

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



34 2019
ЧАСТЬ I

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 34 (272) / 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 Бекмурадович, 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)
Кожурбаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Джерри Зальц* (1951), американский искусствовед.

Зальц родился и вырос во внутреннем городе Чикаго. По его признанию, он ненавидел искусство в детстве. Его отец изобрел нечто, называемое «Ручная швейная машина Dexter», и зарабатывал достаточно денег, чтобы переехать в пригород. Однажды, когда Джерри было десять лет, мама привела его в Чикагский художественный институт. «Я гулял там и в один прекрасный момент застрял, глядя на две картины. На одной из них мужчина сидел в тюремной камере, а люди навещали его на улице. На следующей его голова лежала на земле, а его шея проливали кровь через камеру. Я помню, как оглядывался назад и вдруг меня поразило, что эти две картины были повествованием, они рассказывали историю. Мой разум был взорван. Я оглянулся и подумал: «Все здесь рассказывает историю, все здесь имеет код, имеет язык — и я собираюсь выучить весь этот язык, и я собираюсь узнать эту историю». Несколько лет он учился в художественной школе в Чикаго, однако затем ее бросил. В свои 26 лет, незадолго до переезда в Нью-Йорк, он основал в Чикаго художественную галерею.

Прежде чем стать критиком, Зальц долгое время проработал водителем-дальнобойщиком: «Во время вождения грузовиков я думал о том, как сильно я люблю искусство и мир искусства. Я знал, что хочу быть частью этого мира, несмотря ни на что. Я думал, что писать критику будет легко, поэтому я решил стать критиком».

С 2006 года он был старшим искусствоведом и обозревателем в *New York Magazine* и в *The Village Voice*. В 2018 году Зальц получил Пулитцеровскую премию за критику и был номинирован на премию в 2001 и 2006 годах. Он также участвовал в таких проектах, как «Искусство в Америке», *Flash Art International*, «Фриз» и «Современные художники». Зальц

был приглашенным критиком в Школе изобразительных искусств, Колумбийском университете, Йельском университете, в Школе Института искусств Чикаго и в Нью-йоркской студенческой программе Residency Program, а также был единственным советником биеннале Уитни в 1995 году.

Зальц является обладателем трех почетных докторских степеней, в том числе в Школе Художественного института Чикаго и в Художественном институте Канзас-Сити.

Его юмор, непочтительность, самоуничижение и изменчивость заставили некоторых назвать его Родни Дэнджерфилдом (американский комик) в мире искусства. Он выразил сомнение по поводу влияния искусствоведов как поставщиков вкуса, заявив, что они мало влияют на успех карьеры художника. Тем не менее, *Art Review* (международный журнал о современном искусстве) назвал его 73-м самым влиятельным человеком в мире искусства в своем списке «Power 100» 2009 года.

На сегодняшний день Джерри Зальц — заслуженный и скандальный арт-критик, чье влияние на современный арт-рынок трудно не заметить. Личный инстаграм Зальца по духу вполне напоминает его язвительные колонки в *New York Magazine*. Если вы готовы к шуткам про Трампа, обилию обнаженной натуры, саркастичным замечаниям и редким селфи самого Зальца, обязательно подписывайтесь: в основном критик публикует работы интересных современных и не очень художников, иногда дополняя их шутивными или информативными описаниями. В 2015 году Зальц был даже ненадолго отстранен от Facebook после того, как от пользователей поступили жалобы на провокационные посты. В среде искусствоведов пользуются популярностью его произведения «Видеть вслух: «Деревенский голос», «Видеть громче», «За пределами границ: нью-йоркское новое искусство».

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЗИКА

- Емельянов А. А., Бесклеткин В. В.,
Агзамов И. М., Зозулин М. С., Зорин Д. И.,
Бухряков И. Ф., Онищенко К. Ю., Дятлов О. А.,
Пестеров Д. И.**
Моделирование преобразователей координат
и АИН ШИМ в Си..... 1

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

- Зайнетдинов А. Р., Недяк А. В., Рудзейт О. Ю.**
Использование шаблонов проектирования
информационных систем14

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Игнатъев М. А.**
Определение устойчивости импульсных систем
управления второго порядка по коэффициентам
характеристического уравнения18
- Ольшевский В. А.**
Разработка положения о системе управления
профессиональными рисками ГБУ «Жилищник»
N-ского района.....20

МЕДИЦИНА

- Беликова Л. В., Горохов Е. А., Реймер И. А.**
Новые технологии в лечении сахарного
диабета23
- Животов А. Г., Животова Д. А.**
Анализ деятельности врача-психиатра-
консультанта в туберкулёзной больнице25
- Иванов М. Д., Герасимова О. М., Галимова А. М.**
Современные способы лечения мочекаменной
болезни при наличии крупных конкрементов...28
- Позняк А. С., Грызунова А. Н.**
Средства и методы физической реабилитации
при ишемической болезни сердца30

ФАРМАЦИЯ И ФАРМАКОЛОГИЯ

- Федосеева Л. М., Кутателадзе Г. Р.**
Состав флавоноидов щавеля кислого травы,
заготовленной на территории Алтайского
края33

ПСИХОЛОГИЯ

- Джакеева А. Ж.**
Особенности управления конфликтами
в образовательных учреждениях.....36
- Плотный Н. В.**
Особенности функционирования семьи
с выросшими детьми, столкнувшимися
с проблемой зависимости37
- Русакова Д. А.**
Стили конфликтного поведения и способы
урегулирования конфликтов.....39
- Светикова А. В., Борисенко З. В., Лукина Е. М.**
Связь образа тела и самооотношения
у современных девушек41

ПЕДАГОГИКА

- Белокопытова С. В., Ступников Д. А.,
Иванов Ю. В.**
Особенности подросткового возраста для
формирования мобильности спортсменов
средствами физической культуры в детско-
юношеских спортивных школах45
- Berdibekova D. A.**
Problems and their solutions in foreign language
education at the non-language universities46
- Бондарева О. Е.**
Мониторинг как современный управленческий
механизм в работе учреждения дополнительного
образования.....48
- Борзиева З. М.**
Эстетическое воспитание детей.....50

Глаз О. А. Метод проектов как средство развития творческих способностей учащихся в процессе изучения иностранного языка.....	52	Чигвинцева С. М. Опыт реализации технологий дистанционного обучения в практике дополнительного образования детей технической направленности	71
Дробинина Ю. С., Киктева Ю. Г., Таранова М. А. Формирование мотивации в обучении иностранному языку учащихся средних классов.....	54	Шаймарданова О. А., Брусова Л. В., Халимбаева А. Г. Современные подходы к пониманию сущности поликультурного образования в США.....	75
Клемешова Н. С., Иванникова О. Т. Развитие логического мышления у детей младшего школьного возраста (из опыта работы)	55	Шамуратова Э. С. Обучение и воспитание в исламской педагогике	77
Лукашенко А. Д. Correction techniques in teaching foreign languages.....	58	Щербинина А. Ю. Программа развития эмоциональной культуры будущих социальных педагогов в образовательном процессе вуза	79
Лысова Н. Е. Нейропсихологический подход к проблеме нарушений письма у младших школьников, обусловленных недостаточной сформированностью регуляции, программирования и контроля.....	60	ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА	
Петровская М. С. Использование мнемотехники в логопедической работе с детьми	62	Бацева В. А. Поэтика имени Анюта в произведениях русских писателей XVIII века	83
Покопцева А. Ю., Гуженкова Н. В. Использование денотативного плана в процессе работы над пересказом у детей старшего дошкольного возраста	64	Бегалиев Ш., Ахунов М. М. Принципы отбора минимума грамматических конструкций английского языка для понимания математических текстов	85
Покопцева А. Ю. Активизация речевого общения детей старшего дошкольного возраста	66	Богданчикова Е. С. Взаимосвязь труда Эриха Фромма «Душа человека» и произведений русской классической литературы.....	87
Сидорова Т. С., Кантур Т. Г. Развитие детей 5–7 лет с ОВЗ посредством включения звукотаблиц, звуковых планшетов в коррекционно-развивающую работу на этапе автоматизации и дифференциации поставленных звуков (из опыта работы).....	68	Орлова Т. С. Библеизмы как средство создания комического эффекта в произведениях П. Г. Вудхауса	89
Умнов Д. Г. Формирование экономической культуры у детей дошкольного возраста	70	Панькова Н. В. Проблема соотношения категории состояния в русском и английском языках.....	92
		Rustamov D. National and cultural aspect of the word and its meaning.....	93

ФИЗИКА

Моделирование преобразователей координат и АИН ШИМ в Си

Емельянов Александр Александрович, старший преподаватель;
 Бесклеткин Виктор Викторович, старший преподаватель;
 Агзамов Игорь Маратович, студент;
 Зозулин Михаил Сергеевич, студент;
 Зорин Дмитрий Иванович, студент;
 Бухряков Иван Федорович, студент;
 Онищенко Константин Юрьевич, студент;
 Дятлов Олег Алексеевич, студент

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Пестеров Дмитрий Ильич, студент магистратуры

Уральский государственный университет путей сообщения (г. Екатеринбург)

В работе [1] приведена функциональная схема математической модели САР скорости системы «АИН ШИМ — АД». Моделирование проводилось в Matlab-Script. В данной статье приводим небольшую часть этой схемы, состоящую из преобразователей координат и автономного инвертора напряжения с широтно-импульсной модуляцией (АИН ШИМ), как показано на рис. 1.

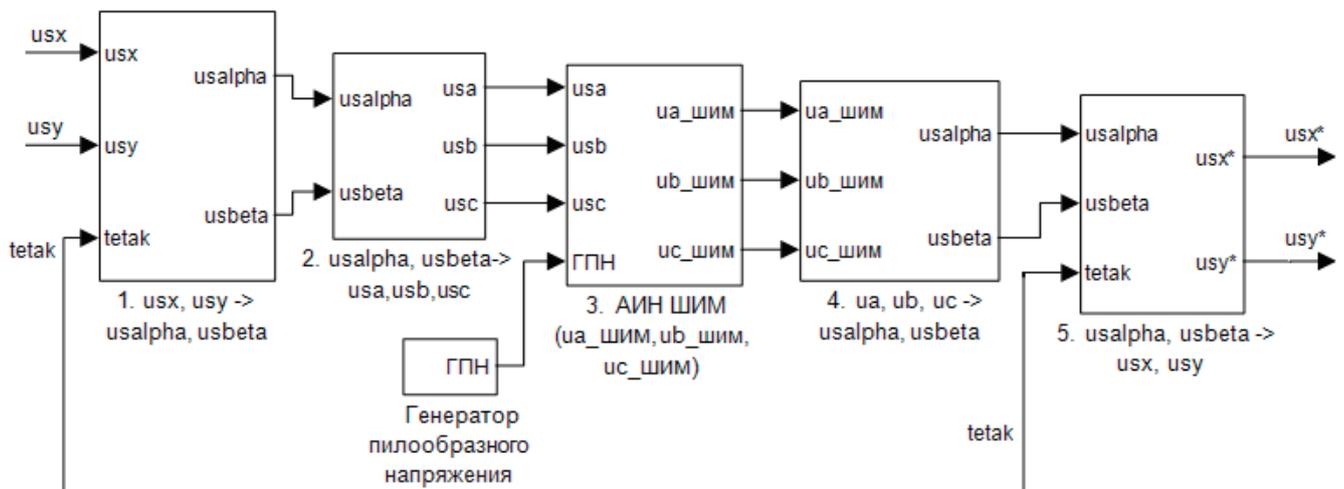


Рис. 1. Преобразователи координат и АИН ШИМ

Цель данной работы — создание программы этой подсистемы на языке Си.

С помощью первого элемента производится преобразование вектора \vec{u}_s с проекциями u_{sx} и u_{sy} из системы координат, вращающейся с частотой ω_k , в неподвижную декартову систему координат с осями α и β , в которой в каждый момент времени будут определяться по следующим зависимостям [2], [3]:

$$\begin{cases} u_{s\alpha} = \rho_x \cdot u_{sx} - \rho_y \cdot u_{sy}; \\ u_{s\beta} = \rho_y \cdot u_{sx} + \rho_x \cdot u_{sy}, \end{cases} \quad (1)$$

где $\rho_x = \cos \theta_k$ и $\rho_y = \sin \theta_k$.

Угол поворота θ_k определяется из следующей формулы:

$$\omega_k = \frac{d\theta_k}{dt}. \quad (2)$$

Производная $d\theta_k$ в работе [1] была представлена через конечные разности:

$$\omega_k = \frac{tetak(i+1) - tetak(i)}{dt}.$$

Отсюда:

$$tetak(i+1) = tetak(i) + \omega_k \cdot dt; \quad (3)$$

$$rox(i+1) = \cos(tetak(i+1));$$

$$roy(i+1) = \sin(tetak(i+1));$$

$$us_alfa(i+1) = rox(i+1) \cdot usx(i+1) - roy(i+1) \cdot usy(i+1);$$

$$us_beta(i+1) = roy(i+1) \cdot usx(i+1) + rox(i+1) \cdot usy(i+1).$$

При программировании в Си из всех уравнений исключаем скобки (i) и $(i+1)$. В этом случае уменьшается число символов и, если число циклов составляет сотни тысяч, то это скажется на быстродействии расчета. Рассмотренные выше уравнения в этом случае примут следующий вид:

$$tetak = tetak + \omega_k \cdot dt;$$

$$rox = \cos(tetak);$$

$$roy = \sin(tetak);$$

$$us_alfa = rox \cdot usx - roy \cdot usy;$$

$$us_beta = roy \cdot usx + rox \cdot usy.$$

Примечания:

1. Скорость вращения координатной системы ω_k вычисляется в системе [1] в блоке «наблюдатель».

При программировании в Си подсистемы (рис. 1) примем в формуле $\omega_k = 2\pi f$ частоту $f = 50$ Гц = const.

Для того, чтобы использовать число $\pi = 3,14\dots$, необходимо ввести заголовочный файл `#include <_STRICT_ANSI_>`. Число π в Си обозначается `M_PI`, тогда скорость вращения ω_k запишется в следующем виде:

$$\omega_k = 2 \cdot M_PI \cdot f \cdot \sin.$$

2. Проекция статорного напряжения u_{sx} и u_{sy} в работе [1] вычисляются на выходе регуляторов тока по проекциям x и y с учетом алгебраической суммы сигналов с выхода звена компенсации перекрестных связей. В данной работе примем $u_{sx} = 1$ и $u_{sy} = 0$.

3. В начале программы идет перечисление переменных us_alfa , us_beta , t , tau и т.д. В каждом цикле стираются предыдущие значения этих переменных и записываются новые. Для того, чтобы увидеть графическое изображение изменения тех или иных переменных во времени, используется программа «gnuplot», которая состоит из более шестисот операторов. «Gnuplot» необходим либо в обучающих программах, либо на стадии отладки программ. После отладки «gnuplot» удаляют из программы и загружают в микроконтроллер только рабочую программу, а графики смотрят на реальном осциллографе.

На рис. 2 приведена программа реализации на языке Си первого блока преобразования координат. Зависимости us_alfa и us_beta во времени даны на рис. 3.

В следующем блоке осуществляется преобразование проекций вращающегося вектора \vec{u}_s u_{sa} и u_{sb} в мгновенные значения по проекциям вращающегося вектора на оси a , b , c неподвижной трехфазной системы координат.

Формулы преобразования приведены в работах [2], [3] и имеют следующий вид:

$$\begin{cases} u_{sa} = u_{sa}; \\ u_{sb} = -\frac{1}{2} \cdot u_{sa} + \frac{\sqrt{3}}{2} \cdot u_{sb}; \\ u_{sc} = -\frac{1}{2} \cdot u_{sa} - \frac{\sqrt{3}}{2} \cdot u_{sb}. \end{cases} \quad (4)$$

Мгновенные значения u_{sb} и u_{sc} при программировании в Си лучше дать в следующем виде:

$$u_{sb} = (\sqrt{3} \cdot u_{sb} - u_{sa}) / 2;$$

$$u_{sc} = -(\sqrt{3} \cdot u_{sb} + u_{sa}) / 2.$$

В Си система уравнений (4) будет иметь следующий вид:

$$\begin{cases} usa = us_alfa; \\ usb = (\sqrt{3} \cdot us_beta - usa) / 2; \\ usc = -(\sqrt{3} \cdot us_beta + usa) / 2. \end{cases}$$

Полная программа двухэтапного обратного преобразования в Си приведена на рис. 4.

Результаты программирования u_{sa} , u_{sb} и u_{sc} приведены на рис. 5.

Сигналы usa , usb и usc с выхода второго блока подаются на следующий блок — автономный инвертор напряжения с широтно-импульсной модуляцией. Этот блок состоит из двух частей: нуль-орган и инвертор напряжения.

Для лучшего понимания приведем на рис. 6 моделирование нуль-органа в Matlab-Simulink и Matlab-Script из работы [1]. Достоинством моделей в Simulink является наглядность. Видимы связи сигналов, например, для фазы «а»: сигнал usa сравнивается с сигналом, поступающим с генератора пилообразного напряжения, и за сумматором устанавливается релейный элемент, чувствительный к знаку, и как бы ни менялись величины входных сигналов на сумматоре, он скачком поддерживает постоянный уровень сигнала. Как только меняются знаки на выходе сумматора, мгновенно релейный элемент скачком переключает на противоположный и поддерживает его постоянным и т.д. На выходе релейного элемента получаются ступенчатые сигналы с разной шириной по времени, отсюда название — широтно-импульсная модуляция. В левом нижнем углу показаны осциллограммы выходных сигналов нуль-органов по фазам f_a , f_b и f_c , получивших название «коммутационные функции».

В правой части показана программа с логическими операторами на универсальном языке математики. Ценность этой формы моделирования (программирования) в его универсальности.

Для того, чтобы перейти к программированию в Си, достаточно убрать (i) и ($i+1$). Чем меньше символов, тем выше скорость расчета.

На рис. 7 приведено программирование нуль-органа в Си для фазы «а». На рис. 8 показаны результаты моделирования по одной фазе, и мы увидим копию осциллограмм в Matlab и Си.

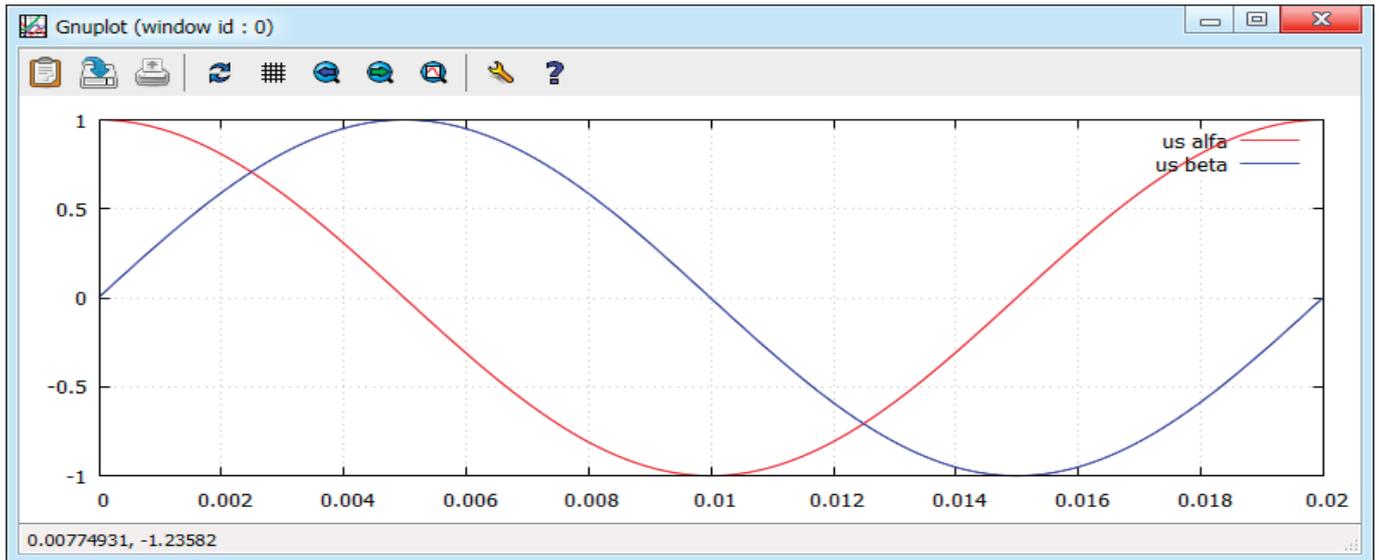
На рис. 9 приведены математические зависимости выходных напряжений АИН — usa_{pwm} , usb_{pwm} и usc_{pwm} от коммутационных функций fa , fb и fc [2], [3]. В левой верхней части приведена реализация этих формул на математической модели Matlab-Simulink, а в правой нижней части в Matlab-Script. В нижней левой части даны осциллограммы пятиуровневых выходных напряжений АИН ШИМ ($+\frac{2}{3} \cdot u_n$, $+\frac{1}{3} \cdot u_n$, 0 , $-\frac{1}{3} \cdot u_n$, $-\frac{2}{3} \cdot u_n$).

```

main.c x
1  #include <stdio.h>
2  #undef __STRICT_ANSI__
3  #include <math.h>
4  #include "gnuplot_i.h"
5  #define FILENAME "tmp.txt"
6  int main()
7  {   const double  usx=1,      usy=0,      f_sin=50;
8      double  us_alfa=0,    us_beta=0, tetak=0, t=0, usa=0, usb=0, usc=0,
9          rox=0, roy=0, dt=1e-5,  t1=0.02;
10     unsigned int cnt=t1/dt;
11     FILE *fp=fopen(FILENAME, "w");
12     for (unsigned int i=0; i<cnt; i++) {
13         // Моделирование преобразователя координат (usx, usy -> us_alfa, us_beta)
14         tetak=tetak+dt*2*M_PI*f_sin;
15         rox=cos(tetak);
16         roy=sin(tetak);
17         us_alfa=usx*rox-usy*roy;
18         us_beta=usx*roy+usy*rox;
19         fprintf(fp, "%f\t%f\t%f\n", t, us_alfa, us_beta);
20         t=t+dt;
21     }
22     fclose(fp);
23     gnuplot_ctrl *h;
24     h=gnuplot_init();
25     gnuplot_cmd(h, "set grid xtics ytics");
26     gnuplot_cmd(h, "plot '%s' u 1:2 w li lt rgb 'red' ti 'us alfa',\
27         '%s' u 1:3 w li lt  rgb 'blue' ti 'us beta'", FILENAME, FILENAME);
28     getchar();
29     if (!remove(FILENAME))
30     printf("Deleting file is complete\n");
31     else
32         printf("Temp file does not delete\n");
33     return 0;
34 }

```

Рис. 2. Программа преобразования вектора \vec{u}_s из вращающейся системы (x, y) координат в неподвижную декартову систему (α, β)

Рис. 3. Зависимости us_alfa и us_beta на выходе первого преобразователя

```

main.c x
1  #include <stdio.h>
2  #undef __STRICT_ANSI__
3  #include <math.h>
4  #include "gnuplot_i.h"
5  #define FILENAME "tmp.txt"
6  int main()
7  {  const double  usx=1,      usy=0,      f_sin=50;
8      double  us_alfa=0,  us_beta=0,  tetak=0,  t=0,  usa=0,  usb=0,  usc=0,
9          rox=0,  roy=0,  dt=1e-5,  t1=0.02;
10     unsigned int cnt=t1/dt;
11     FILE *fp=fopen(FILENAME, "w");
12     for (unsigned int i=0; i<cnt; i++) {
13         // Моделирование преобразователя координат (us_alfa, us_beta -> usa, usb, usc)
14         tetak=tetak+dt*2*M_PI*f_sin;
15         rox=cos(tetak);
16         roy=sin(tetak);
17         us_alfa=usx*rox-usy*roy;
18         us_beta=usx*roy+usy*rox;
19         usa=us_alfa;
20         usb=(us_beta*sqrt(3)-us_alfa)/2;
21         usc=-(us_beta*sqrt(3)+us_alfa)/2;
22         fprintf(fp, "%f\t%f\t%f\n", t, usa, usb, usc);
23         t=t+dt;
24     }
25     fclose(fp);
26     gnuplot_ctrl *h;
27     h=gnuplot_init();
28     gnuplot_cmd(h, "set grid xtics ytics");
29     gnuplot_cmd(h, "plot '%s' u 1:2 w li lt rgb 'red' ti 'usa',\
30         '%s' u 1:3 w li lt rgb 'blue' ti 'usb',\
31         '%s' u 1:4 w li lt rgb 'green' ti 'usc'", FILENAME, FILENAME, FILENAME);
32     getchar();
33     if (!remove(FILENAME))
34     printf("Deleting file is complete\n");
35     else
36     printf("Temp file does not delete\n");
37     return 0;
38 }

```

Рис. 4. Программа двухэтапного обратного преобразования вектора \vec{u}_s из вращающейся системы координат в неподвижную трехфазную систему

Ценность данного рисунка (рис. 9), приведенного из работы [1], состоит в том, что на одном листе представлены вместе формулы и различные способы реализации. Снова исключив из математической модели Matlab-Script (i) и (i+1), переходим к программе АИН ШИМ на языке Си.

На рис. 10 приведена полная программа, включающая не только АИН ШИМ, но и двухэтапные обратные преобразователи. Результаты моделирования на выходе блока 3 представлены на рис. 11.

На рис. 12 дана программа всех элементов подсистемы (АИН ШИМ — преобразователи координат) в Си. Результаты моделирования на выходе блоков 4 и 5 приведены на рис. 13 и 14.

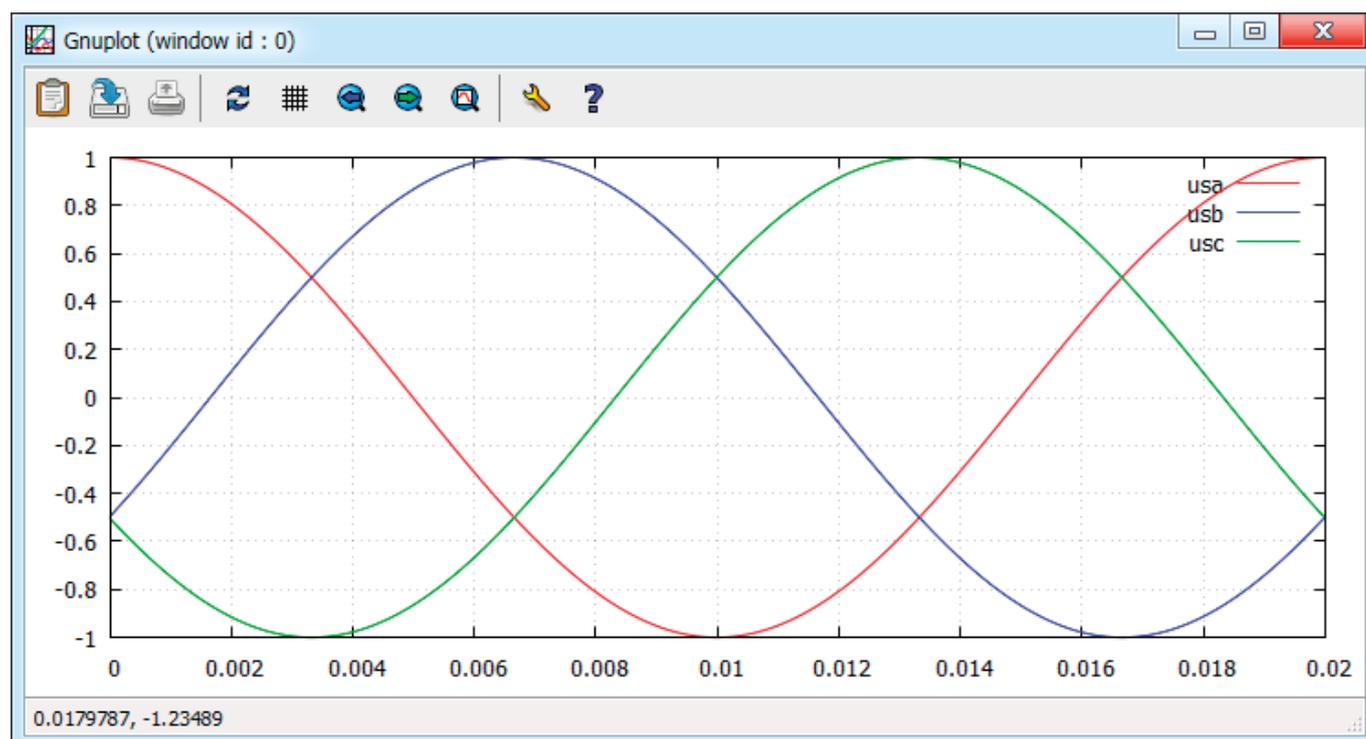
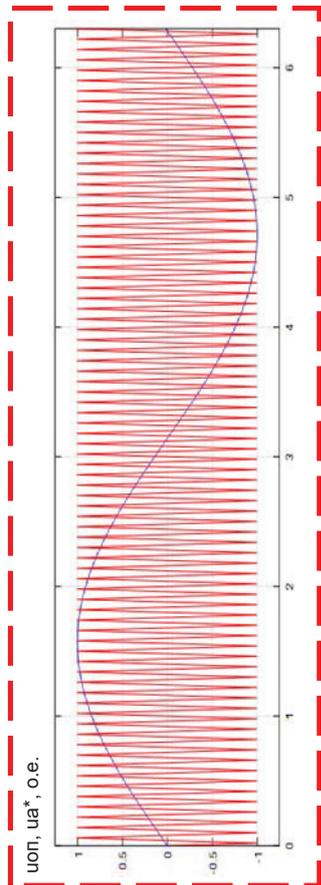
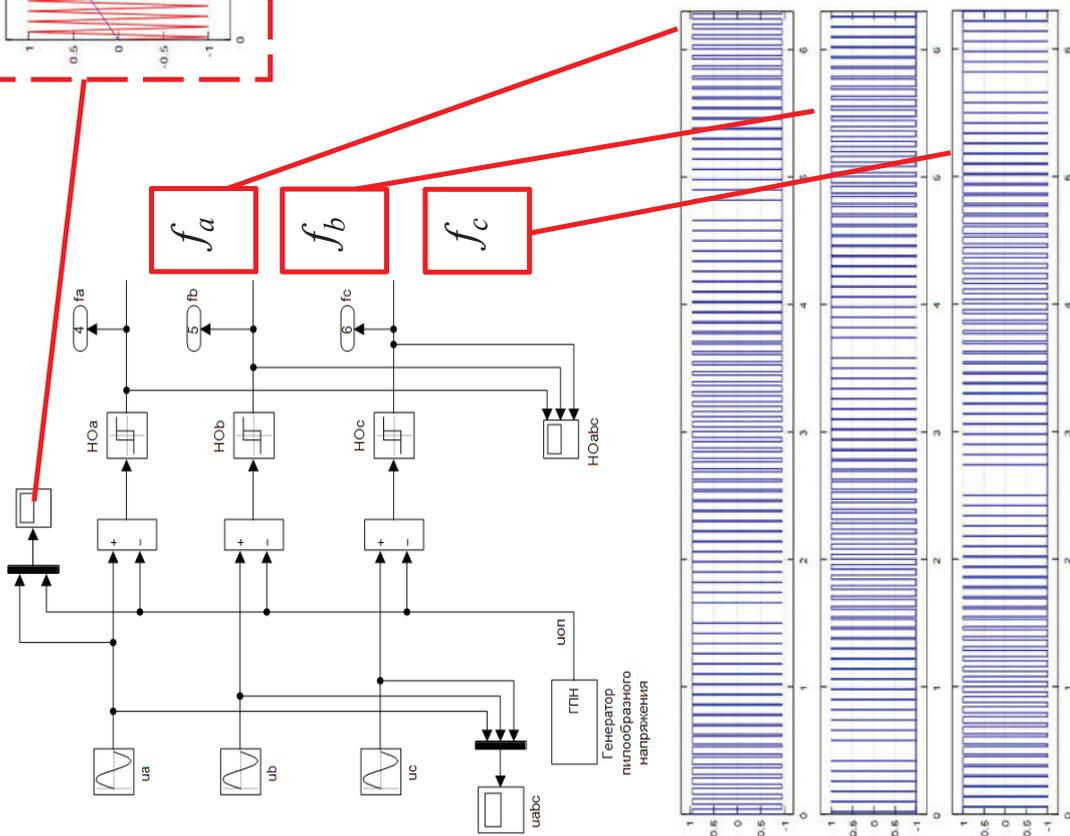


Рис. 5. Зависимости u_{sa} , u_{sb} и u_{sc} во времени

Модель нуля-органа в Matlab-Simulink



uop, ua*, o.e.



Моделирование нуля-органа в Matlab-Script

```

% Выходные сигналы нуля-органов
if usa(i+1)>=uop(i+1)
    fa(i+1)=0.9;
else
    fa(i+1)=-0.9;
end
if usb(i+1)>=uop(i+1)
    fb(i+1)=0.9;
else
    fb(i+1)=-0.9;
end
if usc(i+1)>=uop(i+1)
    fc(i+1)=0.9;
else
    fc(i+1)=-0.9;
end
    
```

```

% Моделирование ГПН (номер 9)
U0=1;
uop(1)=1;
tau(1)=0;
f_op=1000;
tau(i+1)=tau(i)+dt*f_op;
if tau(i+1)>=1
    tau(i+1)=tau(i+1)-1;
end
if (tau(i+1)>=0) && (tau(i+1)<0.5)
    f(i)=1-4*tau(i+1);
else
    f(i)=4*tau(i+1)-3;
end
uop(i+1)=U0*f(i);
    
```

Рис. 6. Нуль-орган в Simulink и Matlab-Script

```

main.c x
1  #include <stdio.h>
2  #undef __STRICT_ANSI__
3  #include <math.h>
4  #include "gnuplot_i.h"
5  #define FILENAME "tmp.txt"
6  int main()
7  { const double U0=1, f_op=1000, um=1.05, f_sin=50;
8    double f1=0, tau=0, uop=0, t=0, s=0, fa=0, dt=1e-5, t1=0.02;
9    unsigned int cnt=t1/dt;
10   FILE *fp=fopen(FILENAME, "w");
11   for (unsigned int i=0; i<cnt; i++) {
12     // Моделирование ГПН
13     tau=tau+dt*f_op;
14     if (tau>=1)
15         tau=tau-1;
16     if ((tau>=0) && (tau<0.5))
17         f1=1-4*tau;
18     else
19         f1=4*tau-3;
20     uop=U0*f1;
21     //Моделирование синусоиды
22     s=um*sin(2*M_PI*f_sin*t);
23     // Моделирование ШИМ fa
24     if (s>=uop)
25         fa=1.1;
26     else
27         fa=-1.1;
28     fprintf(fp, "%f\t%f\t%f\t%f\n", t, s, uop, fa);
29     t=t+dt;
30   }
31   fclose(fp);
32   gnuplot_ctrl *h;
33   h=gnuplot_init();
34   gnuplot_cmd(h, "set grid xtics ytics");
35   gnuplot_cmd(h, "plot '%s' u 1:2 w li lt rgb 'red' ti 's',\
36     '%s' u 1:3 w li lt rgb 'blue' ti 'uop',\
37     '%s' u 1:4 w li lt rgb 'black' ti 'fa'", FILENAME, FILENAME, FILENAME);
38   getchar();
39   gnuplot_close(h);
40   if (!remove(FILENAME))
41       printf("Deleting file is complete\n");
42   else
43       printf("Temp file does not delete\n");
44   return 0;
45 }
    
```

Рис. 7. Моделирование *usa*, *uop* и *fa* для фазы «а» в Си

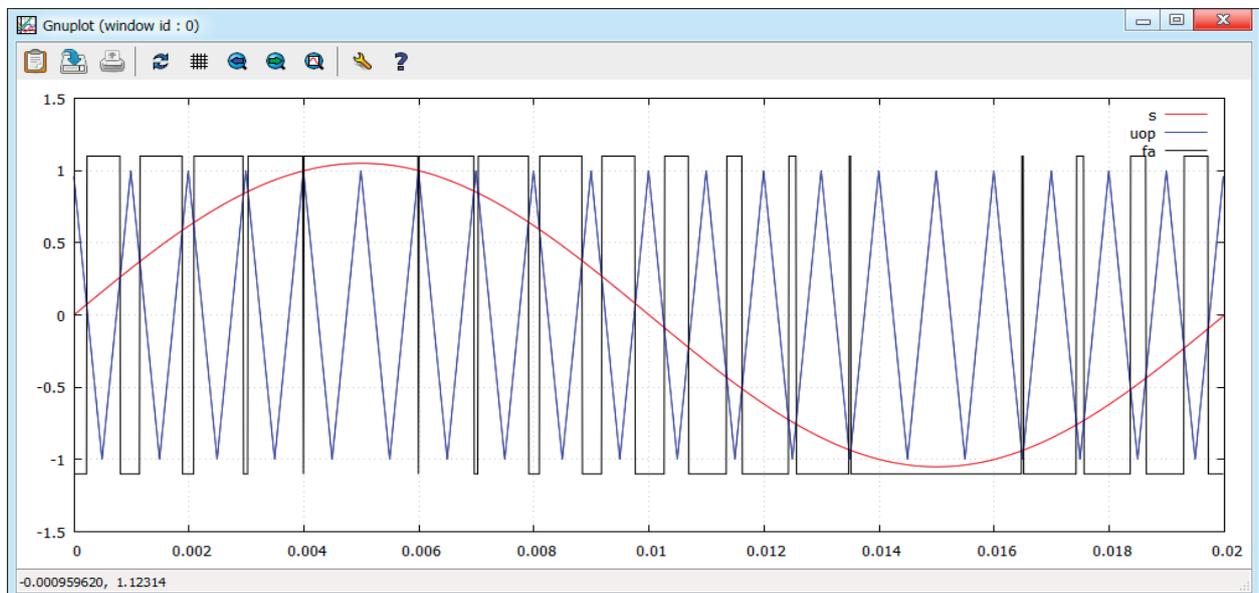
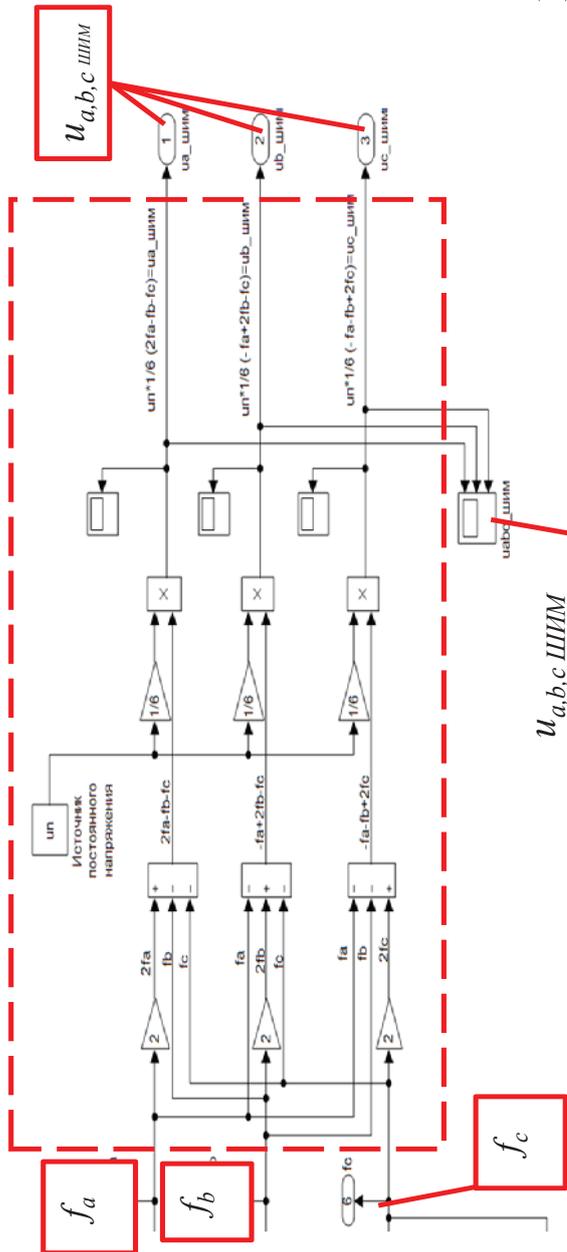


Рис. 8. Зависимости *usa*, *uop* и *fa* от времени

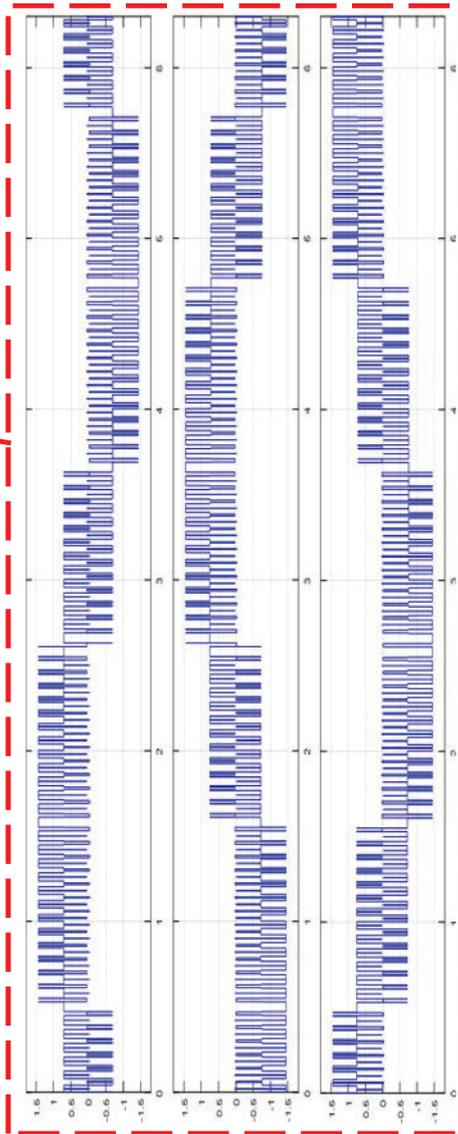
Модель АИН ШИМ в Simulink



Формулы АИН ШИМ

$$\begin{aligned}
 u_{a \text{ шим}} &= u_{\text{н}} \cdot \frac{1}{2} \cdot \left(\frac{2}{3} f_a^* - \frac{1}{3} f_b^* - \frac{1}{3} f_c^* \right); \\
 u_{b \text{ шим}} &= u_{\text{н}} \cdot \frac{1}{2} \cdot \left(-\frac{1}{3} f_a^* + \frac{2}{3} f_b^* - \frac{1}{3} f_c^* \right); \\
 u_{c \text{ шим}} &= u_{\text{н}} \cdot \frac{1}{2} \cdot \left(-\frac{1}{3} f_a^* - \frac{1}{3} f_b^* + \frac{2}{3} f_c^* \right).
 \end{aligned}$$

Модель АИН ШИМ в Matlab-Script



```

% Импульсные напряжения на выходе АИН ШИМ
up=2;
usa_pwm(i+1)=up*(1/6)*(2*fa(i+1)-fb(i+1)-fc(i+1));
usb_pwm(i+1)=up*(1/6)*(-fa(i+1)+2*fb(i+1)-fc(i+1));
usc_pwm(i+1)=up*(1/6)*(-fa(i+1)-fb(i+1)+2*fc(i+1));
    
```

Рис. 9. Моделирование АИН ШИМ в Simulink и Matlab-Script

```

main.c x
1  #include <stdio.h>
2  #undef __STRICT_ANSI__
3  #include <math.h>
4  #include "gnuplot_i.h"
5  #define FILENAME "tmp.txt"
6  int main()
7  {
8      const double usx=1, usy=0, f_sin=50, U0=1, f_op=1000;
9      double us_alfa=0, us_beta=0, teta_psr=0, t=0, usa=0, usb=0, usc=0,
10     rox=0, roy=0, f1=0, tau=0, uop=0, fa=0, fb=0, fc=0, up=2,
11     usa_pwm=0, usb_pwm=0, usc_pwm=0, dt=1e-5, t1=0.02;
12     unsigned int cnt=t1/dt;
13     FILE *fp=fopen(FILENAME, "w");
14     for (unsigned int i=0; i<cnt; i++) {
15         //Моделирование преобразователя координат(usx, usy -> us_alfa, us_beta)
16         teta_psr=teta_psr+dt*2*M_PI*f_sin;
17         rox=cos(teta_psr);
18         roy=sin(teta_psr);
19         us_alfa=usx*rox-usy*roy;
20         us_beta=usx*roy+usy*rox;
21         usa=us_alfa;
22         usb=(us_beta*sqrt(3)-us_alfa)/2;
23         usc=-(us_beta*sqrt(3)+us_alfa)/2;
24         // Моделирование ГПН
25         tau=tau+dt*f_op;
26         if (tau>=1)
27             tau=tau-1;
28         if ((tau>=0) && (tau<0.5))
29             f1=1-4*tau;
30         else
31             f1=4*tau-3;
32         uop=U0*f1;
33         // Моделирование АИН ШИМ
34         // Выходные сигналы нуль-органов
35         if (usa>=uop)
36             fa=1.1;
37         else
38             fa=-1.1;
39         if (usb>=uop)
40             fb=1.1;
41         else
42             fb=-1.1;
43         if (usc>=uop)
44             fc=1.1;
45         else
46             fc=-1.1;
47         // Импульсные напряжения на выходе АИН ШИМ
48         usa_pwm=up/2*(2*fa/3-fb/3-fc/3);
49         usb_pwm=up/2*(-fa/3+2*fb/3-fc/3);
50         usc_pwm=up/2*(-fa/3-fb/3+2*fc/3);
51         fprintf(fp, "%f\t%f\n", t, usa_pwm);
52         //fprintf(fp, "%f\t%f\n", t, usb_pwm);
53         //fprintf(fp, "%f\t%f\n", t, usc_pwm);
54         t=t+dt;
55     }
56     fclose(fp);
57     gnuplot_ctrl *h;
58     h=gnuplot_init();
59     gnuplot_cmd(h, "set grid xtics ytics");
60     gnuplot_cmd(h, "plot '%s' u 1:2 w li lt rgb 'red' ti 'usa_pwm'", FILENAME);
61     //gnuplot_cmd(h, "plot '%s' u 1:2 w li lt rgb 'blue' ti 'usb_pwm'", FILENAME);
62     //gnuplot_cmd(h, "plot '%s' u 1:2 w li lt rgb 'green' ti 'usc_pwm'", FILENAME);
63     getchar();
64     if (!remove(FILENAME))
65         printf("Deleting file is complete\n");
66     else
67         printf("Temp file does not delete\n");
68     return 0;
}

