. Интернет позволяет обмениваться материалами, информацией, находить полезные сведения и многое другое. В настоящее время Интернет является не просто популярным ресурсом по поиску информации, но и выступает в роли мощного инструмента при обучении иностранному языку. В связи с этим использование Интернета возможно как в учебных, так и в личных целях. Учащиеся с ранних лет осваивают всемирную сеть и являются её активными пользователями. Как данные знания можно применять на занятиях по английскому языку?

На занятиях английского языка использование Интернет-ресурсов позволяет интегрировать процесс обучения, способствует созданию информационно-коммуникативной языковой среды, становится воплощением личностно-ориентированного подхода на более высоком уровне. Личностно-ориентированный подход является одним из компонентов Федерального Государственного Стандарта (ФГОС). В федеральном законе Российской Федерации об образовании сказано, что педагогические работники обязаны: развивать у учащихся творческие способности, инициативность и познавательную активность; в своей работе использовать методы и формы обучения, которые способствуют обеспечению высокого качества обученности; при составлении и реализации образовательных программ основываться на особенностях психофизического развития учащихся.

Из вышесказанного следует, что педагогу необходимо не только обучить предмету, но и научить способам познания и практической деятельности. Исходя из требований, перед учителем стоит задача по организации обучения английскому языку в интересной форме, а это возможно лишь при помощи познавательного и актуального учебного материала, а также при интересной манере его подачи. Таким образом, внедрение Интернет-ресурсов требует новые методы, техники и формы обучения, которые должны быть реализованы на уроках английского языка в рамках ФГОС. По мнению Е. С. Полат, личностно-

но-ориентированный подход основывается на выработке критического и творческого мышления, которые можно формировать при наличии проблемности изложения материала, дополнительного поиска необходимой информации, сравнения противоположных точек зрения, поиска оригинального решения проблемы и т. д. [2, с. 3]. Интернет-ресурсы позволяют учащимся искать, обрабатывать, анализировать и сопоставлять информацию, что активно развивает навыки критического мышления.

Внедрение интернет-технологий в процесс обучения иностранному языку придает личностно-ориентированному подходу к обучению новый благоприятный импульс, помогает одновременно с использованием того лучшего, что создано в отечественной методике, выйти на принципиально новый, более высокий уровень в практике изучения и преподавания иностранного языка [1, с. 2].

Современная версия Интернета содержит в себе целый набор ресурсов, обладающих чрезвычайно высоким обучающим потенциалом. Однако преподавателю в занятом рабочем графике иногда не хватает времени на подбор подходящего материала к занятию.

Данная статья ставит перед собой **цель** рассмотреть актуальные Интернет-ресурсы, которые окажутся полезными педагогу в рамках подготовки организации и проведения современного урока английского языка в рамках ФГОС.

Для начала перечислим Интернет-ресурсы и дадим их краткую характеристику, где возможно заниматься комплексно, то есть совершенствовать несколько навыков речевой деятельности одновременно.

### **British Council**

В данном комплексе ресурсов представлены различные учебные материалы (лексические и грамматические упражнения, аудио и видеоматериалы, игры и т. д.), которые для удобства пользователей разделены по возрастным группам.

— *Learn English Kids* (5–12 лет) содержит большое количество онлайн игр для практики грамматического материала, запоминания правил, а также для развития словарного запаса. Также, на сайте можно найти коллекции песен,

рассказов, стихов и интерактивных упражнений, которые превращают изучение английского в занимательную игру.

— *Learn English Teens* (13–17 лет) предлагает различные упражнения на языковую практику, грамматику и словарный запас, интересные видеосюжеты, практические советы по подготовке к различным экзаменам, аудиоподкасты и рассказы на английском языке о самых разных сторонах жизни современной Великобритании.

### **BBC Learning English**

Данный сайт интересен своими аудио и видеоуроками, множеством языковых тестов для разного уровня изучения английского языка, а также структурированными историческими справками о культуре и традициях англоязычных стран. Для преподавателей английского языка при разработке уроков можно выделить главное преимущество сайта BBC Learning English: данный Интернет-ресурс направлен на «живое» изучение языка. BBC предлагает много разных вариантов тренировки английского, особенно популярностью пользуются подкасты, например 6 Minute English или Words in the News, идиомы, кроссворды, отработка лексики и многое другое с озвучкой и скриптом.

### **Lingualeo**

Известный Интернет-ресурс также содержит грамотно структурированный языковой материал для разного уровня подготовки учащихся. У данного сайта есть приложение, доступное на компьютере и смартфоне (iOS, Android), благодаря чему учащиеся смогут выполнять задания в любое удобное время, а преподаватель контролировать выполнение курса.

### **English-films.com**

**Lingualeo** сотрудничает с ресурсом **english-films.com**, который позволяет педагогам проводить учебные занятия по английскому языку на основе фильмов. Благодаря множеству настроек сайта преподавателю не составит труда отобрать необходимый вариант не только по уровню сложности, но и по интересам учащихся.

Рассмотрев Интернет-ресурсы, которые предлагают комплекс заданий на развитие навыков аудирования, чтения, лексики, грамматики и письма, считаем целесообразным остановиться на каждом аспекте отдельно.

### **Интернет-ресурсы для развития навыков аудирования**

В реальном общении нам приходится много слушать, и то, насколько точно и полно мы воспринимаем полученную информацию может определить наши последующие действия. Научить учащихся понимать звучащую речь — одна из важнейших целей обучения. [3, с. 124]

Сеть Интернет предоставляет широкие возможности участникам образовательного процесса развивать и совершенствовать навыки аудирования. Среди многочисленных интернет — сайтов можно выделить следующие:

1. Интернет-ресурс **esl-lab.com** будет крайне полезен педагогам, так как содержит большое количество непродолжительных аудиозаписей (1–5 минут), сгруппированных по уровням сложности (easy, medium, difficult). Тематика аудиозаписей крайне разнообразна, что позволит чаще включать

задания данного типа в систему урока. Каждая аудиозапись сопровождается несколькими упражнениями, нацеленными на развитие лексических навыков, навыков письменной речи, а также на развитие навыков устной речи, что позволяет развивать и совершенствовать различные виды речевой деятельности. Для удобства педагогов на сайте имеется видео инструкция по работе с данным ресурсом.

2. Интернет-ресурс **ello.org** представляет интерес, поскольку содержит большое количество интервью на разные темы с людьми из всех уголков нашей планеты. Аудиодорожки распределены по уровням сложности и снабжены разнообразными упражнениями, направленными на развитие лексических навыков.

3. Сайт **listenaminute.com** предоставляет доступ к большому количеству тематических аудиофайлов, продолжительность которых составляет не более минуты. Аудиофайлы сгруппированы по алфавиту, что весьма удобно, так как позволяет наиболее быстро найти необходимый файл, что, несомненно, сэкономит время педагогам.

### **Интернет-ресурсы для развития навыков чтения**

1. Среди многочисленных Интернет-ресурсов, направленных на развитие навыков чтения, стоит отметить сайт **literacynet.org**. Сайт представляет собой подборку современных текстов, статей, интервью научно-популярного жанра. Тексты представлены в различной тематике и для удобства пользователей разделены на тематические группы (environment, culture&society, science&technology, adventure и т. п.). Что делает данный ресурс еще более полезным, так это система послетекстовых упражнений, направленных на развитие как лексических навыков, так и навыков чтения. После каждого текста представлены разнообразные упражнения, позволяющие развивать и совершенствовать различные виды чтения (изучающее, просмотровое, поисковое). Уровень представленных на сайте текстов подойдет учащимся 9–11 классов.

2. Сайт **english-e-books.net** предоставляет доступ к бесплатным адаптированным художественным произведениям. На сайте собрана большая коллекция всемирно известных произведений зарубежной литературы. Сайт подойдет для обучающихся всех ступеней, так как художественные тексты разделены по уровням, начиная от elementary, заканчивая уровнем advanced. Все тексты представлены в разных форматах (epub, txt), что предоставляет педагогам возможность быстро их скачать. Также каждое произведение имеет аудиоверсию, что, несомненно, помогает одновременно тренировать навыки восприятия иноязычной речи на слух.

3. Сайт **breakingnewsenglish.com** поможет учащимся развивать и совершенствовать навыки чтения. На сайте представлена большая коллекция актуальных статей, посвященных современным проблемам и событиям. Удобно то, что статьи разделены по уровням сложности. В разделе «mini-lessons» представленные статьи сопровождаются набором различных упражнений, ориентированных на развитие и совершенствование лексических навыков, а также навыков устной речи. Раздел

«Speed Reading» также интересен и полезен, так как дает возможность развивать технику чтения. На экране появляется текст статьи, который движется с разной скоростью. Темп можно регулировать в зависимости от навыков и умений конкретного обучающегося. Данный ресурс поможет учащимся, готовящимся к сдаче ЕГЭ, подготовиться к первому заданию раздела «Говорение». Раздел «Speed Listening» построен по тому же принципу, что и раздел «Speed Reading». Темп звучащей речи можно регулировать (slow, medium, fast) и выбирать наиболее оптимальный. Данный тип упражнений позволит значительно улучшить навыки восприятия устной речи на слух.

#### **Интернет-ресурсы для развития лексико-грамматических навыков**

1. В первую очередь следует обратить внимание на Интернет-ресурс **tolearnenglish.com**. На сайте собрана огромная база лексико-грамматических упражнений, которые сопровождаются теоретической информацией, представленной как в текстовом формате, так и с помощью видео фрагментов.

2. Сайт **English-test.net** непременно окажется полезен тем педагогам, которые чувствуют необходимость закрепить со своими учащимися пройденный материал, проверить степень усвоения той или иной темы. На

сайте представлено большое количество грамматических тестов на разные темы (употребление времен, модальных глаголов, предлогов и т. д.). Также стоит отметить, что содержание сайта не ограничивается только упражнениями на отработку грамматики. На сайте представлено большое количество лексических упражнений на изучение и отработку новых лексических единиц и идиоматических выражений. Лексические тесты разделены по уровням сложности (elementary, intermediate, advanced).

3. Сайт **englishgrammarsecrets.com** полезен тем, что на английском языке в простой и доступной форме представлены различные разделы грамматики. Весь теоретический материал сопровождается примерами и комплексом упражнений для отработки конкретно темы.

В силу развития современных технологий, в частности сети Интернет, педагогам предоставляется уникальная возможность сочетать в своей профессиональной деятельности не только традиционные печатные УМК без мультимедийных приложений, но и огромное количество Интернет-ресурсов. Внедрение подобного материала позволит преподавателям диверсифицировать учебный материал, сделать урок более интерактивным, динамичным, познавательным, а учащимся развить творческие способности, инициативность и познавательную активность.

#### **Литература:**

1. Дауенова, Л. А. Использование потенциала ресурсов интернета при обучении студентов английскому языку. Гуманитарный вестник, 2015, 7, 14 с.
2. Полат, Е. С. Интернет в гуманитарном образовании. — М.: Владос, 2002. — 336 с.
3. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2005. — 239 с.

## **Социально-экономическая адаптация как важный фактор дальнейшего определения жизненного пути детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей**

Галеева Лилиана Хусаиновна, воспитатель первой категории  
ГБУ г. Москвы Центр содействия семейному воспитанию «Молодая гвардия»

*В настоящее время все большее внимание уделяется процессам, связанным с социальной политикой. Именно поэтому в представленной статье проведен анализ актуального вопроса социально — экономической адаптации как важного фактора дальнейшего определения жизненного пути детей сирот и детей оставшихся без попечения родителей. Методология исследования — анализ научной литературы по заданной проблеме, а также практического отечественного опыта.*

**Ключевые слова:** экономика, социальные проблемы, сироты, дети, попечение родителей.

**Р**азвитие детей-сирот и тех, кто остался без попечения родителей, зависит от используемого подхода в воспитании детей и решении вопроса об их социальной адаптации. Специализированные учреждения, которые занимаются воспитанием детей, не имеют полноценных условий

для применения комплексной модели по социально-экономической адаптации своих воспитанников.

В качестве инновационного подхода для осуществления социально-экономической адаптации предлагается обратиться к методике, позволяющей решать эту



задачу комплексно. Для выработки модели взаимодействия с воспитанниками специальных учреждения необходимо учитывать индивидуальные особенности личности, а также уделять внимание особенностям поведения воспитанников. В социально-экономической адаптации детей сирот и тех, кто остался без попечения, должны принимать участие разные специалисты. Здесь речь идет не только о педагогах, но и работниках всей системы, взаимодействующей с данной категорией детей.

Как отмечают специалисты, многие дети, которые достигают совершеннолетия и покидают стены специальных учреждений, где они воспитывались, имеют проблемы с социальной адаптацией. По сути, их неподготовленность к взаимодействию с социумом приводит к тому, что дети замыкаются в себе, не обращаются к вопросу о выборе своего жизненного пути.

По статистике, среди таких детей довольно частым явлением выступает алкоголизм, наркомания и совершение уголовных преступлений. Необходимо понимать, что социально-экономическая адаптация — это комплексная работа, которая проводится целой группой специалистов. Так, от качества поддержки психологов зависит уровень готовности воспитанников к ведению самостоятельной взрослой жизни.

А от качества работы педагогов будет зависеть то, насколько качественно и полноценно воспитанники специальных учреждений будут использовать в своей практической жизни полученные навыки и умения.

Работа по социально-экономической адаптации проходит в несколько шагов, каждый из них важен с позиции дальнейшей судьбы воспитанника. На первом этапе социально-экономической адаптации воспитанник попадает в специальное учреждение, он оказывается в новой социальной среде, к которой ему нужно адаптироваться. Здесь в работу включаются психологи, воспитатели и педагоги.

В таких условиях ребенок может находиться годами, поэтому для повышения качества воспитательной работы предлагается учитывать индивидуальные особенности ребенка, создавать условия для проявления ребенком своих интересов. Задача данного этапа сводится к тому, что провести полноценную диагностику социальных и психологических черт воспитанника. [1]

Здесь могут использоваться разные методы взаимодействия — беседы, наблюдения, тесты и т. д. Этот шаг позволяет выявить личностные особенности, получить подробную информацию о круге общения ребенка и имеющихся у него проблемах.

Как правило, уже на этом этапе можно прогнозировать то, насколько успешной будет работа по социальному развитию конкретного индивида.

На основе результатов диагностики специалистами учреждения осуществляется профилактическая работа. К примеру, если у ребенка имеется психологическая травма, необходимо проработать негативный опыт при поддержке психолога.

Как правило, детям предлагается выразить свои переживания посредством проявления себя в творческой

работе. На втором шаге непосредственно осуществляется включение ребенка в окружающую его социальную группу. На этом шаге воспитанник должен познакомиться с персоналом и другими детьми.

Здесь могут использоваться разные технические средства для того, чтобы ребенок мог побороть свои стеснения. Чтобы создать оптимальные условия для социально-экономической адаптации, воспитанникам необходимо создать подходящий психологический климат.

Одной из ключевых проблем социально-экономической адаптации детей-сирот является то, что после выпуска из специальных учреждений они оказываются неготовыми к участию в трудовой деятельности. Для решения этой проблемы предлагается обратиться к разработке программ по участию воспитанников в трудовой деятельности. Более того, рекомендуется обратиться к проработке комплексной программы по обеспечению общественной занятости.

Другими словами, необходимо предусмотреть для воспитанников специального учреждения гармоничное распределения функциональных обязанностей. [2]

Это позволит адаптироваться к работе в коллективе и осознать значимость осуществляемых функций для достижения общей цели. В этой работе должен принимать участие специалист по социальной работе.

Другой важной проблемой, которая отмечается у выпускников специальных учреждений, является то, что дети не могут контролировать свое поведение. Не имея возможности контролировать свои действия, воспитанники зачастую встают на криминальный путь, входя в подчинение к криминальным элементам.

Многие дети-сирота после достижения совершеннолетия не могут создать семьи и выстроить гармоничные отношения со своими сверстниками. Это связано с тем, что личные проблемы и переживания полностью разрушают представления ребенка о том, как может быть устроена семья, какую роль она играет в социуме.

Для решения данной проблемы предлагается активно вовлекать взрослых в жизнь коллектива учащихся. На третьем шаге проводится самая важная работа — социально-экономическая адаптация, ориентированная на подготовку учащихся к жизни в социуме. Здесь для детей предлагается организовывать социальную деятельность, чтобы они могли приобрести социальный опыт и специальные знания

При этом базовые знания должны не просто даваться в форме теории на беседах и уроках, а применяться воспитанниками на практике еще на базе специализированного учреждения.

Чтобы ребенок получил реальные возможности для полноценной адаптации после достижения совершеннолетия, работа над социально-экономической адаптацией учащихся должна носить комплексный характер. Удобнее всего, когда эта работа будет осуществляться в рамках программы.

Социально-экономическая адаптация должна быть направлена на формирование представлений о социуме, получение практических навыков осуществления трудовой деятельности в социуме. [3]

В процессе работы над социально-экономической адаптацией воспитанников необходимо уделять внимание индивидуально-личностным качествам воспитанников, так как от их сформированности зависит будущее положение ребенка в большом социуме. Социально-экономическая адаптация преследует еще одну важную цель — привитие навыков по осуществлению ключевых функций в социально-бытовой среде.

Другими словами, воспитанники должны получить реальное представление о том, что семья является ячейкой общества в целом, каждый член семьи берет на себя определенные функции и обязанности в быту. Работу над социально-экономической адаптацией детей-сирот лучше осуществлять в рамках комплексного подхода, которым будут учитываться индивидуальные особенности конкретной личности.

Литература:

1. О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: федер. закон от 21.12.1996 № 159-ФЗ в ред. от 25.11.2013 [Электронный ресурс]. — Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».
2. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ. [Электронный ресурс]. — Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».
3. Соловьева, Т. В. Система социальной защиты детства в Российской Федерации: учеб.-метод. пособие / Т. В. Соловьева. — Электрон. текстовые дан.
4. Саранск: Издатель Афанасьев В. С., 2016. — ISBN 978–5905093–93— Режим доступа: <http://13rusprint.ru/books/2016/ChildWelfare/>. — Загл. с экрана.

## Лего-конструирование как средство развития творческого мышления старших дошкольников

Гучанова Ангелина Сергеевна, воспитатель  
МБДОУ «Детский сад № 141» (г. Дзержинск, Нижегородская обл.)

*В статье раскрываются особенности и возможности применения лего-конструирования в развитии творческого мышления детей старшего дошкольного возраста.*

**Ключевые слова:** конструирование, лего, дети старшего дошкольного возраста, творческое мышление.

В современной практической педагогике накоплен немалый опыт по развитию творческого мышления при помощи разных видов детской деятельности. Одной из эффективных, по мнению многих специалистов, является конструирование.

Лего-конструирование специалисты относят к особому виду детской деятельности, к базовому виду творческой деятельности, в ходе которой у дошкольников развиваются все основные мыслительные процессы.

Любой конструктор «Лего» обладает очень важными для развития ребенка-дошкольника возможностями. Исследователь Н. Ю. Лавкина выделяет следующие преимущества Лего-конструкторов:

- широкие технические характеристики;
- многофункциональность;
- эстетический внешний вид;
- возможность при конструировании совмещать игровую и образовательную деятельность» [2].

Все вышеперечисленные возможности говорят об универсальности Лего-конструкторов. Кроме того, они позволяют каждому ребенку проявить свою индивидуальность.

Исследователь Е. В. Фешина пишет: «Это дает детям дошкольного возраста полную свободу действий. Работа является оживленной, интересной и открывает совершенно новые перспективы, где нет пределов детской фантазии. Дети учатся придумывать модели, ощущая себя при этом маленькими дизайнерами» [4].

Лего-конструирование специалисты относят к особому виду детской деятельности, к базовому виду творческой деятельности, в ходе которой у дошкольников развиваются все основные мыслительные процессы.

Все конструкторы «Лего» имеют возрастные характеристики, поэтому их легко применять в дошкольном образовательном процессе. Для дошкольников старшей группы существует несколько Лего-конструкторов:

- LEGO Duplo. Эта серия разработана для детей от двух до шести лет, в каждом наборе учитываются возрастные особенности детей каждой группы, что отражается и в количестве деталей, и в их размере, а также в цветовой гамме и тематической направленности.

- LEGO Dasta или LEGO Sistem. Данные конструкторы предназначены для детей с четырех лет и содержат

стандартные блоки для строительства, так как дети среднего дошкольного возраста уже могут оперировать с подобными деталями. Для старшего дошкольного возраста конструктор выпускается в усложненной версии. Например, уменьшается размер деталей, что способствует развитию мелкой моторики рук, а это положительно влияет на общее мыслительное развитие ребенка.

— Лего-конструктор с элементами программирования WeDo. Конструктор предназначен для детей с четырех лет, он знакомит дошкольников с элементарными креплениями деталей, которые приводятся в движение при помощи программы, составленной на ПК.

— Лего-конструктор с элементами программирования RCX. Эта серия предназначена для детей с шести-семи лет. В ней можно не только собирать движущиеся модели, но и производить элементарные измерения: освещенности, температуры воды, температуры воздуха.

Для развития мышления дошкольников старшего возраста большую роль играет практическая значимость Лего-конструкторов, которая основана на том, что дети учатся строить по схемам. Кроме того, при обучении с опорой на Лего-конструирование можно решать и другие образовательные задачи, предусмотренные Федеральным государственным стандартом дошкольного образования. Используя конструкторы серии «Лего», педагог может ставить перед дошкольниками понятные для них цели и в то же время интересные им. Таким образом, в игре, не замечая того, они обучаются, приобретают необходимые знания, умения и навыки. Однако главное, на что направлено Лего-конструирование — это развитие мышления, развитие интеллектуальных способностей детей. А работа с конструктором одновременно и пробуждает интерес детей к новому, к творчеству, к решению задач, а также развивает изобретательность, инициативность, познавательный интерес и целеустремленность.

Но для более эффективного использования Лего-конструирования специалисты, изучающие этот вопрос, рекомендуют педагогам соблюдать условия развития интеллектуальных и конструктивных способностей детей дошкольного возраста. Е. В. Фешина выделяет три таких условия.

Первым является создание для дошкольников среды, формирующей знания о конструкторской деятельности, развивающей навыки конструирования и конструкторские способности. Такая пространственная среда необходима для более эффективного развития мышления в рамках Лего-конструирования. Именно это является одним из основных требований Федерального государственного образовательного стандарта, в котором эта среда определяется как «развивающая предметно-пространственная образовательная среда» [4].

Подобная среда для Лего-конструирования обязательно должна включать в себя: предмет деятельности дошкольников; персональные Лего-конструкторы; аналоги Лего-конструкторов; компьютерное и информационное оборудование (ноутбук, проектор или цифровая доска); дидактические материалы по Лего-конструированию.

Создание такой среды поможет педагогу добиться главной цели, о которой говорит исследователь Е. В. Фешина: «Активизация LEGO-конструирующей деятельности представляет собой такую организацию образовательного процесса в образовательной организации на основе LEGO-конструирования, при которой конструктор и дидактический материал к нему становится предметом активных мыслительных и практических действий каждого ребенка. Он конструирует, создает, воображает и создает продукт собственного творчества» [4].

Одна из главных рекомендаций специалистов при работе с Лего-конструктором связана с предварительной работой. Воспитатели до начала конструирования должны познакомить детей с темой предстоящей деятельности, основными идеями будущего строительства. Полезно будет и обсудить с детьми предполагаемые результаты работы. При этом педагог не должен полностью раскрывать перед детьми содержание конструирования, а только направить мышление детей, чтобы они сами смогли воплотить свои задумки в жизнь.

Лего-конструирование помогает педагогам решить вопрос с личностно-ориентированным подходом к каждому ребенку. Ведь каждый дошкольник индивидуален в своем развитии: кто-то строит точно и быстро, кому-то надо помочь, кого-то стоит направить. Лего-конструирование поможет построить работу с дошкольниками таким образом, чтобы все дети справились с поставленной задачей, чтобы каждый ребенок получил свой результат. Это очень важно для дальнейшей мотивации детей к подобной деятельности. Например, воспитатель может предложить разным детям разные конструкторы, с большим или меньшим количеством деталей, с разной степенью трудности.

Очень важный момент при Лего-конструировании — это завершающий этап деятельности. Дошкольники обязательно должны презентовать продукт своего строительства, показать его сверстникам, воспитателю, родителям, рассказать о своей поделке. С этой целью можно организовать и выставку детских конструкторов, необходимо провести рефлексию Лего-конструирования.

Вторым, не менее важным условием развития интеллектуальных и конструктивных способностей детей дошкольного возраста при Лего-конструировании является его включение в различные виды деятельности:

— В образовательной деятельности. В данном случае Лего-конструкторы могут выступать в роли дополнительного материала — наглядного или практического.

— В самостоятельной деятельности. При самостоятельной деятельности детей Лего-конструкторы могут применяться в виде дидактической игры. При этом до начала конструирования педагог дает детям задание, ставит перед ними задачи и цели.

— В сюжетно-ролевой деятельности.

— В театрализованной деятельности.

— В совместной деятельности со сверстниками или взрослыми.

Лего-конструирование как средство развития творческого мышления дошкольников всегда должно проходить под руководством педагога, которое может быть как непосредственным, так и опосредованным. Это зависит от образовательных задач и от уровня развития дошкольников. В основном, это касается образовательной деятельности. Но и в самостоятельной деятельности дошкольников необходимо присутствие педагога, который может предложить воспитанникам дидактические игры с использованием Лего-конструкторов, например: «Волшебный мешочек» (найти одинаковые детали, определить, откуда деталь, построить модель из полученных деталей); «Найди пару» (задания на умение детей распределять соответствующие детали по группам в зависимости от их отличительных признаков); «На что похож?» (развитие воображения дошкольников).

Широкое применение Лего-конструкторы находят и в сюжетно-ролевых и театрализованных играх. Они могут

выступать как заместители, что тоже способствует развитию мыслительных способностей дошкольников.

Третьим условием развития интеллектуальных и конструктивных способностей детей дошкольного возраста при Лего-конструировании является организация детской деятельности на условиях равенства и партнерства.

Таким образом, Лего-конструирование по праву можно назвать не просто средством развития интеллектуальных способностей детей, а многофункциональным образовательным комплексом, который позволяет педагогу решить важнейшие задачи: обучить детей создавать что-то новое и полезное; развить у дошкольников конструктивные способности; научить детей применять и преобразовывать модели и схемы; привить детям навыки совместной работы со сверстниками и взрослыми; научить детей добиваться конечного результата; развить воображение и творческое мышление дошкольников.

#### Литература:

1. Гоголева, В. Г. Игры и упражнения для развития конструктивного и логического мышления у детей 4–7 лет / В. Г. Гоголева. - СПб.: «Детство-пресс», 2010. — 56 с.
2. Лавкина, Н. Ю. Программа дополнительного образования детей «ЛЕГО-СПЕКТРО» / Н. Ю. Лавкина // Социальная сеть работников образования nsportal. ru. — Режим доступа: <http://nsportal.ru>.
3. Парамонова, Л. А. Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. // Дошкольное образование. — 2008. — №17, 18 (233). — С. 78–85.
4. Фешина, Е. В. LEGO конструирование в детском саду: пособие для педагогов / Е. В. Фешина. — М.: Сфера, 2011. — 345 с.
5. Шайдурова, Н. В. Развитие ребёнка в конструктивной деятельности. Справочное пособие. — М. «ТЦ Сфера», 2008 г.

## Проект по ПДД в подготовительной группе «Безопасная дорога для тебя и для меня»

Димитрова Ольга Александровна, воспитатель;

Соловьянова Ольга Владимировна, воспитатель;

Акинина Валентина Николаевна, воспитатель;

Шихова Зоя Владимировна, воспитатель;

Ширская Зинаида Ивановна, воспитатель;

Шатохина Екатерина Евгеньевна, воспитатель;

Хаустова Мелина Анатольевна, воспитатель

МБДОУ Детский сад № 33 «Снежанка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

С каждым годом растёт и хорошеет наш город. Много в нём широких, красивых магистралей — улиц, площадей, проспектов. Огромен и нескончаем поток транспорта на улицах города — каждый час проходит около двух тысяч автомобилей. По этим же улицам за час проходит около четырех тысяч пешеходов. Среди них, конечно, же и дети. Ребёнка интересует улица, и всё на ней происходящее. И часто, увлечённый, чем — либо необычным, он попадает на улице в опасные для жизни си-

туации. О них надо знать и быть очень внимательным. Вот почему уже в дошкольном возрасте необходимо учить детей ориентироваться на улице.

Обучение детей правилам дорожного движения требует от воспитателей определённых знаний. Совместно с работниками ДПС и родителями разработали этот проект.

Проект группой, информационно-творческий.

Участники проекта.

Дети, родители, воспитатели, инспектор ГБДД.

