

ISSN 2072-0297



МОЛОДОЙ[®] УЧЁНЫЙ

международный научный журнал



4

2018
Часть III

16+

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 4 (190) / 2018

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

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

Абдрашилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

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 Хуснидин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

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

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам

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

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

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

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ. Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

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.

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*

Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*

Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, *кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)*

Бидова Бэла Бертовна, *доктор юридических наук, доцент (Россия)*

Борисов Вячеслав Викторович, *доктор педагогических наук, профессор (Украина)*

Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

Данилов Александр Максимович, *доктор технических наук, профессор (Россия)*

Демидов Алексей Александрович, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, *доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)*

Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, *кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)*

Кайгородов Иван Борисович, *кандидат физико-математических наук (Бразилия)*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*

Колпак Евгений Петрович, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Кошербаева Айгерим Нуралиевна, *доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)*

Курпаяниди Константин Иванович, *доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)*

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Кыят Эмине Лейла, *доктор экономических наук (Турция)*

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

Малес Людмила Владимировна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, *кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)*

Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, *доктор философских наук, профессор (Россия)*

Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*

Сорока Юлия Георгиевна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Узаков Гулом Норбоевич, *доктор технических наук, доцент (Узбекистан)*

Федорова Мария Сергеевна, *кандидат архитектуры (Россия)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Шарипов Аскар Калиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

Шуклина Зинаида Николаевна, *доктор экономических наук (Россия)*

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственный редактор: Осянина Екатерина Игоревна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович, Майер Ольга Вячеславовна

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; http://www.moluch.ru/.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 14.02.2018. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

На обложке изображена *Мари Тарп* (1920–2006), американский геолог, океанолог, картограф.

Она родилась в городе Ипсиланти, штат Мичиган, США. Ее мать преподавала немецкий и латынь, отец составлял карты классификации почв для Министерства сельского хозяйства США.

Становиться геологом она не планировала, но работать медсестрой, как поначалу собиралась, Мари не смогла из-за боязни вида крови; учительница тоже из нее не вышла.

С началом Второй мировой, когда много мужчин ушли воевать, геологический факультет Мичиганского университета нарушил давно сложившуюся традицию и стал приглашать на учебу девушек. Мари решила, что геология ничем не хуже других наук.

В конце 1940-х годов, получив ученую степень, она отправилась покорять Нью-Йорк. Сначала она попала в отдел палеонтологии Американского музея естественной истории, но эта работа показалась ей бесперспективной. Мари попыталась счастья в Колумбийском университете. Она стала работать в геологической группе под руководством Мориса Эрвинга по прозвищу Док Эрвинг, который был главным специалистом по составлению морских карт. К нему стекалось столько данных с эхолотов, которыми были оснащены все корабли, гражданские и военные, что он не успевал их обрабатывать. Ему требовался помощник. Так Мари Тарп начала кропотливую работу по составлению единой карты океанического дна, которую закончила к 1963 году, уже под руководством Брюса Хейзена. Несмотря на то, что Эрвинг нанял его позднее Тарп,

он сделал довольно быструю карьеру и стал профессором Колумбийского университета, а Мари Тарп осталась его ассистенткой.

В процессе работы над картой дна мирового океана Мари Тарп не смогла не обратить внимание на горные хребты, которые проходили буквально через все океаны. Она проследила их на протяжении 60 тысяч километров. Вдоль вершины каждого такого хребта она обнаружила громадный желоб, делящий хребет пополам. Для нее стало очевидно, что по этим «швам» морское дно продолжает расширяться. Хейзен назвал ее идею «бабьим трепом». Тем не менее под напором все новых данных, которые она упорно продолжала собирать и систематизировать, стало очевидным, что имеет место дрейф континентов. Данные подтвердились, когда Тарп и Хейзен нанесли на составленную ими карту данные о сейсмической активности, которая приходилась как раз на обнаруженный Мари Тарп рифт.

В 1957 году Хейзен собрал экспертов в Принстонском университете и обсудил с ними «бабий треп». Декан геологического факультета Гарри Гесс, выслушав доклад Хейзена, заявил, что тот «поколебал основы геологии», практически проигнорировав вклад Мари Тарп в это открытие.

В 1995 году Тарп подарила свою коллекцию карт и заметок отделу географии библиотеки Конгресса.

В 2001 году она была награждена первой ежегодной премией Ламонт-Доэрти как пионер океанографии.

В 2015 году ее именем назван небольшой ударный кратер в южном полушарии обратной стороны Луны.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЛИТОЛОГИЯ

- Аношкин А. М.**
Трансформационные процессы, ставшие основой современной политической системы Республики Мордовия..... 167
- Аношкин А. М.**
Эволюция взглядов на общественно-политическую трансформацию 170

СОЦИОЛОГИЯ

- Шполянская Д. М., Андрианова К. А.**
Социальная защита детства 173

ПСИХОЛОГИЯ

- Доронина Н. Н., Чернова О. А.**
Познавательная активность детей младшего школьного возраста..... 176
- Митичева Т. И., Ручкина А. А.**
Возможности профилактики конфликтного поведения подростков в группе сверстников 178
- Хаустова А. И.**
Состояние психолого-педагогической адаптации педагогов, приступающих к профессиональной деятельности 180

ПЕДАГОГИКА

- Бондарь М. А., Гущин Е. В., Дедух Г. В., Кузнецова Л. Н.**
Прохоровское сражение (разработка заседания межшкольного исторического клуба «Лев и орёл») 183

- Бушева С. С., Дергачева А. А.**
Творческая инициатива учащихся как основа успешного будущего..... 186
- Дзюбина И. В.**
Воспитание патриотизма с помощью старинной народной игры в детском саду 188
- Захарова О. В.**
Ценностные ориентиры современной молодёжи 190
- Ковальчук Н. В.**
Использование гаджетов в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения речи 192
- Комолкина Т. А., Лебедева О. Ю.**
Реализация целей гражданско-патриотического образования суворовцев..... 194
- Медяник О. А.**
Взаимодействие воспитателя с особым ребёнком и его родителями 196
- Михайлова И. В., Илюшина О. Б., Манаева Ю. А.**
Современные формы работы с родителями как фактор повышения эффективности взаимодействия семьи и детского сада 198
- Недорезова Н. В., Конишевский Я. А., Кулинич Е. А., Салтыкова Н. В.**
Применение арт-терапии в старших группах детского сада 201
- Никитина Г. В.**
Школьное самоуправление как средство развития потенциала обучающихся 204
- Никифорова А. В.**
Театрализованные игры как средство активизации речевой деятельности у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи 207

Пинчукова И. С.

Освещение событий Февральской революции
1917 г. в школьных учебниках
1930–1980-х гг. 210

Пинчукова И. С.

Восприятие современными школьниками образа
Ф. Ф. Ушакова через кинематограф 213

Попова И. А.

Преодоление проблем недоразвития
мотивационно-потребностной сферы
дошкольника в образовательной деятельности,
обеспечивающей соблюдение требований
ФГОС ДОО 215

Сосоенко Н. С.

Дидактическая игра как средство развития
познавательной активности учащихся 218

Третьякова Н. П.

Современные подходы к ознакомлению
детей дошкольного возраста с социальной
действительностью 221

ФИЛОЛОГИЯ

Rikhsieva L. A.

Consecutive and simultaneous interpreters'
training exercises 224

Чечурина Н. В.

Интертекстуальное сходство сюжета («любовный
треугольник») Н. Лескова и В. Набокова 225

Ширяева С. Н.

Образ героя-рассказчика в сборнике
С. Довлатова «Чемодан» 229

Янчак М. С.

Сложность перевода терминов нефтяной
промышленности в китайском языке 232

ПРОЧЕЕ

Яргин С. В.

Инвазивные процедуры без достаточных
показаний: история вопроса 234

ПОЛИТОЛОГИЯ

Трансформационные процессы, ставшие основой современной политической системы Республики Мордовия

Аношкин Андрей Михайлович, магистрант

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева (г. Саранск)

В статье рассматриваются факторы, которые стали основой современной политической системы Республики Мордовия (РМ). На основании исторических фактов 1990-х годов, которые характеризовали социально-политические и экономические процессы в разрезе региона, показано политическое значение принятия Конституции РМ и избрания нового Главы региона, который смог нейтрализовать сепаратистские настроения в истеблишменте и направить развитие региона в созидательное русло.

Ключевые слова: трансформация политической системы, Республика Мордовия, Конституция, Глава региона.

В современных условиях трансформации политической системы Российской Федерации, который продолжается с начала 1990-х годов, после распада СССР и образования новых независимых государств, актуальным является политологическое рассмотрение роли первых лиц в регионе, которые в «лихие» годы не позволили развиваться сепаратистским настроениям, способствуя тем самым созидательному вектору движения Республики Мордовия.

Начало 1990-х годов в Республике Мордовия стало зеркальным отображением основных тенденций регионального развития России. Как и по всей стране, в регионе были сильны криминальные структуры, активно использовалась практика вымогательства (рэкета), были длительные задержки выплат пенсий и заработной платы работникам предприятий. Налицо была неспособность региональной власти навести порядок в Республике Мордовия, регион был на грани банкротства, а федеральная власть рассматривала вариант с внешним управлением. Подобное негативное положение дел было обусловлено трансформацией советского стиля управления в либеральное «правление», следствием чего стало противоборство законодательной и исполнительной ветвей власти в регионе, провозглашенный отказ принимать положения Конституции Российской Федерации (РФ) 1993 года, а также минимизация политических контактов с федеральным центром. В указанный промежуток времени политологи делали неутешительные прогнозы перспектив развития региона на краткосрочную перспективу. На тот момент, в то, что республика от очевидного краха будет поступательно развиваться и демонстрировать всей России образцы проведения гармоничной национальной политики, согласия, порядка и созидания, мало кто верил. Однако переломным стал 1995

год, когда знаковое голосование определило вектор развития республики, столица которой (г. Саранск) со временем даже получила престижный статус города-организатора Чемпионата мира по футболу.

Изначально необходимо отметить, что к концу 1980-х годов Республика Мордовия приобрела репутацию аполитичного, региона с минимально возможным потенциалом для сепаратизма. Экономическая ситуация была стабильной, даже несмотря на перестроечные реформы, которые местная власть поддерживала больше из политических соображений, чем из логики здравого смысла. В 1988 году промышленность и сельское хозяйство республики демонстрировали устойчивый рост. Несмотря на чисто декларативную автономию, политические и национальные конфликты отсутствовали.

Однако общероссийские тенденции сепаратистского толка, которые в полной мере проявили себя в Республике Татарстан, Республике Башкирии, Удмуртской Республике, Чеченской Республике и других регионах постсоветской России, заставили политиков разного уровня всерьез поднять вопрос о выходе из состава государства с целью образования независимой страны. Законодательные предпосылки для этого были более чем весомые. Как отмечает Ж.Д. Конищенко, «в декабре 1990 года Верховный совет принял декларацию о преобразовании МАССР в Мордовскую Советскую Социалистическую Республику, которая фактически стала шестнадцатой республикой Советского Союза. В 1991 году регион одним из первых в стране ввел пост президента. С этого момента начался период острой политической борьбы и конфронтации с федеральным центром...» [1, с. 61].

Выигравший в 1991 году президентские выборы В. Гусляников начал политику конфронтации с Верховным со-

ветом Мордовии, который отвечал симметрично. Спикером Верховного совета Мордовии был Н. Бирюков, который хотел реванша за проигрыш на президентских выборах 1991 года. Руководство города Саранск считало правильным шагом не вступать в имеющуюся конфронтацию, поскольку политические амбиции уступили место коммерческой составляющей, позволяющей приватизировать государственную и муниципальную собственность ниже рыночной стоимости.

Следствием кризиса политической власти стал резкий спад экономики региона. Стала накапливаться задолженность по зарплате, рабочие заводов не могли ее получить более 5–8 месяцев, был деактивирован рынок сбыта товаров, заводы массово переходили на трехдневную рабочую неделю, работники отпускались в длительные отпуска без содержания. Многие предприятия начали выдавать зарплату своей продукцией (тонометры, кирпичи, зеленый горошек и т. д.). Спад производства затронул практически все системообразующие секторы экономики Мордовии. К примеру, объем производства химической, нефтехимической, пищевой и легкой промышленности упал в два раза. Наибольший удельный вес убыточных предприятий приходился на транспорт, строительство, жилищно-коммунальное хозяйство и агропромышленный комплекс. В 1993 году в республике цены возросли в 10,6 раза. Население достаточно быстро беднело, а бюджет республики становился все более дефицитным. Шло недовольство политикой региональных властей, которое проявлялось в виде массовых забастовок, митингов, пикетов, голодовок, происходивших на фоне ненадлежащего властью социальных обязательств и веерного отключения электроэнергии. Однако местная элита продолжала бороться не с кризисом переходной экономики, а друг с другом.

Весной 1993 года противостояние Верховного совета Мордовии и Администрации президента региона В. Гусляникова достигло своего апогея. В начале апреля на 14-й сессии Верховного совета Мордовии депутаты обвинили В. Гусляникова в «злоупотреблениях и коррупции» и освободили его от занимаемой должности, удалив из местной Конституции статью об институте Президентства МССР. В качестве исполнительного органа был создан Совет министров МССР во главе с В. Швецовым. Но, по факту, республикой руководил спикер Верховного совета Мордовии Н. Бирюков.

Отрешенному от власти президенту В. Гусляникову было решено выплатить трехмесячное пособие по безработице. Первый и последний президент Республики Мордовия руководил регионом всего 1 год и 1 месяц.

В газете «Коммерсант» от 09 апреля 1993 года появилась следующая заметка: «Президент России издал вчера указ «Об обеспечении единства системы исполнительной власти Российской Федерации на территории Мордовской ССР». Борис Ельцин поручил всенародно избранному президенту Мордовии и возглавляемому им правительству исполнять свои обязанности «до разрешения в установленном порядке вопросов конституционности решений Верховного совета республики об упразднении поста президента». Указ Бориса Ельцина появился после того, как 7 апреля

ВС Мордовии решил упразднить пост президента республики. На сессии Гусляникову слова не дали вообще. Вице-премьеру Сергею Шахраю, прибывшему в Саранск по поручению Ельцина, выступить позволили, однако его призывы проявить благоразумие проигнорировали. По словам Сергея Шахрая, парламент республики допустил серьезные нарушения Конституции России, и Конституционный суд РФ уже изучает это дело в предварительном порядке. Многие наблюдатели оценили мордовские события не иначе как попытку «обкатать» сценарий для Москвы» [2, с. 5].

После выхода статьи в газете «Коммерсант», начался период противостояния Верховного совета Мордовии и федерального центра. После реализации «сценария для Москвы» в августе 1993 г. Б. Ельцин нивелировал все отношения с республикой, прежде всего финансовые. Из-за конфронтации с федеральным центром Мордовия оказалась лишена финансовой помощи из российского бюджета. За 1993–1994 гг. республика не получила ничего из федерального бюджета, следствием чего стал финансовый кризис региона, когда к 1995 году независимая Мордовия по основным социально-экономическим показателям находилась на предпоследнем месте рейтинга российских регионов после Дагестана.

Местное руководство пыталось сократить дефицит регионального бюджета дополнительными налогами и сборами с предприятий. Заводы и организации, испытывающие проблемы с оборотными средствами и продажами продукции, попали под жесткий экономический прессинг. В сложившейся непростой ситуации политической трансформации региона в сторону социально-экономического краха Н. Бирюкову все сложнее удавалось сдерживать социальное напряжение и диктат криминальных структур. Осознавая пагубность подобной политики, руководители промышленных предприятий Мордовии стали объединяться вокруг председателя республиканского фонда Госкомимущества Н. Меркушкина. Руководителей предприятий политические интриги интересовали мало, но они несли ответственность за свои трудовые коллективы, которые необходимо было обеспечить работой и зарплатой. Поэтому они были более чем заинтересованы в политической стабильности и эффективном государственном управлении экономикой. Для решения все возрастающих хозяйственных проблем и прежде всего реального сектора был создан Экономический союз, одним из сопредседателей которого стал Н. Меркушкин. Союз пытался решать те вопросы, которые республиканское правительство решить было не в состоянии. К примеру, наладило тесные связи с председателем российского кабинета министров В. Черномырдиным, который оказывал региону существенную помощь. В скором времени вокруг Экономического союза объединились представители практически всех промышленных отраслей, а также сельские товаропроизводители и фермеры [3].

Наладить «сотрудничество» пытались и лидеры некоторых преступных группировок, которые уже практически полностью контролировали руководство города. Не получив согласия, в 1994 году они предъявили ультиматум Н. Меркушкину, согласно которому тот не должен был выдви-

гать свою кандидатуру на государственные посты, так как у криминальных авторитетов были свои планы на судьбу республики и высший должностной пост. С другой стороны, возросло влияние Экономического союза и лично Н. Меркушкина. Главная политическая арена была на выборах председателя нового законодательного органа — Государственного собрания Республики Мордовии. Очевидно, что основным претендентом на тот пост являлся Н. Меркушкин. Но до этого необходимо было избрать первый состав республиканского парламента. Выборы назначили на 27 ноября 1994 года. Несмотря на значимость события, активность избирателей оказалась низкой — все слишком устали от политической неурядицы и уже не верили, что их голоса что-то решат. Н. Бирюков воспользовался ситуацией, и Верховный совет признал выборы состоявшимися только в 44 из 75 избирательных округов, где порог явки превысил 50%. Это решение шло вразрез с российским законом, который устанавливал минимальную явку избирателей в 25%. Постоянный пересмотр Конституции РМ и местных законов под себя превзошел все разумные пределы.

Однако 6 января 1995 года состоялось заседание парламента республики. Местный избирательный закон был приведен в соответствие с федеральным, который устанавливал избирательную квоту до 25%. В результате этого выборы в оставшихся округах признаны состоявшимися, а депутаты — избранными. Государственное собрание Республики Мордовия стало действующим органом, а Верховный совет прекратил свое существование. Председателем Государственного собрания был избран Н. Меркушкин. Эти выборы стали сильной политической победой будущего Главы РМ [3].

Далее необходимо было стать полноправной частью Российской Федерации, а для этого прежде всего принять Конституцию РМ, соответствующую федеральным стандартам, и учредить высший должностной пост в республике. Ключевые вопросы настоящего и будущего Мордовии решались 21–22 сентября 1995 года на Конституционном собрании РМ, членами которого стали депутаты парламента РМ и РФ, районных, городских, представительных органов местного самоуправления, главы местного самоуправления всех уровней Республики Мордовия, представители кабинета министров РМ. Над проектом основного свода местных законов эксперты работали несколько месяцев. В основу изначально была заложена парламентская республика с «сильным Главой РМ и сильным законодательным органом». Правительство Мордовии должно было заняться своими непосредственными обязанностями — обустройством социально-экономической жизни региона. Н. Меркушкин жестко

поставил перед Госсобранием вопрос о введении полугодового моратория на импичмент правительству РМ. При этом за отставку кабинета министров должно было проголосовать две трети депутатов Госсобрания. Преодолеть вето было уже невозможно.

После ожесточенных дискуссий, которые длились около полугода, новую Конституцию РМ приняли 1146 головами из 1173 присутствующих, 24 депутата проголосовали против, трое воздержались. 22 сентября состоялись выборы Главы РМ. По результатам тайного голосования — 1101 за и 68 против — Главой республики был избран Н. Меркушкин. Мордовия стала одним из первых регионов, который сознательно ушел от учреждения местного президентского поста, доказывая, что в России может быть только один Президент, а сама она должна стать единым государством не только юридически, но и фактически.

Избранному Главе РМ и его команде понадобилось более десяти лет, чтобы экономика республики восстановилась после «лихих 90-х», а политическое поле практически очистилось от криминальных элементов. Параллельно шел процесс укрепления связей с Москвой. После длительной политической изоляции в регион стали приезжать первые лица страны (В. Черномырдин, Ю. Лужков и др.). Оказав в 2000 году абсолютную поддержку В. Путину и продолжая ее оказывать все последующие годы, республика стала получать еще более мощную поддержку из федерального центра. Это позволило руководству Мордовии превратить отсталый регион, в будущее которого не верили даже местные жители, в один из перспективных субъектов РФ.

Достижения Республики Мордовия отметил и Президент РФ В. Путин в декабре 2012 года: «В Мордовии нет ни золота, ни нефти, ни газа, но республика развивается хорошими темпами, причем развивается разносторонне. Это касается не только сельского хозяйства, это касается и промышленности, но, что особенно отрадно, это касается гуманитарной сферы. И прежний руководитель Николай Меркушкин, и сегодняшние руководители уделяют развитию физической культуры и спорта столько внимания» [3].

Таким образом, основные трансформационные процессы, которые заложили основу современной политической системы Республики Мордовия, происходили в 1993–1995 году. От исхода противостояния Н. Бирюкова и Н. Меркушкина зависело будущее региона, который стремительно беднел, а производство находилось на минимальном уровне. Победа Н. Меркушкина позволила региону встать на путь порядка и созидания, поступательно развиваться в составе единого российского государства.

Литература:

1. Кониченко, Ж. Д. Общественно-политическая жизнь Мордовии в первой половине 1990-х годов: дис... канд. ист. наук. — Саранск: Изд-во Морд. ун-та, 2004. — 202 с.
2. Президент России издал вчера указ «Об обеспечении единства системы исполнительной власти Российской Федерации на территории Мордовской ССР» // Коммерсант. — 1993. — 9 апреля. — с. 5.

3. 22 сентября 1995 года вступила в силу Конституция Мордовии и был избран Глава республики [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://stolica-s. su/policy/18007>. — Загл. с экрана (дата обращения 22.01.2018).

Эволюция взглядов на общественно-политическую трансформацию

Аношкин Андрей Михайлович, магистрант

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева (г. Саранск)

В статье рассматриваются основные политологические точки зрения, касающиеся общественно-политической трансформации и ее специфики. Основываясь на геополитической картине современного мироустройства, автор говорит о целесообразности поиска собственного пути развития в аспекте построения государственности без необдуманного копирования западных моделей.

Ключевые слова: общественно-политическая трансформация, концепция, политические институты.

В современной политологии накоплен существенный опыт рассмотрения и анализа трансформации общественно-политических систем, их свойств в динамике, а также факторов, которые оказывают влияние на их изменение. Есть ряд концепций, способствующих проведению сравнительных исследований, за счет которых различные общественно-политические системы можно сгруппировать. Однако существенной проблемой является то, что методологические основы, а также базис при оценке политической картины мира были изначально заимствованы из политической науки США.

Политическая элита России в 1990-е годы приняла непростое решение создавать принципиально новые государственные институты, задавая новые роли и функции основным участникам общественно-политического процесса. Одновременно с этим, отметим, что по истечении 27 лет после распада Советского Союза и процесса создания новой политической системы, вопросов о характере общественно-политических трансформаций стало еще больше, чем в первые годы либеральных преобразований в независимой России.

В указанном контексте обратимся к основным свойствам объекта изучения — динамичности общественно-политической системы. Еще в 1950-е годы Л. фон Берталанфи предложил при изучении общей теории систем использовать системный анализ как методологическую основу теоретического и эмпирического анализа. Первоначально его точка зрения выступала как «преимущественно как абстрактная и дерзкая теоретическая идея», а понятие «система», так же как «системотехника, системное исследование, системный анализ и им подобные категории стали рабочими терминами» [1].

С момента появления этого понятия в политологическом дискурсе прошло более полстолетия. За это время было создано множество различных теорий и дано большое число трактовок термина.

Считаем, что термин «общественно-политическая система» следует трактовать в аспекте сложной, упоря-

доченной совокупности таких составляющих, как общественно-политические институты, отношения, роли, процессы, способствующие выработке политических решений и их реализации, которые оказывают непосредственное влияние на социум.

В конечном счете, термин «политическая система» характеризует не столько взаимоотношения общества и государства, сколько совокупность различных общественно-политических процессов и социальных институтов, которые географически локализованы и существуют длительное время. За счет общественно-политической системы также коррелируются и реализуются коллективные притязания общества или социальных групп, составляющих его основу, что предполагает различные формы взаимодействия и общения, а также использование современных информационных технологий. В указанном контексте можно говорить о таком важном атрибуте общественно-политической системы как динамика. При этом не нужно забывать, что изменения, происходящие в государстве, могут носить как позитивный, так и негативный характер, а задачей эксперта является выявить вектор развития исследуемой сферы, особенно в условиях социально-политической трансформации.

О сущности динамизма в рамках общественно-политической системы в условиях трансформации писал в своих работах «Политическая система», «Модель для политического исследования» и «Системный анализ политической жизни» политолог из США Д. Истон. Он предлагает исследовать вневременную модель общественно-политической системы, которая находится в слабой зависимости от социально-экономических или культурных детерминант. Американский политолог приходит к выводу, что в условиях общественно-политической трансформации основным индикатором является степень гибкости (реакции) на стремительно изменяющиеся обстоятельства, условия функционирования политических и социальных институтов [2, с. 631].

В контексте общественно-политической трансформации, имеющиеся динамические процессы ведут к изме-

нению изначального состояния системы. Указанные динамические процессы могут быть классифицированы на неуправляемые и управляемые (по критерию внешнего воздействия), а также на «систему изменяющие» и «систему образующие» (по критерию конечного результата). При этом динамика изучаемого явления может быть охарактеризована в зависимости от выбранной научной парадигмы и методологического подхода как революция, эволюция, трансформация, развитие, упадок, регресс, прогресс. Выбор трактовок зависит от научных взглядов исследователя, его способности системно воспринимать окружающую действительность и социально-политические процессы.

Каждое исследование состояния системы может быть исторической реконструкцией (описанием прошлого), футурологией (описанием будущего), но сделать своего рода «моментальный снимок» и объективно охарактеризовать состояние системы в определенный момент времени практически невозможно. Чтобы хоть в какой-то степени изучить одномоментные общественно-политические процессы используется понятие «модернизация». Указанный термин характеризует свойства общественно-политических систем в динамике, в том числе и с учетом политических процессов, происходящих в стране.

Однако уже сегодня можно видеть обстоятельства, ограничивающие возможности использования понятия «общественно-политическая модернизация»:

— используемый теоретико-методологический аппарат далек от идеала и носит субъективный (оценочный) характер. К примеру, характеристика «современного времени» изначально сильно зависела от субъективных взглядов ученых, многие из которых идеальными считали западные концепции общественно-политических преобразований;

— теория модернизации показала свою уязвимость после событий 1960–70-х годов, когда в странах Азии, Африки и Латинской Америки начались национально-освободительные движения, которые потребовали коренных изменений общественно-политического строя, а не просто модернизации.

На наш взгляд, в современном мире модернизация общественно-политической системы тесно связана с масштабным распространением западных ценностей и идеалов в традиционные культуры не западных стран (так называемой «вестернизацией»). Тенденции общественно-политических трансформаций последних лет показывают, что они идут в русле западных критериев модернизации, при которых важно внедрять и развивать механизмы рыночной экономики, соблюдать неприкосновенность частной собственности, обеспечивать свободу конкуренции, давать политические свободы гражданам, соблюдать права и свободы человека и гражданина, формировать представительные органы государственной власти на выборной основе, строить правовое государство с развитыми институтами гражданского общества. Указанные критерии, безусловно, важны, но они изначально

сужают радиус общественно-политических преобразований, поскольку находятся в определенных рамках и подталкивают государство проводить процесс модернизации в определенном (прозападном) направлении.

В процессе анализа динамики развития общественно-политических систем теория модернизации сохранилась, прошла корректировку и эволюционировала в новую теоретико-методологическую конструкцию, состоящую из четырех теорий:

— неолиберализм, который предполагает универсализацию экономических принципов за счет политики «шоковой терапии», развития конкуренции и индивидуализации общественных отношений;

— теория демократизации (транзитология), которая базируется на политологическом анализе процессов, происходящих в конце XX — начале XXI столетия;

— теория «столкновения цивилизаций», которая полагает невозможность культурной унификации мирового сообщества из-за разнообразия культурно-мировоззренческих установок, религиозных отличий, менталитета различных наций, народов и т. д.;

— теория глобализации современного мира, на основе которой есть множество теоретических концептов, которые отвергают теорию «столкновения цивилизаций» и говорят о возможности интеграции разнообразных обществ и политических систем. При этом, зачастую в научном сообществе процессы глобализации воспринимаются как естественный ход истории, следствие научно-технического прогресса, построения постиндустриального (информационного) общества, несущего блага для человечества, хотя и делается оговорка о негативных сторонах процесса, в первую очередь связанных с размыванием национально-культурной идентичности.

Для нашего исследования представляет интерес теория демократического транзита, поскольку она характеризует процесс перехода от авторитарных режимов к демократическому строю, от планового ведения народного хозяйства с доминированием государственной собственности к рыночным механизмам построения национальной модели экономики. Следствием подобного рода трактовки общественно-политической трансформации является убеждение, что рыночный путь ведения хозяйства является оптимальным, а развитие рыночных отношений автоматически коррелируется с уровнем жизни людей. При этом на второй план уходят такие аспекты рыночной экономики как желание производителя получить максимальную прибыль в ущерб интересам покупателя (некачественная продукция), нежелание бизнеса финансировать общественные проекты, которые убыточны по своей сути, высокий уровень безработицы, постепенная монополизация рынка при доминировании транснациональных корпораций и т. д.

Говоря о демократии как основы современной общественно-политической системы, отметим, что изначально она позиционировалась как объективный результат прогресса государственной власти в процессе обществен-

но-политической трансформации, затем пришло осознание того, что демократическая форма правления в ряде государств показала себя с негативной стороны, спровоцировав серьезные экономические и социально-политические кризисы (как, к примеру, в Греции), поэтому говорить о совершенстве демократии явно преждевременно. Примечательно, что в XXI веке самая яркая и подтвержденная многочисленными фактами критика демократического устройства раздается из США. Демократия превращается, а возможно, просто делает явными для всех свой нефункциональный характер, пустоту, скрытую под красивой оболочкой словоформ и процедур.

В свою очередь А.Ю. Мельвиль и В.М. Сергеев указывают, что метафора «волн демократизации» означает существование источника этих волн, т. е. «идея «волн» содержит в себе идею «внешней сделанности» демократии в современном мире, её «внедрённости извне» [3, с. 223].

Практические формы разнообразия видов трансформации, которые не всегда и не в полном объеме поддаются прогнозированию в рамках различных общественно-политических систем, вынудили научное сообщество говорить не только о множестве ступеней в процессе демократической трансформации, но ее различных векторах развития:

— навязанный переход, при котором политический истеблишмент навязывает обществу свой вариант демократизации и либерализации, но, в конечном счете, в будущем теряет контроль над происходящими процессами, а процесс трансформации происходит по незапланированному сценарию;

— договорный переход, сущность которого заключается в том, что между политическими лидерами, истеблишментом и контрэлитой достигается консенсус относительно пути общественно-политической трансформации;

— реформистский переход, который заключается в мобилизации общества и инициативе «снизу», от рядовых граждан;

— демократизация путём революции, которая предполагает насильственное свержение легитимной власти и переход на демократические рельсы силовым путем. Последний способ активно используется при организации

«цветных революций», когда под предлогом ущемления прав и свобод, общего недовольства правительством страны, оппозиционные силы насильственно свергают власть и формируют новые органы управления.

В основной массе работ, изучающих транзит от авторитаризма к демократии, встречается понятие «трансформация». Указанный термин используется как синоним политических изменений или перехода. Однако, на наш взгляд, указанная тактовка слишком упрощена и не в полной мере отражает масштаб общественно-политических изменений и преобразований.