```

Рис. 10. Программирование в Си АИН ШИМ на выходе блока 3 с учетом двухэтапного обратного преобразования координат



Рис. 11. Зависимости *usa_pwm*, *usb_pwm* и *usc_pwm* на выходе блока 3

```

main.c x
1  #include <stdio.h>
2  #undef __STRICT_ANSI__
3  #include <math.h>
4  #include "gnuplot_i.h"
5  #define FILENAME "tmp.txt"
6  int main()
7  { const double usx=1, usy=0, f_sin=50, U0=1, up=2, f_op=1000;
8    double us_alfa=0, us_beta=0, teta_psr=0, t=0, usa=0, usb=0, usc=0,
9    rox=0, roy=0, f1=0, tau=0, uop=0, fa=0, fb=0, fc=0,
10   usa_pwm=0, usb_pwm=0, usc_pwm=0, us_alfa_pwm=0, us_beta_pwm=0,
11   usx_pwm=0, usy_pwm=0, dt=1e-5, t1=0.02;
12   unsigned int cnt=t1/dt;
13   FILE *fp=fopen(FILENAME, "w");
14   for (unsigned int i=0; i<cnt; i++) {
15     // Моделирование преобразователя координат (usx, usy -> us_alfa, us_beta)
16     teta_psr=teta_psr+dt*2*M_PI*f_sin;
17     rox=cos(teta_psr);
18     roy=sin(teta_psr);
19     us_alfa=usx*rox-usy*roy;
20     us_beta=usx*roy+usy*rox;
21     usa=us_alfa;
22     usb=(us_beta*sqrt(3)-us_alfa)/2;
23     usc=-(us_beta*sqrt(3)+us_alfa)/2;
24     // Моделирование ГПН
25     tau=tau+dt*f_op;
26     if (tau>=1)
27         tau=tau-1;
28     if ((tau>=0) && (tau<0.5))
29         f1=1-4*tau;
30     else
31         f1=4*tau-3;
32     uop=U0*f1;
33     //Моделирование АИН ШИМ
34     // Выходные сигналы нуль-органов
35     if (usa>=uop)
36         fa=1.1;
37     else
38         fa=-1.1;
39     if (usb>=uop)
40         fb=1.1;
41     else
42         fb=-1.1;
43     if (usc>=uop)
44         fc=1.1;
45     else
46         fc=-1.1;
47     //Импульсные напряжения на выходе АИН ШИМ
48     usa_pwm=up/2*(2*fa/3-fb/3-fc/3);
49     usb_pwm=up/2*(-fa/3+2*fb/3-fc/3);
50     usc_pwm=up/2*(-fa/3-fb/3+2*fc/3);
51     //Первая ступень прямого преобразования
52     us_alfa_pwm=(2*usa_pwm-usb_pwm-usc_pwm)/3;
53     us_beta_pwm=(1/sqrt(3))*(usb_pwm-usc_pwm);
54     //Вторая ступень прямого преобразования
55     usx_pwm=(rox*us_alfa_pwm+roy*us_beta_pwm);
56     usy_pwm=(rox*us_beta_pwm-roy*us_alfa_pwm);
57     //fprintf(fp, "%f\t%f\n", t, usa_pwm);
58     //fprintf(fp, "%f\t%f\n", t, usb_pwm);
59     //fprintf(fp, "%f\t%f\n", t, usc_pwm);
60     //fprintf(fp, "%f\t%f\n", t, us_alfa_pwm);
61     //fprintf(fp, "%f\t%f\n", t, us_beta_pwm);
62     fprintf(fp, "%f\t%f\n", t, usx_pwm);
63     //fprintf(fp, "%f\t%f\n", t, usy_pwm);
64     t=t+dt;
65   }
66   fclose(fp);
67   gnuplot_ctrl *h;
68   h=gnuplot_init();
69   gnuplot_cmd(h, "set grid xtics ytics");
70   //gnuplot_cmd(h, "plot '%s' u 1:2 w li lt rgb 'red' ti 'usa_pwm'", FILENAME);
71   //gnuplot_cmd(h, "plot '%s' u 1:2 w li lt rgb 'blue' ti 'usb_pwm'", FILENAME);
72   //gnuplot_cmd(h, "plot '%s' u 1:2 w li lt rgb 'green' ti 'usc_pwm'", FILENAME);
73   //gnuplot_cmd(h, "plot '%s' u 1:2 w li lt rgb 'red' ti 'us_alfa_pwm'", FILENAME);
74   //gnuplot_cmd(h, "plot '%s' u 1:2 w li lt rgb 'blue' ti 'us_beta_pwm'", FILENAME);
75   gnuplot_cmd(h, "plot '%s' u 1:2 w li lt rgb 'red' ti 'usx_pwm'", FILENAME);
76   //gnuplot_cmd(h, "plot '%s' u 1:2 w li lt rgb 'blue' ti 'usy_pwm'", FILENAME);
77   getchar();
78   if (!remove(FILENAME))
79     printf("Deleting file is complete\n");
80   else
81     printf("Temp file does not delete\n");
82   return 0;
83 }

```

Рис. 12. Программирование в Си всех элементов подсистемы (АИН ШИМ — преобразователи координат)

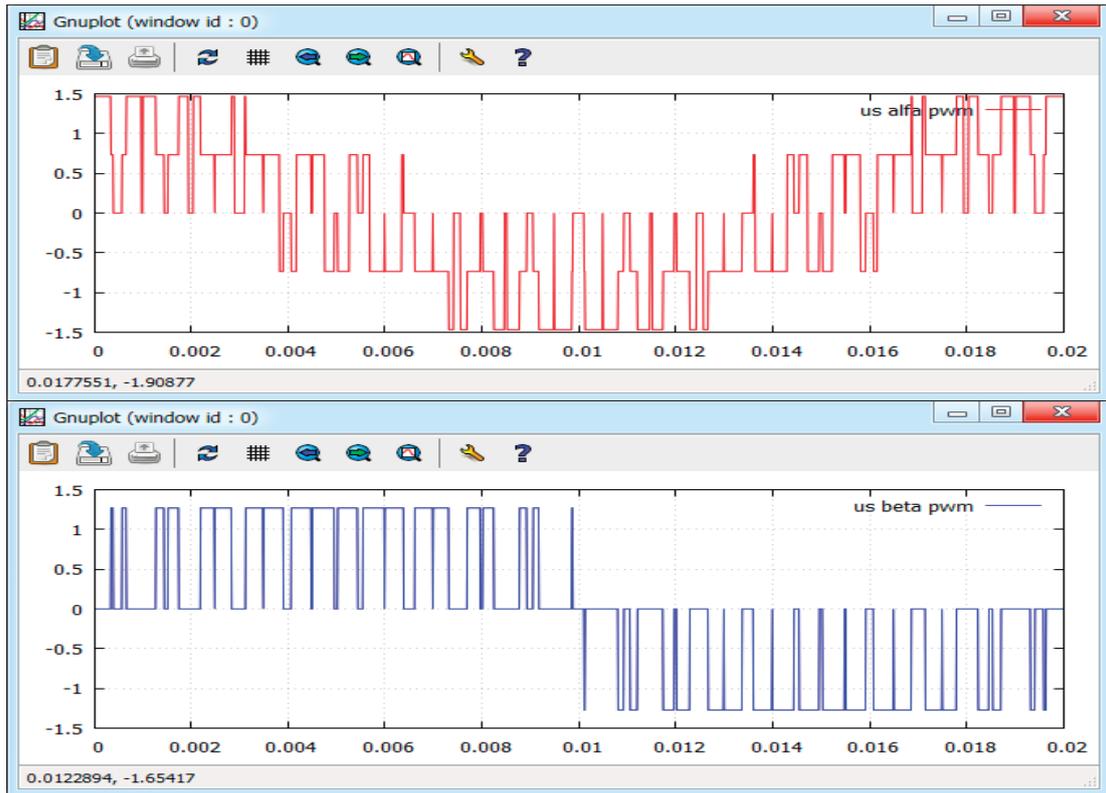


Рис. 13. Сигналы *us_alfa_pwm* и *us_beta_pwm* на выходе блока 4

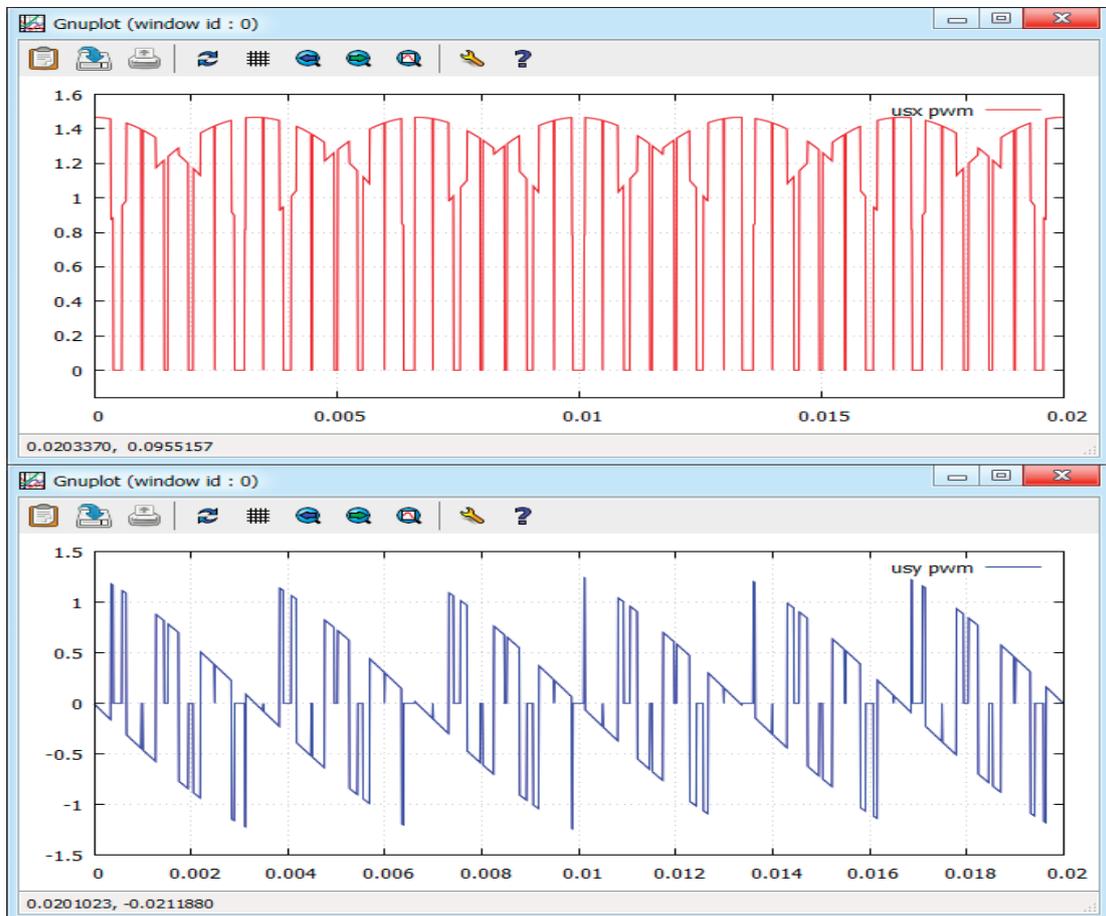


Рис. 14. Сигналы *usx_pwm* и *usy_pwm* на выходе блока 5

Литература:

1. Емельянов А.А., Гусев В.М., Пестеров Д.И., Даниленко Д.С., Воротилкин Е.А., Коновалов И.Д., Бесклеткин В.В., Иванов А.Ю. Моделирование САР скорости системы «АИН ШИМ — АД» с переменными ψ г — is в Matlab-Script в системе относительных единиц // Молодой ученый. — 2018. — № 22. — С. 6–31.
2. Шрейнер Р.Т. Математическое моделирование электроприводов переменного тока с полупроводниковыми преобразователями частоты. — Екатеринбург: УРО РАН, 2000. — 654 с.
3. Шрейнер Р.Т. Электромеханические и тепловые режимы асинхронных двигателей в системах частотного управления: учеб. пособие / Р.Т. Шрейнер, А.В. Костылев, В.К. Кривовяз, С.И. Шилин. Под ред. проф.д.т.н. Р.Т. Шрейнера. — Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.—пед. ун-т», 2008. — 361 с.
4. Васильев А.Н. Программирование на C++ в примерах и задачах. — М.: Издательство «Э», 2017. — 368 с.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Использование шаблонов проектирования информационных систем

Зайнетдинов Артем Ришатович, студент;

Недяк Антон Витальевич, студент;

Рудзейт Олег Юрьевич, студент

Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

В современное время технологии развиваются с очень высокой скоростью и это сказывается на процессах проектирования информационных систем (ИС). Проектирование ИС очень трудоемкий и длительный по времени процесс, требующий высококвалифицированных специалистов. При этом, из-за высокой скорости развития технологий, требования пользователей постоянно повышаются или изменяются, что делает процесс проектирования еще более сложным. Для повышения эффективности проектирования ИС применяют гибкие методологии, шаблоны проектирования и подход системной инженерии. В данной статье описаны три вида шаблонов и показано, как их применение позволяет повысить эффективность процесса проектирования информационных систем.

Ключевые слова: шаблон, проектирование системы, информационная система.

Процесс проектирование ИС

Традиционный подход проектирования информационных систем сейчас не актуален, потому что у него слишком много ограничений (высокая неопределенность, плохой контроль качества, слишком долго и дорого и т.п.). Современный подход проектирования информационных систем предоставляет гарантии, что система будет создана к установленному времени в пределах выделенных денежных средств и будет соответствовать определенному качеству, с помощью методологий проектирования систем.

Существует много различных методологий, например, SSADM (Structured System Analysis and Design Methodology), IE (Information Engineering) или SSM (Soft Systems Methodology) [2]. Для того, чтобы процесс проектирования был более понятнее и надежнее в независимости от подхода к нему опытные проектировщики повторно используют те решения, которые оказывались удачными в прошлом. Создавая или находя хорошее решение один раз, его применяют снова и снова, то есть используют шаблоны проектирования.

Описание шаблона проектирования ИС

Шаблон (от англ. pattern) или паттерн проектирования информационных систем — это общее решение, подходящее для повторного использования, часто возникающей проблемы проектирования ИС. Паттерн не явля-

ется готовым решением, которое можно просто добавить в проектируемую систему и решить проблему. Он является повторяемым архитектурным решением, который описывает подход к решению проблемы и применяется в различных ситуациях. Шаблоны бывают трех видов: порождающие, структурные и поведенческие (шаблоны поведения).

Порождающие шаблоны

Стандартный способ создания объектов или классов может привести к проблемам в архитектуре или к ее усложнению. Порождающие шаблоны пытаются устранить эти проблемы, используя механизмы создания объектов и классов, которые обеспечивают удобное и безопасное создание новых объектов и классов, в соответствующих ситуациях. Они позволяют сделать ИС независимой от способа создания, композиции и представления объектов. На рисунке 1 представлены порождающие паттерны [1].

Порождающие шаблоны используются, когда информационная система больше зависит от композиции объектов, чем от наследования классов. Они инкапсулируют знания об определенных классах и скрывают детали того, как создаются и соединяются классы. Порождающие паттерны предоставляют дополнительную гибкость при ответах на вопросы: «Что и как создается?» и «Кто и когда создает?».

Порождающие шаблоны *Creational patterns*



Рис. 1. Порождающие паттерны

Примером шаблона, порождающего классы, является фабричный метод. Он определяет интерфейс для создания объекта, но оставляет подклассам решение о том, какой экземпляр класса создать. А примером шаблона, порождающего объекты, является абстрактная фабрика, который предоставляет интерфейс для создания семейств взаимосвязанных или взаимозависимых объектов, не специфицируя их конкретных классов.

Структурные шаблоны

Трудно определить более простой способ реализации отношений между большим количеством объектов и классов. Структурные шаблоны — это модели, которые рассматривают, как объекты и классы объединяются и образуют более крупные структуры. Они позволяют найти более простой и надежный способ реализации отношений между объектами и классами. Структурные паттерны уровня класса используют механизм наследования для составления композиций из интерфейсов и реализаций, а уровня объекта применяют механизм компоновки объектов для получения новой функциональности. На рисунке 2 представлены структурные паттерны [1].

Структурные шаблоны уровня класса применяются, когда необходимо организовать совместную работу нескольких независимо разработанных библиотек или интерфейсов классов, тем самым повышая гибкость проектирования ИС. Гибкость, предоставляемая структурными шаблонами уровня объекта связана с предоставлением возможности изменения композиции объектов во время выполнения, что недопустимо для статической композиции классов.

Примером структурного паттерна уровня класса является адаптер. Он преобразует интерфейс одного класса в интерфейс другого, который ожидают пользователи,

и обеспечивает совместную работу классов с несовместимыми интерфейсами. А примером структурного паттерна уровня объектов является заместитель, который является суррогатом другого объекта и контролирует доступ к нему.

Поведенческие шаблоны

Структурные шаблоны определяют более простой и надежный способ реализации отношений классов и объектов, но не позволяют оптимизировать взаимодействия между ними. Поведенческие шаблоны позволяют устранить этот недостаток. Они распределяют обязанности между объектами и классами и позволяют управлять алгоритмами, отношениями и обязанностями между ними. Как и структурные шаблоны, поведенческие, используют механизм наследования на уровне класса для распределения поведений между разными классами и механизм композиции на уровне объекта для распределения выполняемых объектами обязанностей. На рисунке 3 представлены поведенческие паттерны [1].

Как правило, используется несколько поведенческих шаблонов вместе, также они хорошо сочетаются и с другими шаблонами. Поведенческие паттерны характеризуют процесс управления, за которым сложно проследить во время выполнения ИС. Внимание акцентировано не на самом процессе управления как таковым, а на связях между объектами.

Примером поведенческого шаблона уровня класса является шаблонный метод. Он определяет основу алгоритма и позволяет подклассам переопределить некоторые шаги алгоритма, не изменяя его структуру в целом. А примером уровня объектов является наблюдатель, который определяет зависимость типа «один-ко-многим» между объектами таким образом, что при изменении состояния одного объекта все зависящие от него оповещаются об этом и автоматически обновляются.

Структурные шаблоны *Structural patterns*



Рис. 2. Структурные паттерны

Поведенческие шаблоны *Behavioral patterns*



Рис. 3. Поведенческие паттерны

Заключение

Использование шаблонов упрощает проектирование информационных систем в независимости от применяемого командой подхода к процессу. Вместо повторного изобретения велосипеда, используются готовые решения, что позволяет сократить сроки проектирования и количество ошибок. Паттерны обеспечивают надеж-

ность и ускоряют процесс проектирования, потому что применяются проверенные решения, в которых давно найдены все скрытые проблемы. Также шаблоны проектирования ИС позволяют повысить коммуникацию между членами команды, потому что можно произнести название шаблона, вместо длительного объяснения решения, каждому члену команды, которое было разработано с нуля.

Литература:

1. Э. Гамма, Р. Хелм, Р. Джонсон, Дж. Влиссидес. Приемы объектно-ориентированного проектирования. Паттерны проектирования. — СПб: Питер, 2003. — 368 с.
2. Сухомлинов А. И. Анализ и проектирование информационных систем: учебное пособие для вузов. — Владивосток: Дальневост. федерал. ун-т, 2016. — 360 с.
3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://refactoring.guru/ru/refactoring> (дата обращения: 12.08.2019).

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

Определение устойчивости импульсных систем управления второго порядка по коэффициентам характеристического уравнения

Игнатьев Максим Алексеевич, студент

Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А.

Важнейшим параметром системы автоматического управления (САУ) является ее поведение при внешнем воздействии, данный параметр определяется устойчивостью.

Устойчивость САУ — это свойство системы возвращаться в исходный или близкий к нему установившийся режим после каждого выхода из него в результате какого-либо воздействия [1].

Целью данной работы является выявление зависимости между коэффициентами характеристического уравнения второго порядка, описывающего импульсную САУ, и устойчивостью системы.

Импульсные САУ — это системы автоматического управления, в которых действуют сигналы, квантованные по времени [1].

Пусть дано уравнение второго порядка, описывающее импульсное САУ:

$$a \cdot \ddot{y} + b \cdot \dot{y} + c \cdot y = kx \quad (1)$$

Где a, b, c, k — коэффициенты, x — входная величина, y — выходная величина.

Для того чтобы определить устойчивость системы по одному из критериев, критерию Гурвица необходимо найти передаточную функцию системы.

Передаточная функция определяется как отношение изображений Лапласа выходной и входной величин при нулевых начальных условиях [1].

К уравнению (1) применим преобразование Лапласа:

$$a \cdot z^2 \cdot Y(z) + b \cdot z \cdot Y(z) + c \cdot Y(z) = k \cdot X(z) \quad (2)$$

Передаточная функция $W(z)$:

$$W(z) = \frac{Y(z)}{X(z)} = \frac{k}{a \cdot z^2 + b \cdot z + c} \quad (3)$$

Для того чтобы использовать критерий Гурвица для импульсных САУ в выражении (3) введем замену переменной:

$$z = \frac{1+u}{1-u}$$

Тогда:

$$W(u) = \frac{k}{a \cdot \left(\frac{1+u}{1-u}\right)^2 - b \cdot \frac{1+u}{1-u} + c} = \frac{k \cdot (1-u)^2}{a \cdot (1+u)^2 - b \cdot (1+u)(1-u) + c \cdot (1-u)^2} = \frac{k \cdot (1-u)^2}{a + 2 \cdot a \cdot u + a \cdot u^2 - b \cdot u^2 + b + c - 2 \cdot c \cdot u + c \cdot u^2} \quad (4)$$

Окончательно преобразовав выражение (4), получим:

$$W(u) = \frac{k \cdot (1-u)^2}{u^2 \cdot (a-b+c) + 2 \cdot u \cdot (a-c) + (a+b+c)} \quad (5)$$

Для уравнения второй степени, по критерию Гурвица, положительность коэффициентов при u в знаменателе передаточной функции оказывается необходимым и достаточным критерием устойчивости [1].

Исходя из вышесказанного и выражения (5) можно сделать вывод, что для устойчивости импульсной САУ второго порядка необходимо выполнение всех трех неравенств:

$$\begin{cases} a-c > 0 \\ a-b+c > 0 \\ a+b+c > 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a > c \\ a+c > b \\ a+c > -b \end{cases} \quad (6)$$

Для проверки верности данного вывода используем другой критерий устойчивости, корневой критерий.

Корневой метод определения устойчивости импульсной САУ: для того, чтобы импульсная система считалась устойчивой необходимо, чтобы корни характеристического уравнения принадлежали окружности на комплексной плоскости радиусом 1 и центром в начале координат [1].

В ходе выполнения проверки было установлено, что критерий (6) является не полным, так как, например, при коэффициентах $a=-5, b=3, c=1$, неравенства (6) не выполняются, однако по корневому условию САУ является устойчивой.

Поэтому, условие (6) нуждается в дополнении.

При определении устойчивости импульсной разомкнутой САУ второго порядка корневым методом, корнями уравнения $az^2 + bz + c = 0$ будут значения: $z_1 = x + iy$ и $z_2 = x - iy$, где x — действительная часть комплексного числа, iy — мнимая часть комплексного числа, $i = \sqrt{-1}$ — мнимая единица.

По теореме Виета:

$$z_1 \cdot z_2 = \frac{c}{a} \quad (7)$$

То есть:

$$(x + iy)(x + iy) = \frac{c}{a} \quad (8)$$

$$x^2 + y^2 = \frac{c}{a} \quad (9)$$

Известно, что уравнение окружности с центром в начале координат:

$$x^2 + y^2 = R^2 \quad (10)$$

где R — радиус окружности.

Следовательно:

$$\frac{|c|}{|a|} = R^2 \quad (11)$$

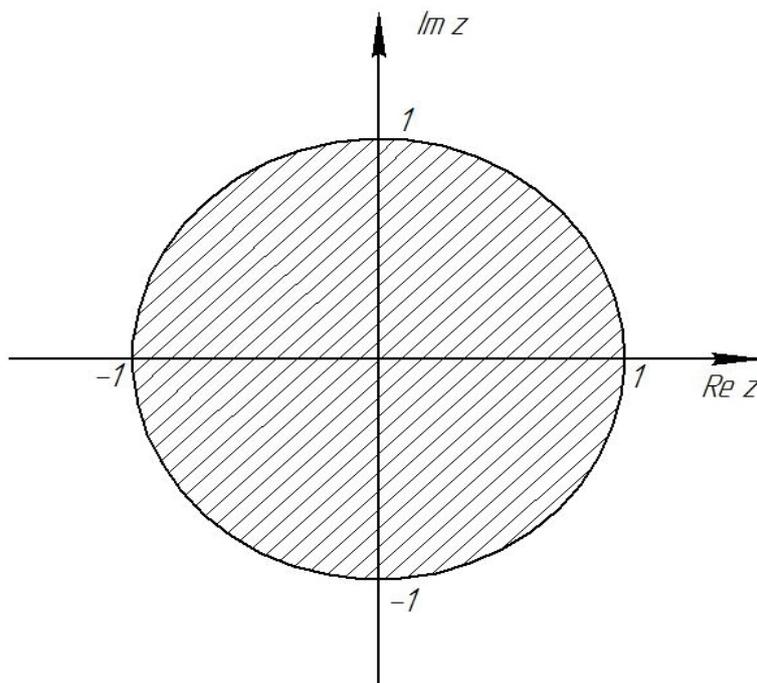


Рис. 1. Корневой метод определения устойчивости импульсной САУ

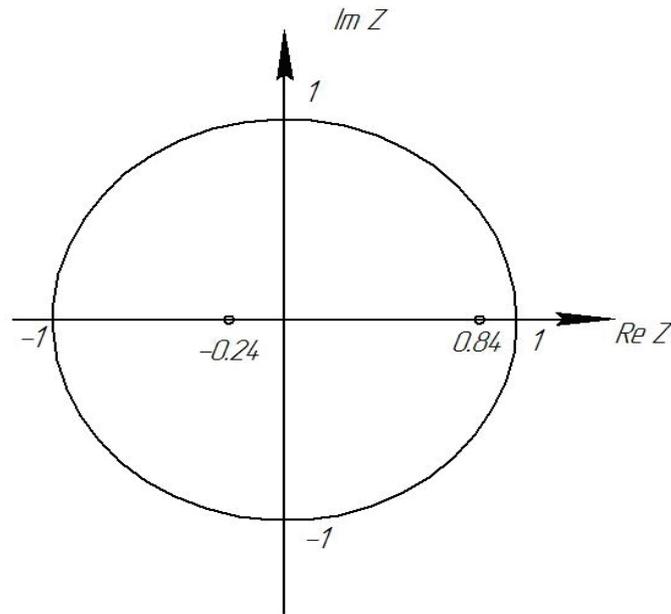


Рис 2. Положение корней характеристического уравнения при $a = -5$, $b = 3$, $c = 1$ на комплексной плоскости

Чтобы дискретная САУ была неустойчивой, нужно чтобы корни характеристического уравнения не выходили за пределы окружности $R=1$, то есть:

$$\frac{|c|}{|a|} < (1 \text{ или } |a|) |c| \quad (12)$$

Объединяя найденные условия устойчивости (6) и (12), получим:

$$\begin{cases} |a| > |c| \\ |a| + |c| > |b| \end{cases} \quad (13)$$

Вывод: в данной работе было выявлена зависимость (13) между коэффициентами характеристического уравнения второго порядка, описывающего импульсную САУ, и устойчивостью системы.

Литература:

1. Юревич Е.И. Теория автоматического управления. — 4-е изд., перераб. и доп. — СПб.: БХВ-Петербург, 2016. — 560 с.

Разработка положения о системе управления профессиональными рисками ГБУ «Жилищник» N-ского района

Ольшевский Владимир Александрович, специалист по охране труда
ГБУ «Жилищник района Замоскворечье» (г. Москва)

В статье рассматриваются теоретические вопросы разработки положения о системе управления профессиональными рисками в жилищно-коммунальном хозяйстве.

Ключевые слова: управление профессиональными рисками, ЖКХ, охрана труда

Положение о системе управления профессиональными рисками ГБУ «Жилищник» N-ского района разработано автором настоящей статьи в соответствии с Трудовым кодексом Российской Федерации [1], Пра-

вилами по охране труда в жилищно-коммунальном хозяйстве (утв. Приказом Минтруда России от 7 июля 2015 года N439н) [2], международными трудовыми нормами.

В период с 1977 по 2006 годы международные трудовые нормы управления профессиональными рисками закреплены в конвенциях Международной организации труда (МОТ): Конвенция N148 «О защите трудящихся от профессионального риска, вызываемого загрязнением воздуха, шумом и вибрацией на рабочих местах» (1977 г.) [3], Конвенция N155 «О безопасности и гигиене труда и производственной среде» (1981 г.) [4], Конвенция N187 «Об основах, содействующих безопасности и гигиене труда» (2006 г.) [5]. Достигнута унификация политики МОТ в сфере управления профессиональным риском. Международная формула управления профессиональными рисками выражается следующим образом: проектирование производственной среды по санитарно-техническим нормам, обеспечивающим разумный уровень опасности/рисков.

В соответствии со статьями 209, 219 Трудового кодекса РФ профессиональным риском является вероятность причинения вреда здоровью в результате воздействия вредных и (или) опасных производственных факторов при исполнении работником обязанностей по трудовому договору, работник имеет право на получение достоверной информации от работодателя о существующем риске повреждения здоровья. Такой профессиональный риск является гигиеническим, единичным, информация о риске предоставляется конкретному работнику для конкретного трудового договора (для исполнения конкретного вида и объема работ по должности/профессии). До настоящего времени порядок оценки уровня профессионального риска не установлен федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере труда с учетом мнения Российской трехсторонней комиссии по регулированию социально-трудовых отношений. Сложность вопроса оценки уровня профессионального риска обусловлена самостоятельностью исследований в области гигиенического риска

и техногенного риска. Гигиенисты оценивают профессиональные риски только по факту воздействия на здоровье работника опасных и вредных производственных факторов. Для гигиенистов важна достоверность, воспроизводимость факторов производственной среды и результатов их воздействия на здоровье работника (концепция «доказательственной медицины»). Исследования в области техногенного риска изучают все возможные опасности/риски в производственной среде конкретного предприятия, как те опасности и риски, которые «даны нам в ощущениях», так и те риски, для выявления которых требуется знания, опыт, интуиция, опрос работников, опрос экспертов, («мозговой штурм»).

Разработанное автором Положение о системе управления профессиональными рисками для ГБУ «Жилищник» N-ского района имеет следующее содержание: 1. Общие положения, 2. Идентификация (выявление) опасностей, 3. Оценка рисков (определение серьезности последствий, определение степени вероятности события, действия по управлению риском), 4. Воздействие на риск, 5. Оценка эффективности мер по управлению профессиональными рисками, 6. Распределение ответственности, Приложение А. Реестр опасностей и рисков ГБУ «Жилищник» N-ского района, Приложение Б. Оценка рисков в структурном подразделении, Приложение В. Сводная таблица оценки рисков на рабочих местах в Учреждении.

Новеллой Положения является Реестр опасностей и рисков ГБУ «Жилищник» N-ского района, включающий раздел Общих опасностей/рисков (двадцать две позиции), раздел Специальные виды опасностей/рисков (пятьдесят три позиции). Всего на основании Правил по охране труда в жилищно-коммунальном хозяйстве (утв. Приказом Минтруда России от 7 июля 2015 года N439н) для производственной среды ГБУ «Жилищник» N-кого района запроектировано 75 видов опасностей/рисков.

Таблица 1. Реестр опасностей/рисков ГБУ «Жилищник» N-ского района

I. Общие виды опасностей/рисков: расположение рабочего места на значительной высоте (глубине) относительно поверхности земли; повышенное значение напряжения в электрической цепи, замыкание которой может произойти через тело человека; повышенная или пониженная температура поверхностей оборудования; аварийные конструкции зданий и помещений; загазованные помещения и колодцы; электромагнитные поля вблизи действующих линий электропередач; движущиеся машины и механизмы, подвижные части производственного оборудования; повышенный уровень шума на рабочем месте; повышенный уровень вибрации на рабочем месте; повышенная или пониженная влажность воздуха; повышенная или пониженная подвижность воздуха; повышенный уровень статического электричества; отлетающие предметы, части обрабатываемых материалов, части технологического оборудования; падающие предметы и инструменты; образование взрывоопасных смесей газов; повышенный уровень ультрафиолетового и инфракрасного излучения; недостаточная освещенность рабочей зоны; водяные струи высокого давления; газообразные вещества общетоксического и другого вредного воздействия; повышенная запыленность воздуха рабочей зоны; патогенные микроорганизмы в сточных и природных водах; яйца гельминтов в сточных водах

II. Специальные виды опасностей/рисков: превышение предельных нагрузок на полы, перекрытия и площадки при эксплуатации зданий (сооружений); пробивание отверстий в перекрытиях, балках, колоннах и стенах без письменного разрешения работников, ответственных за эксплуатацию зданий (сооружений); использование балконов ремонтируемых зданий (сооружений) в качестве грузовых площадок для приема материалов, вспомогательного оборудования и инструмента; эксплуатация технологического оборудования без предусмотренных его конструкцией ограждающих и предохранительных устройств, блокировок и систем сигнализации; оставление без присмотра работающего технологического оборудования, требующего по условиям производственного процесса постоянного присутствия работников; подача грузов через оконные проемы, не оборудованные огражденными грузоприемными площадками, а также стояние и сидение в оконных проемах; стояние впереди или сзади буксующего транспортного средства; приближение к лежащему на земле электропроводу на расстояние менее 8 м; сметание мусора в люки, проемы, каналы и колодцы; выезд на линию машин с неисправными или неотрегулированными прицепными механизмами и спецоборудованием; перевозка людей на подножках, крыльях и других частях машин; регулировка, смазка, крепежные и другие работы при работающем двигателе машины; оставление без присмотра машины с работающим двигателем; стояние и работа под поднятым кузовом кузовного мусоровоза; производство работ в кузове, находящемся в положении разгрузки; перемещение кузовного мусоровоза с поднятым кузовом; эксплуатация поливочной машины с неисправным креплением цистерны и неисправным центральным клапаном; открывание люков колодцев для установки гидрантов руками без применения специальных ключей; производство заправки цистерн водой при работающем двигателе поливочной машины; проверка уровня масла в редукторе центробежного насоса, смазка и подтяжка сальника во время работы насоса; проталкивание разбрасываемого материала ломом или лопатой, разбивка смерзшиеся комьев при работающих механизмах разбрасывателя инертных и химических материалов; производство какой-либо работы в непосредственной близости от вращающегося разбрасывающего диска; нахождение работника либо посторонних лиц в кузове работающего разбрасывателя и т.п.

Литература:

1. Трудовой кодекс Российской Федерации — Режим доступа: <http://base.consultant.ru>, свободный.
2. Правила по охране труда в жилищно-коммунальном хозяйстве (утв. Приказом Минтруда России от 07.07.2015 N439н) — Режим доступа: <http://base.consultant.ru>, свободный.
3. Конвенция N148 «О защите трудящихся от профессионального риска, вызываемого загрязнением воздуха, шумом и вибрацией на рабочих местах» (1977 г.) — Режим доступа: <http://base.consultant.ru>, свободный.
4. Конвенция N155 «О безопасности и гигиене труда и производственной среде» (1981 г.) — Режим доступа: <http://base.consultant.ru>, свободный.
5. Конвенция N187 «Об основах, содействующих безопасности и гигиене труда» (2006 г.) — Режим доступа: <http://base.consultant.ru>, свободный.

МЕДИЦИНА

Новые технологии в лечении сахарного диабета

Беликова Любовь Вадимовна, студент;

Горохов Евгений Александрович, студент;

Реймер Иван Андреевич, студент;

Научный руководитель: Алеманова Галина Дмитриевна, доктор медицинских наук, профессор
Оренбургский государственный медицинский университет

Актуальная проблема современности — это рост числа больных сахарным диабетом. Сахарный диабет — группа эндокринных заболеваний, связанных с нарушением усвоения глюкозы и развивающихся вследствие абсолютной или относительной (нарушение взаимодействия с клетками-мишенями) недостаточности гормона инсулина, в результате чего развивается гипергликемия — стойкое увеличение содержания глюкозы в крови.

Актуальность: больных сахарным диабетом с каждым годом становится все больше, поэтому нужно искать эффективные, современные методы лечения этого заболевания.

Задачей статьи является ознакомление с новыми методами лечения сахарного диабета I типа.

Целью статьи является поиск наиболее оптимального способа лечения больных с сахарным диабетом I типа.

Вакцина от диабета

Некоторые ученые склонны полагать что сахарный диабет I типа в 5% случаев развивается из-за вируса Коксаки, точнее одной его разновидностью вирус B-CVВ1, который обладает свойствами вызывать аутоиммунные реакции. В мировом масштабе 5% превращаются в сотни детей ежегодно. Если вакцину от этого вируса делать детям на первом году жизни, то есть возможность уменьшить количество детей с сахарным диабетом I типа. Вакцина уже доказала свою эффективность на мышах, теперь следующей фазой станут испытания на здоровых людях чтобы исключить возможные осложнения. Если все пройдет успешно, то через 5–8 лет возможно не останется детей с диагнозом сахарный диабет I типа.

Инсулиновые помпы

Инсулиновая помпа — это небольшое электронное устройство, которое вводит инсулин по заранее запро-

граммированным индивидуальным настройкам. Инсулиновая помпа рекомендована пациентам с 1 и 2 типом диабета, находящимся на инсулинотерапии. Инсулиновая помпа позволяет имитировать работу поджелудочной железы у здорового человека. В отличие от метода многократных ежедневных инъекций, в помпе используется только один инсулин — короткого или ультракороткого действия. Постоянная подкожная инфузия инсулина (ППИИ) позволяет исключить необходимость выполнения частых инъекций — быстродействующий инсулин вводится в точных дозах в круглосуточном режиме, точно обеспечивая потребности организма.

Помпа вводит инсулин в двум режимах: базальном и болюсном.

Базальный режим: инсулин вводится непрерывно в небольших дозах по запрограммированной базальной скорости, имитируя процесс секреции инсулина поджелудочной железой здорового человека (не считая периоды приема пищи). В течение суток можно выбрать до 48 различных базальных скоростей (на каждые 30 минут), учитывая индивидуальные потребности организма днем, ночью и во время физической активности. Базальная скорость определяется врачом, исходя из индивидуальных особенностей пациента. Базальную скорость можно корректировать с учетом изменений в режиме дня: подачу инсулина можно временно приостановить, увеличить или уменьшить. Это важное преимущество, которое недоступно при инъекции продленного инсулина.

Болюс: На приемы пищи или в целях коррекции высокого уровня сахара в крови нужно вводить болюсный инсулин. Все инсулиновые помпы оснащены помощником болюса — специальным калькулятором, с помощью которого можно рассчитать необходимую дозу болюса на основе индивидуальных настроек.

Помповая инсулинотерапия имеет множество преимуществ перед терапией с помощью многократных ежедневных инъекций, включая^{4,5}:

- Лучший контроль уровня HbA1c
- Сокращение количества эпизодов гипогликемии
- Снижение вариабельности гликемии

Помпа позволяет использовать индивидуальные настройки введения инсулина, адаптированные под образ жизни и потребности каждого пациента. Помповая инсулинотерапия обеспечивает лучший контроль над диабетом, а также дарит свободу и комфорт.

В инсулиновой помпе предусмотрено отделение для резервуара с инсулином, из которого инсулин вводится в организм с помощью инфузионного набора. Установка инфузионного набора выполняется с помощью специального устройства для введения инфузионного набора — сертера. Сам инсулин вводится через небольшую гибкую трубочку (канюлю), расположенную под кожей. Инфузионный набор подсоединен к резервуару с помощью небольших трубочек, которые можно отсоединять по мере необходимости (например, во время плавания, душа или занятий спортом).

Перепрограммирование клеток

Примерно десятая доля диабетиков страдает диабетом первого типа, в результате которого бета-клетки разрушаются под действием иммунной системы организма. Ученые заметили что альфа, дельта клетки поджелудочной железы не подвергаются атаке иммунной системы организма, а в дальнейшем пытаются компенсировать недостаточность бета-клеток, «перепрофилируются» и сливаясь в островки. Некоторые из этих клеток перепрофилируются и начинают продуцировать инсулин в малых количествах, недостаточного для нормальной жизнедеятельности организма. Этот процесс можно усилить при помощи генной терапии. Если взять альфа и дельта-клетки и принудительно включить всего два генома PDX1 и MAFA, то эти клетки внешне похожие на альфа и дельта, начинают продуцировать инсулин и реагировать на изменение уровня глюкозы крови, тем самым выполняя функцию бета-клеток. Тем самым эти псевдо-бета-клетки становятся недостижимыми для иммунной системы организма. Трансплантация небольшого количества таких клеток помогает полностью избавиться от проблем с сахаром и инсулином в течении нескольких месяцев.

Литература:

1. Педиатрия: Учебник для медицинских вузов/ Под ред. Н. П. Шабалова/ — СПб.: СпецЛит, 2015, — 893с.
2. Болезни поджелудочной железы у детей/ Под ред. С. В. Бельмер/ — МедПрактика, 2019, -528с.
3. Эндокринология. Национальное руководство/ Под ред. И. И. Дедов, Г. А. Мельниченко/ — ГЭОТАР-Медиа, 2018, -832с.
4. Помповая инсулинотерапия и непрерывное мониторирование гликемии. Клиническая практика и перспективы/ Под ред. А. В. Древал, Ю. А. Ковалева, Т. П. Шестакова/ — ГЭОТАР-Медиа, 2019г, -336с.
5. Эндокринные заболевания у детей и подростков/ Под ред. Е. Б. Башнина, О. С. Берсенева, Н. В. Ворохина/ — ГЭОТАР-Медиа, 2017г, -416с.

Правда этот метод пока находится в фазе клинических испытаний и пока недоступен для лечения большинства пациентов.

Трансплантация клеток

Еще одним способом лечения сахарного диабета I типа является пересадка инсулин-продуцирующих клеток в жировую клетчатку. Предполагается, что жировая ткань является идеальным местом трансплантации для инсулин-продуцирующих клеток. Это поможет в дальнейшем пациентам обходиться без ежедневных инъекций инсулина, тем самым очень сильно облегчить жизнь пациентам и улучшить качество жизни. Пока данный метод был применен единожды, женщине пересадили в жировую складку и на данный момент она полностью обходится без инсулиновых инъекций.

Этот метод может быть применен не только на взрослых, но его стоит опробовать на детях, так как многие дети боятся уколов и часто не соблюдают время и технику инъекций, это должно им помочь почувствовать себя здоровыми.

Стволовые клетки

Еще один прорыв в лечении сахарного диабета — это стволовые клетки. Стволовые клетки имплантируются в поджелудочную железу, которые образуют своего рода «островки» и после микроскопического и биохимического обследования этих клеток выяснилось что новообразованные клетки созревают и функционируют как инсулин-продуцирующие. В опыте на мышах, клетки вживили в поджелудочную железу мышам, и буквально через несколько дней стволовая культура включилась в метаболические процессы, начала реагировать на изменения уровня сахара крови в организме. Есть один недостаток, так как культура инородная, возможна иммунная реакция организма на инородную культуру, поэтому этим пациентам придется постоянно принимать иммуносупрессивные препараты.

Таким образом, в скором времени возможен почти полный отказ от ежедневного введения инсулина больным и переход на более действенные схемы лечения. Также, благодаря стволовым клеткам в теории возможно полное выздоровление больных.

Анализ деятельности врача-психиатра-консультанта в туберкулёзной больнице

Животов Андрей Геннадьевич, врач-психиатр

ГБУЗ г. Москвы «Туберкулезная больница имени А. Е. Рабухина» (г. Солнечногорск)

Животова Дина Алексеевна, врач-психиатр

ГБУЗ Тверской области Областной клинический психоневрологический диспансер

Проведён ретроспективный анализ консультаций врачом-психиатром пациентов отделений общего типа туберкулёзной больницы им. А. Е. Рабухина Департамента здравоохранения г. Москвы с целью оценки их психического состояния. По результатам исследования было выявлено наличие у большинства представленных на консультацию пациентов (99%) психических и поведенческих расстройств. Также был составлен портрет среднестатистического пациента туберкулёзного стационара, сделаны попытки объяснить природу сопутствующей туберкулёзу психической патологии, выделены ведущие психопатологические синдромы и даны рекомендации по тактике ведения таких пациентов.

Ключевые слова: туберкулёзная больница, туберкулёз, психиатрия, пациент, консультация психиатра, психические и поведенческие расстройства, психофармакотерапия.

Введение. Туберкулёз имеет сложную социально-биологическую природу и важное социальное значение. Заболевание может поражать лиц любого возраста, пола и социального положения и даже передаваться плоду от матери. Известно, что возникновению туберкулёза способствуют внутренние и внешние факторы. К первым можно отнести все состояния, снижающие резистентность организма, ко вторым — неблагоприятные условия среды и нездоровый, асоциальный образ жизни. При этом отмечается тонкая причинно-следственная связь между туберкулёзом и психическим расстройством: как наличие инфекционного заболевания, вызываемого микобактериями туберкулёза (МБТ), может спровоцировать развитие психопатологической симптоматики, так и изменения социального функционирования, обусловленные психическими расстройствами, предрасполагают к инфицированию МБТ [1].