**Актуальность темы.**

Проект посвящён актуальной проблеме — воспитание у детей дошкольного возраста навыков безопасного поведения на улицах города. У детей этого возраста отсутствует защитная реакция на дорожную обстановку. Они ещё не умеют в должной степени управлять своим поведением, не могут правильно определить расстояние до приближающейся машины. У них ещё не выработалась способность предвидеть возможную опасность в быстро меняющейся дорожной обстановке. Поэтому им грозит опасность на проезжей части. Избежать опасности можно, обучая детей правилам дорожного движения. Формировать у детей навыки безопасного поведения на улицах города.

**Цель.**

Сформировать у детей старшего дошкольного возраста и их родителей устойчивые навыки безопасного поведения на дорогах.

**Задачи.**

1. Создать условия для формирования у дошкольников устойчивых навыков безопасного поведения на улицах и дорогах.
2. Формировать у родителей устойчивый интерес к безопасности детей, как участников дорожного движения, привлекать взрослых к совместной деятельности с детьми.
3. Применять современные формы, методы обучения и воспитания, направленные на предупреждения несчастных случаев с детьми на улицах города.
4. Закреплять представление у детей о различных видах транспорта.
5. Знакомить детей с понятиями — улица (дорога, проезжая часть, тротуар, разметка, зебра, светофор и т. д.).
6. Использовать возможности ДОУ и материально-технический потенциал для обучения и воспитания участников дорожного движения.

**2 направления.**

Совместная деятельность с детьми.

Взаимодействие с родителями и инспектором ГИБДД.

**Сроки реализации проекта:** 2017—2018 г.

**Содержание работы над проектом.**

**Сентябрь.**

Занятия. Изготовление макета большого перекрёстка (м-н. Приборостроитель).

Упражнять детей в ориентировки в дорожно-транспортных ситуациях. Закрепить ПДД, дорожные знаки.

Просмотр фильма: «Вышел из дому будь внимателен».

Целевая прогулка по близлежащим улицам (макет перекрёстка).

Наблюдение за работой автотранспорта и за поведением пешехода.

Вспомнить основные правила перехода через улицу.

Чтение стихотворения. А. Северного «Три чудесных цвета».

Игры. Речевая игра. Обыгрывание ситуации «Что будет, если отменить правила дорожного движения». С/р игра «На перекрёстке».

Работа с родителями. Совместными усилиями создания развивающей-предметной среды (изготовление игры ДПС).

**Октябрь.**

Занятия. «Дорожные знаки».

Дать знания о категориях знаков: предупреждающие, запрещающие, информационно-указательные, предписывающие. Учить ориентироваться по дорожным знакам.

Рисование. «Рисуем знаки дорожного движения».

Целевая прогулка. Микрорайоны нашего города. Познакомить детей с микрорайоном (Лесной). Уточнить правила передвижения по микрорайонам. Закрепить понятие подземный, наземный переход.

Чтение стихотворения. С. Михалкова «Шагая осторожно».

Просмотр видеофильма. «Запомни эти знаки».

Игры. Д/игра. Дорожные знаки. (лото, изготовленное с участием родителей). С/р игра «Запрещается — разрешается».

Встреча с инспектором ГИБДД. Беседа на тему: ребёнок и дорога.

Работа с родителями. Привлечь родителей к оформлению выставки: «Правила дорожного движения — наши лучшие друзья»

**Ноябрь.**

Занятия. «Возникновение светофора». Беседа о правилах дорожного движения. Рассказать детям о назначении светофора, где и когда появился первый светофор. Закрепить знания детей, о правилах перехода улицы, вспомнить знаки дорожного движения.

Целевая прогулка. К перекрёстку со светофором (м-н. Приборостроитель). Закрепить знания о сигналах светофора (красный, жёлтый, зелёный) и правила перехода через улицу (пешеходный переход, зелёный свет).

Заучивание стихотворения. А. Северного «Светофор».

Игры. Д/и «Светофор» (закрепить представление детей о назначении светофора и его сигналах (совместная работа воспитателей и родителей). / П/игра «Самый быстрый».

Работа с родителями. Совместно (родители и дети) изготавливают атрибуты к сюжетно-ролевой игре («Дорога и дети») и оформление в группе уголка «Дорожное движение». Разработка индивидуальных карт для детей «Дорога в школу и домой».

**Декабрь.**

Занятия. Знакомство с работой регулировщика. (закрепить знания детей о световых сигналах светофора, учить устанавливать соответствующие действия регулировщика определённому сигналу светофора).

Целевая прогулка. «Знакомство с перекрёстком» (познакомить детей с видами перекрёстков и движением транспорта на перекрёстке, с предупредительными световыми сигналами машин при повороте. Развивать внимание и наблюдательность (с участием родителей)).

Чтение стихотворения. С. Михалков «Дядя Стёпа-милиционер».

Игры. Д/и. «Отгадай по описанию». (учить узнавать по описанию и называть дорожные знаки). С/р игра «Водители», п/игра «Водители, пешеходы, автомобили».

Работа с родителями. Выпуск газеты для родителей «Наша дружная семейка». (безопасное поведение детей на улицах Старого Оскола). Родительская конференция: «Предупреждение детского травматизма — задача семьи и общественности».

### **Январь.**

Занятия. Занятие-практикум: «Решение проблемных ситуаций». (воспитатель создаёт проблемную ситуацию и интересуется, что сделано неверно).

Конструирование «Дорожный экзамен».

Просмотр видеofilmа. «Правильно учимся переходить улицу».

Целевая прогулка. «Мы едем по городу Старый Оскол». (продолжать учить детей составлять рассказы из личного опыта, вспомнить правила безопасного поведения в городском транспорте).

Чтение рассказов. В.Д. Сыч «Прогулка на лыжах», «Колина мечта».

Игры. Д/и. «Наш микрорайон Рудничный». (и изготовленным макетом). П/игра «Стоп — идите». С/р игра «Найди пешеходов — нарушителей».

Работа с родителями. (Совместно дети и родители развлечение «Наш друг — светофор»).

### **Февраль.**

Занятия. «Мой микрорайон». (с помощью фотографий закрепить знания детей о микрорайонах, на которых они проживают (м-н. Рудничный, м-н. Весенний, м-н. Лебединец).

Аппликация (коллективная) «Наш микрорайон».

Целевая прогулка к храму «Александра Невского». (познакомить детей с надземным переходом, рассказать о его необходимости).

Чтение рассказов. Н.А. Извековой «Как весёлые человечки учили дорожную азбуку».

Игры. Д/и. «Выбери дорожный знак и расскажи о нём». (учить объяснять значение знаков узнавать и называть их). П/игра «Найди безопасный путь».

Работа с родителями. Подготовить с семьёй Черняевых Мастер-класс «Помни правила дорожного движения». Подготовить информацию для родителей: «На что необходимо обратить внимание, гуляя с ними по улицам города». Анкетирование: «Я и мой ребёнок на улицах города».

### **Март.**

Занятия. Игровое занятие «Просто это знак такой» (инсценировка). Закрепить знание детей о знаках дорожного движения занятие с инспектором ГИБДД.

Целевая прогулка. К пункту охраны порядка и наблюдение за работой милиционера в микрорайоне Лебединец. (совместно с родителями).

### Литература:

1. Авдеева, Н.Н., Князева О.Л., Стеркина Р.Б. Безопасность. Учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. — М.: АСТ, 1998.

Заучивание загадок о дорожном движении.

Просмотр видеofilmа: «О недопустимости шалости на улице».

Игры. Д/игра «В лабиринте». (по схеме учить различать дорожные знаки, ориентироваться по ним, развивать внимание). С/р игра «Правила дорожного движения».

Работа с родителями. Изготовление и приобретение пособий для игр «Мы пешеходы», «Дорога и дети».

Встреча с инспектором ГИБДД «Профилактика детского транспортного травматизма в ДОУ и в семье».

### **Апрель.**

Занятия. «Как бы ты поступил?» (проигрывание ситуаций с неопределённым концом).

Конструирование. «Выполни поручение».

Целевая прогулка. Прогулка к остановке пассажирского транспорта.

Музыкально-театрализованное представление. «Как мишка ездил в гости к зайке». (закрепить знания о правилах дорожного движения пешеходов и правила поведения в транспорте).

Игры. Моделирование ситуаций по схеме макета. (закрепление полученных знаний). С/р игра «Мы пассажиры».

Выставка рисунков детей на тему: «Зелёный огонёк».

Работа с родителями. Консультация «Ребёнок в автомобиле».

### **Май.**

Занятия. Беседа «Твой путь в детский сад». (закрепить правила поведения на улицах).

Ручной труд. «Автобус».

Целевая прогулка к пешеходному переходу. (наблюдение за тем, как люди переходят улицу. Беседа, что мы увидели).

Чтение и беседа по содержанию рассказа Н. Носова «Автомобиль». Закрепить знания о различных видах транспорта.

Просмотр видеofilmа: «Пассажиром быть не просто».

Игры. Д/и по ознакомлению знаний о ПДД по выбору детей. С/р игра «Милиция».

Работа с родителями. «Нам на улице не страшно». Анкетирование: «Грамотный пешеход».

### **Предполагаемый результат.**

Создание необходимых условий для организации деятельности ДОУ по охране и безопасности жизни детей;

Координация деятельности по охране и безопасности жизни детей между родителями, воспитателями ДОУ, сотрудником ГИБДД;

Появление интереса у родителей к проблемам ДОУ;

Совершенствовать учебно-исследовательскую деятельность детей старшего дошкольного возраста.

2. Вдовиченко, Л. А. Ребенок на улице. Цикл занятий для старших дошкольников.
3. Гарнышева, Т. П. ОБЖ для дошкольников. С.-П. Детство-Пресс, 2010.
4. Польшова и др. Основы безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста. С.-П. Детство-Пресс, 2010.
5. Фисенко, М. А. ОБЖ. Подготовительная группа. Волгоград, ИТД «Корифей», 2010.
6. Шорыгина, Т. А. Осторожные сказки М. Книголюб, 2004.
7. Шорыгина, Т. А. Беседы об основах безопасности с детьми 5–8 лет. М. ТЦ «Сфера», 2010.
8. Шорыгина, Т. А. Беседы о правилах дорожного движения с детьми 5–8 лет. М. ТЦ «Сфера», 2011.
9. Радзиевская, Л. И. Ты и дорога Азбука безопасности для дошкольного и младшего школьного возраста.
10. Черепанова, С. Н. Правила дорожного движения.

## The practice of Teaching the English Language in University through Activation of Activities with the Help of Modern Technical Teaching Aids

Zavitova Tatyana Yuryevna, Senior Lecturer;  
Markelova Diana Mikhailovna, Senior Lecturer;  
Kostanay State University named after A. Baytursynov (Kazakhstan)

*This article explores the practice of teaching English in the university through the activation of classes using modern technical teaching aids (MTTA.) The article attempts to update the teaching practice of the English language in the university through the activation of classes with the help of MTTA. The purpose of this article is to identify problems in the teaching of English in the university, the choice of a specific teaching practice, depending on the objectives and conditions and identify the main ways to solve them. The object of the research is the process of formation of students — professionally significant knowledge of the English language through the use of MTTA. The subject of the study is the practice of teaching English in high school through the activation of classes using MTTA. In accordance with the purpose and subject of the study, the following working hypothesis was formulated: the process of updating the practice of teaching English at a higher educational institution will be more successful if the complex and expedient use of MTTA with the realization of their didactic functions is practiced.*

**Keywords:** vocational-oriented, language, modern technical teaching aids, practice, advantages, disadvantages, grammatical constructions, content and language integrated learning.

For 25 years of independence, Kazakhstan has firmly joined the ranks of the world community. With the entry of Kazakhstan into the arena of international cooperation, the strengthening of its international contacts, both with the countries of the West and the East, the problem of training competent specialists with intercultural communication skills acquires special significance. [1; 50]

The purpose of this article is to identify problems in the teaching of English in the university, the choice of a specific teaching practice depending on the objectives and conditions, and to identify the main ways to solve them through the activation of classes using modern technical teaching aids (MTTA).

Currently, updating the system of teaching English in the university is relevant and there is no doubt in domestic and foreign practice. The novelty lies in the attempt to update the practice of teaching English in the university through the activation of classes with the help of MTTA.

President N. Nazarbayev said the following in the program «Ruhani Zhanjyru» in the section «On the National Consciousness in the XXI Century» and «The Cult of Knowl-

edge»: «In the new reality, inner striving for renewal is the key principle of our development.» [2; 50]

After reviewing the content of the program «Ruhani Zhanjyru», studying the scientific work of modern innovators in the field of «Methods of teaching foreign language in the university» such as: Gromova O.A. «Audio-visual method and practice of its use», Domashnev I. «Teaching methods English in a pedagogical university», Rakhmanova M.V. «The main directions in the methodology of teaching foreign languages in the XX century», Miloradov S. A». Some problems of teaching English in high school», Kamenskaya L. S. «Professional orientation of teaching foreign Thom language in a non-linguistic university as a methodical problem», Zubov A. V., Zubova I. I. «Methods of applying information technologies in teaching foreign languages» and analyzing their views on the reforms of the higher education system in Kazakhstan, we've found that the current state teaching a foreign language in the university requires updating. «The technological revolution leads to the fact that in the coming decades, half of the existing professions will disappear. Not a single epoch

knew such a speed of change in the professional image of the economy. And we entered this era. In such conditions, only a highly educated person who can relatively easily change a profession due to a high level of education can live successfully. [2; 40] When learning a foreign language in higher education, rapid obsolescence of programs can be traced; the mismatch of knowledge and skills acquired in the system of higher professional education with the conditions of market demand for specialists. Modern methods of teaching a foreign language at an institution of higher learning imply a rapid and qualitative expansion of vocational-oriented lexical units among students, whose speech must be decorated with the necessary grammatical structures and phraseological units. Language is an intermediary and, therefore, more attention should also be paid to the study of the spoken language that is used in everyday life. «Modern requirements for the level of professional training of a specialist in foreign language proficiency imply not only the ability to understand written and oral speech, as well as writing and speaking, but also the ability to operate effectively in a foreign language environment, which implies a significantly higher level of language, speech and non-linguistic training.» [3; 91]

The object of the research is the process of formation in students of professionally significant knowledge of the English language through the use of MTTA.

The subject of the study is the practice of teaching English in high school through the activation of classes with the help of MTTA.

In accordance with the purpose and subject of the study, the following working hypothesis was formulated: the process of updating the practice of teaching English at the university will be more successful if the complex and expedient use of MTA is practiced with regard to the realization of their didactic functions.

Today, the following teaching methods are practiced:

- direct method;
- grammar-translational learning method;
- audiovisual and linguistic methods;
- communicative method.

The advantages of teaching the English language through the Direct Method are that the language skills of students are formed by the teacher, who is a native speaker of English, is fluent in the methodology of teaching foreign language to students of non-language specialties and is competent in psychology. Only English-language literature is used in the classes; thus students are artificially introduced into the world of the language they are studying. The disadvantages of the practical use of this method are that the direct method is used very rarely in institutions of higher education, partly due to the lack of real native speakers among teachers, and partly to the fact that the level of preparation of students after school is too low.

The classic method of learning English is the Grammar-Translation method «Grammar-translational method of teaching». The purpose of the grammatical-translational

method involves the ability to read and translate with the help of grammatical rules. The disadvantages of this method include the fact that not enough attention is paid to the lexical part. The study of vocabulary is reduced to the mechanical learning of words. Reading and translation are done in a strict form. In addition, texts offered for reading usually refer to complex fiction; therefore, the student learns only the literary language. Once in the language environment, it will be very difficult for him to understand others, even with a good knowledge of the literary language.

Audiovisual method of teaching implies the illustration of speech with corresponding pictures, that is, students are shown videos, feature films and documentaries in English. In this case, two perceptual channels work simultaneously for the trainees: the visual and the auditory, resulting in associations in the students' head, which makes it possible to memorize the language better. Practical purpose of the methods is to master the living, spoken language. The disadvantages of this method include the lack of audio and multimedia equipment in the classrooms, which leads to the unsystematic application of this method, and as a result to the low quality of knowledge.

The communicative method practice implies greater student activity. The task of the teacher in this case is to involve everyone in the classroom in the conversation. The essence of the communicative method is to create real situations of communication. When recreating the dialogue, the student has the opportunity to put into practice all the knowledge gained. A very important advantage of the communicative method is that it has a huge variety of exercises: it uses role-playing games, dialogues, simulation of real communication. The disadvantage of such practice is the work of students of the same type, consisting in reading, writing, speaking, and listening to the speech (most often the teacher himself).

Due to the low level of knowledge of students of a basic foreign language, reading publications on their subject in foreign journals are difficult for them. The average first-year student cannot speak English. His vocabulary is minimal, and the available words he cannot correctly use in conversation. At best, the student uses the simplest syntactic constructions, while not avoiding any grammatical, phonetic or communicative mistakes. Experience shows that the greatest difficulty is the choice of a verb and its use in the necessary form of a temporary form. [3; 92] The teacher spends a tremendous effort and time for students to gain the necessary lexical minimum for translating texts of foreign publications. Expanding vocabulary, students are easily guided in the text, but to maintain a conversation with a foreign colleague causes difficulties and as a result the student develops a complex of uncertainty, he closes and does not go for a dialogue. Therefore, the main task of the «Communicative practice» is to remove the fear of communication. All of the above methods have been repeatedly discussed by scientific innovators, who are convinced that each of these methods and its shortcomings have a different degree of influence on the achievement of final goals.



Today, modern pedagogy suggests considering the Oxford and Cambridge approaches to language. These approaches to the language are united by the fact that most of the courses are based on a communicative technique integrated with some traditional elements of teaching. It involves the maximum immersion of the student in the language process, which is achieved by reducing the student's appeal to the native language to a minimum. The main goal of such practice is to teach a student to speak the language first, and then think in it. It is also important that mechanical reproducing exercises are also absent: their place is occupied by game situations, work with a partner, tasks for finding errors, comparisons and comparisons, connecting not only memory, but also logic, the ability to think analytically and figuratively. The global demand for studying languages, especially English, provides huge potential for content and language integrated learning (CLIL). For subject teachers, language is opportunity for formation of additional skills and gives great opportunities for career development. [4; 206]

Integration of language and the content of training are perceived by the European commission as «an excellent way of achievement progress in a foreign language». Thus, CLIL effectively increases number of students and trains them up with skills necessary for success in various professions. [4; 206]

The objectives of teaching foreign language (FL) to a higher education institution are dictated by state educational standards and, at the level of performance, are an immutable element of the system.

The purpose of the FL course in the system of preparing students for a higher educational institution is practical knowledge of the language as a means of communication in the professional sphere, which includes reading literature on the specialty and related fields of science; translation by specialty and a wide range of socially significant problems; participation in oral communication in the framework of themes and situations of a general nature determined by state standards; practical implementation of linguistic (systemic) knowledge, skills and abilities in the conditions of foreign language communication in oral (monologue, dialogue, polylogue, discussion) and writing (abstract, abstract, abstracts, messages, private letter, business letter, biography). [3; 92]

Studies of teaching methods have shown that all these problems are effectively solved if the development of various innovators is applied to enhance the traditional teaching practice, which can significantly improve the quality of teaching foreign (in particular English) language.

As a basis, when teaching by the communicative method, the majority of Kazakhstani universities use the Headway textbook, specially developed by London-based methodologists John and Liz Soar. The advantages of this textbook include the developed «methodological package», which includes a textbook, a book for students and for a teacher, audio cassettes, and can be mastered during approximately 120 ac-

ademic hours. Differentiation by age groups and a multi-level approach enable the development of a separate human personality, affect its outlook, value system, self-identification, ability to think. British methods are aimed at developing four language skills: reading, writing, speaking and listening. In this case, great emphasis is placed on the use of audio, video and interactive resources. [5; 231]

Modern methods of practice English imply an increased use of the Internet. The Internet is an additional source of information to enhance vocational-oriented skills. The use of Internet resources is an excellent motivation for students when learning a foreign language (vocational-oriented). Due to the huge Internet base, university professors are developing a simplified teaching material, which is formed into an educational and methodical manual, an electronic educational and methodical manual. This study material motivates students to communicate, dialogue and increases the efficiency of perception of the subject.

Modern teaching aids greatly facilitate the acquisition of a foreign language through listening to sound recordings, watching movies and videos, using personal computers with special programs in the process of mastering the language being studied. MTTA help to firmly secure the material covered, to associate it with certain life situations. MTTA have a clear purpose and should be used in conjunction with printed educational visual aids. If MTTA are used very rarely, then each of its applications turns into an extraordinary event and excites emotions that hinder the perception and assimilation of educational material. The main advantage for a teacher when using MTTA in a class can be attributed to the fact that when the whole group works on computers, perform tasks using electronic textbooks and manuals, the teacher has the opportunity to work with the student individually and differentially. Improving the quality of education depends on the use of MTTA in the educational process. It must be remembered that the effectiveness of MTTA largely depends on how well they combine with the complex of other teaching aids used in the educational process. The need for technical teaching aids is also due to the considerable complication of the material being taught it is impossible to demonstrate a complex technical device only with verbal means and with the help of chalk and blackboard. Technical training tools allow you to go beyond the classroom; make visible what is impossible to see with the naked eye, imitate any situation.

When using MTTA it is necessary to remember about their shortcomings. For example, due to the lack of teaching aids corresponding to educational programs, the teacher must develop the lesson materials on the basis of personal experience. As a result, the material was chosen incorrectly, the color gamut, poor sound quality does not correspond to the «Health-saving technology».

Due to a sudden power outage, the use of MTTA becomes impossible.

In order to use modern multimedia technologies, the teacher needs to systematically improve his methodological

skills, qualifications through training courses, the use of e-curricula, tests, exercises. The experience of teaching a foreign language in higher education shows that students' academic progress, the quality of learning a school subject with skillful reasonable, scientifically based use in MTTA classes dramatically increases while reducing the time allotted for these purposes. Using MTTA in the classroom, we, teachers can trace instant feedback to the student. For example, a teacher can conduct an online survey at any stage of a practical lesson to find out the level of mastering the material being studied. Using materials from the Internet, students can use the links to the necessary material and argue their answers. For example, we practice such a model of the organization of the educational process as the «Knight's move». Students receive a home task in the form of viewing certain video resources on «YouTube» on the topic of the next lesson, and then at the lesson organizes the practical consolidation of this material. When performing this type of task, students develop the ability to distinguish quality sources from unreliable ones. To introduce into the educational process of healthy competition, we apply gaming technology. For this, the teacher forms mini groups of students who receive homework in the form of creating a mini video clip on the topic: «Discuss the professionally-oriented problem» with their participation, that is, the teacher creates group collaboration. The main goal of students in this task is to use as

many lexical units and grammatical structures as possible in their speech. In the next lesson, students provide their video material, which is discussed by other subgroups. As a result, in addition to positive emotions, students use interactive communication. The use of multimedia presentations in the classroom allows us to build a learning process based on the psychologically correct modes of attention, memory, mental activity, humanization of learning content and pedagogical interactions, reconstruction of learning and development from the standpoint of integrity.

Finally, it is possible to draw several conclusions from the above material about the practice of teaching English in high school through the activation of classes using MTTA. Problems in practice of English in the university were identified. The task of updating the system of teaching English in the university remains relevant today. The proposals of innovators in the field of teaching English in high school are relevant. We have attempted to update the practice of teaching the English language in the university through the revitalization of classes with the help of MTTA. The authors of the article are convinced that a comprehensive and systematic approach, the rational use of the virtually limitless possibilities of modern technical means in English lessons will undoubtedly form language competencies, develop creative thinking and striving for continuous improvement and self-education.

#### References:

1. Beskorovaynaya N., Fyodorova M. The development of intercultural communication skills at the lesson of foreign languages // «3i: intellect, idea, innovation — intellect, idea, innovation». — 2017. — № 2. — p. 50.
2. Nazarbayev N. A. Looking to the future: the modernization of social consciousness. The program «Ruhani zhanryru» // Nursultan Nazarbayev — Bolashak Bardar: Ruhani Zagryru (articles, interviews, speeches, expert comments and reference and analytical materials) — Astana: Kazakhstan Institute for Strategic Studies under the President of the Republic of Kazakhstan, 2017. — 512 p.
3. Miloradov S. A. Some problems of teaching English in high school // Scientific-methodical electronic journal «Concept». — 2014. — № 4. — p. 91–95. — URL: <http://e-koncept.ru/2014/14097.htm>.
4. Kondrateva I. G., Nazarova M. V. Integration of science and language in teaching english // Journal of Language and Literature, ISSN: 2078–0303, Vol. 6. No. 3. Iss. 1, August, — 2015 — p. 206.
5. Murtaza A. Sh. Modern methods of teaching English in higher education // KazNU Bulletin. International relations and international law series. 2016. — No1 (73) — p. 260.

## Рекомендации по закаливанию дошкольников в домашних условиях

Казакова Юлия Сергеевна, инструктор по физическому воспитанию  
ГБОУ Школа № 962, дошкольное отделение № 4 (1524) г. Москвы

*В статье содержатся рекомендации инструктора по физическому воспитанию по закаливанию дошкольников, помогающие родителям организовать данный процесс в домашних условиях. Перечислены основные принципы, требующие соблюдения при осуществлении закалывающих процедур, а также указаны способы закаливания, наиболее эффективные в физическом воспитании детей дошкольного возраста.*

**Ключевые слова:** закаливание, физическое воспитание, работа с детьми дошкольного возраста, педагогические рекомендации для родителей.

В настоящее время отмечается, что дети дошкольного возраста чрезвычайно подвержены заболеванию острыми респираторными заболеваниями, именно эта возрастная группа наиболее уязвима в периоды возрастания числа сезонных заболеваний.

Также вызывает опасения увеличение числа часто болеющих детей среди дошкольников. Под данным термином в отечественной медицине понимается не какой-либо диагноз, а оценка состояния здоровья детей, указывающая на более частое и длительное (по сравнению с другими детьми данной возрастной категории) перенесение заболеваний острой респираторной инфекции. У часто болеющих детей снижены иммунные функции организма, в связи с чем они более подвержены заболеваниям и дольше с ними справляются.

Это указывает на необходимость проведения профилактических мероприятий среди детей дошкольного возраста, направленных на укрепление их здоровья, повышения иммунных функций и общее оздоровление. Одной из наиболее эффективных и приемлемых форм работы в данном направлении является закаливание.

Под закаливанием понимается способ повышения устойчивости организма к действию неблагоприятных факторов окружающей среды; часть здорового образа жизни. В основе закаливания лежит механизм адаптации (приспособления) организма к определённым условиям за счёт снижения его чувствительности к действию какого-либо фактора [2, с. 68].

Традиционно к наиболее эффективным и доступным способам закаливания относят солнечное, воздушное и водное. Наиболее безвредным влиянием обладает воздух, поэтому *воздушные процедуры* могут стать первыми в рамках процесса закаливания детей. Наибольшим влиянием на организм ребенка при воздушном закаливании имеет температура воздуха, которую стоит постепенно понижать. Также влияет на закаливание объем воздействия: возможно проводить процедуры на отдельном участке тела (частичная или местная процедура, действующая на определенную часть — руки, ноги, шею, туловище) или на тело в целом (общая процедура). Таким образом, закаливание при помощи воздуха заключается в понижении температуры воздействующего фактора и увеличении открытых участков тела, на которые он оказывает влияние.

Воздушные ванны способствуют снятию повышенной возбудимости и напряженности, улучшению сна, нормализации давления и работы сердца.

После процедур воздушного закаливания можно осуществлять работу по *водному закаливанию детей*. Помимо действия солей, газов и иных веществ, содержащихся в воде, а также выраженного механического воздействия, закаливание водой осуществляется на основе температурного фактора. При постепенном снижении температуры воды при закаливании целесообразным считается также предварять энергичные водные процедуры (такие как душ и купание) более слабыми (умывание, обливание). Закалять организм при помощи воды можно не только снижением воздействующей температуры, но и используя чередование холодной и горячей температур. Водное закаливание помогает выработать стойкость к перепадам температур, способствует терморегуляции организма, благоприятно влияет на обмен веществ, состояние кожи и сосудов.

Важным способом закаливания является *солнечное закаливание*, несмотря на то, что оно не столь регулярно доступно, как воздушное или водное. Лучеиспускание солнца — это непрерывный фактор внешней среды, который непосредственно влияет на организм человека. Человеку принимать солнечные ванны, т. к. отсутствие влияния света солнца приводит к ухудшению деятельности многих физиологических функций. Световое голодание приводит к снижению иммунитета, работы центральной нервной системы, у детей порождает возникновение рахита, падение работоспособности, увеличение вероятности простудных заболеваний, понижение самочувствия, ухудшение сна. При этом закаливание подразумевает не только то, что организм не лишается влияния солнечных лучей, но то, что он регулярно принимает солнечные ванны. При этом особое внимание следует обратить на недопущение перегревания (температура воздуха не должна превышать +30°C, голова должна быть защищена от солнца), своевременность и длительность нахождения на солнце (утром и вечером, не более 30–40 минут за одну процедуру, при этом желательно чередовать нахождение на открытом солнце и нахождение в тени), активность ребенка (нельзя спать, необходимо соблюдать умеренную физическую активность), возраст ребенка

и индивидуальную степень подготовленности к закаливанию солнцем.