Согласимся с мнением П. Штыкова, который констатирует, что «потенциал трансформации гораздо шире «догоняющей модернизации», ибо она может быть рассмотрена как глубинное преобразование общества, протекающее в определённый период времени позднего постмодерна. Теория трансформации может помочь не столько решить старые проблемы, сколько новые, с которыми сталкиваются и традиционные демократии Запада» [4].

Примечательно, что термин «общественно-политическая трансформация» закрепился в научном сообществе Германии, поскольку исследователи из ФРГ активно изучали трансформационные процессы в Германской Демократической Республике после воссоединения с Федеративной Республикой Германией. Политологи других стран, прежде всего американские, редко используют термин «трансформация», предпочитая ему привычное «транзит» или «демократизация». Многие европейские исследователи рассматривают трансформацию как часть демократизации, не выделяя ее как самостоятельную единицу политологического анализа.

Таким образом, изучив эволюцию взглядов понятие «общественно-политическая трансформация», отметим, что указанный термин представляет собой процесс преобразований, заключающийся в переходе одной общественно-политической системы в другую, следствием чего могут быть разные векторы развития государства и сложный характер их прогнозирования. Данное преобразование может происходить как под влиянием внешних факторов или по воле конкретного участника, так и в результате естественных, накопившихся в самой системе импульсов.

Литература:

1. Берталанфи, Л. Общая теория систем — критический обзор / Л. Берталанфи [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.philos.msu.ru/libfiles/Varalanfl.doc>. — Загл. с экрана.
2. Истон, Д. Категории системного анализа политики / Д. Истон // Антология мировой политической мысли: зарубежная политическая мысль XX в / отв. ред. Г.Ю. Семигин. — М.: Мысль, 1999. — с. 631.
3. Мельвиль, А. Ю. «Воронка причинности» и волны демократизации / А. Ю. Мельвиль, В. М. Сергеев // Россия. Политические вызовы XXI века. Второй всероссийский конгресс политологов. 21–23 апреля 2006 г. — М.: РОССПЭН, 2006. — с. 223.
4. Штыков, П. Исследование трансформационных процессов в Восточной Германии и Восточной Европе: достижения, проблемы и перспективы немецких социальных наук (1990–2002 годы) / П. Штыков [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.gapn.ru/index.php?doc=lib213>. — Загл. с экрана.

СОЦИОЛОГИЯ

Социальная защита детства

Шполянская Дарья Михайловна, магистрант;
Андрианова Кристина Анатольевна, магистрант

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

Современным положением ребенка в обществе занимаются врачи, педагоги, психологи. Дополнительно за этим следит социальный работник.

Он должен обеспечивать условия для социальной защиты ребенка. Защита детства является важной задачей для государства. От того, как проходит детство человека, зависит многое. Это этап постепенного взросления, социализации, граждане готовятся к зрелости. [6]

Взрослый производит материальные блага, так как является самостоятельным, дееспособным субъектом. Он может позаботиться о себе. Дети же не могут это делать и нуждаются в его заботе и поддержке.

Взрослый возвращает ребенка и при этом обеспечивает ему будущее. Взрослые, являясь представителями общества обязаны обеспечивать оптимальные условия для его жизнедеятельности. Этим занимаются институты образования и воспитания, родителям или приемным семьям предоставляются различные льготы и пособия. Как правило, ребенком занимается семья. Она же является ячейкой общества и социальным институтом. В настоящее время о ребенке и его детстве должны заботиться родители. Это одновременно является правом и обязанностью. За соблюдением этих обязанностей следит государство, так как это дело особой важности. При родовой общине о ребенке заботились все.

При воспитании детей должны учитываться интересы, возрастные возможности. При этом учитываются экономические и психологические трудности. Так как идут процессы гуманизации, то больше внимания уделяется проблемам детства. Очень важно решать эти проблемы вовремя.

Детство включает в себя три периода. Раннее детство длится от младенчества до года. Период раннего возраста от 1 до 3 лет, дошкольного — от 3 до 7 лет. Младший школьный возраст включает в себя период от 6–7 до 10–12 лет. Пока человек не достиг совершеннолетия, он является ребенком. К сожалению, в настоящее время обострились социально-правовые, психологические и экономические проблемы детства. Правоохранительные органы обеспокоены ростом детской преступности и наркотизацией населения. Кроме того, имеет место ухудшение здоровья детей. Если не предотвратить эту проблему, то это может привести к катастрофе государственного масштаба. Детская преступность превращается во взрослую, более изощренную преступность. Ухудшение здоровья детей можно предотвратить, если следить более тщательно за качеством производимых продуктов. Что касается наркотизации детей то можно сказать, что и эта проблема может решиться, если наказывать более жестко чем сейчас людей, которые приучают детей к этому.

В разные времена существовали различные критерии по оценке незащищенности ребенка. Все зависит от условий, в которых растут дети.

В период Средневековья детство длилось до 5–7 лет. Этот период был очень важен, так как от условий, в которых он находился, как о нем заботилась мать, зависело его выживание. Жизненно важные потребности должны быть удовлетворены хотя бы по минимуму. Став старше, он уходил из семьи в общественную группу, мог стать учеником мастера, слугой, работником. Связи с семьей практически не было. Тогда в категорию детей, которые нуждались в социальной помощи, входили дошкольники, которые не имели физической и эмоциональной заботы, а она была необходима для выживания. Ребенок мог быть отвергнут группой в силу различных причин, возможно из-за поведения или болезни. Средневековые монастыри стали первыми учреждениями социальной охраны, именно там жили такие дети. Детей по возрастным группам не объединяли. [1]

С 16 или 17 вплоть до 19 столетия в Европе происходит изменение семейной ячейки. Она стала носить патриархальный характер. К ребенку стали проявлять больше внимания, нежности и ласки. Средством морального воспитания стала строгая дисциплина. Стали открываться школы. Теперь незащищенным ребенком становится субъект без дисциплины и моральных навыков. В сиротских домах появляются возрастные ограничения, открываются школы, где было разграничение по возрасту.

В 19 веке семейное воспитание ребенка базируется на том, что важно любить ребенка и о нем заботиться. Эту заботу оказывает мать. Отец отвечает за строгую моральную дисциплину. У отца должен быть авторитет. Незащищенным ребенком считается ребенок-сирота, ребенок-пасынок, ребенок, который родился вне брака. Становится больше социальных учреждений для одиноких матерей. Расширяется опекунская забота, активизируется работа женских благотворительных обществ.

В 20 веке семья стала демократической и либеральной. Женщина стала иметь равные права с мужчиной. Одновременно естественным стало требование уважать ребенка и относиться к нему как к личности.

Если ребенок незащищен, то это означает, что он воспитывается в семье, где не выполняются обязанности по отношению к нему. Это означает, что не выполняются общественные и воспитательные функции.

В воспитании детей принимают участие учителя и родители. Особое внимание стали уделять борьбе с бедностью, необходимо было снизить смертность детей. В связи с этим развивается социальная медицина.

До 50-х годов уделялось внимание строгой дисциплине и воспитанию ребенка. Оно не было авторитарным, просто соблюдался порядок, режим, программа по воспитанию ребенка. Если этих элементов нет в семье, то этим занимаются специальные детские учреждения, такие как детские сады, школы-интернаты, перевоспитательные учреждения. [1]

Современные методы воспитания отличаются тем, что они более демократичные, кроме того, выявляются недостатки и последствия массового воспитания без индивидуального подхода. Позиция семья стала более прочной, уделяется большое внимание индивидуальному подходу. При массовом воспитании к детям относились как к массе. При этом не учитывались индивидуальные особенности детей, их способности. На уроках редко применялся принцип индивидуальности, а это негативно влияет на педагогический процесс. Кроме того, даже хорошо оснащенные учреждения не могут заменить семью.

Принято говорить о незащищенном ребенке, как о субъекте, который испытывает лишения, и важнейшие потребности не удовлетворены. Депривацию характеризуют такие понятия как недостаточность и неустроенность. Она может быть социальной и психической. [2]

Если ребенок лишен базовых материальных благ и нет возможности удовлетворить его потребности, что часто связано с ограничениями, причиной которых является низкое материальное обеспечение семьи. Ребенок подвержен психической депривации в том случае, если ему некомфортно находиться у себя дома. Часто причиной этого являются пьющие родители, которые воспитанием

ребенка не занимаются в лучшем случае, в худшем может испытываться психологический прессинг.

Конечно, государство не всегда может обеспечить детям высокий уровень жизни, и эта невозможность не всегда является виной родителей. В семье должен создаваться хороший психологический микроклимат. Это дает возможность ребенку почувствовать себя нужным. Родители, помимо материальных благ должны уделять как можно больше внимания воспитанию детей. Нельзя от детей откупиться даже дорогими вещами, который не каждый себе может позволить. [4]

Социальная и психологическая защита детей должна быть усовершенствована, так как материальное обеспечение должно быть лучше, немаловажна психологическая составляющая. Что касается материально обеспеченности детей, то его можно улучшить за счет увеличения заработных плат родителей, снижения стоимости на посещение спортивных секций. Чем здоровее граждане, тем благополучнее общество.

Чем благополучнее становилось общество, тем больше требований к социальной защите. Для того, чтобы ребенок рос здоровым, ему необходимо хорошее питание, одежда, качественная обувь. Для того, чтобы он был конкурентоспособным и нормально развивался, требуется образование. Дополнительно дети должны заниматься спортом в различных кружках. Культурный досуг не только позволяет вырастить личность, но и предотвращает наркоманию. Чем больше ребенок занят, тем меньше времени уходит на общение в сомнительных компаниях. Если не будет самого необходимого, ребенок в результате воспитания не будет готов к полноценной жизни в обществе. Очень много зависит от семьи. Она не только растит его, но и передает моральные и духовные ценности. [3]

Не все дети в настоящее время социально защищены. Есть семьи, где дети не обеспечиваются на должном уровне. Связано это с тем, что родители зарабатывают недостаточно денежных средств. Еще нужно учитывать психологический фактор. Бывает такое, что дети не хотят идти домой и согласны жить в интернате, потому что там его оденут, накормят, будут учить.

В любой семье могут подтвердить то, что семейного бюджета хватает только на питание, одежду, обувь, принадлежности для школы. Еще есть возможность повести ребенка в театр, на экскурсию. Не всегда хватает денег на оплату кружков и спортивных секций. А это необходимо для полноценного развития ребенка. [5]

В настоящее время социальная защита ребенка заключается в том, что должны быть реализованы его гарантии и основные права. Это написано в

Конвенции ООН о правах ребенка, ратифицированной в июне 1991 г. [6]

Литература:

1. История социальной работы: учебное пособие для студентов вузов/М. В. Фирсов.-3-е изд.-М.: Академический Проект; Константа,2009.—606 с.

2. Методология и теория социальной работы: учеб. пособие / П.Д. Павленок. — 2-е изд. — М.: ИНФРА-М, 2012. — 267 с
3. Социальная работа. Введение в профессиональную деятельность: учеб. пособие / под ред. А. А. Козлова. — М.: КНОРУС, 2005. — 368 с.
4. Социальная работа: учеб. пособие / под ред. Н. Ф. Басова. — М.: Дашков и К°, 2009. — 364 с.
5. Социальная работа: учеб. пособие / Е. И. Холостова. — 6-е изд. — М.: Дашков и К°, 2009. — 860 с.
6. Право социального обеспечения: учебник/Е. Е. Мачульская.-М.:Юрайт,2010.—582 с.

ПСИХОЛОГИЯ

Познавательная активность детей младшего школьного возраста

Дорони娜 Наталья Николаевна, кандидат психологических наук, доцент;

Чернова Ольга Александровна, магистрант

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В данной статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования познавательной активности младших школьников. При помощи выбранных психодиагностических методик выявлен уровень развития познавательной активности учащихся 4 класса.

Ключевые слова: познавательная активность, учащиеся младших классов, диагностика.

Проблема исследования познавательной активности младших школьников обусловлена тем, что в условиях модернизации общего образования России необходимо реализовать новую развивающую модель преподавания в начальной школе для развития личности школьника, а также для повышения уровня интереса к обучению, желания и умения учиться.

Развитие познавательной активности школьников — одна из важнейших проблем современной психологии. Она выступает как первостепенное условие формирования у учащихся потребности в знаниях, овладения умениями интеллектуальной деятельности, самостоятельности, обеспечения глубины и прочности знаний.

На сегодняшний день образование младших школьников необходимо направлять на развитие познавательной активности личности как основы личностного развития, так как именно в процессе начального обучения закладываются основы навыков обучения, который в дальнейшем становится основным условием непрерывного образования. Несвершенство традиционной системы контроля и оценки знаний учащихся зачастую входит в противоречие с мотивационной сферой учебного процесса.

Важным является разработка новых образовательных подходов, выбор содержания, средств, организационных форм и методов обучения, которые бы способствовали развитию познавательной активности детей младшего школьного возраста, а также нестандартному решению профессиональных задач [1, с. 13].

Несмотря на распространенное оперирование в психологической теории и практике термином «активность», это понятие оказывается очень сложным и неоднозначным в интерпретации многих исследователей. Одни отождествляют активность с деятельностью, другие считают активность результатом деятельности, третьи утверждают,

что активность — более широкое понятие, чем деятельность [4, с. 17].

Так, по мнению А.Н. Леонтьева, активность — понятие, указывающее на способность живых существ производить спонтанные движения и изменяться под воздействием внешних и внутренних стимулов — раздражителей. Н.Н. Поддъяков выделяет два типа детской активности: собственную активность и активность ребенка, стимулируемую взрослым [6, с. 77].

Изучением различных аспектов проблемы познавательной активности личности занимаются многие авторы (Б.Г. Ананьев, Д.Б. Богоявленская, М. Матюшкин, М.И. Лисина, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина и др.). В психологической науке не существует единства в понимании феномена познавательной активности человека. Для обозначения сути данного явления существует множество понятий: «ценное личностное образование» (Г.И. Щукина), «деятельное состояние» (Т.И. Шамова), «стремление человека к познанию» (Т.И. Зубкова).

По мнению Е.Н. Лекомцевой, А.С. Пикина, «познавательная активность младших школьников является важным фактором улучшения и одновременно показателем результативности процесса обучения, поскольку она стимулирует развитие самостоятельности, поисково-творческий подход к овладению содержанием образования, побуждает к самообразованию» [2, с. 58].

На основе анализа научной литературы по проблеме исследования выявлено, что под познавательной активностью младших дошкольников следует понимать личностное образование, деятельное состояние, которое выражает интеллектуально-эмоциональный отклик ребенка на процесс познания. Выражается познавательная активность в стремлении к получению знаний,

умственное напряжение, проявление усилий, связанных с волевым воздействием, готовность ребёнка к учению и желание процесса обучения, выполнение индивидуальных и общих заданий, интерес к деятельности взрослых и других детей.

Учитывая особенности развития познавательной активности младших школьников, Т.И. Шамова выделяет три уровня проявления познавательной активности младших школьников:

- 1) воспроизводящая активность;
- 2) интерпретирующая активность;
- 3) творческая активность [7, с. 46].

В данном исследовании будем придерживаться следующей классификации: высокий, средний и низкий уровень познавательной активности.

Целью данного исследования является выявление уровня развитости познавательной активности детей младшего школьного возраста. Выборка исследования составила 83 человека, а именно учащиеся 4-го класса МБОУ СОШ № 48 г. Белгорода.

В качестве основных психодиагностических методик в исследовании использовались:

1. Методика «Познавательная активность младшего школьника» (А.А. Горчинская). Цель данной методики — оценить степень выраженности познавательной активности младших школьников.

2. Методика экспертной оценки, выявляющая уровень познавательной активности младших школьников (Г.И. Щукина). Экспертами могут выступать лица, имеющие знания о предмете исследования. В нашем случае экспертами выступают: учитель, школьный психолог и родители учеников.

Познавательная активность направлена на удовлетворение познавательного интереса, а её уровень характеризует потребностно-мотивационную сторону детей младшего школьного возраста. Таким образом, методики, выбранные нами для диагностики уровня развитости познавательной активности детей младшего школьного возраста, позволяют нам судить об уровне познавательной активности (ПА) школьников.

Выраженность показателей познавательной активности (ПА) детей младшего школьного возраста по методике Горчинской А. А. в целом по выборке отражена в таблице 1.

Таблица 1. Распределение учащихся по уровню выраженности познавательной активности (по методике Горчинской А.А.)

Уровень сформированности познавательной активности	Количество учеников, чел.	Количество учеников, %
Высокий	20	24
Средний	45	54
Низкий	18	22
Итого	83	100

Количество детей с низким уровнем познавательной активности составило 22%. Дети с низким уровнем пассивны, ожидают давления или замечания. Количество детей со средним уровнем познавательной активности в выборке составило 54%. Дети со средним уровнем зависимы от эмоциональной привлекательности объекта. С высоким уровнем познавательной активности — 24%. Ученики с высоким уровнем познавательной активности с готовностью включаются в выполнение заданий.

Таким образом, 76% учеников 4-х классов нуждаются в создании условий для развития познавательной активности.

Отметим, что критерии сформированности познавательной активности по методике определения уровня познавательной активности обучающихся (Г.И. Щукина) мы условно разделили на низкий, средний, высокий уровень.

Низкий уровень включает в себя низкий уровень (Н) и частично активный (ЧА). Средний уровень включает в себя относительно активный (ОА), рецептивно — активный (РА) и исполнительно — активный (ИА). К высокому уровню сформированности познавательной активности мы отнесли рефлексивно-активный (РФА), творческий (Т).

Выраженность показателей познавательной активности детей младшего школьного возраста по методике определения уровня познавательной активности обучающихся (Г.И. Щукина) методом экспертной оценки представлена в таблице 2.

Количество детей с низким (Н) уровнем составило 4% в целом по выборке, с частично активным уровнем (ЧА) — 11%, итого 15% детей имеют низкий уровень сформированности познавательной активности. Количество детей с относительно активным уровнем (ОА) — 16%, рецептивно-активный уровень составил в выборке (РА) 34%, а исполнительно-активный уровень (ИА) — 28%. Следовательно, детей со средним уровнем развития в выборке — 78%. И только 7% детей имеют высокий уровень сформированности познавательной активности.

Таким образом, в ходе проведенного исследования, было выявлено, что для большинства опрошенных преобладает средний уровень познавательной активности. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки программы по развитию познавательной активности детей младшего школьного возраста, в нашем случае, учеников 4-х классов.

Таблица 2. Распределение учащихся по уровню выраженности познавательной активности (по методике Г. И. Щукиной)

Уровень сформированности познавательной активности	Количество учеников, чел.	Количество учеников, %
Низкий	3	4
Частично активный	9	11
Относительно активный	13	16
Рецептивно-активный	29	34
Исполнительно-активный	23	28
Рефлексивно-активный	6	7
Творческий	0	0
Всего	83	100

Литература:

1. Вербицкий, А. А. Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения. — М.: Знание, 1990. — 64 с.
2. Лекомцева, Е. Н., Пикин А. С. Формирование познавательной активности младшего школьника // Ярославский педагогический вестник, 2017. — № 3. — с. 57–60.
3. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. — СПб.: Питер, 2009. — 320 с..
4. Марцинковская, Т. Д. История детской психологии: Учебник для студ. пед. вузов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 272 с.
5. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии / Н. В. Матяш / М.: Академия, — 2011. — 139 с.
6. Поддьяков, Н. Н. Очерки психического развития дошкольников. — М.: Просвещение-Альфа, 2012. — 341 с.
7. Смирнова, А. С., Левицкая Л. В. Особенности развития мышления в младшем школьном возрасте // Молодой ученый. — 2016. — № 11. — с. 1783–1785.
8. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников. — М.: Педагогика, 1982. — 208 с.

Возможности профилактики конфликтного поведения подростков в группе сверстников

Митичева Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;

Ручкина Анастасия Андреевна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В данной статье авторами рассматривается вопрос профилактики конфликтного поведения подростков в группе сверстников. Анализируются различные подходы авторов к работе педагога-психолога с данной категорией подростков, их родителями и педагогами.

Ключевые слова: конфликт, конфликтное поведение, профилактика, подростковый возраст.

In this article, the authors consider the prevention of conflict behavior among adolescents in a group of peers. Various approaches of the authors to the work of the teacher-psychologist with this category of teenagers, their parents and teachers

Keywords: conflict, behavior conflict prevention, adolescence

Современная ситуация в нашей стране и в мире в целом свидетельствует о том, что в среде подростков все больше наблюдается проявлений с неадекватным поведением. Ребята подросткового возраста стремятся поскорее повзрослеть любыми способами, однако не все требования взрослости соблюдены. До-

вольно часто, при общении ребенок конфликтует, сам даже не замечая этого. При этом, большинство подростков наиболее подвержены к социальным и психологическим стрессам. Тем самым, встает вопрос о профилактике конфликтного поведения в подростковых группах.

В своем исследовании, нами были проанализированы различные подходы известных ученых к данной проблеме.

Конфликтное поведение — это результат внутренних и внешних противоречий между обществом, средой и личностью — одно из самых часто встречающихся явлений в подростковом возрасте. В такой манере ребенок, в период, сопровождающийся изменениями в физиологическом и психологическом плане, утверждает в своей позиции среди взрослых и сверстников. [1]

Исследователи отмечают, что проблемных детей с каждым годом становится все больше, с ними трудно работать и зачастую педагоги и специалисты просто не знают, как справиться с их поведением. Единственное педагогическое воздействие, которое временно спасает — это наказание или выговор, после которого дети на какое-то время становятся спокойнее и их действия соответствуют условиям старших. Однако такого рода педагогическое влияние повышает негативные тенденции в поведении детей и никак не содействует их перевоспитанию или изменению к лучшему.

Именно поэтому, большинство авторов, такие как О.Б. Андреева, Е.В. Додина, О.А. Степанова, И.А. Темина, рассматривают вопрос о профилактике конфликтного поведения среди подростков.

Под профилактикой понимается действие, которое направлено на предупреждение или создание таких условий действительности, которые бы уменьшили вероятность возникновения противоречий. [4]

По мнению П.А. Ковалева, основными видами деятельности педагога — психолога, при профилактике конфликтного поведения являются:

— психологическое просвещение, целью которого ознакомление педагогов и родителей с главными закономерностями и критериями хорошего психологического формирования детей, а также приобщение к изучению психологических основ, для того, чтобы применить их в работе с детьми или использовать в интересах развития собственной личности. [3]

— психологическая профилактика — специальный тип работы психолога, ориентированный на поддержку, укрепление и формирование психологического здоровья ребенка на всех стадиях раннего возраста. Профилактика состоит из трех уровней: первичная профилактика — специалист работает с детьми, обладающими небольшими эмоциональными расстройствами; вторичная профилактика — деятельность психолога с детьми «группы риска», включающая в себя работу с подростками, родителями и педагогами; третичная профилактика — коррекция, либо преодоление специалистом по психологии значительных эмоциональных проблем и трудностей ребенка. [4]

Е.В. Саенко, выделяет психологическое консультирование, которое является видом деятельности педагога — психолога, по профилактике конфликта. Консультирование подразумевает взаимодействие с семьей для создания благоприятного климата с целью формирования положительных черт в развитии личности подростка. Кон-

сультант нацелен на изменение опыта, которым владеют родители, тем самым помогает им лучше понять ребенка, почувствовать его состояние, опознать свои цели как воспитателя, разобраться соответствуют ли применяемые ими средства воспитания этим целям. [5]

И.В. Дубровина и А.М. Прихожан, считают необходимыми в работе педагога-психолога психологическую диагностику и коррекцию. Целью данной деятельности является то, что диагностика дает информацию об индивидуальных психологических особенностях детей, родителей и межличностных отношений, а коррекция — это неотъемлемая часть диагностики, с помощью которой происходят изменения личности в лучшую сторону. Разработка программы по коррекции конфликтного поведения позволит проследить выполнение рекомендаций специалиста и в значительной мере осуществить часть воспитательной работы клиента в самом себе. [2]

В рамках изучения профилактики конфликтного поведения подростков педагог-психолог исследует и дает оценку особенностям среды общества, уровень воздействия среды на индивидуумов, социальное положение ребенка в разных областях работы и кругах общения, выявляет достоинства ребенка, индивидуально-психологические и личностные особенности, устанавливает причины того или иного поведения подростков, причины социального неблагополучия семьи, выявляет детей с эмоциональными и интеллектуальными задержками развития.

По мнению ряда ученых (Л.М. Семенюк, А.А. Сукало и др.), работа педагога-психолога с конфликтными подростками состоит из нескольких направлений (подходов работы): организационная работа, психологическая диагностика, консультативно — методическая деятельность, индивидуальная работа с родителями.

Организационная работа. Данный вид деятельности подразумевает под собой формулирование цели и задач, с точки зрения администрации, на работу с конфликтными подростками. На этом этапе педагог — психолог принимает запросы от администрации школы, ведет беседы с педагогами, которые работают в классах с «трудными» подростками, для получения подробной информации об учениках. Здесь необходима встреча с родителями, не только для того, чтобы ознакомить их с целями работы и получить согласие на диагностическую и коррекционную работу, но и для того, чтобы увидеть взаимоотношения между членами семьи, выявить позицию ребенка в семье, изучить состав семьи, структуру, воспитательный потенциал, а также посмотреть жилищно-бытовые условия. Вся полученную информацию необходимо переработать, подобрать конкретные методики. [6]

Психологическая диагностика. Под данным видом деятельности подразумевается получение данных об испытуемом, на основе которых разрабатываются разнообразные психолого-педагогические заключения. Диагностические процедуры представляют немалую значимость в сопровождении учебно-воспитательного процесса, как в школе,

так и дома, а также помогают разработать программы коррекции в поведении детей.

Консультативно-методическая работа специалиста по психологии в учебном учреждении — это работа по конкретным вопросам подростков, в которой решаются личные переживания детей, а также предлагаются пути решения важных проблем. [6]

После завершения работы с подростками, имеющими конфликтное поведение в группе сверстников, педагог-психолог выступает на малом педагогическом совете с информацией о проблемах детей, об изменениях в классе после консультации, обсуждает с администрацией школы и педагогами совместные действия по решению данных вопросов, предлагает варианты выхода из сложных взаимоотношений учителей и подростков.

Несомненно, важным видом деятельности педагога — психолога выступает индивидуальная работа с родителями проблемных подростков школы. Такая работа состоит в проработке конкретных вопросов во взаимоотношениях родителей и ребенка, методах воспитания, о способах наказания и поощрения ребенка, в форме, не причиняющей ему вред.

После работы с конкретной семьей педагог — психолог обязан подвести итоги, выделив функции психологического и педагогического сопровождения конфликтных

подростков, и начать планирование последующей работы. Владение технологиями позволяет педагогу-психологу оптимизировать свою профессиональную деятельность и подняться на должный уровень мастерства. В этом случае к огромному арсеналу методов, приемов и способов деятельности он подходит с позиций необходимости и достаточности, соблюдает чувство меры, порядка и связи. [6]

Таким образом, возможности профилактики конфликтного поведения подростков в группе сверстников заключаются в проведении диагностики и разработке плана мероприятий по ее результатам. Диагностика направлена не только на подростков, но и на их семьи, поскольку общая ситуация в семье может выступать источником конфликтного поведения. При необходимости консультативная помощь оказывается педагогом-психологом, как самим подросткам, так и их родителям. Работа по профилактике конфликтного поведения подростков требует высокой квалификации педагога-психолога, так как для этого необходим эмоциональный контакт и высокая степень доверия между подростком и педагогом — психологом. Занятия с детьми могут проводиться индивидуально или в группе. Формой занятий может выступать тренинг, направленный на развитие личностных умений подростков. Другим перспективным направлением может стать привлечение подростков к социально-значимой деятельности.

Литература:

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология: Учебник для вузов. [Текст], А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — М.: ЮНИТИ, 2014. — 551 с.
2. Драгунова, Т. В. Психологические особенности подростка. Возрастная и педагогическая психология. [Текст] / Т. В. Драгунова. — М.: Академия, 2011. — 356 с.
3. Ковалев, Г. А. О возможностях «активной» коррекции межличностных отношений. Семья и формирование личности. [Текст] / Г. А. Ковалев. — М.: АСТ-пресс, 2012. — 319 с.
4. Коллектив. Личность. Общение. Словарь социально-психологических понятий. [Текст] — М.: Педагогика, 2008. — 463 с.
5. Фельдштейн, Д. И. Психологические аспекты изучения современного подростка. [Текст] / Д. И. Фельдштейн. // Вопросы психологии, 2011. — № 4. — 84 с.
6. Черанева, Е. К. Особенности конфликтного поведения подростков разного социометрического статуса в ученической группе [Текст] / Е. К. Черанева // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. — 2008. — Т. 1, № 3. — с. 138–141

Состояние психолого-педагогической адаптации педагогов, приступающих к профессиональной деятельности

Хаустова Анна Ильинична, магистрант
Московский педагогический государственный университет

Актуальность проблемы формирования психолого-педагогической адаптации педагогов, приступающих к профессиональной деятельности заключается в том, что модернизация образовательной системы Российской Фе-

дерации поставила перед школой целый ряд новых задач, одной из которых выступает повышение кадрового потенциала педагогических коллективов, привлечение молодых специалистов и помощь в их профессиональной адаптации

и закреплении на должности педагога. Успешность реализации вышеописанных реформ образования, в первую очередь, зависят от уровня профессиональной компетентности педагогического персонала и его готовности к работе в новых условиях.

Объектом исследования выступает социально-педагогическая адаптация педагогов к профессиональной деятельности.

Предметом исследования является взаимосвязь между особенностями социально-психологической адаптации молодых педагогов и их самооценкой уровня развития своих профессиональных педагогических компетенций.

С целью выявления взаимосвязи между особенностями социально-психологической адаптации молодых педагогов и их самооценкой в области уровня развития их профессиональных педагогических компетенций было проведено исследование, в котором приняли участие 50 девушек в возрасте от 21 до 24 лет. Все девушки — педагоги начального звена со стажем работы от 1 до 2-х лет.

Для исследования мы использовали следующие методики исследования:

1. *методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда:*

данная методика была нами использована для выявления таких особенностей личности, как: адаптация, самопринятие, принятие других, интернальность (ответственность), доминирование, эскапизм, эмоциональный комфорт;

2. *лист самооценки профессиональной компетентности педагога В.Д. Шадрикова и И.В. Кузнецовой:*

данная методика предназначена для определения самооценки профессиональной педагогической компетенции. Результаты диагностики интерпретируются согласно следующим шкалам: компетентность в области личностных качеств, компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности, компетентность в области мотивации учебной деятельности, компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений, компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности, компетентность в области организации учебной деятельности.

По результатам методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда можно сделать следующие выводы: педагоги, принявшие участие в исследовании, являются организованными специалистами, которые готовы брать на себя ответственность и осознавать свое влияние на окружающих (особенно учеников). Они обладают достаточным принятием других и высоким самопринятием, средним эмоциональным комфортом. Необходимо отметить высокие по выборке значения по шкале «интернальность», которые характеризуют испытуемых как высоко ответственных, осознающих свое влияние на собственную жизнь индивидов, склонных подавлять окружающих, навязывая им свое мнение.

Однако следует отметить, что исследуемые педагоги строги к себе и не прощают себе ошибок. Подобные тенденции едва ли позволят педагогам в полной мере реализовать себя в профессиональном отношении, поэтому требует проработки.

Согласно результатам методики диагностики самооценки профессиональной компетентности педагога В.Д. Шадрикова и И.В. Кузнецовой наиболее высоко педагоги оценивают свою компетентность в области личностных качеств. Этот факт означает, что согласно самооценке исследуемых педагогов они полагают, что обладают высокой эмпатийностью и социорефлексией, достаточной самоорганизованностью и общей культурой.