Туберкулёзная больница им. А. Е. Рабухина Департамента здравоохранения г. Москвы — основное лечебное учреждение среди противотуберкулёзных учреждений г. Москвы, занимающееся оказанием медицинской, правовой, социальной, юридической помощи лицам без определённого места жительства (БОМЖ), мигрантам из стран СНГ, беженцам, вынужденным переселенцам, а также жителям г. Москвы, страдающим туберкулёзом органов дыхания, и единственная медицинская организация такого профиля, оказывающая круглосуточную стационарную помощь лицам с сочетанием туберкулёза лёгких и психическими расстройствами. В структуру больницы, помимо отделений лёгочного туберкулёза общего типа и отделения реанимации и интенсивной терапии (ОРИТ), входят 2 психиатрических отделения. В должностные обязанности врача-психиатра-консультанта входит оказание специализированной помощи пациентам так называемых «открытых» (по сравнению с режимными ограничениями психиатрических отделений) лечебных подразделений стационара.

Целью исследовательской работы является оценка психического состояния пациентов туберкулёзного стационара, обнаружение закономерностей и связей между психическими расстройствами и туберкулёзом, разработка рекомендаций по тактике ведения больных с сочетанной патологией.

В соответствии с целью исследования решались следующие задачи:

1. Изучить специализированную литературу, описывающую особенности сочетания туберкулёза и психических расстройств.
2. Провести анализ консультативной работы врача-психиатра в туберкулёжном стационаре на основании медицинской документации.
3. По результатам исследования сделать выводы и дать рекомендации.

Материал и методы исследования. Настоящая работа построена на анализе медицинских карт стационарного больного. Материалом послужили 100 историй болезни, выбранных случайным образом. Описаны консультации 100 разных пациентов, осмотренных с марта по август 2019 г. Исследование включило в себя 83 мужчины и 17 женщин в возрасте от 22 до 69 лет. Средний возраст составил 40,99 лет. Осмотр пациентов проводился в добровольном порядке по назначениям лечащих или дежурных врачей, рекомендациям заместителей главного врача по медицинской части и психиатрии, решению лечебно-контрольной подкомиссии, а также в порядке самообращения пациентов. Исследование оценивало следующие характеристики пациента: пол, возраст, образование, семейное положение, источник доходов, место жительства, наличие судимости, злоупотребление алкоголем и/или другими психоактивными веществами (ПАВ). Выяснялось, лечился ли пациент раньше в психиатрическом (ПБ) или наркологическом стационаре (НК). После сбора жалоб, субъективной и, по возможности, объективной части анамнеза, оценки психического статуса устанавливался диагноз согласно Международной классификации болезней

десятого пересмотра (МКБ-10), а также ведущий психопатологический синдром. В заключение давались рекомендации по лечению и тактике дальнейшего ведения.

Результаты исследования представлены в таблице 1.

Полученные данные в целом соответствуют обозначенному другими авторами портрету среднестатистического лица [2,3], больного туберкулёзом: это мужчина трудоспособного возраста, имеющий средне-специальное образование, одинокий, неработающий, ранее судимый,

утративший жильё и социальные связи, злоупотребляющий алкоголем и/или наркотиками. На правах автора добавим — лицо, страдающее пограничным психическим расстройством. Известно, что среди больных туберкулёзом около 1/3 страдают психическими расстройствами, алкоголизмом или наркоманией. Туберкулёз лёгких у душевнобольных возникает чаще, чем у здоровых. Само по себе неблагоприятное длительное течение заболевания приводит к психопатизации личности. Злоупотребление

Таблица 1

Признак	Значение	Количество, чел.,%
Пол	м	83
	ж	17
Возраст, лет	До 30	9
	31–45	48
	46–59	34
	60 и старше	9
Образование	Неполное среднее	31
	Среднее	14
	Средне-специальное	45
	Высшее	10
Семейное положение	Одинок	81
	В браке	19
Источник доходов	Не работает	84
	Работает	2
	Пенсия, инвалидность	14
Место жительства	БОМЖ	40
	Есть ПМЖ, регистрация	32
	Иностранцы граждане	28
Наличие судимости	Да	62
	Нет	38
Употребление психоактивных веществ	Алкоголь	67
	Наркотики	33
	Не употребляет	15
Лечение в ПБ и НК ранее	Не лечился	26
	Лечился	74
Шифр по МКБ-10	F07.08	78
	F60.2, F60.3, F61	11
	F21.4, F21.8	4
	F43.25	5
	F06.78	1
	Здоров	1
Ведущий синдром	Психопатоподобный	36
	Астенический	25
	Инсомнический	23
	Когнитивные расстройства	10
	Острая интоксикация, синдром отмены ПАВ	3
	Спутанность сознания	2
	Норма	1
Рекомендации	Медикаментозное лечение	81
	В седации не нуждается	19
	Дополнительное обследование	75
	Перевод в ОРИТ	5
	Перевод в психиатрическое отделение	1

алкоголем и наркотиками значительно снижают вероятность благоприятного исхода заболевания. Пребывание в условиях стационара может обнажать ранее неотмеченные уязвимые места в психике пациентов. Этому способствуют как сам фактор госпитализации с режимными моментами и изоляцией от привычной среды обитания пациента, так и другие причины: соматогенная и экзогенная интоксикация, нейротоксичное влияние противотуберкулёзной терапии. В условиях «открытых» отделений у пациента сохраняется доступ к приобретению извне и употреблению на территории больницы запрещённых режимом алкоголя и других психоактивных веществ. Вызванные теми или иными причинами психические и поведенческие нарушения и являются причиной обращения к психиатру. Как показало исследование, среди больных туберкулёзного стационара преобладают лица с органическими расстройствами личности в связи со смешанными причинами. Эти пациенты в течение жизни были подвержены влиянию психоактивных веществ. В состоянии опьянения, в драках и дорожно-транспортных происшествиях (вероятно, также «пьяных») получали травмы головы различной степени тяжести. У пациентов старшего возраста и страдающих сердечно-сосудистыми заболеваниями присоединялся сосудистый генез. Типичным для больных туберкулёзом на фоне ВИЧ-инфекции является нейроинфекционный фактор — многие из них переносят менингоэнцефалиты, энцефалиты различной природы (ВИЧ, туберкулёз, токсоплазмоз). В клинической картине у таких больных на первый план выходят когнитивные нарушения и явления спутанности сознания, что требует интенсивной терапии в условиях отделения реанимации. За несколько лет пациенты меняются в характере — становятся раздражительными, капризными, мелочными, плаксивыми, у них нарушаются память, внимание, сон, беспокоят головные боли, снижаются критические и прогностические способности мышления. Поводом для приглашения на консультацию психиатра в большинстве случаев становится психопатоподобное поведение со стороны больного: гнев и агрессия по отношению к медицинскому персоналу и другим больным, необоснованный отказ от проведения обследования и медицинских процедур, требование пациентом скорейшей выписки из стационара, невзирая на тяжёлое соматическое состояние и массивное бактериовыделение, нарушения режима отделения — употребление алкоголя и наркотиков, самовольные уходы из больницы, нарушение мер пожарной безопасности (курение), нарушение личной и общественной гигиены (больные не пользуются индивидуальными плёнками, не носят защитных масок и др.). Указанные проявления психопатоподобного синдрома требуют проведения психотерапевтических бесед с больными и в большинстве случаев — назначения психофармакотерапии с учётом тяжести общего состояния. Назначаются мягкие нейролептики — «корректоры поведения» («Сонапакс», «Неулептил», «Тералиджен»), антидепрессанты («Амитриптилин», «Алевал»), транквили-

заторы («Феназепам»). Сразу несколько положительных эффектов отмечалось при назначении нормотимического и противосудорожного препарата «Карбамазепин» — его приём стабилизировал настроение и сон пациента, купировал головные боли, нивелировал поведенческие нарушения. Назначение психофармакотерапии было рекомендовано в 81 случае, в других 19 оставлялась запись — «в седативной терапии не нуждается». В отношении 75 пациентов из 100 следовало провести дополнительные консультации других узких специалистов (как правило, психиатра-нарколога, медицинского психолога и невролога). 5 пациентов по рекомендации врача-психиатра были переведены в отделение реанимации, 1 пациент дал согласие на перевод в профильное психиатрическое отделение.

В группу лиц с расстройствами зрелой личности и поведения у взрослых вошли преимущественно так называемые диссоциальные личности (8 из 11 случаев) — пациенты с психическим дизонтогенезом, в анамнезе жизни которых с подросткового возраста прослеживается девиантное поведение: они были склонны к непослушанию, нарушению запретов и общественных норм, пренебрегали чувствами родных, убегали из дома, прогуливали школу, совершали мелкие преступления, дрались, употребляли алкоголь и наркотики, рано и беспорядочно вступали в половые связи. В дальнейшем были, как правило, неоднократно судимы, в местах лишения свободы за неподчинение режиму помещались в штрафные изоляторы, совершали демонстративные парасуициды. Мотивом для консультации являлись те же нарушения, что и у пациентов первой группы, но более ярко выраженные и менее подверженные вербальной и медикаментозной коррекции. Грубое нарушение больничного режима пациентами с резко выраженными психопатическими чертами при отсутствии показаний для недобровольной госпитализации их в психиатрический стационар позволяло выписать их из отделения за нарушение режима. Низкая приверженность к лечению у пациентов с сочетанием туберкулёза лёгких и психического расстройства усугубляет прогноз заболевания, способствуют его прогрессированию, формированию штаммов МБТ, устойчивых к химиотерапии.

У многих пациентов, независимо от их принадлежности к диагностической рубрике МКБ-10, отмечались неврозоподобные расстройства: астенические, астено-субдепрессивные, истерические. Часто они возникали на фоне тяжёлого соматического состояния пациента, выраженной дыхательной недостаточности и, как следствие, гипоксии головного мозга, что затрудняло применение у таких пациентов медикаментозной седации и требовало в первую очередь психокоррекционной и психотерапевтической поддержки с привлечением медицинского психолога и психотерапевта. Особое внимание уделяется суицидальной превенции.

Расстройства сна у пациентов с туберкулёзом были представлены в основном нарушением засыпания, частыми пробуждениями, ночными кошмарами, инверсией

сна на фоне туберкулёзной интоксикации с сонливостью в дневные часы и бессонницей ночью. Хороший гипнотический эффект наблюдался при назначении антигистаминных препаратов («Доксиламин», «Супрастин», «Димедрол»).

Тяжёлые абстинентные состояния и интоксикации на фоне употребления ПАВ, эпизоды спутанности сознания являлись показанием для перевода в отделение реанимации с целью проведения дезинтоксикационной, дегидратационной и антипсихотической терапии.

Обращает на себя внимание отсутствие в выборке тяжёлых психических расстройств и синдромов психотического уровня (за исключением спутанности сознания). Этот факт можно объяснить тем, что манифест таких заболеваний как шизофрения, умственная отсталость, деменция, тяжёлые депрессивные и маниакальные эпизоды, как правило, предшествует развитию туберкулёзного поражения, их выявление происходит на предыдущем этапе, а лечение таких пациентов с сочетанной патологией с момента поступления осуществляется в специализированном психиатрическом отделении туберкулёзного стационара.

Выводы

Данная работа на сравнительно небольшой выборке отразила ключевые проблемы в состоянии общества: низкая продолжительность жизни, кризис института семьи, безработица, бесконтрольная внутренняя и внешняя миграция, преступность, высокая заболеваемость туберкулёзом в учреждениях перницитарной системы, алкоголизм и наркомания, низкое качество жизни населения в целом. Широкая распространённость психических и поведенческих расстройств среди лиц, больных туберкулёзом, позволяет сделать вывод о необходимости наличия в штате крупных противотуберкулёзных стационаров и диспансеров консультирующих врачей-психиатров. Поэтому целесообразно рекомендовать органам здравоохранения и ведущим специалистам в области фтизиатрии и психиатрии разработать стандарты оказания специализированной медицинской помощи пациентам с сочетанием психических расстройств и туберкулёза, внести в план обследования пациентов туберкулёзного стационара консультацию врача-психиатра со стопроцентным охватом всех поступающих.

Литература:

1. В. А. Кошечкин, З. А. Иванова. Нервно-психические расстройства при туберкулёзе//Учебное пособие «Туберкулёз». М.: ГЭОТАР-Медиа, 2007—304 с.
2. О. Д. Баронова. Автореферат диссертации по медицине на тему «Особенности выявления, клинического течения и эффективность лечения туберкулёза легких у больных с психическими заболеваниями, проживающих в психоневрологических интернатах». Москва, 2009 г.
3. М. Г. Рогачева, Т. С. Кокарева. Туберкулёз у лиц, страдающих психическими расстройствами//Социс. 2001. № 11.

Современные способы лечения мочекаменной болезни при наличии крупных конкрементов

Иванов Михаил Дмитриевич, врач-терапевт;
Герасимова Ольга Михайловна, врач-терапевт
БУ «Вторая городская больница» Минздрава Чувашии (г. Чебоксары)

Галимова Айсылу Мидхатовна, студент
Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары)

В статье рассматриваются современные методы лечения мочекаменной болезни, которые подразумевают оперативное вмешательство. Проанализированы преимущества инвазивных и неинвазивных методов дробления и удаления конкрементов из почек пациента, а также случаи их применения.

Ключевые слова: урология, мочекаменная болезнь, методы лечения, ультразвуковые методы, лапароскопия, чрескожная литотрипсия.

Уролитиаз (МКБ-10: № 20.020.0-№ 22.022.0) — заболевание, которое проявляется формированием в органах мочевыделительной системы конкрементов [3]. Заболевание регистрируется в форме порошкообраз-

ного, мелкозернистого крупнозернистого мочевого песка, а также камней.

Достаточно часто регистрируется заболевание при обнаружении песка и камней в мочевом пузыре, однако

зачастую причиной их появления является нефролитиаз — формирование конкрементов в почках, которые по мочевыводящим путям попадают в мочевой пузырь, вызывая его воспаление (цистит небактериальной природы) [3].

Уролитиаз, как и нефролитиаз не имеет определенной «привязки» к возрастному периоду, и регистрируется практически в любом возрасте: с 20 до 50 лет.

Мочекаменная болезнь достаточно распространена и составляет 30–40% от общего числа случаев среди причин госпитализации [6]. Симптомы заболевания в ряде случаев могут быть достаточно мучительными. В частности, обструкция мочеточника конкрементом (так называемая, почечная колика) может проявляться острой болью спастической природы в области поясницы, гематурией, тошнотой, рвотой. При запущенном уролитиазе существует риск развития пиелита и пиелонефрита.

Достаточно часто, при наличии в почках крупных по размеру конкрементов, которые не могут выводиться посредством лекарственных препаратов и большими объемами жидкости, пациенту требуется хирургическое вмешательство. Ранее удаление камней из почек было возможно только во время большой полостной операции, которая требовала длительного восстановления [5].

В то же время, некоторые современные технологии позволяют проводить операцию по устранению камней из почек без серьезного хирургического вмешательства. Ввиду достаточно высокого числа случаев заболевания, сегодня обзор способов лечения мочекаменной болезни хирургическим путем преобладает особую актуальность [4].

При проведении «традиционной» большой операции производится разрез тканей кожи, подкожной жировой клетчатки и мышц, в проекции почек, открывается почка либо мочеточник (в зависимости от местоположения камня), затем вскрывается полостная система, и конкремент извлекается. После завершения удаления камня, ткани послойно ушиваются. Этот метод является самым ранним в истории лечения мочекаменной болезни, он достаточно травматичен, требует интубационного наркоза. После проведения операции существует риск развития послеоперационных грыж.

Современное хирургическое оборудование (эндоскоп) позволяет разрушить камень в почке, проникнув к его местоположению через естественные мочевые пути. Такой щадящий доступ позволяет через наружное отверстие в половых органах войти сперва в мочевой пузырь, далее в мочеточник, и затем жестким либо гибким (в случае, если камень расположен глубоко) инструментом до почки, оценить размеры конкремента через эндоскопическую камеру. После обнаружения камня вводится лазерный световод, который разрушает конкремент, превращая его в песок. Последний выводится из почки посредством лекарственных препаратов и больших объемов жидкости. В случае более крупных конкрементов, раздробленный камень может быть извлечен из организма пациента хи-

рургически в виде мелких фрагментов, но также через мочевыводящие пути [2].

Операционное лечение мочекаменной болезни описанного выше типа эффективно в тех случаях, когда конкремент составляет по размеру меньше двух сантиметров. В тех случаях, когда камень более крупный (более 2–3 см), для его удаления применяют другие способы.

В случае формирования в почке конкрементов крупного размера используется метод лапароскопии, при котором осуществляется пункционный доступ в почку. Метод лапароскопии подразумевает прокол почки, расширение хода мочеточника до 7–8 миллиметров. После расширения просвета мочеточника в него также через мочевыводящие пути вводится эндоскоп и после разрушения камня на более мелкие фрагменты (лазером либо иными способами), фрагментированный камень удаляется по частям [3].

В почку после проведения такой операции устанавливается тоненькая трубочка на срок 3–5 дней, для лучшего заживления (которая предохраняет ткани внутренней полости мочеточника от раздражения отдельными продуктами обмена, содержащимися в моче, например, аммиаком). Затем трубочка удаляется.

Преимущество указанных щадящих методов удаления конкрементов из почки состоит в том, что они позволяют удалять достаточно крупные камни, но при этом период восстановления пациента после операции является достаточно коротким — длится 4–6 суток. В случае же полостной операции пребывание пациента в стационаре может затянуться до нескольких недель, а полное восстановление наступит через несколько месяцев.

Более современные методы удаления конкрементов из почки позволяют проводить операцию при помощи ультразвука или лазера. При данном варианте вмешательства процесс удаления камня длится 20–30 минут, при этом послеоперационный период отсутствует, от пациента не требуется пребывания в стационаре [4].

В частности, в рамках данного метода используется аппарат для волнового дистанционного дробления камней. Данный аппарат позволяет применять неинвазивный метод лечения мочекаменной болезни, который позволяет разрушать камни без проникновения хирургических инструментов в ткани тела.

При использовании данного метода посредством специального оборудования, ультразвуковым либо рентгеновским наведением, создается направленная ударная (ультразвуковая) волна, которая входит в тело пациента и узким фокусом аккумулируется на местоположении конкремента. В зоне дислокации конкремента образуется высокое ударное давление, которое разрушает камень [1].

Несмотря на то, что данная процедура фактически неинвазивна, она не может быть использована при лечении любых форм мочекаменной болезни. Эффективность применения метода дробления конкремента в почках при помощи ультразвуковой направленной волны зависит от плотности камня и его месторасположения. Так в ряде слу-

чаев, камни в почках имеют настолько высокую плотность (например, при запущенных случаях мочекаменной болезни), что не разрушаются под действием ударной волны. В случае, когда конкременты относительно хрупкие (образовались сравнительно недавно), данный способ является достаточно эффективным.

Кроме того, использование способа дробления камня при помощи ультразвуковой волны не используется при наличии инфекции в почках или мочевыводящих путях. Также следует отметить, что после проведения процедуры, раздробленный камень выходит из организма не по расширенному мочеточнику или вставленной трубке, а естественным путем. Этот процесс может сопровождаться сильными болевыми ощущениями для пациента, а процесс выведения раздробленного конкремента занимает несколько месяцев.

Достаточно эффективным методом дробления крупных конкрементов в почках является чрескожная литотрипсия. При использовании этого метода существует возможность одномоментного и практически полного удаление крупных камней. Преимуществами чрескожной литотрипсии является возможность извлекать из почки не только единичные, но и множественные камни любого размера [2].

Операция при использовании данного метода проводится исключительно в условиях стационара под спинальной либо общей анестезией. Чрескожная литотрипсия используется в случае формирования камней, размеры которых свыше двух сантиметров, а также при формировании коралловидных камней и высокоплотных камней (которые не могут быть разрушены дистанционным дроблением).

Литература:

1. Аляев, Ю. Г. Магнитно-резонансная томография в урологии / Ю. Г. Аляев, В. Е. Синицын, Н. А. Григорьев. — М.: Практическая медицина, 2015. — 272 с.
2. Альшукри с. Х., Ивановтюрин В. Г. Место трансуретральной контактной уретеролитотрипсии в лечении камней мочеточников // Нефрология. 2011. № 2.
3. Гордиенко А. Ю., Мартов А. Г., Андронов А. С., Корниенко С. И., Борисик А. В. Перкутанная и трансуретральная эндоскопическая хирургия крупных камней верхней трети мочеточника // Вестник РНЦРР. 2011. № 11.
4. Коган М. И., Белоусов И. И., Яссине А. М. Эффективность контактной уретеролитотрипсии в лечении крупных камней проксимального отдела мочеточника // Вестник урологии. 2019. № 1.
5. Оперативная урология. Классика и новации. Руководство для врачей / Л. Г. Манагадзе и др. — М.: Медицина, 2013. — 740 с.

Средства и методы физической реабилитации при ишемической болезни сердца

Позняк Анастасия Сергеевна, студент магистратуры;

Грызунова Анна Николаевна, студент магистратуры

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

Ишемическая болезнь сердца занимает прочные лидирующие позиции среди наиболее распространенных патологий сердца, часто приводит к частичной или

При использовании метода чрескожной литотрипсии под ультразвуковым или рентгеновским контролем производится прокол в поясничной области. Через введенный в прокол пункционный канал нефроскоп производится осмотр полостной системы почки и визуализация расположенных камней, оценка их размеров и месторасположения [4].

На втором этапе операции через погруженный нефроскоп к камню подводится зонд литотриптера, которым осуществляется дробление камня. После дробления, наиболее крупные фрагменты камня удаляются из почки щипцами, а мелкие фрагменты вымываются. После завершения чрескожной нефролитотрипсии производится дренирование оперированной почки нефростомической трубкой, которая подлежит удалению через несколько дней после проведения операции [4].

Следует отметить, что те методы лечения мочекаменной болезни, которые предусматривают проникновение в почку через прокол либо мочевыводящие пути в современных условиях дополняются использованием кровоостанавливающих гелей, вводимых под видеоконтролем в образовавшийся после проведения операции раневой ход. Гель, за счет кровоостанавливающего эффекта, позволяет выполнять такие операции без введения по завершении нефростомической трубки, что сокращает продолжительность госпитализации пациента до одного дня.

Таким образом, обзор современных средств лечения мочекаменной болезни позволяет говорить о том, что при лечении комбинируются хирургические, ультразвуковые, лазерные, химические методы, которые, в зависимости от особенностей анамнеза заболевания могут подбираться практически индивидуально для каждого пациента.

полной утрате трудоспособности и стала социальной проблемой для многих развитых стран мира. Насыщенный ритм жизни, постоянные стрессовые ситуации, адинамия,

нерациональное питание с потреблением большого количества жиров, — все эти причины приводят к стойкому росту количества людей, страдающих от этой тяжелой болезни [3].

Под термином «ишемическая болезнь сердца» объединяется целая группа острых и хронических состояний, которые вызываются недостаточным снабжением миокарда кислородом вследствие сужения или закупорки коронарных сосудов. Такое кислородное голодание мышечных волокон приводит к нарушению в функционировании сердца, изменению гемодинамики. В процессе реабилитации после ИБС очень большое значение имеет постепенное, изо дня в день восстановление физической активности. Это одно из основных условий возвращения к полноценной жизни.

Основные механизмы лечебного действия физической реабилитации: тонизирующий эффект, трофическое (метаболическое) действие, формирование компенсаций, нормализация функций (тренирующий эффект), психотерапевтическое действие.

Достаточная физическая активность оказывает многоплановое физиологическое действие, значимость которого очень велика.

Содержание реабилитационных мероприятий включает в себя оптимизацию (оздоровление) образа жизни, коррекцию модифицируемых факторов риска, адекватную медикаментозную терапию и дозированные физические тренировки.

Необходимо консультирование больных по оздоровлению образа жизни и коррекции факторов риска. Это консультирование можно проводить на разных этапах реабилитации — в стационаре, санаторных и диспансерно-поликлинических учреждениях как в индивидуальном порядке, так и групповым методом в рамках коронарных клубов или школ для больных ИБС [4].

А. М. Бибарсова подчеркивает, что в период восстановительного лечения выполнение реабилитационных мероприятий нужно начинать как можно раньше. Для каждого больного составляется индивидуальная программа реабилитации, которая представляет собой перечень реабилитационных мероприятий, направленных на восстановление способностей пациента к бытовой, социальной, профессиональной деятельности в соответствии с его потребностями, кругом интересов, с учетом прогнозируемого уровня его физического и психического состояния, выносливости. Наибольший эффект реабилитации до-

стигается по трехэтапной схеме: стационар; кардиологический санаторий; реабилитация в поликлинике при следующих принципах: раннее начало, комплексность, непрерывность, преемственность [2].

Основным методом физической реабилитации больных стабильной стенокардией являются дозированные физические тренировки. Физические тренировки могут быть контролируемые — они проводятся в лечебно-профилактических учреждениях — и неконтролируемые или частично контролируемые, проводимыми в домашних условиях [4].

У больных со стенокардией в результате длительных дозированных физических тренировок может существенно повыситься толерантность к физической нагрузке. Происходит это за счет увеличения продолжительности работы, а не за счет увеличения пороговой мощности нагрузки. Со временем, при продолжительных нагрузках прирост показателей работоспособности уменьшается, достигая своего предела. Но регулярные тренировки способствуют длительному поддержанию достигнутого результата.

Н. В. Швыгина отмечает, что основополагающими элементами всех программ тренировок следует признать их продолжительность, интенсивность, а также структура занятия [6]. Схема любой тренировки должна состоять из разминки, основной и заключительной частей. Продолжительность разминки колеблется от 3 до 5 минут и включает в себя упражнения низкой интенсивности. Чем хуже переносимость физической нагрузки, тем больше период разогревания (до 20 мин). Продолжительность основной части тренировки по данным различных авторов колеблется от 15–30 до 30–60 минут, а мощность нагрузки — от 50 до 75% от максимально возможной.

Регулярные физические тренировки, продолжающиеся в течение 12 мес., улучшают миокардиальную перфузию и уменьшают симптоматику у больных со стабильной стенокардией, а в отношении профилактики кардиоваскулярных осложнений они в отдаленном периоде даже превосходят стентирование [1].

Физические упражнения дают положительный эффект в реабилитации, когда они адекватны возможностям больного и оказывают тренирующее действие. Суть тренировок в многократной, систематически повторяющейся и постепенно повышающейся физической нагрузке. В результате тренировки механизмы регуляции нормализуются, совершенствуются, повышая адаптационные возможности организма.

Литература:

1. Аронов, Д. М., Бубнова, М. Г. Реальный путь снижения в России смертности от ишемической болезни сердца // Кардиосоматика. — 2010. — Т. 1. — № 1. — С. 11.
2. Бибарсова, А. М., Рахматулло, Ф. К., Беляева, Ю. Б., Рудакова, Л. Е. Реабилитация больных ИБС в амбулаторных условиях // Наука в центральной России. 2013. № 12S. С. 50–54.
3. Глазачев, О. с. и др. Повышение толерантности к физическим нагрузкам у пациентов с ишемической болезнью сердца путем адаптации к гипоксии-гипероксии // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. — 2015. — Т. 13. — № 1. — С. 16–21.

4. Гуляева, С.Ф., Мальчикова, С.В., Гуляев, П.В., Швецова, Д.В., Тихонова, Н.В., Царев, Ю.К. Опыт этапной физической реабилитации больных с ишемической болезнью сердца с коморбидной патологией на базе клинических кафедр и клиник вуза в рамках сотрудничества с практическим здравоохранением//CardioСоматика. 2015. № S1. С. 24–25.
5. Мовсисян, М.Б. Применение фитбола в реабилитации пациентов С ИБС //Медицина: Прошлое. Настоящее. Будущее: Материалы Межрегиональ. — 2017. — С. 43.
6. Швыгина, Н.В. Особенности реабилитации больных ИБС// Материалы открытой итоговой научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава РГУФКСМиТ 2016. С. 169–172.

ФАРМАЦИЯ И ФАРМАКОЛОГИЯ

Состав флавоноидов щавеля кислого травы, заготовленной на территории Алтайского края

Федосеева Людмила Михайловна, доктор фармацевтических наук, профессор;
Кутателадзе Георгий Родионович, аспирант
Алтайский государственный медицинский университет (г. Барнаул)

Установлен качественный состав флавоноидов щавеля кислого травы методом ТСХ в системе этилацетат — уксусная кислота концентрированная — вода очищенная (7:1:2). В спиртовом извлечении из исследуемого вида сырья обнаружены кверцетин и его гликозиды — рутин и гиперозид.

Ключевые слова: щавель кислого травы, ТСХ, флавоноиды, кверцетин, рутин, гиперозид

Актуальность. Флавоноиды относятся к числу наиболее распространенных соединений растительного происхождения и представляют собой научный интерес ввиду практической безвредности и широкого спектра фармакологической активности [1]. Одним из перспективных источников флавоноидов является щавель кислый (*Rumex acetosa* L.) семейства гречишные (*Polygonaceae* Juss.) [2, 3].

Методом качественных реакций установили наличие в щавеля кислого траве флавоноидов групп флавонола, флавона и флаванона [4]. Необходимо установить состав флавоноидов щавеля кислого травы.

Цель исследования — установление качественного состава флавоноидов щавеля кислого травы методом тонкослойной хроматографии (ТСХ).

Материалы и методы. Объект исследования — щавель кислого травы, заготовленная на территории Алтайского края в 2017 г в период цветения.

Из исследуемого вида сырья готовили спиртовое извлечение с использованием спирта этилового 70% в соотношении 1:10. Извлечение упаривали в фарфоровой чашке на водяной бане. Сухой остаток растворяли в 2 мл спирта этилового 70%. На линию старта хроматографической пластинки «Sorbfil ПТСХ-П-В» наносили извлечение и стандартные образцы флавоноидов.

В качестве стандартных образцов использовали 0,1% спиртовые растворы РСО рутин, гиперозида, ориентина, кверцетина, изорамнетина и апигенина («Sigma-Aldrich»).

В ходе исследования использовали восемь систем растворителей: спирт н-бутиловый — уксусная кис-

лота ледяная — вода (4:1:2; 4:1:1), ацетонитрил — спирт н-бутиловый — аммиака раствор 10% — хлороформ (30:5:1:120), этилацетат — уксусная кислота концентрированная — вода (8:1:1; 7:1:2), этилацетат — кислота муравьиная — вода (10:2:3), хлороформ — спирт этиловый 95% (8:2), хлороформ — этилацетат — уксусная кислота ледяная (4:10:5) [5, 6, 7, 8]. Подбирали систему с лучшей разделяющей способностью.

Результаты и их обсуждение. Установлено, что лучшей разделяющей способностью обладает система этилацетат — уксусная кислота концентрированная — вода очищенная (7:1:2). Для детектирования веществ хроматографическую пластинку обрабатывали различными реагентами: алюминия (III) хлорида раствором спиртовым 2% (флавоноиды проявлялись в виде пятен, флюоресцирующих в УФ-свете), параами аммиака (флавоноиды проявлялись в виде ярко — жёлтых пятен) и рассматривали при видимом и УФ-свете ($\lambda = 365$ нм) [9].

После обработки реактивами на хроматограмме обнаружили девять пятен. Рассчитывали значения R_f пятен исследуемого извлечения и СО (кверцетина, рутина, изорамнетина, гиперозида, апигенина, ориентина).

По совпадению с пятнами СО идентифицировано три флавоноида: $R_f = 0,35 \pm 0,01$ — рутин, $R_f = 0,64 \pm 0,01$ — гиперозид и $R_f = 0,95 \pm 0,01$ — кверцетин (рисунок 1, таблица 1)

Заключение. В ходе анализа спиртового извлечения методом ТСХ установлено, что щавель кислого травы, заготовленная на территории Алтайского края, содержит флавоноид кверцетин и его гликозиды — рутин и гиперозид.

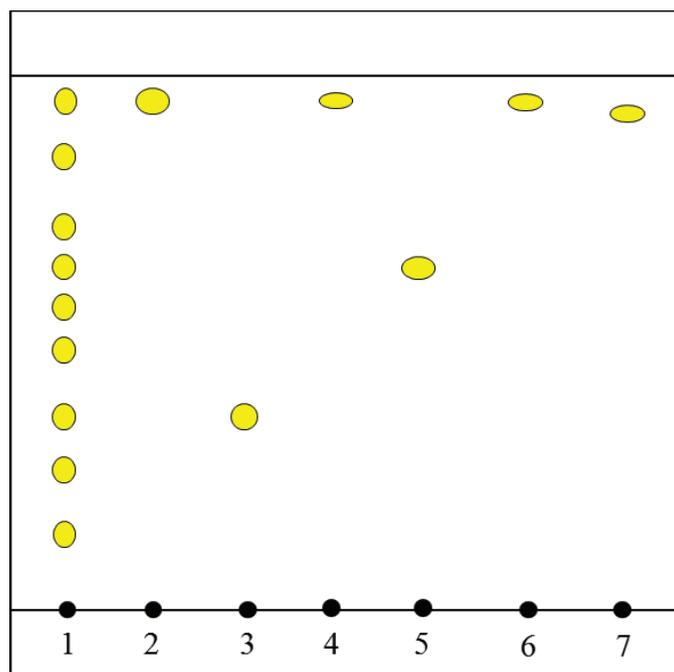


Рис. 1. Хроматограмма спиртового извлечения из щавеля кислого травы в системе этилацетат — кислота уксусная концентрированная — вода очищенная (7:1:2) после проявления парами аммиака:
1 — спиртовое извлечение из травы щавеля кислого, 2 — СО кверцетина, 3 — СО рутина, 4 — СО изорамнетина, 5 — СО гиперозида, 6 — СО апигенина, 7 — СО ориентина

Таблица 1. Результаты определения флавоноидов в щавеля кислого траве методом ТСХ в системе этилацетат — кислота уксусная концентрированная — вода очищенная (7:1:2)

Rf	Окраска пятен в УФ-свете до обработки реактивами	Окраска пятна после обработки	
		AlCl ₃ р-ром 1%, УФ-свет	Парами аммиака
Спиртовое извлечение из травы щавеля кислого			
0,16±0,01	Слабо-коричневая	Желтая	Ярко-желтая
0,26±0,01	Слабо-коричневая	Желтая	Ярко-желтая
0,35±0,01	Оранжевый	Желто-зеленая	Ярко-желтая
0,49±0,01	Коричневая	Желто-зеленая	Ярко-желтая
0,56±0,01	Оранжево-желтый	Желто-зеленая	Ярко-желтая
0,64±0,01	Красно-оранжевый	Желто-зеленая	Ярко-желтая
0,71±0,01	Коричневая	Желто-зеленая	Ярко-желтая
0,85±0,01	Оранжево-желтый	Желто-зеленая	Ярко-желтая
0,95±0,01	Оранжево-желтый	Желто-зеленая	Ярко-желтая
СО флавоноидов			
<i>СО рутина</i>			
0,36±0,01	Оранжевый	Желто-зеленая	Ярко-желтая
<i>СО гиперозида</i>			
0,64±0,01	Красно-оранжевый	Желто-зеленая	Ярко-желтая
<i>СО ориентина</i>			
0,92±0,01	Слабо-коричневая	Желтая	Ярко-желтая
<i>СО кверцетина</i>			
0,95±0,01	Оранжево-желтый	Желто-зеленая	Ярко-желтая
<i>СО изорамнетина</i>			
0,95±0,01	Желто-коричневая	Желто-зеленая	Ярко-желтая
<i>СО апигенина</i>			
0,95±0,01	Желто-коричневая	Желто-зеленая	Ярко-желтая

Литература:

1. Тараховский Ю. С., Ким Ю. А., Абдрасилов Б. С., Музафаров Е. Н.. Флавоноиды: биохимия, биофизика, медицина. — Пушкино: Synchrobook, 2013. — 310 с.
2. Музычкина Р. А. Щавели — сырье для комплексного использования в медицине и в сельском хозяйстве // Физиолого-биохимические аспекты изучения лекарственных растений. Материалы международного совещания, посвященного памяти д.б.н. В.Г. Минаевой (15–18 апреля 1998 г.). — Новосибирск: Центральный сибирский ботанический сад СО РАН, 1998. — С. 42.
3. Silva, L. F. L.E., De Souza D. C., Resende L. V., Nassur R.D. M.R., Samartini C. Q., Goncalves W. M. Nutritional Evaluation of Non-Conventional Vegetables in Brazil // Anais da academia Brasileira de Ciencias. — 2018. — Vol.90, № 2. — P. 1775–1787.
4. Федосеева Л. М., Кутателадзе Г. Р. Изучение некоторых фенольных соединений надземной части щавеля кислото-, произрастающего на территории Алтайского края // Химия растительного сырья. — 2017. — № 4. — С. 91–96.
5. Мушкина О. В., Толкач Т. Т., Данченко Е. С. Хроматографический анализ смородины черной листьев // Актуальные вопросы фармации Республики Беларусь: сб. тр. 9-го съезда фармац. работников Респ. Беларусь. В 2 ч. (Минск, 22 апр. 2016 г.). Минск: БГМУ, 2016. С. 44–46. Ч. 2
6. Шаршунова М, Шварц В., Михалец Ч. Тонкослойная хроматография в фармации и клинической биохимии. В 2-х ч. — М.: Мир, 1980. — 295 с. Ч. 1.
7. Кирхнер Ю. Тонкослойная хроматография: В 2-х т. — Т. 1. — М.: Мир, 1981. — 616 с.
8. Mabry T. J., Markham K. R., Thomas M. B. The systematic identification of flavonoids. — New York: Springer-Verlag, 1970. — 354 p.
9. Корулькин, Д.Ю., Абилов Ж. А., Музычкина Р. А., Толстиков Г. А. Природные флавоноиды. — Новосибирск: Академическое изд-во «Гео», 2007. — 232 с.

ПСИХОЛОГИЯ

Особенности управления конфликтами в образовательных учреждениях

Джакеева Алия Жмоваевна, студент магистратуры

Волгоградский институт управления — филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

На сегодняшний день управление конфликтами в образовательных учреждениях играет особую роль, влияющую на весь образовательный процесс. От того, какой климат будет присутствовать в образовательном учреждении будет зависеть и качество оказываемого образования. Именно поэтому своевременное разрешение конфликтных ситуаций в образовательном пространстве играет важную роль.

Ключевые слова: конфликт в образовательных учреждениях, педагогический конфликт, управление конфликтами.

Управление конфликтами в образовательных учреждениях представляет собой процесс перевода конфликтов в стабильное состояние посредством осмысленного воздействия на конфликтное поведение субъектов образовательного пространства. При этом управления конфликтами в педагогической среде является и процессом ограничения конфронтации за счёт конструктивного влияния на учебно-воспитательный процесс.

На сегодняшний день процесс управления конфликтами в образовательной среде рассматривается в трудах отечественных учёных с разных сторон. Так, например, В.В. Корицкая выделяет в качестве основных этапов управления конфликтами предупреждение и прогнозирование одних конфликтов, одновременно с стимулированием других, а также их регулирование и разрешение [1, с. 141]. По мнению автора, предупреждение конфликта в образовательном пространстве является важнейшей составляющей педагогической деятельности, направленной на недопущение возникновения негативного влияния на результаты обучения и воспитания.

Предупреждение конфликтов в учебно-воспитательном процессе происходит за счёт системы психолого-педагогических методов и средств, которые эффективны лишь в том случае, когда соблюдается согласование интересов всех субъектов, принимающих участие в образовательном процессе.

Однако, следует отметить, что данный процесс имеет свои особенности. Так, вместе с предупреждением конфликтов в образовательном пространстве, важную роль играет и стимулирование конструктивных конфликтов, которые, в свою очередь, являются мощным фактором преобразований и модернизации в системе обще-

ственных отношений в рамках образовательного пространства. Примером стимулирования конструктивного конфликта в образовательной среде может являться организация конкурсов на замещение вакантных должностей, а также внутривузовские конкурсы, направленные на создание здоровой конкурентной среды среди преподавателей.

Особое внимание при управлении конфликтами в образовательной среде играет педагогическое воздействие на конфликтную ситуацию с целью её смягчения и перевода в положительное русло. Управление конфликтами будет иметь свои этапы [2, с. 239]:

1. Признание и определение конфликта в образовательном процессе;
2. Выявление основных причин возникновения конфликтной ситуации;
3. Признание конфликтующими субъектами правил и норм поведения при конфликтной ситуации;
4. Рационализация конфликта, способствующая стимулированию субъектов конфликта к принятию решений;
5. Структурирование конфликтующих групп, способствующее измерению потенциала конфликтующих сторон.
6. Последовательное ослабление конфликта.

Важно отметить, что в рамках организации учебного процесса основными конфликтами, возникающим чаще всего, являются межличностные конфликты с коллегами и руководством. Конфликтные ситуации могут возникать из-за несовпадения мнений по какой-то обсуждаемой на кафедре проблеме, не обязательно научной, например, при обсуждении требований трудовой дисциплины. Одни преподаватели относятся к этим требованиям как к неизбежности, а другие — могут считать их

чисто субъективными, не относящимися к учебному процессу (это различного рода дежурства, присутственные дни и т.п.).

Межличностные конфликты, например, между руководством кафедры и преподавателями могут возникать из-за неравномерного распределения нагрузки, особенно в тех в тех случаях, когда предоставляется возможность дополнительного заработка. Несправедливое распределение всегда провоцирует конфликты.

Проблема является актуальной на сегодняшний день, поскольку от того, в каком эмоциональном состоянии находится преподаватель будет зависеть качество его преподавания и общения со студентами. Именно поэтому первостепенной является задача разработки рекомендаций по совершенствованию процесса управления конфликтами в образовательном пространстве.

Литература:

1. Корицкая, В.В. Конфликт интересов в образовательном процессе / В.В. Корицкая, Т.А. Истомина // Проблемы высшего образования. — 2017. — № 1. — С. 140–142.
2. Трушина, Е.В. Педагогический конфликт как средство совершенствования образовательного процесса в вузе / Е.В. Трушина // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. — 2018. — № 3–2. — С. 338–344.
3. Шурыгина, О.В. Особенности конфликтов в образовательном процессе вуза / О.В. Шурыгина // Приволжский научный журнал. — 2017. — № 4 (20). — С. 237–241.

Особенности функционирования семьи с выросшими детьми, столкнувшимися с проблемой зависимости

Плотный Никита Васильевич, студент
Русская христианская гуманитарная академия (г. Санкт-Петербург)

В данной статье изложены некоторые психологические особенности внутрисемейного взаимодействия родителей и детей при таком кризисном состоянии как зависимость последних, выявленные в процессе психокоррекционной деятельности дневного стационара «Воскресение» сети противонаркологических реабилитационных центров «Обитель исцеления».

Ключевые слова: зависимость, созависимость, аддикция, реабилитация, психоактивные вещества, семья, кризис, функции семьи, факторы употребления.

Одной из острейших социальных проблем современного общества является рост числа молодых людей, страдающих различного рода зависимостями от психоактивных веществ (ПАВ). Негативные тенденции общественного развития, нестабильность ситуации в обществе вызывают значительный рост социальных девиаций, особенно, среди молодежи. Антинаркотическая проблематика в современном российском обществе остается актуальной и с каждым годом приобретает все большую социальную значимость [1, с. 5]. Крайне острой становится проблема химической зависимости (от наркотических, токсических и других веществ), угрожающая на-

Так, в процессе разрешения конфликта в образовательном пространстве важную роль будет играть соблюдение следующих условий [2, с. 341]:

1. Наличие благоприятного социально-психологического климата в коллективе;
2. Высокий уровень профессионализма педагогов, а также его расположенность к педагогическому такту развитому интересу к своей работе;
3. Здоровое психолого-эмоциональное состояние преподавателя, а также его целеустремленность, самообладание, культура и техника речи.

Подводя итог, важно отметить, что только слаженная работа руководства и профессорско-преподавательского состава позволит обеспечить качественный процесс управления конфликтами в образовательных учреждениях, способствуя повышению качества образовательного процесса.

циональной безопасности России, что признано уже не только обществом, но и органами власти Российской Федерации. Данный вид аддикции резко отрицательно влияет на процесс адаптации к жизни в социуме и несет реальную угрозу здоровью будущих поколений. Известно, что большое значение в формировании аддиктивного поведения играют семейные взаимоотношения. В данной работе будут рассмотрены некоторые психологические особенности поведения родителей как один из аспектов в области работы с семьей зависимого.

Подавляющее большинство семей продолжает свое функционирование в первоначальном составе (отец,

мать, дети) после наступления совершеннолетия детей, — «взрослые дети» получают высшее образование, начинают работать, строить личную жизнь, при этом продолжая жить с родителями. Но теперь уже выросший ребенок, взрослая личность, должен самостоятельно удовлетворять свои потребности, решать жизненно важные вопросы, брать полную ответственность за свою жизнь.

Нередко человек может решить уйти от решения вопросов, ответственности, по абсолютно разным причинам, основные из которых — нежелание испытывать стресс, столкновение с трудностями. Статистика показывает, что в большинстве случаев, этот уход представляет собой употребление психоактивных веществ. Психоактивное вещество (ПАВ) — вещество, оказывающее наркотическое воздействие на организм. К ПАВ относятся наркотики и официально не причисленные к наркотикам вещества: алкоголь, никотин, кофеин, ряд средств лекарственной и бытовой химии [4, с. 3]. Употребление ПАВ в конечном итоге может привести человека к аддикции-зависимости от них. Необходимо подчеркнуть, что зачастую первые пробы и развитие зависимости начинается еще с подросткового возраста. При этом сегодняшняя практика реабилитации показывает, что нарушения воспитания могут дать свои плоды и в более зрелом возрасте, спровоцировать систематическое употребление после первых проблемных периодов, спустя значительные годы.