Влияние солнца на человеческий организм производит значительный оздоровительный эффект: солнечные лучи укрепляют центральную нервную систему, улучшают состояние кожи, способствуют улучшению состава крови и обмена веществ, пагубно влияют на болезнетворные микробы.

Рассмотренные нами способы являются наиболее распространёнными и обладают достаточно мягким воздействием, имея незначительный круг противопоказаний. К противопоказаниям относят наличие заболевания в острой фазе (повышенная температура, приступы бронхиальной астмы, травмы, колики, кризы, интоксикации и т. д.), а также возникновение на фоне закаливающих процедур нарушений сна или аппетита.

При этом существуют и более интенсивные методы закаливания, которые отличаются кардинальной сменой температуры, например, хождение по снегу босиком, обтирание снегом, обливание ледяной водой, моржевание. Однако такие методы не рекомендуется использовать для закаливания детей.

Для того, чтобы закаливание дошкольника было эффективным и укрепляло здоровье ребенка, необходимо следовать определенным принципам.

— **Будьте постоянны!** Для привыкания организма важно, чтобы процедуры проводились регулярно, а не время от времени. Любой перерыв уже через несколько дней приведет к значительному снижению достигнутых результатов, а через 2 недели выработанная устойчивость организма к определенному воздействию будет утрачена.

— **Не торопитесь!** Не следует стремиться к быстрому достижению значительных результатов закаливания. Необходимо быть последовательными и постепенно увеличивать нагрузку, даже если она кажется совершенно незначительной (например, 0,5°C). Важно! Резкое воздействие не только не окажет положительного влияния, но может быть травмирующим для организма. В отношении закаливания детей первоначальное влияние должно быть щадящим для привыкания и создавать тре-

нировочное воздействие для различных систем организма (для дыхательной, сердечно-сосудистой и центральной нервной систем).

— **Играйте!** Любая деятельность, в том числе закаливание, для ребенка дошкольного возраста должна быть интересна, в связи с чем целесообразно применять игру как основной вид деятельности детей этого возраста. Заинтересованность игровыми действиями переходит на саму процедуру, благодаря чему она воспринимается положительно, чего может не случиться при восприятии закаливания как обязательный момент распорядка дня.

— **Учитывайте индивидуальность!** Степень и длительность воздействия внешних факторов определяется на основании стандартных рекомендаций, при этом важно учитывать индивидуальные особенности ребенка и его состояние здоровья. Оптимальным является обращение к врачу, который сможет дать личные рекомендации с учетом имеющихся данных, максимально эффективные и предупреждающие нежелательные последствия.

— **Вносите разнообразие!** Использование разнообразных закаливающих процедур — воздушных, водных и солнечных — как локальных, так и общих, является наиболее эффективным при проведении закаливающих мероприятий. Их чередование и совмещение позволяет комплексно воздействовать на организм и достигать максимальных результатов в рамках осуществления закаливания детей.

— **Умейте останавливаться!** Физиологические основы закаливания организма детей дошкольного возраста требуют пристального контроля. Не стоит перегружать ребенка процедурами, если ему это в тягость, наблюдается недовольство, нарушение сна, аппетита, настроения и т. д.

При соблюдении указанных правил и верной организации процесса закаливания, данные процедуры, сочетаясь с физическими упражнениями и правильным образом жизни, приведут к укреплению иммунитета ребенка. Таким образом, организм ребенка будет более стойким к простудным заболеваниям, сможет легче и быстрее с ними справляться.

#### Литература:

1. Белоусова, З. А., Коржевина Л. С. Средства физической культуры для укрепления здоровья детей в семье // Вестник Брянского государственного университета. — 2011. — № 3. — с. 23–27.
2. Биология. Современная иллюстрированная энциклопедия. Гл. ред. Горкин А. П. — М.: Росмэн-Пресс, 2006. — 560 с.
3. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: Учебное пособие: Р. И. Айзман, В. Б. Рубанович, М. А. Суботялов: Издательство: Сибирское университетское издательство, 2010 г. — 98 с.
4. Фадеев, О. В., Глушков П. Ю., Маркелов А. А. Закаливание в системе здорового образа жизни // Молодой ученый. — 2013. — № 11. — с. 784–788.
5. Фомкина, З. А. Родителям о закаливании детей в семье // Эксперимент и инновации в школе. — 2012. — № 1. — с. 54–61.

## Использование активных методов на уроках ОБЖ

Косовская Мария Александровна, преподаватель  
Южноуральский энергетический техникум (Челябинская обл.)

*Статья «Использование активных методов на уроках Основы безопасности жизнедеятельности» посвящена работе с обучающимися. Автор отмечает необходимость и важность использования на занятиях активных методов, так как способствует выражению практической и мыслительной деятельности. В данной работе представлена характеристика некоторых видов активных методов, пример использования одного из них на уроке и их эффективность. Появление активных методов способствует обеспечить формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда.*

**Ключевые слова:** активные методы, анализ, метод, самообучение, активная деятельность, обучение.

При изучении Основ безопасности жизнедеятельности одним из важных структурных элементов процесса обучения в целом является формирование ценностно-смысловых, информационных, природоведческих и здоровьесберегающих компетенций, которые всегда находятся в зоне пристального внимания. [1, 24 с.] Для формирования ключевых компетенций на занятиях можно применить следующие методы:

анализ конкретных ситуаций — один из наиболее эффективных и распространенных методов организации активной познавательной деятельности обучающихся, разыгрывание ролей — игровой метод активного обучения,

игровое производственное проектирование — активный метод обучения, семинар-дискуссия — процесс диалогического общения участников, «Круглый стол» — форма познавательной деятельности обучающихся, а дискуссия — часть «круглого стола» по любой тематике.

Педагогические игровые упражнения — разновидность развлекательных игр: викторины, конкурсы, состязания, кроссворды. Многие виды активных методов применяются на основе информационно-коммуникационных технологий. [3, 21 с.] Наибольший эффект достигается при системном подходе к выбору различных методов обучения в соответствии с задачами и целями урока.

Цели	Метод активного обучения
Обобщение ранее изученного материала	Групповая дискуссия, мозговой штурм, семинар-дискуссия
Эффективное предъявление теоретического материала	мозговой штурм, деловая игра
Самообучение	деловая игра, семинар-дискуссия
Применение знаний, умений	Групповая дискуссия
Развития навыков активного слушания	Групповая дискуссия

Рекомендации по использованию активных методов обучения из опыта работы в политехническом отделении ГБПОУ ЮЭТ.

УРОК ИГРА «Береженного Бог бережет». Использование игровых ситуаций, мультимедийных средств и практических навыков способствует повышению интереса к рабочей профессии, повышению самооценки студентов и стремлению расширить свой кругозор в профессиональной сфере. [5, 33 с.]

Помимо теоретических вопросов организован практический конкурс по оказанию первой помощи пострадавшим на производстве.

**Форма:** интеллектуально — игровая (викторина).

**Цель:** Познакомить учащихся с основными причинами поражения электрическим током. Действием электрического тока на организм человека. Оказание первой помощи при поражениях электрическим током

формирование знаний и умения предвидеть возникновение опасных ситуаций с электрооборудованием, по ха-

рактерным признакам анализировать причины возникновения опасных и чрезвычайных ситуаций.

**Задачи:** Образовательная: знать правила электробезопасности, дать возможность студентам в разнообразной игровой деятельности актуализировать приобретенные ранее знания.

Воспитательная: способствовать воспитанию у студентов неукоснительного выполнения правил электробезопасности

Развивающая: активизировать развитие памяти, внимания, мышления, способности ориентироваться в чрезвычайных ситуациях, связанных с использованием электроприборов.

**Оборудование:** АРМ, огнетушители, плакаты, презентация, фильм

**Участники игры:** студенты групп первого курса.

**План урока:**

**Мотивация темы урока.** Демонстрация видеоролика с нарушениями правил электробезопасности.

Вопрос: как вы думаете, как называется тема нашего урока?

Электробезопасность в быту и на производстве.

Изложение нового материала:

1. Основные причины поражения электрическим током

2. Действие электрического тока на организм человека и виды электротравм

I этап. Викторина «Электробезопасность».

Итак — первый тур разминочный. Вопросы по электробезопасности. Для ответа необходимо поднять руку с места.

II этап. «Найдите нарушения». Каждой команде предоставляются фото с нарушениями требований охраны труда. Найти 3 нарушения. За каждый правильный ответ команда получает жетон.

III. Тур И завершающий этап — практический проводит каждая группа самостоятельно. Разработка проекта каждой командой самостоятельно «Электричество наш друг или враг?» Придумать ситуационную задачу о нарушениях правил электробезопасности.

Литература:

1. Анцибор, М. М. Активные формы и методы обучения [Текст] / М. М. Анцибор. — Тула: Искусство, 2001. — 254 с.
2. Беспалько, В. П. Программированное обучение [Текст] / В. П. Беспалько — М.: Искусство, 2002. — 132 с.
3. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В. П. Беспалько — М.: Академия, 2001. — 234 с.
4. Бордовская, Н. В. Педагогика [Текст] / Н. В. Бордовская — М.: Искусство, 2001. — 234 с.
5. Брушменский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение [Текст] / А. В. Брушменский — М.: Академия, 2003. — 321 с.

Предлагаются ситуации с ранениями студентов; аптечка первой медицинской помощи. Необходимо как можно быстрее и правильнее оказать первую помощь при ожогах, переломах, травмах, реанимационных мероприятиях и как провести освобождение пострадавшего от воздействия электрического тока.

Заключение: Видеофильм. «Памятка по электробезопасности». Подведение итогов игры. Слово почетному жюри. Награждение победителей.

В заключение раскрывается, что активные методы позволяют так же эффективно в процессе урока осуществлять воспитательный процесс. Работа в команде, совместная проектная и исследовательская деятельность, отстаивание своей позиции и толерантное отношение к чужому мнению, принятие ответственности за себя и команду формируют качества личности, нравственные установки и ценностные ориентиры, отвечающие современным потребностям общества. Активные методы обучения помогают на более легком уровне усвоить изучаемый материал и повысить качество обучения. У обучающихся повышается интерес к процессу обучения.

## Формирование коммуникативной компетенции при изучении иностранного языка

Сабирова Рената Ильдаровна, студент  
Казанский (Приволжский) федеральный университет

*В данной статье рассматриваются методы и приемы, способствующие активизации коммуникативных технологий и их использование в образовательном процессе.*

**Ключевые слова:** коммуникативно-ориентированное обучение, коммуникативный подход, критическое мышление, активизация, мотивация, компетенция.

Расширение и изменение характера международных связей нашего государства делают иностранные языки востребованными в практической и интеллектуальной деятельности человека.

Основное назначение иностранного языка как предметной области школьного обучения состоит в овладении обучающимися умением общаться на изучаемом иностранном языке.

Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку означает формирование у школьников коммуникативной компетенции языковой, разговорной, практической, социально лингвистической и мыслительной, когда ученик готов использовать иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности.

Коммуникативная направленность обучения определяет все стороны методической и педагогической деятель-

ности. Коммуникативность в процессе обучения предполагает создание высокой мотивации обучения. Известно, что учебная деятельность наиболее успешно протекает там, где она максимально мотивирована.

*Цель работы:* Изучить особенности коммуникативного обучения, выявить условия, способствующие активизации навыков коммуникативной деятельности при изучении иностранного языка.

*Актуальность исследования:* заключается в том, что коммуникативность в процессе обучения иностранным языкам предполагает создание высокой мотивации обучения школьника, в связи с этим нас заинтересовал вопрос эффективности методов создания мотивации, активизации коммуникативной деятельности обучающихся.

*Задачи:*

1. Изучить теоретическую литературу по проблеме формирования коммуникативной мотивации.
2. Провести психолого-педагогический анализ развития коммуникативных навыков школьников.
3. Выявить условия, способствующие активизации навыков речевой деятельности на уроках иностранного языка.

*Предмет исследования:* Эффективные методы и приемы активизации коммуникативных навыков.

*Объект исследования:* Речевая деятельность как средство создания коммуникативной мотивации школьника в процессе обучения английскому языку.

При проведении исследования использовались следующие *методы:* сбор информации по теме исследования, изучение передового педагогического опыта; наблюдение, беседа; сравнение результатов деятельности.

Под мотивацией понимается система побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность, в случае положительной установки преподавателя, на более глубокое изучение иностранного языка.

Стремление к общению часто занимает ведущее место среди мотивов человека, которые побуждают его к совместной практической деятельности.

Основное место при коммуникативном обучении иностранному языку занимают игровые ситуации, работа с партнером, задания на поиск ошибок, которые не только позволяют наращивать лексический запас, но и учат мыслить аналитически.

Иноязычное говорение является сложным интегрированным умением. Его отличает мотивированность, активность и самостоятельность говорящего, целенаправленность, связь с мышлением, ситуативная обусловленность. Любой связный текст несет в себе тематическую лексику и определенные грамматические явления, знания значений которых являются ключом к пониманию смысла. Уже на начальном этапе важно активизировать учебно-познавательную деятельность, развивать самостоятельность и творческий потенциал, вызывать потребность и желание высказаться, чтобы на продвинутом этапе сформировать критическое мышление, умение вы-

разить свою точку зрения и обеспечить самореализацию личности ученика.

Критическое мышление играет важную роль в процессе обучения, так как является важнейшей составляющей развитой личности, способной к осознанной познавательной и практической деятельности. Сравнивая традиционное и критическое чтение можно отметить, что традиционное чтение основано на понимании и принятии изложенной в тексте информации, критическое чтение направлено на комплексный анализ идеи текста. Продуктом такого чтения является не просто запоминание и воспроизведение предложенной в тексте информации, а оценка и личностная интерпретация смыслов, которые хотел донести автор текста. Структуру обучения *критическому чтению* на уроках иностранного языка составляет постановка и организация учителем решения коммуникативных задач, которые требуют от учащегося следующих действий:

- поиск скрытых смыслов в тексте — чтение «между строк»;
- выявление социокультурных компонентов текста;
- определение мотивационно-побудительной стороны текста: как хочет автор повлиять на наше поведение;
- определение стиля текста

Кроме того, критическое чтение подразумевает овладение определенными умениями работы с текстами различных жанров, основанные на процессах критического мышления:

- прогнозировать содержание, предвосхищать продолжение, завершение текста;
- выявлять отношение автора к проблеме текста;
- анализировать и оценивать прочитанное, формировать свое отношение на основе предшествующего опыта и знаний;
- делать обобщение, обоснованные выводы на основе прочитанного;
- аргументировать свою точку зрения.

Опора на коммуникативный подход способствует оптимизации процесса обучения практически на всех этапах урока. Возьмем, к примеру, этап введения новой лексики по теме «Музыка». В учебнике выделены ключевые слова — оценочные прилагательные, относящиеся к музыке, исполнителям, концертам. Стоит учителю предварительно поставить задачу, для решения которой необходимо использовать предложенные слова, как они становятся запоминающимися, вызывающими у обучающихся воспоминания о реальных случаях взаимодействия с музыкой и желание похвалить одно исполнение и высказать недовольство с помощью предложенных слов.

Еще одним примером эффективной работы с лексикой может послужить работа по активизации оценочных прилагательных по теме «Реклама». Во вводном уроке предлагается длинный список прилагательных, довольно трудных для запоминания. Предлагаются следующие задания: соотнести красочные рекламные изображения,

тексты реклам с прилагательными, наиболее точно их характеризующими, выделенными как активная лексика. Можно продемонстрировать рекламные ролики, предложив ученикам оценить каждую рекламу в зависимости от ее достоинств или недостатков, аргументируя обоснование своего выбора. Выбирая лучшую или, наоборот, худшую рекламу, они используют ключевые слова — amusing (забавная), attractive (привлекательная), dull (скучная), offensive (оскорбительная), ridiculous (нелепая), weird (странный, непонятный) и т. д. — и делают это направленно, осознанно, решая четко поставленную коммуникативную задачу.

Учитель английского языка ГБОУ «Школа № 167» г. Москвы Н.В. Симкина с целью формирования межкультурной коммуникации разработала курс «Страноведение». Данный курс дает обучающимся представление о стране изучаемого языка, знакомит с различными интернет-ресурсами, созданными учителями школы и проектными работами школьников других школ. В результате освоения курса обучающиеся учатся:

— находить сходства и различия между географическими особенностями, традициями, образом жизни, культурными особенностями своей страны и страны изучаемого языка;

— ориентироваться в аутентичных текстах;

— мыслить критически, анализировать;

— применять полученные знания в ходе межкультурного общения со сверстниками.

При формировании навыков монологической и диалогической речи школьники учатся общаться и сотрудничать в парах и группах, осуществлять самоконтроль и оценку других участников коммуникации.

При работе над проектами ученики учатся генерировать свои идеи, находить наиболее рациональное решение, видеть новую проблему, планировать работу, делать выводы.

Введение новых ФГОС требует от современного педагога активного поиска путей повышения эффективности учебного процесса, изменения технологий обучения. В XXI веке, когда каждый учитель имеет контролируемый доступ к образовательным ресурсам и Интернету, особую практическую значимость в изучении иностранных языков приобретают сервисы нового поколения Web-2.0, открывающие широкие возможности в обучении.

Подробнее остановимся на использовании сервисов Web-2.0 как наиболее удобного, простого и эффективного инструментального средства организации контроля лексических навыков на уроках английского языка. Более того сервисы Web-2.0 привлекательны для самих обучающихся тем, что позволяют им получать результаты выполнения заданий практически сразу после их завершения.

Применять их на уроках английского языка можно как с целью активизации, закрепления, так и контроля знаний лексики по различным темам.

Одним из наиболее востребованных сервисов контроля уровня сформированности лексических навыков на уроках

английского языка является сервис виртуальный класс <http://learningapps.org/login.php>. Он используется для создания интерактивных учебно-методических пособий по английскому языку.

Данный сервис основан на работе с шаблонами и позволяет использовать интерактивные формы контроля, дает возможность создавать собственные лексические задания в форме закрытых тестов, страноведческие викторины, тематические кроссворды, карты знаний и другие задания в увлекательной форме.

*Тесты как средство контроля.*

Тест (от англ. — испытание, исследование) — это система заданий, выполнение которых позволяет охарактеризовать уровень владения языком с помощью специальной шкалы результатов.

Основное различие между традиционными контрольными заданиями и тестовыми заданиями заключается в том, что последние всегда предполагают измерение с использованием специальной шкалы (матрицы). Форма заданий при этом обеспечивает оперативность в работе и легкость подсчета результатов.

В зарубежной методике широкое распространение получили тесты TOEFL (Test of English as a Foreign Language). С их помощью устанавливается уровень владения английским языком, достаточный для обучения в высшей школе. Большинство университетов США избирают цифру 500 как проходной балл по тесту TOEFL, что соответствует 75% правильно выполненных заданий в процессе тестирования. Для поступления в престижные университеты, однако, требуется набрать не менее 600 баллов.

IELTS (International English Testing System) — тест для желающих получить образование на английском языке. Ежегодно его проходят более 25 тыс. кандидатов, в том числе по направлению Британского Совета, ООН и других организаций. Результаты в баллах оцениваются по чтению, аудированию, говорению, письму.

TOEIC (Test of English for International Communication) — комплексный тест, разработанный в Принстонском университете (США) и предназначенный для тех, кто планирует заниматься профессиональной деятельностью на английском языке. Оценка результатов производится в баллах.

Close test — тест для определения трудности текста при чтении и понимании — был разработан американским ученым В. Тейлором. Используется на занятиях по иностранному языку для контроля и выполняется преимущественно в письменной форме. Обучающимся предлагается связный текст объемом не менее 100 и не более 400 слов, в котором пропущены отдельные слова, нуждающиеся в восстановлении за счет контекста. Close test является эффективным средством формирования языковой догадки, прогнозирования содержания текста и может быть использован при определении уровня владения языком.

*Практическая значимость* исследования заключается в том, что рассмотренные методы и приемы активизации коммуникативных навыков помогут всем, кто заинтересован в изучении иностранного языка. Использо-



вание продуктивных методических приемов будет способствовать повышению интереса к изучению иностранного языка, развития познавательной активности, достижения высоких результатов.

— Благодаря своей универсальности, гибкости и практичности, коммуникативный подход остается в центре внимания как российских, так и зарубежных ученых, продолжает развиваться, и будет еще долго предметом для исследования, совершенствования и развития в практике преподавания иностранных языков в России и за рубежом.

— Коммуникативно-ориентированное обучение подразумевает личностно-ориентированный подход, акцент

переносится на самих обучающихся, им дается больше инициативы и свободы на занятии. Коммуникативный подход подразумевает обучение лексике, грамматическим структурам и функциям, так же, как и коммуникативным стратегиям, для того чтобы ученики могли успешно решать стоящие перед ними задачи в процессе общения.

— Представленные методические приемы, активизирующие коммуникативную деятельность, диагностический инструментарий помогут создать у ребёнка положительную психологическую установку при изучении английского языка и сделать учебный процесс мотивированным и целенаправленным.

Литература:

1. Васильева, М. М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка // Иностр. языки в школе — 2001. — № 2. — с. 40–44.
2. Захарова, Е. А. Коммуникативное обучение иностранному языку и его практическая значимость // Молодой ученый № 5 (109) — 2016. — с. 676–679.
3. Лебедева, А. Е. Критическое чтение как средство достижения метапредметных результатов обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе // Иностранные языки в школе — 2018. — № 3. — с. 52–57.
4. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — Просвещение, 1991. — 223 с.
5. Филатова, Т. Н. Создание коммуникативных задач на уроке английского языка // Английский язык в школе. — 2012. — № 1 (33) — с. 2–4.

## Психолого-педагогические аспекты проведения эффективной презентации

Скачок Владимир Егорович, преподаватель;  
 Кожекина Ирина Юрьевна, заведующий учебной частью;  
 Петровская Лелия Юрьевна, преподаватель;  
 Буций Василий Николаевич, преподаватель;  
 Меньшугин Родион Витальевич, преподаватель  
 Академия транспортных технологий (г. Санкт-Петербург)

Независимо от ситуации, публичное выступление — дело ответственное и непростое, особенно если впервые предстоит выступать на публику. Презентация — одна из форм публичного выступления. Презентации проводятся как в рамках школьного курса, проводят в университете, проводят презентации рекламы нового шампуня для покупателей и много где ещё. Что же необходимо сделать, чтобы презентация была более эффективной? Разберем, что же она из себя представляет.

Презентация — это своего рода публичное выступление. Оно выражается явным наличием публики. Для примера, разговор двух людей (продавца и покупателя, учителя и ученика, руководителя и подчиненного) представляет диалог, а наличие одного выступающего и десять или слушающих — это уже презентация.

В рамках презентации цели могут быть разные. Целью побудительных речей является некое действие, к которому склоняют аудиторию. Цель ритуальных речей — чувства,

эмоции аудитории. Цель же информирующих речей — понимание аудиторией новой информации или изменение мнения об известной. Результатом презентации является действие аудитории по отношению к презентуемому объекту. [1, стр. 5]

К задачам презентации относят:

1. Информирование
2. Убеждение
3. Мотивирование

Презентация обязательно сподвигает к какому-либо действию.

Например, нас информируют, что мобильная связь позволяет быстро и просто связаться с нашими родственниками в соседнем регионе. Для проверки — нам предоставляют аппарат для связи (сотовый телефон), на котором набрав номер телефона родственников мы сможем дозвониться до родственников за считанные секунды. И мотивирование к покупке выражается нашей потреб-

ность звонить родственникам как можно чаще, быстро и просто.

В рамках обучения мы также можем провести данные параллели и воспользоваться решением трех задач образования:

#### 1. Информирование

Наше учебное заведение сможет предоставить все необходимые возможности для вашего обучения и овладения знаниями, умениями, навыками для будущей профессии

#### 2. Убеждение

Каждый, кто будет хорошо учиться, получит диплом об окончании учебного заведения

#### 3. Мотивирование

Каждый, кто усвоит полностью материал, будет считаться дипломированным специалистом и получит диплом для дальнейшего трудоустройства.

Подготовка к презентации выстраивается по принципу: «Зачем?», «Кому?», «Что?», «Как?»

Отвечая на эти вопросы для себя, мы быстрее сможем донести информацию до других людей и сформировать у них потребность в чем-либо.

Касательно обучения и в рамках государственного образовательного стандарта, мы приводим презентацию как доступное донесение информации. Обычно при презентациях используются мультимедийные устройства и раздаточный материал для визуального восприятия.

Структура презентации классическая и разделена на три части:

#### 1. Вступление

#### 2. Основная часть

#### 3. Заключение

Рамки тайминга на каждую часть не являются строгими, но лучше придерживаться 15% процентов времени на вступление, 70% на основную часть и вопросы аудитории, а также 15% на заключительную часть для создания общего баланса выступления.

С чего стоит начать? Вступление — это основа для ведения презентации. Если это хорошо знакомая категория людей, которые приходят ежедневно на занятия — один формат вступления. Если же это малознакомая или не знакомая публика, то во время вступительного обращения стоит затронуть вопросы: «Кто вы?», «Зачем вы здесь?», «Каков регламент?»

Во время вступления, для повышения интереса со стороны публики, необходимо подать себя как компетентного специалиста, сделать ссылку на материалы, которыми пользовались при подготовке презентации либо на чье авторитетное мнение ссылаетесь, а также создать интригу, которая будет протекать через все выступления оратора с развязкой в заключении.

На протяжении всей презентации внимание может поддерживаться различными способами.

#### 1. Анонс.

Во время рассказа можно сделать отступление и рассказать о событии, которое связано с темой презентации.

#### 2. Пауза.

Когда внимание публики рассеялось, можно воспользоваться данным методом, чтобы сконцентрировать внимание на себе.

#### 3. Вопрос.

«Быть или не быть?», «А судьи кто?» Риторический вопрос или вопрос выборочным слушателям повысит внимание остальных.

#### 4. Compliment.

Всем приятно, когда их хвалят. Публика — тоже своего рода «живой организм» и положительно влияет на похвалу.

#### 5. Удивительный факт.

Во время презентации оратор, чтобы не быть монотонным, может сделать акцент на каком-либо факте.

#### 6. История.

Вернутся на пару лет назад, понять какие были ошибки либо какой опыт был получен — интересный и поучительный момент для аудитории.

#### 7. Актуальное событие.

Событие, которое произошло только вчера, сегодня или даже пару часов назад.

#### 8. Интрига.

Создать загадку, которая будет интересна и длиться на протяжении всей презентации.

#### 9. Притча.

Схожий пример с историей, но не имеющий под собой документального подтверждения. Обычно подтверждается авторитетом оратора.

#### 10. Юмор.

В рамках дозволенного можно практиковать данный метод, но это зависит от индивидуального мастерства оратора и готовности публики.

#### 11. Благодарность.

Более высокая степень признательности со стороны оратора, чем комплимент.

#### 12. Казус.

Привлечение внимание по средствам нестандартной ситуации, которая не предполагает случайного действия.

Основная часть предполагает большой массив информации. Для лучшего усвоения публикой данной информации лучше разбить её на фрагменты. Несмотря на то, что речь в этой части пойдет о той теме, которую выбрал оратор, сосредоточить внимание необходимо на публике. И вот почему: публике в первую очередь представляет интерес сама публика. Все взгляды, интересы, стремления — направлены на неё саму.

В это же время предполагается информационное поле о предмете презентации. Так как среди публики есть как аудиалы, так и визуалы, то имеет смысл на данном этапе использовать дополнительно мультимедиа оборудование.

В рамках подготовки именно основной части стоит продумать вопросы к аудитории и вопросы от аудитории. Будут риторическими и не требующими ответа или наоборот, заставят задуматься над поставленным вопросом —

позиция оратора должна быть четкой. Для формирования определенной позиции требуется аргументация и получение обратной связи, если есть сомнения по каким-то пунктам выступления.

На заключительном этапе, когда произведена информативность публики, поднята проблема и рассмотрены способы её решения происходит резюмирование в виде тезисов.

Тезисы — это краткий пересказ основных моментов презентации, которые имеют структурированную форму и подводят к какому-либо действию.

В заключении необходимо также поблагодарить публику за проведенное время.

Факторы, которые влияют на успех презентации:

1. Внешний вид и дистанция.
2. Невербальные сигналы.
3. Паравербальные сигналы.

Внешний вид — деловой стиль, который лишь под действием публики может несколько меняться в виду религиозных, традиционных, местных или классовых особенностей.

Дистанция — может быть разной и в рамках презентации, если есть возможность её изменять, то лучше менять для большей концентрации внимания на ораторе.

К невербальным сигналам относят мимику — насколько подвижна мимика, настолько и эмоциональна ау-

дитория. Поза оратора тоже играет важный момент — для восприятия как знающего предмет обсуждаемого вопроса должна быть «открытость» позиции и уверенность, ведь в каком статусе не был выступающий — он хозяин положения.