В наименьшей мере, согласно самооценке исследуемых педагогов, у них развита компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности. Это факт означает, что педагоги считают, что у них недостаточно развиты умения ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся, переводить тему урока в педагогическую задачу, вовлекать обучающихся в процесс формулирования целей и задач. Но незначительный профессиональный стаж и жизненный опыт не позволяют им ощущать себя в полной мере компетентными и готовыми к неожиданным поворотам преподавания.

Для того, чтобы выявить характер и силу взаимосвязи между особенностями социально-психологической адаптации молодых педагогов и их самооценкой уровня развития своих профессиональных педагогических компетенций, был выполнен корреляционный анализ.

Проведенный корреляционный анализ позволяет отметить следующие тенденции:

1) уровень адаптации респондентов связан прямой связью с такими характеристиками профессиональной компетентности как компетентность в области личностных качеств, компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности, компетентность в области мотивации учебной деятельности, компетентностью в области обеспечения информационной основы деятельности, компетентность в области организации учебной деятельности (при $p \leq 0,01$); компетентностью в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений (при $p \leq 0,05$);

2) уровень самопринятия респондентов связан прямой связью с такими характеристиками профессиональной компетентности как компетентность в области мотивации учебной деятельности, компетентность в области организации учебной деятельности (при $p \leq 0,01$); компетентность в области личностных качеств, компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности, компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности, компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений (при $p \leq 0,05$);

3) уровень принятия других респондентов связан прямой связью с такими характеристиками профессио-

нальной компетентности как компетентность в области личностных качеств, компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности, компетентность в области мотивации учебной деятельности, компетентностью в области организации учебной деятельности (при $p \leq 0,01$); компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности, компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений (при $p \leq 0,05$);

4) уровень эмоциональной комфортности респондентов связан прямой связью с такими характеристиками профессиональной компетентности как компетентность в области мотивации учебной деятельности (при $p \leq 0,01$); компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности, компетентность в области организации учебной деятельности (при $p \leq 0,05$);

5) уровень интернальности респондентов связан прямой связью с такими характеристиками профессиональной компетентности как компетентность в области личностных качеств, компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности, компетентность в области организации учебной деятельности (при $p \leq 0,01$); компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности, компетентность в области мотивации учебной деятельности (при $p \leq 0,05$), компетентность в области разработки программы де-

ятельности и принятия педагогических решений (при $p \leq 0,05$);

6) стремление к доминированию положительно связано с компетентностью в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений (при $p \leq 0,05$);

7) эскапизм отрицательно связан с компетентностью в области личностных качеств, компетентностью в области организации учебной деятельности (при $p \leq 0,05$).

Итак, проведенный корреляционный анализ позволил доказать истинность выдвинутой гипотезы исследования о том, что особенности социально-психологической адаптации молодых педагогов и их самооценка уровня развития своих профессиональных педагогических компетенций находится в значимой взаимосвязи.

Подводя итог, хочется сказать, что проведение мероприятий по адаптации молодых педагогов является залогом быстрого включения новых учителей в педагогический и межличностный процессы, обеспечивающего стабильность работы и, как следствие, повышение показателей эффективности образовательного учреждения. В задачи руководителей образовательных организаций входит разработать совместно со специалистами кадрового отдела оптимальную программу введения принятого на работу сотрудника в должность, оградив его от нежелательного психологического дискомфорта и трудностей при выполнении своего круга обязанностей.

Литература:

1. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В.Д. Шадрикова. — М.: Логос, 2011. — 168 с.
2. Столяренко, А.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. — 423 с.
3. Фетискин, Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М. Изд-во Института Психотерапии. 2002—339 с.
4. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. М.; Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с: ил

ПЕДАГОГИКА

Прохоровское сражение

(разработка заседания межшкольного исторического клуба «Лев и орёл»)

Бондарь Марина Александровна, учитель математики
МБОУ «Гимназия № 5» г. Белгорода

Гущин Евгений Владимирович, учитель истории и обществознания
МБОУ «СОШ № 35» г. Белгорода

Дедух Галина Васильевна, учитель географии;
Кузнецова Лариса Николаевна, учитель истории
МБОУ «Гимназия № 5» г. Белгорода

Цель: познакомиться с историко-географическими материалами хода Прохоровской битвы.

Задачи: рассмотреть тактическую ситуацию накануне битвы; произвести топографический анализ местности, сделать выводы о взаимосвязи топографии местности с планами сражения. С помощью математических приёмов сделать выводы о некоторых особенностях битвы.

Методы работы: наблюдение, анализ, сравнение, математический метод.

Ход занятия

I. Организационный момент. Приветствие.

Учитель истории. Здравствуйте. Начнём заседание межшкольного исторического клуба «Лев и орёл» по теме «Прохоровское сражение». Его особенностью станет то, что мы будем использовать не только знания из истории, но и привлечем для более полного понимания ваши знания из математики.

II. Введение в тему.

Учитель истории. Особенностью заседания исторического клуба «Лев и орёл» является разбор «трудных вопросов» истории, которые не всегда представляется возможным рассмотреть во время урока.

Прохоровская битва сегодня привлекает всё большее внимание общественности в связи с открытием новых архивных материалов, пересмотром общеизвестных фактов. На сегодняшний день историков волнует вопрос о происхождении самой Прохоровской битвы как «танковой дуэли». Дело в том, что главное боевое назначение танка — непосредственная поддержка пехоты и один из мощных средств прорыва оборонительного расположения противника. Лобовая атака с помощью танков как правило не применялась. И только Прохоровское танковое сражение вошло в историю как «танковая дуэль». Сегодня мы постараемся проанализировать топографическую об-

становку местности, применить математический метод для исторической реконструкции, чтобы ответить на вопрос «Почему стала возможна Прохоровская «танковая дуэль»».

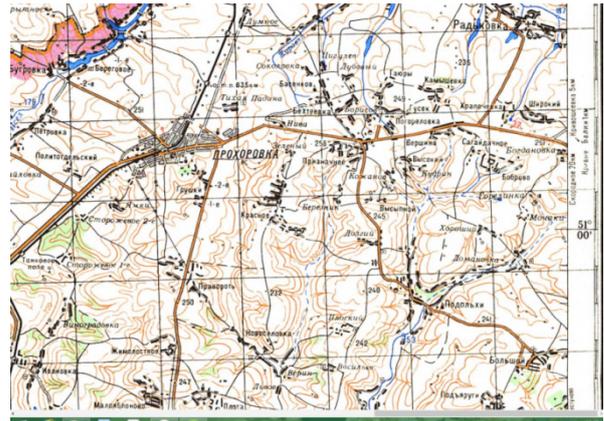
III. Историческая справка.

Сообщение ученика 1: Шел июль 1943 года. Вот уже пятые сутки на Курской дуге продолжалась битва. Орловско-Курский участок Центрального фронта с успехом противостоял солдатам вермахта. На Белгородском участке, напротив, инициатива находилась в руках немцев: их наступление продолжалось в юго-восточном направлении, что несло угрозу сразу для двух фронтов. Местом главной схватки должно было стать небольшое поле рядом со станцией Прохоровка. Но, прежде чем, перейти к детальному рассмотрению прошедших событий, перейдём к рассмотрению условий местности, на которой проходила одна из известнейших битв мировой истории.

Сообщение ученика 2. Факты о Прохоровке. Впервые в Прохоровском сражении немцы применили телетанкетки. С 1943 года некоторым армейским танковым подразделениям для решения специальных задач придавались подразделения управляемых по радио машин типа В-IV. Дистанционно-управляемая по радио машина типа В-IV (в советских документах тех лет она именовалась «телетанкетка») представляла собой гусеничную машину малых габаритов, управляемую по радио из обычного танка (Т-III, Т-IV и др.) и несущую на борту сбрасываемый контейнер с зарядом взрывчатого вещества. Машина предназначалась для взрывных работ, а также разведки местности и противника. Согласно положений «Временного наставления по использованию радиотанкеток», командование Вермахта определяло следующий перечень задач, решаемых с по-

мощью машин типа В-IV: разведка обороны противника перед первым танковым эшелоном в полосе наступления танковых соединений, путём вызова на себя огня противотанковых средств и выявления минных полей; разведка местности с целью определения её проходимости (болота, крутые скаты, ложбины, противотанковые рвы, непросматриваемые овраги и д. р.); разрушение долговременных оборонительных сооружений и сооружений полевого типа; уничтожение (подрыв) тяжёлых танков противника; подрыв мостов и других сооружений при невозможности использовать для этого сапёров; уничтожение живой силы противника (в радиусе до 40 метров — убойное действие, до 80 метров — временный вывод из строя.)

IV. Учитель географии. Работа с топографической картой. Работа с легендой карты: прочитайте условные обозначения, определить высоты и низины, определить расстояния между географическими объектами. Сделать вывод о пригодности данной местности для ведения танкового боя.



Учитель географии. Ребята, почему выбор района для боевых действий пал на Прохоровку? (выбор района для боевых действий осуществлялся исходя из географических особенностей — рельеф местности давал возможность остановить немецкий прорыв и нанести силами Степного фронта мощный контрудар)

Физминутка. Учитель математики. Графический диктант.

Точка отсчёта: отступите сверху 2 клетки, слева – 6 клеток.

5 →	1 ↓	11 ←	3 ↑
1 ↓	1 →	4 ↑	
6 →	2 ↓	1 →	
1 ↓	2 →	2 ↑	
6 ←	4 ↓	2 →	

Ответ:

Учитель математики. А теперь с помощью математического метода мы сделаем реконструкцию рекогносцировки войск (решение математических задач, приближенных к историческим реалиям «Битва на Курской дуге»).

Задача 1. Против танковой дивизии «Адольф Гитлер» были выдвинуты две армии, которые должны встретиться недалеко от Курска. Армии находились друг от друга на расстоянии 240км. Скорость движения одной армии 4км/ч. Найти скорость движения второй армии, если известно, что через 2 дня расстояние между ними было 40км. Учтеть, что армии двигались по 10ч. в сутки. (Ответ: 6 км/ч)

Задача 2. На Курской дуге стояло 2736 немецких танков. Чтобы подбить ряд, состоящий из 6 танков, нужно 3 орудия и 6 снарядов. Сколько нужно орудий и снарядов для уничтожения всех танков? Сколько нужно снарядов, если из орудий будут стрелять новобранцы и для уничто-

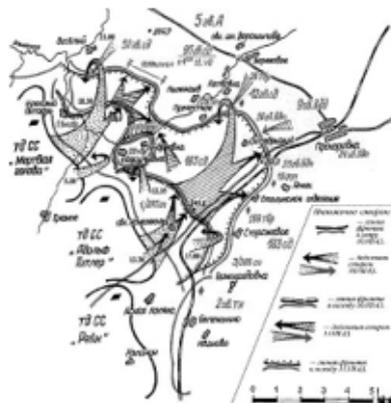
жения одного танка им потребуется 2 снаряда? (Ответ: 5472 снаряда)

Задача 3. Установка залпового огня за 1 мин выпускает 12 ракет. Сколько ракет выпустит 10 установок залпового огня за 2 мин? (Ответ: 240 ракет)

V. Практическая работа с контурными историческими картами.

Учитель истории. Итак, после того как детально выяснили условия предстоящего сражения, мы можем перейти к работе с исторической картой. Обучающиеся работают в трёх группах. Перед каждой группой находится один из трёх этапов Прохоровской битвы на контурной карте, условные обозначения в конвертах и дополнительные материалы. Определите этот этап, перенесите направления главных ударов, линию фронта, возможно, вы сможете указать имена. После чего, представитель каждой группы рассказывает о том, с каким этапом сражения работала его группа и сообщает его особенности.

1-й этап Прохоровского сражения.



2-й этап Прохоровского сражения.



3-й этап Прохоровского сражения.



VI. Итог заседания.

Учитель истории. Исходя из полученной информации, мы можем сделать следующие выводы о том, почему стало возможно самое необычное с точки зрения военной науки и самое крупное в истории танковое сражение.

Выбор Прохоровки как новой цели атаки гитлеровской армии одни считают вынужденным, а в некоторых источниках он указывается как запланированный, предусмотренный еще при разработке операции «Цитадель» весной 1943 года. Захват железнодорожной станции Прохоровка, к тому же приводил к критическому затруднению

обеспечения войск Воронежского фронта. Немецкая дивизия «Адольф Гитлер» и прикрывавшие её с флангов части 2 танкового корпуса СС вышли на рубеж атаки на Прохоровку к 10 июля. Для ликвидации угрозы прорыва против них была направлена 5-я гвардейская танковая армия Павла Ротмистрова, совершившая марш к окраинам Прохоровки и вошедшая в боевое столкновение с танковыми дивизиями под командованием Пауля Хаусера, — так началось танковое сражение под Прохоровкой. Дата, которая считается днем великого танкового сражения — 12 июля 1943 года.

Литература:

1. Ротмистров, П. А. Танковое сражение под Прохоровкой. М., 1960.
2. Прохоровское поле: Из хроники танкового сражения. Белгород, 1998.
3. Замулин, В. Н. Прохоровка — неизвестное сражение великой войны. М., 2006.
4. Лопуховский, Л. Н. Прохоровка: без грифа секретности. М., 2012.

Творческая инициатива учащихся как основа успешного будущего

Бушева Светлана Сергеевна, воспитатель группы продленного дня;

Дергачева Анна Анатольевна, педагог-психолог

ЧОУ СШ «Бизнес-гимназия» г. Волгограда

Ключевые слова: успешность, развитие личности, творческий потенциал, творческая инициатива.

Говорят, что несчастье — хорошая школа, может быть. Но счастье есть лучший университет. Оно довершает воспитание души, способной к доброму и прекрасному.

А. С. Пушкин

Сегодня актуальна проблема формирования творчески активной личности, способной самостоятельно делать выбор, ставить и реализовывать цели, выходящие за рамки, предписанные стандартными требованиями.

На протяжении веков ученые пытались разгадать тайны творчества, творческих способностей, творческой деятельности. Творчество трактовалось философами как «космический принцип мира, имманентный человеку» (В. Соловьев), «высшая форма деятельности человека» (И. Кант), «сущность человеческого бытия» (К. Маркс), «просветление и преображение мира» (Н. Бердяев) и др. Современные философы трактуют его как высшую и наиболее сложную форму человеческой деятельности, предполагающую мобилизацию всех физических, духовных сил и опыта человека, порождающую нечто новое и отличающуюся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью.

Творческая личность готова не только к постоянным изменениям, но и к принятию этих изменений. Продуктивность мыслительной и особенно творческой активности учащихся, их творческой деятельности, к сожалению, остается далеко позади их потенциальных возможностей и не в полной мере отвечает задачам современного обучения. [6]

В современной школе получил наиболее широкое распространение объяснительно-иллюстративный тип обучения, который имеет как положительные стороны, так и ряд недостатков. Стереотипность мышления, низкая познавательная активность учащихся — вот основные существенные недостатки данного типа обучения. Что же касается элементов творчества, поиска, исследования, то они сведены к минимуму. Действительно прочным достоянием учащегося становится только то, что прошло через его самостоятельную мысль и самостоятельную деятельность.

Изучив труды С. А. Новоселова, В. В. Огузова, А. Л. Соколова, Ю. С. Столярова, А. М. Федорова, В. М. Яворского, обозначим творческий потенциал личности как совокупность потенциальных возможностей личности и способностей человека, которые выявляются и активизируются в деятельности, проявляют творческое отношение к ней, обеспечивают получение новых креативных

результатов. Креативный компонент творческого потенциала рассматривается нами как «способность обнаруживать новые решения проблем или обнаружение новых способов выражения; привнесение в жизнь нечто нового для индивида» [5, с. 165], «особый склад ума, особое качество умственных процессов» [4, с. 75], «способность к обнаружению и постановке проблем; способность к генерированию большого числа идей; способность продуцировать разнообразные идеи; способность отвечать на раздражители нестандартно; способность усовершенствовать объект, добавляя детали; способность решать проблемы» [3, с. 184].

Определённый творческий потенциал есть у каждого человека, необходимо только помочь обучающимся, создать условия для развития и полного раскрытия этого потенциала.

Радость — одна из основных положительных эмоций человека, внутреннее чувство удовлетворения, удовольствия и счастья. Является положительной внутренней мотивацией человека. Событий в жизни ребенка, вызывающих такое чувство, много. Улыбка мамы, успехи в учебе, первые открытия, радость общения, взаимопонимания. Дети не замечают этого, они просто живут в атмосфере радости. Она необходима как источник развития, активности, для физического и духовного совершенства, для всестороннего гармоничного развития. Жизнь ребенка — это бесконечная череда побед и поражений, незаметных для взрослых и таких важных для него.

Одно из главных условий развития у детей стремления к творчеству — не потерять, сохранить детскую жизнерадостность. Школа не притягательна для детей, если в ней нет радости общения, шутки, споров, улыбки близких людей. Ребенку необходимо чувствовать себя счастливым. «Нам помогают оставаться разными» — девиз нашей школьной жизни.

В нашей совместной с воспитанниками деятельности (мы называем это «наше содружество») есть цели, к которым мы стремимся. Воспитать в себе интеллектуальную, всестороннюю, культурную, толерантную личность, не потеряв своей индивидуальности, субъективности, креативности. Для каждого ученика всегда найдется дело по душе, способностям, возможностям, желанию. Учеба, участие в

общешкольных делах — приоритетно. Но детство должно быть наполнено радостными событиями, которые навсегда остаются в нашей памяти. А значит, обладают большой силой влияния. Мы много путешествуем. Санкт-Петербург, Москва, Минск, Брест, Казань, Псков, Пятигорск, Сочи, Великий Устюг и другие города за годы существования нашей школы дали возможность для образовательного развития ребят, радость от прикосновения к истории, культуре страны. В зарубежных поездках ребята познакомились с культурой других стран. Уже выпускниками они выбрали для учебы полюбившиеся города. Продолжают свое обучение и в Москве, С-Петербурге, Чехии, Австралии.

Сначала радостные события воздействуют на нас непосредственно, совершаясь в нашей жизни, а потом воспитывают нас и наших детей через воспоминания о светлом

детстве, добрых традициях и обычаях, к которым мы прикасаемся, вызывая их в нашей памяти. В нашей школе День именинника проходит традиционно, сами накрывают на стол, находят добрые теплые пожелания в адрес именинника. Ежегодно с участием ребят проходят школьные мероприятия: 1 сентября, День Учителя, «Осенний kaleйдоскоп», новогодние спектакли, концертные программы к 8 марта, 9 мая, последние звонки, выпускные вечера, предметные недели, «Алло, мы ищем таланты», кинофестиваль «Золотая указка» в рамках региональной площадки, городские и областные мероприятия. Сколько возможностей попробовать себя на сцене, создать свою видеопродукцию, преодолеть смущение, а значит, одержать маленькую победу и почувствовать радость от этого. А в будущем возможно благодаря этому стать успешным!



Жизнерадостные дети проявляют больше любознательности, они быстры, догадливы, изобретательны. А жизнерадостными их делает уверенность в том, что их любят, что они оправдывают надежды взрослых.

Сейчас нашим воспитанникам 10–13, 16 лет. У одних беспокойный возраст, у других спокойный и контактный. Но взаимоотношения теплые, они хорошо ладят. Интерес, инициатива, самостоятельность, ответственность, открытость, искренность — главные качества, которые ребята развивают в себе. Ориентация на себя — ориентация на других!

Все одинаково ответственны за содружество. Ребятам удается многое и без принуждения. Со всеми трудностями можно справиться — это наша убежденность. Много проходит бесед на разные темы, которые подсказывает жизнь: «О рыцарях нашего времени», «О милосердии», «Пра-

вила общения знай и выполняй», беседа о необходимости рационального питания, «Режим дня и здоровье», «Мужское и женское достоинство» и другие.

Развитие творческого мышления и творческой деятельности во внеурочной, внешкольной деятельности, в кружковой работе и в учреждениях дополнительного образования исследовали Л.К. Веретенникова, В.А. Горский, В.К. Гришин, И.Ф. Карпенко, Г.А. Коровкина, и другие.

Личность успешно развивается при условии эмоциональной здоровой настроенности, если удовлетворяется его стремление к романтике, красоте, общению. Дети хотят жить активно, радостно, интересно. Стремятся быть понятыми в среде сверстников и взрослых, иметь друзей, достигать успехов в начинаниях. Школьная среда с творческим потенциалом — успешная взрослая жизнь.

Литература:

1. Горский, В.А. Развитие технического творчества учащихся 5–8 классов во внешкольной работе: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. М.: 1972. — 165 с.
2. Винокурова, Н.К. Использование системы познавательных задач для развития творческих способностей младших подростков в процессе обучения: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. М.: 1997. — 17 с.
3. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. — СПб.: Питер, 2000. — 254 с.
4. Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка, Издательство: ИТИ Технологии, 2008 г. — 944 с.
5. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / под ред. Я.А. Пономарева. — М.: Наука, 199. — 345 с.
6. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content>

Воспитание патриотизма с помощью старинной народной игры в детском саду

Дзюбина Ирина Викторовна, воспитатель
ГБОУ г. Москвы «Гимназия № 1542»

1. «Патриотическое воспитание направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина — патриота своей Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время. Система патриотического воспитания предусматривает формирование и развитие социально-значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения в образовательных учреждениях всех видов и типов», — так записано в Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации».

Это процесс освоения наследия традиций, отечественной культуры, формирование отношения к стране и государству, к окружающим людям.

Гордость за свою Родину, любовь к родному краю, уважение традиций, понимание неповторимости культуры своего народа, почитание его героев — все это входит в понятие патриотизма. Без уважения к истории своего Отечества, без любви к природе родного края

нельзя воспитать у детей чувства собственного достоинства и уверенности в себе. Еще до школы необходимо пробудить в ребенке гордость за принадлежность к России.

2. Важным аспектом в системе патриотического воспитания, по нашему мнению, является работа с родителями как постепенный и непрерывный процесс. Только опираясь на семью, совместными усилиями, мы можем решить главную задачу: воспитание человека с большой буквы, человека-патриота своей страны. Большое внимание нами уделяется совместной деятельности детей и их родителей:

— мы включаем аспекты патриотического воспитания в родительские собрания;

— поощряем участие родителей в спортивных и музыкальных праздниках нравственно-патриотической направленности;

— тематические выставки поделок, рисунков о Москве, сделанных родителями совместно с детьми.

— организовываем участие родителей в совместной игровой деятельности;

3. Мы считаем, что народные игры так же являются неотъемлемой частью нравственно-патриотического воспитания дошкольников. В них отражается образ жизни людей, их труд, быт, национальные устои, представления о чести, смелости, мужестве, ловкостью, выносливостью, народные игры учат: проявлять смекалку, выдержку, находчивость.

4. Радость движения в них сочетается с духовным обогащением детей. Особенность народных игр в том, что они, имея нравственную основу, учат малыша обретать гармонию с окружающим миром. У детей формируется устойчивое, заинтересованное, уважительное отношение к культуре родной страны, развивается фантазия, ведь для игр раньше использовались самые простые атрибуты: палочка, верёвочка, камушки... Создается эмоционально положительная основа для развития патриотических чувств. По содержанию народные игры лаконичны, выразительны и доступны ребенку. Они вызывают активную работу мысли, способствуют расширению кругозора, развитию воображения, уточнению представлений об окружающем мире.

5. В нашем дошкольном отделении развитию патриотизма уделяется огромное внимание и поддержка, как со стороны родителей, так и со стороны педагогов и администрации детского сада.

6. В нашем детском саду оборудована специальная комната «Игротека»: это постоянно пополняемый мини-музей со множеством предметов, игр, игрушек, разных временных периодов.

7. Оборудованным уголком русской избы с лавками, ставнями на окнах, печью, ухватами, чугунами, прялками...

8. Детскими колясками 50-х годов, отреставрированными старинными игрушками...

9. Дети всех возрастов имеют доступ к «игротеке», начиная со средней возрастной группы занятия в игровой комнате включаются в сетку и проводятся регулярно (во второй половине дня).

10. В игротеке мы детям рассказываем и наглядно показываем каким был домашний обиход недавнего прошлого, какими были игры и игрушки.

11. Детям и родителям очень нравится наша «игротека» именно поэтому уже давно у нас есть традиция проводить весенний праздник «8 Марта» у подготовительных групп в «Игротеке». Дети и воспитатели в народных костюмах, показывают и с родителями проигрывают «старинные» игры. Стоит ли говорить, что утренники, проведенные в таком стиле, проходят на «Ура». Вызывая у детей и родителей полный восторг. Сомой любимой игрой у детей и родителей является

12. «Малечина-калечина»

— игра старинная. Игнали в нее во время посиделок, долгими зимними вечерами, чтобы время скоротать, свою удаль показать! Правила очень просты: нужно поставить на раскрытую ладонь палочку (султанчик, обычный карандаш) и стараться удержать как можно дольше. Зажимать пальцами нельзя! При этом произносят слова: «Малечина-калечина, сколь часов до вечера?» — и начинают отсчет: «Раз, два, три...десять, одиннадцать»... — до тех пор, пока игрок может удержать палочку на ладони.

Можно усложнить игру — держать палочку не на ладонке, а на пальце, ноге, колене и так далее.

Эта старинная русская народная игра — замечательный тренажёр для детей. Она развивает ловкость, крупную и мелкую моторику, координацию движений и чувство равновесия. А самое главное прежде чем начать играть в «новую» для детей игру, мы рассказываем, про то откуда зародилась эта игра, почему такое название, какие нужны атрибуты.... Тем самым каждый раз знакомясь с новой увлекательной игрой, ребенок все больше и больше узнает (понимает) наши традиции их значение, русский менталитет в целом. Но эта не единственная любимая игра, полюбившаяся нашим детям. Так же наши дети очень любят играть в:

13. «Шишки, желуди, орехи», «бирюльки», «волчки», «свинки», «блошки», «мотальщики», «веревочка», «кубарь», «ходули», «лапоты», «солдатики», «закидушки», «бабки», «фурчалки» и многие, многие другие...

Наши дети искренне любят «Игротеку», понимают и самостоятельно играют в игры нашего народа, с увлечением пересказывают друг, другу

- Запевки;
- Распевки;
- Заклички;
- Частушки.

Проводят с нашей помощью мини-экскурсии и рассказывают другим детям и родителям, о названиях, предназначениях игр, игровых или бытовых атрибутах, и правилах игр.

14. Народные игры, проводимые нами в комплексе с другими воспитательными средствами, представляют собой основу формирования гармонически развитой, активной личности, гордящейся своей историей. Таким образом, работа по воспитанию патриотических чувств детей к родному городу в условиях нашего дошкольного образовательного учреждения имеет свои положительные результаты и выступает той социокультурной средой, создающей оптимальные условия для формирования у детей целостной «картины мира», воспитания патриотизма, а также интереса к своей малой родине.

Ценностные ориентиры современной молодёжи

Захарова Ольга Вячеславовна, воспитатель

ГБУ «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы

Что же такое ценностные ориентиры?

«Ценностные ориентиры — это важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом, всей совокупностью его переживаний и ограничивающие значимое, существенное для данного человека».

Развитые ценностные ориентиры — это признак зрелости личности, показатель меры ее социальности. Они обуславливают такие качества личности, как надёжность, верность и цельность, определенным идеалам и принципам, а также способность к волевым усилиям во имя этих идеалов и ценностей.

Ценности находятся в непрерывном движении: одни рождаются, другие отмирают, третьи переходят из одного рода в другой. Но все эти элементы системы ценностей, тесно и неразрывно связаны между собой.

В процессе становления личности у молодых людей формируются определенные ценностные ориентиры с более или менее развитой структурой поведения личности.

Ценностные ориентиры, их система, не является раз и навсегда данная. С изменениями условий жизни, самой личности, появляются новые ценности, а иногда происходит полная или частичная переоценка.

Система ценностей российской молодёжи существенно отличается от ценностей прошлых поколений. Они формируются под влиянием двух основных аспектов.

Первый из аспектов — это духовное содержание, проявляющееся в нравственных установках: человеколюбию и гуманизме. Второй аспект, влияющий на ценностные ориентиры современной молодёжи, стал приобретать большую актуальность в последнее время — это индивидуализм, преобладание материальных ценностей над духовными. В жизни молодёжи главными приоритетами являются: успешная карьера, семья, дружеские отношения, построение полезных связей, возможность реализовать себя в творчестве или своих увлечениях. Как показывают исследования, главные жизненные ценности современной молодёжи: семья, друзья и здоровье, интересная работа, деньги и справедливость (значение последней ценности в настоящее время возрастает). Замыкает семерку главных жизненных ценностей религиозная вера.

Молодёжь представляет собой особую социально-возрастную группу, находящуюся в стадии становления и развития, стоящую перед выбором профессионального и жизненного пути. В процессе личностного становления человека со временем большее значение приобретают его внутренние движущие силы, позволяющие ему более самостоятельно определять задачи и направление своей деятельности, а именно его ценностные ориентиры. Они выступают в роли регулятора и механизма развития и по-

ведения личности, определяя форму достижения поставленных целей.

Система ценностных ориентиров определяет содержательность личности, составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к самому себе.

Самой распространенной в настоящее время является методика изучения ценностных ориентиров Милтона Рокича, американского психолога, основанная на прямом ранжировании списка ценностей, результат её сильно зависит от самооценки и адекватности испытуемого.

М. Рокич различает два класса ценностей: терминальные — убеждения заключаются в том, чтобы стремиться к конечной цели индивидуального существования; инструментальные — убеждения в том, что предпочтительным в любой ситуации является какой-то образ действий или свойство личности.

Опираясь на данные исследования М. Рокича, можно сделать некоторые выводы: о чем мечтают наши выпускники и что для них важно, о чем они думают и мечтают, а также каковы их терминальные и инструментальные ценности; а также можно попытаться составить ценностно-ориентационный портрет молодёжи, анализируя его основные характеристики.

Мною был проведен тест по методике М. Рокича среди выпускных классов 9 а и 12 а. Старшеклассникам было предложено изучить таблицу, и, выбрав ту ценность, которая для них наиболее значима, поместить ее на первое место. Затем выбрать вторую по значимости ценность и поместить ее вслед за первой. То же самое проделать со всеми оставшимися ценностями. Наименее важная должна была остаться последней и занять последнее 18 место. Конечный результат должен отражать истинную позицию.

Терминальные ценности, которые старшеклассники поставили на первое место:

1. Здоровье и счастливая семейная жизнь (физическое и психическое).
2. Наличие хороших и верных друзей.
3. Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от сомнений и внутренних противоречий).
4. Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений).
5. Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком).

Инструментальные ценности, которые выпускники поставили на первое место:

1. Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово).
2. Воспитанность и смелость в отстаиваниях своего мнения и взглядов.

3. Жизнерадостность и честность.

4. Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим).

5. Исполнительность (дисциплинированность).

В целом результаты опроса показали, что современная молодежь, наши выпускники, в большинстве своём воспринимает ценностные ориентиры как некие цели, то чего им хочется добиваться в жизни, то чем хочется обладать. Будь то семья, успех в творчестве или работа. Проанализировав высказывания, выяснилось, что выпускники, заинтересованы не только в материальных благах, как порой считают многие. Важнее материальных ценностей оказались духовные, такие как дружба, творчество. Что касается успеха, то они считают, что больше всего его добиться помогут личные качества.

Наша задача, воспитателей, помочь воспитанникам правильно ориентироваться в жизненных ценностях.