Установлено, что факторами, влияющими на развитие зависимого поведения, являются:

1. Личностные качества (проблемы с самооценкой, низкая мотивация к обучению и проч.),
2. Генетическая предрасположенность,
3. Социальное окружение,
4. Семья.

Стоит указать, что наибольшую роль в этом перечне играют социальные факторы, т.к. на их основе могут развиться личностные.

Разрушение или деформация структуры семьи является одним из важных факторов развития зависимостей. Психическая зависимость может рассматриваться как «самоподдерживающаяся форма активности, порождающая специфическое личностное образование — наркотическую личность [1, с. 7]. Для самого индивида зависимость обнаруживается в динамике глубокого и острого внутриличностного конфликта. Аддикта характеризует стремление к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния, развития и поддержания интенсивных эмоций посредством приема психоактивных веществ или чрезмерной фиксации на определенных видах деятельности [3, с. 14–15]. В итоге человек, вместо избавления от проблем, получает еще дополнительные, среди которых его зависимость.

Для внешнего наблюдателя бытие наркотической личности предстает как типичный наркоманский образ жизни и поведения. Именно **характер реакции родителей на наркотизацию их ребенка выступает основным усло-**

вием неограниченного самовоспроизводства психической зависимости при наркомании. В большинстве случаев эта реакция оказывается крайне деструктивной как для самих родителей, так и для всей системы семейных отношений.

Необходимо отметить, что семья может слишком поздно узнать о проблемах, когда зависимость уже сформирована. Этому есть следующие причины:

1) Если в семье нет доверительных отношений со старшим поколением;

2) Если в воспитании преобладала гиперопека, то у незрелой личности уже наработаны способы защиты от вторжения родителей. Агрессивное воспитание ограничивает возможность оказания помощи;

3) Если нарушен контакт с родителями в принципе, то семья — это последнее место, куда молодой человек обратится за помощью.

Для решения этой проблемы человеку необходима помощь извне, т.к. самостоятельно справиться с этим он, как показывает большинство случаев, уже не может. При работе с зависимостью показана долгосрочная психотерапия, основными задачами которой будут: психологическое взросление, усиление возможности справляться с жизненными трудностями через поиск внутренних ресурсов. Может ли семья как то помочь в решении проблемы зависимости? По факту — помощь может быть оказана лишь тогда, когда есть необходимые ресурсы. Если с зависимостью сталкивается нормальная семья, то она начинает непосредственно заниматься решением проблемы, поиском выхода из сложившейся ситуации. Если же зависимость касается дисфункциональной семьи, то здесь возможность семейной помощи снижается, а иногда и остается вовсе без семейного участия.

Попытки внутрисемейного решения проблемы зависимости могут натолкнуться на различные нарушения взаимоотношений в семье. В процессе реабилитационной практики были выявлены следующие нарушения:

1) Отношение к больному человеку как к здоровому. Попытки найти контакт с зависимым как со здоровой личностью, — ни к чему не приводят (причина — измененное сознание, зависимое поведение). Классическим общением и вопросами аддикту не помочь, — необходим специализированный подход.

2) Отношение к взрослому как к ребенку. В большинстве случаев это касается связи «мать — ребенок». Женщины-матери продолжают относиться к взрослым людям, как к младенцам. Не воспринимается индивидуальность и самобытность человека, что лишь усугубляет проблемную ситуацию.

Следует отметить, что оба эти нарушения могут проявиться и в нормальной, и дисфункциональной семьях. При этом отношение к взрослому как к ребенку, может возникнуть в нормальной семье, как раз в процессе решения проблемы. В виде исключения встречаются дисфункциональные семьи, которые именно благодаря столкновению с такой серьезной проблемой как зависимость,

берутся и за здоровье семьи как таковой, работая над нарушениями семейного функционирования. Есть еще взаимосвязь «отец-ребенок», со своими специфическими аспектами, но этой области и проблемам в ней мы уделим внимание в последующих работах.

На практике оказывается, что семья, подразумевающая под собой устойчивую привязанность к конкретным людям (устойчивые эмоциональные взаимоотношения), оказывается зачастую не готовой к защитным действиям. Этот вывод мы делаем, основываясь на следующих данных: в настоящее время происходит разрушение института семьи — семьи как системы отношений между

ее членами, происходит атомизация, разобщение людей, включенных в нее.

Для оказания помощи в решении проблемы зависимости, а также для профилактики этой проблемы, корректировки семейных взаимоотношений, рекомендаций по изменению поведения в отношении зависимого, мотивации созависимых на работу над собой в наше время открыто достаточное число мотивационных и консультационных пунктов. Одним из примеров таких практик является Дневной стационар «Воскресение» в Санкт-Петербурге, на базе которого была проведена данная работа.

Литература:

1. Бельков с. Н. прот. Духовно-психологическая и социально-педагогическая помощь лицам с наркотической зависимостью. Православный подход. РХГА, СПб, 2017 156 с.
2. Березин с. В., Лисецкий К. С. Наркомания глазами семейного психолога — Санкт-Петербург, Речь, 2005. 240 с.
3. Королев К. Ю. Как избежать алкогольного срыва. М., 2000 112с.
4. Старшенбаум Г. В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей М. 2006 368 с.

Стили конфликтного поведения и способы урегулирования конфликтов

Русакова Дарья Андреевна, студент магистратуры
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

В статье рассматриваются понятия «конфликт» и близкие к нему понятия «конфликтное поведение», «стили конфликтного поведения», «способы урегулирования конфликтов». Осуществлен обзор теоретических источников по управленческой конфликтологии, выделены стили конфликтного поведения. Проанализированы подходы к способам урегулирования конфликтов на предприятиях. Выделены основные проблемы урегулирования конфликтов в процессе управления персоналом.

Ключевые слова: конфликт, стили конфликтного поведения, функциональный конфликт, дисфункциональный конфликт, способы урегулирования конфликта.

The article considers the concepts of «conflict», «organizational conflict» and close to it the concepts of «conflict behavior», «styles of conflict behavior», «methods of conflict resolution». The article presents a review of theoretical sources management of conflict. Approaches to methods of conflict resolution at enterprises are analyzed. The main problems of conflict resolution in the process of personnel management are highlighted.

Keywords: conflict, styles of conflict behavior, functional conflict, dysfunctional conflict, methods of conflict resolution.

В России в современных условиях была сформирована насущная потребность как в фундаментальных, так и в прикладных управленческих знаниях о сути, законах развития, а также о способах урегулирования конфликтов на предприятиях. Решение данной проблемы будет способствовать преодолению трудностей, обозначившихся в связи с важностью и актуальностью урегулирования конфликтов при управлении персоналом.

Конфликты на предприятиях оказывают зачастую определяющее влияние на эффективность их деятельности, так как конфликтные ситуации вызывают значительные трудности на пути организации при выполнении поставленных задач, а также достижения стратегических целей предприятия.

Как показывает практика, конфликтные ситуации, возникающие на предприятиях, нельзя отнести к тем процессам, которые поддаются эффективному управлению на основе лишь только жизненного опыта. Для этого необходима система теоретических и практических знаний по профилактике такого рода конфликтов, а также владения способами урегулирования конфликтов. В этом процессе большое место отводится руководителю, который должен владеть технологией предупреждения и устранения конфликтной ситуации. При этом большую роль играет знание стилей конфликтного поведения, которые и определяют выбор средств урегулирования конфликтов на предприятии.

В научной литературе конфликт трактуется неоднозначно. Слово «конфликт» было заимствовано в русский

из латыни. Это одно из тех зарубежных слов, не нуждающихся особо в переводе, так как понятны и без перевода, а их значение и звучание на всех языках одинаковое.

В русском языке слово «конфликт» стало употребляться с XIX в. В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова не только содержится слово «конфликт», но и демонстрируется примерами, из которых очевидно, что понятие «конфликт в XX в». имело крайне широкую сферу применения: «вооруженный конфликт на границе», «организационный конфликт», «семейный конфликт», «конфликт с сослуживцами», «конфликтная ситуация». В переводе с латинского языка «conflictus» обозначает «столкновение», а в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой слово «конфликт» истолковывается как «столкновение, серьезное разногласие, спор» [4, с. 292].

Существует множество определений этого термина. Анализ определений понятия «конфликт» в управленческой литературе дано Н.В. Федоровой и О.Ю. Минченковой [5, с. 324–325]. Приведем несколько из них, каждое из которых раскрывает и подчеркивает ту или иную сторону этого динамического группового процесса:

– конфликт есть средство достижения определенного единства, достигающегося даже если приходится что-либо уничтожить одной из сторон, которые участвуют в конфликте (Г. Зиммель);

– конфликт является формой несогласия между двумя или более участниками, при котором каждая из сторон пытается сделать так, чтобы возобладала именно ее взгляды или цели и сделано все, чтобы помешать другой стороне сделать то же самое (М. Альберт, М. Мескон, Ф. Хедоури);

– конфликт является ситуацией, в которой двумя или более участниками демонстрируется разногласие в споре с наличием ярко эмоционального противодействия между ними (Р. Осборн, Д. Хант);

– конфликт является одной из форм контактов людей в группе, при которой действия одних участников конфликта, столкнувшись с интересами другой группы, препятствуют в осуществлении ее целей (Н. Данакин, И. Ладанов, и др.);

– конфликт является столкновением антагонистически направленных противоречий в психологии отдельного человека, в отношениях людей, формальных и неформальных групп, которые определены различием интересов, взглядов и позиций (В.Р. Веснин) и т.д.

По мнению Н.В. Федоровой и О.Ю. Минченковой, если обобщить все вышесказанное о конфликте и его определении, а также исходить из понимания конфликта как столкновения противодействующих сторон, мнений, идеологий и сил, то можно дать следующее определение конфликта — это естественное проявление общественных связей и взаимоотношений между группами, людьми, являющееся способом взаимодействия при противоречии несогласующихся интересов, взглядов и позиций, а также противоборством преследующих свои

цели и взаимосвязанных друг с другом двух ли более сторон [5].

Таким образом, анализ теоретических источников в сфере управления персоналом по проблеме определения конфликта показал, что существует несколько точек зрения на сущность конфликта, его объект и предмет. Мы остановимся на определении, которое рассматривает конфликт как особый вид взаимодействия субъектов организации, при котором действия одной стороны, столкнувшись с противодействием другой, делают невозможным реализацию ее целей и интересов.

Д.С. Великая отмечает, что предотвратить конфликт означает «заранее устранить порождающие его факторы, или своевременно подготовиться к нему и, значит, правильно выбрать стратегию поведения гораздо лучше, чем его разрешать» [1, с. 95].

По мнению большинства ученых-конфликтологов, конфликт следует урегулировать, изменив саму конфликтную ситуацию. Для этого можно использовать различные способы. Например, конфликтную ситуацию можно урегулировать, устранив причины противоречия или повлияв на ценностные установки или поведение конфликтующих участников. Во многом изменение конфликтной ситуации связано со стилем поведения членов предприятия в конфликте, а также обусловлено доминирующей в организации организационной культурой [2].

Для выбора средств урегулирования и управления конфликтами на предприятиях их целесообразно классифицировать по различным критериям, в том числе и выявить стили конфликтного поведения.

Стили стратегии поведения в конфликте на предприятиях можно классифицировать следующим образом:

Одной из ведущих стратегий поведения в конфликте является стиль конкуренции. Этот стиль характерен тем, что все участники сохраняют настрой на постоянную борьбу с конкурентом, но борьба постепенно преобразуется в деловое соперничество, когда отдельные соперничающие участники конфликта или члены подразделения стараются опередить или отстранить соперника, при этом старательно избежав прямых конфликтных взаимоотношений.

Наиболее часто используемым является стиль уклонения. Этот стиль оправдан и очень часто приводит к разрешению или угасанию конфликта. Характеризуется тем, что в ходе конфликта участники прекращают отстаивать свои интересы и уклоняются от самого противоборства.

Менее распространен стиль приспособления. В ходе приспособления разрешение конфликта предполагает изначально, что один из участников конфликта в итоге будет подчиняться другой стороне.

Наиболее предпочтительным для предприятия является стиль сотрудничества. Характеризуется тем, что после прекращения конфликтных столкновений участники конфликта по-прежнему стараются достичь своих интересов, однако учитывают при этом интересы и других участников.

Наиболее сложным, однако наиболее распространенным при разрешении конфликтных ситуаций является стиль компромиссов. В нем конфликтующим участникам трудно отказаться полностью от своих притязаний, однако стороны конфликта должны согласиться на определенные уступки. При этом конфликт перестает казаться непреодолимым препятствием, вследствие чего может быть погашен или даже разрешен.

В целом можно сказать, что стиль разрешения конфликта во многом зависит от ситуации, воли руководителей организации и способов, которые они выбирают для разрешения конфликтов. По словам А. А. Краузе, «управление конфликтом в организации — это творчество руководителя и тех, кто считает себя его соратниками» [3, с. 138].

Руководитель должен владеть способами урегулирования конфликтов, если они возникли на предприятии.

Это такие способы, как:

1) переговоры — непосредственный диалог. Этот способ является наиболее эффективным, так как руководитель является авторитетом и имеет полномочия договариваться со сторонами конфликта;

2) посредничество — обращение к третьей стороне: добровольное, обязательное;

3) разрешение конфликта — его завершение по доброй воле самих оппонентов, достижение ими совместно найденного решения по разделившей их проблеме. Это, в свою очередь, требует выбора соответствующего стиля конфликтного поведения и способа действий, которые отвечали бы как особенностям, так и общей природе данного типа конфликта.

Кроме того, руководитель должен владеть методами предотвращения конфликтов, такими как:

1) предотвращение причин конфликта на различных уровнях;

2) поддержание сотрудничества;

3) институционализация отношений;

4) принятие нормативных механизмов, регулирующих конфликты;

5) юмор.

В конфликтной ситуации руководителю первоначально необходимо:

— определить истинную причину конфликта;

— ответить на вопрос, кому выгодно;

— определить, какой конфликт необходимо предотвращать или пытаться сразу разрешить, а какой — контролировать или даже инициировать.

Таким образом, при всем многообразии подходов в основных управленческих школах в изучении конфликта, они лишь взаимодополняют друг друга, открывая широкую область в описании, интерпретации и практическом применении понятия «конфликт». Определение конфликта в управленческом плане — это противодействующее состязание сторон с разнонаправленными интересами. Одним из наиболее эффективных способов урегулирования конфликтов является деятельность руководителя в роли медиатора, а также переговоры. Переговоры — это способ урегулирования конфликта, который заключается в использовании ненасильственных средств и приемов для решения проблемы.

Литература:

1. Великая Д. С. Конфликты в организации: способы предупреждения // Современные проблемы науки и образования. — 2009. — № 3–1. — С. 94–95.
2. Клименкова Т. А., Щедрина И. В. Развитие способностей руководителя для предупреждения конфликтов в организации // Экономика и предпринимательство. — 2016. — № 9 (74). — С. 270–273.
3. Краузе А. А. Предупреждение, разрешение и управление конфликтом в организации // Философия. Социальные конфликты: теоретико-дисциплинарные подходы: учебное пособие. — СПб.: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016. — С. 130–138.
4. Толковый словарь русского языка // С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М.: ООО «ИТИ технологии», 2013. — 944 с.
5. Федорова Н. В., Минченкова О. Ю. Управление персоналом / Н. В. Федорова, О. Ю. Минченкова. — М.: КНОРУС, 2005. — 416 с.

Связь образа тела и самоотношения у современных девушек

Светикова Александра Вячеславовна, студент;

Борисенко Зинаида Викторовна, старший преподаватель;

Лукина Екатерина Максимовна, студент

Филиал Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова в Севастополе

В статье дается понятие образа тела как психологической категории, раскрывается его связь с самоотношением у современных девушек. Описывается оригинальное исследование на базе теоретических и практических методов получения данных, включая математическую и эмпирическую обработку результатов.

Делается вывод, что факт адекватного представления о своем физическом «Я» связан с положительным самоотношением.

Ключевые слова: образ тела, самоотношение, сознание, когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты образа тела.

Вопрос телесности остается относительно малоизученной областью в психологии. Проблемы, касающиеся построения и нарушения образа собственного тела, самооценки внешности, телесных состояний изучаются главным образом в рамках клинической психологии и психиатрии.

Психическая жизнь человека заключена в телесную оболочку, с которой находится в отношениях постоянно. Эта проблема, известная в психологии как психофизическая или психосоматическая, не может оставаться без внимания.

Психология телесности как область научного психологического знания является включенной в область научного знания о сознании. Тело как таковое не может выступать в качестве объекта психологического исследования, оно представляет собой место бытия субъекта, тот протяженный и явный план, в котором субъект проявляет себя не только физически, но и психически — благодаря опосредованному взаимодействию тела и психики [4]. В качестве основного посредника данного взаимодействия можно рассматривать образ тела, обладающий, с одной стороны, телесно-чувственной материальной основой, а с другой — смыслообразующей основой сознания.

Изучение образа телесного «Я» позволяет более подробно проанализировать структуру самосознания и самоотношения личности в целом.

Таким образом, объектом исследования послужило представление современных девушек об образе своего тела, а предметом: компоненты образа тела. Представленность данных компонентов физического «Я» и их связь с самоотношением является основной мыслью данной статьи. Из чего мы предполагаем, что существует связь между самоотношением современных девушек и некоторыми компонентами образа физического «Я».

В исследовании использовались: теоретические методы (анализ, систематизация, обобщение теоретических и эмпирических данных), методы получения данных (тестирование, анкетирование, психосемантические методы). К последним относятся:

1) опросник «Оценочно-содержательная интерпретация компонентов внешнего облика» В. А. Лабунской, Е. В. Белугиной, 2003 г.;

2) опросник «Методика исследования самоотношения» С. Р. Пантелеева (МИС), 1989 г.;

3) методика «Личностный семантический дифференциал», адаптированная сотрудниками Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева, 1992 г.;

4) метод свободных ассоциаций.

Также использовались методы математической и статистической обработки данных (Microsoft Office Excel, SPSS Statistics for Windows 19.0).

Исследование проводилось в Филиале МГУ им. М. В. Ломоносова г. Севастополь. В нём приняли участие студентки 1, 2, 3 курсов различных направлений подготовки. В общей сложности выборку составили 30 человек в возрасте от 18 до 25 лет.

Образ тела является феноменом и восприятия, и ощущения, и переживания. Это интегрированное психологическое образование, которое формируется в процессе социального взаимодействия человека и представляет собой результат осознанного и неосознанного психического отражения своего тела и телесного опыта в различных модальностях. Его развитие подчиняется общим закономерностям и осуществляется в процессе взаимодействия со значимыми взрослыми и окружающим миром. Основной функцией «образа тела» является определение границ собственного «Я» [3].

Образ тела включен в когнитивную составляющую Я-концепции и состоит из трех компонентов: когнитивного компонента (представление индивида о своем теле), аффективного компонента (эмоциональная оценка), поведенческого компонента (конкретные действия, вызванные особенностями образа физического «Я») [2]. Субъект представляет свое тело с помощью когнитивного компонента и через эмоциональный компонент дает ему определённую оценку.

Так, образ тела непосредственно влияет на всю систему самоотношения человека: на комплекс установок, эмоций направленных на себя, выражающихся в одобрении или обвинении, похвале или порицании себя. Из этого следует, что факт принятия или положительного представления о своем физическом «Я» содействует адекватному положительному самоотношению.

Эмпирическое исследование состояло из трёх этапов.

На первом этапе были отобраны методики для исследования эмоционального и когнитивного компонентов образа тела, самоотношения, направленности личности. На втором этапе осуществлялось тестирование испытуемых, которое включало два блока: заполнение бланков с методиками в академической группе (около 40 минут) и индивидуальная работа с экспериментатором, выполнение методики «Свободные ассоциации» (5–7 минут). На третьем этапе исследования был произведен количественный и качественный анализ полученных результатов с использованием математических методов обработки данных.

Методическое обеспечение исследования образа тела

1. Опросник «Оценочно-содержательная интерпретация компонентов внешнего облика», разработанный В. А. Лабунской и Е. В. Белугиной [1], предназначен для

обширного, всестороннего и глубокого изучения отношения субъекта к собственной внешности и использовался нами для оценки когнитивного и эмоционального компонентов образа тела. Данная методика позволяет комплексно изучить четыре параметра отношения человека к своей внешности:

- 1) оценка частных компонентов внешнего облика, таких, как лицо, тело, оформление внешности;
- 2) оценка отраженной внешности;
- 3) общая удовлетворенность своими внешними данными;
- 4) самооценка социально желательного содержания параметров тела, лица и оформления внешности.

2. Методика исследования самоотношения [5] предназначена для выявления структуры самоотношения личности, а также выраженности отдельных компонентов самоотношения: закрытости, самоуверенности, саморукводства, отраженного самоотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения.

3. Для исследования категориальной структуры образа тела и ее представленности в сознании молодых девушек был использован психосемантический метод. Метод семантического дифференциала — это один из объективных методов построения субъективных семантических пространств. Семантическое пространство представляет собой операциональную модель представления категориальной структуры индивидуального сознания в виде математического пространства.

Для определенных свойств личности, ее самосознания, межличностных отношений была использована методика «Личностный семантический дифференциал», являющаяся частной модификацией семантического дифференциала Ч. Осгуда и адаптированная сотрудниками Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева в 1992 г. [6].

На данный момент основные компоненты образа тела и способы их оценки недостаточно полно изучены. Для выявления категорий, которые характеризуют их представленность в сознании молодежи, был выбран метод свободных ассоциаций.

4. Ассоциации, как закономерно возникающие связи между различными явлениями, представляют собой символическую или иногда даже прямую проекцию внутреннего, часто неосознаваемого содержания сознания. Данный метод позволяет изучить субъективные семантические поля слов, формируемых и функционирующих в сознании человека, а также характер семантических связей слов внутри семантического пространства.

В данном исследовании был проведен цепочный ассоциативный эксперимент: на каждый стимул испытуемый должен был дать минимум семь (больше было затрудни-

тельно) ассоциаций. Группу слов-стимулов составили словосочетания, отражающие эмоциональный, когнитивный, поведенческий компонент образа тела соответственно: «эмоции к телу», «моё тело для меня», «моё тело в действии».

В результате эмпирического исследования образа тела как психологической категории были определены описательные категории, которые характеризуют представленность основных компонентов образа тела в сознании молодежи.

Наиболее частыми (частота встречаемости 6–9 раз) эмоциями к телу в представлении студенток являются нежность, радость, тепло. Тело представляется им красивым, женственным, стройным, но напряженным (частота встречаемости 5–13 раз). В действии тело себя проявляет чаще как активное или ленивое, быстрое, деятельное, но скованное и уставшее (частота встречаемости 5–15).

В результате корреляционного анализа выявлена связь образа тела и самоотношения современных девушек. Наиболее связанными с проявлением позитивного самоотношения у студенток являются положительная оценка своего тела и выразительность в поведении. Высокий уровень внутренней конфликтности и самообвинения связаны с низкой оценкой лица, тела, внешности выразительности поведения, представленности своего тела в жизни.

Оценка своего тела и степень выразительности поведения наиболее связаны с положительной оценкой своего лица, тела, внешнего облика, у современных девушек являются самоуважение и волевая сторона личности.

В ходе исследования были обнаружены описательные конструкты компонентов образа тела. Наиболее частыми эмоциями к телу в представлении девушек являются нежность, радость, тепло. Тело представляется красивым, женственным, стройным, но напряженным. В действии тело себя проявляет чаще как активное или ленивое, быстрое, деятельное, но скованное и уставшее.

Выявлена связь образа тела и самоотношения студенток. Наиболее связанными с проявлением позитивного самоотношения у представительниц слабого пола оказались положительная оценка своего тела и выразительность в поведении. Самоуважение и волевая сторона личности также связаны с оценкой образа тела.

Высокий уровень внутренней конфликтности и самообвинения связаны с низкими оценками образа тела. Связь оценки своего тела, степени выразительности поведения и уровня экстраверсии не обнаружилась.

Из этого мы можем предположить, что факт положительного представления о своем физическом «Я» связан с адекватным положительным самоотношением.

Литература:

1. Белугина, Е. В. Отношение к своему внешнему облику в период середины жизни: Дис. ... канд. психол. наук /Е. В. Белугина. — Ростов-на-Дону, 2003. — 199 с.

2. Бёрнс Р. Б. Развитие «Я» — концепции и воспитание / Р. Бёрнс. — М.: Прогресс, 1986. — 320 с.
3. Каминская Н. А., Айламазян А. М. Исследования образа физического «Я» в различных психологических школах. // Национальный психологический журнал. — 2015. — № 3(19). — С. 45–55.
4. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 208 с.
5. Сенкевич Л. В., Донцов Д. А., Базаркина И. Н. Психодиагностика. Практикум по психодиагностике. — Изд-во: «Человек», издание, 2014. — 250 с.
6. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М. Изд-во Института Психотерапии. 2002—245 с.

ПЕДАГОГИКА

Особенности подросткового возраста для формирования мобильности спортсменов средствами физической культуры в детско-юношеских спортивных школах

Белокопытова Светлана Викторовна, методист ЛФК
Липецкая городская больница скорой медицинской помощи № 1

Ступников Дмитрий Алексеевич, тренер-преподаватель;
Иванов Юрий Викторович, тренер-преподаватель

МБОУ ДОД Специализированная детско-юношеская спортивная школа олимпийского резерва № 9 г. Липецка

Перед тренерами-преподавателями ДЮСШ возникла актуальная задача пересмотра методологических подходов к содержанию тренировочного процесса спортсменов-подростков, в котором бы успешно формировалась мобильная личность. Изменение целей и задач образования приводит к необходимости определения содержания и методов работы тренеров-преподавателей по активизации интеллектуального потенциала юных спортсменов (подростковый возраст — с 11–12 до 15–16 лет), их интересов, способствующих формированию такого качества личности как мобильность.

Необходимо отметить, что в подростковом возрасте познавательная деятельность выступает ведущей, и в дальнейшем является составляющей жизнедеятельности человека. А. Н. Леонтьев писал, что «ее особенность в том, что это есть отражение (и обобщение) межпредметных связей и отношений» [3, с. 77]. Мы считаем, что наиболее благоприятным возрастом для формирования мобильной личности является подростковый возраст, характеризующийся максимальной восприимчивостью к воспитанию социальных, нравственных и морально-волевых качеств личности. Поэтому особая роль в формировании мобильной личности принадлежит детско-юношеским спортивным школам (ДЮСШ), которые обеспечивают физическое и нравственное воспитание юных спортсменов.

Занятия спортом в ДЮСШ предъявляют высокие требования к умениям подростков включаться в коллективные отношения. Поэтому перед тренером-преподавателем стоит задача — направлять эти коллективные отношения, используя свой авторитет. Вследствие этого актуальной проблемой является организация такого тренировочного процесса в ДЮСШ, в котором бы успешно активизировался творческий потенциал подростков, раз-

вивалась познавательная активность, физические способности и морально-волевые качества, способствующие становлению их мобильности.

Тренеру-преподавателю надо знать, что подростковый возраст считается самым трудным во всех аспектах воспитания и обучения. Известно, что психофизиологическое развитие подростка связано с переходом от детства к взрослости и пубертатным кризисом, провоцирующих соматические заболевания (например, риск начала шизофрении в подростковом возрасте в 3–4 раза выше, чем на протяжении всей остальной жизни)» [2]. Но в то же время происходит ряд положительных возрастных изменений, способствующих развитию подростка в целом и, в частности, мобильности как качества личности.

Необходимо обозначить, что в подростковом возрасте происходит улучшение абстрактно-логического мышления, что положительно влияет на технико-тактическую подготовку юного спортсмена. Многократное механическое выполнение «низкого» старта сменяется осознанным действием, поэтому в подростковом возрасте спортсмены успешно выполняют сложные упражнения и задания. Процесс запоминания технических приемов приобретает сознательный характер [4]. В эмоционально-волевой сфере происходит формирование сложных нравственных, интеллектуальных и эстетических чувств (смелость, самостоятельность, решительность, инициативность). Организуются константные групповые структуры, и положение подростка в спортивных коллективах определяется достигаемыми спортивными и другими результатами, исчезает не критичная самоуверенность и подросток стремится к самостоятельности. С точки зрения психологии подростковый возраст — это «завершенное» детство со специфическим чувством «взрослости» (критический

реализм)» [7]. Тем не менее, в этот период у подростков иногда отмечается неуверенность в поведении, непостоянство настроения, негативные реакции на тренировочные нагрузки и соревновательные неудачи.

Тренера преподаватели отмечают, что в большинстве случаев, юные спортсмены более сознательно относятся к тренировочному процессу и соревновательной деятельности. Это выражается «в большой личной ответственности за освоение техники и тактики, в способности организовать свое сознание и восприятие в процессе учебно-тренировочных занятий под руководством тренера [1]

Для юных спортсменов характерно стремление в овладении сложными двигательными навыками и умениями, что ведет к форсированному (ускоренному) техническому освоению и является причиной закрепления неправильных навыков. Поэтому тренеру-преподавателю следует приучать юных спортсменов «к осознанному анализу выполняемых движений, систематической оценке и контролю выполняемых движений» [5]

Тренеру необходимо воспитывать у юных спортсменов умение следить за своим самочувствием, приучать к самоконтролю и формировать адекватную самооценку так как «может возникнуть переутомление, потеря сил и прекращение спортивной борьбы» [6].

Резюмируя вышесказанное, мы считаем, что формирование мобильности средствами физической культуры должно активно осуществляться в детско-юношеских спортивных школах в подростковом возрасте.

Литература:

1. Генов Ф. Психологические особенности мобилизационной готовности юных спортсмена / Ф. Генов. — М.: Наука, 1991. — 246 с.
2. Кулюткин Ю. Н. Параметры сообщения, определяющие его эффективность / Ю. Н. Кулюткин // Особенности восприятия информации взрослыми людьми. — Л.: НИИ ООВ, 1975. — С. 28–31.
3. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения / И. Я. Лернер и др. — М.: «Знание», 1976. — 64 с.
4. Обухова Л. Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. — М.: Высш. образование; МГППУ. 2007. — 251 с.
5. Риссан Хребут Маджид Система физического воспитания школьников стран Арабского региона при учете анализа лимитирующих социальных и климатических факторов: Дис... д-ра пед. наук / Риссан Хребут Маджид. — Москва, 1998. — 280 с.
6. Тер-Мкртчян Р. Б. Педагогические условия формирования компетентности учащихся средней школы в области физического самовыражения: Автореф. дисс... канд. пед. наук / Р. Б. Тер-Мкртчян. — М., 2003. — 21 с.
7. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. — М.: Логос, 1996. — 320 с.

Problems and their solutions in foreign language education at the non-language universities

Berdibekova Dilorom Abdiyevna, a teacher
Uzbek State University of World Languages (Tashkent, Uzbekistan)

Researchers of the problems of education admit that over the past years it has been experiencing a state of crisis, which manifests itself in the discrepancy between the results of educa-

Изучив научную литературу, мы пришли к выводу, что в целом «мобильность» понимается как подвижность, способность к быстрому передвижению, действию и играет важную роль в жизни подростка. Для развития мобильности в подростковом возрасте характерны: резкое ускорение физического развития, развитие интеллектуальной сферы, социальная адаптация, постепенное формирование новой субъективной реальности.

Мы считаем, что большими возможностями в развитии мобильности обладают занятия физической культурой и спортом в ДЮСШ. К педагогическим возможностям детско-юношеских спортивных школ в процессе формирования мобильности подростков можно отнести: возможность воздействовать на нравственное развитие подростков-спортсменов; возможность выбора видов деятельности; постижение подростками различных социальных ролей; психологическая защита и помощь членов спортивной школы; межвозрастное общение и сотрудничество; умения преодолевать трудности; стремление добиваться новых спортивных побед.

Резюмируя вышесказанное, мы считаем, что мобильность подростка-спортсмена это интегративное качество личности, выражающееся в готовности к развитию и саморазвитию и проявляющееся в самоанализе и самооценке, во внутренней установке на включение в новые виды деятельности, в умении гибко реагировать на меняющиеся обстоятельства и успешно решать проблемы, в стремлении и способности двигаться вперед и добиваться успеха.

tion and the demands of society and specific individuals. The idea of the need to modernize education on the basis of humanization and innovative technologies is becoming more widespread.

A significant role in the humanization of higher education and the formation of a specialist in a new formation belongs to foreign language education.

Leading experts in the field of language and intercultural communication consider language education as an important reserve of socio-economic transformations in the country; the main tool for successful human life in a multicultural and multilingual community of people; factor of cultural and intellectual development and upbringing of an individual possessing planetary thinking; note the need to bring language policy to the new realities of society, the importance of developing a new educational technology. In this regard, the problem of improving the quality of teaching a foreign language in the educational system of a higher technical school is of particular interest.

Currently, a social order has been formed for a deep knowledge of a foreign language by citizens of our republic, there are such pronounced trends in foreign language education as the growth of the status of a foreign language (primarily English), the strengthening of the motivation for its study, the functional focus of language learning. The state educational standard of higher professional education requires taking into account professional specifics when teaching a foreign language, its focus on the implementation of the tasks of the future professional activity of graduates. Nevertheless, language teaching taking into account the professional orientation still remains unsatisfactory, and the level of professional foreign competence of graduates is low, not in line with modern requirements of society and the labor market, as evidenced by the results of studies of the state of teaching a foreign language in non-language universities, data from production, an acute shortage of specialists who have a certain register of foreign-language knowledge necessary for professional communication.

The main reasons for the insufficiently high quality of teaching a foreign language, taking into account the professional specifics of a non-linguistic university, are not only a small number of hours allocated for studying a foreign language, the lack of special training for foreign language teachers for non-linguistic faculties of universities, the low level of language education in secondary schools, but also the insufficient development of the methodology of teaching a foreign language in integrative connection with vocational training.

A specialist must know the language (s) at a level that allows him to actively and freely use it in the field of professional activity. To achieve a positive result, it is very important that the study of the language be not just in-depth, but acquire a professional status. In the practice of teaching in a non-linguistic university, the concept of «professional foreign language» (a foreign language for special purposes) is increasingly used, new approaches and teaching technologies are being developed. However, the effectiveness of training is largely determined by the scientific rationale for innovation. A significant role in the scientific justification belongs to historical and logical analysis, which allows you to evaluate the development of methodological thought, take into account

the best foreign and domestic experience, understand current trends and identify development prospects.

The main form of teaching a professional foreign language was and are special courses. The work of various ESP courses offered by many foreign language schools are aimed at teaching professional English. The main features characterizing special courses as a form of training are uniformity of the student population; developing a training program based on an analysis of the communicative needs of students; limiting learning goals to the pragmatic needs of students; short-term and intensive training.

Such courses are organized for persons with practical experience or undergoing training in one specialty. The course combines individual lessons and practice in small groups. Sometimes, by agreement, a whole group of students comes to study — employees of one organization (the so-called «closed group»). Learning and teaching languages for special purposes (Languages for Specific Purposes) has been one of the priority areas in domestic and foreign linguistics and methods of teaching foreign languages for several decades.

Nevertheless, it can be noted that the trends in teaching foreign languages in non-linguistic universities are consistent with the trends in vocational education and training. The main provisions include the following: orientation to international requirements and standards, professional orientation, development of independence, self-education skills, and the use of active methods in the formation of foreign language communicative competence, the use of information technology and technical training, and the provision of additional educational services.

Great prospects open up with the introduction of a competence-activity approach, which allows replacing the system of compulsory formation of knowledge, skills and abilities with a set of competencies (a set of competencies) that students will form on the basis of updated content and in the process of their activity in mastering such content. The introduction of this approach into the higher education system will allow students to form abilities to carry out various types of activities, including communicative ones, to effectively form a «secondary linguistic personality» of a university graduate who is ready for professional intercultural communication.

Providing integrative links between language training and professional, the formation of communicative competence in the context of future professional activity allows you to increase the level of motivation, creates the conditions for real communication in the professional sphere, for the knowledge and development of foreign experience.

Obviously, teaching a professional foreign language from the standpoint of the competence-activity approach must be carried out through certain types of activities, which is unthinkable without the participation of specialists in specialized and graduating departments. The participation of teachers of specialized and graduating departments in the organization of training, including in conducting classes in the discipline «Professional foreign language», ensures the transition from professionally oriented training to profes-

sional and meets modern educational trends — focusing on the practical needs of society, its social order and personal needs, contributes to the rapid adaptation of a university graduate to the requirements and conditions of real professional activity.

Thus, the technology for teaching a professional foreign language developed at university, relying on the best foreign and domestic experience, has been prepared by the whole course of development of professionally oriented teaching methods, language teaching technology for special purposes and takes into account modern trends.

The authors see the improvement of teaching a professional foreign language in its optimization on the basis of the principles of competency-based, active and communicative approaches in education and training, in the devel-

opment of an effective teaching model based on system research: the formation of the goals and content of training in terms of a competency-based approach; determination of effective methods and forms of training, development of adequate control of results, design and creation of training tools.

Only a comprehensive solution to the above problems will allow us to develop an effective technology for teaching a professional foreign language, achieve a positive result in resolving the contradictions between the trends of humanization and humanization of higher education and the lack of scientific justification for the formation of a didactic system of special linguistic training for a specialist, between high requirements for professional foreign language competence of a specialist on the part of employers and low in its real level.

Reference:

1. Solovova E. N. Methods of teaching foreign languages. Basic course of lectures. M.: Education, 2008.
2. Schukin A. N. Foreign Language Teaching Methods: Course lectures. M., 2002.

Мониторинг как современный управленческий механизм в работе учреждения дополнительного образования

Бондарева Ольга Евгеньевна, заместитель директора по УВР
МБУ ДО «Центр детского творчества» г. Киселёвска (Кемеровская обл.)

В современном обществе, где знания, уровень интеллектуального развития человека становятся главным стратегическим ресурсом и важнейшим фактором развития экономики, значительно повышается статус образования, предъявляются новые требования к его уровню и качеству. С позиций компетентностного подхода жизненной проблемой становится оценка сформированности компетенций у учащихся, а именно использование объективных методов их диагностики [4, с. 3]. Данная проблема имеет большое значение и для дополнительного образования.

Анализ литературы, практики оценочной деятельности в системе дополнительного образования детей, позволяет выявить нерешенные проблемы:

— недостаточную теоретическую и методологическую разработанность многих аспектов оценки результативности педагогического процесса в учреждении дополнительного образования, что связано с неразработанностью эталонного показателя результативности работы учреждения данной сферы как мерила его эффективности;

— фрагментарность опыта осуществления мониторинга результативности деятельности в учреждениях дополнительного образования детей [1].

В условиях складывающегося рынка образовательных услуг могут быть востребованы лишь образовательные услуги высокого качества. Следовательно, для удовлетворения социального заказа, достижения качества образо-

вания необходимо управление им с помощью мониторинга воспитательно-образовательного процесса.

Комплекс мероприятий, направленных на получение полной информации, ориентированной на предметную область, о функционировании открытой, сложной системы, называется мониторингом. Мониторинг даёт целостное представление о качественных и количественных изменениях в системе, позволяет принимать управленческие решения по выводу управляемой системы в новое качественное состояние. В свою очередь педагогический мониторинг обеспечивает качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия управленческих решений по поводу рациональности реализуемых педагогических средств и адекватности применяемых дидактических средств [2, с. 84].

В основу системы мониторинга в МБУ ДО ЦДТ положена информационная модель мониторинга М. А. Сергеевой, в виде схемы отражающая процесс переработки (анализа) информации. Согласно данной модели управление представляет собой информационный процесс, включающий 3 основные этапа: сбор информации о состоянии управляемого объекта и внешней среды, её переработка и анализ, выдача командной информации [3, с. 117].

Налаженная система информационного обеспечения в МБУ ДО ЦДТ вовлекает большие массивы информации и реализована на основе информационных (компью-

терных) технологий. Эффективное применение информационных технологий обеспечивается гармоничной интеграцией в существующую систему через связь со всеми функциями управления (информационно-аналитической, мотивационно-целевой, плано-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической и регулятивно-коррекционной).

В представляемую модель управления Центром включили автоматизированную информационную систему (АИС), которая необходима для информационного обслуживания процесса дополнительного образования и оптимизации процесса управления.

Современный информационный рынок предлагает небольшой список программных продуктов, позволяющих создать на их основе единое информационное пространство управления. С 2010 года для осуществления мониторинга состояния региональной системы образования функционирует АИС «Образование Кемеровской области», в связи с чем, в АИС нашего учреждения определены ряд основных направлений мониторинга: кадровый состав, контингент учащихся, результаты ВОП, методическая работа, материально-техническое обеспечение, безопасность и здоровьесбережение. Перечисленные направления соответствуют блокам АИС «Образование Кемеровской области». Эффективной деятельности АИС Центра творчества способствует отработанная система взаимодействия сотрудников по сбору, переработке и анализу необходимой информации.

Управление эффективно, если оно опирается не только на информацию о качестве образования на данный момент, но и предполагает анализ причин его несоответствия определенным нормам и поиск резервов повышения эффективности воспитательно-образовательного процесса.

Исходными пунктами создания системы мониторинга является качество воспитательно-образовательного процесса. В этой связи основным объектом мониторинга в МБУ ДО ЦДТ определены учащиеся, основным направлением — результативность воспитательно-образовательного процесса (ВОП).

Оценка результативности ВОП осуществляется с помощью:

- анализа сохранности контингента учащихся и выполнения программ;
- определения уровня владения учащимися базовыми теоретическими понятиями и технологическими навыками;
- определения динамики личностного развития учащихся;
- оценки их творческих достижений.

В учреждении функционирует электронная база данных «Контингент учащихся» для отслеживания сохранности количественного и качественного состава детей (% отношение количества учащихся на конец учебного года от количества учащихся на начало учебного года). Данные показатели позволяют определить востребованность творческих объединений Центра на рынке образовательных услуг города.

Контроль за выполнением программ осуществляется 2 раза в течение учебного года (по окончании 1 полугодия и в конце учебного года). Количественные показатели (% выполнения программ) анализируются, делается вывод о реализации содержания программ в сравнении с прошлыми учебными годами. Итоги оформляются в виде информационно-аналитической справки.

Для оценки качества обучения используется технология определения результатов обучения учащихся по программам Л. Н. Буйловой и Н. В. Кленовой, для изучения личностного развития учащихся — методика М. И. Шиловой, заключающаяся в бальном оценивании степени проявления качеств личности [3, с. 114–123].

Для отслеживания творческих достижений учащихся ведётся электронная база данных, в которой фиксируются результаты участия в конкурсных мероприятиях различного уровня (муниципального, областного, Всероссийского, Международного). Данные базы ежегодно анализируются по двум параметрам: количество участия в конкурсах, их качество (% отношение количества победителей и призёров к общему количеству участников). Количественные показатели творческих достижений являются основанием для выводов и соответствующих управленческих решений, выбора соответствующих ситуации психолого-педагогических средств развития творческих способностей учащихся разных возрастных групп [5, с. 185].

Одним из условий успешности организации мониторинга является объективная информация о состоянии ВОП, получаемая в ходе регулярного контроля над образовательным процессом.

Преимущество единой системы мониторинга для всех реализуемых программ состоит в возможности определения качества образования как по каждой отдельно взятой программе, так и по направленностям дополнительного образования и учреждению в целом.

Таким образом, представленная модель организации мониторинга результативности образовательной деятельности МБУ ДО ЦДТ Киселевского ГО создает объективную основу для формирования стратегии и тактики развития учреждения, поддерживая необходимый уровень эффективной деятельности.

В свою очередь результаты работы коллектива Центра за последние 2 года позволяют утверждать, что благодаря своей регулярности, строгой направленности на решение задач управления и высокой технологичности мониторинг является эффективной технологией управления качеством образования.

В рамках организации дальнейшей работы по совершенствованию системы управления МБУ ДО ЦДТ планируется совершенствовать алгоритм мониторинга результативности воспитательно-образовательного процесса посредством разработки программы мониторинга образовательной деятельности и разработки оптимальных подходов к организации мониторинга качества дополнительного образования.

Литература:

1. Борисова, Е. В. Методические рекомендации «Мониторинг в дополнительном образовании» / Е. В. Борисова. — URL: <http://infourok.ru/material.html?mid=159193> (дата обращения: 20.05.2019).
2. Гельмукова, И. А. Педагогический мониторинг в контексте педагогики и дидактики / И. А. Гельмукова // Фундаментальные исследования. — 2005. — № 3 — С. 84–85.
3. Горячкова, С. А. Управление качеством образования: организация мониторинга в учреждении / С. А. Горячкова. — Архангельск, АО ИППК РО, 2010. — 298 с.
4. Малыгина, Л. Б. Проектирование модели управления качеством образования в учреждении ДОО / Л. Б. Малыгина и другие // Дополнительное образование и воспитание. — 2010. — № 12. — С. 3–8.
5. Овчинникова, Ю. В. Психолого-педагогические средства развития творческих способностей подростков в условиях учреждения дополнительного образования детей / Ю. В. Овчинникова, А. В. Гычев, Н. К. Грицкевич // Вестник Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). — 2012. — № 6 (121). — С. 183–189.

Эстетическое воспитание детей

Борзиева Заира Магометовна, студент
Ингушский государственный университет (г. Магас)

В данной статье будет рассмотрен такой важный аспект воспитания, как формирование у детей эстетических ценностей. Будет охарактеризована значимость эстетического воспитания именно с раннего детства. Также будут рассмотрены некоторые направления эстетического восприятия действительности и задачи эстетического воспитания.