К паравербальным сигналам относят тембр, тон, высоту голоса, скорость речи, громкость, четкость произношения и в отличие от невербальных параметров, некоторые изменить и контролировать куда сложнее.

Что же делать для уменьшения отвлекающих факторов на выступление, таких как страх или волнение?

Для нивелирования данных факторов необходимо больше репетировать, смотреть на примеры лучших ораторов, больше двигаться, производить различные дыхательные упражнения, переключать внимание, визуализировать своё выступление и настроиться на позитивный лад.

Во время презентации могут случаться различные ситуации, и оратору часто приходится импровизировать. Подготовка даже к большому количеству вопросов не сможет оградить от неких уникальных вопросов, которые могут поставить в тупик. Только мастерство и личные качества помогут поддержать данное выступление в нужном русле. И нельзя забывать, что самой важной основой, фундаментом любого общения служат не теории и приемы, а добрые человеческие отношения. [2, стр. 233]

Литература:

1. К выступлению готов! Презентационный конструктор / Гандапас Р. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2009. — 102 с.
2. Убеждай и побеждай: секреты эффективной аргументации / Непряхин Н. — М.: Альпина Паблишер, 2012. — 254 с.

## Игра в шахматы как вектор развития интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста

Сухобоченок Лидия Николаевна, воспитатель;  
Зими́на Екатерина Александровна, воспитатель  
МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 108»

*В данной статье речь пойдет о внимании к интеллектуальному развитию старших дошкольников посредством игры в шахматы. В настоящее время доказано, что игра в шахматы способствует развитию основных познавательных процессов: мышления, внимания, воображения, памяти, кроме того, данная игра учит концентрации и умению в составлении стратегических планов.*

**Ключевые слова:** интеллект, логическое мышление, наглядно — образное мышление, игра в шахматы, старшие дошкольники, внутренний план действий, действовать в уме, инновационная площадка, креативное мышление.

Дошкольное детство — небольшой период в жизни человека. Но именно в это время ребёнок овладевает речью, мышлением, воображением. В детском саду за-

кладывается прочный фундамент для обучения в школе. Придя в школу, многие дети не могут сосредоточиться, усидеть на одном месте, не способны действовать в уме,

то есть не могут сформировать внутренний план действий. Шахматы — это не только игра, доставляющая детям много радости, удовольствия, но и действенное, эффективное средство их умственного развития. Неоценимая роль шахмат в формировании внутреннего плана действий — способности действовать в уме. Уже к 7 годам у дошкольников формируются умения совершать действия в уме, и шахматы являются идеальной моделью для успешного развития мыслительных способностей.

Игра в шахматы развивает наглядно — образное мышление дошкольника, способствует зарождению логического мышления, воспитывает усидчивость, внимательность, вдумчивость, целеустремленность. Ребенок, обучающийся этой игре, становится собранным, самокритичнее, привыкает самостоятельно думать, принимать решения, бороться до конца, не унывать при неудачах. Дети учатся быть внимательными, познают дух соперничества и соревнования. Эта удивительная игра стала средством воспитания и обучения. Экспериментально подтверждено, что у детей, вовлеченных в волшебный мир шахмат в дошкольном возрасте, лучшая успеваемость в школе, особенно по точным наукам.

Являясь муниципальной инновационной площадкой, работающей по развитию индивидуальных способностей детей нами были выявлены воспитанники, проявляющие способности и заинтересованность игрой в шахматы. Развивая данное направление педагогами ДОО № 108 была разработана программа «Шахматы для дошколят» которая стала реализовываться в рамках дополнительных платных образовательных услуг не относящихся к основной деятельности, а педагогами старшего возраста реализовался проект «Шахматы и дети», в котором приняли участие воспитанники старшей и подготовительной группы, а так же их родители (законные представители). В рамках проекта в детском саду прошли совместные мастер-классы «Волшебная фигура», круглые столы для родителей, на которых они узнали много практической информации о шахматах, интеллектуальных возможностях данной игры для детей, и практические навыки игры, для закрепления с детьми дома.

Организация занятий шахматами в детском саду позволяет нам решить комплекс задач по формированию у

детей интереса к определенному виду спорта — шахматам. Изящество и красота отдельных ходов, шахматных комбинаций доставляют детям истинное удовольствие, а умение находить в обыкновенном необыкновенное обогащает детскую фантазию, приносит эстетическое наслаждение, заставляет восхищаться удивительной игрой.

Выдающийся российский педагог В. А. Сухомлинский писал: «Без шахмат нельзя себе представить воспитание умственных способностей и памяти».

Шахматная деятельность влияет на формирование у детей произвольных психических процессов, в игре у них развиваются произвольное внимание и произвольная память, а это в свою очередь помогает педагогам и детям в приобретение навыка учебной деятельности. В условиях игры дети лучше сосредотачиваются и больше запоминают. Игра в шахматы организует чувства ребенка, его нравственные качества и поведение. Обучение игре в шахматы позволяет наиболее полно использовать потенциал, заложенный в древней игре в формировании логического мышления дошкольников, а главное, все это можно и нужно реализовывать через игровую деятельность, которая занимает ведущую роль в развитии детей в нашей дошкольной организации.

Нужно, чтобы шахматы развивались по всей стране, сообщил президент России Владимир Путин и поэтому, обучение детей шахматам не может начинаться без серьезной подготовки кадров. Профессиональная подготовка в специальных центрах дополнительного образования (Персонал Ресурс, Институт развития образования Краснодарского края и т. д.) является фундаментом для реализации данного проекта, а самообразование педагогов, их желание и стремление дать детям как можно больше профессиональной, грамотной и достоверной информации является залогом успешности по данному направлению.

Развитие индивидуальных интеллектуальных способностей детей через игру в шахматы развивает не только детей, но и самих педагогов. Ведь только у инициативного, современного и внимательного педагога — воспитанники проявляют самостоятельность, креативное мышление и высокий уровень развития.

#### Литература:

1. В. Г. Гришин «Малыши играют в шахматы», М. Просвещение, 1995 г.
2. Бардвик, Т. Шахматы для детей — СПб.: Питер, 2011.
3. Шахматные дебюты для детей / Н. М. Петрушина. — Изд. 2-е. — Ростов н/Д: Феникс, 2013.
4. Трофимова, А. «Шахматный учебник — сказка» — Изд. 2-е. — Ростов н/Д: Феникс, 2015.
5. Костров, В. В., Якиревич В. Е. «Шахматная тетрадь для детей и родителей» — Издательский дом «Литера», 2015.
6. Сухин, И. Г. волшебные фигуры, или Шахматы для детей 2–5 лет: Книга-сказка для совместного чтения родителей и детей. — М.: Новая школа, 1994.

## Адаптация детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения посредством художественного слова

Федякина Ирина Александровна, воспитатель;  
Кремнева Марина Юрьевна, воспитатель;  
Кипина Ирина Александровна, воспитатель;  
Борисова Марина Витальевна, воспитатель;  
Федосеева Анна Викторовна, воспитатель

МБДОУ № 225 «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития воспитанников» г. Кемерово

Детский сад — это новый этап в жизни ребенка. Для малыша — первый опыт общения в коллективе. Смену обстановки, чужих, незнакомых ребенку людей далеко не все дети воспринимают сразу и без проблем. Чаще всего родители, отдавая свое чадо в детский сад, через небольшой промежуток времени испытывают разочарование: слезы ребенка, капризность, отказ от похода в детский сад, частые простуды, невысказанные упреки и обиды к воспитателям.

Адаптация к условиям дошкольного образовательного учреждения — это первый этап социализации ребенка. Как успешно и легко он пройдет, зависит дальнейшая адаптация ребенка к школе, к новым жизненным условиям и т. п.

Приспособление организма к новым условиям, к новому режиму и ритму жизни, может привести к изменениям в поведении ребенка, к нарушению сна, изменению аппетита.

Самый сложный период — это начало адаптации, он может продлиться очень долго и перейти в период дезадаптации, что может сказаться на нарушении здоровья, поведения и психики ребенка.

Приходя в детский сад, каждый ребенок переживает адаптационный стресс, ведь адаптивные возможности маленьких детей ограничены, поэтому быстрый переход ребенка в новую социальную ситуацию и долгое пребывание в стрессовом состоянии могут привести к эмоциональным нарушениям или замедлению темпа психофизического развития.

### Актуальность

Адаптация ребенка в детском саду, всегда была актуальной темой для родителей и воспитателей. Ведь почти всегда родители, отдавая ребенка в сад заинтересованы в быстром привыкании ребенка к саду. Часто задают вопрос насколько легко и быстро ребенок сможет освоиться в новом для него статусе воспитанника, в новом коллективе и привыкнуть к новому режиму дня.

Большее количество малышей испытывают трудности в процессе адаптации в ДОУ. Ведь дети в возрасте 2—3 года испытывают трудности в развитии речи, у многих полностью меняется режим дня и питание, у детей отсутствуют навыки самообслуживания, а некоторые дети даже не умеют ходить на унитазы, так как дома привыкли к горшку. Стиль воспитания и характер взаимодействия взрослый-ребенок отличается в саду от того который используют дома. Поэтому практически всегда адаптация —

это стресс для малышей, и их эмоциональное состояние напрямую сказывается на его дальнейшем развитии.

Для того чтобы адаптация прошла как можно менее «безболезненно» воспитатель должен создать комфортные условия пребывания детей в группе, уметь снять мышечное и эмоциональное напряжение, помочь в преодолении детских страхов. А также научить детей взаимодействовать с воспитателем и наладить контакт между детьми, помочь развить игровые навыки, контролировать поведение, и обучить социально-бытовым навыкам.

### Цели:

- создание благоприятных условий адаптации ребенка в условиях группы и детского сада;
- сформировать чувство защищенности, спокойствия и доверия к окружающему миру;
- развивать познавательную сферу ребенка, коммуникативных и навыков самообслуживания.

### Задачи:

- определение и изучение уровня адаптации ребенка к условиям ДОУ;
- профилактика и преодоление стрессовых состояний у детей в период адаптации;
- развитие навыков взаимодействия между детьми и взрослыми;
- снижение импульсивности, тревоги, агрессивности.

Опираясь на жизненный опыт в воспитании своего ребенка, и на то, как прошла наша адаптация в саду, могу отметить, что в этом процессе очень могут помочь стихотворения, потешки, которые дети привыкли слышать дома. Ведь дома мама, укладывая ребенка спать поет ему песню, умывая, либо собирая на прогулку приговаривает потешку.

Посредством таких художественных образов устанавливаются эмоциональные взаимоотношения взрослого и детей, происходит знакомство с внешним окружающим малыша миром, появляется ощущение чего-то знакомого.

Роль влияние потешек на жизнь, а в нашем случае адаптацию малыша трудно переоценить: слушая слова, ритм, музыкальность, — он делает ладошки, притопывает, приплясывает, двигается.

Для работы с детками первой младшей группы нами были собраны произведения известных авторов (А. Барто, С. Маршак, Т. Хитрова, В. Берестов и др.) в легкой стихотворной форме описывающие различные ежедневные дей-

ствия, которые необходимо выполнить малышу в детском саду: умывание, зарядка, одевание и т. д. И было замечено, что и игровые упражнения, и занятия (лепка, рисование, конструирование и т. д.) становятся более понятны и увлекательны для маленького человечка.

Фольклорные произведения используются на протяжении всего дня, сопровождаем ими разные режимные моменты.

Так как очень важным является встреча ребенка с воспитателем, то в этот момент встречали его с улыбкой на лице, подходили и присаживались к нему, чтобы быть на уровне глаз ребенка, здоровались и приглашали пройти в группу, используя фольклор [см. приложение 1].

Для занятий можно использовать следующие четверостишия (авторские разработки):

Конструирование. При использовании крупного деревянного конструктора можно строить дом для кукол, сопровождая его следующими словами:

*Мы построим с кубиков разные дома  
Красные, зеленые кубики берем  
Друг на друга сложим и получим дом  
Дом не станем мы ломать,  
Чтобы маме показать*

— Рисование:

*Карандашик в ручку взяли и присели рисовать  
Нарисуем дружно маму, чтобы маме показать*

— Лепка:

*С пластилина мы слепили  
Наш веселый дружный мяч  
Мы украсим разноцветно  
И отправим его в скач  
Или Маме слепим мы цветочек  
красный, синий, голубой  
Его маме мы подарим  
Когда соберемся домой*

— Наблюдение: наблюдение за птицами.

*Птички прилетели, смотрят-чик чирик  
мы покрошим хлебушек и нальем водицы  
кушайте птишечки, не замерзайте  
И почаще к нам прилетайте*

Таким образом, если воспитатель использует стихотворения и потешки, это позволяет быстрее наладить контакт с детьми, которые приходят на адаптацию в детский сад. Художественное слово способствует эмоциональному благополучию детей. Как скоро ребенок сможет освоиться в детском саду зависит конечно от его личностных качеств, а также от того насколько воспитатель знает возрастные психологические особенности ребенка, в том как ему помочь привыкнуть к новой атмосфере и обстановке, насколько воспитатель сможет помочь освоить новое пространство и новый социальный статус.

Мы выделяем четыре степени адаптации:

1) легкая адаптация: ребенок ведет себя активно, любознательно, привыкание к саду формируется в течении 1–2 недель;

2) средняя адаптация: переменчивое настроение, ребенок может плохо кушать, либо отказываться от еды, сон беспокойный. Период данной степени 3–5 недель;

3) тяжелая адаптация: ребенку очень тяжело психологически, часто болеет, он не ест в саду. Продолжительность от двух до шести месяцев;

4) очень тяжелая адаптация: около полугода и более. Здесь возникает вопрос, нужен ли такой стресс, либо важнее психологическое спокойствие ребенка и ему не нужно посещать сад.

Проанализируем заполняемость листов адаптации в нашей группе, на 2018–2019 учебный год.

Набрана первая младшая группа, в количестве 28 детей (100%), из них 14 мальчиков (50%) и 14 девочек (50%).

Тяжелая степень адаптации наблюдалась у 10 детей (35,7%)

Со средней степенью адаптации было 15 детей (53,5%) У 5 детей (17,8%) была легкая степень адаптации.

На то, что такой процент детей с тяжелой степенью адаптации и большая половина группы со средней степенью, повлиял тот фактор, что деткам пришлось значительно сокращать время рекомендуемой адаптации, так как в связи с капитальным ремонтом, сад открылся только в конце ноября. Обычно адаптация начинается с начала августа и увеличивается постепенно время пребывания в саду от нескольких часов до нескольких недель.

Мы давали советы родителям о том, как облегчить адаптацию, и сделать так, чтобы ребенку было максимально комфортно в условиях группы:

— домашний режим подстроить так, чтобы он был как можно в приближен к режиму группы;

— дома ввести в рацион такие блюда, которые ребенок будет кушать саду;

— расширять ближайшее окружение ребенка: гулять на детских площадках, играть с детьми в игровых комнатах, оставаться ночевать у бабушки и т. д.;

— учить ребенка самообслуживанию по мере его возможности;

— гулять около детских садов и наблюдать за детьми, проводить беседы на тему детского сада, и играть дома с ребенком в игру «детский сад», где ребенок будет главным героем, настроить ребенка как можно положительнее к его поступлению в детский садик;

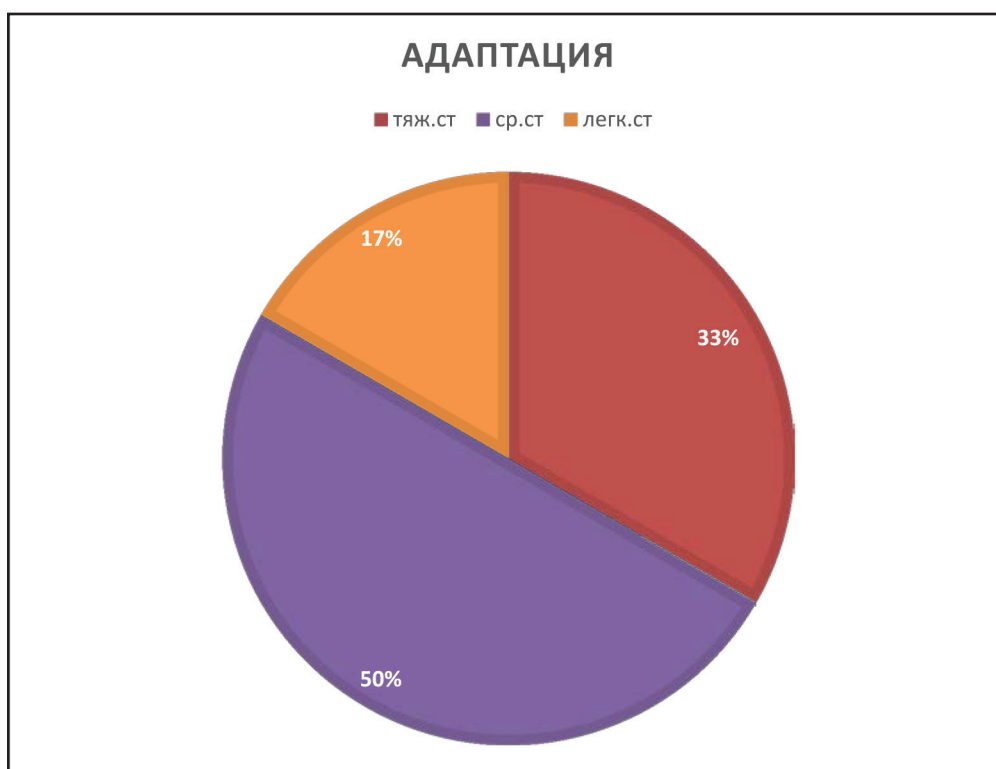
— в выходные дни придерживаться режима группы детского сада;

— щадить ослабленную детскую нервную систему, создавая дома спокойную благоприятную психологическую обстановку, не ругать за капризы, и говорить ребенку, что он также любим и важен для вас.

Когда ребенок начинает весело говорить о садике, рассказывать стихи, напевать песенки, вспоминать о том, что случилось за день — это признак того, что он освоился и адаптация прошла успешно.

*Приложение 1 к теме «Адаптация детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения по средствам художественного слова»*

Диаграмма степени адаптации детей первой младшей группы в МБДОУ № 225



Такие слова можно говорить всем детям,  
Приходящим в детский сад.  
 Кто пришел тут в гости к нам  
 это наша Машенька  
 умница и лапушка  
 Или: *Давай скорее ручку пойдём с тобой мы в группу*  
*найдем друзей хороших игрушки разберем не бойся мой хороший*  
*давай скорее ручку мы вместе к нам пойдём*  
Утреннюю гимнастику может сопровождать следующая потешка:  
 Мы ногами топ, топ  
 Мы руками хлоп, хлоп  
 Мы глазами миг, миг  
 Мы плечами чик, чик  
 Раз сюда, два сюда  
 (повороты туловища вправо и влево)  
 Повернись вокруг себя  
 Раз присели, два привстали  
 Сели, встали, сели, встали  
 Словно ванькой-встанькой стали  
 А потом пустились вскачь  
 (бег по кругу)  
 Будто мой упругий мяч  
 Раз, два, раз, два  
 (упражнение на восстановление дыхания)  
 Вот и кончилась игра.  
Режимные моменты можно сопровождать следующими стишками:

Моем ручки:  
 Теплою водою  
 Руки чисто мою  
 Кусочек мыла я возьму  
 И ладошки им потру  
Прием пищи:  
 Ложку с Настей мы берем и ко рту ее несем  
 вкусная кашка, кашка-вкусняшка  
 Или:  
 Повара нам супчик сварили  
 Самое вкусное туда положила.  
 Мясо, яички, картошку, укроп  
 Очень хотят попасть к... в роток.  
 Давай-ка не станем их обижать  
 И все что в тарелке будем съедать  
Причесывание  
 Мы причешем нашу Машу  
 волос в косу заплетем  
 будем Маша всех краше  
Одевание:  
 Что одеваем мы сначала? Ножки.  
 Надеваем штанишки и сапожки.  
 Что оденем мы потом? Руки.  
 А на них наденем кофты и куртки.  
 А последней, а последней  
 Знаем мы как дважды два,  
 Одевается, конечно, на прогулку — голова!  
 Или:  
 Раз, два, три, четыре, пять, Собираемся гулять.  
 Завязала Катеньке шарфик полосатенький.

Наденем на ножки яркие сапожки И пойдем скорей гулять,

веселиться и скакать

Готовимся ко сну:

Баю бай глазки закрывай  
пусть тебе присниться яркая жарптица  
крылышком помашет в сон тебя потянет

Пробуждение после дневного сна:

Просыпайтесь, потянитесь, на бочок перевернитесь.

Слегка приподнитесь, а потом — садитесь.

А теперь вставайте, движенье друг за другом начинайте.

По кругу мы шагаем и руки поднимаем.

Затем трусцой передвиженья, и дальше — легкое круженья.

При плаче: Кто тут плачет?

Кто тут плачет, Ой-ей-ей!

Говорят, сынишка мой?

Нет, не плачет мой сынок,

Зря вы говорите!

Улыбается уже

Посмотрите!

Про Яну-Несмеяну

Насупилась, нахмурилась

Ну вот! Совсем не Яна!

А может, в гости к нам пришла Царевна Несмеяна?

Опять капризничать начнет,

Наплачет — океан!

Ну вот, и слезный дождь идет

Мы знаем Несмеян.

Сейчас бы лодку на мечтать,

И весла раздобыть,

И через этот океан

Куда-нибудь уплыть.

Туда, где солнышко живет,

И где растут бананы,

И где не плачут никогда Царевны Несмеяны!

Вечер:

День наш быстро весь прошел,

Вечер в гости к нам пришел.

Скоро мамочка придет

И домой нас заберет.

Мы с игрушками играли,

Занимались, рисовали.

Кукол спать мы уложили,

Кубики мы все сложили.

Скажем спасибо детскому саду!

День был веселый — Такой, как надо.

Ночью в кроватке мы дома поспим,

А утром мы снова в детсад прибежим.

## Системно-деятельностный подход в практике работы специалистов с обучающимися с ОВЗ

Шкатова Наталья Юрьевна, учитель-дефектолог (тифлопедагог);  
Челпанова Ирина Данииловна, учитель-дефектолог (тифлопедагог);  
Пятая Юлия Викторовна, учитель-дефектолог (тифлопедагог)  
МКДОУ г. Новосибирска «Детский сад № 451 комбинированного вида «Теремок»

*Современный педагог не тот, кто учит, а тот, кто понимает и чувствует, как ребенок учится, как проходит его становление.*

*Л. С. Выготский*

Современный человек живёт в условиях постоянного обновления знаний; телевидение, интернет, печатная продукция, предлагая огромный объём информации, требуют новых способов её освоения. В Государственном образовательном стандарте дошкольного образования четко прослеживается линия поддержки разнообразия детства через создание условий социальной ситуации содействия взрослых и детей ради развития способностей каждого ребенка.

Как отмечает Яковлева Г.В., ключевой составляющей методологической компетентности педагога к реализации ФГОС дошкольного образования является понимание оснований системно-деятельностного подхода, корнями

уходящего в концепцию культурно-исторической школы Л. С. Выготского и его последователей.

Многие ученые придерживаются той точки зрения, что реализация системно-деятельностного подхода предполагает умение педагога рассматривать воспитательное взаимодействие с личностью ребенка в дошкольном учреждении с трех позиций. Первая позиция — это воспитательная система всего дошкольного образовательного учреждения, в рамках которой педагогический коллектив и каждый педагог стремятся упорядочить влияние всех факторов и структур внутри-дошкольного сообщества на процесс развития воспитанников с ОВЗ. Согласно второй позиции — это воспитательное пространство группы, где



и происходит наибольшее количество актов педагогического взаимодействия с воспитанником. Третья позиция предполагает обеспечение индивидуальной траектории развития обучающегося с ОВЗ. Сущность деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит совместная (партнерская) деятельность взрослых и детей по достижению совместно выработанных целей и задач. Именно совместный поиск технологий, методов и определение ценностей, норм и законов жизни в процессе разных видов деятельности и составляет основу коррекционно-педагогического процесса с воспитанниками с ОВЗ.

Современный этап практики и теории тифлопедагогики располагает некоторой научно-практической базой для решения вопросов управления развитием нарушенного зрительного восприятия дошкольников. Этот базовый материал позволяет специалисту частично, хотя и целенаправленно, педагогическими приемами воздействовать на становление такого важного психического познавательного процесса, как зрительное восприятие.

Современная наука отмечает, что снижение функций зрения, неизбежно приводящее к снижению скорости и точности восприятия, обуславливает фрагментарность, искаженность восприятия единичных предметов и групповых композиций, затрудняет установление причинно-следственных связей между предметами и явлениями, провоцирует замедленность и нечеткость их опознания, нарушает одновременность, дистантность восприятия.

Анализ и обобщение тифлопедагогической литературы позволил выделить некоторые характерные трудности, свойственные зрительному восприятию детей с нарушением зрения: узость обзора, низкий уровень умения целостно, детально и последовательно воспринимать содержание сюжетной картины, низкий уровень умения узнавать предметы, изображенные в различных вариантах, низкий уровень развития зрительно-моторной координации, формирование нечетких, неполных зрительных образов. Данные трудности негативно влияют на успешность детей с нарушениями зрения в последующей учебно-познавательной и практической деятельности. Поэтому дети с нарушениями зрения нуждаются в поддержке специалистов, осуществляющих коррекционно-развивающую работу по развитию зрительного восприятия данной категории детей.

В тифлопедагогической литературе коррекционно-педагогическая работа рассматривается как система психолого-педагогических мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков психофизического развития детей.

Коррекционно-педагогическая работа осуществляется в тесной связи с лечебно-восстановительной, что способствует повышению различительной способности зрения, стабилизации или восстановлению зрительных функций. Основными задачами коррекционно-педагогической работы в МКДОУ д/с № 451 выступают: сенсорное раз-

витие обучающихся, коррекция вторичных отклонений, компенсация нарушенных зрительных функций, всестороннее развитие и подготовка к обучению в школе.

В практике работы придерживаемся позиции Фомичевой Л.В., которой были определены направления и разделы коррекционно-педагогической деятельности по развитию зрительного восприятия у воспитанников с ОВЗ:

- развитие поисково-ориентировочной функции
- развитие информационно-познавательной функции
- развитие регулирующей и контролирующей функции

Развитие поисково-ориентировочной функции зрительной системы осуществляется за счет развития у обучающихся с ОВЗ пространственного восприятия, формирования навыков пространственной ориентации. Коррекционно-педагогическая деятельность в рамках этого направления осуществляется и способствует развитию центрального, периферического, бинокулярного зрения, поля зрения, что в свою очередь способствует повышению контрастной чувствительности.

Развитие информационно-познавательной функции включает такие разделы как: формирование предметных представлений, формирование сенсорных эталонов, развитие восприятия сюжетных изображений. Коррекционная работа в рамках данного направления способствует обогащению зрительного опыта детей, обучению их способам обследования предметов и явлений окружающей среды, способам получения и переработки информации, построению целостного зрительного образа, развитию цветоощущения, центрального зрения, остроты зрения, повышению различительной способности глаз, повышению и совершенствованию контрастной чувствительности.

Развитие регулирующей и контролирующей функции оказывает положительное влияние на совершенствование и развитие аккомодационных механизмов, конвергенцию глаз, поле зрения.

Для успешной реализации данных направлений коррекционно-педагогической работы обеспечиваем индивидуальный и дифференцированный подход к развитию зрительного восприятия у воспитанников с ОВЗ.

Такой подход осуществляется с учетом степени и характера нарушения зрения, особенностей зрения воспитанника, уровня развитости зрительного восприятия, возраста и индивидуальных особенностей психофизического развития.

Каждое из направлений коррекционно-педагогической работы реализуется с помощью разнообразных организационных форм и применения современных образовательных технологий.

К числу современных образовательных технологий, применяемых в ДОУ, в процессе коррекционно-педагогической деятельности, можно отнести:

- здоровьесберегающие технологии;
- технологии проектной деятельности;

- технология исследовательской деятельности;
- информационно-коммуникационные технологии;
- личностно-ориентированные технологии;
- игровые технологии;

Усилия специалистов ДОУ сегодня как никогда направлены на оздоровление воспитанника с ОВЗ, культивирование здорового образа жизни. Неслучайно именно эти задачи являются приоритетными в программе модернизации российского образования. Использование здоровьесберегающих технологий является перспективным инструментом в коррекционно-педагогической деятельности воспитанников с ОВЗ. Широко специалистами ДОУ используются следующие элементы здоровьесберегающих технологий:

#### **Здоровьесберегающие технологии академика В. Ф. Базарного**

Коррекционно-педагогическая деятельность предполагает режимы смены динамических поз. Часть образовательной деятельности воспитанники проводят стоя: они могут слушать, рассматривать удаленные предметы, а остальное время проводят сидя. Тем самым сохраняется и укрепляется позвоночник, формируется осанка. Дети вначале могут стоять не более 3–5 минут. Затем длительность постепенно увеличивается.