Для формирования у молодых людей нравственных суждений, оценок и понятий, воспитания нравственных убеждений применяю следующие *формы работы*: беседы, воспитательные часы, устные журналы, использую презентации. На своих воспитательских занятиях использую *словесные, наглядные и практические методы и приёмы* воспитания, позволяющие сделать непосредственно нашу воспитательную деятельность познавательной, увлекательной, разнообразной и интересной.

Во время проведения воспитательских часов, бесед и диспутов стараюсь, чтобы они, не переходили в назидательность. В беседе мы много обсуждаем с воспитанниками жизненные ситуации, имеющие нравственное содержание, так как они имеют цель обогатить моральными представлениями и понятиями, связанными с положительными поступками и действиями, ознакомить с правилами поведения в обществе. В процессе бесед воспитанники учатся оценивать отношение к своему поведению, а также поведению других людей.

Хороший результат в нашей работе дают игровые ситуации проблемно-поискового характера. Упражнения максимально сближают воспитанников; создаётся атмосфера

естественного «вхождения» в конкретную ситуацию нравственного содержания.

Например, игра «*Волшебный магазин*».

Цель: осознание своих положительных и своих отрицательных черт характера.

Воспитанникам предлагается подумать, какими качествами они обладают. Затем нужно представить себе волшебный магазин, в котором на обмен своих качества, каждый может получить другие личностные качества, нужные для себя (ум, честность, смелость, лень, занудство, равнодушие). «Покупатель» отдаёт свои качества, «продавец» говорит, есть ли то, что требуется и сколько он мог бы дать взамен и т. д. В заключении дискуссии воспитанники делятся своими переживаниями от игры, обсуждают, любое ли человеческое качество ценно.

Игра «*Я не такой, как все, и все мы разные*».

Цель: осознание воспитанниками своей незаменимости и своей ценности.

Воспитанникам предлагается в течение 5 минут нарисовать или описать, что такое «радость» с помощью цветных карандашей или мелков. Подчеркивается детям, что рисунок может быть конкретным, абстрактным, каким угодно. Когда задание будет выполнено (рисунки не подписываются) всё вместе с описанием вкладывается в «волшебный ящик», в котором желательно иметь примерно такое же количество рисунков и описаний. Все рисунки перемешиваются, вытаскивается большая пачка, которую ребята рассматривают, передавая листки друг другу. Ведущий просит ребят обратить внимание на различия в понимании и представлении понятия «радость». Проводится небольшое обсуждение и делается вывод о том, как по-разному люди понимают одни и те же вещи. Листки вновь складываются в «волшебный ящик», перемешиваются и каждому предлагается найти свой листок. Проводится обсуждение, легко или трудно было это сделать, анализируется, почему. Делается вывод о том, что каждый незаменим, и это важное основание для того, чтобы он ощущал свою ценность.

В заключении хочется сказать, что задача воспитателей, помочь воспитанникам правильно ориентироваться в жизненных ценностях.

Литература:

1. Анн, Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. — СПб.: 2004.
2. Баева, Л. В. Ценности молодежи в глобализирующемся пост неклассическом обществе [Текст] / Л. В. Баева, Л. В. Баев — журнал «Философия образования»? № 1, 2005
3. Кузьмина, Н. Г. Формирование и использование человеческого капитала на региональном уровне (на примере Еврейской автономной области): канд. экон. наук: 08.00.05 — М.: РГБ, 2007 г. — 181 с.
4. Семенов, В. Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социологические исследования. — 2007. — № 4. — с. 37

Использование гаджетов в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения речи

Ковальчук Наталия Владимировна, учитель-логопед
МАДОУ «Детский сад «Цветок Уренгоя» г. Новый Уренгой

Единственный путь, ведущий к знанию, — это деятельность!
Б. Шоу

В современном обществе происходят существенные изменения, одним из которых является стремительная глобальная информатизация. В ситуации перемен мы всегда стараемся понять, как новое отзовется в жизни ребёнка. Психологическая готовность к жизни в информационном обществе, компьютерная грамотность, культура использования персонального компьютера как средства решения задач деятельности становится необходимым каждому человеку независимо от его профессии. Все это предъявляет качественно новые требования к образованию и воспитанию детей в целом, а так же к обучению детей на этапе дошкольной подготовки.

Не для кого не секрет, что современные дошколята увлеченно и легко общаются с компьютером и гаджетами. Родители и педагоги не устают дискутировать на тему их полезности и вреда. Мы подскажем, как с помощью гаджетов возможно усовершенствовать развивающую предметно-пространственную среду и создать благоприятную социальную ситуацию развития для подрастающего поколения.

Слово «гаджет» пришло к нам от английского «gadget», переводится как «прибор, приспособление». В настоящее время к гаджетам относят любые цифровые аппараты, размеры которых позволяют подсоединить их к персональному компьютеру, смартфону или надеть на руку.

Гаджеты компактны и предназначены для выполнения конкретных, узкоспециализированных задач. Отличительной особенностью гаджетов является то, что они являются новинкой, то есть, необычным, креативным решением определенных задач по сравнению с имеющимися стандартными технологиями.

Детям в руки гаджеты попадают зачастую очень рано. В каждом доме имеются электронные устройства: компьютер или ноутбук, планшет, телефоны и т. п. Поэтому оградить ребенка от них практически нереально.

Современные дети — это дети цифровой эры. Они родились тогда, когда в сети Интернет появились первые социальные цифровые технологии, как группы новостей и электронные доски объявлений. Все они имеют доступ к новым цифровым технологиям. И все они умеют пользоваться этими технологиями. (Разве что за исключением грудного ребенка, — но и он очень скоро научится всему этому) [3].

Дошкольное образование переживает сегодня большие изменения, вызванные реализацией новых ФГОС ДО и общественным осознанием самоценности детства.

Задача родителей и педагогов в этой проблеме — создавать такую ситуацию, чтобы гаджеты развивали детей и не вредили их здоровью, находить множество чудесных идей, замыслов и решений в создании среды для успешного обучения, в которой компьютер, несомненно, станет важной частью образования и воспитания. Эффект любой компьютерной игры будет зависеть не только от среды, в которой развивается ребенок, но и от той задачи, которую ставят перед собой взрослые, запускающие очередную программу.

Таким образом, перед педагогом ставится задача: как выстроить образовательный процесс так, чтобы электронные устройства обеспечивали развитие ребенка, насыщая его знаниями, умениями и навыками?

Поддерживать интерес дошкольника к электронным устройствам необходимо с помощью игр, приложений и функций, которые расширяют кругозор, помогают осваивать новые навыки. Кроме того, когда взрослый участвует в занятиях ребенка с гаджетом, проблема замены живого общения не возникает [4].

Особая группа детей, посещающих ДОО, которую нельзя оставить без внимания, это дети с тяжелыми нарушениями речи. Клинические и психолого-педагогические обследования детей с тяжелыми нарушениями речи выявляют нередко у многих из них характерные нарушения познавательной деятельности, обусловленные как самим речевым дефектом, так и низкой умственной работоспособностью.

Р.Е. Левина, при анализе нарушенных и сохранных предпосылок речевых и неречевых психических функций у детей с тяжелыми нарушениями речи, приходит к мнению, что на раннем этапе формирования речи детей первично преобладает одна какая-либо недостаточность в том или ином звене психических процессов (акустическом, оптическом, пространственном, мотивационном), которая закономерно определяет характер как речевых нарушений, так и вторичного недоразвития познавательных возможностей.

В структуре дефекта у детей с речевой патологией наблюдается снижение не только уровня речевого развития, но и снижение уровня познавательной сферы. Раскрытие связей между речевыми нарушениями и другими сторонами психической деятельности, помогает найти пути воздействия на психические процессы, участвующие в образовании речевого дефекта.

Поэтому, педагоги нашего детского сада, работающие с детьми данной категории, активно используют в коррекционно-развивающей работе информационно-коммуникативные технологии. В настоящее время в нашей стране реализуются Стратегии развития информационного общества, которые связаны с доступностью информации для всех категорий населения и организацией доступа к

этой информации. Поэтому использование современных информационно-коммуникационных технологий в дошкольном образовании открывают новые возможности в обучении и воспитании дошкольников. Рациональное и поэтапное введение гаджетов в образовательный процесс позволяет повысить его качество и усилить интерес детей к познанию окружающей действительности.

Компьютер для педагога	Используется для подготовки дидактического материала для работы с детьми.
Компьютер для воспитанников	Используется как средство обучения, так же как книга, касса букв. Ребенок работает под непосредственным наблюдением или руководством взрослого.
Интерактивный стол	
Интерактивная доска	Значительно расширяет возможности предъявления воспитательной, развивающей и образовательной информации, позволяет усилить мотивацию к познанию у дошкольника.
Фотоаппарат для развития познавательной активности	Фотоаппарат имеет большие возможности. С его помощью ребенок может: <ul style="list-style-type: none"> — фиксировать важные для него объекты окружающего мира, явления, события; — проводить длительные наблюдения; — фиксировать этапы познавательно-исследовательской деятельности. Важным моментом речевого развития является беседа по фотографиям: <ul style="list-style-type: none"> — Что ты фотографировал? — Почему сфотографировал именно это? — Как у тебя получилась эта фотография? — Чем отличается данная фотография от других?
Диктофон для развития коммуникативных навыков, фонематического слуха, связной речи и навыков правильного звукопроизношения	Занятия с диктофоном развивают произвольность поведения: дети подбирают слова, стараются точно сформулировать мысль, правильно произносить звуки. Воспроизведение записи позволяет дошкольникам услышать себя со стороны, оценить качество речи, что способствует у них формированию адекватной самооценки.
Ноутбук, планшет	Помогут найти необходимую информацию в голосовом режиме, организовать коллективный или индивидуальный просмотр видеоматериалов по лексической теме.

Интерактивные доски с красочными презентациями, игровые моменты, персонажи, графика, анимация и звук привлекают внимание детей, вызывают познавательный интерес и помогают воспитанникам усваивать новый материал.

Таким образом, дошкольник может овладеть навыками управления гаджетами довольно рано. Успех же приобщения к информационным технологиям возможен в том случае, если компьютерные средства станут подлинными средствами его деятельности, повседневного общения, игры, посильного труда, конструирования и других видов творчества. Реализация возможности сделать компьютер именно средством (коим он и является), а не целью определяет успех использования компьютера [1].

В ФГОС ДО говорится о возможности выбора ребёнком собственной активности, материалов и партнеров по занятиям. Таким образом, мы можем предположить, что в перспективе гаджеты могут стать одним из средств индивидуализации дошкольного образования.

По нашему убеждению, комплексное использование компьютера и гаджетов — то есть совместно с другими средствами обучения и развития ребёнка — это единственное условие его эффективного использования. И конечно же, насколько интересно и полезно будет вашему воспитаннику за компьютером, зависит от вас, от ваших знаний, фантазий и умений.

Литература:

1. Методические рекомендации для педагогов к программно-методическому комплексу «Буквария. Обучение чтению» З.А. Зарецкая, ЗАО «Новый Диск — трейд», 2013
2. Путеводитель по ФГОС дошкольного образования в таблицах и схемах / Под общ. ред. М.Е. Верховкиной, А.Н. Атаровой. — СПб.: КАРО, 2014. — 112 с.
3. Палфри Джон, Гассер Урс. Дети цифровой эры: [Электронный ресурс] <https://www.psyoffice.ru/4629-palfridzhon-gasser-urs.-deti-cifrovoj-jery.html>
4. Яковлева, А. Как эффективно использовать гаджеты в работе с детьми. //Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2016. № 11.

Реализация целей гражданско-патриотического образования суворовцев

Комолкина Татьяна Александровна, методист учебного отдела;
Лебедева Ольга Юрьевна, старший методист учебного отдела
Казанское суворовское военное училище МО РФ

Формирование гражданина, патриота своей Родины начинается в детском возрасте с чувства любви к родным людям, родному краю, природе, традициям. На основе этих общих для всех чувств формируется и укрепляется высокое чувство любви к Родине.

В настоящее время большое внимание уделяется проблеме формирования гражданина, патриота своей Родины, решение которой напрямую связывают с перспективами развития того или иного государства.

Большую роль в формировании гражданина и патриота играет и **воспитательная деятельность, организуемая классными руководителями (воспитателями) и педагогами-организаторами**: это и посещение суворовцами музея истории училища, встреч с ветеранами, участие в параде, участие суворовцев в ряде мероприятий, проводимых в довузовских образовательных организациях; экскурсии, походы, диспуты, круглые столы, общественно-полезные практики, конкурсы, соревнования, акции, культурно-досуговые мероприятия и др.

Отметим, что в Зале славы училища представлена диорама «Славные победы Русского воинства» (руководитель, методист лаборатории инновационных образовательных технологий и ТСО).

На втором этаже учебного корпуса размещена галерея «Великие полководцы России» (ответственный преподаватель истории и обществознания).

Опыт показывает, что организация и проведение внеурочной деятельности посредством разнообразных форм позволяет успешно решать задачи становления социальной компетентности суворовцев, в частности, обеспечивать их потребности с позиции гражданина-патриота.

Гражданско-патриотическое воспитание суворовцев дает обучающимся возможность пройти через новый жизненный контекст, получить новые социальные знания и умения.

Воспитание гражданина-патриота — один из ключей к тому, чему хотят учиться сами дети, сделавшие выбор получения образования в Казанском суворовском военном училище.

Как говорил Ж.Ж. Руссо: «Необходимо воспитывать детей таким образом, чтобы они стали патриотами по склонности, по желанию и по насущной необходимости» и это как нельзя актуально для нашего времени и для нашего училища.

На современном этапе развития общества, да и в условиях Казанского СВУ **гражданско-патриотическое воспитание суворовцев** одна из актуальных задач училища.

Гражданско-патриотическое воспитание суворовцев в рамках внеурочной деятельности реализуется в училище посредством:

- предметной недели отдельной дисциплины истории, обществознания и географии;
- дополнительного образования;
- организации проектной деятельности;
- летней практики;
- занятий внеурочной деятельности в рамках духовно-нравственного и общеинтеллектуального направлений в 5–6-х классах;

1. Предметная неделя отдельной дисциплины истории, обществознания и географии.

Гражданско-патриотическому воспитанию суворовцев способствует и предметная неделя ОД истории, обществознания и географии.

Предметная неделя ОД истории, обществознания и географии в училище проводится методически грамотно на высоком уровне и вызывает большой интерес у суворовцев, преподавателей других дисциплин и родителей.

В течение недели представляется серия разнообразных форм работы с целью активизации умственной деятельности, развития интереса к более глубокому изучению истории, воспитания чувства патриотизма.

2. Дополнительное образование.

В рамках дополнительного образования реализуются программы «Основы военной подготовки» для 5–11 классов.

Содержание курса дисциплины представлено в программах в виде четырех тематических блоков обеспечивающих формирование компетенций в области основ военной подготовки.

Тематика данной программы направлена на достижение следующих целей:

- непрерывное воспитание у суворовцев в ходе занятий и в повседневной деятельности верности Отечеству, гордости за принадлежность к Вооруженным Силам Российской Федерации, стремления к образцовому выполнению повседневных обязанностей;

- развитие личностных духовных, волевых и физических качеств, обеспечивающих адекватное реагирование на динамичную, быстро меняющуюся окружающую обстановку;

- освоение знаний основных понятий общевоинских Уставов, наставлений и руководств, используемых в повседневной жизни;

- овладение умениями в четком и молодежном выполнении строевых приемов, несения службы в суточном наряде, выполнении огневых задач на электронных тренажерах, из пневматической винтовки, в выполнении нормативов по предметам обучения.

Занятия проводят преподаватели «Основ военной подготовки», при необходимости с привлечением воспитателей. До начала учебного года с привлекаемыми на занятия воспитателями под руководством начальника училища проводятся учебно-методические сборы.

Все занятия обеспечены необходимым количеством наглядных пособий, учебным вооружением и другим военно-техническим имуществом.

Каждое занятие проводится образцово и поучительно, в ходе занятий суворовцы перенимают опыт в организации подготовки и проведения занятий.

3. Организация проектной деятельности.

Организация проектной деятельности в училище способствует формированию суворовца — гражданина-патриота. Большую роль в этом играет отдел воспитательной работы; отдельная дисциплина истории, обществознания и географии и отдельная дисциплина русского языка и литературы.

Так суворовцами были разработаны и представлены под руководством педагогов следующие проекты: «Сухопутные войска»; «Станция подводных лодок в Балаклаве»; «Школа юных археологов»; «Человек, спасший город» и др.

4. Летняя практика.

Основной задачей летней практики является воспитание патриотических чувств:

- через военно-патриотическую деятельность воспитывать ценностное отношение к человеческой жизни и здоровью;

- формировать патриотические чувства и сознание;
- воспитывать личность гражданина — патриота Родины;

- привлекать ветеранов к работе с суворовцами;
- формировать такие качества, как самообладание, выдержка, умение защитить себя и других.

Военно-патриотическое воспитание — это проведение комплекса мероприятий, направленных на военно-патриотическое воспитание ребенка, формирование патриотических чувств (военно-патриотическая игра «Зарница», курс молодого бойца, армейский магазин, экскурсии, волонтерское движение и др.).

Основные формы работы: сюжетно-ролевая игра, организация и проведение КТД, круглый стол, экскурсии, смотр песни и строя, выставки; презентации, видеоролики; волонтерское движение, выпуск тематических газет и др.

5. Внеурочная деятельность в рамках духовно-нравственного направления в 5–6-ых классах.

В ФГКОУ «Казанское суворовское военное училище МО РФ» разработан план внеурочной деятельности, определяющий основные направления внеурочной деятельности для обучающихся; количество часов, отводимое на внеурочную деятельность, в зависимости от особенностей образовательной программы, с помощью которой реализуется ФГОС основного общего образования в училище, а также требований к организации внеурочной деятельности.

Одной из задач внеурочной деятельности является воспитание гражданственности, любви к Родине, социализации и дальнейшей военно-профессиональной ориентации обучающихся в свободное от учёбы время.

План по организации внеурочной деятельности в 5–6-ых классах сформирован в соответствии с направлениями развития личности, обозначенных в ФГОС.

В рамках **духовно-нравственного направления в училище реализуются программы «Я гражданин России»** (5 класс), «История России в лицах» (6 класс) (отв. отдел воспитательной работы); в рамках общеинтеллектуального направления реализуется программа «Возрождение» (5 класс) (отв. ОД истории, обществознания и географии).

Программа внеурочной деятельности **«Я гражданин России»** ориентирована на формирование и развитие у обучающихся чувства верности воинскому долгу, дисциплинированности, добросовестного отношения к учебе, стремлению к овладению профессией офицера и воспитания любви к военной службе, их готовности к саморазвитию, к активной совместной творческой деятельности на благо себе и других.

Программа внеурочной деятельности **«История России в лицах»** ориентирована на углубление знаний обучающихся о важнейших деятелях российской истории, чьи имена остались в памяти человечества.

Цель программ духовно-нравственного направления — создание условий для формирования личности гражданина и патриота России с присущими ему ценностями, взглядами, ориентациями, установками, мотивами деятельности и поведения; совершенствование системы

патриотического и духовно-нравственного воспитания; формирование у обучающихся гражданственности и патриотизма как качеств конкурентоспособной личности; осмысление роли великих деятелей в судьбе России.

Формы организации программ «Я гражданин России» и «История России в лицах»: познавательные беседы, классные часы, проектная деятельность, туристско-краеведческая деятельность (посещение музея училища, Национального музея Республики Татарстан, музея Великой Отечественной войны и других памятно-исторических мест республики); творческая деятельность (конкурсы, выставки, изготовление поделок, выпуск газет, создание исторических коллажей и т. д.); проблемно-ценностное общение (встречи с интересными людьми, встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, локальных войн, деятелями культуры и искусства); социальное творчество (участие в Вахте памяти, в акции «Бессмертный полк», приведение в порядок могил солдат Великой Отечественной войны на Арском кладбище).

Программа внеурочной деятельности **«Возрождение»**.

В настоящее время уделяется большое внимание гражданско-патриотическому воспитанию обучающихся. На

первом плане стоит задача воспитания патриота Родины, образованного человека, знающего и любящего историю, культуру, духовные традиции своего народа, природу родного края. Анализ событий и реалий современной жизни подтверждает значение коллективной исторической памяти. Через осмысление истории происходит освоение новых ценностных ориентиров, преодолеваются кризисы исторической памяти.

Воспитание гражданина-патриота — значит формирование человека, которому присуще любовь к Родине, стремление к ее процветанию и могуществу, прочная гражданская позиция. Знание истории, культуры малой Родины поможет сформировать у обучающихся нравственные качества, чувство патриотизма, толерантности, укрепит связь поколений.

Цель и задачи программы: приобщение обучающихся к истории Малой Родины. Создание условий для успешной творческой самореализации личности в краеведческой деятельности; воспитание чувства патриотизма, формирование у подрастающего поколения верности Родине; изучение истории и культуры России и РТ.

Литература:

1. Вестник Образования России. Сборник приказов и документов Министерства образования и науки. Министерство образования и науки Российской Федерации, 2017. Издательство «ПРО-ПРЕСС», 2017.
2. Рабочие программы внеурочной деятельности педагогов ФГКОУ «Казанское суворовское военное училище МО РФ».

Взаимодействие воспитателя с особым ребёнком и его родителями

Медяник Оксана Алексеевна, воспитатель

ГКУ г. Москвы Центр содействия семейному воспитанию «Южное Бутово»

Современный воспитатель должен уметь оказать своему воспитаннику помощь, как педагогическую, так и психологическую, суметь скорректировать его поведение таким образом, чтобы общество приобрело личность, которая готова к самостоятельной жизни в социуме.

Важная роль отводится коррекционно-воспитательной работе, **целью** которой является социализация воспитанников, а основными **задачами** — выработка положительных качеств, формирование правильной оценки окружающих и самих себя, нравственного отношения к окружающим.

Социальная адаптация — это непрерывный коммуникативный процесс, в котором участвуют личность и общество. Коррекционно-педагогическая работа по социально — бытовой ориентировке направлена на практическую подготовку детей к самостоятельной жизни и труду, на формирование у них знаний и умений, способствующих

социальной адаптации, на повышение уровня общего развития воспитанников.

Основная цель социальной адаптации — помочь детям приобрести жизненный опыт, занимаясь различными видами деятельности, выработав у воспитанников достаточный уровень самостоятельности для выхода из экстремальных и обыденных проблемных ситуаций.

Наличие интеллектуального дефекта у детей с умственной отсталостью отрицательно влияет на развитие межличностного общения, приводит к существенным недостаткам в формировании представлений об окружающих людях и в установлении полноценных контактов с ними.

Умственная отсталость рассматривается как явление необратимое, однако это не означает, что оно не поддается коррекции. Современное состояние учения об умственной отсталости и повседневный опыт являются ос-

нованием утверждать, что необучаемых детей нет, но возможности к обучению у них разные [1, с. 145].

Взаимодействие воспитателя с особым ребёнком — это огромная ответственность. Следует отметить, что обучение и развитие осуществляется наиболее успешно при условии правильной организации и систематическом применении коррекционно-развивающих занятий, построенных с учётом возрастных и психофизических особенностей ребёнка, его интеллектуального развития и потенциальных возможностей.

Очень многое зависит от взаимодействия, взаимопонимания и сотрудничества воспитателя с психологом, дефектологом, с другими педагогами и конечно родителями.

Важно отметить, что хороший способ собрать информацию о ребёнке — это внимательно слушать родителей, поскольку они лучше всех его знают и наблюдают за ним в безопасной обстановке, когда ребёнок максимально расслаблен и не испытывает стресса от присутствия постороннего человека. Умение внимательно слушать, сосредоточившись только на личности говорящего и на информации, которую он сообщает, — очень важный профессиональный навык.

Поделюсь наблюдениями и приведу некоторые примеры из жизни ребёнка группы. Его зовут Андрей ему 12 лет. Как налаживаем контакт и избегаем негативного поведения?

Андрей единственный ребёнок в семье. В разных жизненных ситуациях проявляет либо положительные (улыбка, смех, движение на встречу, обнимание и поцелуй), либо отрицательные (крик, плач) эмоции, но также может проявлять безразличие. Очень чувствителен к негативным эмоциям людей (становится беспокойным, начинает метаться, хватая всё подряд без надобности).

Вступает в контакт избирательно с определёнными людьми, в зависимости от степени знакомства и доверия. Андрей любит слушать музыку, танцевать, перенося вес с одной ноги на другую. Мелкая моторика развита плохо, испытывает трудности с мелкими предметами. Присутствуют стереотипные движения в виде постукивания себя по голове, по зубам каким — либо предметом (чаще своей любимой игрушкой — зелёной черепашкой) или закидыванием головы назад. У Андрея сильная привязанность к этой игрушке — это его дружочек (с ней спит, ест, ходит в туалет, купается, гуляет). Если теряет, то просит найти — берёт за руку взрослого и водит по всей группе, заставляя отодвигать диван и т. д. Плачет, если не находит и продолжает искать. Любит собирать деревянные пазлы с изображением животных, пирамидки, рвать бумагу.

Эмоциональный фон характеризуется как спокойный, возбудимость повышается, когда он голодный или ему хочется чего-то другого, или когда его не могут понять. В такие моменты, чтобы избежать негативного поведения, ребёнку необходимо дать мармелад или печенье, а также требуется смена деятельности.

При изменении атмосферного давления Андрей проявляет возбуждение (выражается в повышенной суетли-

вости, плаче и требованием внимания к себе). Если, используя ласковую речь, предложить ему посидеть на капле или в кресле, ребёнок успокаивается.

Любое проявление активности можно использовать для развития. Необходимо отметить, что такие проявления, действия основа для социального развития — навыка существования в группе.

Так как Андрей восприимчив к музыке и обладает чувством ритма, то занятия начинаются с совместного прослушивания спокойной мелодии. Через некоторое время Андрей встаёт и начинает раскачиваться. Тогда начинаем действовать: основываясь на том, что делает ребёнок, предлагаю ему действие, которое вносит разнообразие в эту схему, позволяет развить его и вывести на более высокий уровень (например, предлагаю потанцевать — прибавляя к раскачиванию осознанные, произвольные движения руками и т. д.).

Когда ребёнок рвёт бумагу, подвигаю к нему намазанный клеем лист бумаги и совместно наклеиваем разорванные кусочки. Вот получается картина!

Как уже было упомянуто выше, успех в развитии, обучении и установлении дружественного контакта с особым ребёнком зависит от взаимопонимания и сотрудничества с родителями.

Исходя из опыта работы, при общении с родителями следует сообщать, если у ребёнка имеется прогресс. Если он отсутствует, это значит, что ничего не изменилось, не нужно каждый день говорить о состоянии, о котором знают обе стороны. Такие сведения только усиливают чувство беспомощности, укрепляют убеждение в бесполезности усилий. Например, во время прогулки Андрей сорвал цветок — сохраним его и вручим маме. На экскурсии сделаем фото. Родитель, прижатый ограниченными возможностями своего ребёнка, получит информацию о его достоинствах, чувствах, предпочтениях. Это укрепит их взаимную близость. Родитель начнёт доверять воспитателю, воспринимать, как человека, для которого Андрей является неповторимым и воспринимается индивидуально.

Для успешного общения воспитателя с родителями, быть с ними в контакте, необходимо придерживаться следующих принципов:

1. Поддерживать родителей, демонстрируя успехи и пробуждая положительные эмоции по отношению к ребёнку и к друг другу.
2. Не надо требовать, необходимо подкреплять положительные моменты встреч.
3. Не следует оценивать и пытаться насильно изменить их образ жизни.
4. Подчёркивать и поддерживать их право быть нормальными людьми, пусть ограниченные возможности ребёнка перестанут быть единственной важной проблемой в их жизни.

Современный воспитатель — это человек, сочетающий в себе черты и психолога, и артиста, и друга, и наставника. За целый день приходится перевоплощаться несколько раз, и чем правдоподобнее это сделает мастер

своего дела, тем ощутимее результат. Воспитатель ежедневно устанавливает душевную связь с ребёнком (находится со всей группой и одновременно с каждым из детей). Несомненно, успешному проведению коррекционно-развивающих занятий способствует умелое психолого-педагогическое руководство ими.

Для проблемного ребёнка эмоциональная сторона, организация занятия — важное условие.

Взрослый человек (воспитатель, родители) своим поведением, эмоциональным настроением должен вызывать у детей положительное отношение к занятиям. К каждому

ребёнку требуется индивидуальный подход. Необходима доброжелательность, благодаря которой и появляется сотрудничество — **контакт**, обеспечивающее желание ребёнка действовать вместе и добиваться положительного результата.

Роль взрослого двойственна: с одной стороны — он руководит познавательным процессом, а с другой — исполняет роль участника, направляет каждого ребёнка на выполнение действий, а при необходимости даёт образец поведения в игре, и одновременно следит за выполнением правил.

Литература:

1. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. — СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2002. — 496 с.

Современные формы работы с родителями как фактор повышения эффективности взаимодействия семьи и детского сада

Михайлова Ирина Викторовна, воспитатель;

Илюшина Оксана Борисовна, воспитатель;

Манаева Юлия Александровна, воспитатель

МДОУ детский сад № 71 «Зоренька» г. Волжского Волгоградской области

Проблема взаимодействия детского сада с семьёй всегда была актуальной и трудной. Актуальной, потому что участие родителей в жизни своих детей помогает им увидеть многое, а трудной, потому что все родители разные, к ним, как и к детям нужен особый подход. В условиях развития дошкольного образования педагогу необходимо осознавать важность сотрудничества с семьёй для создания единого пространства, направленного на всестороннее развитие ребенка.

Одним из важных условий реализации основной образовательной программы нашего ДОУ (в соответствии с ФГОС ДО) является сотрудничество педагогов с семьёй: дети, воспитатели, родители — главные участники педагогического процесса. Мы считаем, что работа с родителями — это сложная и важная часть деятельности педагога, включающая повышение уровня педагогических знаний, умений, навыков родителей; помощь педагогов родителям в семейном воспитании для создания необходимых условий правильного воспитания детей; взаимодействие воспитателей и родителей в процессе развития детей. Как бы ни были хороши педагогические методики образовательного учреждения, решающим фактором становления личности является семья. Ценностные установки и атмосфера семьи, ее традиции, культура взаимоотношений становятся почвой для созревания личности и основой ее жизненных ориентиров. Для того, чтобы родители стали активными и равноправными участниками воспитательно-образовательного процесса, педагогам

необходимо вовлечь родителей в сферу педагогической деятельности: заинтересовать, помочь понять, что участие в данном процессе совершенно необходимо для их собственного ребенка, используя при этом как традиционные формы работы с семьёй, так и новые, основанные на традициях семейного воспитания.

Наблюдая за современными родителями, мы пришли к выводу, что в большинстве своём они люди грамотные, осведомлённые и, конечно, хорошо знающие, как им надо воспитывать своих собственных детей, даже некоторые знакомы с методиками дошкольного обучения. Поэтому позиция наставления и пропаганды педагогических знаний сегодня вряд ли принесёт положительный результат и не вызовет должного интереса. Учитывая наши исследования, мы выстраиваем взаимодействие с родителями таким образом, чтобы оно приносило положительные результаты, именно тогда ребёнку будет полезно, интересно и комфортно пребывать в дошкольном учреждении, что благоприятно скажется на развитии детей в целом.

Для этого мы придерживаемся следующих принципов взаимодействия с родителями:

- 1) Доброжелательный и доверительный стиль общения.
- 2) Индивидуальный подход к каждой семье
- 3) Сотрудничество, а не наставничество.
- 4) Серьёзная подготовка к родительским встречам разной формы
- 5) Динамичность

Тем самым мы решаем следующие задачи: — повышаем правовую и педагогическую культуру и компетенции родителей; — изучаем и обобщаем лучший опыт семейного воспитания; — вовлекаем родителей в образовательный процесс через поиск и внедрение наиболее эффективных форм работы.