Ключевые слова: *детство, эстетическое воспитание, направления эстетического воспитания.*

Детство — период развития человека, когда в сознании откладываются внутренние и внешние фундаментальные качества, являющиеся ведущими в течение всей его жизни. Поэтому очень важно подойти к воспитанию детей очень ответственно, с целью формирования полноценной здоровой личности.

Помимо нравственного, трудового, физического воспитания, необходимо прививать ребенку любовь к эстетическим ценностям.

Под эстетическим воспитанием понимается воспитание детей с помощью средств прекрасного в природе, искусстве, окружающей действительности, приобщение к культурным ценностям, их развитие.

Эстетическое воспитание воздействует на чувства и мысли человека, вносит огромный вклад в формирование мировоззрения.

Формирование эстетической культуры — процесс, направленный на развитие способности личности к восприятию и пониманию прекрасного в искусстве и действительности.

Человек по натуре своей — художник. Так говорил М. Горький. Эти слова отражают истину, ибо красота повсюду, нужно только уметь видеть её. Когда с ранних лет детей знакомят со всеми красотами мира, прививают им любовь к ним, то, чаще всего, они вырастают творческими личностями. Способность видеть все удивительное вокруг себя сильнее развита у детей, нежели у взрослых.

Но если в детстве их не научили этому, то им приходится, в лучшем случае, самим учиться, в худшем — из них вырастают люди, видящие во всем негатив.

Освоение эстетической действительности не ограничивается рамками одного лишь искусства. Сюда входит вся человеческая деятельность; труд, который может выступать не только как процесс получения определенного материального результата, но и как процесс получения эстетического удовольствия; человеческие взаимоотношения, которые имеют место быть в числе эстетических ценностей, только в случае если они характеризуются как здоровые, искренние, теплые.

Рассмотрим основные направления эстетического воспитания детей.

— Образовательный процесс. Научно-познавательный процесс обладает большими возможностями для эстетического развития. Находясь в стадии поиска новых знаний, занимаясь изучением особенностей и свойств окружающих предметов, ребенок может испытывать массу эстетических чувств, связанных с различным спектром эмоций — от удивления до восхищения.

— Труд. Эстетическое влияние труда кроется в самом процессе труда, в его содержании, в целях, в результатах. Правильно организованный детский труд, способен доставить ребенку чувство удовлетворения или наслаждения. Если деятельность ребенка производит значимые для окружающего мира продукты, то это доставляет ему

огромную радость и вселяет уверенность в себя. Для того, чтобы труд не ложился на плечи ребенка тяжестью, он должен быть одухотворен общественно-значимой целью, он должен приносить эстетическое удовольствие. Важно создавать такие ситуации, которые давали бы детям выполнять ту или иную работу с особым рвением. Например, приучать убирать за собой игрушки, создавая в голове ребенка установку, что так в комнате будет намного просторней и чище.

– Природа — это самый доступный и ничем незаменимый источник прекрасного. Взаимодействие с природой развивает мышление, воображение, что в свою очередь углубляет эстетические чувства. Природа — источник богатейших эстетических переживаний. Все, что относится к природе, отличается натуральностью и подвижностью. Её легко ощутить. Прогулки по окрестностям села или города, вдыхание свежего воздуха, пение птиц, шелест листьев — все это огромный спектр красок природы, который не стоит на месте, а меняется в зависимости от времени года, суток. Оберегать природу, ухаживать за растениями и животными, учиться различать цветы, коллекционировать минеральные камни и горные породы — вот чему нужно учить детей, пока они еще малы.

– Общение. Общение — это то, что способно удовлетворять внутренние эстетические требования. Средствами общения, как известно, являются речь (устная и письменная), жесты, мимика. Для того, чтобы общение приносило удовольствие, оно должно отпечатываться в сознании как нечто особенное, прекрасное. Красноречие человека всегда производит особое впечатление. Чистая, грамотная речь, лишенная всяких недостатков оживляет, заряжает, такого человека хочется слушать без конца. Это в какой-то степени даже мотивирует на самосовершенствование, саморазвитие. Поэтому очень важно организовывать для детей встречи с умными людьми, водить их на интеллектуальные программы.

– Чувство вкуса и стиля. Редко кто может не восхищаться человеком, умеющим одеваться со вкусом. А задумывался ли кто-либо, откуда в нем зародилось это чувство? Да, безусловно, работа над собой, над своим внутренним миром, самосовершенствование, стремление по-

знать как можно больше приносит свои плоды, и человек, который ранее не умел сочетать те или иные вещи, предстает перед обществом, как гуру стиля и моды. Но есть и другая сторона — этому человеку, возможно, в детстве давали свободу выбора во всем, что называется стилем. Ему разрешали подбирать себе то, что подходит под его характер, темперамент. Так и зарождалось в нем умение сочетать сочетаемое и став уже взрослым человеком он четко знает, что ему нужно.

– Искусство. Произведения искусства побуждают человека видеть мир глазами художника, то есть через призму образности. Художник показывает нам мир через свое острое и своеобразное восприятие. Каждый вид искусства имеет важное значение для формирования эстетических ценностей. Будь то скульптура, живопись, архитектура вызывает чувство внутреннего наслаждения и сопричастности к творчеству художника. Искусство может отражать какое-либо событие как момент пошлого или будущего, вызывая глубокие чувства.

– Литература. Художественная литература — одно из самых ярких направлений эстетического воспитания, которое влияет на духовный мир человека, создавая в нем яркие образы и жизненные установки.

Перейдём теперь к рассмотрению задач эстетического воспитания. К задачам эстетического воспитания можно отнести следующие:

1. Развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, мира природы;
2. Становление эстетического отношения к окружающему миру;
3. Формирование элементарных представлений о видах искусства;
4. Восприятие музыки, литературы, фольклора;
5. Реализация самостоятельной творческой деятельности детей.

Таким образом, эстетическое воспитание — работа, направленная на развитие творческих умений и навыков, способностей видеть и замечать прекрасное вокруг себя, а также формирование ценностей и убеждений, мировоззрения и установок.

Литература:

1. Бабанский Ю. В. Педагогика. Учебное пособие для ВУЗов. — М.: «Просвещение», 2004.
2. О. С. Гребенюк, М. И. Рожков. Общие основы педагогики. Учебное пособие для ВУЗов. — М.: Издательский центр «Владос», 2004. — 160с.
3. В. А. Слостенин. Педагогика. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 567 с.

Метод проектов как средство развития творческих способностей учащихся в процессе изучения иностранного языка

Глаз Ольга Анатольевна, учитель английского языка

МБОУ «Ломинцевская средняя школа № 22 имени Героя Советского Союза В. Г. Серёгина» (Тюльская обл.)

В числе приоритетных задач, стоящих перед современной системой образования, особую значимость приобрела задача развития критического мышления и творческих способностей ученика, формирование умений самостоятельного конструирования знаний. Решение этой задачи требует использования новых педагогических подходов и технологий в учебных заведениях разного типа.

В последнее время в практике обучения иностранным языкам как в школах, так и в вузах России, широко используется метод проектов, который предполагает опору на творчество учащихся, приобщение их к исследовательской деятельности. Этот метод позволяет интегрировать в едином учебном процессе знания из разных предметных областей, использовать различные режимы работы учащихся, организовать обучение в сотрудничестве учащихся и педагогов.

Опора на данный метод предполагает не только усвоение действий, выполняемых по образцу, но и самостоятельный поиск и создание учащимся нового личностно значимого продукта деятельности.

Е. С. Полат определяет метод проектов как «определённым образом организованную поисковую, исследовательскую деятельность учащихся, индивидуальную или групповую, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но и организацию процесса достижения этого результата».¹

Метод проектов подразумевает гибкую модель организации учебного процесса, которая ориентирована на творческую самореализацию учащегося, развитие его интеллектуальных возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания (сначала под контролем преподавателя, а затем все в большей степени самостоятельно) образовательного продукта, обладающего субъективной или объективной новизной и практической значимостью.

Основные требования, предъявляемые к организации учебного проекта, сводятся к следующему.

1. Проект создается по инициативе учащихся и должен быть значимым для них и ближайшего их окружения.
2. Решаемая с его помощью проблема и предполагаемые результаты должны иметь практическое (возможно и теоретическое) значение.
3. Работа учащихся над проектом является в большей или меньшей степени самостоятельной и носит исследовательский характер.
4. Проект планируется и разрабатывается заранее, исходя из конкретных целей и задач. Хотя, допускаются изменения в процессе его осуществления.

Метод проектов позволяет создать условия, при которых учащиеся, с одной стороны, могут самостоятельно осваивать новые знания и способы действия, а с другой стороны — применять их на практике. При этом основной упор делается на творческое развитие личности учащегося. Как правило, проект предполагает коллективную форму деятельности, взаимодействие учащихся друг с другом и с учителем. Одна из его основных задач — реализация межпредметных связей и создание некоего продукта деятельности, имеющего ценность как для его авторов, так и для его потребителей.

Планирование всего проекта, определение задач работы, выбор методов их решения, сроков и способов презентации результатов проекта, распределение ролей и обязанностей между его участниками — всё это осуществляется в процессе коллективного обсуждения под гибким и постепенно уменьшающимся руководством учителя. В процессе обсуждения преподаватель задает различные варианты возможных целей и путей их достижения, из которых студент выбирает те, которые наиболее соответствуют его индивидуальности. Это создает условия для интеллектуального и творческого развития учащихся.

Проектная деятельность может быть реализована в форме минипроекта в рамках обычного урока по тому или иному предмету.

По нашему мнению, применение метода проектов будет наиболее эффективным при условии использования интернет-ресурсов. Одной из разновидностей последних является так называемый Вебквест (Webquest). Вебквест — это формат урока, основанный на исследовании какой-либо проблемы, где всю информацию, с которой учащимся придется работать, или ее часть, необходимо искать в сети Интернет. Исследование различных Вебквестов свидетельствует о том, что структура этого формата отражает, в той или иной степени, этапы проектной деятельности. В качестве доказательства данного утверждения ниже показано сравнение этапов проведения проектной деятельности с этапами работы над Вебквестом. В левой колонке даны этапы, предлагаемые разными методистами, для работы над любым проектом. В правой колонке приводится пример одного из вебквестов, в котором соблюдаются основные этапы организации проектной деятельности.

В заключение заметим, что хотя метод проектов создает условия для развития творческих способностей и повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка, необходима разработка конкретных воплощений этого метода применительно к различным условиям, контингентам учащихся, а также проблематике проекта.

Таблица 1

<p>Этапы работы над проектом</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Определение темы проекта. 2. Определение проблемы и цели проекта. Обсуждение структуры проекта, составление примерного плана работы. 3. Презентация необходимого языкового материала и предкоммуникативная тренировка. 4. Сбор информации: обращение к уже имеющимся знаниям и жизненному опыту, работа с источниками информации, создание собственной системы хранения информации. 5. Работа в группах. 6. Регулярные встречи, во время которых учащиеся обсуждают промежуточные результаты, преподаватель комментирует проделанную учащимися работу, корректирует ошибки в употреблении языковых единиц, проводит презентацию и обработку нового материала. 7. Анализ собранной информации, координация действий разных групп. 8. Подготовка презентации проекта — выставки, видеофильма, радиопередачи, театрального представления, школьного праздника и т.д. 9. Демонстрация результатов проекта (кульминационная точка работы над проектом). 10. Оценка проекта. Данный этап включает в себя не только контроль усвоения языкового материала и развития речевой и коммуникативной компетенции, который может проводиться в традиционной форме теста, но и общую оценку проекта, которая касается содержания проекта, темы, конечного результата, участия отдельных учащихся в организации проекта, работы учителя и т.д. 	<p>Russia webquest</p> <p>Introduction</p> <p>You have just gotten back from a trip to Russia with your family. You are putting together a presentation about Russia for your class. You are trying to decide what information would be interesting to your third grade class.</p> <p>Task</p> <p>Your task is to put together a booklet or HyperStudio stack about Russia for all your classmates. This booklet must be informative and attractive. You will need to find answers to the questions on this worksheet in order to create this booklet. You will also have to do the activities listed below.</p> <p>Process</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Print the map of Russia which has no labels. Label the map that you printed. 2. Print the Russian flag. Color it in later. When was the Russian Flag first adopted? What holiday celebrates the Russian Flag? When is it celebrated? 3. Look at the pictures of food that are translated into Russian. Find 1 dairy food, 1 fruit and 1 vegetable that you can write the English and Russian word for on your worksheet. <p>Draw pictures of these on your worksheet.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Now let's get some facts about Russia. Find this information using these web sites and write them on your worksheet. <ul style="list-style-type: none"> • What was Russia's population in 2002? • What is the area of Russia (How big is it)? • What is the main language spoken in Russia? • What kind of currency (money) is used in Russia? • What are the major religions in Russia? • What continent is Russia part of? • Name 5 countries that touch Russia's borders. • What is the capital of Russia? • What 2 oceans touch Russia? 5. Look at these photos of Moscow and St. Petersburg. Use your worksheet to write down this information. <ul style="list-style-type: none"> • What are 2 cathedrals in Moscow? • What is the name of a square in Moscow? • What is the name of a tower in Moscow? • What are 2 cathedrals in St. Petersburg? • What sea is near St. Petersburg? • What is the name of a statue in St. Petersburg? 6. Now let's look at the Moscow Zoo. Name 3 animals you can find in the Children's Zoo. Now use all this information to make a booklet or a HyperStudio stack. Keep in mind that your project should have all the information that you have found on the web and then written on your worksheet. <p>Evaluation</p> <p>Please use this Rubric to evaluate your work on this WebQuest.</p> <p>Conclusion. It is hoped that after this project the students will have a better understanding of doing research on the web. Hopefully they will also have attained some information about Russia.</p>
---	--

Литература:

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров \ под ред. Е. С. Полат. М.: ИЦ «Академия», 1999.
2. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка// Иностранные языки в школе, 2000 — № 2

3. Теслина О. В. Проектные формы работы на уроке английского языка // Иностранные языки в школе, 2002 — № 2
4. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. — СПб: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр »Блиц»», 2001
5. Richards J. C. Methodology in Language Teaching. — Cambridge University Press, 2003

Формирование мотивации в обучении иностранному языку учащихся средних классов

Дробинина Юлия Сергеевна, учитель английского языка;
Киктева Юлия Геннадьевна, учитель английского языка;
Таранова Мария Алексеевна, учитель английского языка
МОУ «Гимназия № 9 Кировского района Волгограда»

В настоящее время особое внимание уделяется изучению иностранного языка в школе. На сегодняшний день освоение языка является не только обязательным для сдачи экзамена, но и для жизни и дальнейшей работы учащихся. Однако все чаще учителя школ, особенно с углубленным изучением языка, сталкиваются с проблемой низкой мотивации подростков к изучению иностранного языка, в частности английского. Как показал проведенный нами анализ литературы по данной проблематике, причиной низкой мотивации становятся как подростковые особенности и интеллектуальные способности самого ребенка, так и ряд внешних факторов, которые непосредственно влияют на сам процесс усвоения им языка.

В соответствии со словарем понятие «формирование» происходит от глагола «формировать», что означает «приобретать определенную форму, вид в результате развития, роста, определять устойчивость в результате развития изменений, создаваться, составляться» [4] или «придавать определенную форму, законченность; порождать» [4]. Следовательно, «формирование представляет собой процесс становления, возникновения и приобретения субъектом определенной законченной формы» [2:31]. Однако формирование обязательно подразумевает обратную связь, заключающуюся в стремлении субъекта деятельности (подростка) к самопознанию и самосовершенствованию. Поэтому формирование представляет собой также создание в учебной деятельности педагогических условий самоактуализации личности подростка.

Целью нашего исследования это создание устойчивой модели формирования мотивации учащихся непосредственно в процессе изучения английского языка.

По мнению Е. П. Ильина, ведущими факторами, влияющими на формирование положительной и устойчивой мотивации к учебной деятельности, являются:

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности;
- коллективные формы учебной деятельности;
- стиль педагогической деятельности учителя.

Стандартный урок начинает терять свою эффективность по ряду причин. Поэтому учитель должен включать в учебный процесс нестандартные уроки. Ниже рассмотрим их типы и содержание.

1) Урок-игра. Игры развивают интеллектуальную и эмоциональную сферу учащихся. На таких уроках создается неформальная обстановка. Главная особенность такого урока в том, что учебная цель выступает в форме игровой задачи, урок подчиняется правилам игры. У учащихся возникает обязательная увлеченность процессом и интерес к содержанию. Игровые уроки могут проводиться в форме конкурсов, турниров, деловой игры, ролевой игры, кроссвордах и т.д.

2) Форма урок-проект приобретает все большую популярность в настоящее время, так как способствует развитию активной самостоятельности ребёнка, «учит не только запоминанию информации, но и умению применять эту информацию на практике». (Н. Д. Гальскова).

3) Следующей эффективной формой урока является урок-интервью. Урок такого типа позволяет проверить или освоить новые навыки общения в конкретной языковой ситуации.

Современный подход к обучению учащихся требует не только получения знаний, но и способность выражать своё мнение, собственное отношение к прочитанному — размышления и переживания в контексте определенной темы.

На основе вышесказанного необходимо сделать вывод и отметить сильные и слабые стороны нестандартных форм уроков по сравнению с традиционными:

1. Концепция урока.

Нетрадиционный урок раскрывает позицию «учитель — ученик» в полной мере. Предоставляет больше возможностей в плане коммуникативного (интерактивного) диалога между учащимися.

2. Содержательная часть урока:

а) Целью нетрадиционного урока является развитие творческого потенциала и личности учащихся.

б) Традиционный урок направлен на формирование ЗУН.

3. По содержанию учебного материала традиционный урок подразумевает систематичность и большой объем информации. Нетрадиционный урок позволяет более глубоко изучить учебный материал.

4. Стоит отметить превосходство нестандартных форм урока над традиционными с позиции организации учебного процесса и процессуальной частью урока.

Во-первых, нестандартный урок активизирует внутренние источники мотивации и опирается на самоуправляющиеся механизмы личности учащихся.

Во-вторых, урок, организованный в нестандартной форме, содержит больше форм деятельности, развивает умение самостоятельной работы и критического мышления учащихся, в то время как традиционный урок отличается однообразием и шаблонностью.

Не менее важным направлением в повышении мотивации подростков к изучению английского языка является личностно-ориентированный подход, когда в центре образовательного процесса находится ученик, а не учитель, деятельность познания, а не преподавания (Асмолов А. Г. *Личность как предмет психологического исследования*. М.: Изд-во МГУ, 2006. 107 с.).

Литература:

1. Зимняя, И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку [Текст] // — Методика обучения иностранному языку. — Москва. — 1991. с. 9–16.
2. Сайков, Б. П. Организация информационного пространства образовательного учреждения: практическое руководство. [Текст] / Б. П. Сайков. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005. — 406 с.
3. Минобрнауки.рф
4. Крысин Л. П. Статьи о русском языке и русских языковедах. М., 2015.

Развитие логического мышления у детей младшего школьного возраста (из опыта работы)

Клемешова Нина Сергеевна, учитель начальных классов;
Иванникова Ольга Тимофеевна, учитель начальных классов
МОУ «СОШ № 2 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Валуйки (Белгородская обл.)

Подводя итог, можно сказать, что для формирования устойчивой мотивации к изучению иностранного языка учащихся средних классов необходим учёт следующих факторов:

1) Учёт возрастных особенностей и индивидуальный подход к каждому учащемуся при планировании учебного процесса;

2) Использование различных, нестандартных форм уроков, которые затрагивали бы учащихся интеллектуально и эмоционально;

3) Наличие у преподавателя межкультурной компетенции, владеть лингвистическими и психологическими приёмами при обучении иностранному языку учащихся средних классов;

4) Сформировать у учащихся четкую систему самооценивания и контроля результатов их деятельности;

5) использование образовательных технологий, способствующих повышению мотивации критического мышления и творческо-креативных. Чем выше будет уровень образовательной деятельности у учащихся, тем сильнее и устойчивее будут внутренние мотивы, которые в совокупности и обеспечат положительное отношение учащихся к предмету.

Главная задача обучения, причём с самого начала, с первого класса, — учить рассуждать, учить мыслить.

Ведущий отечественный методист А.А. Столяр

Современное общество вовлечено в процессы глобализации рынка и усиления конкуренции. Нужно быстро реагировать на изменения, находить и применять нестандартные решения. Именно поэтому наше общество нуждается в новых подходах к решению известных и исследованных, казалось бы, проблем. Большинство профессий в современном мире требуют креативного подхода, активизации творческого начала.

Работая учителями начальных классов, нам часто приходится сталкиваться с тем, что в школу поступают дети с разным уровнем развития и подготовки. Как показывает педагогическое обследование детей на подготовительном этапе обучения развитие мышления, памяти, речи, внимания, воображения обучающихся находится на недостаточном уровне. Этот результат подтверждается и во время психологического исследования логического мышления.

Большинство детей могут работать только по «шаблону», любое задание, требующее логического мышления, вызывает у них затруднение.

Занимаясь с разноуровневыми категориями обучающихся, перед нами встаёт задача организовать осознанное и прочное усвоение знаний всеми учащимися. Обучая школьников по программе «Школа XXI век», которая направлена на развитие всесторонне-развитой личности, мы стараемся развивать у детей умение логически мыслить. Это умение помогает им в освоении школьного материала в урочной и внеурочной деятельности.

Младший школьный возраст является продуктивным в развитии логического мышления. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие от них наличия новых психологических качеств. В этом возрасте дети располагают значительными резервами развития. С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его познавательных процессов.

Анкетирование родителей детей проходящих дошкольную подготовку показывает, что в современных семьях уделяется мало внимания развитию логического мышления (не знают, какие игры необходимы, часто не хватает времени из-за занятости работой, низкий уровень педагогической грамотности). Эта картина как показывает практика, во многом повторяется из года в год, поэтому считаем тему «Развитие логического мышления младших школьников» достаточно важной и работаем над ней на протяжении последних трёх лет.

Начинать работу по становлению психических процессов: памяти, внимания, воображения, логического мышления необходимо с самых первых дней ребёнка в школе. Диапазон работы должен охватывать как уроки с элементами заданий на логическое мышление, так и занятия по внеурочной деятельности и внеклассные мероприятия, разработанные для развития познавательных способностей учащихся.

На практике необходимо научить учеников самостоятельно приобретать знания, мыслить и применять их в учебной деятельности. Получение знаний является обязательным условием развития мышления детей. Усвоение знаний происходит в результате мышления и представляет собой решение мыслительных задач. П.П. Блонский подчеркивал: «Мышление — та функция, интенсивнейшее развитие которой является одной из самых характерных особенностей детей».

Мышление — это обобщенное отражение объективной действительности в ее закономерных, наиболее существенных связях и отношениях. Оно характеризуется общностью и единством с речью. Другими словами, мышление есть психический процесс познания, связанный с открытием субъективно нового знания, с решением задач, с творческим преобразованием действительности.

В зависимости от того, в какой степени мыслительный процесс опирается на восприятие, представление или понятие, различают три основных вида мышления:

1. Предметно-действенное (наглядно-действенное).
2. Наглядно-образное.
3. Абстрактное (словесно-логическое).

Предметно-действенное мышление — мышление, связанное с практическими, непосредственными действиями с предметом; наглядно-образное мышление — мышление, которое опирается на восприятие или представление (характерно для детей раннего возраста). Наглядно-образное мышление даёт возможность решать задачи в непосредственно данном, наглядном поле. Дальнейший путь развития мышления заключается в переходе к словесно-логическому мышлению — это мышление понятиями, лишёнными непосредственной наглядности, присущей восприятию и представлению. Переход к этой новой форме мышления связан с изменением содержания мышления: теперь это уже не конкретные представления, имеющие наглядную основу и отражающие внешние признаки предметов, а понятия, отражающие наиболее существенные свойства предметов и явлений и соотношения между ними. Это новое содержание мышления в младшем школьном возрасте задаётся содержанием ведущей деятельности учебной. Словесно-логическое, понятийное мышление формируется постепенно на протяжении младшего школьного возраста. В начале данного возрастного периода доминирующим является наглядно-образное мышление, поэтому, если в первые два года обучения дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах объём такого рода занятий сокращается. По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний, школьник постепенно приобщается к системе научных понятий, его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью или наглядной опорой.

Для формирования словесно-логического мышления удобны, как уже было сказано, все урочные и внеурочные занятия, причём на любом этапе. С этой целью были подобраны задания.

Традиционно считается, что развивать логическое мышление лучше всего на уроках математики. Это в корне неверная точка зрения. Все уроки также дают учителю много возможностей для развития логического мышления и позволяют использовать учителю задания исследовательского характера.

В качестве факторов, помогающих предопределить вид предстоящих интеллектуальных операций, могут служить: специальный подбор и компоновка учебного материала, шифры, образцы. Ориентирами, направленными на предопределение лингвистических операций, служат пропущенные буквы; слова; словосочетания; буквы и слова, заключённые в скобках; изученные орфограммы.

Использование интеллектуально-лингвистических исследовательских заданий на уроках русского языка приводит к возрастающему интересу к предмету, проявление у школьников положительных эмоций при выполнении упражнений, обеспечение высокой активности учащихся

на уроке, формирование правильной, логичной, доказательной речи.

Развивать логическое мышление можно и на уроках чтения. Казалось бы, чтение и логика — понятия не совместимые. Литературный образ и сухая абстрактная мысль! Однако именно такое сочетание благоприятно для обучения, поскольку через литературный образ учитель может найти путь в сферу эмоций ребёнка. Желание помочь попавшему в беду любимому герою, стремление разобраться в ситуации — всё это стимулирует умственную деятельность ребёнка. Умение мыслить логически, выполнять умозаключение без опоры на наглядность, сопоставлять суждения по определённым правилам — необходимое условие успешного усвоения учебного материала. Главная цель работы над развитием логического мышления на уроках литературы состоит в том, чтобы дети научились делать выводы из тех суждений, которые предлагаются им в качестве исходных. Решение логических задач на уроках литературы не только повышает активность учащихся и развивает их мышление, но и в значительной степени повышает интерес к чтению.

На уроках окружающего мира логическое мышление развиваем на богатом учебном материале с помощью постановки проблемных вопросов, решения проблемных заданий и задач. Планируя урок, учитель должен выбрать наиболее эффективное место учебной проблемы в процессе обучения. Учебная проблема должна заинтересовать учащихся в учебном материале своей необычностью, красочностью и эмоциональностью. В течение урока учитель должен управлять ходом решения проблемы, вовремя выяснять причины затруднений в решении проблемы и оказывать своевременную помощь. Так же развитию логического мышления способствуют разнообразные тематические экскурсии и наблюдение за окружающим миром.

Учебный материал уроков математики особенно удобен для развития логического мышления. Наши наблюдения позволяют сделать вывод о том, что технология обучения математике должна быть такой, чтобы она продуктивно развивала логическую сторону интеллектуальных способностей ученика и закладывала прочную основу для изучения предмета на следующих ступенях обучения.

Система развивающих заданий на уроках математики обеспечивается, прежде всего, вариативностью, которая раскрывается не только в содержании, но и форме подачи математического материала. Вариативность заданий выражается в рассмотрении одного и того же математического содержания с различных точек зрения, в установлении разнообразных связей изучаемого понятия с другими, а также в выполнении задания теми или иными способами. На каждом уроке обязательно присутствуют задания на развитие всех логических приёмов мышления.

Считаем, что большую роль в деле развития логического мышления учащихся на уроках математики могут сыграть систематически и целенаправленно проводимые устные упражнения. Но особое место нужно отвести за-

дачам. Для организации продуктивной деятельности учащихся, направленной на формирование умения решать текстовые задачи, учитель может использовать различные нестандартные задания позволяющие развивать логическое мышление к задачам, представленным в учебниках математики. Решение текстовых задач и нахождение разных способов их решения на уроках математики способствует развитию мышления, памяти, внимания, творческого воображения, наблюдательности, последовательности рассуждения и его доказательности; умения кратко, чётко и правильно излагать свои мысли.

На уроках изобразительного искусства учащиеся получают не только радость от прикосновения к прекрасному, но и развивают свои когнитивные качества: внимание, воображение, память и мышление. Именно наш мозг руководит творчеством и созданием прекрасного через руку, а движения, в свою очередь, развивают мыслительные функции. Невозможно выполнить рисунок не проанализировав детально. Активная творческая деятельность предполагает создание образа на основе следующих мыслительных операций: сравнение образа с ранее полученным опытом зрительного восприятия; сопоставление отдельных частей как самого образа, как и образа с окружающей обстановкой; анализ детальной прорисовки; обобщение и выявление закономерности рисования.

Трудовое обучение занимает особое место в этих системах. Лежащая в его основе предметно-практическая деятельность по своему психолого-педагогическому механизму обладает наиболее заметным среди других учебных дисциплин развивающим потенциалом, особенно по отношению к детям младшего школьного возраста. Мышление возникает и развивается вместе с практической деятельностью человека на основе непосредственного чувственного познания. Каждый акт мышления представляет собой единство знаний, умственных действий и отношений человека к совершаемой деятельности. Ручной труд является эффективным орудием для развития интеллекта и психики ребёнка. На уроках технологии совершенно особым образом соединяются рационально-логическое и художественное направления.

Как видим, логическое мышление должно развиваться на всех уроках в комплексе, регулярно, а не от случая к случаю. Мышление, отражая предметы и явления действительности, является высшей ступенью человеческого познания. При этом, имея своим единственным источником ощущения, оно раздвигает границы непосредственного отражения, что дает возможность получать знание о таких свойствах и явлениях, которые не могут быть непосредственно восприняты человеком.

Задачи общего развития младших школьников решаются не только на уроках, но и во внеурочной работе. Формы организации такой работы различны. Высокая эффективность работы достигается, если она ведётся систематически, а не от случая к случаю. Внеклассная работа позволяет сформировать у детей не только индивидуальные учебные действия, но и навыки работы

в коллективе. Нельзя недооценивать и роль предварительной подготовки к участию в олимпиадах, интеллектуальных играх, научно-практических конференциях. Ведь она сама по себе уже достигает многих учебных целей.

Исходя из вышеизложенного необходимо отметить, что дорог каждый день жизни детей и нельзя упустить

время в первые годы его обучения. С помощью учителя ребенок должен научиться рассуждать, выделять главное, анализировать разные факты и точки зрения, сопоставлять и сравнивать их, задавать вопросы и пытаться самостоятельно искать ответы на них, а без способности к самостоятельному мышлению, на наш взгляд, невозможно интеллектуальное развитие ребенка.

Correction techniques in teaching foreign languages

Лукашенко Анна Дмитриевна, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

Teaching students a foreign language inherently involves correcting their mistakes. Yet, it might motivate as well as demotivate. That is why this issue should be considered closely. The article sheds a light on means and techniques that could provide students with effective and efficient correction depending on various factors including learners' age and language level, classroom atmosphere, types of tasks and personal preferences.

Keywords: errors, mistakes correction, foreign language

Making mistakes is an indispensable part of mastering a foreign language. They could be of various types and occur for different reasons. Obviously, they require a proper correction from a teacher, whose main function is monitoring the language use and not letting learners' mistakes reinforce. However, correcting students too much while they are trying their best might also discourage them from performing productive language activities, such as speaking and writing. This contradicts the main aim of the whole learning process, which is to teach students how to use a foreign language as a communication tool. Therefore, it is vital to disclose, which correction means and techniques are to be applied depending on activities and classroom situations so as to make correction effective and useful.

The first thing to highlight is that mistakes are often perceived both by students and by teachers as something negative. Yet, one should not overlook the fact that language learning cannot proceed flawlessly, hence, mistakes represent a natural and significant part of this process. By making them, students are testing and transforming their interlanguage and experimenting with forms, which also involves a strong creative component inherent to mastering of any language, including a native one as well. Learners are processing information considering rules and grammar patterns, and it normally takes them some time to do everything the right way. What is more, a teacher can even make use of mistakes, since their number and types indicate the dynamic of a learning process and show how much new language has been absorbed. One more reason, why mistakes are particularly valuable for monitoring purposes, is that the most common ones help to reveal the class misapprehensions or weak points in language use and identify the topics that require revision or special attention. Besides, the number of mistakes can help to establish, whether the task is chal-

lenging enough for students to perform. It should be neither too easy to make them bored and offer no progress opportunities, nor too complex to demotivate them.

There are some facts that are crucial to consider when deciding, whether correction is necessary and in what amounts. First, students are not likely to get enough exposure to L2 (second language) in their everyday life. Second, they may also experience a lack of motivation to hone their language skills as they do not have to use L2 for their day-to-day communication needs. Consequently, the assumption that errors might be automatically filtered out of speech as the time passes, is not sufficiently justified. A teacher cannot choose to just ignore the errors. The learners' language use should be strictly controlled as well as their mistakes should be corrected. This would help students to gain the feeling that they are guided through language and their understanding of the meaning and the pattern can be clarified any time they need. Appropriate feedback along with abundant speaking and writing practice could eventually help students to distinguish between correct and incorrect forms of language. On the contrary, inappropriate feedback might dent their confidence and prevent them from participating in productive language activities. This brings us to the question, when and how students should be corrected, considering that a correction style could exercise a direct influence on the learning process.

The first step would be to anticipate mistakes and take preventive measures. Errors of meaning are unlikely to occur when sufficient clarifying and concept checking are provided; errors of form could be significantly reduced by offering plenty of controlled practice [2, p. 165]. If a teacher supposes that errors are likely to come up, pre-teaching vocabulary, revising grammar patterns and pronunciation features before doing an activity may as well be a decent solution that will help students to gain more confidence in using a foreign

language. For teaching in monolingual classes, it might be useful to get familiar with students' L1 peculiarities in order to understand how mistakes connected with the native language interference can be mitigated.

When mistakes have already been made, the primary task for a teacher is to turn their correction into a motivating and inspiring activity rather than into a discouraging and stressful one. Approaches here can vary depending on the aim of the exercise, its difficulty, learners' level etc. For instance, many teachers choose to allow beginners to make many mistakes, correcting them selectively, and then gradually become more demanding to advanced learners. The reason for such a strategy is that over-correction at the initial stage of language learning might cause students to be afraid of making mistakes and, therefore, to participate in lessons unwillingly. They need some time to take in new language and gain confidence, here encouragement may produce a greater positive effect than correction. Moreover, beginners are inclined to make a lot of mistakes that are simply above their current language level but does not disturb communication too much.

Different approaches are also required for tasks aimed at accuracy and at fluency. Dealing with the first type, it is essential to thoroughly analyze and properly correct each mistake that has been made, since accuracy improvement is the entire goal of such an exercise. However, when it comes to fluency practice, it would be effective to organize delayed and not that detailed correction, as the main point here is communication, and there is no need to go through each and every mistake. Delayed correction can also be presented in form of a follow-up, which usually concentrates on typical and most common mistakes or those of specific types [1]. Students tend to perceive it as a part of regular classroom activities, and due to its focus on improvement rather than on punishment, such an exercise does not cause too many worries or demotivation among them.

If certain mistakes are not typical of the whole class but are constantly repeated by some learners, an effective strategy here would be to give them notes, which contain the mistakes description and a detailed instruction on how to correct them.

Strategies of correction that are applied to written work can also differ considerably depending on the task aim. If it is exam preparation, students might welcome a thorough and detailed correction. But it may turn to be rather time-consuming for tasks that involve free language practice. In this case, approach to correction can involve highlighting the strong points of writing along with its downsides so as not to focus solely on negative features. Teachers may try giving students clues on the types of errors that have been made thus providing them with an opportunity to identify and correct mistakes by themselves, which is also useful for increasing learners' autonomy. One more piece of advice would be to react as an engaged reader in order to reduce a negative and discouraging effect caused by all the corrections done. This involves writing short responses or reactions to the content of students' texts to show that, despite all the errors, the piece of writing is still intriguing and amusing.

The responsibility to correct a mistake could be delegated to the student that has made it, to his or her peers or performed by a teacher. It often depends on the mistakes type. Slips occur, when a student is familiar with the rule and capable of applying it but fails to be attentive enough, is too nervous or too tired, which leads to making a mistake. In this case the best option would be just to indicate that a mistake has been made and offer a student an opportunity to fix it. This will help to bring learners' attention back to language use and build up their confidence by improving self-correction skills.

Developmental errors usually take place, when language in focus is still being processed and learners are consciously experimenting with forms [3, p. 62]. Peer correction might be used to fix such mistakes. First, it helps to get the class listening to each other attentively and monitoring the language use. Second, it could profoundly contribute to developing learners' autonomy. Nevertheless, it is vital to underline that the right kind of atmosphere is needed for peer correction. It should be organized in form of support and not perceived by any student as humiliation.

Fossilized errors might as well stem from the lack of proper correction, L2 exposure or learning motivation. They are repetitive and might be difficult to cope with, even in spite of the large amount of studying and practice. These mistakes along with the L1 interference should be dealt with by a teacher, as they require meticulous analysis of their reasons and of possible repair strategies that should be carried out by a professional.

Paying tribute to the key correction strategies, it would not be amiss to describe the tools teachers have to indicate and fix their students' mistakes. If they want to just draw learners' attention to the fact that a mistake has been made, giving him or her the chance to fix it, teachers may use gestures or facial expressions. An astonished or worried look will indicate that a student's speech is not quite correct, and something should be improved. Some teachers point behind the shoulder to remind the students that past tense should be used in a given situation. Finger correction is of particular use when there is a need to show a missing word or an extra word or to hint that a contraction is required. Echo correcting means repeating exactly what a student has just said but with a rising intonation.

If a learner is still incapable of getting it right, a teacher may recast or reformulate an utterance. Recasting means rewording a phrase and saying it back to the class correctly. Teachers can recast sentences that do not contain any errors but are still inappropriate, for instance, because of the wrong register. Reformulating is a technique that parents usually use to correct children's language errors, they repeat an utterance in an improved form without drawing too much attention to the mistake [4, p. 210]. Teaching aids are used for a more detailed explanations considering mistakes correction. Phonemic charts are used to encourage authentic pronunciation. Timelines drawn on the OHTs can help to visualize the use of tenses.

For writing tasks, a correction code is commonly used. It is a system of symbols each of which indicates a particular type of mistake: a missing word, the wrong tense, etc. It is designed to help students to develop proofreading skills by analyzing their errors and making effort to correct them.

All things considered, mistakes should be accepted as a normal part of learning a foreign language. A teacher disposes

a wide range of correcting tools and strategies, which are regularly chosen only after a thoughtful analysis of all the factors that affect the learning process. A gentle and proper correction can help learners to distinguish between correct and incorrect forms of language. This combined with sufficient encouragement makes students more autonomous, more confident and eager to participate in productive language activities.

References:

1. Beare, K. (2019, 30 March). Knowing How and When to Correct Students in Class. Retrieved 21 August 2019, from <https://www.thoughtco.com/student-correction-during-class-how-when-1210508>
2. Gower, R., Phillips, D., Walters, S. (2006). Teaching Practice Handbook. Oxford: Macmillan Education.
3. Harmer, J. (2001). How to Teach English. London: Pearson education limited.
4. Spratt, M., Pulverness, A., Williams, M. (2011). The Teaching Knowledge Test Course. Cambridge: Cambridge University Press.

Нейропсихологический подход к проблеме нарушений письма у младших школьников, обусловленных недостаточной сформированностью регуляции, программирования и контроля

Лысова Наталья Евгеньевна, студент магистратуры
Новосибирский государственный педагогический университет

В статье рассматривается проблема нарушения письма с точки зрения нейропсихологического подхода. Описаны психические особенности школьников с нарушением регуляции, программирования и контроля, а также характерные для них ошибки при письме.

Ключевые слова: дисграфия, младшие школьники, нейропсихологический подход.

В настоящее время прослеживается тенденция увеличения числа школьников с нарушением письма. Если в 50–60 гг. прошлого столетия процент младших школьников, у которых отмечались проблемы с письмом, составлял от 6% до 11% (М. Е. Хватцев (1959), И. Н. Садовникова (1967)), то на данный момент численность таких детей возросла до 25% всех обучающихся младших классов (М. С. Грушевская, А. Н. Корнев, М. М. Безруких (2015)). Показанная статистика указывает на то, что необходимо своевременно проводить комплексную диагностику письма у детей, определяя механизм нарушения и системные ошибки, чтобы на ранних стадиях выявить нарушения и как можно скорее приступить к коррекционной работе.

На сегодняшний день выделяются два основных подхода к изучению специфических системных нарушений письма: психолого-педагогический и нейропсихологический. Последний является наиболее приоритетным, поскольку известно, что возникновению дисграфии предшествуют не только вербальные нарушения, но и нарушения некоторых высших психических функций, которые относятся к неречевым нарушениям.

П. П. Блонский [2], Р. И. Лалаева [3], В. Я. Ляудис [5] в своих работах показывают тесную связь трудностей формирования и недоразвития письма у младших школьников не столько с недоразвитием речи, сколько с несформированностью неречевых форм психических процессов. Так, Р. И. Лалаева говорит, что возникновению дисграфии предшествует недоразвитие высших психических функций, благодаря которым реализуется процесс письма при нормальном развитии [3].

Трудности в освоении письма стали освещаться достаточно давно. Одним из первых, кто занялся этим вопросом, стал А. Р. Лурия, который провел нейропсихологический анализ письма («Очерки психофизиологии письма», 1950). Так же прослеживается дальнейший интерес к данной проблеме у отечественных и зарубежных авторов, что говорит о перспективе развития исследований в этом направлении (Л. С. Цветкова, 1972; С. А. Дорофеева, Н. Н. Трауготт, 1994; А. Н. Корнев, 1997; Т. В. Ахутина, Э. В. Золотарева, 1997; M. Coltheart, 1978; F. Newcombe, J. C. Marshall, 1981; T. Shallice, E. K. Warrington, 1980; A. W. Ellis, 1984; D. Bakker, 1990; G. R. J. M. Lyon, Flynn, 1991; C. Temple, 1998) [1].

Таким образом, мы видим, что интерес к данной проблеме сформировался достаточно давно и остается актуальным по настоящее время, поскольку происходит увеличение количества детей, имеющих трудности в освоении письма, а также наблюдается усложнение нарушений письма неречевой патологией.

В рамках нейропсихологического подхода А.Р. Лурия выделяет три ведущих функциональных блока мозга:

Первый блок — блок регуляции тонуса и бодрствования.

Второй блок — блок приема, переработки и хранения информации.

Третий блок — блок программирования, регуляции и контроля сложных форм деятельности [4].

Каждый из указанных блоков содержит функциональные компоненты, которые участвуют в регулировании процесса письма. Как указывает Т.В. Ахутина, первый блок способствует поддержанию тонуса коры при письме. В рамках второго блока происходит распознавание фонем, опознавание лексем, регулирование слухоречевой памяти, идет различение артикулем, производится анализ графических движений, актуализируются зрительные образы букв и слов, осуществляется ориентация элементов букв, самих букв, элементов строк в пространстве, выполняется зрительно-моторная координация, актуализируются зрительно-пространственные образы слов. Благодаря работе третьего блока идет кинетическое программирование графических движений, а также происходит планирование, реализация и контроль акта письма [1].

Нарушение хотя бы одного из выше представленных компонентов (нарушение может быть изолированным или сочетанным) может стать следствием формирования у ребенка дисграфии. Подробнее рассмотрим нарушения письма, вызванные недостаточной работой блока программирования, регуляции и контроля.

К.Д. Петухова отмечает, что при слабости функций программирования, регуляции и контроля проявляется бедность речевой продукции ребенка. Синтаксические единицы и выразительные средства носят примитивный характер, часто характерны эхолалии. Прослеживается

снижение обобщающей функции речи, которая в большей степени проявляется в интеллектуальных тестах [6].

Основываясь на концепции А.Р. Лурии о функциональном строении мозга, Т.В. Ахутина приводит классификацию нарушений письма, согласно нейропсихологическому подходу, и выделяет три вида дисграфии: регуляторную, акустико-кинестетическую, и зрительно-пространственную. Выделенная ею регуляторная дисграфия, обусловлена нарушением функционирования компонентов третьего блока мозга [1].

Так, учащимся с регуляторной дисграфией тяжело удерживать произвольное внимание, ориентироваться в задании, включаться в него, переключаться с одного вида задания на другое. Такие дети порой очень импульсивны в своих действиях или, наоборот, очень медлительны. Также, не имея возможности рассредоточить внимание между технической стороной письма и орфографическими правилами, дети прибегают к упрощению программы, что приводит к несоблюдению правил в написании гласных букв, безударных гласных в корне и т.д. К системным речевым ошибкам при регуляторных нарушениях письма относятся персеверации букв, слогов, слов, пропуски букв и слогов, антиципации букв, контаминации слов. В письменной деятельности таких школьников четко наблюдается нарушение языкового анализа и синтеза, что является следствием снижения ориентировочной деятельности особенно характерной для этих детей [1].

Из вышеизложенного следует, что проблема нарушения письма отслеживается достаточно давно и актуальна по настоящее время, так как с каждым годом увеличивается количество школьников с дисграфией. Процесс письма представляет собой сложную систему, нарушение которой обусловлено не только недостаточной сформированностью речевых, но и неречевых процессов, поэтому подчеркивается приоритетность нейропсихологического направления исследования данной проблемы. В частности нарушение регуляции и контроля произвольной психической деятельности приводит к возникновению дисграфии, которую в рамках нейропсихологического подхода определили как регуляторную.

Литература:

1. Ахутина, Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция /Т. В. Ахутина. — М.: МОДЭК, 2001. — С. 7–20.
2. Блонский, П. П. Психология младшего школьника /П. П. Блонский. — Воронеж: МОДЭК, 1997. — 631 с.
3. Лалаева, Р. И. Дисграфия // Хрестоматия по логопедии: в 2 т. Т. 2 /под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. — М.: Владос, 1997. — С. 502–511.
4. Лурия, А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования /А. Р. Лурия, Т. В. Ахутина. — М.: Изд. Academia, 2002. — 352 с.
5. Ляудис, В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников /В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. — М.: Международная педагогическая академия, 1994. — 148 с.
6. Петухова, К. Д. Функции программирования и контроля младших школьников с разным уровнем успеваемости //Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: исследования и практика материалы VIII Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых (г. Казань, 14 апреля 2014 г.) / Под ред. Т. В. Артемьевой. — С. 53–56.