Схемы зрительных траекторий используем для минуток и упражнений на зрительную координацию.

На потолке или стене располагаются различные зрительные ориентиры.

Метка на стекле (по Аветисову) позволяет тренировать глазные мышцы, способствует профилактики близорукости.

**Пальминг** является разновидностью гимнастики для глаз и как раз так помогает воспитанникам отдохнуть. Этот метод используем после зрительных нагрузок.

Развитию общей моторики способствуют применяемые комплексы физминуток, подобранные согласно лексической теме недели.

Применение Су Джок терапии способствует стимуляции высокоактивных точек соответствия всем органам и системам, расположенных на кистях рук и стопах. Воздействие на точки стоп осуществляется во время хождения по ребристым дорожкам, коврикам с пуговицами и т. д.

Движение составляет основу любой детской деятельности в ДОУ. Для детей с ОВЗ дефицит движения возрастает в несколько раз, так как эти дети ограничены в движении зрительными возможностями. В связи с данным обстоятельством, специалистами широко применяются упражнения, способствующие формированию зрительно-двигательных взаимосвязей. Ведь повышение двигательной активности за счёт увеличения разнообразия движений у воспитанников с ОВЗ является пропедевтикой различных двигательных актов и физических упражнений.

Изучая новинки коррекционно-методической литературы, обратили внимание и применяем на практике методику **М.А. Мишина, Е.В. Козловой «Упражнения с**

**карточками»** с использованием сетки и прищепок в сочетании с двигательной активностью воспитанников.

Заслуживает внимания технология проектной деятельности в воспитании и развитии воспитанников с ОВЗ. Данная технология позволяет учитывать индивидуальные возможности воспитанников, оказать помощь, научить ребенка находить и извлекать необходимую информацию и усваивать ее в виде новых знаний. В практике специалистов ДОУ используются следующие типы проектов: исследовательско-творческие; ролево-игровые; информационно-практикоориентированные. Учитывая возрастные психологические особенности дошкольников, координация проектов гибкая, т. е. специалист ненавязчиво направляет работу детей, организуя отдельные этапы проекта. По продолжительности проекты бывают краткосрочными (одно или несколько занятий — 1–2 недели), средней продолжительности, долгосрочные (на учебный год).

В условиях детского сада информационно-коммуникационные технологии используются в различных видах коррекционно-педагогической деятельности. Образовательная деятельность с воспитанниками с ОВЗ имеет свою специфику, поэтому эмоционально насыщена, ярка, с привлечением большого иллюстративного материала, с использованием звуковых, световых, тактильных элементов и видеозаписей. Использование современной компьютерной техники позволяет развить традиционные методические подходы к лечению воспитанников с ОВЗ, способствующие повышению эффективности лечения зрительных нарушений. С этой целью, в ДОУ с оборудован ортоптический кабинет компьютером, оснащенным игровыми компьютерными программами Плеоптика — 2, Relax — 2, «Тир», «Льдинка», «Крестики», которые направлены на диагностику, лечение и профилактику глазных болезней, тренировку аккомодации, в комплексном лечении миопии и амблиопии, упражнения, повышающие остроту зрения, восстанавливающие правильную зрительную фиксацию, а так же позволяющие развивать и тренировать глазодвигательные мышцы.

Особое значение имеет использование на занятии компьютерных технологий, которые позволяют решить вопрос наглядности, активизируют деятельность дошкольников, способствуют повышению мотивации к обучению. Способность компьютера воспроизводить информацию одновременно в виде текста, графического изображения, звука, речи, видео, запоминать и с огромной скоростью обрабатывать данные позволяет педагогу создавать для слабовидящих детей мультимедийные презентации для ознакомления их с окружающей действительностью.

С помощью пособий, изготовленных в программе Microsoft Office PowerPoint, решаем коррекционные задачи по формированию предметных представлений; формированию сенсорных эталонов; развитию навыков ориентировки в пространстве; развитию восприятия сюжетного изображения; развитию восприятия глубины

пространства; развитие зрительно-моторной координации.

Преимущества заданий, разработанных в данной программе, в возможности изготовления пособий, различных по зрительной нагрузке, по уровню сложности и в возможности редактирования заданий в зависимости от поставленных задач. Задания в программе Microsoft Office PowerPoint легко создаются и редактируются, что является значительным преимуществом по сравнению с традиционными пособиями, выполненными из бумаги и картона. Благодаря возможности демонстрации пособий не только на мониторе, но и на экране при помощи медиапроектора, учитываем и зрительную нагрузку воспитанников, и изменять расстояние от глаз до монитора, экрана. Поскольку детям со сходящимся косоглазием требуется вертикальное полотно, поэтому при работе рационально используем задания, разработанные в Power Point. Задания на развитие предметных представлений создаются путём вставки в презентацию изображений, предварительно обработанных в графическом редакторе (очищен фон, исключены второстепенные детали, добавлен чёткий контур, усилен контраст и т. д.)

Личностно ориентированная технология.

Применение личностно-ориентированных технологий является приоритетным элементом в системе коррекционно-педагогической работы в ДОО. Лично-ориентированная технология призывает педагога создавать оптимальные условия для развития личности воспитанника с ОВЗ. Так как правило воспитанники, имеющие нарушения зрения разной этиологии, имеют повышенный уровень тревожности, плохо адаптируются к социальной среде, не сразу идут на контакт, вялы, либо расторможены, что в дальнейшем может привести к эмоциональной депривации. Поэтому специально организованный коррекционно-педагогический процесс в сочетании с личностно-ориентированной технологией в ДОО подразумевает дифференцированный подход, субъектно-личностный.

Личностно-ориентированная технология реализуется и в развивающейся предметно — пространственной среде, которая позволяет ребёнку проявить собственную активность, наиболее полно реализовать себя, свои возможности и интересы.

Активно педагогами и специалистами ДОО используются игровые технологии. Коррекционно-развивающая работа создается при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования детей к образовательной деятельности. При использовании игровых технологий учитываем соответ-

ствие игры возрасту ребенка или его актуальному уровню развития, структуру дефекта, подбор игрового материала с постепенным усложнением, связь содержания игры с системой знаний ребенка, учета принципа смены видов деятельности, использование ярких, озвученных игрушек и пособий и соответствие игрушек и пособий гигиеническим требованиям и безопасности.

В связи с интенсивной технологизацией образовательного процесса, передовыми идеями в области развития и воспитания воспитанников с ОВЗ, используем одной из общепризнанных технологии развивающего обучения.

Технология развивающего обучения включает стимулирование рефлексивных способностей ребенка, обучение навыкам самоконтроля и самооценки.

Импонирует тот факт, что технология развивающего обучения рассматривает ребенка как самостоятельного субъекта процесса обучения, взаимодействующего с окружающим миром.

В настоящее время изучаем и занимаемся разработкой «Образовательных веб-квестов», предполагающих проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Разрабатываются такие веб-квесты для максимальной интеграции Интернета в коррекционно-развивающей работе по теме недели. В своей коррекционно-педагогической деятельности адаптируем веб-квест как учебного задание Берни Доджа, профессора образовательных технологий Университета Сан-Диего (США).

На современном этапе развития дошкольного образования одной из актуальных задач становится поиск вариативных способов организации образовательной деятельности детей с ОВЗ и созданием условий для участия родителей в коррекционно-педагогической деятельности, обеспечивающей психолого-педагогическую поддержку семьи и повышение их компетентности в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья своих детей.

С этой целью в МКДОУ д/с № 451 с 2013года функционирует Родительский клуб «Любопытный совок».

Таким образом, в процессе реализации системно-деятельностного подхода в практике работы специалистов, убеждены, что формирование личности воспитанника и продвижение его в развитии осуществляется не тогда, когда он воспринимает знания в готовом виде, а в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие нового знания». И в этом помогаем ему мы — участники коррекционно-педагогической деятельности (педагоги врачи родители).

Литература:

1. <http://festival.1september.ru/articles/519655/> Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. - № 4. - с. 18–22.
2. Дружинина, Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения: Методическое пособие / Л. А. Дружинина — М.: Издательство «Экзамен», 2006. — 159 с.

3. Солнцева, Л. И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология). — М.: Классик Стиль, 2006. — 256 с.
4. Фомичева, Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: Офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения: Учебно-методическое пособие — СПб.: КАРО, 2007. — 256 с.

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

### Болезнь цивилизации — остеохондроз

Борамбаев Аян Серикович, студент;  
Куатова Гульдана Алайдаровна, преподаватель  
Карагандинский государственный технический университет (Казахстан)

Остеохондроз позвоночника, как болезнь человеческого вида, дегенеративно-дистрофическое поражение тканей позвоночника, связана с прямохождением, при котором нагрузка на позвоночник повышается. Название болезни происходит от греческих слов, означающих «кость» и «хрящ». Остеохондроз развивается из-за физиологического ослабления питания межпозвоночных дисков. Самый обычный образ жизни только ухудшает положение дел. Вряд ли найдется взрослый человек, который не сталкивался с такой проблемой, как остеохондроз.

Особенная трудность в определении причины остеохондроза связана с тем, что это заболевание может встречаться как у пожилых, так и у молодых людей, как у хорошо физически сложенных, так и у менее тренированных. Неполноценное, или нерациональное, питание добавляет «масла в огонь», и межпозвоночные хрящи, не получая нужных питательных веществ, начинают постепенно истончаться, терять прочность и эластичность, деформироваться. Происходящее в позвоночнике дегенеративно-дистрофические изменения сопровождают обызвествление поврежденных дисков. Боль при остеохондрозе может быть различной не только по интенсивности, но и по локализации.

Существует множество причин развития остеохондроза, и все они так или иначе являются следствием неправильного образа жизни, заложниками которого становится все большее количество людей современного общества. Так же связаны в основном в отсутствии внимания к требованиям организма, неправильном питании, излишних нагрузках на организм. По мнению многих специалистов, проводивших изучение данного заболевания, главной причиной появления остеохондроза является неправильно распределённая нагрузка на позвоночный столб. В ходе болезни, наибольшее патологическое воздействие, происходит на ткани хрящей и межпозвоночных дисков позвоночника. Ранее считалось, что остеохондроз позвоночника проявляется в основном после 35-ти лет, однако в

последние время с жалобами на боль в спине обращаются подростки 18–20 летнего возраста.

В наше время, остеохондрозом больше всего начинает страдать подрастающий организм. Так как молодежи больше всего не хватает витаминов, таких основных как кальций. К тому же с раннего детства они нагружают свой позвоночник тяжёлыми вещами. Было бы просто если дети правильно носили сумки. Но увы, не правильно нося тот же самый рюкзак, они подвергают свой позвоночник к тяжёлым искривлениям. Те, кто уже не в первый раз сталкивается с неприятными проявлениями остеохондроза, без труда распознают признаки заболевания и знают, что первоочередной задачей при обострении воспалительного процесса является снятие болезненных ощущений и уменьшение воспаления. Конечно, на этом этапе в первую очередь необходим прием соответствующих медикаментов, которые прописывает квалифицированный специалист. После курса препаратов состояние пациента заметно улучшается, но лечение на этом не заканчивается.

Создателем направления альтернативной ортопедии и неврологии является — Сергей Михайлович Бубновский. Его Методика называется «кинезитерапия». В нее кроме лечения входит диагностика состояния костно-мышечного аппарата, позвоночника и суставов.

Кинезитерапия по методу Бубновского эффективна для лечения многих заболеваний опорно-двигательного аппарата, включая следующие:

- острые и хронические боли в спине (в шейном, грудном и поясничном отделах, «гуляющие» боли по всей спине, с иррадиацией в ноги);
- остеохондроз грудного и поясничного отделов позвоночника;
- грыжи, протрузии, гемангиомы и другие проблемы с позвоночником;
- состояния после операций на позвоночнике, в том числе после установки металлоконструкций;
- реабилитация после травм;
- остеопороз;

— нарушение чувствительности конечностей при остеохондрозе;

— сколиоз и нарушения осанки;

Индивидуальные программы занятий будут особенно полезны пожилым людям, детям (старше 6 лет) и подросткам с нарушениями осанки, людям с сидячей работой или малоподвижным образом жизни, а также всем пациентам, перенесшим травмы или какие-либо операционные вмешательства на суставах или позвоночнике.

Во многих местах проводится эффективное лечение всех форм остеохондроза. Существуют занятия — ЛФК, упражнения лечебной гимнастики. Лечебная физкультура при остеохондрозе позвоночника — один из важнейших моментов лечения. Комплекс специальных упражнений при регулярном и правильном выполнении способствует коррекции осанки, укреплению мышечного корсета, нормализует работу мышц, снижает риск ухудшения и помогает профилактике осложнений остеохондроза. Так же она способствует постепенному восстановлению циркуляции крови, принятию позвонками нормального положения и укреплению позвоночника. Она актуальна для конкретного участка позвоночника, но с одной поправкой. Если болит поясница, следует выполнять не только упражнения для поясничного крестцового отдела позвоночника, но и для остальных отделов. Это важно делать для того, чтобы не дать развиваться остеохондрозу шеи, например. Ведь, если пострадала поясница, значит, мышечный тонус в ее области

недостаточен. Это позволяет предположить, что мышцы слабы и в других местах, и дать развиваться остеохондрозу шеи, например. Ведь, если пострадала поясница, значит, мышечный тонус в ее области недостаточен. Это позволяет предположить, что мышцы слабы и в других местах.

Положительный эффект дает лечебная физкультура при остеохондрозе почти всех отделов позвоночника. При этом стоит придерживаться нескольких правил:

- 1) Упражнения выполняйте регулярно.
- 2) Не пренебрегайте лечебной физкультурой без веских причин.
- 3) Нагрузки наращивайте постепенно.
- 4) Не перегружайтесь.
- 5) Гимнастика при остеохондрозе не должна слишком утомлять.

Лечебная физкультура категорически противопоказана в случаях, когда:

- Повышена температура тела;
- В период острых воспалительных заболеваний, паховых грыжах и тяжелых сердечно-сосудистых патологиях.

Правильный подбор и сочетание лечебных методик, могут намного улучшить состояние здоровья. Так же занятия с психологом в сочетании с ЛФК заставляют человека поверить в собственные силы и принять самое активное участие в выздоровлении или послеоперационном восстановлении. Упражнения при остеохондрозе по сей день остаются одним из наиболее простых и безопасных методов терапии.

Литература:

1. [sustavrip.ru/osteoxondroz/osteohondroz-spiny.html](http://sustavrip.ru/osteoxondroz/osteohondroz-spiny.html)
2. [spina.co.ua/lechenie/osteohondroz](http://spina.co.ua/lechenie/osteohondroz)
3. Сергей Бубновский. Методика Бубновского: краткий путеводитель / Оздоровление по системе доктора Бубновского М., 2017.

## Адаптивная физическая культура для детей с ограниченными возможностями здоровья

Горючев Денис Викторович, учитель физической культуры  
МБОУ «ЦО «Перспектива» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

*Адаптивная физическая культура является составной частью медицинского восстановления детей с отклонениями в здоровье, способ регулярной функциональной терапии, который использует физические упражнения для сохранения телесно-двигательных возможностей ребенка, открытия его внутренних резервов в лечении заболевания, которое было вызвано вынужденной гиподинамией.*

**Ключевые слова:** адаптивная физическая культура, здоровье, ребенок, ограниченные возможности здоровья, упражнения, развитие.

**А**даптивная физическая культура — область общей физической культуры. Главная цель адаптивной физической культуры — максимальное развитие жизнеспособ-

ности человека, который имеет устойчивые отклонения здоровья, благодаря организации постоянного режима функционирования его телесно-двигательных возможно-

стей и духовного состояния, их развития для того, чтобы ребенок мог состояться как индивидуально и социально значимый субъект. [1]

Совокупность методов проведения адаптивной физической культуры значительно отличается, что связано с аномальным психофизиологическим развитием ребенка. [1]

Для построения процесса физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо быть осведомленным о состоянии здоровья ученика, его физических, психических и личностных индивидуальных особенностях, в связи с тем, что первоначальным условием начала образовательного процесса является характеристика ученика.

Нужно отметить, что по классификации болезней категория детей с ограниченными возможностями здоровья очень разнообразная. В том числе важными факторами являются возраст, степень тяжести, медицинские показания по сопутствующим заболеваниям и вторичным отклонениям, структура протекания болезни. [2]

Средствами адаптивной физической культуры являются физические упражнения, природные и гигиенические факторы. Главную роль занимают физические упражнения, благодаря которым учитель производит направленное воздействие на ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, решает вместе с ним развивающие, коррекционные, воспитательные, оздоровительные и профилактические задачи.

В следствие многоповторного выполнения упражнений ученику улучшает свою физическую форму, совершенствует движения и развивает новые двигательные возможности. Также результат от регулярных физических упражнений способствует большому количеству изменений биологических структур и функций. Человек с ограниченными возможностями здоровья в любом возрасте может прибегнуть к физическим упражнениям, и они будут давать положительный результат, но особенно сильно адаптивная физическая культура влияет на растущий организм.

Физические упражнения имеют ряд преимуществ [2]:

1. Развитие и укрепление опорно-двигательной системы, улучшение тонуса и эластичности мышц, увеличение силы и укрепление суставов.

2. Стимулирование кровообращения и обмена веществ.

3. Увеличение работоспособности мозга и стрессоустойчивости,

4. Развитие сенсорных функций.

Адаптивная физическая культура способствует развитию интересов и потребностей, воспитывает характер, формирует поведение и волю благодаря тому, что на уроках физической культуры упражнения наполнены целенаправленными действиями, сопряжено с множеством психических процессов, с регулированием качества движений, с умственной деятельностью и эмоциональной реакцией.

Выделяют эффективный способ проведения занятий физической культуры для детей с ограниченными возможностями здоровья, который развивает координацию, волевую и психическую составляющую характера ученика, это игра. Люди всех возрастов с радостью вовлекаются в игры, потому что именно игра может удовлетворить потребности человека в эмоциях, досуге, общении и активной деятельности, а также является способом самовыражения. При выборе игр необходимо учитывать индивидуальные физические особенности, двигательные возможности группы, а также возраст. [3]

Доказано, что игровой процесс является не только развлечением, но и способом повышения телесно-двигательной активности, развития умственной деятельности и выражения эмоций. [3]

Главным принципом в проведении физической культуры для учеников с ограниченными возможностями здоровья является индивидуальный подход, исходя из которого распределяются нагрузки. [4]

Таким образом, благодаря организации постоянных занятий адаптивной физической культурой заметно улучшается психофизиологическое состояние детей с ограниченными возможностями здоровья, а также, что не менее важно происходит приобщение учеников к необходимым им физическим упражнениям и способностью управлять своим психофизиологическим состоянием.

#### Литература:

1. Насибулина Г., В. Организация занятий адаптивной физической культурой с детьми с ограниченными возможностями здоровья/Сыктывкар, 2016. [1]
2. Физкультура для детей с ОВЗ // Корпорация российский учебник URL: <https://rosuchebnik.ru/material/fizkultura-dlya-detey-s-ovz/> (дата обращения 01.03.2019). [2]
3. Подвижные игры для детей с ОВЗ // Социальная сеть работников образования URL: <https://nsportal.ru/blog/nachalnaya-shkola/all/2014/02/25/podvizhnye-igry-dlya-detey-s-ovz> (дата обращения 01.03.2019). [3]
4. Методика проведения занятий по адаптивной физической культуре с детьми, имеющими отклонения в состоянии здоровья // GYBERLENINKA URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-provedeniya-zanyatiy-po-adaptivnoy-fizicheskoy-kulture-s-detmi-imeyuschimi-otkloneniya-v-sostoyanii-zdorovya> (дата обращения 01.03.2019). [4]

## Проблема допинга в современном спорте

Сысоева Юлия Васильевна, студент;  
Седнев Александр Владимирович, старший преподаватель  
Кемеровский государственный университет

### Введение

В настоящее время жесткие условия выживания в современном спорте вынуждают спортсменов работать почти за пределами физиологических возможностей организма. Необходимым условием успешного функционирования спортсменов в настоящее время — это очень высокий уровень их подготовленности и результатов [1–3]. Проблема усугубляется коммерциализацией спорта. Высокая цена победы в современном спорте приводит к ряду негативных последствий, среди которых особенно тревожит допинг или прием запрещенных спортивных препаратов или методов [3, 8]. С медицинской точки зрения принятие таких препаратов, часто не обоснованных и не контролируемых, может являться опасным для здоровья и жизни спортсмена. В современных спортивных соревнованиях смертельные случаи, вызванные употреблением спортсменами запрещенных веществ, случаются довольно часто [7, 9].

Помимо существенного вреда для здоровья и жизни спортсменов, применение таких средств противоречит морально-этическим нормам спортивного движения и основной задаче современного спорта. Необходимо постоянно продолжать непрерывную борьбу с допингом, эту мысль подтверждают слова Жака Порре, который сказал: «Допинг, безусловно, самая сильная угроза для спорта в 21-м веке. Это подрывает здоровье спортсменов и лишает веру в спортсменов» [1–4]. Таким образом, одной из самых тяжелых проблем современного олимпийского спорта является, как и раньше, борьба с допингом. Специалистов из разных стран мира объединяет мысль о том, что политика Всемирного антидопингового агентства (WADA) в значительной степени противоречива. Даже определение допинга («допинг — это нарушение одного или нескольких антидопинговых правил», как оно было написано в Антидопинговом кодексе 2009 года) не является научным и логичным. Спортивная наука развивается сегодня по-своему, что фактически не зависит от функционирования WADA [1, 6, 7].

Много работ отечественных и зарубежных авторов посвящено теории и методике антидопинговых мер [4, 5, 6, 8]. Ученые отмечают, что эта проблема включает в себя тесную взаимосвязь медицинских, социальных, педагогических, политических, морально-этических, экономических и юридических аспектов.

Основные усилия спортивной и медицинской науки направлены в целом на изучение влияния запрещенных в спорте веществ на организм спортсмена, на поиск и совершенствование средств его обнаружения, биохимических компонентов и удешевление допинг-контроля [3, 5, 10].

### Цель, материал и методы.

Целью работы является определение и обоснование медико-биологических, психологических и социальных проблем допинга в спорте.

Исследование основано на анализе научной и методической литературы. Использовались следующие методы: анализ, синтез, обобщение, сравнение и аналогия.

### Основная часть.

Перегрузки, которые испытывают спортсмены в процессе тренировок и соревнований, настолько высоки, что попытки отказаться от медицинских препаратов становятся тщетны. В связи с этим в течение нескольких десятилетий международные спортивные и медицинские организации ведут активную борьбу с допингом. При этом эта борьба часто не приносит желаемых результатов; несмотря на увеличение количества лабораторий допинг-контроля и совершенствование их оборудования, практика приема химических веществ не исчезает. Принятие препаратов, включенных в Международный стандарт WADA «Список запретов», спортсменами является нарушением антидопинговых правил в спорте [1, 5].

Необходимо обеспечить высококвалифицированную работу спортивных врачей, которые должны обладать необходимыми знаниями для выявления допинга, а также о том, как действуют отдельные препараты на организм спортсмена. Помимо личного вреда, употребление спортсменами допинговых препаратов опасно для окружающих их людей. Отмечается, что принятие ряда препаратов приводит к изменению поведения спортсменов (например, к усилению агрессивности) и может привести к созданию социально опасных ситуаций [1, 3, 4, 8]. Проблема допинга не ограничивается приемом допинга профессиональными спортсменами; это касается молодежи и спортсменов-любителей в разных видах спорта, что, как и в настоящее время, стало серьезной проблемой для охраны здоровья населения всего мира.

Также вызывает беспокойство проникновение допинга в детско-юношеских видах спорта [3,5]. Во-первых, негативные последствия приема запрещенных препаратов спортсменами этого возраста наиболее выражены, чем в полностью сформированном организме. Во-вторых, начинающий спортсмен, принимая допинг, фактически лишает себя дальнейших стратегических перспектив в спорте, потому что обычные средства тренировки после приема допинга не дадут надлежащих результатов.

В-третьих, такие факты чрезвычайно сильно влияют на имидж спорта в целом. Все это характеризует остроту проблемы с допингом в спорте.

Эта проблема не была решена с юридической точки зрения, поскольку правовая система наказания за упо-



ребление допинга как в международном спортивном движении, так и в разных странах либо недостаточно эффективна, либо отсутствует вообще (законодательство некоторых стран не предусматривает наказание за допинг).

#### **Заключение.**

Спорт является частью общества и отражает процессы, которые происходят в жизни человека. Именно поэтому социальные работники и психологи уверены, что модель «допингового поведения», когда человек решает проблемы с помощью инъекций или таблетки, является прямым путем к модели «употребления наркотиков».

Следовательно, среди проблем современного спорта проблема допинга становится все более актуальной.

Для решения этой проблемы необходимо более активно реализовывать образовательные программы первичной профилактики употребления наркотиков (допинга) в спорте среди молодежи и, в соответствии с образовательными задачами, обеспечивать социальную адаптацию юных спортсменов, их интеграцию в спортивную среду. Правовая база и инфраструктура антидопинговой политики России и всего мира должна быть приведена в соответствие с современными международными стандартами.

#### Литература:

1. Бадрак, К. А. Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 2010, стр. 70–72
2. Бадрак, К. А. Первичная профилактика применения допинга в современном мире, Санкт-Петербург, 2011
3. Балсевич, В. К. Теория и практика физической культуры, 2004, стр. 29–30
4. Иванова, Л. А. Студенческий спорт как спорт высоких спортивных достижений / Л. А. Иванова, О. А. Казакова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2014. — № 10. — ART 14273. — 0,4 п. л. — URL: <http://e-koncept.ru/2014/14273.htm>. — (дата обращения 14.03.2019).
5. Николаев, П. П. К вопросу о спортивной подготовке в пауэрлифтинге / П. П. Николаев, И. В. Николаева, Ю. В. Шиховцов // Известия института систем управления СГЭУ. — 2016. — № 2 (14). — с. 19–22.
6. Николаев, П. П. Психологические аспекты спортивной подготовки / П. П. Николаев, И. В. Николаева // Безопасность жизнедеятельности и здоровьесбережение на современном этапе: перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Самара, 25–26 окт. 2012 г.) — Самара, 2012. — с. 156–157.
7. «Допинг. Его влияние на организм занимающегося спортом человека». URL: <http://www.ronl.ru>. — (дата обращения 14.03.2019).
8. Кулиничков, С. Фармакология спорта. — 2007. URL: <http://athlete.ru>. — (дата обращения 14.03.2019).
- 9.

## **Влияние физической подготовки на профессиональное становление специалиста торгового флота**

Черниченко Даниил Сергеевич, студент

Институт водного транспорта имени Г. Я. Седова — филиал Государственного морского университета имени адмирала Ф. Ф. Ушакова (г. Ростов-на-Дону)

*В данной статье рассматриваются особенности физических и психических требований, предъявляемых к специалистам торгового флота, а также влияние физической подготовки на профессиональное становление инженера морского транспорта. В статье проанализированы эффективные средства для подготовки к работе в море, поддержания и восстановления формы во время рейса и после него.*

**Ключевые слова:** физическая подготовка, торговый флот, инженер морского транспорта.

**Ц**ель данной статьи: рассмотреть особенности работы инженера морского транспорта, требования для вступления в торговый флот, и с помощью них понять, как влияет профессионально-прикладная физическая подготовка на профессиональное становление будущих специалистов. Также в статье будет проведен обзор упражнений и спортивных дисциплин, позволяющих развивать физические и психические качества моряка.

Торговый флот — это специализированная отрасль, которая полностью занимается коммерческой деятельностью, связанной с перевозкой грузов и пассажиров по морским путям. В некоторых странах область торгового флота является важной частью глобального судоходного сектора и неотъемлемой частью экономического развития. Поскольку большая часть коммерческой деятельности в мире осуществляется через морские маршруты, область торгового флота имеет гораздо большее значение,

по сравнению с железнодорожным и воздушным транспортом, по всему миру.

### 1. Особенности работы моряков торгового флота

— Ограниченная социальная жизнь. В течение длительного периода времени общение с семьей у морских специалистов ограничено. Благодаря интернету и сотовой связи ограниченность общения с близкими нивелируется. Однако работа в ограниченном пространстве и общение с ограниченным количеством людей определенно влияет на психологическое состояние специалиста;

— Суровые условия труда. Работа в море в агрессивной среде не только трудна, но и опасна. Ожидается, что выполнять профессиональные обязанности моряку придется в суровых погодных условиях, экстремальных условиях и некомфортной температуре, вблизи рабочей техники и токсичных веществ. Также большинство работ необходимо выполнять вручную. В случае чрезвычайной ситуации каждый член экипажа должен будет работать в течение долгих часов для предотвращения форс-мажора. Кроме того, существуют другие опасности, такие как пиратство, нестабильная политическая обстановка и т. д.;

— Регулярные экзамены повышения квалификации. После завершения пребывания определенного срока в море, морские специалисты должны регулярно сдавать экзамены для повышения по службе и продвижения по карьерной лестнице. Они также обязаны пройти несколько модернизаций и дополнительных курсов в соответствии с требованиями компании и типом судна, на котором они работают.