В нашем учреждении мы внедряем новые формы взаимодействия с семьями воспитанников: совместные и семейные проекты различной направленности, родительские клубы «Художественный салон», «Заботливый родитель», опосредованное интернет общение (создание интернет — пространства групп), родительские встречи

выходного дня, мастер — классы, ИКТ (презентации, видеоролики). Мы с успехом используем различные презентации, где знакомим родителей с особенностями дошкольного учреждения, своеобразием режима дня группы и образовательной программы, транслируем непосредственно — образовательную и проектную деятельность в детском саду. Подобная форма работы с родителями приносит в процесс ознакомления с новыми навыками и знаниями интерес, которого зачастую так не хватает на родительских собраниях. Ведь информация, донесенная в данной форме, гораздо легче усваивается и перерабатывается.



Рис. 1. Показ презентации «Вот и стали мы на год взрослее»

Одной из наиболее эффективных форм работы с семьёй мы считаем «Мастер-классы для родителей». Взрослый вместе с детьми участвует в какой-либо деятельности, вместе создают продукт. Он может, например, в ходе продуктивной деятельности вместе с детьми сидеть за общим столом и выполнять такую же работу, что и они, или часть коллективной работы, оказывая при необходимости помощь детям как старший партнёр.

Нами были проведены следующие мастер — классы: «Куклы обереги» в рамках проведения «Ладной недели», «Шкатулка для украшений», «Шары из ниток», «Тряпичные бусы» и др. Делая шары из ниток каждый смог почувствовать себя настоящим художником-декоратором, создающим эксклюзивные вещи. Ведь нитки могут пригодиться не только для шитья, вышивания, штопки или вязания, из них могут получиться оригинальные украшения.



Рис. 2. Мастер-класс «Шары из ниток»

Поддержанию интереса к совместной деятельности, развитию инициативности, творчества взрослых и детей способствует организация совместных детско-родительских проектов. Организатором является ребёнок, родители только помогают ему. Начиная работать над проектом, мы знакомим родителей с его целями и задачами, их совместной деятельностью. Они с радостью создают тематические альбомы, творят и мастерят с детьми подделки, участвуют в различных состязаниях. Данная форма помогает пополнить и предметно — развивающую среду. Например, продуктом многих проектов, таких как «Мой домашний любимец», «Русские народные сказки», «Удивительный мир часов» стали мини — музеи.

Мы организовали экскурсии выходного дня в МБУ «Волжский музейно-выставочный комплекс» «Картинная

галерея», которые направлены на всестороннее развитие ребёнка и формирование способностей, понимания художественного образа через знакомства с разными видами и жанрами изобразительного искусства. Занятия проводятся для детей от 4 до 7 лет один раз в месяц. Темы занятий интересны, разнообразны, подобраны с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей. На одном из занятий «Образы, рождённые музыкой» под звуки музыки Сен-Санса, Берлиоза, Мусоргского ребята научились «слушать» картины. Ассоциации легли на бумагу и получились очень интересные работы. Дети с удовольствием посещают занятия и с нетерпением ждут новых встреч. Данная форма, *во-первых*, актуализирует воспитательный потенциал семьи, *во-вторых*, родители и дети получают опыт радостного, интересного события.



Рис. 3. Занятие «Образы, рождённые музыкой» в МБУ «Волжский музейно-выставочный комплекс» «Картинная галерея»

Организация взаимодействия с семьёй — работа трудная, не имеющая готовых технологий и рецептов. Её успех определяется интуицией, инициативой и терпением педагога, его умением стать профессиональным помощником в семье. Взаимодействие родителей и детского сада не возникает сразу. Это долгий и кропотливый труд, требующий терпеливого, неуклонного следования выбранной цели. Главное желание всех участников данного процесса.

Мы считаем, что детский сад сегодня должен находиться в режиме развития, а не функционирования, представлять собой мобильную систему, быстро реагировать на изменения социального состава родителей, их образовательные потребности и воспитательные запросы. В зависимости от этого должны меняться формы и направления работы с семьёй. Мы не останавливаемся на достигнутом, продолжаем искать новые пути сотрудничества с родителями.

Литература:

1. Программа Детство: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, З. А. Михайлова и др. — СПб.: ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011 г.
2. Основная образовательная программа дошкольного образования на 2015—2020 г.
3. Осипова, Л. Е. «Работа детского сада с семьёй». — М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2008. — 72 с.
4. Евдокимова, Н. В., Додокина Н. В., Кудрявцева Е. А. Детский сад и семья: методика работы с родителями: Пособие для педагогов и родителей. М: Мозаика-Синтез, 2007 год.

Применение арт-терапии в старших группах детского сада

Недорезова Наталья Викторовна, воспитатель;
Конишевский Ярослава Андреевна, воспитатель;
Кулинич Елена Алексеевна, воспитатель;
Салтыкова Наталья Вениаминовна, воспитатель

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

*Арт-терапия предоставляет ребенку возможность проигрывать, переживать, осознавать конфликтную ситуацию, какую-либо проблему наиболее удобным для психики ребенка способом. Часто тайные желания, подсознательные чувства и эмоции, более легко изложить в творчестве, чем выразить в словесной форме. Сам ребенок, как правило, даже не осознает то, что с ним происходит. Арт-терапевтические занятия придают сил, уверенности, могут помочь найти выход из сложной ситуации. Использование художественного творчества оказывает помощь в повышении самооценки и адекватного принятия себя в социуме. В процессе творчества на поверхность выходят многие проблемы, которые были глубоко скрыты и решаются они безболезненно. Отличительной особенностью как ребенка, так и взрослого человека является способность и одновременно потребность в отображении своего внутреннего мира. Эта особенность позволяет активно перерабатывать информацию, которая поступает извне. В результате в психике индивидуума вырабатываются различные адаптивные механизмы. Они позволяют человеку лучше приспосабливаться к жизни, быть более успешным в постоянно меняющемся мире. В процессе взаимодействия с миром человек стремится осознать себя как личность, понять свою роль в жизни, оставить «след». Поэтому в последнее время большую популярность приобретает метод лечения с помощью художественного творчества или арт-терапия. Однако на практике арт-терапия далеко не всегда связана с лечением в строгом медицинском смысле слова. Хотя лечебные задачи, несомненно, ей свойственны. **Арт-терапия обладает очевидными преимуществами перед другими — основанными исключительно на вербальной коммуникации — формами психотерапевтической работы.** [5,7,9,8]*

1. Каждый, будучи ребенком, рисовал, лепил и играл. Поэтому арт-терапия практически не имеет ограничений в использовании. Нет оснований говорить и о наличии каких-либо противопоказаний к участию тех или иных людей в арт-терапевтическом процессе.

2. Арт-терапия является средством преимущественно невербального общения. Что делает ее особенно ценной для тех детей, кто недостаточно хорошо владеет речью, затрудняется в словесном описании своих переживаний, либо, напротив. Символическая речь является одной из основ изобразительного искусства, позволяет ребенку зачастую более точно выразить свои переживания.

3. Арт-терапия является средством свободного самовыражения и самопознания.

4. Рисунки детей, являются объективным свидетельством настроений и мыслей.

5. Только лишь положительные эмоции вызывает у детей арт-терапия.

Основные функции арт-терапии: — катарсическая (очищающая, освобождающая от негативных состояний) — регулятивная (снятие нервно — психического напряжения, моделирование положительного состояния) — коммуникативно — рефлексивная (обеспечивающая коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, самооценки).

Существует несколько видов арт-терапии — в зависимости от того, посредством чего человек хочет выразиться:

- сказкотерапия;
- маскотерапия;
- музыкотерапия;
- цветотерапия;
- куклотерапия;
- игротерапия;
- драматерапия;
- изотерапия и т. д.

Любой из этих видов арт-терапии несет в себе огромный заряд энергии, помогает расширить своё восприятие к творчеству, раскрыть свои творческие способности. Основываясь на коррекционно-личностном и деятельностном подходах в развитии, арт-терапия преследует одну цель — гармоничное развитие ребёнка, расширение возможностей его социальной адаптации, посредством искусства, участия в общественной и культурной деятельности в микро- и макросреде. С целью создания благоприятного климата и стимулирования положительных эмоций у детей старшего дошкольного возраста, нам пришла идея в разработке программы «Палитра счастья». Именно в старшем дошкольном возрасте ребенок испытывает стресс, так как к нему увеличиваются требования. Но в силу своих возрастных особенностей игра, творчество, сказка остаются на первом месте. В то же время у ребенка начинается борьба с самим собой из-за ощущения «я — взрослый, я все могу сделать сам», а в реальности ребенок может испытывать затруднения при выполнении тех или иных задач. Наблюдаются нарушения психического здо-

ровья, нервно-психического расстройства — период протеста совпадает с кризисным периодом в психическом развитии ребенка. К шести годам серьезные изменения в ребенке, он становится упрямым, капризным, вздорным, кризисное, переходное состояние, ощущение неопределенности и беспокойства, большое количество стрессов и накапливающиеся эмоциональные нагрузки. — особенности межличностной коммуникации в детском коллективе, проблема социально-психологического становления. Чрезвычайная актуальность вышеизложенной проблемы психического здоровья детей и поиски оказания помощи детям привели к созданию программы художественного развития и коррекции личностных качеств детей средствами арт-терапии. [4]

Структура и содержание технологии

Необходимым требованием, предъявляемым к содержанию, является то, что оно должно быть насыщено, интересно и эмоционально значимо для детей, разнообразно и должно удовлетворять потребностям каждого ребенка реализации своих художественных желаний и возможностей. Создание программы «Палитра счастья» средствами арт-терапии — как один из путей решения проблемы психологического здоровья детей. Программа разработана для детей 5–7 лет. Наиболее распространенным видом арт-терапии является изо-терапия. Возможность не говорить, а выражать свои переживания в виде рисунка представляется как одно из важнейших преимуществ воспитательной работы с детьми. [6]

Изо-терапия (рисование) — одна из основополагающих техник арт-терапии. Рисую, играя, ребенок дает выход своим эмоциям, переживает свои отношения в различных ситуациях. Неудивительно, что ребенок реагирует на все: красивый цвет, на приятную музыку и любые другие звуки, на тактильные ощущения. Ребенок растет более доброжелательным, спокойным и любознательным если весь этот многообразный мир он постигает рядом с родителями и педагогами. Эффективность разработанной программы подтверждается положительной динамикой и позитивными изменениями во всех аспектах развития ребенка. Дети, участвующие в программе «Палитра счастья», экспериментируют карандашами, мелками, восковыми мелками, масляной пастелью, фломастерами играют с красками, и т. д. Но их не учат не столько рисовать, сколько создавать такие произведения, которые будет выражать именно его индивидуальность. Детям позволяют делать то, что в обычной жизни либо строго запрещено, либо неприемлемо, что напрямую ведет к раскрытию индивидуальности ребенка и выплеску эмоций. [3]

Цель: Достижение психологической комфортности и развитие эмоциональной сферы средствами изо-терапии.

Задачи:

1. обеспечить комфортные условия для самовыражения ребенка;
2. создать условия для мотивации;
3. обеспечивать удовлетворение творческих потребностей детей;

4. создание адаптационных условий при работе в коллективе

5. способствовать проявлению творческого потенциала личности ребенка различными средствами изобразительной деятельности.

6. корректировать и совершенствовать сенсорное восприятие, способствовать укреплению моторики руки.

Организационно-методические условия

Необходимым условием для осуществления программы является создание развивающего художественного предметного пространственной среды, включающую в себя «культурные зоны», а также предметы, дающие сенсорный опыт взаимодействия с вещами, атрибутами как средством познания. Арт-терапевтические занятия проводятся в оборудованной изостудии, оснащенной всеми необходимыми дидактическими пособиями, наглядным материалом, техническими художественными средствами. Перед занятиями на детей надевают «униформу». Детям предоставляется возможность выбора по желанию, они занимают место в соответствии со своими предпочтениями. Детям предоставляется широкий выбор различных материалов, техник и приемов создания изображений, а также музыкальное сопровождение. Арсенал способов создания изображений широк: восковыми мелками, карандашами, красками, используются также бумага разных оттенков и форматов, пластилин, трафареты, губки, палочки, рисование сухими листьями, пальцами и ладонями, и т. д.

Приемы работы: изобразительные техники

1. Марания

В буквальном смысле эта техника предполагает «пачкать, грязнить». Определение «марание» выбрано в связи с отсутствием сюжета, структуры изображений, сочетанием несочетаемых форм и цветов. Детям предлагаются варианты и техники создания произведения: ритмичности движения руки, композиционной случайности мазков и штрихов, размазывании и разбрызгивании краски, нанесении множества слоев и смешивании цветов.

2. Штриховка, каракули

Штриховка — это графика. Изображение создается без цвета, с помощью карандашей и мелков. Под штриховкой и каракулями понимается хаотичное или ритмичное нанесение тонких линий на поверхность бумаги. Из отдельных каракулей может сложиться образ, либо сочетание предстанет в абстрактной манере. Линии могут выглядеть неразборчивыми, небрежными, неумелыми, либо, наоборот, выверенными и точными.

3. Монотипия

Базовая графическая техника, описанная в брошюре О.А. Никологорской и Л.И. Маркус «Излечивает гнев и заполняет время», заключается в следующем. На гладкой поверхности делается рисунок гуашевой краской. Сверху накладывается лист бумаги и придавливается к поверхности. Получается отпечаток в зеркальном отражении. Он может быть менее четким по сравнению с оригиналом, более расплывчатым, могут стереться границы между раз-

ными красками что в свою очередь не испортит рисунок, а только улучшит его.

4. Пальчиковая живопись (рисование ладошками).

Пальчиковая живопись — это разрешенная игра с красками. Рисование пальцами не бывает безразлично ребенку. Даже никогда раньше не рисовав таким образом, можно представить себе необычные тактильные ощущения, испытываемые при опускании пальца в гуашь — плотную, но мягкую, размешиваешь краску в баночке, наносишь на бумагу и оставляешь первый мазок. Для того, чтобы добиться определенных изобразительных эффектов при нанесении краски используем непосредственно ладони и пальцы. Движения могут быть точечными, локальными, отрывистыми или наоборот размашистыми, крупными, экспрессивными. В зависимости от накопившихся за день эмоций и впечатлений, особыми тактильными ощущениями, экспрессией и нетипичным результатом изображения, рисование сопровождается особенным эмоциональным откликом.

5. Рисование сухими листьями (сыпучими материалами и продуктами).

Сухие листья, как и прочие природные материалы, приносят много радости детям натуральностью, запахом, тактильными характеристиками. С помощью листьев и клея ПВА можно создавать как абстрактный рисунок, так и композицию. На лист бумаги клеим, который выдавливается из тюбика, наносится рисунок. Затем сухие листья растираются между ладонями на мелкие частички и рассыпаются над клеевым рисунком. Лишние, не приклеившиеся частички стряхиваются. При выполнении этой техники можно использовать буквально все: крупы (манки, овсяных и других хлопьев, гречи, пшена), сахарный песок, соль, вермишель и т. д.

6. Рисование предметами окружающего пространства.

Рисовать мятой бумагой, губками, палочками, нитками, коктейльными соломинками. Привлечение окружающих предметов служит знаком успешности адаптационного процесса, вовлеченности в творческую деятельность, возрастания самооценки, появления фантазии и уверенности для выдвижения и отстаивания собственных идей.

Форма занятий

Наиболее доступная, эффективная, соответствующая возрастным особенностям этого детского возраста форма работы с детьми является подгрупповая, т. к. позволяет работать с более широким кругом детей, воз-

действует на эмоционально-аффективную сферу ребенка. Хотя дети и выполняют задания индивидуально, каждый создает свой рисунок или изображение, но особое удовольствие и удовлетворение доставляет создание коллективных работ — общих картин, композиций или абстракций, где объединяются изображения, созданные всеми детьми группы. Программа рассчитана на 2 года обучения. Занятия проводятся 2 раза в неделю в старшей и 3 раза в неделю в подготовительной к школе группе по подгруппам, во вторую половину дня. Продолжительность занятий — от 20 минут, в зависимости от интереса детей к содержанию занятия может продолжаться до часа с перерывами на физкультминутки и двигательную активность. Занятия так же проходят форме игры и предполагают неформальное творческое общение между участниками группы, где каждый ребенок чувствует поддержку и одобрение педагога и товарищей.

Практические результаты

Используя различные методы арт-терапии у детей наблюдалось снижение агрессии, стабилизировалось эмоциональное состояние, появилось желание помогать как взрослым, так сверстникам и малышам. Дети научились чувствовать, ценить и оберегать красоту природы и окружающего мира. Научились чувствовать и распознавать цвета, правильно передавать их используя многогранную палитру оттенков. И к выпуску детей из детского сада в школу, мы достигаем хороших результатов, как в формировании личности ребенка, в умении давать объективную оценку всему окружающему, видеть недочеты и их исправлять, что играет немаловажную роль в процессе школьного обучения.

Родители наших детей охотно идут на сотрудничество, с удовольствием посещают открытые занятия, становятся не только партнерами, но и активными участниками всех комплексов арт-терапии. Арт-терапия положительно сказывается так же и в совместной работе с логопедом. Были отмечены значительные улучшения в дикции детей и произношении звуков. Так как наши методы очень хорошо стимулируют мелкую моторику детей, тем самым ускоряют развитие речевого аппарата. Арт-терапия является многогранной методикой и играет большую роль в здоровьесберегающих технологиях. Здоровьесбережение в нашем детском саду — это не дань моде, а вид педагогической деятельности, которая предполагает особую организацию образовательного процесса: целью, объектом и результатом которого является здоровье.

Литература:

1. Н. В. Дубровская «Рисунки, спрятанные в пальчиках» — Санкт-Петербург 2003г
2. Р. Г. Казакова «Рисование с детьми дошкольного возраста» — Москва 2005 г.
3. Л. Мадлер «Цветной мир» — Москва 2007г
4. Н. О. Сучкова Арт-терапия в работе с детьми из неблагополучных семей — Санкт-Петербург 2008 г.
5. Рей Гибсон и Дженни Тайлер «Делай и играй» — Москва 1995г
6. К. К. Утробина «Увлекательное рисование методом тычка с детьми» — Москва 2005 г.

7. Новгородцева, Е. А. Формирование доброжелательных отношений у детей в игровой деятельности // Практический журнал // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения № 6/2011 г. Москва ТЦ «Сфера» — стр 60.
8. Чеснокова, Е. Н. развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников // Практический журнал // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения № 9/2008 г. Москва ТЦ «Сфера» — стр 126.
9. Сорокина, А. И. Дидактические игры в детском саду старшие группы. Пособие для воспитателей детского сада. Москва «Просвещение» 1982 г.

Школьное самоуправление как средство развития потенциала обучающихся

Никитина Галина Владимировна, учитель, заместитель директора по воспитательной работе
МБОУ СОШ № 5 г. Зверево (Ростовская обл.)

Опыт руководителя с детьми по организации воспитательной системы в школе.

Ключевые слова: воспитание, школьное самоуправление, проект, организаторские качества.

Творчество есть необходимое условие существования, и все, что выходит за пределы рутины и в чем заключена хоть нота нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека...

Л. С. Выготский

В настоящее время, в связи с переходом системы образования к ФГОС воспитательная работа в школе должна быть направлена на разностороннее развитие человека, создающая условия для самореализации, саморазвития, достижения успеха в обучении и воспитании, требующей от педагога новой ориентации — на личность учащегося. Необходимость инновационного характера развития воспитания в условиях его модернизации стала очевидной: без инновационного прорыва в применении воспитательных технологий невозможно получить принципиально новое качество уровня воспитания выпускников [7].

Уже в школе ребенок должен готовиться к взрослой жизни, к необходимости занять своё место в обществе. Очевидно, что немалую роль в этом играет школьное самоуправление. Оно представляет собой мини-модель взрослой, реальной ситуации в сфере управления и деловых взаимоотношений. Поэтому ни учителям, ни родителям, ни, разумеется, самим ученикам не стоит недооценивать деятельность ученического самоуправления. Как сделать его действенным, интересным, полезным? Именно этим вопросом я задавалась, как заместитель директора по внеклассной работе, когда решила восстановить школьное самоуправление в школе.

Школьное самоуправление предусматривает вовлечение всех учащихся в управление школьными делами, создание работоспособных органов коллектива, наделенных постепенно расширяющимися правами и обязанностями, формирование у школьников отношений товарищеской взаимозависимости и организаторских качеств; приобщение ученического коллектива и каждого школь-

ника к организации своей жизни и деятельности, к самовоспитанию [4].

Смысл ученического самоуправления заключается не в управлении одних детей другими, а в обучении всех детей основам демократических отношений в обществе, в обучении их управлять собой, своей жизнью в коллективе [6].

Опыт школьного самоуправления хорошо известен отечественной педагогике. Это школа «развития идей коллектива» Ф. Ф. Брюховецкого, воспитательная система П. Г. Родина «Подготовка молодежи к труду», методика коммунарского движения И. П. Иванова, авторская школа самоопределения А. Н. Тубельского [2].

Я изучила существующие модели и формы ученического самоуправления, а затем перешла к воплощению задуманного, а именно мною был создан социальный проект «Школьное самоуправление как средство развития потенциала обучающихся» [3], [6].

Стоит отметить, прежде чем вводить самоуправление, надо сформировать у детей потребность в самостоятельности, определить возможные сферы самоуправления. Истинное детское самоуправление заключается не в копировании управления взрослых и не в игре в школьную администрацию, а в том, чтобы дети приобретали личный опыт демократических отношений и навыки его осмысления.

Самоуправление как средство развития и саморазвития личности школьника формируется в три этапа:

1. Этап воздействия (личность получает удовлетворение от совместной деятельности, формируются активные группы).

2. Этап взаимодействия (пробуждение интересов личности к управленческой деятельности, создание ученического и школьного самоуправления).

3. Этап соразвития (ориентация на личность, создание целостной социально-интегративной модели самоуправления) [5].

Я поставила перед проектом **цель** — создание развивающей среды для повышения социальной адаптированности обучающихся.

Выделила основные **задачи проекта**:

- создать положение о школьном парламенте (органе ученического самоуправления);
- создать школьный парламент как орган ученического самоуправления;
- разработать план работы школьного самоуправления;
- организовать серию мероприятий направленных на формирование гражданской активности школьников;
- сформировать навыки самоорганизации, для успешного самообразования личности.

Все эти задачи переплетаются с принципами федеральных государственных образовательных стандартов. Ребенок развитый, способный творчески мыслить гораздо больше готов к самообразованию и саморазвитию, он больше склонен к исследовательской и проектной деятельности. А главное, таким образом мы воспитываем личность. Творческую личность.

Проект рассчитан на коллективную работу, при создании ежемесячного плана работ.

Продолжительность проекта: бессрочный, так как ежегодно путем голосования предполагается дополнять или обновлять состав школьного парламента.

В настоящее время этот проект реализовался в школе в первом полугодии и имеет ряд положительных моментов: увеличилось число школьников желающих принять участие в социальных акциях, творческих номерах, а также появились дети, готовые взять на себя инициативу по организации и проведению школьного мероприятия.

По положению о школьном самоуправлении для формирования состава школьного парламента было объявлено о наборе кандидатов в состав школьного парламента и кандидатов на пост президента парламента. Каждый обучающийся 8–10 классов имел право быть избранным в парламента школы. Всем желающим необходимо было подготовить программу своей деятельности на 1 год. Данную программу каждый кандидат презентовал в школе. Путем голосования школьников 5–11 классов был создан творческий сектор, состоящий из 7 человек, и избран президент школы.

Школьный парламента был разделен на 7 секторов: учебный сектор, культмассовый сектор, пресс-центр, спортивный сектор, экологический сектор, трудовой сектор, патриотический сектор

Исходя из положения, совместно с парламентом школы, был создан план работы школьного самоуправления на первое учебное полугодие.

План работы школьного парламента на 1 полугодие 2017–2018 учебного года

Месяц	Повестка дня
Сентябрь	Заседание № 1
Октябрь	1. Избрание парламента. Распределение обязанностей. 2. О функциональных обязанностях секторов 3. Составление плана работы на 2017–2018 учебный год. 4. О Положении «Дежурство по школе» 5. Акция «Береги книгу! Сохраняя книги, мы сохраняем леса» Заседание № 2 1. О подготовке и проведении Дня учителя 2. О проведении Дня пожилых людей 3. Волонтерская акция «Спешите делать добро» 4. Акция «Наше здоровье в наших руках» 5. Акция «Моя школа. Экология здоровья»
Ноябрь	Заседание № 3
Декабрь	1. О проведении Международного дня толерантности. 2. Об осенней неделе добра 3. О проведении мероприятий в День борьбы со СПИД. 4. Проведение в школе Международного женского дня. 5. Акция «Школа против наркотиков и СПИДа» 6. Рейд по проверки школьной форме Заседание № 4 1. Анализ работы министерств. 2. Результаты рейдов по внешнему виду.

	3. «Сообща, где торгуют смертью» 4. Акция «Сигарету на конфету» 5. Акция «Письмо Деду Морозу» 6. Акция «Кормушка для птиц» Заседание № 5 1. О проведении мероприятий ко Дню Конституции. 2. О проведении недели правовых знаний. 3. Акция «Милосердия» (сбор игрушек и вещей для детских домов, продуктов для людей в доме инвалидов) 5. Акция «Покормите птиц зимой» Заседание № 6 1. О проведении новогодних праздников: конкурс на лучшее новогоднее оформление кабинета, оформление школы, проведение фестиваля школьных талантов «Звёздный дождь». 2. Викторина «По тропинкам сказок Пушкина А. С». 3. План работы парламента на 2 четверть.
	4. О школе актива в каникулы

Благодаря совместной работе завуча во внеклассной работе и парламента школы были проведены социально значимые акции: «Милосердия», «Сообща, где торгуют смертью», «Сигарета на конфету», «Покормите птиц зимой», «Столовая для птиц», «Книжника больница», «От экологии природы к экологии души», «Школа против наркотиков и СПИДа».

Проект имеет ряд положительных моментов: увеличилось число школьников желающих принять участие в социальных акциях, творческих номерах, а также появились дети, готовые взять на себя инициативу по организации и проведению школьного мероприятия.

В рамках школьного самоуправления дети получают возможность влиять на содержание образования, на процесс разработки, принятия и реализации локальных нормативно-правовых актов школы, отстаивать свои права и интересы в ней, удовлетворенность актуальные потребности в самовыражении, самоутверждении и самореализации.

Первые результаты достаточно обнадеживающие.

Мне кажется, мы выбрали правильный путь: форму участия детей в жизни школы — ученическое самоуправление, способствующее социализации обучающихся, накоплению ими определенного социального опыта, включению их в решение различных социальных проблем, подготовке к жизни.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Психол. очерк: Кн. для учителя. — 3-е изд. Издательство: М.: Просвещение, 1991. — 93 с.
2. Лизинский, В. М. Практическое воспитание в школе. Часть 1, 2 / М.: Центр «Педагогический поиск», 2002 г., 160 с.
3. Нечаев, М. П. Методика создания и развития системы школьного самоуправления // Методист № 4. М.: АПК и ППРО, 2006. — № 4. — с. 29–33.
4. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / Под ред. Селивановой Н. Л. / М.: «Педагогическое общество России», 2001 г., 284 с.
5. Рогаткин, Д. В. Школьное ученическое самоуправление. Учебник. — Петрозаводск, Юниорский союз «Дорога», 2002.
6. Степанов, Е. Самоуправление в коллективе класса: теоретические основы // Воспитание школьников № 1, 2006г — с. 2–6.
7. Чашников, Л. А. Современные модели информационно-аналитического обеспечения школьного управления // Вопросы психологии. 1993. № 9. с. 36–41.

Театрализованные игры как средство активизации речевой деятельности у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи

Никифорова Анна Викторовна, учитель-логопед

МДОУ Детский сад комбинированного вида №10 «Дюймовочка» г. Саянска (Иркутская обл.)

Значительные трудности в овладении навыками грамотной, выразительной и эмоциональной речи у детей с общим недоразвитием речи обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы (фонетико-фонематического, лексического, грамматического) и недостаточно сформированной как звуковой, так и смысловой стороной речи, и проявляются как в диалогах, так и в монологах. Это порождает трудности программирования содержания развёрнутых высказываний и их языкового оформления. Как следствие, у большинства детей с речевыми нарушениями отмечается речевой негативизм, который выражается в отказе от общения, замкнутости.

Проблема снижения речевой активности детей, подтолкнула меня к поиску способов решения выхода из данной ситуации. Поэтому в работе с дошкольниками, имеющими речевые нарушения, использую сочетание различных способов обучения с привлечением дополнительных источников положительной мотивации. Использование разнообразных мотивов в работе с дошкольниками возможно только в игре, в том числе через организацию театрализованных игр. С помощью театрализованных игр, побуждаю ребенка к высказыванию своих мыслей, своего отношения к увиденному, что способствует ускорению введения исправленного звука в повседневную речь, а также развивает природные речевые возможности и способности ребенка.

Процесс развития речи предполагает освоение не только содержательной, но и образной, эмоциональной стороны речи, поэтому использую метод сенсорной интеграции, позволяющий решить следующие задачи:

- совершенствование общей, мелкой, артикуляционной и мимической моторики;
- развитие тактильного, зрительного, слухового восприятия;
- развитие высших психических функций, коррекция эмоционально-волевой сферы;
- совершенствование игровой, предметно-практической деятельности.

Для развития выразительной стороны речи, необходимо создание таких условий, в которых каждый ребенок мог бы проявить свои эмоции, чувства, желания и взгляды, причем не только в обычном разговоре, но и публично, не стесняясь присутствия посторонних слушателей. Что послужило основанием для разработки образовательного проекта «Мы-юные актёры».

Цель данного проекта: создать условия для формирования навыков связной речи и коррекции речевых нарушений у детей с ОНР через театрализованную дея-

тельность. Работа над реализацией проекта проходила в несколько этапов:

1 этап — подготовительный: «Что такое театр?»

2 этап — основной: «В мире удивительных эмоций!»; «Ложка в ладошке»; 3 этап — заключительный: «Театрализованное представление».

Есть вещи, предметы, которые не устареют, будут на все времена, к ним относится обыкновенная кукла. Куклы окружают нас давно, с их помощью можно решить самые разнообразные проблемы, в том числе нравственные. Концентрируя на себе внимание, куклы выступают в роли собеседника, побуждают детей к общению друг с другом, тем самым предоставляет возможность почувствовать себя раскованно.

На этапе проекта: «Ложка в ладошке», я предлагаю детям деревянную ложку и огромный выбор различных материалов (одежда, головные уборы, аксессуары, части лица, выражающие различную мимику), где они самостоятельно по-своему желанию, ощущению, воображению создают образ ложковой куклы.

Если раньше, чтобы сказать о герое дети пользовались словами: «плохой — хороший», то при самостоятельном создании образа, всё чаще проговаривают слова: «смешной, ворчливый, забавный, сердитый, хмурый, злой, смелый...»

Таким образом, театрализованные игры с «Ложковым театром» являются эффективным средством в подготовке детей к этапу «Театрализованное представление».

Конспект организованной образовательной деятельности из серии занятий «Ложка в ладошке»

Занятие разработано с использованием игровой технологии и метода сенсорной интеграции.

Авторская новизна заключается, в использовании игровых технологий для проведения логоритмических, лексико-грамматических упражнений с опорой на сенсорно-интегративный метод.