Использование мнемотехники в логопедической работе с детьми

Петровская Марина Сергеевна, учитель-логопед
МБОУ СОШ № 1 г. Онеги СП ППМС — центр диагностики и консультирования (Архангельская обл.)

*Учите ребёнка каким-нибудь неизвестным ему
пяти словам — он будет долго и напрасно мучиться,
но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он
их усвоит на лету.*

К.Д. Ушинский

За последние десятилетия резко возросла речевая патология детей школьного возраста. Острота проблемы состоит в том, что у детей с недостаточно сформированной устной речью отсутствует готовность к началу школьного обучения.

Одна из актуальных задач дошкольного воспитания — развитие речевой компетентности детей, то есть умение решать задачи, связанные с использованием речи как средства общения. Одним из средств формирования речевой компетентности является прием моделирования.

У дошкольного возраста преобладает наглядно-образное мышление, а замена вербальных абстрактных образов зрительными значительно облегчает обучение свободному владению родным языком.

В настоящее время проблема развития речи становится особенно актуальной. Главной и отличительной чертой современного общества является подмена живого человеческого общения зависимостью от компьютера. Недостаток общения родителей со своими детьми, игнорирование речевых трудностей, лишь увеличивает число дошкольников с недостатками речи.

Мнемотехника (от греч. *mneponikon* — искусство запоминания) — техника, облегчающая запоминание и увеличивающая объём памяти, путём образования искусственных ассоциаций. Не связанные, на первый взгляд, между собой картинки соединяются в сюжет, а сигнальные схематические изображения помогают активизировать мыслительные и мнестические процессы, позволяя ребёнку за несколько минут запомнить и даже рассказать небольшое стихотворение. Особенность мнемотехники — применение не изображения предметов, а символов. Символизм характерен для детского рисунка в дошкольном возрасте и не вызывает трудностей в восприятии мнемотаблиц.

Как любая работа, мнемотехника строится от простого к сложному. Необходимо начинать работу с простейших **мнемоквадратов**, последовательно переходить к **мнемодорожкам**, и позже — к **мнемотаблицам** [3, с. 20].

Мнемоквадрат — это отдельная карточка с изображением предмета, действия или другого символа.

Мнемодорожка это несколько схематичных рисунков, расположенных линейно. Используя приёмы наложения и приложения, дети выкладывают из мнемоквадратов мнемодорожки, а, следовательно, составляют предложения, сочиняют небольшие сказки, рассказы. Глядя на эти схемы, рисунки ребёнок легко воспроизводит текстовую информацию.

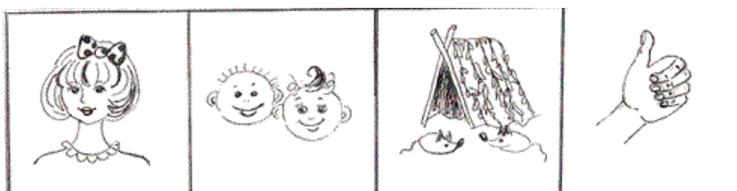
Мнемотаблица — это схема, состоящая из нескольких квадратов, в которую заложена определённая информация. Содержание мнемотаблицы — это графическое или частично графическое изображение персонажей сказки, явлений природы, некоторых действий и др. путем выделения главных смысловых звеньев сюжета. Главное — нужно передать условно-наглядную схему, изобразить так, чтобы нарисованное было понятно детям.

Для изготовления этих картинок не требуются художественные способности: любой педагог в состоянии нарисовать подобные символические изображения предметов и объектов к выбранному рассказу.

Приведу пример автоматизации звука «ш» с использованием мнемодорожек.

Чистоговорки

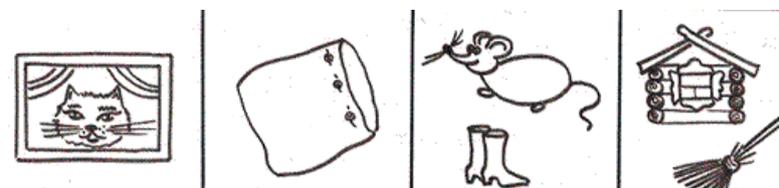
ША-ША-ША — наша Даша хороша,
ШИ-ШИ-ШИ — Миша и Маша — малыши,
ШЕ-ШЕ-ШЕ — мыши в шалаше,
ШО-ШО-ШО — говорю я хорошо!



[1, с. 13].

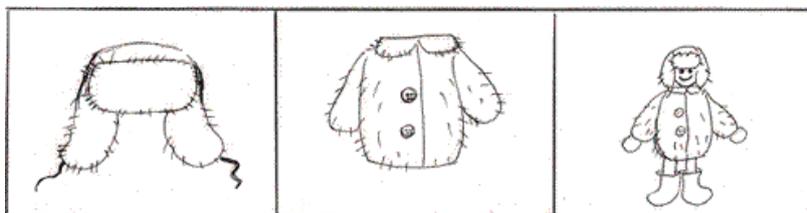
Стихотворение

Кошка в окошке
Подушку шьёт,
Мышка в сапожках
Избушку метёт.



Скороговорка

Шапка да шубка, вот он наш Мишутка.



[2, с. 109]

Приемы мнемотехники эффективны и в коррекции лексико-грамматической стороны речи.

Образование родственных слов

КА	ОНОК	ИК
	АТА	ИНКА
ЕЛОВКА		ИЧЕК

	-человек, собирающий грибы;
	-маленький предмет;
	- назова ласково;
	- множ. число;
	-прилагательное;

Содержание: а) образуй новые слова с опорой на картинку и подписи около неё (например: мышка, мышонок, мышата, мышеловка); б) образуй новые слова с опорой на картинку и пиктограммы около неё (например: грибок, грибочек, грибы, грибной, грибник) [4, с. 51]

Согласование существительного и числительного

	3	
	5	

Содержание: логопед предлагает детям назвать, сколько животных, птиц, насекомых и т.п. указано цифрой в квадратике (например: три муравья, три лягушки; пять зайцев, пять мышей и т.д.) [5].

Использование приёмов мнемотехники в логопедической работе даёт положительный результат. У дошкольников с общим недоразвитием речи повышается чувство заинтересованности и ответственности, появляется удовлетворенность результатами своего труда, совершенствуются такие психические процессы, как память, внимание, мышление, что положительно сказывается на результативности коррекционной работы.

Литература:

1. Барсукова, Е.Л. Автоматизация звуков с использованием мнемодорожек / Е.Л. Барсукова // Логопед. — 2009. — № 5. — С. 12–15.
2. Омельченко, Л.В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи / Л.В. Омельченко // Логопед. — 2008. — № 4. — С. 102–115.
3. Полянская, Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста / Т.Б. Полянская. — СПб: Детство — Пресс, 2009. — 65 с.
4. Расторгуева, Н.И. Использование пиктограмм для развития навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи / Н.И. Расторгуева // Логопед. — 2002. — № 2. — С. 50–53.
5. Иванова, О.В. Наглядное моделирование в развитии речемыслительной деятельности у детей с общим недоразвитием речи (из опыта работы) / О.В. Иванова, С.М. Лакомых, Н.И. Емельянова // Открытый урок. Первое сентября. — <http://festival.1september.ru> (дата обращения 19.08.2019).

Использование денотативного плана в процессе работы над пересказом у детей старшего дошкольного возраста

Покопцева Анжелика Юрьевна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 89 комбинированного вида г. Орла»

Гуженкова Наталья Валерьевна, специалист по развитию
АНО ДПО «Среднерусская академия современного знания» (г. Калуга)

В данной статье рассказывается о методике использования денотативного плана в процессе работы над подробным, сжатым и творческим пересказом.

Ключевые слова: денотативный план, связная речь, пересказ, ребенок, картинка, текст.

Уровень развития связной речи дошкольника является важнейшим показателем готовности ребенка к обучению в школе. По состоянию связной речи ребенка можно судить об уровне развития звукопроизношения, лексики, грамматики, успешности либо не успешности ребенка в коммуникативном плане. От уровня развития связной речи зависит успеваемость ребенка в школе в целом и его способности к изучению отдельных школьных предметов, что объясняется ролью связной речи в формировании и формулировке мысли, воздействии на окружающих. Перечисленные аспекты подтверждают значимость целенаправленной работы по развитию связной речи у детей дошкольного возраста и ориентируют педагогов на выбор более эффективных, современных методов развития связной речи.

Пересказ является сложным для дошкольников видом монологического высказывания. В свою очередь монологическая речь, отличающаяся от диалогической большей развернутостью, требует от ребенка больше внимания к содержанию и форме речи, поэтому сложнее формируется, медленнее совершенствуется.

Среди многообразия видов пересказа особое место занимает подробный или близкий к тексту пересказ. Этот вид пересказа ведется на небольших рассказах или законченных по своему содержанию отрывках и служит средством закрепления содержания прочитанного во всех его деталях и связях. Использование денотативного плана для подробного пересказа является необходимым условием эффективной работы.

Для пересказа, как правило, используется небольшой по объему текст, соответствующий возрастным возможностям детей и этапу работы. К каждому предложению стараемся подобрать одну картинку, на которой изображен предмет или объект, о котором идет повествование в данном предложении.

Обучение начинается с повествовательного текста, в котором сюжет понятен детям. Далее в повествовательный текст включается элемент описания (описание объекта или предмета, внешность человека и т.д.), а чуть позже рассуждения.

Основная цель использования денотативного плана в работе — учить детей пересказывать текст, соблюдая

внутренний план высказывания, последовательность событий и связный речевой замысел. Именно поэтому в работе над близким к тексту пересказом его использование необходимо, особенно на начальном этапе работы.

Такие типичные ошибки подробного пересказа как неумение начать, искажение и неполнота передачи заключительных частей текста, бедность языка и прочие, позволяет свести к минимуму правильный выбор наглядного материала. Денотативное подкрепление облегчает пересказ текста за счет его деления на части с помощью подобранных картинок.

Чтение рассказа сопровождается поэтапным показом и закреплением картинки на магнитной доске. После того, как текст прочитан, и все элементы денотативного плана выставлены, еще раз призываем детей внимательно слушать и запоминать содержание текста. При повторном прочтении каждого предложения показываем указкой на соответствующую картинку плана. Темп речи размеренный и неторопливый, но при этом голосом стараемся выделить наиболее значимые моменты, расставить акценты, привлечь внимание к содержанию, заинтересовать и, где это необходимо, заинтриговать детей.

Далее переходим к непосредственному пересказу текста. Поочередно показывая на картинку, просим детей вспомнить, о чем или о ком говорилось в этом предложении. На данном этапе можно организовать пересказ по цепочке, при этом обязательно призываем детей внимательно слушать и дополнять ответы товарищей. По окончании пересказа, можно перевернуть картинку через одну обратной стороной и предложить одному из детей воспроизвести содержание текста. Именно этот прием описывает Сычёва Г. Е. в своем пособии «Опорные картинки для пересказа текстов» [1, с. 7]. Использование данного приема автор обосновывает тем, что на последующих этапах используются не только предметные картинки (денотаты), но и графические схемы предложений.

После успешного пересказа можно перевернуть все картинки обратной стороной и попросить ребенка пересказать текст, ориентируясь только на общее количество карточек, равное количеству предложений в тексте.

На первых этапах работы лучше выбирать тексты, в которых в пределах одного предложения нет однородных членов. Это нужно для того, чтобы дети поняли принцип работы с денотатами. Далее, по мере освоения простых текстов, работу нужно разнообразить и усложнить. Например, есть вариант работы, при котором уже при первом прочтении текста педагогом дети сами выбирают картинки из всех предложенных и расставляют в нужной последовательности.

На более поздних этапах объясняем детям принцип работы с предложениями, в которых речь идет о нескольких действующих лицах. В подобных случаях карточки с картинками располагаются не горизонтально, а вертикально. И в некоторых местах будет не по одной картинке, а по две или более.

С использованием денотативного плана при подробном пересказе обычно сложностей не возникает. Главное, правильно подобрать текст, наглядность к нему и замотивировать детей к учебным действиям. Но излагать тему нужно уметь не только подробно, но и кратко, конспективно. Это относится и к пересказу: тема должна быть раскрыта в главных чертах, схематично. Пересказать кратко труднее, чем передать содержание в полном объеме. В кратком пересказе нужно отобрать главное, отсеять второстепенное. Нужно выбрать основное и передать его связно, последовательно, не нарушив логики повествования, без пропусков. Не рекомендуем использовать для сжатого пересказа высокохудожественные тексты и тексты, содержание диалог.

Использование денотативного плана при сжатом пересказе также себя оправдывает и дает положительный результат, но требует от педагога большей подготовки. Здесь важно показать детям несколько другой способ действия, призванный, по сути, «сломать» так полюбившийся им при подробном пересказе принцип «одна картинка = одно предложение». При сжатом пересказе педагог отбирает только самые значимые на его взгляд денотаты и предлагает их детям в виде «опорных точек» для пересказа.

Позднее дети сами смогут выбирать нужные им «опорные точки» и, исходя из этого, расставлять нужные им акценты в повествовании. Это невероятно важный этап в работе над пересказом, так как в рамках развития связной речи развивается творческое мышление, креативность, инициативность и самостоятельность, логическое мышление, внимание и память. Поэтому при работе над сжатым пересказом стараемся чаще использовать познавательные тексты, в которых легко прослеживается действие и к которым несложно подобрать картинки.

В любом устном пересказе может быть творческий элемент. К числу творческих работ относятся пересказы с перестройкой текста и с дополнениями, причем они могут быть как в подробном пересказе, так и в сжатом.

При творческом пересказе часто используем денотаты из разных рассказов, уже хорошо знакомых детям. Такой прием позволяет трансформировать текст с целью его переосмысления и решает важную в современной действительности задачу развития креативного мышления дошкольников.

Отметим, что денотативный план при работе над творческими пересказами используется как при пересказе с изменением последовательности событий, так и при дополнении содержания текста для пересказа. Во втором случае, в текст может быть дополнительно включено описание места действия, внешности персонажа, событий, выходящих за рамки исходного текста.

Важно, чтобы пересказ эффективно служил цели развития речи дошкольников. Поэтому используемые методы и средства работы должны быть интересны детям, вызывать не просто желание, а потребность пересказать услышанное полно, правильно и интересно. На наш взгляд, использование денотативного плана в работе с детьми старшего дошкольного возраста над пересказом успешно решает задачи развития связной речи.

Литература:

1. Сычёва Г. Е. Опорные картинки для пересказа текстов. Выпуск 1. Методические рекомендации. — М.: Книголюб, 2003. — 16 с.

Активизация речевого общения детей старшего дошкольного возраста

Покопцева Анжелика Юрьевна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 89 комбинированного вида г. Орла»

В статье раскрываются условия, формы, средства и методы активизации речевого общения у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: активизация, речевое общение, пересказ, ребенок, беседа, игра.

Современная концепция развития дошкольников выдвигает на первый план идею о развитии коммуникативных способностей в условиях активизации разных видов деятельности и, прежде всего, речевой. Главная цель образования — помочь ребенку выработать и развить те способности взаимодействия с собой и с окружающим миром, которые позволили бы ему максимально реализовывать себя.

Процесс формирования коммуникативных умений у детей происходит при накоплении соответствующего опыта и при систематическом закреплении полученных навыков под руководством педагогов и родителей.

Исходной формой речевого общения является диалог, который рассматривается как обмен высказываниями-репликами. Диалогическая форма общения способствует активизации познавательно-мыслительных процессов. Между тем, чтобы ребенок своевременно и качественно овладевал устной речью, необходимо, чтобы он пользовался ею как можно чаще, вступая в контакт со сверстниками и взрослыми, т.е. обладал определенной речевой активностью. При нормальном становлении речи этот процесс протекает незаметно, сам собой, а педагогически правильная организация жизни и речевой коммуникации позволяет активизировать процесс речевого общения.

Среди условий активизации речевого общения можно выделить следующие:

- общая активность, коммуникабельность, инициативность;
- умение преодолевать застенчивость;
- способность переходить от ситуативного диалога к обдуманной речи;
- наличие потребности в общении;
- вовлечение ребёнка в доступную для него деятельность.

Процесс активизация речевого общения осуществляется в двух формах: в свободном речевом общении и на специальных занятиях. Основным методом активизации речевого общения является разговор педагога с детьми (неподготовленные беседы) и правильно организованные беседы с детьми (подготовленные беседы).

Неподготовленной беседа является для детей, воспитатель же должен быть обязательно подготовлен к любому виду общения. Подготовленность педагога состоит в том, что, являясь носителем грамотной разговорной речи, он в каждой стихийно возникающей ситуации речевого общения своей речью учит детей языку.

Подготовленная беседа направлена на то, чтобы, во-первых, научить детей беседовать: выслушивать речь собеседника, говорить понятно для собеседника, во-вторых, отрабатывать произносительные и грамматические навыки, уточнять смысл известных слов и объяснять значение неизвестных.

В работе используются различные приемы активизации речевого общения: постоянное вовлечение ребенка в разговор (беседы педагога с детьми), использование на занятиях приема театрализации (педагог дает образец вербальной и невербальной коммуникации, а дети этот образец копируют), целенаправленная работа по составлению разных видов рассказов и совершенствованию пересказов.

Воспитатель начинает работу с детьми с пробуждения у них положительного эмоционального отношения к процессу общения, к окружающим людям, вооружает их способами действий. При организации подгрупповой и индивидуальной работы с детьми воспитатель ориентируется на исходный уровень речевого развития каждого ребенка, учитывает его индивидуальные особенности, вовлекает в процесс коммуникации.

Работа по формированию речевого общения проводится регулярно и органично включается во все виды деятельности детей, как на занятиях, так и вне занятий.

Для каждого ребенка определяется особое содержание и формы работы по развитию коммуникативных навыков и закреплению полученных умений в разнообразных видах деятельности.

Освоение детьми общественного опыта осуществляется средствами разнообразных видов игр и в предметно-практической деятельности. При таком подходе у ребенка формируются психические новообразования:

способность к социальным формам подражания, идентификации, сравнению, предпочтению. На основе взаимодействия со сверстниками развиваются и собственные позиции, оценки, что дает возможность ребенку занять определенное положение в коллективе сверстников.

Активизация речевой деятельности в целом невозможна без активизации основных её компонентов, поэтому большое внимание следует уделять словесным играм, направленным на обогащение словарного запаса, формирование грамматической правильности речи, интонационной выразительности и развитие умения пользоваться уже имеющимися средствами в речевой практике. Значимость таких игр в том, что дети не просто получают и анализируют языковую информацию, а целенаправленно ею пользуются, что стимулирует их собственную речевую активность.

Особая роль в процессе активизации речевого общения отводится пересказу. Подбирая тексты для пересказа, взрослые должны учитывать содержание и идею произведения. Текст, использованный на занятиях по активизации речевого общения, должен не только познакомить ребёнка с особенностями русской речи, но и активизировать его речевую и мыслительную деятельность. В сюжете должна чётко прослеживаться последовательность событий и действий. Обоснованным также будет использование в повествовании знакомых персонажей, которые имеют свои чётко выраженные личностные характеристики.

Дети дошкольного возраста достаточно хорошо владеют принципами построения отдельных предложений, но создание из отдельных предложений логической речевой структуры для многих из них является порой непосильной задачей.

Именно поэтому в вводной части занятия используются приемы, готовящие детей к восприятию произведения, формирующие соответствующий эмоциональный настрой, организующие внимание. Это могут быть рассмотрение картины или объекта, отгадывание загадок, чтение педагогом небольшого стихотворного текста, прослушивание музыкального произведения.

Первичное чтение произведения играет очень важную роль. Педагог должен читать текст медленно, четко и выразительно. Не следует предупреждать детей о последу-

ющем пересказе, дабы обеспечить целостность восприятия произведения и дать возможность эмоционально прочувствовать его. Эти два этапа являются динамическими и могут отсутствовать, если произведение уже хорошо знакомо детям.

Не менее важную роль играет беседа после первичного прочтения текста. Необходимо продумать вопросы заранее, чтобы при разборе выделить основные моменты, обеспечить понимание детьми идеи произведения, дать характеристику персонажей и их действиям, обратить внимание на особенности языка произведения.

Повторное чтение после беседы с детьми проводится уже после нацеливания детей на пересказ. Вторичное чтение должно быть более медленным по сравнению с первым.

После повторного чтения необходимо сделать паузу для обдумывания детьми содержания и подготовки к пересказу. На этом этапе, чтобы облегчить детям задачу, педагог может напомнить им план пересказа или использовать другие приемы работы.

Пересказ осуществляется посредством активного руководства со стороны педагога.

Значимое место в процессе активизации речевого общения детей отводится родителям дошкольников. Поэтому педагоги разрабатывают для них методические рекомендации по вопросам развития речи их детей, консультируют и ежедневно отвечают на возникающие вопросы.

В связи с этим в задачи педагогов также входит изучение особенностей общения взрослых с детьми в семье, помощь родителям в осознании негативных последствий деструктивного общения в семье. Педагоги стремятся заинтересовать родителей в развитии игровой деятельности детей, обеспечивающей успешную социализацию, усвоение гендерного и коммуникативного поведения, обращают внимание родителей на возможности развития коммуникативной сферы ребенка в детском саду и в семье, создают у родителей мотивацию к сохранению семейных традиций и зарождению новых.

Практика работы с детьми показывает, что помимо игр, способствующих активизации речевого общения дошкольников, эффективным средством также является пересказ.

Литература:

1. Гуженкова Н. В., Михайленко В. В. Активизация речевого общения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. — 2017. — № 16. — С. 452–454.

Развитие детей 5–7 лет с ОВЗ посредством включения звуко таблиц, звуковых планшетов в коррекционно-развивающую работу на этапе автоматизации и дифференциации поставленных звуков (из опыта работы)

Сидорова Таисия Сергеевна, учитель-логопед высшей категории;
Кантур Татьяна Георгиевна, учитель-логопед высшей категории
МБДОУ детский сад № 2 ст. Каневская (Краснодарский край)

В своей практике мы используем разработанную нами систему практических игровых упражнений, в основу создания которых был положен такой тип исследования, как работа с таблицей и планшетом.

Созданные нами авторские **звуко таблицы** и **звуковые планшеты** с использованием техники «бусографии» с включением алгоритма практических игровых упражнений по автоматизации и дифференциации поставленных учителем-логопедом всех групп звуков, позволили добиться правильного и красивого произношения. В ходе этой работы параллельно решались такие задачи как ориентировка на листе бумаги (таблице), планшете, развитие сенсорных эталонов, сенсомоторной координации, глазомера, усидчивости, сосредоточенности, психических процессов. Постепенное формирование в сознании воспитанника понимания того, что владение правильным звукопроизношением, знание букв и звуков в последующем поможет при обучении в школе служит мотивационным компонентом для получения положительного результата. Это позволяет выстраивать индивидуально-групповую коррекционную деятельность так, чтобы вызвать познавательную, речевую инициативу детей и поддерживать их активность.

Приняв позицию заинтересованного, любознательного партнёра, учитель-логопед должен придерживаться, примерно следующей последовательности (алгоритма) — включения в коррекционный процесс практических упражнений с постепенным уровнем сложности. Игровые упражнения и предметные картинки подобраны на определённый звук и разделены на следующие направления: проговаривание слов с заданным звуком, словосочетаний, фраз-предложений. Это позволяет использовать лично-ориентированный подход. В ходе проведения игровых упражнений отрабатываются различные грамматические категории. Конкретному ребёнку или 2–5 дошкольникам учитель-логопед предлагает уровень сложности заданий, соответствующий их возможности и задачам обучения.

Такой способ предоставления учебного материала в короткие сроки позволяет ребёнку не только быстро и эффективно усвоить знания, но и повысить уровень своего развития, звукопроизношения.

Звуко таблицы обеспечивают занимательную для ребёнка форму познания, позволяет максимально использовать принцип дифференцированного и лично-ориентированного подхода в обучении дошкольников,

помогает подбирать индивидуальный маршрут для каждого ребёнка, делает коррекционный процесс более комфортным. В народе говорят: «Чем умнее» руки — тем умнее ваш ребёнок». Больше всего на свете малыш хочет двигаться, для него движение — есть способ познания мира. Значит, чем точнее и четче будут детские движения (в данном случае-движения пальцев и кистей рук), тем глубже и осмысленнее будет знакомство ребёнка с миром звуков.

Актуальность практического игрового материала с включением авторских звуко таблиц, звуковых планшетов с использованием плоских бус не вызывает сомнения, поскольку предлагаемые упражнения способствуют формированию и совершенствованию тонкой моторики кисти и пальцев, помогут ребёнку научиться слышать звуки русского языка, ориентироваться в звуко-таблице подбирая, накрывать предметные картинки фишками разного цвета проговаривая заданный звук (например-звук Ч) — на живые предметы фишки коричневого цвета, а на неживые предметы — фишки черного цвета), а на вязаном планшете нанизывать плоские бусы с нарисованными на них предметными картинками с заданным звуком. Можно отметить, что коррекционная деятельность с применением игровой технологии поможет детям с радостью пройти путь автоматизации и дифференциации поставленных звуков, что в свою очередь повысит качество коррекционного процесса.

Представленные игровые задания направлены на совершенствование грамматических категорий, определения места звука в слове, формирования правильного звукопроизношения, моторных функций (в работе с плоскими бусами). Экспериментальным путём мы убедились, что авторские практические упражнения с использованием звуко таблиц и звуковых планшетов являются эффективным средством в индивидуально-подгрупповой коррекционной работе.

В заключении отметим, что игровая деятельность на этапе автоматизации и дифференциации позволяет более широко и с разных сторон изучить поставленный звук и решить задачи, учителем логопедом за более короткий промежуток времени.

Представляем варианты игр «Звуко таблица-Ч». Игровые упражнения: предметы размещаем в линейный ряд (в таблице 4 ряда).

1. Назови все предметы по порядку «змейкой», начиная с картинки со звездочкой * (Черепашка, ключ, ба-

боЧка, оЧки, овеЧка, боЧка, ПеЧкин, перчатки, девоЧка, пеЧка, богаЧ, Чемодан, мальЧик, меЧ, быЧок, мяЧ.)

2. Ставь на каждый предмет свой указательный пальчик и добавляй к называемому предмету сначала фразу «пальЧик на ...»:

пальЧик на Черепахе

пальЧик на клюЧе

пальЧик на бабоЧке и т.д.

3. Называй предметы парами таким образом, чтобы у живого предмета в паре был неживой предмет. Например, у Черепашки — клюЧ, у БабоЧки — оЧки и т.д. (картинки подобраны парами: живой предмет — неживой предмет).

4. К живому предмету добавляй слово **РЫЧИТ**, а к неживому предмету — **МОЛЧИТ**: Черепаха — рычит, а клюЧ — молчит, бабочка — овеЧка-рычит, а боЧка — молчит.

5. Называй предмет, на который ставишь фишку сначала в **ЕДИНСТВЕННОМ** числе, затем, согласовывая его с числительными **ДВА, ПЯТЬ**: одна бабоЧка, две бабоЧки, пять бабоЧек и т.д.

6. Назови каждый предмет в уменьшительной форме, если это возможно: перЧатки — перЧатоЧки, Чемодан-ЧемоданЧик и т.д.

7. Расставь фишки — на живые предметы фишки коричневого цвета, на неживые предметы — фишки черного цвета.

8. Показывай и называй: бабоЧка — кориЧневая, перЧатки — Черные и т.д.

9. Назови, что находится в правом верхнем углу; в нижнем левом углу; в *правом нижнем углу*; в *верхнем левом углу*; в *верхнем ряду вторым по счету*; в *нижнем ряду третьим по счету*; *во втором ряду первым по счету*; *между, над...*, *под...* и т.д. (задание может быть любой сложности).

10. С каждым предметом придумай по одному предложению. (Усложненный вариант задания: придумай предложения, используя по два слова из звукотаблицы, например, ПеЧкин и перЧатки — ПеЧкин носит перЧатки и т.д.)

«Звукотаблица-Ж». Игровые упражнения:

1. Назови все предметы по порядку «змейкой», начиная с картинки со звездочкой * жук, жёлудь, жаба, лужа, уж, баржа, жираф, пижама, медвежонок, журнал, морж, снежинка, ёжик, ножик, журавлёнок, этажерка (и.т.д.)

2. Ставь на каждый предмет фишку и добавляй к называемому предмету сначала слово «**подхожу**»: я подхожу к жуку, я подхожу к жёлудю, я подхожу к жабе и т.д.

3. Называй предметы парами таким образом, чтобы у живого предмета в паре был неживой предмет. Например: у жука — жёлудь, у жабы — лужа, у ужа — баржа, у жирафа — пижама и т.д. (картинки подобраны парами: живой предмет — неживой предмет).

4. Называй предметы живые нежными, а неживые — нужными: жук-нежный, а жёлудь нужный, жаба — нежная, лужа — нужная и т.д.

5. Называй предмет, на который ставишь фишку сначала в **ЕДИНСТВЕННОМ** числе, затем, согласовывая его с числительными **ДВА, ПЯТЬ**: один жук, два жука, пять жуков и т.д.

6. Назови каждый предмет, про который можно сказать **Мой**(накрой фишкой **оранжевого** цвета), про который можно сказать **Моя**(накрой фишкой **баклажанового** цвета).

7. На живые предметы клади фишку оранжевого цвета, а на неживые предметы — баклажанового цвета.

8. Показывай и называй жук — оранжевый, жёлудь — баклажановый, жаба — оранжевая, лужа-баклажановая и т.д.

9. Раздели слова на части с использованием схем (полосок);

10. Определи, где находится звук (в начале, в середине, конце слов с использованием схем);

11. Назови, что находится в *правом верхнем углу*; в *нижнем левом углу*; в *правом нижнем углу*;

12. С каждым предметом придумай по одному предложению. (усложненный вариант задания: придумай предложения, используя по два слова из звукотаблицы, например, жук и жёлудь — жук схватил жёлудь).

Литература:

1. Кантур Т. Г., Сидорова Т.С. «Преодоление нарушений звукопроизношения через реализацию авторской коррекционно-развивающей программы »Вижу слышу и играю — правильно говорю» Кубанское полиграфическое объединение Спб-250стр. 2014 г.
2. Кантур Т. Г. «Практический материал по развитию фонетико-фонематической стороны речи детей 5–7 лет», Кубанское полиграфическое объединение Спб-150 стр. 2011 г.
3. Сидорова Т. с. «Развитие артикуляционной и тонкой ручной моторики у детей с нарушением речи по средствам бусографии». Кубанское полиграфическое объединение.2016г7.
4. Сидорова Т.С. Кантур Т.Г. «Взаимодействие педагогов и родителей при организации коррекционной работы по преодолению нарушений звукопроизношения у дошкольников с ТНР 5–7 лет, посредством практических, игровых упражнений. ООО»Виза» Спб-250 стр.3-е издание дополнено 2018 г.

Формирование экономической культуры у детей дошкольного возраста

Умнов Дмитрий Геннадьевич, преподаватель
Андижанский государственный университет имени З. М. Бабура (Узбекистан)

Экономика есть искусство удовлетворять безграничные потребности при помощи ограниченных ресурсов.

Лоренс Питер

В статье рассматриваются теоретические основы экономического воспитания детей дошкольного возраста, формирования у дошкольников экономического мышления, культуры и знания.

Ключевые слова: экономика, экономическая культура, ребёнок дошкольного возраста.

The article deals with the theoretical foundations of economic education of preschool children. Formation in preschoolers economic thinking, culture and knowledge.

Key words: economy, economic culture, preschool child.

Экономическое развитие и процветание страны условно зависит от экономической, интеллектуально и культурно развитого общества. Так как, экономика является фундаментом организации развития каждой отрасли. Поэтому для развития современного узбекского общества становится важным воспитание экономической культуры подрастающего поколения, а именно первого звена непрерывного образования Республики Узбекистан — дошкольное образование.

Сначала дадим определение словам «экономика», «ребёнок дошкольного возраста» и выявим их взаимосвязь.

Слово «экономика» — греческого происхождения (ойкос — хозяйство, номос — закон). Оно означает «законы хозяйствования». Сегодня термин «экономика» используется в двух основных значениях: во-первых, как синоним слова «хозяйство» (экономика страны, региона, предприятия и т.п.) и, во-вторых, как название науки о хозяйствовании. [1, с. 7]

Ребенок дошкольного возраста развивается, накапливая индивидуальный опыт, жизненные впечатления и одновременно активно преобразуя культуру, привнося в нее элементы своей субкультуры, становясь субъектом разных видов деятельности. Дошкольник транслирует наш взрослый мир со всеми его достоинствами и недостатками. Это не просто отражение — это активная работа чувства и ума, осмысление мощного информационного потока, переживание всего того, что он видит и слышит вокруг себя. [2, с. 10]

Экономическое воспитание дошкольников — относительно новое направление дошкольной педагогики. В последнее десятилетие встал вопрос о том, что любой современный человек должен обладать деловыми качествами. Эти требования общества сделали проблему экономического воспитания актуальной уже применительно к дошкольному возрасту, так как ребенок с малых лет соприкасается с такими экономическими ка-

тегориями, как деньги, вещи, труд, стоимость. Одной из задач экономического воспитания дошкольников на современном этапе является формирование основ экономической культуры.

Экономика и ребенок дошкольного возраста на взгляд кажутся абсолютно не взаимосвязанными между собой понятиями. Но в нынешнее время современное общество требует экономических знаний даже у детей самого детства. Ребёнок, осознав себя как личность, входит в экономический мир деятельности. В современной жизни выполняются различные экономические процессы. Знакомство с разными профессиями, купля-продажа товаров и услуг, реклама по телевизору, разговоры родителей о семейном доходе и расходе — это далеко не всё, с чем приходится сталкиваться детям дошкольного возраста.

В «Декларации прав ребенка» записано, что человечество обязано давать ребенку лучшее, что оно имеет. Ребенок должен получить образование, которое соответствовало бы его общему культурному развитию и развитию сознания, моральной и социальной ответственности члена общества. [3]

Благодаря образованию социальный опыт передается от поколения к поколению, и каждое последующее поколение становится образованнее предыдущего. Современная социально-экономическая ситуация требует от семьи и ДОО приобщения малышей к миру экономических ценностей.

Дети дошкольного возраста — это будущие школьники, потом студенты, и, конечно же, работники разных профессии. Вот поэтому знания, привычки и навыки, сложившиеся в дошкольном периоде, станут основой для их дальнейшей удачной экономической деятельности. Дети сами начинают принимать участие в процессе покупки товаров (подают деньги, оплачивают за дорогу и т.д.). Ребенок старшего дошкольного возраста по поручению

и контролю родителей самостоятельно ходит в магазин и совершает покупку. Такие поручения он осуществляет с большой радостью, ведь так он реально приобщается к миру взрослой жизни. Дети начинают чувствовать себя соучастниками совместных дел семьи.

С учетом всех точек зрения, можно сделать вывод, что экономическое воспитание детей дошкольного возраста — это целенаправленный процесс формирования нравственно-экономических качеств личности, таких как бережливость, ответственность, деловитость, компетентность, самостоятельность, предприимчивость, а также получение знаний об экономической жизни людей, ориентированной на систему ценностей.

Таким образом, именно в дошкольном возрасте возможно обучать детей жизни, ее правилам и нормам, и экономике, как составной части этой жизни, неразрывно связанной с ее другими частями, и бесспорно в современном обществе актуальной является потребность в формировании у детей основ экономической культуры. Формирование у дошкольников начальных экономических представлений способствует развитию потребительской культуры. Ведь в нашей планете все ресурсы ограничены, и человечество должно их потреблять с умом.

Литература:

1. Ефимова Е. Экономика: Учебное пособие М.: МГИУ, 2005 ст. 7
2. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева Дошкольная педагогика стандарт третьего поколения 2-издание «ПИТЕР» 2019 ст. 10
3. Генеральной Ассамблеи ООН Декларация прав ребенка 20 ноября 1959 г

Потребительская культура детей дошкольного возраста может быть преподнесена в форме элементарных сведений:

— учить детей правильному обращению к деньгам, зарабатывать их честным трудом и разумному использованию;

— ввести ребят в сложный мир предметов, вещей, человеческих взаимоотношений с помощью игр, экономических задач;

— дать понятия детям об экономических категориях такими как: труд, товар, банк, деньги, стоимость, цена, процент;

— прививать у детей этическое-нравственные качества — “бережливость, компетентность, целеустремленность, честность, экономность, достоинство, щедрость;

— объяснять ребёнку правильному использованию информационных технологий (компьютер, телефон, интернет, реклама), разбираться с ней;

Все это позволяет сформировать у детей представление об экономике и тем самым повысит уровень их компетентности в вопросах потребительства и укрепления экономических знаний в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Опыт реализации технологий дистанционного обучения в практике дополнительного образования детей технической направленности

Чигвинцева Светлана Михайловна, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

Развитие современного общества невозможно без развития научно-технического прогресса. Сегодня одной из проблем в России обозначена — недостаточность инженерно-технических кадров, дефицит молодых инженеров конструкторов для российских предприятий. У абитуриентов, поступающих в вузы, выявляется недостаток представления о работе инженеров конструкторов и работе, которую они выполняют в рабочей среде. Но с развитием технологий у школьников появляется интерес к научно-техническому творчеству. В центрах дополнительного образования детей активно демонстрируется профессия инженера.

Согласно приказу Министерства просвещения РФ от 9 ноября 2018 г. N196 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам», занятия в объединениях могут проводиться по дополни-

тельным общеобразовательным программам по шести направлениям, одна из них техническая [8].

Для начала определим, чем отличается техническое творчество от других видов. Техническое творчество строится на изобретательности, практической составляющей, связанной с разработкой, созданием и применением технических устройств. В процессе работы обучающиеся изготавливают различные модели, которые реально работают: это модели средств передвижения, модели самолетов, квадрокоптеров, которые летают, модели плавающих судов, электронные роботы, которые выполняют заданные команды. Несмотря на то, что некоторые модели не могут функционировать в полном объеме, результат творчества юного техника виден. А это создает позитивный эмоциональный настрой и стимулирует к совершенствованию или изобретению чего-то нового.

Занятия техническим творчеством — это не просто работа по изготовлению нового устройства, а умение применять знания из межпредметных областей. Необходимо хорошо знать математику, физику, механику, чтобы изобрести что-то новое. Поэтому техническое творчество стимулирует к познаниям других предметов, расширению кругозора.

Ценность этого творчества состоит и в воспитательной функции. В процессе поисковой, исследовательской работы, конструкторской деятельности, в проектировании нового устройства юный изобретатель получает и гибкие навыки (softskills) — это навыки работы в команде, он учится устанавливать коммуникации с другими участниками, приобретает умения ставить научно-технические эксперименты, работать со своими успехами и неудачами. В процессе работы над сложным техническим изделием развивается техническое мышление, активизируется умственная активность. Здесь нет готовых шаблонов, по которым нужно что-то изготовить, есть схемы чертежи, прототипы, аналоги, где нужно уметь провести отбор, придумать образ, создать чертеж, построить прототип модели.

Техническое направление развивается в России давно, существует оно в центрах технического творчества, кружках моделирования, в клубах. Наряду с занятиями в кружках, в прошлом столетии существовала система заочных клубов. Работа в них состояла в распространении методических брошюр по позиционированию технических знаний, но эта деятельность никак не контролировалась. Из-за фрагментарности, прерывности, и несистематичности такая система не прижилась и потеряла свою актуальность. В конце 20 века интерес молодежи к техническому творчеству пошел на спад, закрылись многие технические центры, кружковые движения, снизилась потребность в обучении. С развитием технологий интерес среди молодежи к техническому творчеству возродился вновь, но сегодня нужны новые подходы к обучению, современные и более гибкие, в соответствии с запросами обучающихся. Фактически эта сфера становится инновационной площадкой для отработки образовательных моделей и технологий будущего, а персонализация дополнительного образования определяется как ведущий тренд развития образования в XXI веке [9]. Получают распространение новые организационные формы, такие как детские технопарки, детские IT-студии, классы робототехники, 3D — моделирования и другие. Об этом свидетельствует открытие «Кванториумов» в регионах России. «К концу 2019 года будет уже 76 регионов, где есть Кванториумы, и сеть будет уже насчитывать не менее 110 площадок», — заявила Марина Ракова, добавив, что на сегодняшний день «Кванториумы» открыты в 62 регионах страны, там работают 89 технопарков. Говоря об эффективности технопарков, замминистра отметила, что уже есть проекты воспитанников «Кванториумов», которые от идей перешли в стадию монетизации и коммерциализации, внедрения в различные отрасли. «Есть внедренные

достаточно серьезные отрасли, к примеру, в оборонную промышленность. Показатель успеха этого внедрения, в том, что дети, выходя из системы дополнительного образования, идут в университет на инженерные направления» [7].

Исследуя интерес российских подростков и родителей к дополнительному образованию детей технической направленности, в поисковой системе Яндекс мы обнаружили, что по словосочетанию «техническое творчество» за апрель 2019 года поступило 16960 запросов. Проведя исследования по месяцам, мы выяснили, что максимальный запрос данного словосочетания у пользователей интернета приходится на сентябрь, это обусловлено увеличением популярности в связи с наступлением учебного года. Проанализировав региональную популярность — выявили, что интерес к техническому творчеству присутствует во всех субъектах РФ, особенно в отдаленных от Москвы и МО регионах (ЯНАО, Чукотская область, ХМАО и др.). Скорее всего, эти регионы менее охвачены дополнительным образованием технической направленности, поэтому их запрос на данное обучение выше. Использование информационных технологий, внедрение дистанционного обучения в систему дополнительного образования технической направленности позволяет охватить большее количество детей и дает им возможность заниматься в удобное для них время и в удобном месте, оно предоставляет равный доступ детей к дополнительному образованию в соответствии с их интересами и запросами, независимо от места проживания и состояния здоровья. У них появляется возможность обучаться новым направлениям, развиваться, представлять свои результаты на различных конкурсах, олимпиадах.

И безусловно, назрела необходимость использовать новые подходы и средства обучения современных детей техническому творчеству. Для выявления эффективных методов, мы рассмотрели опыт педагогов, использующих дистанционное обучение в технической составляющей дополнительного образования детей.

Так, в 2004 году, когда образовательные учреждения еще не были так оснащены современными компьютерными системами, Малая техническая академия Краевого центра детско-юношеского технического творчества в Ставропольском крае начала осуществлять свою деятельность с использованием дистанционных образовательных программ. В диссертационной работе Э.В. Самойленко [9] представляет систему дистанционного обучения для спортивно-технического направления деятельности, включающее в себя авиа- и ракетомоделирование, судомоделирование и автомоделирование, основы рационализации и конструирования, автоматизированные технологии, радиотехника и электроника. Одной из форм реализации обучения стала работа по индивидуализации учебного плана в соответствии с интересами и потребностями каждого обучающегося. В ее работе представлены модульная система и кейс-технология дистанционного обучения, а также метод проектов. В качестве модулей под-

готовлены письменные задания, включающие отдельные темы или разделы. Они способствуют пониманию изучаемого предмета в ходе групповых дискуссий, выработке практических навыков делового общения. В ходе обучения обучающимся нередко требуются индивидуальные консультации преподавателей по изготовлению действующего образца. В таких случаях используется кейс-технология. Необходимые консультации оформляются в письменной форме (с чертежами, схемами и пояснениями к ним) и отправляются традиционной почтой или по электронной почте. Для получения обучающимися необходимых консультаций используется также и «голосовая почта» [9].

Основным качественным показателем является успешность участия воспитанников в краевой научно-практической конференции и других краевых массовых мероприятиях по направлениям обучения. Проекты по Судомоделированию каждый год занимали призовые места [9].

В связи с модернизацией содержания дополнительного образования детей, а также с появлением компьютерной техники, мобильных средств связи, получали свое развитие новые (сетевые и дистанционные) технологии. Так, Центр дистанционного образования «Эйдос» осуществляет инновационный образовательный процесс на протяжении 10 лет, используя распределенное образование [1]. Систему распределенного обучения Андрианова Г.А., характеризует как «систему, в которой различные субъекты обучения, сохраняя пространственную и временную удаленность, осуществляют совместный процесс управления образованием на базе телекоммуникаций». Распределенная деятельность Центра «Эйдос» является новшеством для образования детей. Одной из инноваций, которые реализуются в распределенной деятельности ЦДО «Эйдос» является эвристическое обучение. Эвристическое обучение дает возможность обучающемуся создавать свой собственный творческий продукт по выбранному предмету. Наиболее ярко эвристическое обучение реализуется во Всероссийских дистанционных эвристических олимпиадах, в которых в течение 10 лет приняло участие свыше 170 тыс. школьников [1].

Дистанционная олимпиада позволяет принимать в ней участие детям «из глубинки», организованным группам, имеющим дома подключение к Интернет [1].

Главным новшеством в эвристических олимпиадах являются открытые задания, которые не предполагают заранее известного результата. Для выполнения задания эвристической олимпиады, участники осуществляют разные виды эвристической деятельности: наблюдение, эксперимент, моделирование, конструирование, прогнозирование, фантазирование и др. В процессе эвристической деятельности обучающийся применяет универсальные эвристические методы познания объекта или решения проблемы: установление закономерности, образное представление объекта, создание алгоритма действий. В дистанционной олимпиаде в заданиях с элементами мульти-

медийных технологий используется графика, анимация, звук, видео, что создает творческую интерактивность участников. По технической направленности ежегодно проводятся дистанционные образовательные конкурсы с привлечением значительного числа индивидуальных участников (обучающихся всех регионов России и зарубежья), а также целых коллективов образовательных учреждений (например, конкурс «НИ-ТЕСН календарь класса», Конкурс «Программные фишки» — создание компьютерных мини-программ, Конкурс на лучшую математическую головоломку и др.). Участники проекта получают инструкции и рекомендации по созданию своих программ, имеют возможность общаться друг с другом, дискутировать и получать консультации ведущего проекта в рамках форума и чата [4].