### 2. Требования для вступления в торговый флот.

Не каждый может стать специалистом, работающим на судах торгового флота. Необходимо иметь квалификацию, нужную для конкретной работы на борту судна. Также нужна очень хорошая физическая форма и соответствие уровня здоровья основным медицинским требованиям. Следует обратить внимание, что требования различаются в зависимости от страны, в которой получает квалификацию моряк.

Международное морское сообщество вводит все более высокие стандарты качества подготовки специалистов [1]. Это необходимо для достижения необходимого комплекса знаний, умений и навыков, а также способностей выполнять свои профессиональные обязанности и принимать самостоятельные эффективные решения в условиях неопределенности и риска.

Страны сотрудничают в направлении развития профессионального обучения моряков. Кандидат должен иметь хорошее психическое и физическое здоровье.

Многочисленные медицинские и профессиографические исследования разных стран отмечают важность высокой психической и физической подготовки моряков торгового флота.

Будущему моряку необходимо:

— Обладать высокой тренированностью и устойчивостью организма к неблагоприятным факторам и длитель-

ности плавания (качка, большие физические и психические перегрузки и т. д.);

— Обладать подготовленностью к изменениям климатических и погодных условий на море;

— Уметь быстро принимать решения в экстремальных ситуациях на судне, уметь использовать различные плавательные средства;

— Знать и применять физические упражнения и специальные приемы для повышения или поддержания работоспособности, психической устойчивости во время плавания, а затем для полного последующего восстановления;

— Обладать знаниями, навыками и умением для выполнения профессиональных задач [2].

### 3. Влияние профессионально-прикладной подготовки будущих моряков.

Для реализации вышеизложенных задач важное место занимает профессионально-прикладная физическая подготовка. В данный комплекс входят плавательные тренировки, тренажерные, гребля, закаливание воздухом и водой.

Для подобной подготовки проводятся занятия с индивидуальной коррекцией. Также для тренировки будущих моряков создаются морские секции, проводятся соревнования, повышающие уровень волевой подготовленности, стрессоустойчивости, психологической надежности. В профессиональной подготовке не должно быть перерывов [3].

Потенциально возможными являются ситуации, когда именно высокая физическая подготовка обеспечивает выживание в море. Например, при длительном пленении пиратами, с чем сталкивались последнее время моряки Украины, Индии, Филиппин. Физические страдания, а также длительное состояние стресса негативно влияют на психологическое здоровье моряков.

Также необходимо помнить о том, что у моряков может снижаться иммунитет из-за климатических изменений. Именно физическая подготовка и регулярные физические упражнения помогают повысить и укрепить иммунитет [4].

Для развития скоростных и силовых качеств используются легкоатлетические упражнения на улучшение координации, быстроту реакции, реакцию выбора, устойчивость и переключение внимания, вестибулярную устойчивость.

Физическая подготовка повышает специальные психические качества (внимание, память, оперативное мышление), профессионально важные личностные качества (нервно-психическая устойчивость, коммуникабельность, моральная норма, способность к адаптации).

Специальные средства и методы, направленные на психофизическую подготовку будущих морских специалистов, учитывая их интересы и индивидуальные особенности, включая их в процесс физкультурной деятельности, способствуют адаптивности курсантов и резистентности к возможным отрицательным факторам.

Таким образом, можно сделать вывод, что специалист морского транспорта должен иметь хорошее физическое и психическое здоровье, уметь быстро принимать решение в экстренных ситуациях, которые случаются нередко, а также знать и применять специальные приемы для восстановления организма после контракта. По этим

требованиям можно понять, что в подготовку будущих инженеров торгового флота должны входить такие упражнения, как плавание, гребля, кроссы, тяжелая атлетика и гиревой спорт. Комплекс физических упражнений должен быть подобран правильно, учитывая интересы и индивидуальные особенности курсантов.

#### Литература:

1. Корейш, В.Г. Профессионально — прикладная психофизическая подготовка моряков //Наука и техника, 2010 — с 83—84 [Электронный ресурс]: <https://books.google.ru/books>
2. Шарина, Е. П. Прикладная психофизическая подготовка курсантов в системе морского образования [Текст]: монография / Е.П. Шарина. — Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2012. — 199 с. [Электронный ресурс]: <http://www.disserscat.com>
3. Marine Policy// the long-term impact of maritime piracy on seafarers» behavioral health and work decisions. Marine Policy, Volume 87, January 2018, Pages 23—28, D. Conor Seyle, Karina G. Fernandez, Alexander Dimitrevich, Chirag Bahri. Перевод с помощью <https://translate.yandex.ru> [Электронный ресурс]: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0308597X17303925>
4. MarineInsight/Physical Fitness and Medical Requirements to Join Merchant Navy. Marine Careers, February 2019. Перевод с помощью <https://translate.yandex.ru> [Электронный ресурс]: <https://www.marineinsight.com/careers-2/physical-fitness-and-medical-requirements-to-join-merchant-navy/>

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

### Декоративность и функциональность. Узбекские набивные ткани и колыбы из коллекции ГМИ Узбекистана

Удовенко Ольга Юрьевна, зав. отделом народно-прикладного искусства Узбекистана  
Государственный музей искусств Узбекистана (г. Ташкент, Узбекистан)

История искусства окрашивания тканей уходит корнями в далекое прошлое. Тысячелетия назад крашение тканей существовало в Египте, Китае, Индии. Пурпурные ткани из Тира и Сидона за 12 столетий до рождения Христа ценились почти на вес золота. В отличие от сплошного окрашивания, нанесение узоров и рисунков на ткань, процесс более сложный. Наряду с вышивкой и тканым рисунком ткани орнаментировались выработанными веками техниками окраски: роспись, батик, бандана, набойка.

Невозможно точно установить время зарождения набойки, хотя известны ранние набойки Древней Греции, хранящиеся Эрмитаже [1, с. 33].

Завозимые в Европу восточные хлопчатобумажные набивные ткани очень красочные с тонко прорисованными узорами сделались настолько популярными, что европейские мастера XVI века копировали понравившиеся орнаменты [2, с. 323]. Однако европейцам были неизвестны красители и методы крашения, которыми пользовались восточные мастера. В европейских странах ткани (полотно) традиционно набивали масляными красками. В России также использовали масляную краску, сваренную на олифе, что не требовало длительного времени на изготовление набойки. На Востоке набойку делали теми же красителями, которыми окрашивали ткань.

Производство набоек (*читгары*) было издавна развито во многих текстильных центрах Узбекистана, где вырабатывались как штучные изделия, так и метражные ткани. Главным потребителем набойчатых тканей (мата — хлопчатобумажная кустарная ткань местного производства) были люди скромного достатка, состоятельные слои населения предпочитали сорта тканей высокого качества (алача, адрас, бахмаль) или фабричные, привозные ткани.

В собрание музея искусств Узбекистана входит коллекция узбекских набивных тканей небольшая по объему, но ценная по составу. Коллекция набоек начала формироваться одновременно с коллекцией штампов (*колыбов*) для нанесения рисунка на ткань. Это редкие образцы угасшего ремесла, относящиеся к XIX—XX векам.

Инициатором сбора колыбов в 1936 году был М. С. Андреев, профессор и знаток народного искусства Узбекистана. Под руководством М. С. Андреева Н. В. Русинова, этнограф, научный сотрудник государственного музея искусств УзССР (1937—1941 гг.), работала над сбором колыбов, набивных тканей и сведений по набоечному ремеслу Узбекистана. Среди существовавших в Узбекистане центров производства набоек в музее представлены следующие территориальные группы: Ташкент, Бухара и Бухарская область, Джизак, Наманган, Маргелан,

Хива, Самарканд (Ургут, Катта-Курган, Шахрисябз). Традиционно набойкой вырабатывались штучные изделия, к ним относятся, имеющиеся в музейной коллекции: «дастурхон» — скатерть, «курпа» — одеяло, «джойнамаз» — молитвенный ковер, «бугджума» — покрывало для заворачивания на день постели, «сандалипуш» — покрывало на сандал, «даури-хона» — полоса ткани, постилаемая на пол для сидения, «румол» — платок. Набивались также ткани, идущие на подкладку одежды. Помимо хлопчатобумажных тканей набойкой декорировали платки из тончайшего кустарного шелка [3, с. 16]. Отсутствие клейм на изделиях узбекских мастеров не позволяет определить авторство, точную датировку и место производства набойки, но по стилистике орнамента можно с точностью выделить узбекскую набойку из ряда русских, персидских, индийских или западно-европейских набоек. Узбекская набойка имеет собственный стиль и художественные особенности, отличающие ее от других известных нам набоек.

Узбекские мастера (*читгары*) использовали известный во многих странах мира (Индия, Иран) способ нанесения рисунка на ткань при помощи специальных штампов или «колыбов», изготовление которых они заказывали резчикам-колыбкозам. Формы и размеры *колыбов* отмечаются большим разнообразием: прямоугольники, квадраты, круглые розетки, сектора кругов и т. п. от нескольких сантиметров до десятков сантиметров. Резаны *колыбы* традиционно из грушевого и тополевого дерева. Для каждого изделия существовала группа *колыбов* с определенными узорами (бугджума-колыб, дастурхон-колыб и т. д.). Боль-

шинство *колыбов* являются отдельными элементами комбинированием, которых составляются бесчисленные композиции. Если предстояло сделать узор многоцветным, то для каждого цвета изготавливались отдельные *колыбы*, которые последовательно накладывались на одно и то же место ткани до получения полного задуманного рисунка узора. Для производства куска ткани мастеру приходилось ударять *колыб* о ткань несколько сот раз, иными словами, набивать рисунок. Сверху и с боков многие *колыбы* имеют выемки, чтобы их удобно было держать в руках. В некоторых случаях *колыб* обтягивался хлопчатобумажной тканью для лучшего впитывания краски. Четкость контуров рисунка зависела от работы резчика. Печать наносилась как на белую неокрашенную хлопчатобумажную ткань, так и гладкокрашеную ткань. *Колыбы* переходили от отца к сыну и служили десятилетиями. Из старых *колыбов* резали новые. Если *колыб* ломался, он служил дополнением в качестве фрагмента к другому *колыбу*. Узоры сохранялись продолжительное время. Некоторые рисунки имеют столетнюю давность. Изменение рисунка было связано с затратами на производство новых *колыбов*. С другой стороны, консерватизм оправдывался тем, что мастера охотнее повторяли рисунок, который уже имел успех у потребителей.

Перед набойкой хлопчатобумажную ткань готовили следующим образом. Сначала куски ткани полоскали в воде и отбивали. Длительное время ткань кипятили в щелоке (*ишкар*), чтобы очистить волокна от примесей, ополаскивали, затем обрабатывали дубильным раствором. Выдержанную в дубильном растворе ткань высушивали и для ее смягчения тщательно отбивали молотками из урюкового дерева. Таким образом, ткань была приготовлена к набойке. Для каждого многоцветного узора имелись два парных *колыба* для черной (*басма*) и красной (*дуд*) краски, один дополнительный — для зеленой краски (*сабзи*). Мастер накладывал на ткань *колыб*, предварительно смазанный краской и ударял по тыльной стороне ребром левой руки, на которую намотана тряпка с уплотнителем из кусочка кошмы [4, с. 77].

Контурные орнаментов создавались *колыбом* для черной краски, затем *колыбом* «*дуд*» наносилась квасцовая протрава, смешанная с раствором желтой растительной краски. Дальнейшее кипячение набойки в растворе ализарина давало красный цвет в месте протравы. Иногда в композицию вводились дополнения желтого, фиолетового, голубого цвета, сделанные кистью от руки.

Существовал также способ резервной окраски. Набитые узоры покрывались специальным составом, резервом, затем ткань опускалась в раствор индиго для окрашивания не закрытого резервом пространства [5, с. 50].

До XIX века для набойки использовались исключительно натуральные красители. Темно-красный цвет давал корень марены (руян), черную краску получали из окиси железа. Со второй половины XIX века в Средней Азии марена почти полностью была заменена ализарином.

Только лишь в Бухаре [6, с. 49]. до самого прекращения производства в 1930-е годы ализарин добавлялся к марене. Ализарин завозили русские купцы, а так как он был значительно дешевле марены, то постепенно вытеснил последнюю из употребления.

Композиция штучных набивных изделий, как правило, строится из центрального поля и каймы, состоящей из нескольких орнаментированных полос различной ширины. Количество полос варьируется в зависимости от вида изделия, подбор их цветовых сочетаний всецело зависел от эстетических предпочтений мастера. Центральное поле сплошь заполняется узорами, ритмическое повторение которых создает необычайно изысканное декоративное звучание. Каждый вид изделия — скатерть, одеяло, покрывала и пр., имеет свои композиционные особенности, не нарушая традиционных приемов.

Характер орнаментов узбекской набойки в основном растительный и геометрический, иногда включены стилизованные изображения предметов или животных. Некоторые орнаменты настолько популярны, что встречаются во многих районах производства набойки. К таковым можно отнести «ой» — луна, «шоха» — веточка, «бодом» — миндаль, «анор-гуль» — цветок граната, «паляк» — плеть бахчевого растения и др. Они могут иметь некоторые различия в деталях, но суть, как правило, одинакова. Можно встретить мотивы, включающие надписи или изречения. Так, на кайме набойчатой дорожки — «даурихона» набит ряд медальонов с текстом благопожелания на фарси. Каллиграфия как орнамент используется во многих видах узбекского декоративно-прикладного Узбекистана, гармонично сочетаясь с растительными, геометрическими, зооморфными, астральными мотивами.

Смена социально-экономических отношений влияла и на смену стилей изделий. Постепенно фабричные набивные ткани вытеснили продукцию кустарей-набойщиков. Во времена упадка набойки во второй половине XIX века орнаменты с тонкой линией стали вытесняться более грубыми формами, т. к. они не требовали краски хорошего качества. Многие старые узоры почти исчезли как, например узоры для верхнего платья. Их заменили фабричные ткани с искусно воспроизведенными мотивами набоек и отвечающие вкусам местного населения. В начале XX века в силу политических причин (войны), когда резко сократился завоз фабричных тканей, произошел рост производства кустарных тканей и набойки, но не в прежних объемах. Теперь уже резчики *колыбов* начали использовать орнаменты фабричных тканей.

В настоящее время набойка существует как вид декоративно-прикладного искусства. Прекрасные работы известных мастеров-читгаров Абдураима Абдугафурова, Фазыла Файзиева, Икрама Исмаилова (Ташкент), Юлдаша Джураева, Умурзака Нигматуллаева (Бухара), Салижона Ахмадалиева (Маргелан) и др. несут в себе лучшие традиции искусства узбекской набойки.

## Литература:

1. Соболев, Н. Н. Очерки по истории украшения тканей. М.-Л., 1934
2. Там же.
3. Mahkamova, S. Block Printed Shawls in Central Asia. Block printing in Uzbekistan. Past and Present. UNDP Project for Cultural Tourism, Job Creation and Handicraft Development. Т., 1997
4. Русинова, Н. В. Материалы по угрутской кустарной текстильной промышленности (ткачество и набойка). Отчет о командировке в Ургут в марте месяце 1941 года. Научный архив ГМИ Уз, Инв. 268
5. Сухарева, О. А. Набойка. Народное декоративное искусство Советского Узбекистана. Текстиль. Изд. АН УзССР. Т., 1954
6. Русинова, Н. В. Материалы по угрутской кустарной текстильной промышленности (ткачество и набойка). Отчет о командировке в Ургут в марте месяце 1941 года. Научный архив ГМИ Уз, Инв. 268

## ФИЛОЛОГИЯ

### Насер в роли служебного и полуслужебного элемента в аналитических глагольных единицах

Ахадова Сожида Собиржон кизи, преподаватель  
Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент, Узбекистан)

Изучение аналитической лексики, занимающей значительный удельный вес в испанском языке, как по своей численности, так и по употребительности, имеет большое значение для характеристики словарного состава испанского языка.

Для современного испанского языка с его широким употреблением аналитических глагольных форм характерна общая тенденция к замене полнозначных глаголов словосочетаниями, состоящими из глаголов общего зна-

чения и имени существительного типа: *tomar parte, tener miedo, dar vuelta*. Глагол *hacer*, выражающий значения действия в обобщенном виде, еще в большой степени, чем другие глаголы служит средством образования подобных словосочетаний, (*hacer trabajo, hacer pregunta*).

Собранный и исследованный нами материал позволяет утверждать, что в этой функции глагола наиболее употребителен (см. таблицу) [1].

№	Глаголы	Эпистолярный стиль	Публицистика	Деловая речь	Проза	Итого
	Ser	1495	1184	1320	3131	7130
	Haber	1821	1454	735	636	4646
	Estar	1162	288	205	374	2028
	Tener	806	292	312	423	1833
	Hacer	849	310	266	352	1777
	Poder	412	250	317	393	1381
	Ir	712	100	86	257	1155
	Dar	446	177	157	240	1020

Прежде чем перейти к характеру исследуемого глагола в составе аналитических глагольных единиц рассмотрим, что представляет собой аналитическая единица?

З. Н. Левит конкретизирует определение рассматриваемой единицы. «Аналитическое слово представляет собой раздельно-оформленную лингвистическую единицу, образованную по определенной структуре семантической модели, включающей сочетание функционально-дифференцированных элементов (служебного и знаменательного) и эквивалентную в функционально-семантическом отношении цельнооформленному слову [4].

В трактовке определения аналитических образований мы следуем за З. Н. Левитом и признаем, что особенность этих образований заключается в том, что они состоят из разно-функциональных лексических элементов — служебного и знаменательного.

Данные нашего исследования свидетельствуют о том, что *hacer* может образовывать с подавляющим большинством имен существительных беспредложные гла-

гольно-именные конструкции типа: *hacer viaje, hacer pregunta*.

Обнаружено, что наиболее характерными и распространенными сочетаниями глагола *hacer* являются его сочетания с именами существительными без предлога. **Например:**

La empresa ya se podía ocupar de hacer casas para los obreros. (A. L. Salinas, «La mina», 143).

Практически *hacer* может сочетаться в речи с любым именем существительным. Исходя из этого, данный глагол относится к глаголам прямопереходным. Прямопереходные глаголы определяются обычно как глаголы, которые сами по себе не обладают способностью выразить законченную мысль и для полноты предикации должны иметь при себе прямое дополнение. Поскольку собранный нами материал весьма обширен и разнороден, то и четкая классификация в этих случаях сложна, а выделение отдельных других групп и подгрупп представляется нам вещь весьма спорной. Однако сама возможность наметить какие-то группы на основе лексико-семантиче-

ских признаков показывает на тесную связь в этих случаях грамматики и лексики.

В сочетании с конкретными именами существительными, как уже говорилось ранее, обычно определяется лексикографами как основное для него современном испанском языке.

Во всех подобных словосочетаниях *hacer* можно заменить глаголами более конкретного смыслового содержания как:

<i>hacer una casa — construir una casa</i> <i>hacer un traje — coser un traje</i>
--

Некоторые лингвисты осуждают употребление *hacer* в значении более конкретных глаголов.<sup>1</sup>

Но, несмотря на возможность для глагола *hacer* образовывать сочетания с любым конкретным именем существительным, подобные словосочетания являются менее распространенными, они составляют \_\_\_ % от всех беспредложно-именных словосочетаний. Гораздо более употребительными являются сочетания с различными абстрактными именами существительными, местоимениями (*hacer posible, imposible, importante, contrario,*

<i>hacer viaje — viajar</i> <i>hacer análisis — analizar</i>
---

<i>hacer negocio — negociar</i> <i>hacer señal — señalar</i>
---

<i>hacer entrega — entregar</i> <i>hacer juego — jugar</i>
---

Иногда такого типа словосочетания и простой глагол употребляется в одинаковых синтаксических условиях, и соответствуют друг другу по выражаемому смысловому содержанию, что подтверждает их эквивалентность и в функциональном отношении.

В служебном употреблении глаголу *hacer* присуща не-большая синтактико-семантическая зависимость от окру-

<i>hacer un trabajo</i> <i>hacer un negocio</i>
---

<i>hacer un cuento</i> <i>hacer una comparación</i>
--

<i>hacer un cambio</i> <i>hacer un tiro u m. d.</i>
--

выражает действие в обобщенном виде, а имя существительное называет, конкретизирует это действие. Таким образом, *hacer* является здесь средством «оглаголивания» имени существительного, являющегося знаменательным элементом аналитической лексемы и выступающего в составе этой лексемы эквивалентом корневой морфемы. По своей роли в составе таких аналитизмов *hacer* сближается с глагольными словообразующими аффиксами. Однако в отличие от аффиксов глагол *hacer* характеризуется:

— предикативностью по отношению к знаменательному слову;

— возможностью перемещения, хотя и весьма ограниченной по отношению к знаменательному слову;

*necesario, único, positivo, nada*), а также придаточными предложениями, выражающими абстрактное понятие.

**Например:**

Ya cuando mis hijos eran todavía unos niños, hizo lo posible por indisponerles conmigo sin conseguir nada. (J. Goytisolo, «Las afueras», 82).

Во всех этих словосочетаниях с существительными и местоимениями *hacer* выступает с обобщенным значением действия. Таким образом, глагол *hacer* характеризуется отсутствием предметного фактора в лексическом значении, абстрактного выражаемого им понятия, а также отсутствием эмоциональной стилистической окраски.

Многочисленную группу составляют сочетания исследуемого глагола с именами существительными, называющими различные действия или результат действия (*hacer un viaje, una visita, una conquista*), с абстрактными существительными типа (*hacer paz, necesidad, gracia, llamamiento, efecto, daño* и т. д.)

Большинство словосочетаний глагола *hacer* с именами существительными, обозначающими различные действия, имеют семантические эквиваленты в виде простого глагола, конструктивно связанного с субстантивным компонентом конструкции:

жающих слов, наибольшая степень грамматикализации, а также наименьшая конкретность смыслового содержания. По своей грамматической функции *hacer* здесь выступает эквивалентом глагольной словообразовательной морфемы. Исследуемый глагол в таких аналитических эквивалентах как:

— возможностью отделения от знаменательного компонента при помощи других слов;

Из приведенного следует, что для рассматриваемого типа словосочетаний характерна определенная стабильность. Относительная свобода компонентов словосочетания свидетельствует лишь об их особенно сильной семантической спаянности, которая не нарушается даже при дистанционном расположении служебного и знаменательного компонентов.

В заключении следует отметить, что в современном испанском языке идет активный процесс грамматизации. Исходя из поступательного развития языка, можно предположить, что в языке имеются промежуточные кате-

<sup>1</sup> См. например. Ricardo Monner Sans. Notas al castellano en el Argentina. Buenos Aires, 1944, p. 214–218. «No deja de ser extraño que en nuestra adelantada civilización hayamos vuelta a la rudeza filológica de los primitivos tiempos, y que oigamos imposibles hacer política, hacer historia y otros haceres tan barbaros como éstos».



гории, где глагол *hacer* подвергается частичной грамматизации. Степень грамматизации может быть различной: от аналитической формы до свободного синтаксического построения. Однако, несмотря на преобладание функций служебного характера, самостоятельное употребление данного глагола является распространенным и занимает значительное место в его функциональной системе, откуда берут истоки все служебные функции данного глагола.

Изучение глагола *hacer*, как глагола общего значения приобретает особо важный смысл для исследования все системы испанского языка в связи с его ярко выраженными аналитическими тенденциями. Исследования данного глагола можно продолжить, проводя его в историческом плане с точки зрения взаимоотношений с другими глаголами испанского языка, а также в плане сравнения с коррелирующими глаголами других языков.

Литература:

1. М. Абдуллаев, монография «Функциональность глагола *hacer* в современном испанском языке» изд. УзГУМЯ, Ташкент, 2013 г., с. 156.
2. Кубрякова, Е. С. Роль словообразования и производного слова в обработке знаний // Е. С. Кубрякова. Язык и знание. — М.: Языки славянской культуры, 2004.
3. З. Н. Левит, «К проблеме аналитического слова в современном французском языке», Минск, 1968, стр. 7.
4. Левит, З. Н. К проблеме аналитического слова в современном французском языке. — Минск, 1968.
5. Лопатин, В. В., Улуханов И. С. О принципах словообразовательного анализа и классификации морфов // Русский язык в национальной школе, — 1969. — № 5, — с. 12
6. Лукавченко, И. М. Лексико-семантическое варьирование глаголов широкой семантики и типизация устойчивых словосочетаний // Сб. научн. трудов // Социальная, территориальная и историческая вариативность языка. — М.: Вып. 210. 1980. — с. 162–173.
7. Ricardo Monner Sans. Notas al castellano en el Argentina. Buenos Aires, 1944, p. 214–218

## Признаковая и метафорическая модели концепта *adventure* на основе анализа закономерностей его репрезентации фразеологическими единицами английского языка

Горбань Виктория Владимировна, аспирант  
Пятигорский государственный университет (Ставропольский край)

*В статье обобщаются подходы к построению признаковой и метафорической моделей концепта ADVENTURE. Показывается валидность различных методик когнитивной интерпретации. Анализируется структура фразеологических единиц как вербализаторов концепта. Метафора в когнитивной лингвистике. Смещение ментальных пространств в подсознании человека образует новое значение в результате концептуального блендинга. Дефиниционный и этимологический анализы фразеологического значения вербализаторов в построении модели концепта. Диахроническая фреймовая модель лексемы-номинанта — основа для моделирования. Материалом для анализа закономерностей репрезентации концепта послужил приключенческий роман XXI века Янна Мартела «Жизнь Пи».*

**Ключевые слова:** *концепт, признаковая и метафорическая модели концепта, полевой принцип, языковая картина мира, концептуальная метафора, концептуальный блендинг, внутренняя форма, фрейм, слот, терминальный узел, фасет, узуальное и окказиональное значения, фразеологическая единица, идиома, сентенция, фразема, афоризм, поговорка, авторская трансформация.*

*Все преисполненное жизни, необъятное здание Вселенной основывается на миниатюрном и воздушном тельце метафоры*

*Х. Ортега-и-Гассет*

Языковое сознание личности представляет собой динамически функционирующее ментальное пространство, представленное совокупностью концептов и смежных им структур знания (фреймов, когнитивных ка-

тегорий и т. д.) В рамках лингвокогнитивного подхода концепт рассматривается как мыслительное представление о воспринимаемом объекте реального или воображаемого мира [1].

Любой концепт, являясь «единицей мыслительной деятельности языковой личности», имеет многокомпонентную и многоуровневую организацию, которая может быть выявлена посредством анализа языковых средств репрезентации этого концепта [2].

Очевидно, что исследование семантики языковых единиц, объективирующих концепт, является единственным средством доступа к его содержанию, т. е. к ментальному пространству концепта.

Не вызывает сомнения, что семантико-когнитивное направление когнитивной лингвистики исследует концепты через значения номинирующих их языковых единиц. Предметом исследования когнитивной лингвистики являются значения языковых единиц, объективирующих тот или иной концепт, т. е. языковое сознание, а конечной целью — реконструкция (моделирование) концепта как мыслительной единицы по данным языка, то есть реконструкция когнитивного сознания. Под когнитивной интерпретацией понимается мысленное обобщение на более высоком уровне абстракции результатов описания значений языковых единиц, номинирующих концепт, для выявления и словесного формулирования когнитивных признаков, репрезентируемых теми или иными значениями или семантическими компонентами этих языковых единиц, с целью итогового моделирования содержания концепта [3].

Мы солидарны с высказыванием В.И. Карасика, который утверждает, что «без этапа когнитивной интерпретации построение модели концепта невозможно — если данный этап миновать, то при моделировании концепта будут просто отождествлены с концептом значения единиц, номинирующих его, что не соответствует когнитивной реальности, существенно искажает и обедняет модель концепта» [4]:

#### 1. Выявление когнитивных признаков.

Это первый этап когнитивной интерпретации результатов семантического описания единиц номинативного поля концепта.

#### 2. Когнитивная интерпретация сем.

Итогом предыдущего этапа семантико-когнитивного исследования — описания семантики единиц номинативного поля концепта — является максимально полное описание значений языковых единиц. В итоге получается описание значений (лексикографическое или психолингвистическое, в зависимости от примененных методов и поставленных задач) через перечисление образующих их сем: каждое значение представлено своим набором сем. Установление сем, образующих значения разных языковых единиц, номинирующих концепт, позволяет выявить их более или менее полный набор, образующий семантическое пространство номинативного поля и, следовательно, отражающий когнитивные признаки исследуемого концепта. К примеру, анализ синонимического ряда позволяет выявить целый ряд семантических компонентов, репрезентирующих когнитивные признаки. Затем совпадающие или близкие по содержанию семы, выде-

ленные в единицах номинативного поля концепта, обобщаются (то есть сводятся к одному признаку) и интерпретируются как единый когнитивный признак концепта.