Практическая значимость в том, что применение в работе инновационных педагогических технологий, таких как игровые технологии и нетрадиционных методов логопедической работы, а в частности сенсорно-интегративного метода повышает мотивацию и интерес детей к занятиям, и способствует более успешному усвоению программы и коррекции недостатков речи.

Используемые методы и приемы подобраны с учетом ведущих видов детской деятельности. Создание мотивации общения в совместной творческой деятельности ставят ребёнка в такие условия, когда у него возни-

кает самостоятельное желание высказаться, поделиться своими впечатлениями что соответствует требованиям ФГОС ДО.

Цель: Создание условий для активизации речевой деятельности дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи, развития фонематического восприятия и анализа собственных кинестетических ощущений, уточнение и расширение словаря, формирование грамматического строя речи и связного высказывания.

Категория детей: воспитанники группы компенсирующей направленности для детей с нарушением речи 2-го года обучения 6–7/8 лет

Оборудование: экран, ноутбуки 2 шт, запись легкой веселой музыки, деревянные ложки, лэпбук «Ложковый театр своими руками».

Предварительная работа: Беседа о видах театра, рассматривание иллюстраций театральных атрибутов, просмотр презентации «Добро пожаловать в театр», чтение русских народных сказок.

Ход занятия		
1 этап: Вводная часть		
Методы и приемы	Деятельность педагога	Деятельность воспитанников. Планируемые результаты
<p><u>Организационный метод:</u> Приветствие</p> <p>Прием мобилизации внимания путем использования загадки</p>	<p>— Здравствуйте, ребята! Я пришла к вам на парад театральных кукол. А где же куклы? Как нет? Вот же приглашение.</p> <p>Что же делать? А может что-нибудь придумаем?</p> <p>— Я совсем забыла, в гости не ходят без подарков, вот и я вам приготовила подарок. А какой узнаете, отгадав загадку: Соберёмся за столом Ждут нас каша, суп, окрошка А поможет есть их....</p> <p>— Правильно, держите свой подарок! Присаживайтесь на стульчики.</p>	<p>Прослушивают загадку и отгадывают (ложка)</p> <p>Дети рассаживаются на стулья</p>
2 этап: Основная часть		
<p><u>Словесно-наглядный метод</u> Прием рассматривания и беседа о ложке.</p> <p>Сенсорно-интегративный метод с использованием приема передачи темпоритмического рисунка слова</p> <p>Прием фантазирования</p> <p>Прием создания ситуации занимательности</p> <p><u>Словесно-наглядный метод</u> Просматривание и беседа.</p>	<p>— Что это? Из чего сделана ложка? — Какая это ложка? Какая она на ощупь?</p> <p>— Как мы можем использовать ложку?</p> <p>Предлагаю попробовать поиграть на ложках.</p> <p>— На что она похожа? — Ребята, так хочется увидеть парад кукол, а их нет!</p> <p>— А где мы можем встретить театральных кукол? (Но, я ещё знаю, такое замечательное место, где можно встретить куклу).</p> <p>Приглашаю вас на видеозксурсию в настоящий театр, а ваши подарки возьмём с собой? Нам понадобятся билеты. Держите.</p> <p>Пройдите за тот стол, где лежит билет того же цвета, что у вас в руках.</p>	<p>— из дерева — деревянная, — гладкая, твердая. легкая — чтобы есть, мешать, перемешивать, размешивать, переливать, отстучать..</p> <p>Дети отстукивают темпоритмический рисунок слова «лож-ка в ладош-ке»</p> <p>— на поварешку, — на лопатку, — на лодочку,... <u>на голову</u> (Куклу)</p> <p>Магазине, дома, театре.</p> <p>Дети откликаются на предложение педагога и рассаживаются за соответствующими столами. Дети высказываются об увиденном.</p>

<p><u>Двигательная деятельность</u></p> <p>Прием создания ситуации занимательности</p> <p><u>Продуктивная деятельность.</u> <u>Метод моделирования и конструирования.</u></p> <p>Изготовление ложковой куклы</p>	<p>У каждой команды своя видеоэкскурсия, нажимая на кнопку просмотрите внимательно, запомните и по сигналу подойдите ко мне. О чём была ваша видеоэкскурсия? Какие виды театра вы видели, расскажите друг другу. — Что нам понадобится, чтобы из ложки сделать куклу? Физминутка. Предлагаю отправиться в творческую мастерскую, где есть всё необходимое! Тогда отправляемся! (Звучит музыка, выполняем движения под музыку).</p> <p>— А это что? Костюмерная. — Посмотрите, что у нас здесь есть? (подбор обобщающих слов).</p> <p>— Какая одежда? Головные уборы? — Какое настроение выражают эти части лица?</p> <p>Выбирайте себе одежду, подходящий головной убор, части лица, присаживайтесь и приступайте к работе! Одежду мы на куклу (надеваем) Головные уборы примеряем, надеваем. Какая ваша кукла может быть по настроению? Выберите глаза, рот, которые выражают это настроение. <i>Педагог сопровождает процесс изготовления кукол пояснениями, помогает в случае затруднений, продолжает работу по активизации словаря в непринужденной творческой обстановке.</i> Попробуем придумать своим куклам имена! Вот какой у нас получился театр из ложек. Значит театр какой? — А сейчас мы можем провести парад кукол!!! Значит, я не зря пришла?</p>	<p>Дети высказываются об увиденном.</p> <p>Одежда, части лица, головные уборы.... Дети выполняют движения по музыке.</p> <p>Введение нового понятия «костюмерная» рассуждают о том, что видят (кукольную одежду, головные уборы, части лица) (одежда — маленькая, нарядная, новая, красивая, кукольная;)</p> <p>Дети отвечая на вопросы педагога упражняются в словообразовании, подбирают слова-признаки к заданному объекту</p> <p>Самостоятельная творческая деятельность детей — Ложковый театр.</p> <p><u>Планируемый результат</u> Способность к проявлению инициативы и принятия собственного решения Речевая активность детей</p>
<p>3 этап: заключительная часть</p>		
<p><u>Метод повышения эмоциональной активности</u></p> <p>Представление результата продуктивной деятельности</p> <p>Метод сравнения</p> <p><u>Рефлексия.</u></p>	<p>Мы можем нашу костюмерную использовать как ширму. Внимание! Внимание! Парад открывается! — Представьте, пожалуйста, как зовут вашу куклу? А какое настроение у вашей куклы?.... — Чем куклы похожи? Чем отличаются? — В каких сказках можно встретить вашу куклу? — Спасибо, ребята, я так рада, что парад кукол состоялся! — Ребята, как вы думаете, а нам ещё смогут пригодиться наши ложковые куклы? К спектаклю нужно подготовиться! — В самом начале нашей встречи, я вам подарила ложки, а от вас хочу в подарок смайлик с вашим настроением.</p> <div data-bbox="475 1926 829 2049" style="text-align: center;"> </div>	<p>Дети рассказывают о своих ложковых куклах, какие они, как их зовут, какие они по настроению, характеру</p> <p><u>Планируемый результат</u> Формирование навыков словесного оценивания своей деятельности. Развитие предпосылок рефлексивной деятельности, представляющей собой осознание и анализ своей деятельности для дальнейшего повышения ее результата, возможность планирования.</p>

Таким образом, данный образовательный проект по коррекции речевых нарушений позволяет эффективно решать большой объём задач коррекционно-педагогической и воспитательной работы.

В процессе театрализованных игр дети создают образ действием и словами, что дало возможность активно развивать речевую деятельность: артикуляционную моторику, речевое дыхание, правильное звукопроизношение; сценическое мастерство: мимику, пантомимику, движения, жесты.

Литература:

1. Антипина, А. Е. Театрализованная деятельность в детском саду. — Москва: ТЦ «Сфера», 2003.
2. Артемова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников. — Москва: «Просвещение», 1991.
3. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. — Москва: «Аркти», 2002 — 144 с.
4. Губанова, Н. Ф. Театрализованная деятельность дошкольников. — Москва: «Вако», 2007.
5. Щеткин, А. В. Театральная деятельность в детском саду. — Москва: Издательство «Мозаика-синтез», 2010.

Дети приобрели речевые навыки, пополнился словарный запас, совершенствовался грамматический строй речи.

Данная работа способствовала полноценному развитию всех сторон речи: диалогической и монологической. Речь детей стала более грамотной, выразительной, эмоциональной, это поможет ребенку стать общительным, преодолеть застенчивость, у него разовьётся уверенность в своих силах. А значит, будет способствовать успешному обучению в школе.

Освещение событий Февральской революции 1917 г. в школьных учебниках 1930–1980-х гг.

Пинчукова Ирина Сергеевна, студент
Московский педагогический государственный университет

В связи со столетней годовщиной февральской революции 1917 года в СМИ был повторен тезис А. И. Солженицына о «затирии» её большевиками, так как они «почти не сыграли роли даже в подготовке революционного настроения» [9, с. 3], высказанный им в «Размышлениях над Февральской революцией». По данному вопросу развернулась достаточно активная дискуссия. Особый интерес, в данном случае, представляет тот факт, что большинство участников обсуждения подобную точку зрения поддерживают. Однако так ли это было?

Государство, заинтересованное в формировании у своих граждан единого самосознания и общего понимания своей истории, всегда представляет гражданам своё — государственное — видение исторических событий, к которому неизбежно апеллируют в случае их обсуждения или оценки. Чаще всего выражение «государственного» отношения к событиям происходит именно через СМИ, как и в феврале 2017 года. Но информация, представляемая населению лишь в течение определённого периода времени (притом достаточно ограниченного), имеет свойство забываться в силу того, что становится менее актуальной. Поэтому если правящие круги задаются целью сформировать у граждан конкретное понимание и видение того или иного исторического события, им необходимо более длительное воздействие на сознание население, более частое повторение нужной оценки.

Источником информации, выполняющим подобную задачу, является ни что иное, как школьный учебник, так как с ним соприкасается большинство граждан государства на протяжении достаточного для формирования конкретного образа события времени. Поэтому для того, чтобы выяснить, какое отношение было у большевиков к Февралю 1917 года, нам необходимо обратиться именно к учебным пособиям для школьников. Базой для данной статьи будут учебники, изданные лишь в период существования СССР, так как после его распада речи о правящей партии большевиков идти не может.

Мы рассмотрим представленный в советских школьных учебниках материал, касающийся Февральской революции по следующим критериям: 1) выделение событий февраля как отдельной революции, 2) изложение целей, задач и итогов, 3) полнота освещения событий, 4) оценка роли большевиков в февральских событиях, 5) оценка самих событий, 6) наличие аналогий с событиями предшествующих времён.

Первым, с момента восстановления истории как учебной дисциплины, учебным пособием, которое использовалось в школах, считается «Краткий курс истории СССР» под редакцией А. В. Шестакова для 4 класса, изданные впервые в 1937 году.

В нём события февраля 1917 года названы Второй буржуазной революцией и помещены в отдельную главу, как

целостное событие. Причины революции отдельно в тексте не выделяются, однако, они следуют из общего описания ситуации в стране на кануне Февраля: поражения в войне и вызванная ей хозяйственная разруха (да и сама война в целом) и недостаток хлеба: «В начале 1917 года изголодавшиеся, измученные войной рабочие Петрограда забастовали» [6, с. 148]. Невыделенность целей и задач революции из общего текста параграфа вполне вероятно связана с неразвитостью методики преподавания данного предмета и, как следствие, с «неумением» (с методической точки зрения) оформлять учебные тексты в пособиях. Ход самой революции в пособии не изложен, так как оно представляет собой очень краткое изложение всего курса русской истории, начиная с древнейших времён. Чётко обозначена лишь дата завершения второй буржуазной революции — 27 февраля с переходом войск на сторону восставших и освобождение народом из тюрем заключённых там большевиков.

Отдельно итогов февральским событиям так же не подводится, они, опять же, растворены в общем описании событий, происходивших между Февралём и Октябрём.

По поводу деятельности большевиков в данный период сказано достаточно мало, лишь то, что «Большевики руководили борьбой рабочих. Они проникали также в солдатские казармы, призывали армию поддержать рабочих в борьбе с царём» [6, с. 148]. Что небезынтересно, приведённые цитаты встречаются уже после того, как Петроград начал бастовать, то есть подчёркивается участие большевиков в Феврале в качестве руководителей и агитаторов уже начавшегося движения (хотя сказано и о их деятельности в предшествующие годы, но преимущественно на фронте). Подобная подача информации акцентирует внимание учащихся на народном характере выступления. Однако никакой оценочной характеристики не дано. Не оценена и сама Февральская революция — её значимость показана через описание событий последующих, но нет никаких конкретных комментариев по данному вопросу, что так же, вполне вероятно, связано с неразвитостью методики преподавания истории в рассматриваемый период.

Особое внимание стоит обратить на то, что в учебнике Шестакова события начала 1917 года сравниваются с 1905—1907 годами: «...всюду были созданы Советы не только рабочих депутатов, а Советы рабочих и солдатских депутатов. В этом сказались отличия февраля 1917 года от революции 1905 года» [6, с. 149]. Подобный приём мы увидим и в пособиях последующих лет. Он интересен тем, что, подчёркивая различия двух революций, создаёт некую преемственность в восприятии школьников.

Таким образом, мы видим, что первое учебное пособие по Отечественной истории давало наиболее общие представления о февральской революции, подчёркивая её «народность», но и упоминая о руководстве большевиков. При этом Февраль представлен одним из ключевых событий в процессе свержения царизма и становления советского государства. «Краткий курс истории СССР» Шестакова будет переиздаваться и в 1950-х годах с прак-

тически полным отсутствием изменений в параграфах, касающихся Февраля.

Вторым советским учебником про истории, где освещаются события 1917 года, традиционно называют «Историю СССР. Учебник для 10 класса средней школы» под общей редакцией проф. А.М. Панкратовой, издаваемый с 1940 года и далее практически до конца существования СССР так же с почти нулевыми изменениями.

В нём Февраль всё ещё представлен как отдельная, полноценная революция. К уже перечисленным в 30-е года причинам добавились ещё две: деятельность Г.Е. Распутина и общая гнилость царской семьи. Причём последняя критикуется с особенной красочностью: «Царица — фанатичная изуверка — призвала Распутина ко двору в надежде, что он исцелит неизлечимо больного наследника Алексея <...> В распутинщине нашли своё наиболее яркое выражение мракобесие, изуверство, умственное убожество и моральное гниение царского режима» [3, с. 115]. Такое подробное описание событий, толкнувших народ на революцию, объясняется спецификой самого учебного пособия — оно предназначено для конкретного класса и посвящено не всей истории России, а конкретному временному промежутку, что и позволяет составителям уделить больше времени деталям.

Во многом именно поэтому и события самой Февральской революции освещены достаточно полно: хронологию революционных событий начинают со стачки 9 января 1917 года (подчёркнуто, что она началась в годовщину «Кровавого воскресенья»). В качестве ключевых отмечены 18 февраля (забастовка на Путиловском заводе), затем 23 февраля или 8 марта (присоединение к выступлению женщин) и 25 февраля (перерастание политической стачки во всеобщую). Победила революция, по версии учебника, также 27 февраля с переходом армии на сторону восставших и с освобождением из тюрем большевиков.

Однако в учебнике Панкратовой в описании революционных событий появляются вполне конкретные личности: Ф.Э. Дзержинский («Среди освобождённых был Ф.Э. Дзержинский» [3, с. 119]) и В.М. Молотов, деятельности последнего в Феврале даже посвятили отдельный абзац. При этом суждения носят, по-прежнему, фактологический характер, нежели оценочный. Появления данных отрывков связаны непосредственно с тем, как к данным личностям относились в партии, особенно это актуально применительно к Молотову, который в означенный период являлся одним из ближайших сподвижников И.В. Сталина. Никак не подчеркнуть их участие в революционных событиях, на наш взгляд, при такой политической конъюнктуре просто нельзя.

Аналогии с событиями 1905 года так же присутствуют, что выражается в указании на то, что первые волнения начались именно в годовщину Кровавого воскресенья. Этим проведение параллелей и ограничивается, сопоставления, как в пособии 30-х годов нет.

Пособия 50-х годов Февраль — всё ещё отдельная революция, с, в основном, такими же причинами и задачами.

Но добавляется новая задача революции в отношении международного положения России: в ходе неё государство должно было освободиться не только от гнёта самодержавия, но и от давления Антанты (в учебнике Панкратовой за 1958 год этому посвящён отдельный пункт параграфа — «Усиление зависимости России от империалистов Антанты» [5, с. 71], а за 1952 год читаем — «Спасти Россию от полного превращения её в колонию иностранного империализма могла только пролетарская революция» [4, с. 118]). Такое добавление возможно объяснить идущей «Холодной войной». Так же стоит отметить, что в пособиях Панкратовой причины, характер и движущие силы февральской революции теперь выделяются отдельными пунктами параграфов, чего не было ранее ни в одном школьном пособии. Причины нововведения, кроме совершенствования методики, назвать сложно. Оценочных суждений в адрес деятельности большевиков всё ещё не появилось — они излагаются исключительно как фактология, однако, после 1953 года из пособий исчезают упоминания о Дзержинском и Молотове, что связано с изменением руководящего состава партии и его отношения к названным лицам.

Таким образом, мы видим, что на протяжении всего Сталинского периода СССР изложение событий Февраля 1917 года в школьных учебниках оставалось в большей степени неизменным, за исключением отдельных деталей повествования.

В учебниках 1960-х годов из описания внутреннего положения в Российской империи на кануне Февраля, по не в полнее понятным причинам, исчезает Распутин, несмотря на сохранения тезиса о гнилости самодержавия. Изменяется и дата окончания Февральской революции, теперь её завершение связывают с отречением Николая II («Николай Кровавый вынужден был отказаться от царского престола. Это его заставила сделать революция. Самодержавие в России было свергнуто» [8, с. 55]), подчёркивая таким образом выполнение одной из обозначенных задач революции и устранение одной из её причин.

Несколько меняется авторами и роль большевиков в данных событиях: им придают теперь большее значение, чем в пособиях конца 1930-х — 1950-х годов. Теперь нередко можно встретить фразы следующего типа: «Большевики развернули большую работу по заготовке оружия, созданию боевых дружин, мобилизации масс на войну» [2, с. 422], однако конкретных оценочных высказываний так же нет. Такой сдвиг может быть объяснён необходимостью в увеличении авторитета партии в условиях напряжённой внешнеполитической обстановки.

Увеличивается частота сравнений 1917 года с 1905, подчёркивая их преемственность, что может объясняться стремлением государства сформировать единую концепцию истории, но при этом, из некоторых учебных пособий исчезает упоминания о 9 января 1917 года как о предтече революционных событий. Теперь причины, характер и движущие силы революции излагаются в учебниках 60-х годов так же с отсылкой к революции 1905

года, чего не было в предыдущих пособиях: «Февральская революция носила буржуазно-демократический характер. Перед ней стояли задачи, которые не были решены первой русской революцией 1905—1907 гг.: провести демократические преобразования государственного строя, расширить политические права народа, установить демократические свободы, 8-часовой рабочий день, решить аграрный вопрос. По своим движущим силам это была народная революция» [2, с. 425]. Выделение их из общего текста, посвящённого Февральской революции представляется возможным объяснить только развитием методики преподавания данного предмета, что потребовало и изменения структуры учебных пособий.

В 1970-х годах в учебных пособиях появляется конкретная оценка событиям Февраля 1917 года: «Февральская революция всколыхнула вся Россию» [1, с. 9] — подобных формулировок в более ранних учебниках не встречалось. Причины революции в целом остаются неизменными. Но в используемом нами пособии за 1972 год полностью отсутствует хронология февральского восстания, что создаёт некоторую двойственность в оценке её значимости: с одной стороны, о ней говорится как о крайне важном и целостном событии, а с другой — никак не выделяется в общей хронологии революции 1917 года, плавно переходя в Великую Октябрьскую революцию. Также из пособий исчезает пункт «причины, движущие силы и итоги февральской революции», что странно, учитывая высказанную выше гипотезу о совершенствовании методики преподавания истории и самих пособий вслед за ней. Подобная неопределённость вполне могла быть проявлением идеологической подготовки к тому, что позднее напишут во введении к конституции 1977 года:

Великая Октябрьская социалистическая революция, совершенная рабочими и крестьянами России под руководством Коммунистической партии во главе с В.И. Лениным, свергла власть капиталистов и помещиков, разбила оковы угнетения, установила диктатуру пролетариата и создала Советское государство — государство нового типа, основное орудие защиты революционных завоеваний, строительства социализма и коммунизма. Начался всемирно-исторический поворот человечества от капитализма к социализму [7].

То есть в 1970-х годах общий приоритет в формировании советского государства отдаётся именно Октябрю, что, вероятно, и приводит к «сокращению» описания февральских событий.

В учебниках 1980-х годов видим уменьшение количества аналогий между 1917 и 1905 годами, что дополняется и общей оценкой событий 1905 года как не очень удачных.

Так же в отдельных учебниках стало отдельно формулироваться историческое значение революции, чего не было ранее. Однако нельзя не обратить внимание, что при внешнем сохранении особенностей изложения материала предшествующих десятилетий, в большинстве пособий наблюдается заметное смещение акцентов в сторону Октябрьских событий: при сохранении отделения Февраля

от Октября, последнему отдаётся ведущее значение в становлении Советского государства. Вполне вероятно, что намеренное подчёркивание в школьных учебниках значимости именно Октября связано именно с тем, какое отношение к Октябрьским событиям было заложено Конституцией 1977 года.

Подводя итоги, стоит отметить, что, несмотря на ряд изменяющихся в зависимости от политической конъюнктуры деталей описания события Февраля 1917 года, всем советским учебникам свойственны единый взгляд на причины революции (в зависимости от пособия они излагаются более или менее подробно, однако, основной перечень их остаётся неизменным), условное время её завершения и общую хронологию событий. Красной линией проходит и упоминание о расстреле демонстраций с крыш пулемётами. Однако чем ближе к распаду советского Союза, тем большей мы видим дрейф в сторону возвеличивания Октября. Слияния двух революций так и не произойдёт, но в поздних советских учебниках можно будет

наблюдать заметное размывание конца февральской революции. Возможно, подобные изменения связаны с переменами в правительственных взглядах на описываемые события, которые нашли своё отражение во введении в Конституцию 1977 года.

Нельзя также не заметить, что изложение событий февральской революции присутствует довольно подробно в подавляющем большинстве учебных пособий, что никак не может свидетельствовать о «затирании» её большевиками, напротив, учебники сталинского периода открыто признают «не очень» значительное участие большевиков в происходящем и дают ему вполне приемлемое, по их мнению, объяснение — большинство видных деятелей партии были в ссылке и заключении. Если же говорить о пособиях начиная с 60-х годов, то там их роль вообще подчёркнута — а разве можно не уделять должного внимания (или вовсе скрывать) событию, в котором руководящая, правящая партия приняла самое активное участие?

Литература:

1. Бехрин, И. Б. История СССР. 9 класс. Переходная эпоха от капитализма к социализму (1917–1937). Под ред. член. — кор. АН СССР М. П. Кима. М.: Просвещение, 1972.
2. Епифанов, П. П. Федосов И. А. История СССР. Учебное пособие для 9–10 классов средней школы. М.: Учпедгиз, 1963.
3. История СССР. Учебник для 10 класса средней школы/ проф. К. В. Базилевич, проф. С. В. Бахрушин, проф. А. М. Панкратова, доц. А. В. Фохт/ под ред. А. М. Панкратовой. — М.: Учпедгиз, 1944.
4. История СССР. Учебник для 10 класса средней школы/ проф. К. В. Базилевич, проф. С. В. Бахрушин, проф. А. М. Панкратова, доц. А. В. Фохт/ под ред. А. М. Панкратовой. — М.: Учпедгиз, 1952.
5. История СССР. Учебник для 10 класса средней школы. Издание 17-е / проф. К. В. Базилевич, проф. С. В. Бахрушин, проф. А. М. Панкратова, доц. А. В. Фохт/ под ред. проф. А. М. Панкратовой. — М.: Учпедгиз, 1958.
6. Краткий курс истории СССР. Учебник для 4-ого класса/ под ред. проф. А. В. Шестакова/ — М.: Учпедгиз, 1937.
7. Конституция (основной закон) СССР, принятая на внеочередной седьмой сессии Верховного Совета СССР девятого созыва 7 октября 1977 года [Электронный ресурс]/ Режим доступа: <http://www.hist.msu.ru/ER/Text/cnst1977.htm> — свободный. Дата обращения: 17.10.2017.
8. Минц, И. И. История СССР. Учебное пособие для 8 класса. Издание 2-е. — М.: Учпедгиз, 1963.
9. Солженицын, А. И. Размышления над февральской революцией [Электронный ресурс] / А. И. Солженицын // Родина. — 2017. — специальный выпуск — Режим доступа: <https://rg.ru>, свободный (дата обращения 17.10.2017 г.)

Восприятие современными школьниками образа Ф. Ф. Ушакова через кинематограф

Пинчукова Ирина Сергеевна, студент
Московский педагогический государственный университет

В современной школе при изучении истории, чтобы улучшить восприятие детьми учебного материала, активно используют различный дополнительный графический материал, в том числе видеофрагменты из истори-

ческих фильмов. Они оказывают огромное влияние на то, какое видение исторического процесса и исторических личностей складывается в сознании учащихся. Но, к сожалению, часто происходит так, что фильм не дополняет эти

образы, а формирует практически с нуля. Поэтому стоит обратить особое внимание на то, как представлены в отечественном кинематографе некоторые страницы нашей истории. В качестве примера возьмём ситуацию, когда видеоматериал используется для формирования представлений о личности, деятельности и исторической роли Фёдора Фёдоровича Ушакова. Целью данной работы является: продемонстрировать, как отражены жизнь великого российского флотоводца, особенности его личности и деятельность во внешней политике Российской империи последней четверти XVIII века в советском и современном кинематографе, и как созданный образ воспринимается и усваивается современными старшеклассниками.

Данная проблема выявилась после того, как нами был проведён ряд мероприятий, посвящённых Ф. Ф. Ушакову, в нескольких московских средних школьных учебных заведениях. Одной из составляющих был именно просмотр видеофрагмента с последующим обсуждением. Учащимся были представлены 3 фильма отражающие приблизительно одни и те же события, но сложившийся у них образ был совершенно разным.

Как известно, существует 2 основных типа исторических фильмов: 1) художественные и 2) документальные. На сегодняшний день снято всего 7 кинокартин, в которых фигурирует Ф. Ф. Ушаков: 2 из них относятся 1953 году, остальные созданы в 2000-х годах.

Начнём с рассмотрения советского кинематографа. Личности Ф. Ф. Ушакова посвящены всего два кинофильма: «Адмирал Фёдор Ушаков» (о русско-турецкой войне 1787–1791) и «Корабли штурмуют бастионы» (о Средиземноморском походе 1798–1800) Михаила Ромма. В обоих случаях флотоводец изображён честным, нравственным и отважным моряком, который считается с личностью рядового матроса, хранит верность своему Отечеству, поступает по законам морали и чести. Стоит обратить внимание на то, что здесь нет данных о детстве (только о месте его рождения), воспитании и обучении Ф. Ф. Ушакова. Это привело к тому, что учащиеся знают его теперь как героя русско-турецкой войны и победителя Франции, то есть у них сформировалось и максимально полное представление о роли адмирала в истории в целом и внешней политики нашего государства в частности. Это очень важно, т. к. современные старшеклассники зачастую не могут соотнести историческую личность и современное ей событие. Но при этом, они ни малейшего представления не получили о том, откуда появился этот герой и как сложилась его личность (не раскрыт менталитет человека XVIII века).

Однако стоит обратить внимание на специфику советской кинопродукции. Здесь представлен психотип вовсе не XVIII века, в образе Ф. Ф. Ушакова отражено представление об идеальном гражданине Советского Союза, что проявляется через подчёркивание названных мною ранее черт характера и поступков, подобранных Роммом для создания образа этой исторической личности. Так же стоит учитывать и то, что советский кинематограф сложен для

восприятия современными школьниками из-за их адаптированности к другому типу фильмов. Без надлежащих комментариев педагога и специальной выборки фрагментов видеоматериала данные творения советского киноискусства просто не воспринимаются старшеклассниками, или воспринимаются и запоминаются лишь те фрагменты, которые представляют интерес лично для каждого ученика или непосредственно связаны с выполнением какого-либо учебного задания. Поэтому формирование образа Ф. Ф. Ушакова на основе советских кинофильмов возможно лишь при продуманном внешнем вмешательстве в этот процесс. В противном случае образ либо вообще не сложится, либо его личностные характеристики будут частично смещены с XVIII века в XX.

Другая группа учащихся работала с произведениями современного кинематографа, которые в данном случае представлен только документалистикой. Из 5-ти картин в которых фигурирует Ф. Ф. Ушаков: 1 посвящена царствованию Екатерины II, где адмирал всего лишь упомянут в связи с командованием им Черноморским флотом (Цикл фильмов «Российская империя», серия 4–2000), 2 — Фёдору Ушакову как *святому воину* («Адмирал Ушаков. Жизнь — Родине, душа — Богу» — 2001; «Святой воин адмирал Фёдор Ушаков» — 2004) и 2 — Ушакову как *флотоводцу* (Цикл фильмов «Полководцы России. От Древней Руси до XX века», серия 5 «Фёдор Ушаков»; «Герои Отечества — Святой праведный воин Фёдор Ушаков» — 2013). Нами были использованы фильмы двух последних групп.

В фильмах об Ушакове как флотоводце изложены фаты его биографии от рождения до смерти, при минимальной лично-авторской оценки. Но освещается, пусть и очень подробно, лишь 1 из его военных компаний — русско-турецкая война. В результате у старшеклассников формируется неполное знание о нашей внешней политике роли в ней адмирала и, как и ранее, о менталитете человека XVIII века. Но при этом чётко складывается представление о его жизненном пути и дворянском воспитании того времени, чего для надлежащего для надлежащего освоения темы не достаточно.

Третья группа учащихся работала с фильмами, в которых превалирует религиозный контекст. Об этой ситуации стоит поговорить отдельно. Здесь Ф. Ф. Ушаков показан в первую очередь как праведный христианин: он постоянно молится, устанавливает на корабле практически монастырский устав, воздерживается от различных мирских удовольствий и т. д. Религиозный аспект практически полностью замещает собой освещение исторических событий, которые отходят на 2ой план.

Данные фильмы имеют двойной эффект в деле формирования у старшеклассников образа Ф. Ф. Ушакова. С одной стороны, подобное кино дополняет представление школьников о менталитете людей XVIII века, чего в предыдущих случаях не было. Но это лишь при условии, что до просмотра подобного фильма у учащихся уже есть какие-то знания об Ушакове. Если же школьники не подго-

товлены к работе с темой, но такой фильм станет первоосновой, на которую в дальнейшем будут накладываться получаемые знания. Основываясь на проведённом эксперименте, отмечу, что такая ситуация почти в 100% случаях приводит к формированию существенно искажённого образа не только Ф. Ф. Ушакова, понимания его роли в отечественной истории, но и культуры России XVIII века. Более того, из-за личностного неприятия ученика столь гипертрофированной религиозной составляющей образ адмирала может перейти в разряд негативных.

Подводя итог всему вышесказанному, можно заметить, что образ Ф. Ф. Ушакова, который отражён в отечественном кинематографе, в наши дни несколько отличается от того, каким он был в советский период, что непосредственно связано с идеологией самого государства и его политикой в области образования. Если советское кино пропагандировало советский идеал личности, сохраняя при этом на первом месте передачу исторических фактов, то сейчас всё большее внимание школьников концентрируется не столько на военной деятельности адмирала, сколько на его *духовно-нравственном* облике, что призвано, по мнению некоторых деятелей культуры и педагогов, помочь в совершенствовании историко-патриотического и морально-этического воспитания подрастающего поколения, так как Ф. Ф. Ушаков представлен образцом мужества, чести, героизма, искренности веры, любви к ближним и милосердия.