В удалённых областях, различных регионах, где наблюдается ограниченный выбор образовательных услуг для детей, педагоги учреждений дополнительного образования постоянно работают над поиском новых моделей повышения доступности дополнительного образования в сельском социуме. Такие модели дистанционного обучения представляет Асфарова Т.Ф. [2]. Одна из моделей «Сетевое взаимодействие». Суть модели — создание сети заинтересованных партнёров в реализации проекта. Партнёрами могут быть представители бизнеса, социальной сферы. Такое взаимодействие генерирует новые формы работы: создаются образовательные комплексы, совместные образовательные программы, осуществляется сетевое взаимодействие между учреждением дополнительного и учреждениями общего и профессионального образования и др. Вклад в реализацию проекта вносят все участники взаимодействия, в том числе и в виде ресурсов. Примером может служить региональный проект «Академия современных технологий», который реализуется в Костромской области. В проекте используется региональный опыт деятельности профильных авторских лагерей. Проект включает в себя реализацию программ «Школа ювелирного дизайна», «Школа робототехники», характеризующихся современным содержанием, технологиями и обеспечивающих доступность дополнительного образования независимо от места проживания обучающихся (реализуемых в сетевой форме, в том числе и на базе образовательных профильных лагерей), на основе механизмов государственно-частного и социального партнёрства, аккумуляции ресурсов системы образования, производства и бизнеса. Используются авторские технологии деловых и проектных игр, технологии дистанционного обучения, открытого образования, программы проектной и исследовательской деятельности школьников области с включением их в реальную практику, в профессиональные пробы. В составе образовательной сети более 20 организаций дополнительного образования детей Костромской области; представители бизнеса, представители некоммерческих организаций [2].

Вторая модель которую описывает Асфарова Т.Ф. — это модель «Дистанционное обучение». Особенности

этой модели состоят в том, что при разработке индивидуального образовательного маршрута обучающегося используются современные технологии, собранные в кейсы: содержание, инструментарий, методические рекомендации. Кейсы объединены в единый образовательный дистанционный «блог», реализуемый при включении всех участников образовательного процесса (учащихся, родителей, педагогов, социальных партнеров). Содержание «блога» включает создание школьных бизнес-стартапов в ходе прохождения и изучения дистанционных кейсов, профессиональных проб, практикумов на базе загородных детских лагерей, доступно для подростков и педагогов независимо от места проживания и обучения» [2].

Еще одним из направлений популяризации дистанционного обучения в дополнительном образовании рассматривается образовательный каворкинг. Маясова Т. В., Лекомцева А. А., Федянина С. П. рассматривают образовательный каворкинг, как новый комплекс взаимосвязанных действий и процедур, который сможет обеспечить качество образовательных услуг. Для реализации технологии образовательного каворкинга в «Академии знаний» ГБУДО «Центр развития творчества детей и юношества Нижегородской области» активно используется ИКТ-технологии, расширяется сфера дистанционного обучения, создается единая образовательная среда для детей 6–18 лет. Для обучающихся созданы специальные группы в соцсети «вконтакте». Обучение проходит в режимах онлайн и офлайн, а также путем знакомства с вики-материалами интересных страниц, тематических сообществ, видео — или аудиозаписями, размещенными в сети Интернет. Онлайн-обучение осуществляется через чат-уроки, которые планируются заранее, определяется точная дата и время проведения, и обучающиеся одновременно подключаются через Skype. Офлайн-обучение осуществляется без привязки ко времени, информацию необходимую для обучения заранее размещают через новостную ленту, личные сообщения, электронную почту [6].

Говоря о том, что «Сегодняшние дети — это поколение Z. Синонимом к данному названию может стать термин «цифровой человек». Д. Н. Маковчик считает важным для современных детей использовать мобильное обучение. Он дает определение, что «мобильное обучение — это форма организации учебного процесса, основанная на применении средств мобильных ИКТ и беспроводной связи. Учитывая различные трактовки понятия «мобильное обучение» мобильным можно называть обучение, когда обучающийся имеет непрерывный доступ к образовательным ресурсам, может взаимодействовать с учителем и одноклассниками. Мобильное обучение также является разновидностью дистанционного обучения с использованием средств ИКТ» [5].

В своих исследованиях он предлагает провести интеграцию технологий «мобильного обучения» на базе МБОУ «СШ № 14» г. Нижневартовска в «Школьный технопарк», в модуль «Робототехника» и проводить ре-

ализацию через использование «сканер QR-кодов, приложений для создания и совместной работы с интеллект-картами, приложения Pickers для организации и проведения тестирования, приложения для управления робототехническими устройствами [5].

Наиболее интересным для нас представляется опыт е-ЦИТТ. е-ЦИТТ — это электронные центры инженерно-технического творчества детей — созданные в качестве экспериментальной деятельности для развития дополнительного образования детей технической составляющей: исследовательской, инженерной, технической и конструкторской направленности [10].

«В 2014 году идея воплотить модель Дворцов пионеров в формате современного электронного обучения нашла поддержку в Минобрнауки России в связи с развитием системы дополнительного образования детей. Результатом стали концепция и модель Электронных центров инженерно-технического творчества и обучения детей и молодежи, на основе которых мы создали не имеющий аналогов российский продукт для дополнительного образования», — говорит Владимир Бабешко [3]

Обучение в е-ЦИТТ организовано посредством интерактивного онлайн-обучения в игровом формате. Здесь созданы и используются для обучения виртуальные лаборатории; поддерживаются научно-исследовательские интересы. В состав электронных центров входят следующие электронные направления: «Виртуальная робототехника», «Веб-программирование» и «Цифровое моделирование». Основными особенностями в образовательном процессе используются элементы игрофикации. Обучающимся предоставлен доступ к виртуальным моделям и специализированным программным средствам [3].

Результаты апробации концепт-модели электронных центров инженерно-технического творчества, а также опыта педагогов, внедряющих дистанционные технологии в дополнительное обучение детей позволили сделать следующие выводы: Методики и технологии с использованием дистанционных технологий вызывают огромный интерес среди детей, что позволяет увеличить охват детей программами дополнительного образования, способствуют повышению интереса детей и молодежи к научно-технической сфере деятельности. Использование элементов игрофикации, облачных технологий, удаленного доступа, виртуальных лабораторий, а также современного контента оказывает положительное влияние на результаты обучения.

Исходя из вышеизложенного, мы видим, что использование дистанционной формы обучения в системе технического творчества имеет широкие педагогические возможности для развития творческих способностей, интеллектуального и культурного потенциала молодежи, её самореализации. Применение дистанционной формы обучения открывает возможности для развития детского технического творчества в отдаленных от научных и культурных центров малых городах и поселках.

Литература:

1. Андрианова Г.А. Пять инноваций распределённой деятельности Центра дистанционного образования «Эйдос»: [Электронный ресурс] — URL: <http://eidos.ru/journal/2009/0114-1.htm> (дата обращения 07.08.2019).
2. Асфарова Т. Ф. Модели повышения доступности дополнительного образования детей в сельском социуме. / Асфарова, Т.Ф. // Педагогика. Психология. Социокинетика — 2017. — № 2. — С. 163–168.
3. Бабешко В. Н. Электронные центры инженерно-технического творчества — инновационный инструмент для профориентации и дополнительного образования детей / Бабешко В. Н., Логинов, К.Е., Воякин Е.А. // Профессиональное образование и рынок труда — 2015. — № 5/6. — [Электронный ресурс]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/elektronnye-tsentry-inzhenerno-tehnicheskogo-tvorchestva-innovatsionnyy-instrument-dlya-proforientatsii-i-dopolnitelnogo> (дата обращения 12.03.2019).
4. Дистанционные конкурсы и проекты. [Электронный ресурс] — URL: <http://eidos.ru/project/index.htm> (дата обращения 07.08.2019).
5. Маковчик Д. Н.; Обобщение результатов опыта использования дистанционных образовательных технологий при реализации дополнительных общеобразовательных (общеразвивающих) программ технической направленности, включая рекомендации по внедрению подобных образовательных технологий в образовательных организациях автономного округа: сборник методических материалов / Маковчик Д. Н. // электронное издание / сост.: автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Институт развития образования». — Ханты-Мансийск: Институт развития образования — 2016. — 106 с..
6. Маясова Т. В. Перспектива реализации коворкинга в дистанционном обучении на примере системы дополнительного образования детей. / Маясова Т. В., Лекомцева А. А., Федянина С. П. // Современные наукоемкие технологии — 2018. — № 7 — С. 204–208.
7. Будущее России. Национальные проекты. Новые «Кванториумы» откроются в 14 регионах России до конца года. [Электронный ресурс] URL: https://futurerussia.gov.ru/nacionalnye-proekty/623671?utm_source=yx-news&utm_medium=desktop (дата обращения 26.07.2019).
8. Приказ Министерства просвещения РФ от 9 ноября 2018 г. N196 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам»
9. Самойленко Э. В. Развитие системы технического творчества в условиях дополнительного образования детей с использованием дистанционной формы обучения: дис... канд. пед. наук. — Ставрополь, 2004–209 с.
10. Электронный центр инженерно-технического творчества и обучения детей (е-ЦИТТ) [Электронный ресурс] URL: <https://www.ibs.ru/public-sector-solutions/organy-upravleniya-obrazovaniem/elektronnyy-tsentr-inzhenerno-tehnicheskogo-tvorchestva-e-tsitt/> (дата обращения 06.08.2019 г.).

Современные подходы к пониманию сущности поликультурного образования в США

Шаймарданова Ольга Александровна, учитель английского языка;
Брусова Людмила Васильевна, учитель английского языка;
Халимбаева Алина Габдулхабировна, учитель английского языка
МБОУ «Гимназия № 8 — Центр образования» г. Казани

Анализ подходов к пониманию сущности поликультурного образования в США проведен нами по работам наиболее цитируемых авторов, коими в США, Канаде и Австралии являются Дж. Бэнкс (J. Banks), К. Грант (С. Grant), Ж. Гэй (G. Gay), С. Нието (S. Nieto), К. Слитер (C. Sleeter).

Выделяются следующие модели содержания поликультурного образования: К. Бэннет — модель для глобальных и мультикультурных перспектив; Ж. Гэй — модель интегративных мультикультурных базовых умений;

Дж Бэнкс — модель Бэнкса; Р. Делгадо, Л. Икемото, Р. Чанг — модель анализа злободневных проблем современного общества.

Сущность поликультурного образования в США, по мнению Бэнкса, составляет определенную идею, сам процесс образования и инновационное движение в образовании. «Как некая идея, поликультурное образование стремится обеспечить равные возможности получения образования для всех, включая учащихся разных расовых, этнических и социальных групп. Оно пытается

создать равные для всех образовательные условия путем системного изменения школьной среды таким образом, чтобы она отражала разнообразные культуры и групп, существующих в обществе и национальной структуре класса. Поликультурное образование является также и процессом, потому что учителя и администрация школ должны постоянно работать, стремясь достичь его идеальных целей» [1, с. 23]. Подход к пониманию поликультурного образования как инновационного движения кардинально меняет организацию и содержание образовательного процесса.

Согласно К. Гранту «поликультурное образование создало пространство для обсуждения двух направлений, которые ранее трудно было обсуждать в школах, университетах и других общественных местах, — «раса» и «сексуальность» [2, с. 32]. С другой стороны, поликультурное образование ставит цель обеспечить многонаправленную дискуссию о социальных группах и классах, в том числе отношений церкви и государства, ислама и терроризма. Возникновение и становление поликультурного образования создало такое интеллектуальное пространство, в котором могут свободно обсуждаться проблемы социальной справедливости и прав человека, вопросы культурной и исторической идентичности, можно свободно критиковать и анализировать современные социальные теории. Вместе с этим поликультурное образование вскрывает важность вопросов не только плюрализма культур, но и те, как именно культура формирует личность современных учащихся. Развитие поликультурного образования подготавливает почву и «климат», в котором различные культуры участвуют во взаимовыгодном диалоге, различные традиции религии, культуры, морали рассматриваются через призмы друг друга, экспериментируют и создают совершенно новые идеи, возможно не имевшие бы места внутри своих традиций.

Американские педагоги и социологи четко разделяют понятия «поликультурное образование» (multicultural education), «глобальное (интернациональное) образование» (global / international education), «полиэтническое образование» (multiethnic education). Глобальное образование (или интернациональное воспитание) предполагает рассмотрение специфики различных стран, стилей жизни, особенностей национальных и этнических культур в этих странах, но не изучение этносов и вопросов полиэтничности.

Полиэтническое образование подразумевает изучение и освоение этносами своей родной культуры, языка, истории, литературы, музыки и т.д. не отрицая одновременного изучения культуры большинства. Полиэтническое образование по сути является частью поликультурного, которое ставит перед собой цель воспитания уважения и толерантности других этносов, религий, культур, рас. Толерантность в данном случае основано на глубоком знании и понимании различий и общности человеческих ценностей. [3, с. 125–276]

Дж. Бэнкса рассматривает процесс поликультурного образования на уровне отдельных учителей и выделяет пять сфер их действий: 1) интеграция содержания (content integration); 2) процесс конструирования знания (the knowledge construction process); 3) снятие предубеждений (prejudice reduction); 4) педагогика равенства (an equity pedagogy); 5) усиление культуры и социальной структуры школы (an empowering school culture social structures). [1, с. 117]

Интеграция содержания понимается как включение в содержание учебных предметов блоков информации о разных культурах и особенностях социальных групп, раскрытие содержания разных культур.

Процесс конструирования знания подразумевает обеспечение учащихся моделями построению знания о самих себе.

Снятие предубеждений в коллективе учащихся — это поэтапное и планомерное создание положительного образа различных социальных групп и регулярное включение полиэтнического учебного материала для того, чтобы помочь учащимся развить их положительное, доброжелательное отношение к различным расовым, этническим и культурным группам.

Педагогика равенства основана на создании ситуаций учебной успешности для обучающихся, принадлежащих к разным социальным группам. Основой данного рода ситуаций призвана быть стратегия сотрудничества, а не соперничества.

Усиление культуры и социальной структуры школы предполагает такое преобразование школьной среды, при которой все учащиеся, независимо от дохода семей, пола, статуса (коренные жители, иммигранты и др.) получали бы реальное равенство в жизни школы, равное положение и равный опыт.

«Поликультурное образование должно реализовываться через такие учебные программы и методы обучения, которые позволят учащимся:

- а) изучить историю и вклад в общество различных групп, составляющих население Соединенных Штатов Америки;
- б) начать уважать культуру и языки различных групп населения;
- в) сформировать понимание собственных многочисленных социальных характеристик и того, как эти характеристики приводят к привилегиям или маргинализации отдельных лиц;
- г) научиться применять инструкции по обеспечению социального равенства и способы действий для достижения равноправия».

Согласно исследованиям Дж. Бэнкса существуют четыре модели поликультурного образования, касающиеся содержания образования в американской школе. [4, с. 129]

Модель А (монокультурная — как противопоставление поликультурной): в ней программный материал большинства учебных предметов строится на англо-американской точке зрения.

Модель В (контрибутивная — добавочная): этнический компонент вводится как дополнение к основному содержанию, которое остается англо-американским.

Модель С (многоперспективная): школьники изучают историю и социальные события с разных перспектив, например колонизацию с точки зрения англосаксов, индейцев и черного населения.

Модель D (трансформативная): в которой содержание образования трансформируется с многонациональной точки зрения — с позиций этнических групп, населяющих другие государства; в данном случае поликультурное образование становится ближе к глобальному. [1, с. 231–356]

Концентрируясь на основных идеях вышесказанного, выделим основные подходы к пониманию сущности поликультурного образования в США. Во-первых, поликультурное образование — это особая организация процесса образования, при которой представители разных культур (многокультурность), обучаясь одновременно в одних и тех же образовательных учреждениях, имеют совершенно равные права на получение качественного образования, целью которого нужно понимать подготовку к жизни в справедливом поликультурном социуме, где каждая из представленных культур имеет равную значимость.

Литература:

1. Banks, J. A. Approaches to multicultural curriculum reform / J. A. Banks, & C. A. M. Banks // Multicultural education: Issues and perspectives. Boston: Allyn & Bacon, 2001.
2. Grant, C. A. Education that is multicultural — Isn't that what we mean? / C. A. Grant // Journal of Teacher Education. 1978. 29.
3. Nieto, S. The light in their eyes: Creating multicultural learning communities / S. Nieto. New York: Teachers College Press, 1999. 344 p.
4. Бубякина, Н. Е. Мультикультурное воспитание и образование как основа создания полиэтнической школы // Сибирский педагогический журнал. — 2007. — № 3. — С. 184–191.

Обучение и воспитание в исламской педагогике

Шамуратова Эльза Сапарбаевна, докторант

Самаркандский государственный институт иностранных языков (Узбекистан)

В данной статье речь пойдет об организации семейного обучения и воспитания на основе исламских ценностей, о начальном — семейном этапе воспитания высочайшей цели нашего общества — полноценной личности, а также о педагогической деятельности, нашей современной национальной системе образования и её актуальных задачах.

Ключевые слова: ценности, обучение и воспитание, обычаи, мечты, поведение.

Религия основана на норме, согласно которой верование является неотъемлемой частью нашей национальной культуры и неотъемлемой частью человеческого мышления и мировоззрения. Если мы хотим сохранить нашу национальную и этническую самобытность в условиях глобализации, нам, естественно, придется при-

Во-вторых, поликультурное образование предполагает такую организацию содержания образования, которое бы представляла разные культурные традиции (многокультурность) и в итоге создавало бы у участников процесса мировоззрение, в котором наличие множества культур является нормой и высшей ценностью. Поликультурное образование противопоставляется монокультурному, где только одна культурная выделяется как единственно стоящая, а другие представляются ошибочными, недоразвитыми или даже социально опасными.

В-третьих, поликультурное образование — это также и педагогическое сопровождение учащихся и их родителей, направленное на максимальное развитие мотивации, умственных способностей и личности каждого участника образовательного процесса с целью обеспечения равных возможностей для построения дальнейшей карьеры и общественной жизни.

Таким образом, в педагогической традиции США поликультурное образование можно представить как образование культуризирующего вида, так как оно ставит во главу угла проблему признания и равноправия культур различных социальных групп — расовых, этнических, религиозных и др.

бегнуть к силе ислама и опыту исламской педагогики и воспитывать наших детей в соответствии с исламской этикой.

Внедрение практики исламской педагогики в систему семейного обучения и воспитания, в условиях глобального кризиса нравственности, особенно в западных странах,

будет способствовать предотвращению негативных явлений в нашем обществе и противодействовать внутреннему разложению семьи и общества. С другой стороны, стратегия развития нашей страны нуждается в честном, трудолюбивом, самоотверженном, ответственном, свободном от коррупции, честном и воздерживающемся от греха человеческом капитале. На этом пути исламский фактор сегодня играет ключевую роль в защите наших детей от различных современных угроз, таких как духовная нищета, жестокость, безответственность, эгоизм, насилие и себялюбие.

В Коране есть аят из суры Аль-Исра: «Мы создали люд человеческий священным». В исламе положение человека очень высоко. Говорят, что все люди являются слугами Аллаха. Человек — наместник бога на земле, венец двух миров. Рождаемый ребенок описывается как «райский цветок». В Коране говорится, что все дети, появляющиеся на свет по всему миру, рождены в лоне ислама. Ребенок свободен от всех грехов.

А в книге «Махбуб уль кулуб» Хазрат Навои говорит: «Одабий шарифул кавнайндур». Другими словами, «человек — самое дорогое и самое благородное существо двух миров». Когда Господь создавал миры, человек был его высшей целью. Человек является отражением красоты Божьей, воплощением силы и таинства всевышнего, чудесным плодом его разума и мысли. Душа же человеческая — сокровищница любви и мудрости господней [8]. Поэтому необходимо, чтобы каждый знал с самого раннего детства, что почитание ребенка настолько велико и что Аллах-творец, ожидает от человека только добрых деяний. Человек, с детства познавший насколько великим и возвышенным был он создан господом богом, и, что следует ему воздерживаться от злого, жестокого и греховного поведения, естественно спасет себя и окружающих от забвения и станет человеком с богатой духовностью.

В исламе человек воспевается как главная религиозная категория. Утверждается, что он — главная цель Аллаха. Подчеркивается, что вера ниспослана человеку для исправления его поведения. Ислам следует по пути обеспечения веры и убеждения в человеке на пути его становления высокодуховной и социально активной личностью.

Человек — это социальное существо, обогащающееся в процессе своего развития различными свойствами, качествами и особенностями, что проявляется в его поведении. Соответственно, человек, в качестве личности — самый драгоценный субъект общества. В то же время, его социальная значимость также проявляется в его способностях в социальной коммуникации, взаимодействии с другими людьми, создании материальных и культурных ценностей путем своей трудовой деятельности, в способности передачи речью своих размышлений, чувств и идей. Как человек не может жить без общества, так и общество не может существовать без человека. Любое общество живо людьми, которые его формируют, то есть

с человеческим обществом, с его деятельностью, отношениями и образом жизни, намерениями, мечтами, действиями и характером. В этом смысле человек является основным социальным элементом, обеспечивающим существование любого общества. Такое положение проявляется в личном участии человека в деятельности общества, в его отношении к себе и к посторонним, в создаваемом им богатстве в рамках любой социальной, религиозной или этнической группы, класса, племени, народа или нации.

Мы определили религиозные и духовные источники формирования исламских ценностей в семье в качестве основных и вспомогательных источников.

Основные источники:

Коран и Хадисы — святыне источники ислама; произведения о жизни и истории пророка Мухаммеда (с.а.в.) [9];

произведения посвященные истории ислама, а именно такие литературные жанры как повесть, биография, летопись, манокиб, холот, сийра, макомот, арбаъин;

религиозные обычаи, традиции, обряды узбекского народа;

образцы устного народного творчества на религиозные темы (религиозные церемониальные песни, частушки, легенды, рассказы, поговорки, пословицы, эпические произведения, игры, суфийские танцы, музыка и мунаджаты);

историко-религиозные памятники архитектуры (медресе, мечети, памятники, ханака, мавзолеи, надгробия);

памятники исламской литературы, истории, источниковедения, текстологии, живописи, миниатюры, прикладного искусства и ремесел;

система взглядов и идей, отраженная во взглядах исламских учёных, в частности, хадисоведов, правоведов, каламов, исследователей таухида-единобожия, филологов, энциклопедистов, мыслителей, поэтов и ученых-суфистов.

Вспомогательные источники:

теле- и радиопередачи на религиозно-историческую и религиозно-просветительскую тематику, просветительские телерадиоканалы, пропагандирующие ислам, газеты, журналы и телепередачи Духовного управления мусульман;

религиозно-исторические, религиозно-просветительские исследования Международной исламской академии Узбекистана;

различные социальные сети и каналы;

освещение религиозно-исторической и религиозно-просветительской тематики в рамках интеграции семейного и школьного обучения, обучения в рамках института махалли.

Заключение. Каждая религиозная традиция имеет свою систему ценностей и свою социальную доктрину. Эта социальная доктрина способствует интеграции ведающих с окружающим миром, то есть с обществом.

Эти отношения основываются на религиозном учении. А религиозное учение основано на священных источниках ислама. Следовательно, исламские ценности играют важную роль в межличностных и социальных отношениях и в социализации личности. Невозможно полностью поддержать социализацию каждой личности нашей страны без формирования в ней исламских ценностей.

Среди социальных функций религиозного образования можно выделить следующие:

формирование мировоззрения;

формирование системы этики и нравственных ценностей человека;

формирование системной позиции и отношения личности к обществу и семье;

обеспечение интеграции человека в общество;

обеспечение коммуникации человека на основе религиозного учения;

обеспечение спокойствия и стабильности регулятивной функции личности, т.е. его чувственно-эмоционального и эмпатического состояния, основанного на деятельности души человека.

Литература:

1. Бэртин Андре. Воспитание в утробе матери. — Москва, 1992.
2. Гильмутдинов Б. Р. Тенденции развития и педагогические условия использования прогрессивной мысли ислама в современной школе. Авт. дисс... канд. пед. н. — Казань, 2002. — 23 с.
3. Гулямова Д. А. История формирования нравственных ценностей студенческой молодежи Узбекистана в период независимости. Дисс... канд. ист. наук. — Т.: 2008;
4. Ёвкочев Ш. А. Политизация религии и проблема религиозного экстремизма. Автореферат. КД. Т.: 1993; 104. Жабборов И. Ўзбек халқи этнографияси. — Тошкент: Ўқитувчи, 1994. — 320 б.;
5. Ибрагим А. И. Абед Халил. Использование нравственного потенциала ислама в воспитании учащихся подросткового возраста. Авт. дисс... канд. пед. н. — Казань, 1996. — 24 с.
6. Исакова Р. Ш. Урбанизация жараёнларида миллий қадриятларнинг трансформацияси. Социология фан. номзоди... дисс. автореферати. — Т.: 2006;
7. Кадырова З. Проблемы повышения социальной активности молодежи Узбекистана в условиях всестороннего реформирования общества: Дис. ... д-ра. филос. наук. — Тошкент, 2001.
8. Комилов Н. Суфизм. Вторая книга. Таинство единобожия. — Ташкент, 1990. — 148 с.
9. Абдулла Авлоний. Краткая история Пророка и ислама. — Т.: Ташкентский исламский университет, 2008. — 64 с.

Программа развития эмоциональной культуры будущих социальных педагогов в образовательном процессе вуза

Щербинина Алёна Юрьевна, студент магистратуры
Воронежский государственный педагогический университет

Эмоциональная культура — это способность к выражению чувств, эмоций, позитивное реагирование на эмоции и чувства окружающих. При достаточно развитом уровне эмоциональной культуры будут наблюдаться такие качества как эмпатия, отзывчивость, понимание, доброжелательность, толерантность, уважение, коммуникабельность, готовность помочь и т.д.

Важно развивать уровень эмоциональной культуры студентам социально педагогических, психологических направлений, так как в дальнейшем им предстоит работать с людьми. И не просто с людьми, а с людьми проблемного характера, с рядом психологических проблем. Такие люди требуют к себе особого подхода, который мы не сможем осуществить без достаточной базы знаний как теоретических, так и эмоциональных.

В своей работе мы можем столкнуться с людьми разных эмоциональных состояний: кто-то будет агрессивный, кто-то — депрессивный, кто-то — неуравновешенный, кто-то — подавленный. Некоторые сами обращаются за помощью, а некоторые отрицают наличие у них проблем. В любых ситуациях социальный педагог должен проявлять себя не только как социальный педагог, решающий проблемы социального характера, но и как психолог, решающий личностные психологические проблемы. Ведь всё в работе социального педагога взаимосвязано, в большинстве случаев социальные проблемы имеют именно психологическую природу. А не устранив причину, мы не сможем разрешить ситуацию.

Обучение вузовское, школьное больше направлено на приобретение теоретических знаний. Но когда вы-

пускник начинает свою профессиональную деятельность он сталкивается с рядом проблем, к которым он не готов, именно психологических, связанных с личностной адаптацией в новом коллективе, новой социальной ролью, кругом новых обязанностей, поэтому самосовершенствование, подавления страха всего нового, для развития уверенности себе, в своих знаниях, в своей подготовке. Здесь большую роль сыграет такое качество, относящееся к одному из базовых в понятии эмоциональной культуры, как самоконтроль. Достаточно развитый уровень эмоциональной культуры поможет решить проблемы адаптивного характера самого социального педагога. То есть польза эмоциональной культуры будет и для субъекта, и для объекта социально педагогической деятельности.

Изучением эмоциональной культуры занимались В. И. Андреев, Т. В. Ежова, Т. В. Ковалёва, Н. А. Рачковская, Г. А. Ястребова и др.

Нами было проведено исследование среди студентов Воронежского государственного педагогического университета гуманитарного факультета, будущих социальных педагогов, разных курсов. По результатам этого исследования мы сделали вывод о том, что достаточным уровнем эмоциональной культуры обладает меньшая часть диагностируемых, а это говорит, в связи с вышесказанным, о важности эмоционального компонента в дальнейшей профессиональной деятельности, и с учётом полученных результатов при исследовании, что необходимо обратить внимание на развитие уровня эмоциональной культуры среди студентов.

Для повышения уровня эмоциональной культуры будущих социальных педагогов мы создали развивающую программу.

Данная программа определяет следующие **принципы**:

- соблюдение интересов студентов (принцип определяет роль педагога, решающего проблему с максимальной пользой для студентов);
- системность (принцип определяет единство диагностики и развития, т.е. сначала проводится диагностика, затем подбираются развивающие методики);
- непрерывность (принцип гарантирует плановое выполнения намеченных мероприятий до достижения конечной цели).

В структуре эмоциональной культуры выделяют три компонента (когнитивный, мотивационный, конативный) [2], [7], [8] или четыре компонента (добавляя ценностный) [5]:

- когнитивный — эмоциональная компетентность как осознание собственных эмоций и эмоций окружающих, знание об эмоциях, их видах, психических механизмах их возникновения и регуляции, о роли психологических защит в этом процессе;
- аксиологический — осознание эмоции как ценности, т.е. признание важности эмоциональных переживаний — как собственных, так других людей [2];
- мотивационно-смысловой — эмоции выступают как смысл и как регулятор деятельности при недостаточном уровне осознания субъектом собственных мотивов [7];

– конативный — поведение, направленное на саморегуляцию субъектом своих собственных эмоциональных состояний и при необходимости — помощь в этом другим людям, а также прямое и косвенное воздействие на эмоциональное состояние партнеров по общению [8].

Опираясь на эту концепцию, мы ставим такие **задачи** как:

- овладеть теоретическими знаниями;
- практическое усвоить теоретический материал;
- продиагностировать уровень развития эмоциональной культуры среди студентов;
- получить новую информацию о собственных эмоциях на основе просмотров документальных фильмов;
- осознать важность эмоциональной культуры в будущей профессии, разобрав социально педагогические ситуации;
- развить самоконтроль;
- повысить уровень личной эмоциональной культуры.

Адресат. Программа предназначена для студентов направления психологии и социальной педагогики.

Показания к применению: низкий уровень эмоциональной культуры.

Длительность. Срок освоения данной программы 4 месяца. В студенческих группах преподавателем проводятся занятия 1 раз в неделю по 2 часа на протяжении одного семестра.

Условия реализации программы.

- кадровое обеспечение (высшее профессиональное образование, квалификация «социальный педагог», «педагог», «психолог», опыт профессиональной деятельности не менее 3х лет);
- методическое обеспечение для изучения эмоциональной культуры, диагностики уровня эмоциональной культуры и способов его повышения;
- материально-техническое обеспечение (аудитория, оснащённая учебными столами и стульями, телевизором или ноутбуком);
- положительный климат.

1. Разобрать определение «эмоциональная культура. Кто ввёл понятие, кто изучал, как менялись представления и значение ЭК. Строение и характеристика ЭК. Внутренние и внешние факторы развития ЭК. ЭК как профессиональная компетенция социального педагога. Способы развития ЭК.

2. Опрос по материалу лекции. На основе изученного материала провести беседу (дискуссию) со студентами о месте ЭК в профессиональной деятельности социального педагога и о значении, уделяемом развитию ЭК у студентов в учебном процессе.

3. Провести анкетирование для выявления уровня ЭК среди студентов.

4. Аксиологический семинар разбивается на 2 занятия.

1 Занятие. Показ документального фильма, социального характера, в котором присутствуют сцены, отражающие негативные эмоции людей. (Агрессия — драки,

Таблица 1. План занятий для повышения уровня эмоциональной культуры студентов

№	Вид занятия	Тема	Кол-во часов
1	Лекция	Общие представления об эмоциональной культуре	2
2	Практическое занятие	Связь эмоциональной культуры с социальной педагогикой	2
3	Практическое занятие	Анкетирование на выявление уровня эмоциональной культуры у студентов	2
4	Акмеологический семинар	Эмоциональная компетентность	4
5	Волонтерский поход	Осознание эмоции как ценности.	2
6	Практическое занятие	Самоконтроль и саморегуляция — основы будущей профессии.	2
7	Итоговый семинар	Подведение итогов	2

дети, растущие в неблагоприятных семьях, ненависть — издевательства моральные и унижения над слабыми людьми, несправедливость — обманутые, брошенные люди, брошенные дети). Обязательным элементом фильмов, помимо сюжетной линии, является монолог лиц — участников данных сцен, как с одной, так и с другой стороны, которые делятся своими эмоциями, переживаниями, какую бы помощь они хотели получить в тех ситуациях и т.д. Цель фильма — вызвать эмоции у студентов, для дальнейшей дискуссии. Далее анализ фильма — высказать своё отношение, свои эмоции, как бы поступил как социальный педагог, столкнувшийся с каждым из героев данной ситуации, какую бы работу с ними провёл, какую бы проблему выделил, причину. Как бы с ней боролся.

2 Занятие. Показ документального фильма, социального характера, в котором присутствуют сцены, отражающего позитивные эмоции. Цель — вызвать у студентов положительные эмоции, те, к которым нужно стремиться при работе с людьми. Проанализировать какие эмоции испытали.

5. Посещение центра людей с ОВЗ. Беседа с ними, где каждый рассказывает свою историю, как он живёт, какие трудности испытывает, как с ними справляется, что чувствует, как к нему относятся окружающие, какая помощь самая необходимая таким людям. Цель — понимание у студентов как работать с людьми с ОВЗ, какую помощь

они могут оказать как будущие социальные педагоги, развитие эмпатии, сопереживания, отзывчивости.

6. Студентам раздаются карточки с описанием разных ситуаций. Им нужно представить себя практикующими социальными педагогами и решить поставленную проблему, в зависимости от выбранной ситуации. Рассказать свой план действий, как он будет работать, с чем он будет работать, с помощью каких методик. Цель — развитие самоконтроля и самодисциплины в любых профессиональных ситуациях, для правильной постановки действий как профессионала.

7. Подвести итоги. Ответить на вопросы:

Изменилось ли восприятие выбранной профессии?

Какое место занимает эмоциональная культура в работе социального педагога?

Раскрыли ли новые эмоции в себе?

Начали ли по-другому относиться к людям и их проблемам?

Готовы ли помогать людям?

Считаете ли профессию социального педагога востребованной и необходимой в современном обществе?

Методы и средства оценки результативности программы. Чтобы оценить действенность программы необходимо после её окончания повторить методики диагностики уровня эмоциональной культуры. Если будет наблюдаться положительная динамика, значит программа решила поставленные перед ней задачи.

Литература:

1. Бабочкин П. И. Студент как социальный субъект образовательной деятельности // Философ. науки. — 2007. — № 12. — С. 100–113.
2. Додонов Б. И. Эмоция как ценность, М. — Политиздат, 1978, 272 с.
3. Ежова Т. В. Формирование общекультурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук. — Оренбург, 2003. — 158 с.
4. Ковалева Т. В. Современная вузовская молодежь как проблема будущего // Аспирант и соискатель. — 2006. — № 6. — С. 108–110.
5. Кочеткова А. И. Высшее образование как фактор социокультурной адаптации молодежи // Alma mater: Вестн. высш. школы. — 2009. — № 2. — С. 22–27.
6. Рачковская Н. А. Теоретико-методологические основы развития эмоциональной культуры социального педагога в вузе-Монография-, — М: Издательство МГОУ, 2011, — 201 с.

7. Рачковская Н. А. Эмоциональная культура учителя... Научно — методическое обеспечение профессиональной подготовки будущего учителя в условиях вуза-Сборник программ-, Петропавловск-Камчатский, Издательство КГПУ 2002, с 46–53.
8. Ястребова, Г. А. Формирование эмоциональной культуры будущих педагогов: дис. канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 13.02.08 / Г. А. Ястребова Волгоград, 2008–192.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Поэтика имени Анюта в произведениях русских писателей XVIII века

Бацева Виктория Александровна, студент
Белорусский государственный университет (г. Минск)

Имена выражают природу вещей.

*Павел Александрович Флоренский,
религиозный философ, поэт*

Имя человека несет в себе огромную информацию. Оно может дать ответы на многие вопросы, касающиеся всего жизненного периода. В «Толковом словаре русского языка» Ушакова первое значение слова «имя» определяется как: «отличительное название, обозначение человека, даваемое при рождении».

С древнейших времен человечество трепетно относилось к имени. Как правило, оно свидетельствовало о предназначении новорожденного, и, давая имя, рассчитывали на покровительство и защиту со стороны божеств.

Автор произведения, выбирая имя для своего героя, не только делает его самостоятельной личностью, но и дает ему определенные качества характера.

Писатель — отец для своих героев, и потому «личность» для них он тоже выбирает тщательно и с осторожностью. Соотношение имени и образа персонажа привлекает внимание литературоведов при анализе художественного текста. «При этом, — как отмечается в одной из работ, посвящённых проблеме имени персонажа в художественном тексте, — этикетным жестом стала ссылка на слова

П.А. Флоренского о том, что имя есть главное слово о герое. Имея общую посылку, исследователи по-разному подходят к изучению связи между именем и образом. Имя воспринимается как источник информации, задача которого характеризовать социальное положение персонажа и черты его личности, поэтому внимание авторов привлекают так называемые «говорящие» имена, в которых явно актуализируется этимологическое значение коренной основы. На основании того, какие имена исторических лиц, деятелей науки и искусства, мифологических и библейских персонажей употреблены в произведении, делаются выводы об общекультурном и образовательном уровне героя, его эстетических предпочтениях».

Отдельно стоит отметить подход автора к созданию образа главного героя-женщины. Героиня литературного произведения — это личность, сосредоточение мысли и чувства автора. Прорисовывая характер героини, автор создает цельный образ женщины, девушки, наделяет ее особенными, только ей свойственными качествами. И главную роль в этом играет ее имя. Самыми популярными женскими именами в русских литературных произведениях являются: Ксения, Анастасия, Ольга, Катерина, Юлия, Лариса, Наталья, Елена и конечно же Анна или Анюта. Анна занимает четвертое место по популярности среди имен, полюбившихся русским литераторам.

Авторы работы «Женские имена в русской классической литературе XIX–XX веков» следующим образом трактуют это имя: «*Анна — эталон добродетели и смирения. Она бескорытна и совершенно не расчетлива. Видит свое предназначение в заботах о близких. Окружающие часто пользуются ее добротой, и она это прекрасно понимает, но даже не пытается заявить о своих правах, возмутиться, призвать к ответу. Если с ней обращаются плохо, она ищет причину только в себе. Ее самобичевание может дойти до крайних пределов. Она не способна противостоять обстоятельствам и часто просто плывет по течению, даже не пытаясь бороться. Со всеми, кто ее окружает, старается наладить самые добрые отношения».*

Для писателей разных веков Анна и Анюта — это два разных имени (по факту это одинаковые имена. Анюта, уменьшительно-ласкательное обращение). Писатели 19–20 веков почти всегда использовали имя Анна (Анна Каренина из одноименного романа Толстого, одна из героинь пьесы Горького «На дне»), а в 18 веке — Анюта. 2 родственных имени, но 2 совершенно разных отношения к человеку. Имя Анна древнееврейского происхождения, означает «благодать» или «милостивая». Оно ассоцииро-

валось со светским обществом, аристократией и знатью, употреблялось писателями в качестве имени для героини, которую они хотели изобразить возвышенно. А имя Анята чаще всего давали героиням из простых семей, и оно имело некий крестьянский оттенок.

Существенным достижением русских писателей XVIII века, использовавших в своих произведениях имя Анята, было и сравнительно широкое введение в литературу изображения крестьянства. В этом смысле характерным явлением следует признать **комическую оперу в одном действии в стихах М. Попова «Анята»**, появившуюся в 1772 году. Действие происходит в деревне. Крестьянин Мирон хочет выдать приемную дочь Аняту за батрака Филата. Тем рассчитывает приобрести в семью работника. Анята любит молодого дворянина Виктора. Между Филатом и Виктором назревает ссора. В итоге выясняется, что родители Аняты — дворяне, которые вынуждены были, спасаясь от врагов, отдать ребенка на воспитание. Это открытие меняет жизнь ее и окружающих. Анята не может быть женой батрака, ничто не препятствует её браку с Виктором. Мирон в благодарность за воспитание получает кошелек с деньгами. Филату, лишившемуся невесты, Виктор дает 30 руб.

В изображении Попова дочь полковника Цветкова Анята, воспитанная в крестьянской среде, тем не менее, полна благородных чувств и может изъяснять их возвышенным языком. Обращаясь к Виктору, она говорит:

Покинуть и забыть тебя хочу навеки!

Такие можешь ли ты делать мне упреки?

Жестокий! прежде я и душу, и себя

Покину, нежели оставлю я тебя.

Жизнь моя с тобой мне радость:

Без тебя мне будет в тягость;

Жизнь и смерть моя в тебе.

Вместе с тем ее речь не лишена и характерной для крестьян грубости. «Страмец, дурак, урод, скотина, мерзавец, плут, харя» и т.д. — вот эпитеты, адресуемые Анятой молодому батраку Филату.

Согласно опере Попова, выходит, что дворяне благородны и культурны не только по воспитанию, но по самой своей крови, независимо от среды и условий жизни. Крестьянам же высокие чувства не свойственны, они любить не умеют.

«Анята» была первой русской комической оперой и, что важнее, первой русской драматической пьесой с крестьянской тематикой, а имя героини получило широкую популярность в русской литературе конца XVIII века, актуализировавшей проблему социального неравенства.

В «Путешествии из Петербурга в Москву» А. Н. Радищева есть глава «Едрово», вся посвященная крестьянской девушке Аняте, и там Анята неоднократно сама называет себя «бедной». Это и дает нам право выделить эту главу, дать ей условное наименование «Бедная Анята».

У реки неподалёку от дороги Путешественник видит толпу деревенских женщин. Он считает, что крестьянки

во многом привлекательнее, чем городские дамы. Путешественник заводит беседу с одной из крестьянок, девушкой, назвавшейся Анятою. Спокойная, тихая, воспитанная. Анята, как обращается к ней герой, рассказывает, что она и ее жених Ванюша не могут пожениться, пока не заплатят 100 рублей выкупа. Чтобы помочь Аняте, Путешественник предлагает ее матери 100 рублей. Но выясняется, что выкуп больше не требуется. Тогда Путешественник предлагает деньги на нужды молодоженов. Но мать не принимает их несмотря на бедность. Всем известно, что дворяне дарят подарки крестьянкам, чтобы загладить вину за развратные действия. Гордая мать не хочет, чтобы о дочери думали плохо, поэтому не берет деньги. Простившись с Анятой, Путешественник размышляет о неравных браках, о том, что крестьянок выдают замуж за 10-летних мальчиков, а богатые старики-дворяне женятся на юных девочках. Он считает это неправильным.

В произведении Радищева одной из важных тем становится тема нравственности, связанная с крестьянскими персонажами. И здесь писатель-дворянин прямо говорит о том, что именно в народе русском он увидел высокие качества души. Еще в начале главы «Едрово» Радищев сравнивает пустых и развращенных дворянских жеманниц с красивыми, здоровыми, простыми крестьянками, представительницей которых и является Анята. В самой любви Аняты Радищев подчеркивает момент стремления к материнству, серьезность ее чувств. Анята окружена другими действующими лицами под стать ей — это ее жених, ее мать. Замечательна сцена, когда благородные крестьяне отвергают подачку дворянина-путешественника, порочащую их (вещь невероятная в дворянской среде, как утверждает Радищев). Недаром Анята вырастает для Радищева в обобщающий образ, недаром он говорит о ней как об учительнице жизни и правды. Пример благочестия, непорочности, гордости и самоуважения. Анята знает, что важна любовь не к деньгам, а к людям. Отдать ради любимых все, ничего не пожалеть.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что выбор имени Аняты для писателей 18 века обусловлен многими причинами. Основными из них являются: качества характера главной героини; стилистические нормы и каноны, соответствующие определенной эпохе; личные предпочтения; стремление подчеркнуть исключительность характера героини, создание незабываемого образа; распространенность имени в обществе

Рассмотренные произведения позволяют заключить, что их авторы не случайно применяли имя Анята к образам крестьянских девушек: это имя служило, если воспользоваться выражением

П. А. Флоренского, «сосредоточенным ядром» самих образов русских крестьянок. Проанализировав женские персонажи в произведениях русской литературы 18 века, можно смело утверждать, что имя Анята было дано героиням с особыми врожденными качествами характера.

Литература:

1. <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2017/08/03/zhenskie-imena-v-russkoy-literature-xix-xx-veka>
2. Радищев Александр Николаевич. Путешествие из Петербурга в Москву/ Александр Радищев. — Москва: Издательство «Э», 2016. — 224с. — (Классика в школе). ISBN978-5-699-72098-9
3. <http://homlib.com/popov-mi/anyuta>
4. Виноградова Наталья Васильевна. Имя персонажа в художественном тексте: Функционально-семантическая типология: диссертация... кандидата филологических наук: 10.01.08. — Тверь, 2001. — 213 с.: ил. РГБ ОД, 61 02-10/878-2

Принципы отбора минимума грамматических конструкций английского языка для понимания математических текстов

Бегалиев Шохобуддин, доцент;

Ахунов Мукиджон Мухаммадаминович, преподаватель
Андижанский государственный университет имени З. М. Бабура (Узбекистан)

Статья посвящена принципам отбора минимума пассивных конструкций английского языка для понимания математических текстов. На основе анализа работ ведущих ученых, посвященных отбору рецептивного грамматического материала для чтения литературы по специальности «математика» при отборе пассивных конструкций руководствовались принципами частотности и необходимости. Осуществлен количественный анализ оригинальных математических текстов и в результате получена абсолютная частота встречаемости пассивных конструкций английского языка.