#### 3. Когнитивная интерпретация паремий.

Паремии подвергаются когнитивной интерпретации в форме обобщения паремиологических смыслов (сведение близких смыслов к одному более обобщенному смыслу); определяется относительная частота выражения тех или иных смыслов в собранном паремиологическом материале — в скольких паремиях из их общего количества выражен тот или иной смысл; устанавливаются наиболее часто объективируемые паремиологические смыслы. Когнитивная интерпретация паремий предполагает, что на основе анализа их смысла формулируются соответствующие когнитивные признаки в виде утверждений о концепте. Если не удастся сформулировать признак как утверждение, то такая паремия исключается из дальнейшей интерпретации как не несущая для современного носителя языка однозначной информации.

Большинство исследователей (С.Г. Воркачев, Г.Г. Слышкин, З.Д. Попова, И.А. Стернин и др.) склонны полагать, что концепты внутренне организованы по «полевому принципу» (ядро, ближняя периферия, дальняя периферия) и включает в себя *понятийный слой* (содержащий семантические признаки концепта) и *чувственно-оценочный компонент* (внутреннюю форму).

Согласно другому подходу, концепт состоит из отдельных, но в то же время «спаянных воедино участков, или областей», при этом единство концепта обусловлено существующими между ними ассоциативными связями [5]. Оба подхода предполагают систематизацию и семантическое описание языковых средств репрезентации рассматриваемого концепта. В первом случае проводимый анализ нацелен на выявление когнитивных признаков, как основных, так и дополнительных (при этом выстраивается признаковая модель рассматриваемого концепта), второй — на фиксацию активируемых в речи концептуальных областей (слотов) с выделением в них как основного (понятийного), так и эмоционально — оценочного компонентов, иными словами — признаков. На наш взгляд, данные подходы не противоречат друг другу, а напротив, являются взаимодополняющими в построении признаковой модели концепта.

Несомненным является факт о том, что для наиболее детального и полного по своему содержанию описания концепта необходимо структурировать действия по выявлению и экспликации концептуальных признаков. Иными словами, необходимо, на наш взгляд, определить модели, согласно которым будет строиться описание структуры целостного ментально-семантического образования, аккумулирующего ценностные и функционально значимые для данной культуры в определенный промежуток времени представления об определенном фрагменте действительности, в нашем случае — о сфере приключений во всех возможных ее проявлениях в диахроническом срезе рассмотрения. Моделирование концепта предполагает два

этапа: описание структуры концепта и признаковая стратификация содержания концепта в определенный промежуток времени.

*Признаковое моделирование концепта* включает три взаимодополняющие, но выполняемые отдельно процедуры [6]:

1. *Описание макроструктуры концепта* (отнесение выявленных когнитивных признаков к образному, информационному компонентам и интерпретационному полю и *установление их соотношения* в структуре концепта). Данная процедура предполагает распределение выделенных когнитивных признаков по структурным макрокомпонентам концепта — по образной, информационной составляющей и интерпретационному полю. Это позволяет наглядно представить, какие типы информации преобладают в концепте и каково их соотношение друг с другом.

Поскольку в нашем исследовании фигурируют фразеологические единицы, то есть смысл обратиться к их структуре.

Обязательным для фразеологических единиц является денотативный или дескриптивный, макрокомпонент. Данный макрокомпонент является базовым для идиом, выполняющих номинативную функцию, т. е. функцию, обеспечивающую «прирост» номинативного инвентаря. Через денотативный аспект реализуется объём понятия на основе вычленения минимума обобщающих признаков денотата, т. е. целого класса однородных предметов (общее), уникальных объектов (единичное) или абстрактных значений [7].

Денотативный макрокомпонент значения не является для идиом доминирующим. По утверждению В. Н. Телии, денотативный (дескриптивный) макрокомпонент значения идиом — «это своего рода тема для оценочно-эмотивного отношения, субъективного по своей природе; содержание данного макрокомпонента — скорее, фундамент, нежели здание в целом» [8].

Не вызывает сомнения, что денотативный макрокомпонент значения, таким образом, связан с репрезентацией признаков и свойств обозначаемых предметов и обеспечивает их эквивалентность по отношению к объективной действительности; он образует предметно-понятийное ядро фразеологического значения. ФЕ очень многообразны в структурном, семантическом и в функциональном плане. Вследствие этого всякая систематизация фразеологического материала строится в зависимости от того, какие свойства ФЕ подвергаются анализу. На наш взгляд, следует отказаться от традиционного деления ФЕ по частям речи в силу их целостного семантического значения, заменив такую классификацию параметром коммуникативно — функциональной принадлежности ФЕ. Данная позиция объясняется тем, что, например, глагольная по грамматической структуре идиома может обозначать качественный признак, а именная — выступать в роли предиката как первичной для нее синтаксической функции.

Итак, для признакового моделирования концепта, вербализуемого ФЕ мы будем придерживаться следующей классификации данных единиц: ФЕ, называющие предметы, ФЕ, называющие процессы и признаки. Такая классификация основана на коммуникативно — функциональном подходе, ставящем во главу угла не форму, а содержательный аспект ФЕ.

Необходимо также заметить, что для ФЕ, семантически ориентированных на человека и на одну из сфер его деятельности, а именно на приключения, коннотативное значение приобретает особую значимость в силу специфики самого объекта исследования, так как то, что характеризует человека и его поступки, представляет из себя оценочные категории. «Коннотация по существу и есть та «окраска» семантики ФЕ в целом, которая придаёт ей и национально — культурную специфику (здесь также видим необходимым добавить — темпоральноориентированный) и эмотивный эффект, вызывающий эффект экспрессивный. Коннотация — это тот прагматический слой значения ФЕ, который оправдывает их существование в языке, оправдывает их «избыточность» [9].

2. *Описание категориальной структуры концепта (выявление иерархии когнитивных классификационных признаков, концептуализирующих соответствующий предмет или явление, и описание концепта как иерархии указанных элементов).*

3. *Описание полевой организации концепта (выявление и описание когнитивных классификационных признаков через анализ языковых средств, составляющих ядро, ближнюю, дальнюю и крайнюю периферию концепта, и представление содержания концепта в виде полевой структуры).* К ядру будут относиться прототипические слои с наибольшей чувственно-наглядной конкретностью, первичные наиболее яркие образы; более абстрактные признаки составят периферию концепта. Периферийный статус того или иного концептуального признака вовсе не свидетельствует о его малозначности или маловажности в поле концепта, статус признака указывает на меру его удаленности от ядра по степени конкретности и наглядности образного представления.

Концептуальные признаки в условиях вербализации концепта предстают как семы (минимальные части значения), а концептуальные слои иногда могут совпадать с семемами (семантемами) (= планом содержания, т. е. значение). Но такое совпадение происходит далеко не всегда, так как концептуальных слоев обычно больше, чем семем. Слои находятся по отношению друг к другу в отношениях производности, возрастания абстрактности каждого последующего уровня.

Периферия состоит из слабо структурированных предикаций, отражающих интерпретацию отдельных концептуальных признаков и их сочетаний в виде утверждений, установок сознания, вытекающих в данной культуре из менталитета разных людей. Этот слой содержания концепта мы обозначаем термином «интерпретационное поле концепта». Интерпретационное поле может состоять из

противоречивых умозаключений, и данная амбигуэнтность объясняется именно их принадлежностью не к ядру концепта, а к интерпретационному полю, которое содержит «выводы из концепта» разных групп людей. Интерпретационное поле слабо структурировано, но очень важно для понимания национальной концептосферы и национального менталитета. Концепты — уникалии в составе ЯКМ — когнитивная основа семантики идиом, паремий, афористических выражений, т. е. тех стандартных образований, которые, если следовать за В. фон Гумбольдтом, определяют «внутреннюю форму языка» — результат своеобразного преломления и проецирования мира в национально-языковом сознании [10].

В изучении концептов возникает вопрос: что является средством формирования концептов? Что ложится в основу данной ментальной операции и способа познания? Ответ — метафора, но с позиций когнитивной лингвистики, она не фигура речи, не образное средство, которым связываются два значения слова.

В данном случае метафора — это ключевая ментальная операция, объединяющая две понятийные области и создающая возможность использовать потенциал структурирования исходной области при «освоении» новой области; это способ познания, концептуализации, категоризации и оценивания мира. Как отмечает Дж. Лакофф в работе «Современная теория метафоры», «локус метафоры находится вовсе не в языке, а в том, как мы концептуализируем одну ментальную область в терминах другой области. Словом «метафора» стали обозначаться отображения ментальных областей в пределах нашей концептуальной системы [11]. Таким образом, сущность когнитивной метафоры предполагает категориальный сдвиг и заключается в постижении явлений одного рода через явления другого рода. При метафорическом переносе одна концептуальная область отображается на другую (или, другими словами, проецируется в нее). При этом, как правило, отображается не отдельно стоящий концепт, а целая концептуальная структура: фрейм или сценарий. Этот перенос западные исследователи обозначают термином *mapping*. Ж. Факонье, в частности, определяет его как отношение между двумя наборами концептуальных компонентов, по которому каждому компоненту из первого набора назначается соответствие из второго [12].

Таким образом, в изучении метафоры когнитивная лингвистика (G. Lakoff, M. Johnson, Ph. Johnson — Laird, M. Black, A. Ortony) отказывается от традиционного (восходящего к Аристотелю) взгляда на нее как на «сокращенное сравнение» или способ «украшения» речи и рассматривает ее как манифестацию аналогового человеческого мышления. Метафоры заложены непосредственно в понятийной системе человеческого мышления. По замечанию А. П. Чудинова, метафора рассматривается в когнитивной науке как сетевая модель с узлами, связанными отношениями близости в различной степени [13]. Заметим при этом, что метафора может соотноситься, во-первых, с механизмом или процессом; во-вторых, с ре-

зультатом в частности или обобщенном виде и, наконец, с формой мышления.

Н. В. Печерская указывает на то, что в когнитивной науке метафора приобретает, по сути, эпистемологический статус: она рассматривает теперь не только как средство описания действительности, но и как эксплицирующая схема, способ построения возможных миров [14].

Вслед за И. М. Кобзевой отметим, что имеет смысл относить к метафорам все те образные построения, которые в качестве когнитивной основы имеют уподобление объектов, принадлежащих к разным категориям [15]. Действительно, принадлежность определяемого и определяющего разным таксономиям служит необходимым условием существования метафоры [16].

Метафора обеспечивает эпистемологический доступ к концепту, а анализ того, как метафоры функционируют, является важнейшим источником данных о деятельности человеческого разума, отношениях между различными концептами и их уровнями, а также между значениями многозначных слов.

Необходимость исследования концептов совместно с механизмами действия метафоры обуславливается рядом факторов.

Метафора же, по мнению Э. МакКормака, может описываться как динамический процесс в двух смыслах: (а) как когнитивный процесс, отвечающий за формирование новых концептов, и (б) как культурный процесс, за счет которого меняется язык [17].

При рассмотрении метафорического переноса не в терминах проекций понятийных областей предполагается, что общими признаками концептов, соотносимых метафорически, образуется схема высокого уровня обобщения (*image schema* или *схема-образ*), конкретными манифестациями которой и будут данные концепты. В этом случае сферы источника и мишени в традиционных терминах Лакоффа и Джонсона будут отчасти соответствовать концепту-прототипу (*prototype concept*) и концепту-развития (*extension concept*) [18], а схема высокого уровня может обозначаться как высшая категория / концепт (*superordinate category/concept*) [19].

Стремясь выявить в метафоре более обобщенные когнитивные механизмы, чем проекции понятийных доменов, Ж. Факонье и М. Тернер предложили теорию *концептуального слияния* (*conceptual blending*), согласно которой элементы различных областей смешиваются, в результате чего происходит смешение ментальных пространств в подсознании человека и образуется новое значение. Согласно основателям теории, концептуальная интеграция основывается на «модели четырех пространств» (*four — space model*). Настоящая модель представлена двумя исходными ментальными пространствами (*input spaces*), общим пространством (*generic space*) и интегрированным пространством (*blended space or blend*), т. е. новым значением, которое появляется в результате проекции одного исходного ментального пространства на другое исходное пространство или в результате слияния их

значений [20]. Кроме того, процесс концептуальной интеграции включает три этапа: композицию (composition), завершение (completion) и развитие (elaboration). На каждом из этих стадий в бленде появляется новое содержание, не заложенное в исходных пространствах. Композиция заключается в выборочном отображении структуры исходных пространств в бленд. Завершение предполагает обогащение бленда дополнительной информацией о соответствующих объектах и ситуациях, извлекаемой из долговременной памяти человека. Огромную роль на данном этапе выполняют фоновые знания человека. Композиция и завершение сводят вместе концептуальные структуры, которые обычно хранятся раздельно. Вследствие этого бленд приобретает способность выявлять связи между, казалось бы, не связанными элементами [21]. Как отмечают в одной из своих статей Ш. Коулсон и Ж. Фоконье, процессы концептуальной интеграции происходят благодаря способности человека мыслить образно. Интеграционные процессы опираются именно на способность мышления устанавливать связи между ментальными пространствами и их элементами, которые, на первый взгляд, кажутся несовместимыми. Таким образом, понятие связей (mappings, connections) между ментальными пространствами является центральным понятием теории концептуального блендинга. Они могут быть основаны на метафоричности, аналогии, тождестве, сходстве, категоризации, рекурсии, ментальном моделировании и т. д. [22].

Вопрос о языковой репрезентации концептуальной интеграции до сих пор остается открытым. Наше наблюдение показывает, что принцип концептуального блендинга заложен в основе многих языковых единиц (производные и сложные слова, ФЕ), а также стилистических приемов (метафора, метонимия, аллюзия, антономазия, антитеза, эпитет, сравнение, перифраза и др.). С целью подтверждения нашего предположения в качестве примера рассмотрим идиому из романа Янна Мартела «Life of Pi» «*to get smb's goat*», которая является доказательством ситуации, занимающей маргинальное положение между жизнью и смертью, и тем самым, окутанной фатальными рисками с угрозой для Бытия и имеющая отношение к сосуществованию людей и диких хищников на одной территории, вербализующая фрагмент исследуемого нами концепта ADVENTURE в фавеле от Янна Мартела. Всем известно, что многие фразеологические единицы невозможно объяснить и понять путем прямого перевода слова в слово. Для этого требуется проникнуть в глубинную семантику отдельных компонентов фразеологической единицы и посмотреть на конечный семантический результат цельного по своей структуре фразеологизма. Прибегнув к семантической реконструкции компонентов идиомы «*to get smb's goat*», мы убедимся, что ФЕ так же, как и метафора и метонимия, могут быть основаны на теории концептуального блендинга. В данном вопросе мы основываемся на убеждении, что никакая другая лингвистическая дисциплина не собирает такую полноту информации о значении слова / выражения как этимология, объединя-

ющая в целях своего исследования современные данные, письменную историю, дописьменную реконструкцию и семантическую типологию. Знание эволюции значения не безразлично для понимания его нынешней природы и структуры.

Используя электронный этимологический словарь Online Etymology Dictionary (<https://www.etymonline.com>), выявляем следующие ассоциативные признаки компонентов идиомы: *to get (someone's) goat is from 1910, American English, perhaps from French prendre sa chèvre «take one's source of milk», or more likely with notion of «to steal a goat mascot» from a racehorse, warship, fire company, military unit, etc.*

Итак, мы видим, что составляющие идиомы «to get» и «a goat» являются исходными ментальными пространствами (input I, input II), их общими признаками (generic spaces) являются, на наш взгляд, «something important and sacred» и «seizure, taking away, stealing». Взаимодействие данных двух исходных пространств приводит к возникновению нового переосмысленного значения «*to annoy or anger smb*», что в свою очередь представляет собой интегрированное пространство — blend. Концептуальная интеграция — это сложный когнитивный механизм, ведущий к образованию нового значения и выявлению новых концептуальных признаков. Данный процесс присущ многим лингвистическим единицам, в частности фразеологическим оборотам.

Поскольку все типы метафоризации основаны на ассоциативных связях в пределах человеческого опыта, метафора по своей природе антропоцентрична: она соизмеряет разные сущности, формирует на их основе новый гносеологический образ и синтезирует в нем признаки гетерогенных сущностей. При «проецировании» реальной действительности в языке человек сравнивает и отождествляет разные конкретные объекты, опираясь, в частности, на представления об их топологических типах. Опираясь на абстрактными понятиями, человек делает то же самое (ведь когнитивная деятельность, как мы помним, едина в разных своих проявлениях), а именно, сравнивает и отождествляет абстрактное с конкретным. В целом, механизм метафоры сродни аналогии, строящей и перестраивающей, как известно, морфологические системы языков; собственно, *метафора — это и есть принцип аналогии, только действующий в семантике*. Таким образом, когнитивная семантика берется отвечать на до сих пор запретный вопрос о том, почему, или каким образом возникает то или иное значение. Итак, в когнитивной семантике метафора становится рабочим инструментом описания полисемии, причем (вполне в духе этого подхода) одновременно и в синхронном, и в диахроническом аспекте [23]. Поскольку лексическое значение слова неоднородно, интерес представляет анализ того, какая часть значения подвергается метафорическому переосмыслению, какие семантические признаки оказываются основанием для формирования нового, метафорического значения. В структуре лексического значения слова с точки

зрения когнитивного аспекта можно выделить две части: *интенционал* и *импликационал*. Интенционал является множеством семантических признаков (сем), которыми должен обладать денотат, чтобы причисляться к данному классу. Импликационал тоже является множеством семантических признаков, но множеством, ассоциативно образуемым из интенционала. При метафорическом переосмыслении слов в первую очередь импликациональные признаки (не исключая и интенциональные) вовлекаются в перестройку семантики слова. Какая-то часть этих признаков образует содержание дифференциальной части производного метафорического значения [24]. У слова нет конечного перечня значений, а есть некое исходное значение модели семантической деривации, породившие некоторое число значений, способных породить неконечное число производимых значений. Однако у разных значений есть разный шанс осуществиться. Существуют два момента, определяющих возможность реализации того или иного значения данным словом. Это: 1) потребность в номинации соответствующего концепта и 2) сила, яркость ассоциативной связи двух концептов (исходного и переносно обозначаемого). Совокупность действия этих факторов увеличивает шанс реализации производного значения. Объективно судить о метафорическом потенциале слов можно только на основе зафиксированных случаев их переносного употребления на основе аналогического сходства с учетом метафор. В конечном счете, все сводится к сопоставлению когнитивно эквивалентных концептов по способу их *вербального выражения*, прямому или переносному [25]. Значимым для установления структуры концепта является и анализ внутренней формы (мотивированность) значения лексемы-номинанта. Иногда в когнитивных исследованиях анализируется внутренняя форма слова как источник сведений о структуре концепта. Постепенно ядро концепта окутывается новыми концептуальными признаками, увеличивается объем концепта, появляется дискретность ментального образования [26].

Понятие внутренняя форма языка (*innere Sprachform*) было введено в лингвистику выдающимся немецким ученым Вильгельмом фон Гумбольдтом (1767–1835). Во многих работах по фразеологии отмечается важная роль внутренней формы в семантической структуре фразеологизмов. В применении к слову внутренняя форма обычно понимается как его исходно-этимологическое значение или как образные элементы в его значении. Такого понимания внутренней формы придерживался А. А. Потенция: «...этимологическое значение... тоже есть форма, только внутренняя. Внутренняя форма есть тоже центр образа, один из его признаков, преобладающий над всеми остальными» [27]. Подобная трактовка внутренней формы с теми или иными модификациями или без них встречается во многих последующих определениях. «Внутренняя форма в качестве компонента семантической структуры слова не всегда нейтральна по отношению к этой структуре в целом. Будучи динамическим компонентом значения, внутренняя форма в некоторых случаях выдвигается на

первый план и обуславливает семантику слова» [28]. Это также вполне справедливо и в отношении ФЕ.

Как известно, многие ФЕ утратили свою мотивированность и связь между внутренней формой и общим значением. В некоторых случаях в состав фразеологизмов входят архаизмы, а также устаревшие и вышедшие из употребления формы слов. Историко-этимологический и лингвокультурный анализ подобных выражений позволяет лучше понять их значение. Но переоценивать данный вид анализ также не стоит.

Этимологический анализ может дать некоторые сведения о содержании концепта, но надо помнить, что этимологические сведения далеко не всегда актуальны для языкового сознания носителей языка и не могут в таком случае оказывать влияние на содержание концепта в актуальном сознании носителя концепта [29].

Большинство исследователей склонны полагать, что концепты внутренне организованы по «полевому принципу» (ядро, ближняя периферия, дальняя периферия) и включает в себя *понятийный слой* (содержащий семантические признаки концепта) и *чувственно-оценочный компонент* (внутреннюю форму) (Воркачев 2005; Слышкин 2004; Попова, Стернин 2007 и др.) Согласно другому подходу, концепт состоит из отдельных, но в тоже время «спаянных воедино участков, или областей», при этом единство концепта обусловлено существующими между ними ассоциативными связями [30]. Оба подхода предполагают систематизацию и семантическое описание языковых средств репрезентации рассматриваемого концепта. В первом случае проводимый анализ нацелен на выявление когнитивных признаков (основных и дополнительных) концепта, второй — на фиксацию активируемых в речи концептуальных областей. На наш взгляд, данные подходы не противоречат друг другу, а напротив, являются взаимодополняющими.

Построение признаковой модели концепта, на наш взгляд, основывается на выявлении и описании структуры концепта и ее составляющих, семантическим ядром которых в процессе проведения различных видов анализа будет являться эксплицитно выраженная или имплицитно подразумеваемая лексема — номинант ADVENTURE. Наиболее сложной процедурой в построении модели анализируемого нами концепта, являющейся, на наш взгляд, антропоцентричной, считается раскрытие имплицитных параллельных значений, приобретенных в результате смещения смысловых акцентов в области когнитивной модели, где мы получаем новую понятийную сферу с переосмысленными и эмоционально маркированными номинациями. Как итог мы получаем вторичную семантическую сферу, дающую основание для метафоризации. В признаковых моделях структурными единицами ментальной репрезентации являются признаки. В нашем случае эти признаки упорядочены структурной диахронией.

Рассматриваемый нами концепт ADVENTURE по своей когнитивной структуре дискретен, состоит из множества семантически связанных слотов, выстраива-

ющих сложную многокомпонентную темпорально-зависимую систему (фрейм) анализируемой нами единицы знания. По своей структуре, как языковая единица, концепт ADVENTURE — полисемант. Например, рассматривая структуру концепта в ее развитии на основе некоторых примеров лексикографических этимологических данных, мы можем систематизировать динамику концепта ADVENTURE в соответствии с фреймовой моделью, которая представлена следующими слотами в период примерно с XI века и смоделировать признаковую парадигму концепта в диахронии. В данном вопросе мы придерживаемся точки зрения Н. Н. Болдырева, согласно которой фрейм — это всегда «структурированная единица знания, в которой выделяются определенные компоненты и отношения между ними» [31] на том основании, что фреймы обладают внутренней структурой, элементы которой представлены сложной конфигурацией слотов, или терминальных узлов. В слотах может содержаться стереотипная информация различной сложности: от простого признака реальных объектов до специальных фоновых знаний или даже энциклопедических данных [32].

**Фрейм 1** (from Latin «ad» (to) + «venire» (to come)); **слот 1:** to come to, reach, arrive at;

**Фрейм 2** (from Latin «adventura» (noun)); **слот 2:** a thing about to happen;

**Фрейм 3** (from old French «aventure», 11 c.); **слот 3:** chance, accident, occurrence, event, happening;

**Фрейм 4** (12 c.); **слот 4:** occurrence by chance, fortune, luck;

**Фрейм 5** (13 c.); **слот 5:** risk, danger (a trial of one's chances);

**Фрейм 6** (late 13c.); **слот 6:** a wonder, a miracle; accounts of marvelous things;

**Фрейм 7** («venture», 14 c.); **слот 7:** perilous undertaking (not necessarily lawful);

**Фрейм 8** («adventure», 1560s.); **слот 8:** novel or exciting incident, remarkable occurrence in one's life (Harper D. Online Etymology Dictionary. URL: <http://www.etymon-line.com>)

На наш взгляд, релевантность фреймового анализа при описании концепта обусловлена тем, что фреймы позволяют представить, как «поверхностную», так и «глубинную» структуру ментальной единицы в рамках единой схемы, допуская гибкое описание системных связей внутри терминальных узлов и за их пределами, которые дополняются авторским контекстом.

Выявление когнитивных моделей, задействованных в формировании значения ФЕ, возможно посредством комплекса процедур над концептуальными структурами, в которых аккумулируется знание человека о мире в определенный промежуток истории. При этом происходит актуализация тех или иных имплицитных структур значения, входящих в базовый фрейм, стоящий за лексической единицей, в нашем случае ФЕ.

Основой для практического анализа в построении модели концепта ADVENTURE послужил приключенческий

роман «Жизнь Пи» (Life of Pi), написанный в 2001 году, за который его автор, Янн Мартел, год спустя получил Букеровскую премию. В процессе анализа мы попытаемся выявить, какие слоты парадигмальной фреймовой структуры в диахронической таксономии концепта ADVENTURE получили вербализацию ФЕ в романе XXI века и какие дополнительные терминальные узлы дополнили модель анализируемого концепта в авторском понимании и представлении.

Мужчина — индус по имени Пи общается с писателем Янном Мартелом, которому рассказывает свою невероятную историю. Таким образом в романе два рассказчика, чьи рассказы талантливо переплетаются, привнося апаранс и определенную объективность всего сказанного. Отец назвал главного героя в честь бассейна в Париже Piscine Molitor Patel. В детстве мальчик интересовался несколькими религиями, и проповедовал сразу индуизм (вайшнавизм) с Вишну, католичество с Христом, мусульманство с Аллахом. В старой школе из-за насмешек одноклассников над его необычным именем «Писин», он решает называть себя в новом образовательном учреждении «Пи» в честь буквы греческого алфавита π. За время, проведенное в летнем лагере, он подготовился и в первый день учебного года представил одноклассникам своё имя, как математическое число π, даже записав на доске несколько сотен знаков этого числа. Когда ему было 15 лет, отец, будучи директором зоопарка, объявил, что семье придется уехать из Индии, забрав с собой половину животных, и продать их в Канаде, чтобы начать новую жизнь, и как мы видим, причиной данного путешествия послужили бизнес и торговля.

Морское путешествие начинается на японском грузовом судне «Tsintsum». На четвёртый день после стоянки в Маниле судно попадает в шторм. Пи, проснувшись от сильного шума, *dressed and climbed down. Normally I'm a sound sleeper. Normally I would have gone back to sleep. I don't know why I got up that night. It was more the sort of thing Ravi would do. He liked the word «beckon»; he would have said, «Adventure beckons»...* (chapter 38). Авторская ремарка «Adventure beckons» очень емко, но кратко описывает натуру главного героя романа. Сразу после этого зазвучала тревога, волна вынесла с палубы в океан несколько матросов, а трюмы начали заполняться водой. Пара матросов поймали Пи и, пообещав найти родителей, бросили его в шлюпку, в которой уже находился кок. Но тут зебра прыгнула в шлюпку, кок упал за борт, а шлюпка отцепилась и полетела вниз. Большая волна захлестнула судно, и оно пошло на дно. После того, как шторм утих, Пи оглядывает свой «ковчег». В шлюпке находились некоторые животные с корабля: гиена, зебра, сломавшая ногу при падении, орангутанг, подплывший на связке бананов, и бенгальский тигр Ричард Паркер. Начинается борьба за выживание, связанная с различными приключениями.

На самых первых страницах произведения нам открывается один из ведущих признаков анализируемого нами

концепта, а именно — риск, граничащий со смертью. Презентантом данной характеристики послужила сентенция «**memento mori**» (chapter 1). Обратившись к словарю, получаем следующую экспликацию: a Latin phrase meaning remember you must die, used to mean an object that reminds you of your mortality, such as a skull (*Cambridge International Dictionary of Idioms, Cambridge University Press, 1998*) с авторской разъяснением отношения данного высказывания к последующим событиям, которые будут развиваться в романе: *My life is like a **memento mori** painting from European art: there is always a grinning skull at my side to remind of the folly of human ambition. I mock this skull. I look at it and I say, «You've got the wrong fellow. You may not believe in life, but I don't believe in death. Move on!» The skull snickers and moves ever closer, but that doesn't surprise me. The reason death sticks so closely to life isn't biological necessity — it's envy. Life is so beautiful that death has fallen in love with it, a jealous, possessive love that grabs at what it can... (chapter 1)* Из контекста становится ясным — читателя ждут очень опасные приключения, но с счастливым концом: *You must take life the way it comes at you and make the best of it.* Сама сентенция сообщает нам лишь об уровне риска, который содержится в фабуле произведения, а авторские сравнения и экспликации по своей структуре представляют антитезу в понятийной области слота RISK: *You may not believe in **life**, but I don't believe in **death**... The reason **death** sticks so closely to **life** isn't biological necessity — it's envy. **Life** is so beautiful that **death** has fallen in love with it.* По сути риск — это неопределённое событие или условие, которое в случае возникновения имеет позитивное или негативное воздействие, т. е. может повлечь со собой смерть. Вот такое маргинальное положение между жизнью и смертью занимает риск в фабуле анализируемого романа, что в результате приводит к понятийной детализации и вербализации ФЕ терминального узла RISK. Но для Пи невероятные приключения закончатся победой жизни над смертью: *But life leaps over oblivion slightly (chapter 1) ...*

На наш взгляд, для построения признаковой модели концепта ADVENTURE, выраженной ФЕ, которые метафоричны по своей природе, нам необходимо использовать дефиниционный (семантический) анализ вербализаторов для адекватного понимания значения устойчивой единицы языка и изучить контекстуальное окружение для верификации полученных признаков.