Для большинства современных школьников адмирал представляется личностью, обладающей всеми этими качествами, но одним из периферийных (подчеркнём: не важнейших, а именно периферийных!) военных деятелей в истории нашего Отечества, который одержал какие-то победы над Османской империей (данная тема весьма актуальна у школьников в связи со складывающимися отношениями между Российской Федерацией и Турцией). Про его победу над Францией в Средиземноморском походе 1798–1800 годов чаще всего старшеклассники ничего не знают.

Чтобы избежать складывания неверных представлений учащихся как о личности и деятельности самого Ф. Ф. Ушакова, так и о некоторых направлениях внешней политики Российской империи в конце XVIII века, следует контролировать этот процесс, а также максимально корректно использовать видеоматериал, так как в каждом из перечисленных произведений кинематографа есть свои особенности подачи информации, которые следует учитывать в контексте особенностей мышления современных учеников.

Наиболее перспективным решением обозначенной проблемы является сочетание фрагментов из данных кинофильмов и дополнение их другим учебным материалом, а также комментариями педагога в зависимости от цели и задач занятия.

Преодоление проблем недоразвития мотивационно-потребностной сферы дошкольника в образовательной деятельности, обеспечивающей соблюдение требований ФГОС ДОО

Попова Ирина Александровна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 93» г. Воронеж

В статье рассматривается мотивационно-потребностная сфера дошкольника и проблемы ее недоразвития. Предлагаются способы преодоления проблем недоразвития с применением психолого-педагогического инструментария. Дается описание мероприятий, направленных на преодоление проблем недоразвития мотивационно-потребностной сферы дошкольника в ДОО. Дается описание психологического практикума, включающего исследование, интерпретацию результатов и методические рекомендации. Доказано, что использование в образовательной деятельности психологических игр и упражнений благотворно влияет на личностное развитие дошкольников.

Ключевые слова: мотивация, потребность, психологические игры, диагностика, коррекция, психолого-педагогическое сопровождение.

Введение. В современном образовательном пространстве актуальной становится ориентация на индивидуальность ребенка и специфику его развития. В свете реализации ФГОС ДОО психолого-педагогическим сообществом отмечена ведущая роль мотивационно-потребностной сферы, однако исследований этого базиса личностного развития дошкольников проводится недостаточно.

Самым важным личностным механизмом, формирующимся в этом периоде, считается соподчинение мотивов. Оно появляется в начале дошкольного возраста и затем последовательно развивается в течение всей жизни. Многими авторами отмечено, что именно с этими изменениями в мотивационной сфере связывают начало становления личности [1], [2], [3], [6]. Мотивы дошкольника приоб-

ретают разную силу и значимость. Это мотивы, связанные с формирующейся самооценкой, самолюбием — мотивы достижения успеха, соревнования, соперничества; мотивы, связанные с усваивающимися в это время моральными нормами, и некоторые другие. Начинает складываться индивидуальная мотивационная система [7].

А.Н. Леонтьев определяет мотив как материальный или идеальный предмет, который побуждает и направляет на себя деятельность или поступок и ради которого они осуществляются. Источником побудительной силы мотивов выступают потребности [3].

Выделяются *биологические, социальные и идеальные* группы потребностей.

Биологические потребности призваны обеспечить индивидуальное и видовое существование и развитие человека.

Социальные потребности характеризуются потребностью принадлежать к определенной социальной группе и занимать в ней определенное место, пользоваться привязанностью и вниманием окружающих.

Идеальные потребности — это потребности познания окружающего мира, создания картины мира и своего места в нем.

При планировании образовательной деятельности по преодолению проблем недоразвития мотивационно-потребностной сферы дошкольника в образовательной деятельности, обеспечивающей достижения требований ФГОС ДОО, необходимо определить направления деятельности:

1. Диагностика мотивационно-потребностной сферы дошкольника. (Подбор диагностических средств осуществляется с учетом возрастных и психологических особенностей ребенка и образовательных программ) [2].

2. Развитие мотивационно-потребностной сферы дошкольника.

В качестве основных условий развития можно назвать следующие:

а) максимальная реализация возрастных возможностей ребенка;

б) развитие индивидуальных особенностей ребенка;

в) создание благоприятного, эмоционального положительного фона, который определяется, прежде всего, продуктивным общением;

г) психолого-педагогическое сопровождение детей.

Практис. Методы исследования и исследуемые

Исследование проходило в сентябре-октябре месяце 2017 года в МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 93» г. Воронежа. В исследовании приняли участие дети старшей группы в количестве 40 человек. Среди них 17 девочек и 23 мальчика.

Первая методика — изучение самооценки. Практическая значимость изучения самосознания и самовосприятия, включая различные аспекты осознания своего места в системе социальных связей, настолько велика, что предопределила необходимость использования этой методики для диагностики самооценки ребенка.

Ребенку предлагалось шесть вертикальных отрезков одинаковой длины. Детей просили отметить крестиком на каждом отрезке свое место «среди всех людей» по уровням соответственно «здоровья», «ума», «характера», «счастья», «красоты», «доброты» [5].

Отмеченные детьми значения характеризуют общую удовлетворенность, которая стоит под названием «счастье» и частные самооценки — «здоровье», «ум», «характер», «красота», «доброта». Для дошкольника более благоприятны завышенные самооценки с различных позиций по всем уровням (самый умный, самый красивый...). Низкие самооценки характеризуют наличие внутриличностных и межличностных конфликтов у ребенка.

После выполнения этого задания дети отмечали условным обозначением (кружочком, галочкой) свое место по уровням с точки зрения мамы, папы, воспитателей, детей. Если другие значимые люди (по мнению ребенка) оценивают его так же, как он оценил себя, или дают более высокую оценку, то это считается хорошим показателем. Ребенок защищен психологически, эмоционально благополучен. Методика использовалась для сопоставления ее результатов с оценкой данного ребенка со стороны семьи и воспитателей детского сада.

Были получены следующие данные. Из 40 испытуемых у 31 ребенка высокая самооценка. Это так оценили они себя по всем шести параметрам. У семи детей самооценка выше среднего уровня. Возможно, связано с тем, что они не совсем поняли задание. Например, не могли оценить свой характер. Скорее всего, даже для детей старшей группы это понятие абстрактное. И два ребенка показали низкую самооценку. Но нужно учесть то, что один ребенок из них нуждается в особых образовательных условиях. А у другого ребенка перед дорогой в детский сад произошел конфликт с бабушкой, которая требовала надеть теплую шапку, а ребенок сопротивлялся.

Проведение экспресс-анализа личностных качеств исследуемых, связанных с мотивационно-потребностной сферой, выявление особенностей и направления их изменений. Использована методика «Метаморфоза». Тест предложен Е.Ю. Семеновой, доработан, модифицирован и адаптирован применительно к дошкольному возрасту кандидатом психологических наук Д.Г. Сороковым [5].

Методика является оригинальной модификацией ассоциативного эксперимента. Она объединяет в себе достоинства проективного метода в исследовании личности с методом опроса. Методика содержит инструкции и тестовый материал, включающий 15 вопросов. Ребенку предлагалась игра в превращения, в которой воспитатель выполняет роль доброго волшебника. В ходе организованной образовательной и диагностической деятельности воспитатель зада ребенку вопросы различной тематики. Первые три вопроса объединены общей задачей — выявить неосознаваемые процессы психики, направление развития дошкольника в каждой из сфер его личности. Ребенок, попавший в игровую ситуацию методики «Метаморфозы»

обозначает те качества личности и особенности поведения, которыми хочется овладеть в будущем.

Пятый, шестой, седьмой вопросы — практически неосознаваемая оценка собственных негативных качеств, т. к. рефлексивные способности не развиты. А четвертый и восьмой вопросы связаны с областью эмоций. Ответы на девятый, десятый, одиннадцатый, двенадцатый, тринадцатый, четырнадцатый вопросы определяют характер и уровень развития потребностно-мотивационной сферы ребенка.

Подводя итог интерпретации данных, полученных с помощью методики «Метаморфоза», следует заметить, что полученный результат не имеет статуса точности, так как проективные методики имеют достаточно широкий объем обрабатываемой информации. Были получены следующие данные:

— мотивационно-потребностная сфера не имеет четких граней у детей старшего дошкольного возраста;

— выраженные мотивы у детей не отмечены, так как функциями мотивов является функции побуждения к действию и функция смыслообразования. А дети дошкольного возраста не могут сознательно мотивировать некоторые сложные психические состояния;

— потребности и мотивы тесно переплетены в структуре личности дошкольника и понять эти компоненты можно только во взаимосвязи.

В связи с полученными данными были разработаны и реализовываются следующие образовательные события, направленные на преодоление проблем недоразвития мотивационно-потребностной сферы дошкольника в образовательной деятельности, обеспечивающей достижения требований ФГОС ДОО:

— игра «Тропинка», где дети преодолевают воображаемые препятствия, проявляют креативность;

— квест-игра, развивающая мышление, восприятия, пространственную ориентацию, удовлетворяющая потребность в одобрении и признании;

— психологическое занятие «Сочини сказку или рассказ». Является диагностическим материалом и корригирующим одновременно.

— игра «Кто есть кто? Что есть что?». Дети вспоминают, что некоторые слова можно по определенному признаку отнести к какому-либо классу (группе). Необходимо выяснить, какие группы знают дети (дикие и домашние животные, овощи, фрукты, деревья и т. д.).

В игре проявляется мотивация к познанию;

— игра «Комплимент по кругу». Дети говорят комплименты или называют лучшие качества детей своей группы. Проводится в подгруппах.

— игра-путешествие, проводимая вместе с инструктором по физической культуре. Дает возможность проявить свои сильные стороны, личностные качества;

— музыкальная игра «Отгадай детскую песню». Развивает музыкальные способности;

— логоритмика, проводится вместе с логопедом и музыкальным работником;

— образовательное событие «Путешествие по разным странам».

Таким образом, преодоление проблем недоразвития мотивационно-потребностной сферы дошкольника в образовательной деятельности, обеспечивающей достижения требований ФГОС ДОО возможно при создании специальных психолого-педагогических условий. Эти условия обусловлены необходимостью психолого-педагогического сопровождения дошкольников, которые включают: следование за естественным развитием детей, развивая их инициативу и индивидуальность; диагностика педагогическая; диагностика психологическая; корригирующие занятия по итогам диагностики.

Важную роль в развитии мотивационно-потребностной сферы имеет самооценка ребенка, за формирование которой отвечают взрослые. Самовосприятие ребенка будет позитивным, если педагогами будут использованы ситуации успеха. Доказано, что в своих первичных биологических формах потребности — это состояние организма, выражающее объективную нужду в чем-то, что находится вне его. По мере становления и развития личности происходит изменение и развитие потребностей от биологических к духовным, социальным, материальным.

Литература:

1. Беспаленко, Е. М. Прагмалингвистика как средство диагностирования личностных качеств человека // Молодой ученый. — 2017. — № 46. — с. 178–181. — URL <https://moluch.ru/archive/180/46493/> (дата обращения: 21.01.2018).
2. Валявко, С. М., Аверьянова Е. В. Методика изучения ценностных ориентаций: опыт конструирования // Экспериментальная психология, 2012, т. 5, № 2, с. 83–95.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: [Текст]. Классическая учебная книга. — «Академия». — 2005. — 352 с.
4. Маслоу, А. Самоактуализация // Психология личности: [Тексты] / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. — М., 1982. — С. 108–117
5. Методика «Метаморфоза». [Электронный ресурс] URL: <http://practic.childpsy.ru/konsultant/detail.php?methodic=22804> (дата обращения: 21.01.2018).
6. Мотивационная сфера личности. Потребности / [Текст] Ф. Р. Филатов. — Р-на / Д., 2003. — с. 416–420
7. Эльконин, Д. Б. Детская психология: [Текст]. Классическая учебная книга. — «Академия». — 2011. — с. 246–267. ISBN: 978–5–7695–8389–6

Дидактическая игра как средство развития познавательной активности учащихся

Сосоенко Надежда Сергеевна, учитель математики
МОУ «Должанская основная общеобразовательная школа» (Белгородская обл.)

Активизировать деятельность учащихся по овладению математическими знаниями можно путём умелого применения занимательных задач, игр с математическим содержанием. Занимательная задача — это та, которая вызывает у учащихся непроизвольный интерес, являющийся следствием необычности сюжета задачи, необычности формы её подачи. Решение таких задач вызывает у учащихся внутренний положительный отклик, развивает любознательность. Занимательность характеризуется новизной, необычностью, неожиданностью, несоответствием прежним представлениям. [1; с. 5]

Современные условия характеризуются гуманизацией образовательного процесса, обращением к личности ребенка, направленностью на развитие его лучших качеств и формирование разносторонней и полноценной личности.

Реализация этой задачи требует нового подхода к обучению и воспитанию детей. Обучение должно быть развивающим, направленным на развитие познавательной активности, познавательного интереса и способностей учащихся. В связи с этим особое значение приобретают игровые формы обучения, в частности, дидактические игры.

Дидактические игры предоставляют возможность развивать у учащихся произвольность таких процессов, как внимание и память. Игровые задания положительно влияют на развитие смекалки, находчивости, сообразительности. Многие игры требуют не только умственных, но и волевых усилий: организованности, выдержки, умения соблюдать правила игры.

Главное, чтобы игра органически сочеталась с серьезным, напряженным трудом, чтобы игра не отвлекала от учения, а, наоборот, способствовала интенсификации умственной работы.

При создании дидактических игр многие руководствуются не только желанием сформировать адекватные взаимоотношения в коллективе, помочь школьникам освоить социальные роли, но и необходимостью повысить познавательную активность и интерес учащихся к уроку. В игре ученики охотно преодолевают трудности, развивают умение анализировать свою деятельность, оценивать свои поступки и возможности [3; с. 49].

Из всего существующего многообразия различных видов игр дидактические игры используются в качестве одного из способов обучения. Дидактическая игра — это вид деятельности, занимаясь которой, дети учатся. «Двойственная» природа игры — учебная направленность и игровая форма — позволяет стимулировать овладение в непринуждённой форме учебным материалом.

Дидактическая игра имеет свою устойчивую структуру, которая отличается от другой деятельности. Основными

структурными компонентами дидактической игры являются: игровой замысел, правила, игровые действия, познавательное содержание или дидактические задачи, оборудование, результат игры.

В отличие от игр вообще дидактическая игра обладает существенным признаком — наличием четко поставленной цели обучения и соответствующего ей педагогического результата, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Игровой замысел — первый структурный компонент игры — выражен, как правило, в названии игры. Он заложен в той дидактической задаче, которую надо решить в учебном процессе. Игровой замысел часто выступает в виде вопроса, как бы проектирующего ход игры, или в виде загадки. В любом случае он придает игре познавательный характер, предъявляет к участникам определённые требования в отношении знаний.

Каждая дидактическая игра имеет правила, которые определяют порядок действий и поведение учащихся в процессе игры, способствуют созданию на уроке рабочей обстановки. Поэтому правила дидактических игр должны разрабатываться с учетом цели урока и индивидуальных возможностей учащихся. Этим создаются условия для проявления самостоятельности, настойчивости, мыслительной активности, для возможности появления у каждого ученика чувства удовлетворённости, успеха.

Кроме того, правила игры воспитывают умение управлять своим поведением, подчиняться требованиям коллектива.

Существенной стороной дидактической игры являются игровые действия, которые регламентируются правилами игры, способствуют познавательной активности учащихся, дают им возможность проявить свои способности, применить имеющиеся знания, умения и навыки для достижения целей игры. Очень часто игровые действия предваряются устным решением задачи.

Учитель, как руководитель игры, направляет её в нужное русло, при необходимости активизирует её ход разнообразными приёмами, поддерживает интерес к игре, подбадривает отстающих.

Основой дидактической игры, которая пронизывает собой её структурные элементы, является познавательное содержание.

Познавательное содержание заключается в усвоении тех знаний и умений, которые применяются при решении учебной проблемы, поставленной игрой.

Оборудование дидактической игры в значительной мере включает в себя оборудование урока. Это наличие технических средств обучения, кодопозитивов, диапози-

тивов и диафильмов. Сюда также относятся различные средства наглядности: таблицы, модели, а также дидактические раздаточные материалы, флажки, которыми награждаются команды-победители.

Дидактическая игра имеет определённый результат, который является финалом игры, придает игре законченность. Он выступает, прежде всего, в форме решения поставленной учебной задачи и даёт школьникам моральное и умственное удовлетворение. Для учителя результат игры всегда является показателем уровня достижений учащихся или в усвоении знаний, или в их применении.

Ценность дидактических игр заключается в том, что в процессе игры дети в значительной мере самостоятельно приобретают новые знания, активно помогают друг другу в этом. При использовании дидактических игр очень важно следить за сохранением интереса школьников к игре. При отсутствии интереса или угасании его ни в коем случае не следует принудительно навязывать игру детям, так как игра «по обязанности» теряет свое дидактическое, развивающее значение; в этом случае из игровой деятельности выпадает самое ценное — эмоциональное начало. При потере интереса к игре учителю следует своевременно принять действия, ведущие к изменению обстановки; этому могут служить эмоциональная речь, приветливое отношение, поддержка отстающих учеников.

При наличии интереса дети занимаются с большей охотой, что благотворно влияет и на усвоение ими знаний.

Очень важно проводить игру выразительно. Если учитель разговаривает с детьми сухо, равнодушно, монотонно, то дети относятся к занятиям безразлично, начинают отвлекаться. В таких случаях бывает трудно поддержать интерес, сохранять желание слушать, смотреть, участвовать в игре. Нередко это и совсем не удаётся, и тогда дети не получают от игры никакой пользы, она вызывает у них только утомление. Возникает отрицательное отношение к занятиям.

Математическая сторона содержания игры всегда должна отчётливо выдвигаться на передний план. Только тогда игра будет выполнять свою роль в математическом развитии детей и воспитании интереса их к математике.

Дидактические игры в 5–6 классе обычно бывают связаны определёнными сюжетами. Сюжеты эти весьма просты, рассчитаны на детское воображение. Иногда они подсказываются названиями игры: «Математический поединок», «Математический поезд», «Сказочное путешествие в страну Дроби». [5; с. 10]

При организации дидактических игр с математическим содержанием необходимо продумывать такие вопросы:

1. Цели игры. Какие умения и навыки школьники осваивают в процессе игры?

2. Количество играющих участников. Каждая игра требует определённого минимального или максимального количества играющих участников. Это надо учитывать при организации игр.

3. Какие дидактические материалы и пособия понадобятся для игры?

4. Как с наименьшей затратой времени познакомить ребят с правилами игры?

5. На какое время должна быть рассчитана игра? Будет ли она занимательной, захватывающей?

6. Как обеспечить участие всех учеников в игре?

7. Как организовать наблюдение за детьми, чтобы выяснить, все ли включились в работу?

8. Какие изменения можно внести в игру, чтобы повысить интерес и активность детей?

9. Какие вводы следует сообщать учащимся в заключение после игры (лучшие моменты игры, недочёты в игре, результат усвоения математических знаний, оценки отдельным участникам игры, замечания по нарушению дисциплины)?

В процессе игры у учащихся вырабатываются привычка сосредотачиваться, мыслить самостоятельно, развивается внимание, стремление к знаниям. Увлёкшись, учащиеся не замечают, что они учатся. Они познают, запоминают новое, ориентируются в необычных ситуациях, пополняют запас представлений, понятий, развивают навыки, фантазию. Даже самые пассивные из учеников включаются в игру с огромным желанием, прилагая все усилия, чтобы не подвести товарищей по игре.

Дидактические игры хорошо уживаются с серьёзным обучением. Включение в урок дидактических игр и игровых моментов делает процесс обучения интересным и занимательным, создаёт у учащихся бодрое рабочее настроение, превращает преодоление трудностей в успешное усвоение учебного материала. На дидактические игры надо смотреть как на вид преобразующей творческой деятельности в тесной связи с другими видами учебной работы.

Целесообразность использования дидактических игр на различных этапах урока различна. Так, например, при усвоении новых знаний возможности дидактических игр значительно уступают более традиционным формам обучения. Поэтому игровые формы чаще применяются при проверке результатов обучения, выработке навыков, формировании умений. В ходе игры у учащихся вырабатывается целесообразность, организованность, положительное отношение к учёбе. Дидактические игры при их систематическом использовании становятся эффективным средством активизации учебной деятельности школьников. [6; с. 15]

При организации дидактических игр необходимо учитывать:

1. Правила игры должны быть простыми, точно сформулированными, а математическое содержание предлагаемого материала доступно пониманию школьников.

2. Игра должна давать достаточно пищи для мыслительной деятельности, иначе она не будет содействовать выполнению педагогических целей, не будет развивать математическую зоркость и внимание.

3. Дидактический материал должен быть удобен в использовании, в противном случае игра не даст должного эффекта.

4. При проведении игры в форме командных соревнований (поединок, бой, эстафета), построенных по сюжетам известных игр: КВН, «Брей — ринг», «Счастливый случай», «Звёздный час» и других, должен быть обеспечен контроль за её результатами со стороны всего коллектива или выбранных лиц. Учет должен быть открытым, ясным и справедливым.

5. Каждый ученик должен быть активным участником игры. Длительное ожидание своей очереди для включения в игру снижает интерес детей к игре.

6. Если на уроке проводится несколько игр, то легкие и более трудные по математическому содержанию должны чередоваться.

7. Если на нескольких уроках поведятся игры, связанные со сходными мыслительными действиями, то по содержанию математического материала они должны удовлетворять принципу: от простого к сложному, от конкретного к абстрактному.

8. Игровой характер при проведении уроков по математике должен иметь определённую меру. Превышение её может привести к тому, что дети во всем будут видеть только игру.

9. В процессе игры должны математически грамотно проводить свои рассуждения, речь их должна быть правильной, чёткой, краткой.

10. Игру нужно закончить на уроке, получить результат.

Только в этом случае она сыграет положительную роль.

Виды игр на уроках математики:

1. Деловая игра.
2. Ролевая игра.

В деловых играх на основе игрового замысла моделируются жизненные ситуации и отношения. В рамках уроков применяются учебные деловые игры. Их отличительными свойствами являются:

- 1) моделирование приближенных к реальной жизни ситуаций;
- 2) поэтапное развитие игры, в результате чего выполнение предыдущего этапа влияет на ход следующего;
- 3) наличие конфликтных ситуаций;
- 4) обязательная совместная деятельность участников игры, выполняющих предусмотренные сценарием роли;
- 5) использование описания объекта игрового имитационного моделирования;
- 6) контроль игрового времени;
- 7) элементы состязательности;
- 8) правила системы оценок хода и результатов игры.

Возможный вариант структуры деловой игры на уроке математики может быть таким:

- 1) знакомство с реальной ситуацией;
- 2) построение ее имитационной модели;

3) постановка главной задачи командам, уточнение их роли в игре;

- 4) создание игровой проблемной ситуации;
- 5) вычисление необходимого для решения проблемы теоретического материала;
- 6) разрешение проблемы;
- 7) обсуждение и проверка полученных результатов;
- 8) коррекция;
- 9) реализация принятого решения;
- 10) анализ итогов работы (рефлексия);
- 11) оценка результатов работы.

Тесным образом деловая игра связана с ролевой игрой. Специфика ролевой игры, в отличие от деловой, характеризуется более ограниченным набором структурных компонентов, основу которых составляют целенаправленные действия учащихся в моделируемой жизненной ситуации в соответствии с сюжетом игры и распределенными ролями.

Уроки — ролевые игры можно разделить по мере возрастания их сложности на три группы:

1. Имитационные игры, направленные на имитацию определенного профессионального действия;
2. Ситуационные игры, связанные с решением какой-либо узкой конкретной проблемы — игровой ситуации;
3. Условные игры, посвященные разрешению, например, учебных или производственных конфликтов.

Формы проведения ролевых игр могут быть самыми разными: это и воображаемые путешествия, и дискуссии на основе распределения ролей, и пресс-конференции.

Методика разработки и проведения ролевых игр состоит из этапов: подготовительного, игрового, заключительного и этапа анализа результатов игры.

На подготовительном этапе рассматриваются организационные вопросы: распределение ролей, выбор жюри или экспертной группы, формирование игровых групп, ознакомление с обязанностями; предваряющие вопросы: знакомство с темой и проблемой, ознакомление с заданиями, сбор материала и его анализ, изготовление наглядных пособий и консультации.

Игровой этап характеризуется включением в проблему и осознанием проблемной ситуации в группах и между группами. Внутригрупповой аспект: индивидуальное понимание проблемы; дискуссия в группе; выявление позиций; принятие решение. Межгрупповой аспект: заслушивание сообщений групп, оценка решения.

На заключительном этапе вырабатываются решения по проблеме, заслушивается сообщение экспертной группы, выбирается наиболее удачное решение.

При анализе результатов ролевой игры определяется степень активности участников, уровень знаний и умений, вырабатываются рекомендации по совершенствованию игры.

Литература:

1. Гаврилова, Т. Д. Занимательная математика 5—11 классы. Как сделать уроки математики не скучными [Текст] / Т. Д. Гаврилова. — Волгоград: Учитель, 2006. — 95 с.

2. Барышникова, Н. В. Математика 5–11 классы. Игровые технологии на уроках [Текст]/Н. В. Барышникова. — Волгоград: Учитель, 2007. — 154 с.
3. Козлова, О. А. Роль современных дидактических игр в развитии познавательных интересов и способностей младших школьников [Текст]/ О. А. Козлова // Начальная школа. — 2004. — № 11. — 112 с.
4. Кузнецов, Б. Н. Воспитание интереса к изучению математики в школе [Текст]/ Б. Н. Кузнецов. — Иркутск: «Феликс», 2007. — 225 с.
5. Губанова, О. В. Левкина И. С. Использование игровых приемов на уроках [Текст]/ О. В. Губанова // Начальная школа. — 1997 г. — № 6.
6. Масловская, Т. А. Дидактические игры на уроках математики [Текст]/ Т. А. Масловская // Начальная школа. — 1997 г. — № 2.

Современные подходы к ознакомлению детей дошкольного возраста с социальной действительностью

Третьякова Наталья Петровна, воспитатель
ГБОУ г. Москвы «Школа № 1935»

Дошкольный возраст — особый, уникальный по своей значимости период. Современные дошкольники проявляют интерес не только к миру игрушек, но и к миру взрослых, к их деятельности, к миру чувств и переживаний, то есть ко всему тому, чем живет общество.

С внедрением ФГОС ДО наблюдаются прогрессивные тенденции в дошкольном образовании. Прежде всего, это связано с новыми принципами, условиями, целями и задачами, которые четко прописаны в документе. Одним из самых главных принципов Стандарта — сохранение уникальности и самооценности дошкольного детства, как важного этапа в общем развитии каждого человека [1; п. 1.2.]. Являясь самооценным этапом в жизни ребенка, детство рассматривается как период присвоения богатства человеческой культуры, в процессе которого происходит развитие человека. Дошкольное детство — это период, когда ребенок начинает осознавать себя и свое место в социальном мире, когда он учится общаться и взаимодействовать с другими людьми, в том числе и со взрослыми.

ФГОС ДО и педагогическая технология направлены на обеспечение единого процесса социализации и индивидуализации личности. В основу педагогической технологии заложен принцип интеграции познания, развивающего взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, соответствующие возрасту виды деятельности (игровая, коммуникативная, познавательная — исследовательская, трудовая, изобразительная и др.).

Процесс ознакомления детей с социальной действительностью, в большей степени представлен в образовательной области — «Познавательное развитие» [1; п. 2.6.].

В образовательной области «Познавательное развитие» можно выделить следующие задачи ознакомления детей с социальной действительностью:

1. Формирование первичных представлений о себе, других людях;

2. Формирование представлений о малой родине и Отечестве, о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях их природы, многообразии стран и народов мира;

3. Формирование представлений об объектах, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира.

Для решения поставленных задач необходимо:

Во-первых, формировать элементарные знания ребенка о себе (знание личных данных), в частности, о собственном организме, что способствует становлению индивидуальности. Становлению индивидуальности способствует и осознание ребенком своих интересов, предпочтений и желаний. На этом этапе очень важно помочь детям познакомиться со вкусами и предпочтениями друг друга, увидеть, что они могут быть различными. Все это составляет основу формирования способности иметь и отстаивать свое собственное мнение. Также необходимо научить дошкольника объяснять, обосновывать свои взгляды.

Знания ребенка о сложном строении и взаимосвязи всех органов и систем человеческого организма составляют основу формирования заботы о собственном организме. Соблюдение правил личной гигиены, режима дня, бережного отношения к собственному здоровью является неотъемлемой и существенной частью подготовки детей к школе.

Во-вторых, расширять представления детей о семье и ее истории; о малой родине и Отечестве.

Очень важно показать детям связь родного города и семьи со всей страной, что будет содействовать этнокультурной ситуации развития. При этом подчеркивать особенности природы; людей, которые прославили свой край трудом, достижениями в искусстве, спорте; людей, которые приобрели известность не только в крае, но и в стране и за её пределами.

Демонстрируется то, что наличествует в родном крае, но характерно для всей страны: охрана природы; труд людей; соблюдение традиций, связанных с празднованием знаменательных дат; проживание людей разных национальностей.

Так же очень важно формировать представления детей о взаимоотношениях природы и человека. На основе интереса ко всему живому, обогащаются представления детей о связях между природными явлениями, обнаруживаются отличия и общие черты, изучаются свойства природных объектов; дети приобщаются к разнообразной деятельности в природе, воспитывается бережное отношение к ней.

В-третьих, совершенствуя представления детей о предметах, и их свойствах (цвете, форме, материале, размере и др.) необходимо формировать представления о деятельности человека, его личностных качествах, проявляющихся в процессе деятельности. Очень важно в доступной форме показать детям, что в каждой вещи заложен труд людей, в ее создании участвовали люди разных профессий, что труд взрослых нужен другим людям. Знания об общественной ценности продуктов труда, в дальнейшем позволяют детям понять и реализовывать в своем поведении нравственное отношение к предметам как результатам человеческого труда.

Следует отметить, что одним из главных требований ФГОС ДО к предметно-пространственной среде, выступает насыщенность предметно-пространственной среды, которая должна обеспечивать: игровую познавательную, исследовательскую, экспериментальную и творческую активность всех воспитанников [1; п. 3.3.4.].

Что очень важно, так как, овладевая различными способами действий с предметами, у ребенка складывается опыт практической, преобразовательной деятельности в окружающей действительности, что порождает в нем чувство уверенности, что мир управляем и подвластен ему.

Образовательная деятельность, согласно Стандарту, должна строиться на основе взаимодействия взрослых с детьми, и использование педагогом различных методов и форм работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям [1; п. 3.2.1.].

Одним из самых важных методов ознакомления детей с социальным миром является непосредственное наблюдение. Наблюдения обогащают социальный опыт детей. В процессе наблюдений у детей формируются оценки и представления о людях, их взаимоотношениях и деятельности, о социальных событиях и явлениях. Именно из наблюдений ребенок черпает «материал» для формирующегося миропонимания, для своей «картины мира».

Очень важно развивать умения детей наблюдать и анализировать различные явления и события, сопоставлять их, обобщать. В результате чего формируется активная мыслительная деятельность, которая является основой познавательного интереса.