Ключевые слова: принцип, минимум, пассив, анализ, конструкция, частотность, абсолютный.

Филологи и методисты разработали программу, создали учебники по иностранным языкам для средних школ и вузов. Это заметно повысило уровень преподавания иностранных языков. Однако, достигнутые успехи явно недостаточны, особенно обучение грамматическим явлениям английского языка в неязыковых вузах. Не затрагивался также вопрос обучения пониманию пассивных конструкций английского языка, не исследовано, какие именно пассивные конструкции являются наиболее частотными в математических текстах, и не произведен отбор пассивных конструкций для чтения математических текстов.

Для отбора минимума пассивных конструкций прежде всего следует выяснить, что подразумевается под пассивной конструкцией. На этот вопрос лингвисты дают разные ответы. На наш взгляд, наиболее точным является определение Л. С. Бархударова и Д. С. Штелинга, на которое мы и будем в дальнейшем опираться: «Сочетание слов (словосочетание) предметного значения + глагол в форме страдательного залога называется пассивной конструкцией». Всякая пассивная конструкция, стало быть, состоит из двух частей: 1) слова, обозначающего объект действия, 2) слова, обозначающего действие (с. 150). Это обязательные компоненты пассивной конструкции (далее ПК). Третьим компонентом ПК является исполнитель действия, выраженного страдательным залогом, агенс. Однако во многих случаях агенс не указы-

вается. На этом основании данный компонент ПК можно называть факультативным.

Известно, что в английском языке имеются 10 ПК с личными формами глагола и 3 с неличными формами. Изучение всех видов ПК английского языка в неязыковом вузе невозможно, да и не нужно. Это объясняется, во-первых, ограниченной сеткой часов для курса иностранного языка, во-вторых, неодинаковой распространенностью различных видов ПК в литературе, относящейся к разным подъязыкам современного английского языка. Следовательно, возникает проблема отбора необходимого и достаточного минимума ПК для обучения чтению литературы по специальности «математика» на английском языке. Чтобы правильно решить эту проблему, необходимо опираться на научно обоснованные принципы отбора языкового материала для рецептивного усвоения.

Обоснованию принципов отбора грамматического материала для рецептивного усвоения посвящена ряд работ (Л. В. Щерба, А. А. Миролюбов, И. В. Рахманов, И. М. Берман и другие). Идея создания «активной» и «пассивной» грамматик принадлежит академику Л. В. Щербе (с. 41). В дальнейшем эту идею поддержали и развивали другие методисты.

И. В. Рахманов различает принципы отбора для репродуктивного и рецептивного усвоения грамматического материала. Для рецептивного усвоения выделяются три принципа:

1) распространенность грамматического явления в данном стиле речи;

2) сочетаемость данной грамматической формы с другими; 3) многозначность данного грамматического средства (с. 51).

А.А. Миролубов для отбора грамматического материала выдвигает общий принцип абсолютной распространенности, а в качестве дополнительных, помогающих уточнить рецептивный минимум: а) принцип относительной распространенности употребления данного значения грамматической формы в различных разновидностях книжно-письменного стиля иностранного языка; б) принцип многозначности, то есть отбор многозначных грамматических форм (с. 12–13).

И.М. Берман в качестве основных при отборе материала для рецептивного усвоения предложил принципы частотности и необходимости. Согласно принципу частотности в рецептивную грамматику войдут только те грамматические явления, которые отмечены значительной частотностью употребления в письменной речи. По принципу необходимости в минимум включаются такие рецептивные грамматические явления, без знания которых не могут быть поняты предложения с данным явлением. Принцип необходимости также «освобождает» грамматику от избыточных явлений. Для этого используются критерии прозрачности, сопоставительности и функциональности.

Согласно критерию прозрачности не входят в минимум такие явления, которые могут быть поняты по внутриязыковой аналогии и регулярно обуславливающиеся контекстом. Критерий сопоставительности предлагает исключить из минимума те явления, которые могут быть поняты по аналогии с родным языком. По критерию функциональности в минимум включаются явления, сходные с явлениями родного языка, но находящиеся в функциональных оппозициях (с. 164–165).

Анализ литературы, посвященной вопросам отбора рецептивного грамматического материала, показывает, что авторы этих работ предлагают и используют разные принципы. Однако всеми авторами неизменно выдвигается принцип частотности, или распространенности. Учитывая сказанное, при отборе ПК английского языка для обучения чтению литературы по специальности «математика» мы будем руководствоваться в первую очередь принципом частотности, или распространенности. Вторым принципом, на который мы будем опираться, это принцип необходимости, так как он позволяет исключить из списка некоторые грамматические конструкции, значение которых может быть понято по внутриязыковой аналогии с ранее изученным (по критерию прозрачности). Так как английский и узбекский языки не родственны, грамматические явления английского языка не могут быть поняты на основе аналогии с соответствующими явлениями родного языка студентов-узбеков. Поэтому критерии сопоставительности и функциональности, относящиеся к принципу необходимости, при отборе ПК в нашем случае применять нельзя.

Использование принципов частотности и необходимости позволяет отобрать ПК английского языка, необходимые и достаточные для обучения чтению литературы по специальности.

Чтобы получить надежные результаты, прежде всего необходимо определить вид регистрации и объем исследуемого текста. Известно, что в статистике различают сплошное и несплошное наблюдение. Мы избрали выборочные наблюдение, которое является одним из вариантов несплошного наблюдения.

Специалисты по математической статистике считают, что при изучении явлений морфологии и синтаксиса достаточно надежные результаты можно получить, имея 10 выборок в 500 знаменательных слов каждая. Увеличение числа выборок до 15 и 20 увеличивает и надежности результатов. Для обеспечения высокой надежности результатов мы довели число выборок до 100: 50 из монографий и 50 из периодической литературы по математике. Каждая выборка включала по 100 простых предложений. Общее количество проанализированного материала равно 10 000 простых предложений. Для анализа было использовано 49 номеров оригинальных математических журналов 10-ти наименований и 32 монографии английских и американских авторов.

Математика как наука и учебная дисциплина имеет несколько разделов, на которые по учебному плану отводится разное время. Следовательно, при отборе необходимо было не только охват все разделы, но и учесть значимость каждого раздела в курсе. Поэтому количество выборок по каждому разделу определялось в соответствии со временем, отведенным на данный раздел по учебному плану. Это помогло наиболее полно охватить важнейшие разделы курса математики.

В результате количественного анализа мы получили абсолютную частоту встречаемости ПК английского языка в математических текстах. Для получения относительной частотности необходимо прибегнуть к методам математической статистики. По формуле $P1 = n : N \times 100\%$, где $P1$ — относительная частота, n — абсолютная частота, N — величина выборок, вычислялась относительная частота ПК английского языка в каждой выборке. Однако относительная частота ПК во всех выборках не одинакова и колеблется от 8 до 43%. Поэтому нужно было определить среднюю относительную частоту. Для этого использовалась формула $P = (P1 + P2 + \dots + Pn) : n$, где P — средняя относительная частота, n — число экспериментов (выборок). Подставляя полученные данные в формулу, мы определили относительную частоту анализируемых явлений: 22%. Далее, приняв совокупность явлений за 100%, вычислили относительную частоту каждой ПК отдельно. Анализ исследованных материалов показал, из 10 000 предложений 2185, т.е. около 22%, содержит ПК. Среди них самым употребительным оказалась ПК с глаголом в Present Indefinite (1291 случай, т.е. 59,09% всех ПК). Вторым по употребительности является ПК с инфинитивом (563 случая, т.е. 25,77%),

затем идут ПК с глаголом в Past Indefinite (125 случаев, т.е. 5,72%), в Future Indefinite (103 случая, т.е. 4,71%), в Present Perfect (83 случая, т.е. 3,8%), ПК с герендуем (14 случаев, т.е. 0,64%), ПК с глаголами в Future Indefinite in the Past (5 случаев, т.е. 0,23%), ПК с причастием (1 случай, т.е. 0,04%).

ПК с глаголами в Past Perfect, Future Perfect, Future Perfect in the Past, Present Continuous, Past Continuous не встречались.

Полученные статистические данные позволяют сделать вывод о том, что согласно принципу абсолютной частотности в отобранный минимум должны войти ПК с личными формами глагола в Present Indefinite и ПК с инфинитивом. Частота встречаемости ПК с глаголом в форме Present Indefinite превышает 59%, а ПК с глаголом в инфинитиве 25%. Кроме того, по принципу контрарной частотности есть все основания включить ПК с личной формой

глагола в Past Indefinite, Future Indefinite, Present Perfect. Остальные ПК не включаются в минимум, поскольку их частотность очень низка или равна нулю.

На основе принципа необходимости, который освобождает грамматику от избыточных явлений, согласно критерию прозрачности можно с целью экономии учебного времени исключить из минимума ПК с глаголами в форме Past Indefinite и Future Indefinite, так как об их значении студенты могут догадаться по внутриязыковой аналогии с ПК в глагольной форме Present Indefinite. Однако исключение ПК с глаголом в форме Past Indefinite и Future Indefinite из отобранного минимума требует экспериментальной проверки. Поэтому в комплекс упражнений для обучения студентов-узбеков пониманию ПК английского языка мы считаем включить не три, а пять ПК с глаголом в форме Present Indefinite, Past Indefinite, Future Indefinite, Present Perfect, Infinitive.

Литература:

1. Жалолов Ж. Махкамова Г. English language teaching methodology. Tashkent, 2015.
2. Берман И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. — М.: Высш.школа, 1970. — 230 с.
3. Миролюбов А. А. К вопросу об отборе грамматического минимума для средней школы. — Иностранная яз. в школе, 1956, № 2, с. 47–52.
4. Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке. — М.: Высш. школа, 1980. — 119 с.
5. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. — М. Изд-во АПН РСФСР, 1947. — 96 с.

Взаимосвязь труда Эриха Фромма «Душа человека» и произведений русской классической литературы

Богданчикова Елизавета Сергеевна, студент
Санкт-Петербургский государственный университет

Ключевые слова: психоанализ, русская литература, игровое насилие, реактивное насилие, философская система, классификация форм насилия.

Большое внимание в «Душе человека» Фромм уделяет исследованию стремления к власти как основной причины насилия в человеческом обществе. Кроме того, мыслитель дает собственную классификацию форм насилия, объясняет движущие силы каждой из них. Также он вводит такие антагонистические понятия как «синдром распада» и «синдром роста», в самой книге он старается объяснить почему у людей один из синдромов выражен более или менее ярко. Эриха Фромма можно смело отнести к категории мыслителей-гуманистов. Сам он определяя свое учение как гуманистический психоанализ, «диалектический гуманизм», «радикальный гуманизм».

Философскую систему (диалектического гуманизма) Фромма отличает то, что он исследует психику индивида на фоне историко-социального контекста. Фромм,

в отличие от Фрейда, с самого начала рассматривает человека не как закрытую систему, не как «вещь в себе», а как социальное существо. Для мыслителя в первую очередь интересно отношение индивида к миру, к другим людям и самому себе. Вклад мыслителя заключается в том, что ему удалось создать необычайную галерею социальных типажей и характеров, которая помогает анализировать социально-исторические коллизии человечества [1, С. 7].

Фромм отстаивал идеи о многогранном развитии человека как живого, мыслящего и чувствующего существа. Именно человек является отправным пунктом во всей философской системе американского мыслителя. Тем не менее он не впадает в крайности и не идеализирует, не обожествляет человека, напротив, философ подчеркивает, что человек своими руками развратил общество,

растерзал природу, развил некрофильские тенденции. Такие мысли изложены в работах «Из плена иллюзий», «Душа человека», а его первая книга «Бегство от свободы» была посвящена тоталитаризму, который автор осуждает. Такие же идеи в своих произведениях развивали русские классики. В чем связь трудов Фромма и произведений русской литературы нам и предстоит определить в этой статье.

Итак, Фромм считает, что человек — это биосоциальное существо, которое должно решать главную проблему, проблему своего существования. Вся научная деятельность мыслителя посвящена мучительному и напряжённому постижению тайны человека.

Первую главу своего труда Фромм назвал «Человек. Волк или овца». Волки и овцы — это условное название двух социальных типажей. Так, овцы — это ведомые люди, которые соглашаются на все распоряжения вышестоящих либо из-за природного страха, либо из-за желания быть покорными чужой воли. Волки же — это люди с сильными убеждениями, которые сопротивляются воздействию толпы и которые могут управлять ею.

Фромм размышляет может ли человек быть от природы злым или добрым, или это формируется постепенно и зависит от многих обстоятельств. Чтобы лучше это понять он обращается к проблеме первородного греха, вернее к точкам зрения об этой проблеме.

Так, в иудейской традиции неповиновение — Адама — это первый шаг человека на пути к формированию собственной жизни, а вовсе не грех. Это всего лишь новая возможность человека выбирать между злом и добром, между хорошим и дурным.

Мыслители Ренессанса и гуманисты Просвещения развивали идею о принципиальной доброте человека. Над ней же затем работал Маркс, который считал, что на доброту человека прямым образом влияют окружающие его обстоятельства и стоит изменить их в лучшую сторону, то и в человеке проявится все хорошее. Однако события XX века: Первая и Вторая мировые войны, атака Хиросимы, гонка вооружений повлияли на то, что многие утратили веру в человека, подчеркивали его врожденную склонность к дурному, его кровожадность.

По мнению самого Фромма, главную опасность представляет вовсе не вся толпа, а тот, кто руководит толпой, т.е. властители. В обычной жизни они могут быть хорошими и порядочными людьми, но, когда они повелевают миллионами, их эгоизм проявляется в полной мере и они способны многое разрушать, используя огромные человеческие ресурсы, внушая овцам чувства страха и ненависти [2 с. 17].

Главный вопрос, которым задается автор в этой главе, не лежит ли в глубоких слоях личности человека, например, исполняющего приказ нажать кнопку атомной бомбы, деструктивные импульсы или глубокое безразличие к самой жизни?

В качестве примера, иллюстрирующего проблематику первой главы, а именно глубокое безразличие к жизни

можно привести роман-антиутопию Е. Замятина «Мы». В Едином Государстве граждане служат всего лишь «колесиками и винтиками в едином государственном механизме», где все средства направлены на подавление любого развития личности, т.е. по сути они овцы, ими легко управлять, им безразлична их настоящая жизнь, они согласны на ее жалкое подобие лишь бы не принимать на себя ответственность. Иметь душу, по мнению, большинства «Нумеров»-жителей города, опасно, это значит иметь собственные мысли и непредсказуемые поступки, лишь малая часть города решается на мятеж, да и то неудачный, т.к. потом некоторые из мятежников все-таки покорно идут в лапы государственной машины. Так, можно прийти к выводу, что человек легко соглашается на разрушительные действия из-за нежелания брать на себя ответственность, нежелания обладать свободным разумом.

Таким образом, Фромм подводит нас к необходимости выяснения причин деструктивности человеческого поведения, в основе которого лежат такие явления как нарциссизм, некрофилия и симбиозно-инцестуальное влечение.

Во второй главе психоаналитик предлагает собственную классификацию форм насилия, среди которых есть игровое насилие, реактивное насилие, насилие из мести, потрясение веры. Так, игровое насилие — наименее патологичная форма, мотивацией которой является стремление человека продемонстрировать свою ловкость, а не разрушить чужую жизнь. Несмотря на то, что мотивация типажей, склонных к игровому насилию, не связана с их кровожадностью, насильники все равно не могут в полной мере контролировать волю и как следствие поступки. Образ игрового насильника можно увидеть в повести Лескова «Очарованный странник». От озорства главного героя, Голована, погибает под лошадьми монах, которого тот засек кнутом. Конечно, такой тип личности насильника способен к изменению своих качеств, из-под животных инстинктов, какими он в большей мере жил, из-под внешней бесчувственности, теплохладности в насильнике может проснуться и любовь к ближнему, и трезвое мироосознание без жадности крови. Мы знаем, что странник Лескова в конце своих мытарств все-таки смог прийти к осознанной христианской жизни и смиренно возлюбить ближнего своего [3, С. 543].

Реактивное насилие, которое возникает на почве угрозы за свою жизнь либо на почве фрустрации, то есть невозможности человека удовлетворить собственные желания. Разновидностью реактивного насилия является насилие из-за зависти или ревности. Я думаю, в этой связи уместно вспомнить Владимира Ленского, героя романа «Евгений Онегин», который не может совладать с собственной ревностью, инициирует дуэль, на которой погибает.

Насилие из мести свойственно людям либо моральным калекам, людям со слабой волей либо примитивно развитым социальным группам. Так, у продуктивно живущего человека способность творить проявляется ярче

нежели желание мстить. Существует тип невротиков, которые подчиняют свою жизнь мести и необязательно это маньяки. Можно вспомнить Акакия Акакиевича Башмачкина, героя гоголевской, который был настолько одержим идеей мести (в его понимании восстановление справедливости), что после смерти появлялся в Петербурге в виде привидения и стягивал с прохожих шинели и шубы. Акакий Акакиевич потому и маленький человек, что не сумел пережить ущерба и поставил во главу угла своей жизни тщетные попытки вернуть все на прежнее место путем такого насилия.

Потрясение же веры — это психологическое явление, когда из-за череды мелких эмоциональных потрясений, перенесенных в детстве, а затем и в более взрослом возрасте человек теряет веру в светлую и добрую сторону жизни. Реакции на такие потрясения у людей бывают разные. Кто-то, как это не парадоксально еще больше укрепляется в собственной вере, иногда доходя до болезненных фанатических состояний. Кто-то уповает на чудо и еще усерднее молится. Так, вспомним героя романа Достоевского, Раскольникова, его путь от веры к вере был невозможно тернист, он разочаровался в справедливости общества, в самой жизни и даже в Боге. Однако как не парадоксально внутренние сомнения, межролевое напряжение, граничащее с безумством, вернули его к вере, его воля и самоосознание переродились, теперь он уверовал в Бога еще сильнее. Другой пример потрясения веры — это Печорин, ярче примера потрясения веры в жизнь, по-

жалуй, не найти больше в литературе: *«Да, такова была моя участь с самого детства. Все читали на моем лице признаки дурных чувств, которых не было; но их предполагали — и они родились. Я был скромн — меня обвиняли в лукавстве: я стал скрытен. Я глубоко чувствовал добро и зло; никто меня не ласкал, все оскорбляли: я стал злопамятен; я был угрюм, — другие дети веселы и болтливы; я чувствовал себя выше их, — меня ставили ниже. Я сделался завистлив. Я был готов любить весь мир, — меня никто не понял; и я выучился ненавидеть. Моя бесцветная молодость протекала в борьбе с собой и светом; лучшие мои чувства, боясь насмешки, я хоронил в глубине сердца: они там и умерли. Я говорил правду — мне не верили: я начал обманывать; узнав хорошо свет и пружины общества, я стал искусен в науке жизни и видел, как другие без искусства счастливы, пользуясь даром теми выгодами, которых я так неутомимо добивался. И тогда в груди моей родилось отчаяние — не то отчаяние, которое лечат дулом пистолета, но холодное, бессильное отчаяние, прикрытое любезностью и добродушной улыбкой. Я сделался нравственным калекой...» [7].*

Таким образом, взаимосвязь русских классических произведений и трудов Фромма очевидна. И Фромм, и писатели одинаково воспринимали природу человека, считали, что в каждом из индивидов присутствует и светлое, и темное начало.

Литература:

1. П. С. Гуревич. «Видный мыслитель XX столетия» // «Вопросы философии»
2. Э. Фромм. Душа человека. — М.: Республика, 1992. — 430 с.
3. Дунаев М. М. Вера в горниле сомнений. — М.: Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2002. — 605 с.

Библеизмы как средство создания комического эффекта в произведениях П. Г. Вудхауса

Орлова Татьяна Сергеевна, студент магистратуры
Санкт-Петербургский государственный университет

Проблеме интертекстуальности в последнее время уделяется особо пристальное внимание. Особый интерес категория интертекстуальности приобретает в текстах юмористической направленности. Так как юмористический текст способен при помощи приемов и средств создания комического выразить авторское отношение к реальности, то понимание читателем цитат, аллюзий и реминисценций особенно важно для произведений этого жанра.

В центре нашего внимания находится творчество писателя П. Г. Вудхауса (Wodehouse, 1881—1975), яркого представителя английской юмористической прозы. Отметим, что для декодирования его юмора требуется на-

личие определённых фоновых знаний, историко-филологических и этнокультурных знаний, несмотря на то, что П. Г. Вудхаус считается автором «легкого чтения». Настоящая работа посвящена изучению особенностей функционирования библеизмов и их прагматического воздействия на адресата в юмористических текстах П. Г. Вудхауса.

Мы рассмотрели такие оригинальные тексты П. Г. Вудхауса, как «Aunts Aren't Gentlemen», «Meet Mr Mulliner» и «Right Ho, Jeeves», провели анализ самых репрезентативных библеизмов из этих текстов на различных стилистических и сопоставительных уровнях и выявили, каким образом интертекст позволяет автору достичь ко-

мического эффекта. В нашей работе под библеизмами понимаются найденные в избранных нами текстах цитаты, словосочетания и имена, прямо или косвенно апеллирующие к тексту Священного Писания.

Как отмечает В. Н. Кондрашова, в английской литературе уже много веков существует традиция широко использования библеизмов. [1, с. 249]

Анализируя произведения П. Г. Вудхауса, признанного юмориста-классика, можно отметить, что обычно комический эффект достигается контрастом между контекстом и употребленной цитатой. Э. Шабунина, исследовательница творчества Вудхауса, указывает на такой характерный для идиостиля прием создания комического, как совмещение в одном контексте слов и выражений, принадлежащих к различным стилистическим уровням, а также на множественные аллюзии, сравнения, метафоры и эпитеты в текстах автора [2, с. 196–203]. Частое смешение Вудхаусом официального стиля с неофициальным было также выявлено и другим исследователем творчества писателя А. Партингтоном (A. Partington) на основании построенного им конкорданса [3, с. 189–213].

Библейские интертексты, основанные на стилистическом взаимодействии между фрагментами исходного и принимающего текста — самая крупная группа. Обратимся к примеру, в котором цитата из Библии применяется автором к бытовой ситуации — для описания «живительного коктейля» Дживса:

(1) *Then, suddenly, it is as if the Last Trump had sounded and Judgment Day set in with unusual severity. <...> And then, just as you are feeling that you ought to ring up your lawyer and see that your affairs are in order before it is too late, the whole situation seems to clarify <...> And a moment later all you are conscious of is a great peace. (RHJ)*

В примере (1) эффект «опохмелительного» напитка комически сравнивается со звуком архангельской трубы, который все услышат в день Страшного суда, и великим покоем в конце. Данная интертекстуальная отсылка к библейскому сюжету легко поддается расшифровке реципиентом и создает комический сюжет благодаря смешению стилей, применению высоких категорий относительно бытовой ситуации. Такое применение интертекста усиливает у читателя восприятие описания действия коктейля Дживса.

Интертекстуальные включения из Священного писания могут использоваться автором в разных функциях, в частности, в персуазивной функции. Такое употребление характерно для речи персонажей. Обратимся к примеру пример:

(2) *‘Be brave, Tuppy. Fix your thoughts on that cold steak-and-kidney pie in the larder. As the Good Book says, it cometh in the morning.’ (AAG)*

Пример (2) иллюстрирует использование высказывания из Библии (*Weeping may endure for a night, but joy cometh in the morning*) в функции убеждения. Таппи Глоссон отказывается от обеда, чтобы тронуть сердце девушки. В ночи Берти призывает голодного друга приобо-

дриться и проявить стойкость, и, желая подкрепить свои слова весомым аргументом, обыгрывает цитату из Священного Писания — «вечером водворяется плач, а наутро радость» (Пс., 29:6) — утром Таппи сможет насладиться пирогом. Комический эффект создается в результате применения интетексты с высокой стилистической окраской к низкой бытовой ситуации.

В произведениях П. Г. Вудхауса категория интертекстуальности также может выполнять эстетическую функцию, которая позволяет за счет своей необычной формы привлечь внимание адресата. Такое употребление позволяет говорящему сделать высказывание более обильным и выразительным. Рассмотрим пример:

(3) *‘You know how it is,’ said the bishop, looking cautiously round to see that the door was closed. ‘It is better to dwell in a corner of the housetop than with a brawling woman in a wide house. Proverbs xxi. 9.’ (MMM)*

Пример (3) представляется интересным не только потому, что в нем говорящий стремится придать своей речи выразительности. Персонаж пытается образно продемонстрировать, что он вынужден подчиниться велению жены и рекомендовать на место не Мистера Муллинера, так как из всех зол большее — злая жена, которая хочет, чтобы место занял ее кузен. Заметим, что в примере отсылка к библейскому ПВ является характерной чертой речевого портрета персонажа-священника, что также проявляется в указании им источника цитаты.

(4) *‘<...> and we are all sorry that the Reverend What-ever-he-was called should be dying of adenoids, but after all, here today, gone tomorrow, and all flesh is as grass, and what not, but that wasn’t what I wanted to say’ <...> As Shakespeare says, there are sermons in books, stones in the running brooks, or, rather, the other way about, and there you have it in a nutshell». (RHJ)*

Пример (4) был взят из эпизода, который является образчиком комической ситуации в английской юмористической литературе. Друг главного героя Гасси Финк-Ноттл, совершенно опьяненный Дживсом и Берти Вустером, произносит речь в школе, где проходит вручение призов. Пример (4), источником которого является библейский текст, служит для выражения сниженного, повседневного смысла с целью достижения комического эффекта. Говоря о священнике, который не смог посетить церемонию из-за аденоидов, Гасси в своей речи приводит цитату из Книги Пророка Исаяи. Таким образом, П. Г. Вудхаус в свойственной ему манере вводит элемент высокого стиля, который в тексте оказывается средством выражения сниженного, повседневного смысла (у священника аденоиды). Кроме того, автор усиливает комизм сцены с помощью неточного воспроизведения цитаты из комедии Шекспира «As you like it»: «Find tongues in trees, books in running brooks, sermons in stones, and good in everything».

Заметим, что отличительной чертой авторского стиля П. Г. Вудхауса является употребление многочисленных интертекстуальных включений, которые апеллируют к знанию классических англоязычных литературных тек-

стов, а также цитат из Библии, причем последние вводятся в текст во всевозможных модификациях.

(5) «*His hair was full of twigs, and there was a beetle hanging to the side of his head which would have interested Gussie Fink-Nottle. To this, however, I paid scant attention. There is a time for studying beetles and a time for not studying beetles*». (RHJ)

Пример (5) представляет собой трансформацию высказывания из текста Библии: «A time to be born and a time to die. A time to weep and a time to laugh...» (Ecclesiastes 3: 4 KJV). Высказывание с такой структурой вызывает у читателя мысль о философии жизни. Тем не менее, П. Г. Вудхаус остается верен жанру комедии и прибегает к трансформации высказывания в соответствии с реальной ситуацией, в которой у неожиданно появившегося из кусков Таппи в волосах запутались жучки «for studying beetles <...> and for not studying beetles». Подобная ментальная оппозиция, которая обеспечивает переход от «высокого» к «низкому», не соответствует глубокому смыслу цитаты, и способствует возникновению комического эффекта.

Отметим, что такие аллюзии и цитаты, в которых библейская конструкция служит для выражения сниженного, повседневного смысла являются часто встречающейся моделью использования ПФ для достижения комического эффекта в текстах Вудхауса.

Особый интерес представляют места в текстах Вудхауса, содержащие литературные и библейские аллюзии и подтекст. Никакой сюжетной нагрузки данные аллюзии не несут. Такие интертекстуальные включения выполняют людическую функции. Поскольку большинство примеров автор берет из библейских текстов, необходимо отметить, что если в романах его предшественников Библия — нравственное мерило, относительно которого оценивается поведение персонажей, то у П. Г. Вудхауса библейские цитаты подвергаются разнообразным трансформациям, как это наблюдалось в примере (5).

(6) «Be careful how you chew», I advised. «It sticketh closer than a brother» (RHJ)

В примере (6) Вустер, когда его приятель не может прожевать тост с паштетом, прилипающий к небу, ис-

пользует изречение из Библии: «a man that hath friends must shew himself friendly: and there is a friend that sticketh closer than a brother». (Proverbs, 18:24). Вудхаус играет со значениями глагола «to stick» (прилипнуть, привязываться). Библейская цитата, употребленная применительно к незначительной бытовой ситуации, а также архаическая форма английского глагола создают комический эффект.

Библеизмы в произведениях П. Г. Вудхауса также выполняют персуазивную функцию. Рассмотрим пример:

(7) «*'Don't do it*», said Mr. McKinnon, a stout bachelor. «*You're too young to marry*». «*So was Methuselah*» said James'. « (MMM)

В примере (7) происходит спор между персонажами о женитьбе, в котором Джеймс на высказывание о его слишком юном для женитьбы возрасте с иронией приводит в примере в качестве весомого контраргумента имя одного из библейских праотцов — Мафусаила, который, как известно, зачал сына в 187 лет. Комический эффект, таким образом, создается за счет иронии и имплицитного сравнения Джеймса с великовозрастным персонажем Библии.

Таким образом, на основе анализа выбранных нами библейских интертекстов, было выявлено, что комический эффект достигается П. Г. Вудхаусом чаще всего на стилистическом взаимодействии между фрагментами интертекста и принимающего текста. Интертекстуальные включения из Библии служат для выражения бытового, повседневного смысла, что является основанием для возникновения комического эффекта (своеобразный прием смешения стилей). Кроме того, можно отметить, что для произведений П. Г. Вудхауса характерна ироническая интонация и достижение комического эффекта в результате контраста между контекстом и употребленными библеизмами. Характерной чертой такого употребления ПФ можно считать сознательную игру на понижение. Таким образом, использование в одном контексте разноплановых противопоставлений позволяют автору достигнуть нужного прагматического эффекта и сделать само высказывание более ярким.

Литература:

1. Кондрашова В. Н. Лингвокультурологический аспект юмористического использования библеизмов в романах П. Г. Вудхауса // ТРУДЫ СПБГИК. 2007. С. 249–255. <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskiy-aspekt-yumoristicheskogo-ispolzovaniya-bibleizmov-v-romanah-p-g-vudhauza> (дата обращения: 21.08.2019).
2. Шабунина Э. В. Английский юмор как лингвокультурное явление (на материале творчества П. Г. Вудхауса). Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, 1 (1), 2012. С. 196–203.
3. Partington A. From Wodehouse to the White House: A corpus-assisted study of play, fantasy and dramatic incongruity in comic writing and laughter-talk, in «Lodz Papers in Pragmatics» 4 [2], 2008, pp. 189–213.
4. Wodehouse P. G. Aunts Aren't Gentlemen. <https://bookfrom.net/p-g-wodehouse/44437-auntsarentgentlemen.html> (дата обращения 10.06.2019 11:35)
5. Wodehouse P. G. Right Ho, Jeeves. <https://www.booklot.org/genre/proza/klassicheskaya-proza/book/right-ho-jeeves> (дата обращения 07.07.2019 15:44)
6. Wodehouse P. G. Meet Mr Mulliner. https://bookfrom.net/p-g-wodehouse/44411-meet_mr_mulliner.html (дата обращения 21.08.2019 16:46)

Проблема соотношения категории состояния в русском и английском языках

Панькова Наталья Владимировна, студент магистратуры
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В данной работе представлены условия возникновения и развития слов категории состояния в английском языке, дана их общая характеристика с учетом различных точек зрения, а также сопоставлены слова категории состояния в английском языке с русским переводом на примере сонета В. Шекспира.

Ключевые слова: категория состояния в английском языке, морфологические признаки, синтаксическая функция, сонет В. Шекспира.

В настоящее время вопрос актуализации категории состояния, как отдельной обособленной части речи представляет особый интерес. Безлично-предикативные слова данной категории прочно закрепили свой статус в литературе, как отечественной, так и зарубежной. Какие же слова являются словами категории состояния в английском языке? Существует 2 точки зрения на данный вопрос. Сторонники первой точки зрения относят к словам категории состояния все слова, передающие значение состояния, т.е. прилагательные (*sorry, cruel, glad*), существительные (*a pity*), а также сочетания с предлогом (*at home*) [4]. Так О. Есперсен, Э. Крейзинга, Г. Поутсма, рассматривая семантические, функциональные и морфологические особенности категории состояния, относят их к прилагательным. Дж. Керм, например, относит слова типа *alive* к сложным, в которых предлог *on* редуцировал в *a-* [7].

Вторая точка зрения является более строгой в отношении понятия «категория состояния». Она состоит в определении категории состояния, как части речи, включающей три признака, а именно:

- Грамматическое значение — значение состояния,
- Морфологический показатель — префикс *-a*,
- Характерная синтаксическая функция — функция предикативного члена (например: «*alive-живой, asleep-спящий, awake-бодрствующий, aware-знающий, aloof-отчужденный и т. д.*») [2].

Обращаясь к В.Г. Вилюману, мы находим еще одну точку зрения. В своем научном труде он выдвинул гипотезу о том, что категория состояния в английском языке может быть выражена разными частями речи, а в некоторых случаях даже словосочетаниями:

- 1) Существительным (*it's time to have dinner*)
- 2) Прилагательным (*he's dead / he's sad*)
- 3) Причастием (*the house is destroyed*)
- 4)оборотом, имеющим идиоматический характер (*at a loss / in humor*) [1].

На сегодняшний день вопрос о выделении слов категории состояния в обособленную часть речи является открытым. Стоит также отметить, что данный вопрос поднимается только русскоязычными лингвистами, в то время как в зарубежной лингвистике вопрос о выделении категории состояния в отдельную часть речи не ставится вообще.

А.В. Зубков пишет: «Очень часто, при сравнении каких-либо двух синонимичных конструкций, решающим

моментом для определения их индивидуальных особенностей может оказаться эмоциональное или экспрессивное значение, которым данные конструкции обладают» [3]. Так, в семантическом плане слова — предикативы в английском языке можно подразделить на несколько групп:

- 1) слова, выражающие психическое состояние человека (*afraid, ashamed*);
- 2) слова, выражающие физическое состояние человека (*alive, asleep*)
- 3) слова, выражающие состояние объекта (*afire, ablaze*);
- 4) слова, выражающие состояние природы и окружающей среды (*afire, aflame*);
- 5) слова, обозначающие количественные отношения (*alone, apart*);
- 6) слова, выражающие состояние движения, деятельности (*afoot, afloat*);
- 7) слова, выражающие состояние заблуждения, неправильного толкования (*amiss, astray*);
- 8) слова, обозначающие признак предмета, действия (*alike, akin*);
- 9) слова с временным оттенком (*anew, afresh*).

Необходимо сказать, что в русском и английском языке семантические типы слов категории состояния не совпадают. Так, например, русское «мне холодно» соответствует английскому предложению с прилагательным — «*I am cold*», а английское «*he is afraid*» — на русском будет звучать как «он боится», что уже не является категорией состояния.

На примере сонета В. Шекспира [5] выделим слова категории состояния, сравнив их с русским аналогом — переводом С.Я. Маршака [6] (см. таблицу)

Курсивом мною были подчеркнуты слова категории состояния, выделенные по признакам, данным ранее. Как мы четко видим, перевод на русский язык кардинально меняет значение слов данной категории. Так *lovelinnes* в переводе С.Я. Маршака приобретает значение прилагательного — «милый», *beauteous* — прелестный. При этом слово *abuse* — «рад», в переводе Маршака не утрачивает своего семантического значения, так как в контексте данного предложения не теряет свой лексико-грамматический смысл и выражает состояние объекта.

Alone переводится на русский как «один, одиноко»; однако в контексте данного предложения слово приобретает

<p>Unthrifty loveliness, why dost thou spend Upon thyself thy beauty's legacy? Nature's bequest gives nothing but doth lend, And being frank she lends to those are free.</p> <p>Then, beauteous niggard, why dost thou abuse The bounteous largess given thee to give? Profitless usurer, why dost thou use So great a sum of sums, yet canst not live?</p> <p>For having traffic with thyself alone, Thou of thyself thy sweet self dost deceive. Then how, when nature calls thee to be gone, What acceptable audit canst thou leave?</p> <p>Thy unused beauty must be tomb'd with thee, Which, used, lives th' executor to be. (В. Шекспир. Сонет№ 4)</p>	<p>Растратчик милый, расточаешь ты Свое наследство в буйстве сумасбродном. Природа нам не дарит красоты, Но в долг дает — свободная свободным.</p> <p>Прелестный скряга, ты присвоить рад То, что дано тебе для передачи. Несчитанный ты укрываешь клад, Не становясь от этого богаче.</p> <p>Ты заключаешь сделки сам с собой, Себя лишая прибылей богатых. И в грозный час, назначенный судьбой, Какой отчет отдашь в своих растратах?</p> <p>С тобою образ будущих времен, Невоплощенный, будет погребен. (перевод С. Я. Маршака)</p>
---	--

значение местоимения *myself* — «сам». Но, если мы не будем учитывать данный контекст, то это слово является категорией состояния.

Подводя итог всему вышесказанному, стоит отметить, что мы разделяем мнение тех ученых, которые считают, что слова типа *afraid* являются независимой

частью речи, обладающей морфологическими, семантическими и синтаксическими характеристиками. Морфологически данные слова оформлены префиксом *a-*, семантически — выражают состояние предмета и синтаксически — выполняют роль предикативного члена в предложении.

Литература:

1. Вилюман В. Г. Семантика причастия II и категории состояния в английском языке. — М., 1984. — С.17–18
2. Балашова С. П. Типовое значение предложения // Спорные вопросы английской грамматики / Зернов Б. Е., Варшавская А. И., Чахоян Л. П. и др.; Отв. ред. В. В. Бурлакова. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. — С. 64–74.
3. Зубков А. В. Слова категории состояния, как новая часть речи на материале английского и русского языков // диссертация... кандидата филологических наук. Москва. 2001
4. Попова Ж. К. О категории состояния в современном английском языке // Учен. зап., 1969, вып. 24. —Т.248.
5. Шекспир В. Сонеты // Сонет № 4. 1609
6. Сонеты Шекспира в переводах С. Я. Маршака / М.: Советский писатель. 1949. — 198с.
7. Krusinga E., Poutsma H., Curme G. English Grammar. N. Y.; L., 1947. . 115

National and cultural aspect of the word and its meaning

Rustamov Dilshodbek, Associated professor
Andizhan State University, Uzbekistan

The language is the means of characterizing and differentiating the man. Looking at language culture as a form of national culture is of a special interest in culture learning and learning the people. In as much as the language is the basis and root of any culture. In this respect the language is regarded as a unity of generally excepted conception of people about the universe. The question of the unity of language and culture has been a point of interest for scientists for several centuries.

National difference in seeing, hearing and calling the events of the general reality are marked with national or people's general looking. Of course it would be inappropriate to speak about the notion of *lacuna* here. Because external features of the event can be seen quickly, and notwithstanding what its appearance is, this phenomenon is called somehow. But inner peculiarities of things and events can be named or unnamed according to whether they have been looked at by spiritual glance. As a result a phenomenon being named in

one language might be unnamed in another. The condition with no name chooser is estimated as national-mental *lacuna*. This place is filled with another units. For instance, word combinations or set expressions may fulfill such a task. Such alternatives as Старший брат in Russian and aka in Uzbek (elder brother) and младший брат in Russian and ука in Uzbek (little brother) can be examples for such phenomena. But in many cases the comparison of these two languages show that such condition may not exist as well. For example such words as амма, хола in Uzbek have no exact alternatives in Russian, and this shows that this language has lacuna based on national-mental values. Verbal description of the universe can be seen in being split to special features of expressive means — semantic and sememe semic structure of the word. In verbal description of reality plays significant role in the category of national-spiritual activeness which has national-mental basis and categorization of the phenomena of the reality, characteristics and conceptualization as well as in the stabilizing the meaning quality.

The language and culture are multi-aspect and colorful phenomena. That is why condition of national-mental culture in the domain of the language while being presented scientifically and given certain conclusions on the basis of the principle of «from form to meaning», cannot be perceived identically. Lexeme differs from other units of verbal expression in higher meaning value and relative independence. This feature of it served for using the word like a language expression according to the principle of part-whole naming (synecdochic naming).

It is known that, the history of learning meaning features of the word dates back to ancient times. The problem/question of naming and the relation between things/objects and words were in the agenda of ancient philosophy. They were in opposition according to recognizing the naturalness or relativity of relations between thing/objects and words. Scientists who acknowledged the natural relation between word meaning and the named object used the term «fyuzey» (natural) as their slogan. Those who denied the natural relation between the name and the named, and considered these relations to be conditional, had the term «tesey» (according to agreement) for their slogan. The first ideas of such thinkers as Heraclites, Ephesus, Alexandrian about the problem became known as «continic conception about the word» [1. 192–193]. In the Renaissance period scientific-idealistic interpretation of word and meaning, language and speech improved a little. Linguistic system of ideas known as «Concept of Verbal Meaning of the Period of Renaissance» are of special attention. In the Renaissance period, namely in its period connected with Enlightenment interpretation of word and verbal meaning received a new form. As linguistics began interpreting the language from the comparative historical point of view, verbal essences began to be learned on the basis of mutually different and similar relations of languages which was base on the principle of relativism. Besides, religious-idealistic core was preserved in the science of language. The direction of learning meanings developed under

this principle in perceiving the meanings, understanding and characterizing of the word pays main attention to three aspects of its object of learning:

- a) Historical-cultural aspect of word meaning;
- b) Literal-aesthetic aspect of word meaning;
- c) Philosophical aspect of word meaning.

XIX century linguistics left its footprints in the history of the science with its name of Historical comparative linguistics. Wilhelm Humboldt based on his broad linguistic knowledge, classified the world languages, learned the origin and morphological structure of every language, divided them into language families« [2. 229]. He put forward the idea of the unity of people's language and people's spirit, and created the idea of verbal relativity in linguistics. We have to remember the following words Wilhelm von Humboldt: »We can say the idea that languages are organs of original understanding and original perception is generally excepted truth.« He says that thought is not only connected with language but also conditioned on with every certain language. Humboldt writes in his »About Difference of Forms of Languages and Their Impact on Spiritual Development of Man« that »The language is an organ which creates thought. Thinking and language make up a single integrity» [4. 65].

We cannot say that the scientist's thoughts about the integrity of language and thought were fully and changelessly acknowledged by his followers. For example A. A. Potebnya considered himself to be Humboldt's follower and apprentice, and formed his own views under the influence of Humboldt's theory of «inner form of the word.» The scientist characterizes the notion of external and inner forms in connection with new words and creating their meaning [5. 176].

Some ideas on the twofold oppositional nature of a verbal sign were given by such scientists as Saussure, B. A. Serebrennikov, A. S. Melnichuk, A. A. Ufimtseva. Saussure marks verbal sign as an ideal phenomenon in the consciousness and does not see the meaning out of it. He gives room to both of them as one unit in social consciousness. Ch. Pirs, R. Jakobson, E. C. Kubryakova, A. A. Ufimtseva and others consider the verbal unit to be material and the meaning to be ideal phenomena [3. 18–28]. We think that differentiating/no differentiating, separating/not separating language and speech is connected with whether we are speaking about a language peculiarity or speech peculiarity.

Many sidedness of the language is marked with extensiveness of its mutual relations with other phenomena. A linguist R. Jakobson, speaking about some aspects of the language, marked it from the point of view of its relations as «... the basis of intellectual and spiritual life and a means of communication» [7. 306].

In the framework of relations of the language, relations with culture, takes a special place. That is why the relation of the language and culture is marked with several factors:

Firstly, the language is a complex material, and it is made up of language and speech levels connected on the basis of the dialectics of denying mutual denying. The culture is reflected in different qualities and quantities in these levels;

Secondly, language levels are of different nature, and differ according to the degree of reflecting the culture;

Thirdly, not all the levels of the language are at the same extent with the cultural development, and this fact can be the cause of pointing out relative independence among them.;

Fourthly, the fact that the language and culture are not integral in the lexical level which is regarded to be an outstanding means of expression of national culture can be seen in the volume of borrowings as well as existence of universal lexical phenomena;

Fifthly, looking at the results of pointing out the language's feature of expressing the culture as at its form, or strengthening of the idea that the language is a part of many unit culture make the case more complicated.

Categorization and conceptualization of the culture in language is connected with seeing the reality from different angles.

The unity of culture and language results in recognizing the heterogeneousness of its constituent parts (that is culture and language). This situation results in interpreting the relation of the language and culture differently. We can bring the following as the most characteristic examples for our idea:

- 1) Language is independent for the culture;
- 2) Language is continuation of the culture;
- 3) Language is a form of the culture [6. 37].

Language is a means of understanding and interpreting stable qualities of man as well as of the society. Language characterizes the reality. At the same time the language is a unique phenomenon to characterize itself.

References:

1. Верещагин Е. М., Костомаров ВТ, Лингвострановедческая теория слова. — М.: Русский язык, 1980. — 320 с.
2. Комилов Н. Тафаккур карвонлари: Шарку Фарбнинг цивилизацивий алоқалари. — Тошкент: Шарк, 2011. — 320 б.
3. Кубрякова Е. С. Возвращаясь к определению знака // Вопросы языкознания. 1993. № 4. — С. 18–28.
4. Махмудов Н. Тилимизнинг тилла сандиғи. — Тошкент: Гафур Ғулом, 2012. — 152 б.
5. Потебня А. А. Эстетика и поэтика. — М.: Искусство, 1976. — 616 с.
6. Швейцер А. Д., Никольский Л. Б. Введение в социолингвистику. — М.: Высшая школа, 1978. — 216 с.
7. Якобсон Р. Избранные работы по лингвистике. — Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртене, 1998. — 448 с.

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 34 (272) / 2019

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, 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 04.09.2019. Дата выхода в свет: 11.09.2019.
Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.
E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.