В первой главе романа вербализуется еще один, на наш взгляд, концептуальный признак концепта путем сравнения бытовой ситуации в жизни главного героя, от лица которого ведется повествование в романе, с оценочной характеристикой начала ADVENTURE для Пи: *The first time I went to an Indian restaurant in Canada I used my fingers. The waiter looked at me critically and said, «**Fresh off the boat**, are you?» I blanched... My fingers, which a second before had been taste buds savouring the food a little ahead of my mouth, became dirty under his gaze.*

*They froze like criminals caught in the act. I didn't dare lick them. I wiped them guiltily on my napkin (chapter 1).* В смысловой основе данной ФЕ (идиоме по своему типу) лежит метафора «с корабля на бал», которая имеет следующее значение: *recently arrived from a foreign country, without having yet assimilated the host country's language, culture, and/or behavior (Cambridge International Dictionary of Idioms, Cambridge University Press, 1998).* На основе контекста мы можем выявить такой признак концепта ADVENTURE, как неподготовленность и неожиданность в перспективе на события в романе и с аллюзией на начало новой жизни с опасными приключениями, которая продлится 227 дней. Дело в том, что жизнь не в лодки и не с дикими зверями, связанная с каждодневной борьбой за выживание, добычей пропитания и воды, является для Пи парадоксом, к которому нужно привыкнуть и в котором нужно реабилитироваться от прошлого, а также начать жить по-другому, даже если это необычайно сложно и непривычно: *He (waiter) had no idea how deeply those words wounded me. They were like nails being driven into my flesh. I picked up the knife and fork. I had hardly ever used such instruments. My hands trembled. My sambar lost its taste (chapter 1).* Таким образом, к признаковой модели концепта ADVENTURE автором добавлен еще один слот UNEXPECTEDNESS / UNPREPAREDNESS.

Как мы далее видим из романа, Пи всегда привлекало что-то неординарное и противоречивое, по своей натуре он как парадокс, а по жизни — авантюрист, искатель приключений. Даже буря, разыгравшаяся в Тихом океане, ставшая впоследствии причиной пробоины, ему показалась на первый взгляд недостаточно сильной, и Пи, выйдя на палубу во время бури ночью, «*felt very brave*». Он подумал про себя: *Did it qualify as a storm? It's true there was rain, but it wasn't so very hard. It certainly wasn't so very hard. It certainly wasn't a driving rain, like you see during the monsoons. And there was wind (chapter 38).* И действительно, любопытная, храбрая и авантюристская натура Пи подсознательно давно желала нечто необычного, нескучного и захватывающего в своей жизни, мыслями он всегда обращался к Всевышним с просьбой одарить его приключениями и интересными событиями. Пи никогда не останавливался на достигнутом, всегда был в поисках себя и своих пристрастий. Он много времени проводил в зоопарке отца, наблюдая за животными и изучая их поведение, что сыграло не последнюю роль в спасении самого себя, также Пи искал себя одновременно в трех религиях, занимался разработкой плана изменения своего имени из-за насмешек и многое другое. Одним словом, делал все, чтобы не скучать: *The Pondicherry Zoo was the source of some pleasure and many headaches for Mr. Santosh Patel, founder, owner, director, head of a staff of fifty-three, and my father. To me, it was paradise on earth. I have nothing but the fondest memories of growing up in a zoo...Animals are territorial. Only a familiar territory will allow them to fulfill the two relentless imperatives of the*



wild: the avoidance of enemies and the getting of food and water (chapter 4). Для Пи Бог един и не важно из какой религии родом, главное для него совсем другое: *The presence of God is the finest of rewards (chapter 20). That is God as God should be. With shine and power and might. Such as can rescue and save and put down evil (chapter 17)*. В связи с тем, что Пи был полирелигиозен, веровал и в Иисуса Христа, и в Аллаха, и в Вишну, упав в шлюпку на воду, он взмолился: *Vishnu preserve me, Allah protect me, Christ save me, I can't bear it!*» (chapter 37). На наш взгляд, ключом к дальнейшему успеху Пи в борьбе за выживание было ни что иное, как то, что главный герой был силен духом, любил жизнь и Бога, и не важно из какого государства (религии) этот Всевышний: *All religions are true. I just want to love God (chapter 23)*. И Пи стойко боролся каждый день со смертью, и она оставляла его живым: *I just held on, God only knows why (chapter 40). I spent my last year at St. Joseph's School feeling like the the persecuted prophet Muhammad in Mecca, peace be upon him. But just as he planned his flight to Medina, the Hejira that would mark the beginning of Muslim time, I planned my escape and the beginning of a new time for me. I had a better plan...It was my turn. Time to put down Satan, Medina. Here I come... (chapter 5)*.

Возвращаясь к истории на корабле и к разыгравшемуся шторму, следует сказать, что для Пи погодное ненастье не стало пределом в его «*exploring the ship*», любопытная и храбрая натура требовала продолжение начавшихся приключений: *But I walked through it without much difficulty. As for the sea, it looked rough, but to the landlubber the sea is always impressive and forbidding, beautiful and dangerous...Weather like this surely wouldn't sink a ship? Why, I only had to close a door and the storm was gone. I advanced onto the deck. I gripped the railing and faced the elements. This was adventure (chapter 38)*. Автор вводит еще один признак, сигнализирующий о надвигающейся опасности, используя прецедентную лексему латинского происхождения — **pandemonium** (chapter 38): *It was dark still, but there was enough light to see by. Light on pandemonium it was. Nature can put on a thrilling show. The stage is vast, the lighting is dramatic, the extras are innumerable, and the budget for special effects is absolutely unlimited. What I had before was a spectacle of wind and water, an earthquake of the senses, that even Hollywood couldn't orchestrate...* Лексема «Pandemonium» имеет несколько значений: 1667 — Pandæmonium, in «Paradise Lost» the name of the palace built in the middle of Hell, «the high capital of Satan and all his peers», coined by John Milton (1608–1674) from Greek pan — «all» (pan-word-forming element meaning «all, every, whole, all-inclusive», from Greek pan-, combining form of pas (neuter pan, masculine and neuter genitive pantos) «all», from PIE \*pant — «all» (with derivatives found only in Greek and Tocharian) + Late Latin daemonium «evil spirit», from Greek daimonion «inferior divine power», from daimon «lesser god» (see demon). Transferred sense «place of uproar» is

from 1779; that of «wild, lawless confusion» is from 1865. (<https://www.etymonline.com>). Итак, это место, сбор всего развратного, греховного в подземном мире, другими словами — ад, роман Лорен Оливер, продолжение трилогии об апокалипсисе, начатой романом «Делириум», столица Ада в поэме Джона Мильтона «Потерянный Рай», а также — столпотворение, скандал. На наш взгляд, в романе Янн Мартел использует аллюзию на надвигающуюся катастрофу, сравнимую с адом.

Далее в этой же главе мы встречаем еще один вербализованный признак концепта ADVENTURE, полученный из ФЕ, по своей структуре идиомой, сформулированной в форме риторического вопроса — *Was it the ship itself giving up the ghost? I fell over. I got to my feet. I looked overboard again. The sea was rising. The waves were getting closer. We were sinking fast (chapter 38)*. Дефиниционно-этимологический анализ фразеологизма дает нам следующее определение (*Harper D. Online Etymology Dictionary. URL: <http://www.etymonline.com>*): **give up the ghost** — old English gast «breath; good or bad spirit, angel, demon; person, man, human being», in Biblical use «soul, spirit, life», from Proto-West Germanic \*gaistaz (source also of Old Saxon gest, Old Frisian jest, Middle Dutch gheest, Dutch geest, German Geist «spirit, ghost»). This is conjectured to be from a PIE root \*gheis-, used in forming words involving the notions of excitement, amazement, or fear (source also of Sanskrit hedah «wrath;» Avestan zaesha — «horrible, frightful;» Gothic usgaisjan, Old English gæstan «to frighten»). Ghost is the English representative of the usual West Germanic word for «supernatural being». In Christian writing in Old English it is used to render Latin spiritus (see spirit (n.)), a sense preserved in Holy Ghost. Sense of «disembodied spirit of a dead person», especially imagined as wandering among the living or haunting them, is attested from late 14 c. and returns the word toward its likely prehistoric sense. Most Indo-European words for «soul, spirit» also double with reference to supernatural spirits. Many have a base sense of «appearance» (such as Greek phantasma; French spectre; Polish widmo, from Old Church Slavonic videti «to see;» Old English scin, Old High German giskin, originally «appearance, apparition», related to Old English scinan, Old High German skinan «to shine»). Other concepts are in French revenant, literally «returning» (from the other world), Old Norse aprt-ganga, literally «back-comer». Breton bugelnoz is literally «night-child». Latin manes probably is a euphemism. The gh- spelling appeared early 15c. in Caxton, influenced by Flemish and Middle Dutch gheest, but was rare in English before mid-16c. Sense of «slight suggestion, mere shadow or semblance» (in ghost image, ghost of a chance, etc.) is first recorded 1610s; sense of «one who secretly does work for another» is from 1884. Ghost town is from 1908. Ghost story is by 1811. Ghost — word «apparent word or false form in a manuscript due to a blunder» is from 1886 (Skeat). Ghost in the machine was British phi-

losopher Gilbert Ryle's term (1949) for «the mind viewed as separate from the body». The American Indian ghost dance is from 1890. *To give up the ghost «die» was in Old English.* Для автора между концептом ADVENTURE и смертью можно поставить знак равно. Итак, признаковую модель пополняет еще один признак, эксплицирующий и уточняющий один из элементов терминального узла DANGER субъективной оценкой автора — MORTAL DANGER.

Степень ужаса от всего происходящего не оставляет Пи ничего другого, как обратиться опять же с риторическим вопросом к судьбе, к Богу, и неважно к какому, употребляя, на наш взгляд, что-то типа поговорки: *The ship was sinking. My mind could hardly conceive it. It was as unbelievable as the moon catching fire. What was it all in God's name?* (chapter 37). Когда человек не находит ответа в земном пространстве, он обращается к силам свыше, дабы там, на небесах получить его. Но, поскольку Бог отвечает, но не сразу и, следует сказать, не словами, Пи приходит к выводу: *Every single thing I value in life has been destroyed. And I am allowed no explanation? I am to suffer hell without any account from heaven* (chapter 38). Благодаря данному актуализатору, мы получаем вербализованный посредством ФЕ слот WONDER, MIRACLE, придерживаясь мнения о том, что, упоминая Бога в своих высказываниях, мы веруем в чудо как таковое.

Судя по произведениям английской литературы, приключения случаются разные: с попутчиками, с местными жителями, с разбойниками, пиратами, фантастическими созданиями и, конечно же, с животными. Детализируя или, другими словами, дискретизируя компонент слота — NOVEL OR EXCITING INCIDENT, мы можем назвать его *фасетом*, который задает диапазон или перечень его возможных значений. Фасет указывает также граничные значения заполнителя слота [33]. Итак, в нашем случае, ссылаясь на содержания романа и делая вывод о том, что приключения так или иначе связаны с сосуществованием главного героя и животных, впоследствии только тигра Ричарда Паркера, на ограниченной территории одной лодки, мы видим возможным уточнить и расширить компонент слота (фасет в нашем случае), определив его, как NOVEL OR EXCITING INCIDENT WITH ANIMALS. Для того, чтобы выжить, главному герою нужно провести так называемую «демаркационную линию» для установления своих приоритетов на своей территории. Безусловно, благодаря своей наблюдательной и любознательной натуре, Пи знал повадки животных и немного разбирался в их психологии. Следует отметить, выражаясь фигурально, главный герой хорошо подошел на эту роль в жизни и в своих приключениях. Пи был тем же «Робинзоном Крузо», только в другом мире: та же выдержка, быстрая обучаемость, храбрость и бесценный приобретённый «потом и кровью» опыт с разработанными практическими мнемоническими приемами в преодолении сложностей, которыми Пи готов поделиться с теми, кто начнет похожую игру на выживание с дикими зверями: *To those who should ever*

*find themselves in a predicament such as I was in. I would recommend the following program: <... > 3. Now comes the difficult part: you must provoke the animal that is afflicting you. Tiger, wild boar...<... > — no matter the beat, you must **get its goat**. The best to do this will most likely be to go to the edge of your territory and noisily intrude into the neutral zone <... > It is important that you make a consistent, recognizable noise to signal your aggression. But you must be careful. Under no circumstances should you step into your animal's territory. Contain your aggression to staring into its eyes and hurling toots and taunts» (chapter 71).* Вербализация данного слота посредством идиомы *get smb' s goat* (to annoy or anger smb) есть результат концептуального блендинга.

В концептуальной сфере ADVENTURE слоты риска и опасности (RISK, DANGER, MORTAL DANGER) во фреймовой структуре вербализуются достаточно часто (напр. *memento mori, giving up the ghost*). Скорее всего, это может быть связано с тем, что, действительно, в авторском восприятии цепь приключенческих событий, разворачивающихся в романе, носит достаточно серьёзный и рискованный характер. Суплементарными вербализатором данного терминального узла служит фраза, которая в лишней раз обрисовывают всю сложность и рискованность сложившейся ситуации с Пи и Ричардом Паркером, бенгальским тигром, оказавшимся в той же лодке, что и главный герой: *I eased the raft off the lifeboat. If for some reason it did not float, I was **as good as dead*** (chapter 53) ([https://www.macmillandictionary.com: almost finished / dead etc. or likely to be finished/dead etc. very soon](https://www.macmillandictionary.com:almost%20finished%20dead%20etc.%20or%20likely%20to%20be%20finished%20dead%20etc.%20very%20soon)). По своей структуре данная ФЕ является фраземой, поскольку, во-первых, структура смысловосущих дефиниций двойственная, где один элемент имеет обычное значение, второе переосмысленное.

Приключения — это всегда цепь непредсказуемых событий, влекущих за собой угрозу жизни и готовящих каждую минуту другое, не менее опасное испытание. Вербализация элемента слота DANGER осуществляется посредством идиомы *from (out) the frying pan into the fire* ([https://www.macmillandictionary.com: used for saying that someone who was in a bad situation is now in a worse situation](https://www.macmillandictionary.com:used%20for%20saying%20that%20someone%20who%20was%20in%20a%20bad%20situation%20is%20now%20in%20a%20worse%20situation)). Контекст верифицирует полученные данные: *It was fear of the greatest beast and fear of touching the greater beast's food... It seemed the presence of a tiger had saved me from a hyena—surely a textbook example of jumping **from the frying pan into the fire*** (chapter 49).

По Я. Мартелу приключения, происходящие с Пи, вызывают ни что иное, как чувство страха. Тем самым пополняем фреймовую модель еще одним авторским слотом FEAR: *Yes. Oh! It **sends shivers down my spine*** (chapter 90) ([https://www.macmillan-dictionary.com: to cause an intense feeling of fear, nervousness, exhilaration, or excitement in someone](https://www.macmillan-dictionary.com:to%20cause%20an%20intense%20feeling%20of%20fear,%20nervousness,%20exhilaration,%20or%20excitement%20in%20someone)). На русский язык идиому можно перевести как «бросать в дрожь» или «мурашки по спине». Также следует отметить, что достаточно часто автор остав-

ляет за собой право перефразировать готовую идиому, приспособивая трансформацию под свое субъективное видение, изменяя ФЕ. На наш взгляд, такое явление в авторских текстах имеет право на существование, так как тем самым трансформации идиом служат выражением авторской интенции, направленной на преобразование либо структуры, либо смыслового содержания идиомы, при котором происходит переход языковых и конвенциональных смыслов идиом в класс интенциональных смыслов: *It was now the size of rambutan. I still get shivers in my spine when I think of it (chapter 92)*.

Сравнение главного героя с Ноем, характеризует Пи как человека обязательного и самоотверженного. В мыслях Пи, вообразив себя Ноем в выдуманном диалоге с уже погибшим братом Рави, возлагает на себя ответственность за все, что происходит не только с ним, но и со всеми животными, оказавшимися с ним в спасательной лодке. Для Пи его ADVENTURE — это неутолимый труд, искренняя вера, любовь и уважение ко всему живому. Сам Пи, воображая встречу с родственниками, придумал для себя сравнение: *I imagined Ravi would greet me first and with a tease. «What's this?» he would say. «You find yourself a great big lifeboat and you fill it with animals? You think you're Noah or something? (chapter 45)»* Прецедентное имя из библейского сюжета Noah (Ной) — последний (десятый) из допотопных ветхозаветных патриархов, происходящих по прямой линии от Адама. Согласно Книге Бытие, Ной «обрёл благодать пред очами Господа», поскольку был «человек праведный и непорочный в роде своём» и «ходил пред Богом». За свою праведность Ной с семьёй был избран Богом для возрождения человеческого рода после Всемирного потопа, который явился Божественной карой за нравственное падение человечества. Бог заблаговременно сообщил Ною о своём решении истребить всё живое на земле и дал точные указания, как построить Ковчег — судно из дерева гофер (возможно, кипарис или кедр), способное пережить готовящийся потоп — и снарядить его для длительного плавания (<https://ozhegov.slovaronline.com>). Метафора *divining rod*, применимая к мысли о воде главного героя добавляет еще один признак к натуре главного героя — целеустремленность и настойчивость. *Divining rod* — волшебная лоза или прут для отыскания воды и руд; волшебный, магический жезл. «Волшебную лозу» впервые начали применять в XV веке в Германии главным образом как средство поиска грунтовых вод. Сегодня помимо грунтовых вод «волшебную лозу используют для поиска залежей полезных ископаемых, сокровищ, артефактов, нефтяных скважин и даже пропавших людей. Существует теория, что все предметы, одушевлённые и неодушевлённые, обладают энергетическим полем, излучающим вибрации различной частоты. Считается, что «волшебная лоза» или «маятник» выступают в роли антенны, улавливающей эти вибрации искомого предмета. Есть и другая теория, согласно которой устанавливается энергетическая связь между искателем и искомым предметом ([\[www.mageia.ru\]\(http://www.mageia.ru\)\). Автор рассказывает о навязчивом, но на тот момент единственным желании найти воду, употребляя сравнения и эпитеты, различные предложения по цели высказывания, но с единственным пропозициональным семантическим ядром — поиск источника утоления жажды: \*The divining rod in my mind dipped sharply and a spring gushed water when I remembered that I was on a genuine, regulation lifeboat and that such a lifeboat was surely outfitted with supplies. That seemed like a perfectly reasonable proposition. What captain would fail in so elementary a way to ensure the safety of this crew? What ship chandler would not think of making a little extra money under the noble guise of saving lives? It was settled. There was water aboard. All I had to do was find it! \(chapter 49\)\*](https://</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

По мнению Янна Мартела, залогом удачливости в преодолении сложных ситуаций, с которыми сталкивается главный герой в своем морском приключении, является его изобретательность. Неслучайно пятидесятая глава, венчающая половину романа, закачивается авторским афоризмом *necessity is the mother of invention*. Соглашаемся с автором в том, что *when people really need to do something, they will figure out a way to do it*. Янн Мартел дополняет фреймовую структуру концепта ADVENTURE еще одним терминальным узлом INVENTIVENESS.

Цель событий, разворачивающихся в лодке, несли с собой не только риск, опасность и смерть, но и что-то доходящее до максимальной точки, экстремального уровня, до апогея в своем развитии: *I decided there was little danger. He was turned the other way and his head was out of sight. If I respected his peace and quiet, he might not even notice me. I grabbed a bailing cup and stretched my arm forward. My cup arrived in the nick of time (chapter 77)* (<https://www.mac-millandictionary.com>: *at the last possible moment before a deadline or before something begins or ends; just in time to prevent something bad happening*). Субъективное восприятие ситуации автором вновь дополняет ментальную единицу ADVENTURE слотом в виде синонимичного ряда лексем EXTREMUM / EXTREME / TURNING POINT.

Чтобы выдержать все испытания, максимально избежать риск и минимизировать опасность, посланные судьбой, нужно, и об этом несложно догадаться, держать себя в тонусе и быть на чеку: *He (tiger) made a sound, a snort from his nostrils. I pricked up my ears* (<https://www.mac-millandictionary.com>: *to pay suddenly close attention to something*). *He did it a second time. I was astonished. Prusten? (chapter 57)* Данной идиомой мы получаем в лишней раз вербализацию слота DANGER / RISK.

Проанализировав репрезентанты концепта ADVENTURE в современном романе Янна Мартела об индийском мальчике Пи, который провел 227 дней в борьбе с опасностями, уготовленные ему судьбой в многочисленных приключениях в Тихом океане, мы можем найти подтверждение тому, что концепт дискретен, антропоцентричен,

субъективен. Каждый автор видит его по-своему, подбирая релевантные, по его мнению, вербализаторы концептуальных слотов ментального образования ADVENTURE. На вопрос, что для современного автора XXI века

Янна Мартела представляет собой приключение, ответим схемой, иллюстрирующей знания и представления в анализируемом концептуальном пространстве:

Название слота (терминального узла)	Вербализатор ФЕ
RISK	memento mori
UNEXPECTEDNESS / UNPREPAREDNESS	fresh off the boat
MORTAL DANGER	to give up the ghost; as good as dead
DANGER	from (out) the frying pan into the fire; to prick up smb's ears
WONDER, MIRACLE	in God's name
NOVEL OR EXCITING INCIDENT WITH ANIMALS	to get smb's goat
FEAR	to send shivers down smb's spine / to get shivers in smb's spine
INVENTIVENESS	necessity is the mother of invention
EXTREMUM / EXTREME / TURNING POINT	in the nick of time

Исследование вербализаторов концепта *adventure* в разные эпохи развития английской литературы представляет не только лингвистический, но и культурологический и исторический интерес. Не является новостью, что события, происходящие в какой-либо промежуток исторического развития, так или иначе находят отражение в письменных источниках. Данное исследование, например, показывает, какие ментальные составляющие, по мнению одного из представителей эпохи, формируют объект нашего исследования — концепт ADVENTURE. Актуальность темы определяется также интересом когнитивной лингвистики к моделированию структур знания, образующих фрагменты концептосферы языковой личности к находящим репрезентацию в семантике язы-

ковых единиц различных уровней, в том числе — единиц фразеологических, которые являются неотъемлемой частью языковой картины мира с точки зрения диахронии. Благодаря устойчивым сочетаниям языка, формирующие фразеологический и паремииологический фонды, можно судить о базовых составляющих и связанных с ними эмоциях и оценочном слое такой сферы человеческой деятельности, как ПРИКЛЮЧЕНИЕ с диахроническим вектором исследования. Кроме того, данный концепт впервые описывается с точки зрения его фразеологической репрезентации. Практическая ценность исследования определяется возможностью применения его результатов в курсах лексикологии, лингвосомиотики, теории языка, стилистики

#### Литература:

1. Павиленис, Р.И. Проблема смысла. Вильнюс: Мысль, 1983. 123 с.
2. Попова, З.Д., Стернин И.А. Основные черты семантико-когнитивного подхода к языку // Антология концептов. М.: Гнозис, 2007. 56 с.
3. Стернин, И.А., Попова З.Д. Когнитивная лингвистика. Москва: АСТ, Восток — Запад, 2007. 67 с.
4. Карасик, В.И. Определение концепта // 21st Century Foreign Language Teaching and Research, 2002. № 4. с. 128–129.
5. Алимуратов, О.А. Смысл. Концепт. Интенциональность: моногр. Пятигор. гос. лингв. ун-т, 2003. 45 с.
6. Попова, З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж: Научное издание, 2007. с. 45–48.
7. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. для ин-тов и фак-тов иностр. яз. М.: Высшая школа, 1986. 336 с.
8. Телия, В.Н. Вариантность лексического состава идиом как структурных единиц языка: моногр. М., 1968. 230 с.
9. Борисова, Е.Г. Фразеографические параметры и их описание в словаре (на материале русской идиоматики) // Фразеологизм и его лексикографическая разработка: материалы IV Международного симпозиума в рамках заседания Международной комиссии по проблемам славянской фразеологии при Международном комитете славистов / ред.-сост. А.С. Аксамитов. Минск, 1987. с. 9–18.
10. Добровольский, Д.О. Образная составляющая в семантике идиом // Вопр. Языкознания. М., 1996. № 1. С. 56–58.
11. Lakoff, G. The Contemporary Theory of Metaphor // Metaphor and Thought [ed. by A. Ortony]. Cambridge University Press, 1993. Pp. 202–252.

12. Fauconnier, G. *Mental Spaces*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1985. 185 p.
13. Чудинов, А. П. Когнитивно-дискурсивное исследование политической метафоры // Вопросы когнитивной лингвистики, 2004. № 1. с. 91–105.
14. Печерская, Н. В. Знать или называть: метафора как когнитивный ресурс социального знания // Политические исследования, 2004. № 2. с. 93–105.
15. Кобзева, И. М. Семантические проблемы анализа политической метафоры // Вестник МГУ. Серия 9: Филология, 2001. № 6. с. 132–137.
16. Арутюнова, Н. Д. *Язык и мир человека*. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. 277 с.
17. МакКормак, Э. Когнитивная теория метафоры // Теория метафоры: Сборник статей / Под ред. Н. Д. Арутюновой. М.: Прогресс, 1990. с. 358–386.
18. Gibbs, R. W. *Metaphor Interpretation as Embodied Simulation* // *Mind and Language*. No. 21, 2006. Pp. 349–350; Johnson M. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1987. Pp. 73–75; Taylor J. R. *Cognitive Grammar*. Oxford University Press, 2002. Pp. 520–530.
19. Glucksberg, S., Keysar B. *How Metaphors Work* // *Metaphor and Thought* [ed. by A. Ortony]. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. 414 p.
20. Fauconnier, G. *Mental Spaces*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1985. 258 p.
21. Скребцова, Т. Г. Когнитивная лингвистика. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. 48 с.
22. Coulson, Seana. *Semantic Leaps. Frame Shifting and Conceptual Blending in Meaning Construction*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 2001. 157 p.
23. Демьянков, В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // ВЯ. № 4, 1994. 78 с.
24. Никитин, М. В. Концепт и метафора // Проблема теории европейских языков / Отв. ред. В. М. Аринштейн, Н. А. Абиева, Л. Б. Копчук. СПб: Изд-во «Тригон», 2001. 36 с.
25. Никитин, М. Б. Метафорический потенциал слова и его реализация // Проблема теории европейских языков / Отв. ред. В. М. Аринштейн, Н. А. Абиева, Л. Б. Копчук. СПб: Изд-во «Тригон», 2001. с. 43–44.
26. Лабов, У. Структура денотативных значений // НЗЛ, вып. 14. М.: Прогресс, 1983. 88 с.
27. Потебня, А. А. *Мысль и язык*. 2-е изд. Харьков, 1982. 102 с.
28. Варина, В. Г. Лексическая семантика и внутренняя форма языковых единиц // Принципы и методы семантических исследований: сб. ст. / Редкол.: В. Н. Ярцева и др. М., 1976. 243 с.
29. Баранов, А. Н., Добровольский Д. О. Постулаты когнитивной семантики // Изв. РАН, СЛЯ, 1997. Т. 56. № 1. с. 11–21.
30. Алимуратов, О. А. *Смысл. Концепт. Интенциональность: моногр.* Пятигорск: Пятигор. гос. лингв. ун-т, 2003. 214 с.
31. Болдырев, Н. Н. *Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии*. Тамбов: Изд-во ТГУ имени Г. Р. Державина, 2000. 61 с.
32. Кубрякова, Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. *Краткий словарь когнитивных терминов*. М.: Изд-во МГУ, 1997. 188 с.
33. Минский, М. *Фреймы для представления знаний*. М.: Энергия, 1979. 128 с.

# Молодой ученый

Международный научный журнал  
№ 11 (249) / 2019

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова  
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга  
Художник Е. А. Шишков  
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.  
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.  
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.  
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.  
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.  
ISSN-L 2072-0297  
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»  
Номер подписан в печать 27.03.2019. Дата выхода в свет: 03.04.2019.  
Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.  
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.  
E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <https://moluch.ru/>  
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.