Под влиянием познавательного интереса ребенок оказывается способным к более длительной и устой-

чивой сосредоточенности внимания на отдельные предметы и объекты окружающего мира. Поэтому сознание детей необходимо обогащать новыми представлениями и понятиями о социальной действительности. Основными источниками информации в данном контексте может служить художественная литература, рассказы педагога о традициях и обычаях народов мира, о праздниках, о музеях, показ диафильмов, рассматривание картин и т. д. При этом знания должны побуждать и стимулировать познавательную активность детей в различных видах детской деятельности (в игре, общении, в творчестве и др.); вызывать желание и умение использовать знания в повседневной жизни, а также для добывания новых знаний.

Обладая огромной побудительной силой, любознательность и познавательный интерес заставляет детей активно стремиться к познанию, искать способы удовлетворения жажды знаний, т. е. формируется познавательная активность. Ребенок стремится познакомиться с определенными предметами или явлениями социальной действительности. На данном этапе очень важно создавать все условия способствующие, выявлению и поддержанию избирательных интересов, появлению самостоятельной познавательной активности детей. Поэтому очень важно при планировании и проведении познавательно-развлекательных и культурных мероприятий в семье и дошкольной образовательной организации, учитывать интересы и желания детей. Что также нашло отражение в Стандарте дошкольного образования в пункте о построении образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования [1; п. 1.4].

Таким образом, при реализации вышеизложенных задач, ребенок способен овладеть начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет, а также проявлять любознательность, задавая вопросы взрослым и сверстникам, проявлять наблюдательность и познавательный интерес, проявлять познавательную активность.

Одним из требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, согласно Стандарту, выдвигается следующее требование — создание благоприятной социальной ситуации развития каждого ребёнка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями [1; п. 3.2.5.].

Создание благоприятной социальной ситуации развития каждого ребенка предполагает:

1. Обеспечение эмоционального благополучия через: непосредственное общение с каждым ребенком; уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям;
2. Поддержка индивидуальности и инициативы детей
3. Установление правил взаимодействия в разных ситуациях.

Общение между взрослым и ребенком может происходить как по поводу, какой — либо деятельности, также общение может быть самостоятельной деятельностью. Общение объединяет ребенка и взрослого, помогает взрослому передать дошкольнику социальный опыт, а ребенку — принять этот опыт. Общение способно удовлетворить потребности ребенка в эмоциональной близости со взрослым, в его поддержке и оценке, в познании, а так же в формировании правил, норм и опыта жизни среди сверстников и взрослых.

При ознакомлении детей с социальной действительностью необходимо создавать условия для свободного выбора детьми деятельности. Так как в различных видах детской деятельности формируются многие личностные качества: активность, инициативность, ответственность, самостоятельность и др. Кроме того, различные виды детской деятельности служат своего рода школой чувств. Ребенок учится сочувствию и сопереживанию, овладевает умением проявлять свое отношение к окружающему и отражать его в разных доступных возрасту формах и продуктах деятельности. Отражая в игре события окружающего мира, ребенок как бы становится участником этих событий, знакомится с миром, действуя активно. Ребенок искренне переживает все то, что воображает в игре и именно в искренности переживаний заключена сила воспитательного воздействия игры.

Творческой переработке впечатлений, которые ребенок получает из окружающей жизни, способствует художественное творчество. Художественная деятельность способствует не только познанию действительности, но и помогает ориентироваться в системе нравственных ценностей, воспитывает художественный вкус, формирует ценностные ориентации. Художественная деятельность позволяет ребенку с помощью работы фантазии вживаться в мир взрослых и познавать его, но при отсутствии возможности реального практического участия в социальной жизни [2].

Социальный опыт ребенка обогащает освоение трудовой деятельности. Трудовые действия взрослых служат ребенку образцом для подражания. Ребенок переносит трудовые действия не только в игру, но и в реальную жизнь, делая первые попытки подмести пол, накрыть на стол, полить цветы и др.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.
2. Комарова, Т. С. Детское художественное творчество 2-е изд. М.: Мозаика-Синтез, 2008. — 160.

Достижение реального результата труда вызывают у дошкольника чувство огромного эмоционального подъема. Ребенок, видя, что его усилия потрачены не зря, начинает осознавать свои силы, приобретает чувство уверенности.

Трудовая деятельность способствует развитию волевых качеств ребенка, формирует умения прилагать усилия для достижения цели.

Кроме того, трудовая деятельность способствует развитию творчества, не только на уровне воображения, как это происходит в игре, но и на уровне получения материальных результатов творчества. В трудовой деятельности ребенок сам становится преобразователем окружающей действительности.

В процессе взаимодействия ребенка со сверстниками необходимо создавать все условия для развития позитивного, доброжелательного отношения. Обогащать представления дошкольников о людях и их взаимоотношениях. Побуждать детей к проявлению положительного отношения к окружающим, эмоциональной отзывчивости на состояние близких людей, сверстников. Предметом внимания детей дошкольного возраста становятся эмоциональные и физические состояния людей. Дети учатся «прочитывать» эмоции в мимике, жестах, интонации речи и соответственно реагировать: пожалеть обиженного, утешить, угостить, разделить переживаемые чувства.

Так же необходимо развивать умения детей работать в группе сверстников. Уже в дошкольном возрасте ребенок должен усвоить правила и нормы общения, знать, как познакомиться с неизвестными сверстниками, обмениваться приветствиями. Кроме того, необходимо формировать представления о том, что для любой совместной деятельности требуется умение договориться, соблюдать очередность, прислушиваться к товарищам.

Таким образом, обеспечение условий, необходимых для создания социальной ситуации развития детей, отраженных в Стандарте дошкольного образования, в процессе ознакомления детей с социальной действительностью оказывает положительное влияние на когнитивное, эмоциональное, поведенческое развитие каждого ребенка.

Следовательно, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования является мощным фактором развития ребенка.

ФИЛОЛОГИЯ

Consecutive and simultaneous interpreters' training exercises

Rikhsieva Lola Azimjanovna, teacher
Uzbek State University of World Languages

It is often said that an interpreter must have a good memory. But this statement, we can say largely fair, somewhat to mislead. It seems to imply that, among other things, the translator must be able to recall in minute detail all that he or she read or experienced several years ago. Given this ability to recall would be a valuable approach for every person but it is not so important for an interpreter. Interpreters work in a momentary mode, so they need to keep in mind and remember what was just said by the other participants in the communicative situation in which they work on that day. In other words, all they need to have a good short-term memory. Memory in the consecutive interpretation cannot be considered in a vacuum. On the one hand, it correlates with auditory perception and analysis of the text, on the other hand — with the reproduction of it in another language. Memory in the consecutive interpretation deals with the text, which usually consists of words or a series of unrelated words. Therefore, numbers and words in lists are not a very good choice for exercises to hold information in short-term memory. And this is even more just with respect to letters, since remembering a group of unrelated letters does not apply to ordinary mental activity. For the development of short-term memory in realistic conditions, we need short texts in which individual words can be analyzed in context and stored in memory in the form of blocks of information rather than just acoustic or visual-spatial elements.

«Parroting» implies the repetition of the speaker's speech word for word in the same language. When speech is repeated, you need to lag behind the speaker by one or two words. This delay can be gradually increased as the person who repeats the speech adapts to the essence of the exercise. «Parroting» is an exercise usually performed in preparation for consecutive and simultaneous interpretations, since the translator is thus trained to listen and speak simultaneously. For example:

Speaker: (Uzbek) *Туркиядаги сиёсатчилар мамлакатнинг фавқуллодда ҳолатини 19 октябрга қадар тўртинчи марта кенгайтиришига овоз берди.*

Interpreter:

Speaker: (Russian) *Политики Турции проголосовали за продление чрезвычайного положения страны в четвертый раз до 19 октября.* **Interpreter:**

(English version: Turkey's politicians have voted to extend the country's state of emergency for a fourth time until October 19.)

«Parroting» as an exercise is also good for the development of memory, as it encourages the interpreter to store in memory and recall small groups of sounds, words and blocks of information for a relatively short period of time. Nevertheless, this exercise is complicated by the fact that the speaker keeps talking while the translator remembers the previous segment. Since this forces the interpreter to listen and speak simultaneously, which increases the difficulty of the exercise, he or she cannot fully benefit from the exercise for the sake of memory development, at least not at the beginning of the memory training.

Material for exercise: any text is suitable. The initial texts should be no more than 100 words long, although they can be gradually increased. Sample text:

Uzbek text: *Юқори даражада музокаралар якунида турли соҳаларда Ўзбекистон-Хитой муносабатларини ривожлантиришига қаратилган бир қатор ҳукуматлараро, идоралараро ва бошқа ҳужжатлар имзоланиши кутилмоқда. Шунингдек, икки мамлакатнинг этакчи корхоналари савдо, иқтисодий, сармоявий ва молиявий келишувлар ва битимларнинг муҳим пакетини тузиши кутилмоқда.*

Russian text: *Ожидается, что переговоры на высоком уровне заключат с подписанием ряда межправительственных, межучрежденческих и других документов, направленных на углубление узбекско-китайских связей в различных областях. Аналогичным образом, ожидается, что ведущие предприятия двух стран заключат значительный пакет торговых, экономических, инвестиционных и финансовых соглашений и соглашений.*

Preparation: If you are trained separately, you will need to pre-record on the tape texts with a normal speech temp. However, if you are limited in time, you can practice «par-

rotating» mode, using short segments of speech (preferably news) broadcast on radio or television. If you work in a group, you can ask one participant to read the selected text aloud, while the other participant will repeat it afterwards.

Using the **micro review** [1] in consecutive interpretation can make easy the semantic sequence of the speech of the speaker. Micro review expresses the main content of the information. It develops mainly the guessing and predicting skill. It is a kind of text compression. So, micro review makes an edited sensible text. It has the aim for the students to find the main gist of the speech and to express the main content of it. In micro review the main attention is concentrated to the main content of the message.

For example (Uzbek): Нью-Йорк яқинидаги бир шаҳарда реактив самолётлар ишлаб чиқадиган 4 та Репаблик Авиэйшн заводнинг ишчилари иш ташлашди. Қасаба союз маъмуриятнинг айтишича, тўқнашувда 12000 та ишчи қатнашган. **The micro review will be:** Нью-Йоркда 4 та авиация заводнинг 12000 та ишчиси иш ташлашди.

Forexample (Russian): Как передает, корреспондент агентства Юнайтед Пресс в одном городке Нью-Йорка забастовали рабочие четырех заводов фирмы Репаблик Авиэйшн, на которых производятся реактивные истребители и управляемые снаряды. По заявлению представителей профсоюза, в конфликте участвует 12000 рабочих. **The micro review will be:**

*Забастовали 12000 рабочие на четырех авиационных заводах Нью-Йорка. **The micro review in target language will be:** In New York there was a strike of 12000 workers in four aircraft plants. **Compression** is the reduction in size of speech. During the oral translation from mother tongue into English the compression is used when there are repetitions, words of little importance or when the speaker is too fast. In order not to be behind the speaker and not to miss important segments of his speech the interpreter has to choose between lexical and syntactical equivalents which must be compressed. **For example (Uzbek):** Бу киши ўзини ёмон эканлигини ва салбий сифатга эга эканлигини тан олди, ўз айбига иқрор бўлди. **For example (Russian):** Он признал свою вину, признав себя плохим и отрицательным. **Word for word translation:** He admitted his guilt, admitting himself to be bad and negative. **Compression:** This man was self-confessed. Our investigation showed that more complicated verbose semantic word groups of the Uzbek language may be substituted by a few words in its English translation.*

These exercises train the interpretation skill and are done by all the students. They activate all the students to take a part in interpretation. Such kind of exercises may serve the students to avoid word for word translation and to think of the main idea of the sentence. Also, Parroting exercise is good for the development of memory in the process of teaching consecutive and simultaneous interpretations' classes.

References:

1. А. М. Muminov. «A Guide to consecutive translation» Tashkent-2013, p25/

Интертекстуальное сходство сюжета («любовный треугольник»)

Н. Лескова и В. Набокова

Чечурина Наталья Вячеславовна, учитель русского языка и литературы
КГУ «Областная специальная школа-интернат для детей с девиантным поведением» г. Сербрянска (Казахстан)

Время появления повести «Леди Макбет Мценского уезда» Н. Лескова — 1864 год, а романа «Король, дама, валет» В. Набокова — 1928.

Главным действующим лицом повести Н. Лескова является Катерина Львовна, молодая купчиха, не удовлетворенная своей жизнью и вступающая в конфликт с обществом. Единственным просветом в ее жизни оказалась любовь к Сергею, который был работником ее мужа. Чувство к нему захватывают все мысли Катерины, она влюбляется в него. И единственный выход, который она видит в сложившейся ситуации — это совершить преступление; убить свекра, мужа и соединиться браком с Сергеем.

В повести Лесков затрагивает бурно обсуждавшийся в России в шестидесятые годы XIX века «женский вопрос».

То или иное представление о женщине в литературе этого времени носит на себе, как правило, отпечаток полемической пристрастности. Лесков принимал активное участие в происходивших тогда спорах: в 1861 году он посвятил проблеме женской эмансипации целый ряд статей» [1, с. 102].

На первый взгляд, выраженные в этих статьях суждения не слишком отличаются от общего мнения прогрессивных публицистов, в том числе и «новых людей». Однако, разделяя в известной мере идеи социально-экономического детерминизма, присущие «позитивистской» эпохе, Лесков-публицист выступает и в качестве моралиста. Он не только выявляет кризисный характер отношений, наблюдавшихся в это время в семье и обществе,

но и активно выражает свои представления об этической норме, близкие традиционной морали. Таким образом, демонстративный либерализм в походе к женскому вопросу парадоксально сопряжен у Лескова с потаенным консерватизмом, что характерно и для общей позиции писателя при оценке господствующих идей времени [2, с. 88].

Литературное воплощение женской темы подчиняется у Лескова диалектике: будучи повестью, о запятнанной кровью супружеской измене в купеческой семье, «Леди Макбет Мценского уезда» может быть рассмотрена и как иллюстрация трагических последствий отсутствия у современной женщины представлений о границах дозволенного. Асоциальный характер поведения героини в ее частном семейном быту раскрыт у лесковской повести не столько во взаимосвязи с новыми общественными идеями об эмансипации, сколько в духе извечных представлений о разрушительной страсти, реализовавшихся в устойчивой литературной традиции.

Согласно утверждению Н. Т. Рымаря, «созданные столетия назад, творения минувших эпох не теряют своего значения для нас, сохраняют способность служить новым поколениям, остаются существенным фактором последующего развития» [2, с. 68]. Обращение к жизни и творчеству предшественников было вызвано стремлением выявить свои собственные эстетические и нравственные позиции, и явилось одним из способов выражения своего отношения к проблемам современной действительности.

1864 год — 1928 год. Одно столетие отделяет два произведения: повесть Н. Лескова и роман В. Набокова.

Но тема и герои остаются прежними.

В центре художественного изображения снова стоит человек со своими чувствами и мыслями, непонятный обществом и изолировавший себя от него.

Как считает Н. Т. Рымарь, «место человека в иерархии объектов художественного изображения обусловлено тем, что только человек является субъектом действительности, и только он обладает способностью сущностного отражения действительности, только человек способен относиться к окружающему с целью, с представлением об идеале, к которому надо стремиться и который надо постичь» [2, с. 122].

Задумываясь о достижении гармонии личности с окружающей действительностью, с другими людьми, личности с ее идеальными устремлениями и реальными делами, Владимир Набоков обратился к литературному опыту Лескова.

«Страдания» героя почти буквально перенесены на почву новой исторической действительности. Они продолжены у писателя применительно к судьбе молодого Франца, героя «Короля, дамы, валета».

Прочитав два произведения, а именно — повесть Н. Лескова и роман В. Набокова, мы сразу можем сделать вывод о том, что сюжетная структура и система персонажей романа В. Набокова представляет собой современный вариант истории, рассказанной Н. Лесковым:

женщина, уставшая от одиночества и скуки, ищет развлечений — заводит отношения с женщиной, будучи замужем.

Но Франц и Сергей — это две противоположности.

Это мы увидим далее, когда рассмотрим внутренние миры обоих героев, то, как они относятся к своим возлюбленным, друзьям, родителям и вообще к жизни.

Для чего же В. Набокову понадобилась лесковская модель взаимоотношений молодого человека с окружающим обществом?

Почему, рассказывая о судьбе молодого немца середины 20-го столетия, В. Набоков считает существенной параллель с персонажем классика Н. Лескова?

Видимо, для него важно было не ограничить случай Франца частной судьбой простого паренька.

Ощущалась необходимость рассмотреть проблему на широком фоне национальной жизни.

Однако герой Франц перерастает духовные высоты своего предшественника. Терзания его «непонятной души» порой слишком амбициозны, и источники этих терзаний довольно мелочны, а со своей возлюбленной он не ведет себя как настоящий Казанова.

Да и сам объект его «воздыханий» — Марта — достаточно самосознательное существо.

Таким образом, перед нами явное сходство двух текстов в целом, но серьезное различие их в деталях.

Попытаемся проследить моменты интертекстуальной связи на уровне двух текстов, один из которых — повесть Н. Лескова, а другой — роман В. Набокова.

Беря в руки две эти книги, мы сразу определяем, что речь в обоих произведениях пойдет о «страданиях», но в текстах романа Набокова они будут «новыми», современными.

Автор задает новое направление читательского восприятия старого сюжета. Он помещает молодого человека в среду ему незнакомую — в круг немецких буржуа и заставляет его пройти все человеческие чувства: от любви до ненависти, от рождения до смерти.

При дальнейшем рассмотрении двух произведений перед нами предстает следующая ситуация: в заголовке повести Лескова все предельно точно и ясно, герой назван полным именем, сделано типологическое обобщение.

Кроме того, в произведении Н. Лескова «Леди Макбет Мценского уезда» есть небольшое вступление:

«Иной раз в наших местах задаются такие характеры, что, как бы много лет ни прошло со встречи с ними, о некоторых из них никогда не вспомнишь без душевного трепета. К числу таких характеров принадлежит купеческая жена Катерина Львовна Измайлова, разыгравшая некогда страшную драму, после которой наши дворяне, с чьего-то легкого слова, стали называть ее леди Макбет Мценского уезда» [3, с. 21]. Отсюда мы узнаем, что в романе пойдет рассказ о жизни Катерины, но что с ней случится — об этом автор не сообщает.

У В. Набокова все по-другому: сначала идет описание железнодорожного вокзала, поезда, пассажиров. Но здесь же мы узнаем и всех героев произведения:

«В купе, куда Франц вошел с безмолвным, низким поклоном, сидели только двое: чудесная большеглазая дама и пожилой господин с подстриженными желтыми усами... Его спутники были обаятельны. Дама — в черном костюме, в черной шапочке с маленькой бриллиантовой ласточкой, лицо серьезное, холодноватые глаза, легкая тень над губой и бархатно-белая шея в нежнейших поперечных бороздках на горле. Господин, верно, иностранец, оттого что воротничок мягкий, и вообще... Однако Франц ошибся» [4, с. 118].

Отсюда дается представление о героях, место, где происходит действие, а также то, что происходит с главным героем и когда.

Таким образом, вкратце имеется представление об основных событиях романа.

Итак, молодой человек едет на работу к своему родственнику, с которым случайно встречается в поезде.

У Н. Лескова же нет никаких подобных указаний. О судьбе его героини мы узнаем позднее, ознакомившись с текстом.

Итак, центральное место в системе образов занимает ЖЕНЩИНА. Только у Лескова — это бедная девушка, вышедшая замуж «не по любви или какому влечению, а так, потому что Измайлов к ней присватался, а... перебирать женихами ей не приходилось» [3, с. 21], а у Набокова — это властная женщина, которую «...семь лет тому родители, разорившееся купцы, без труда уговорили выйти за легко и волшебным богатейшего Драйера» [4, с. 155].

Разница между двумя произведениями заключается в том, что именно послужило причиной для создания незаконных отношений между мужчиной и женщиной. Прежде чем непосредственно перейти к последовательному анализу и сравнению двух текстов, важно отметить еще следующий момент. В повести Н. Лескова перед нами следующие основные действующие лица: Сергей, Катерина Львовна, Зиновий Борисович Измайлов и свекор Катерины — Борис Тимофеевич. Вот таких героев представляет нам В. Набоков: Франц, Марта, ее муж — Драйер, мать Франца. Основная сюжетная линия, как в романе, так и в повести — «любственный треугольник», это извечная тема «третьего лишнего»:

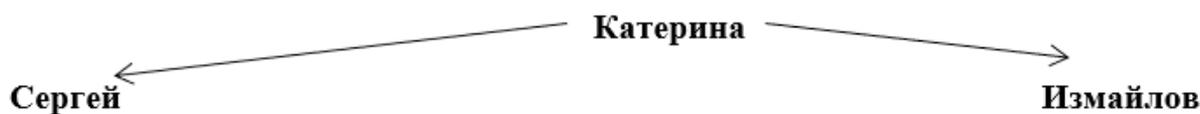


Рис. 1. Схема взаимоотношений героев у Н. Лескова



Рис. 2. Схема взаимоотношений между героями у В. Набокова в «Короле, даме, валете»

Только у Лескова, помимо мужа, погибают еще свекор и племянник, а у Набокова даже тот, на кого покушались, остается живым (Драйер).

Важно отметить тот факт, что мотивы и способы убийства тоже различны.

Так, у Лескова героиня убивает своего свекра, мужа и племянника ради всепоглощающей страсти; а Марта у Набокова готовится совершить преступление ради холодного расчета.

И орудие убийства они выбирают по-разному.

У Лескова: «Поел Борис Тимофеевич на ночь грибков с кашицей, и началась у него изжога; вдруг схватило его под ложечкой; рвоты страшные поднялись, и к утру он умер, и как раз так, как умирали у него в амбарах крысы, для которых Катерина Львовна всегда своими собственными руками приготавливала особое кушанье с порученным ее хранению опасным белым порошком» [3, с. 29].

У В. Набокова: «Мысль об умерщвлении стала для них чем-то обиходным.

Слова «пуля» и «яд» стали звучать столь же просто, как «пилюля» или «яблочный мусс». Способы умерщвления можно было так же спокойно разбирать, как рецепты в поварской книге. И, быть может, именно по врожденной у женщины хозяйственной склонности к стряпне и природному знанию пряностей и зелий, полезного и вредного, — Марта, прежде всего, подумала о ядах.

Из энциклопедического словаря они узнали о ядах Локусты и Борджиа...Пробираясь сквозь проволочные ограждения формул, они долго читали о применении морфина... Марта начинала раздражаться...Но она не сдавалась...Она перебирала в уме все то, что раньше знала или теперь выудила, — о способах отравления. Одно ей было уже ясно, что, во-первых, экспертиза всегда найдет причину смерти... Как-то она даже остановилась на цианистом калии...Она

представила себе в виде бесцветного порошка, который можно было незаметно бросить в чашку чаю...

Марта, забрав отравление, как покушение на жизнь с негодными средствами, заговорила об огнестрельном оружии...» [4, с. 214].

Итак, Катерина на убийство идет спонтанно, неожиданно, мотивируя это тем, что «убрав» всех на своем пути, она сможет жить свободной жизнью с Сергеем. Но не учитывает одного — Сергею она тоже не нужна.

Зато Марта к своему плану подходит с осторожностью, проверяя и рассчитывая каждое действие. И даже в день, намеченный на преступление, узнав, что они с Францем могут быть богаче еще на сто тысяч, откладывает убийство на три дня.

Обращает на себя внимание характер отношений главных героев с их возлюбленными.

Катерина равнодушна к Сергею в отличие от Марты, которая и любовника себе завела потому, «что вот у ее сестры было уже три любовника, один за другим, а у молоденькой жены Вилли Грюна — два и зараз. Меж тем ей шел тридцать пятый год. Пора, пора. Постепенно она получила мужа, прекрасную виллу, старинное серебро, автомобиль, — теперь очередной подарок — Франц» [4, с. 166]. В этом существенное различие двух женщин.

Различие имеется и в трактовке образов. У Н. Лескова: «Катерина Львовна не родилась красавицей, но была по наружности женщина очень приятная. Ей от роду шел всего двадцать четвертый год; росту она была невысокого, но стройная, шея точно из мрамора выточенная, плечи круглые, грудь крепкая, носик прямой, тоненький, глаза черные, живые, белый высокий лоб и черные, аж досиня черные волосы» [3, с. 21]. Катерина Львовна — «роковая женщина» в прямом значении «женщина, носящая на себе печать судьбы». Она близка таким женским образам, как Анна Каренина. Рассказчик в «Леди Макбет» представляет Катерину Львовну как героиню «драмы любви», а не как жертву своей среды. И хотя Катерина Львовна вызывает ассоциации с Катериной Кабановой из «Грозы» Островского, которая в статье Добролюбова представала символом естественного сопротивления семейному деспотизму, героиня Лескова — не протест против «темного царства»: она является воплощением» [1, с. 103].

А В. Набоков в описании образа Марты использует психологические эпитеты: «В это мгновение солнечный свет как бы обнажил ее лицо, окатил гладкие щеки, придавал искусственную теплоту ее неподвижным глазам, с их большими, словно упругими, зрачками в сизом сиянии, с их прелестными темными веками, чуть в складочку, редко мигавшими, как будто она боялась потерять из виду непремленную цель. Она почти не была накрашена; только в тончайших морщинках теплых, крупных губ сохла оранжево-красная пыльца» [5, с. 121]. При описании героини автор использует слова: «сухо ответила», «поджала подбородок». В романе много сцен, в которых Марта одевается, раздевается, переодевается, примеряет наряды, но делает это без интереса, как бы автоматически:

«Она была сегодня в черном платье с тюлем, волосы ее, разделенные тончайшей бледной чертой пробора, отливали эбеновым воском» [4, с. 191].

Итак, у Лескова — Катерина — живая цветущая девушка, а у Набокова — кукла, манекен, робот, живущая «по плану, прямо и строго, без всяких оригинальных поворотов» [4, с. 120].

Еще один немаловажный момент следует здесь упомянуть: различие развязок в произведениях.

В финале у Н. Лескова женщина погибает из-за Сергея, а у В. Набокова — Марта умирает, подхватив простуду. В этом случае жаль страсти Катерины.

У Набокова Марта тоже умирает, но ее смерть не вызывает сочувствия, а наоборот, читатель тоже испытывает облегчение вместе с молодым человеком; которого толкают на преступление.

«Он знал, что Марта выживет, — он погиб. Вернется к ней прежняя сила, против которой он не может ничего, — он погиб. И возможная смерть Марты представилась Францу с такой сладостной ясностью, что на мгновение он поверил, что Марта действительно умрет. И потом, сразу, без перехода, он вообразил другое, — долгое житье-бытье с нарумяненной, пучеглазой старухой, — и неотвязный ежечасный страх» [4, с. 277].

Единственный человек, скорбящий по жене — муж Драйер. Только он достоин сочувствия у Набокова:

«Услышав скрип ступеней, Драйер медленно повернул голову. Франц, взглянув на его лицо, вяло подумал, что, верно, у него сильный насморк. Драйер издал горлом неопределенный звук и, быстро встав, отошел к перилам.

Он стоял к Францу спиной и пальцами играл по деревянной балюстраде...Раза два Драйер двинул плечами, как будто ему был узок пиджак. Он не играл пальцами, а равномерно бил по балюстраде ребром руки. Потом спина его опять дрогнула, и, не оборачиваясь, он быстро засунул руки в карманы штанов.

Он не решался вынуть платок, не решался показать Францу лицо.

В темноте ночи, куда он глядел, было только одно: — та улыбка, с которой она умерла, улыбка прекраснейшая, самая счастливая улыбка, которая когда-либо играла на ее лице...и невозможно смотреть на Франца без того, чтобы не вспомнить солнечного пляжа и Франца с нею, с живою, играющего в мяч...» [4, с. 279].

Единственный персонаж, испытывающий чувство любви у Набокова к Марте — это Драйер.

По сравнению с лесковской Катериной, героиня Набокова более широко и многообразно связана с жизненной реальностью; он переживает и любовную неудачу, и конфликт с окружающими.

Обе героини уходят из жизни, не реализовав своих возможностей в полной мере.

И их истории должны служить уроком. Гибель Катерины, которая в одиночку пытается решить сложную этическую проблему и становится жертвой несчастного

случая, заставляет активно размышлять о самоопределении, об отношении поколений, о трагичности жизни.

Сопоставляя очерк Лескова и роман Набокова, мы видим разницу в отношении между любовниками. Так, у Лескова, на совершение преступлений Катерину толкает

страсть к мужчине, а у Набокова — страсть к деньгам. Но и в том и в другом случае выбирается жертва и посредник, через которого будет совершаться преступление. Интертекстуальность проявляется у В. Набокова в романе «Король, дама, валет» и на других уровнях.

Литература:

1. Жэри, К. Чувственность и преступление в «Леди Макбет Мценского уезда» Н. Лескова / К. Жэри // Русская литература. — 2004. - № 1. - с. 102–110
2. Рымарь, Н. Т. Введение в теорию романа / Н. Т. Рымарь. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. — 268 с.
3. Лесков, Н. Повести. Рассказы. — М.: Худож. лит., 1973. — 558 с.
4. Набоков, В. В. Собр. сочинений: в 4 т. — М.: Правда, 1990. — Т. 1. — 415 с.
5. Набоков, В. В. Лекции по русской литературе / В. В. Набоков. — М.: Независимая газета, 1990. — 440 с.

Образ героя-рассказчика в сборнике С. Довлатова «Чемодан»

Ширяева Светлана Николаевна, аспирант, старший преподаватель
Заокский христианский гуманитарно-экономический институт (Тульская обл.)

В данной статье поставлена задача: на примере сборника «Чемодан» С. Довлатова — рассмотреть типы рассказчиков: «он-рассказчик», «персонафицированный рассказчик», «личный повествователь». Проанализировать типы повествования (личное, безличное) и способы их выражения в произведении. Представить классификацию повествователей и персонажей.

Ключевые слова: автор, классификация, композиция, персонаж, повествователь, сборник.

The narrator Dvlatov's character in the selection «The suitcase»

This article focuses on the collection «Suitcase» by S. Dvlatov — which consists of different types of narrators: «he-narrator», «personalised narrator» and a «personal narrator». This article attempts to analyse the types of narrative (personal and impersonal) and ways of expressing them in the work. It also attempts to classify narrators and characters.

Keywords: author, composition, classification, miscellanies, personage, story-telling.

Речь в литературном произведении — не только способ передачи содержания, но и предмет изображения. Литературный текст — это совокупность высказываний, монологов и диалогов, принадлежащих автору, рассказчику, персонажам. В произведении интересны не только повествуемые события, но и само «событие рассказывания». Все элементы художественного произведения приводят к общему центру — к образу автора, выраженному в способах повествования.

Различают автора биографического (создателя произведения) и автора-повествователя. Образ автора имеет место только в автобиографических произведениях, где личность автора становится объектом изображения. «Голосом» автора в произведении становится «личный источник тех слоев художественной речи, какие нельзя приписать конкретному герою или рассказчику» [8, стб 28].

Б. О. Корман ввёл в научный оборот понятие «концептированного автора»: то представление об авторе, ко-

торое произвольно формируется в сознании читателя на основании речевой манеры автора-повествователя. Ученый отмечает иерархию степеней сходства сознаний автора и героев: «Субъект (носитель) сознания тем ближе к автору, чем в большей степени он растворен в тексте и незаметен в нем. По мере того, как субъект сознания становится и объектом сознания, он отдаляется от автора, то есть чем в большей степени субъект сознания становится определенной личностью со своим складом речи, характером, биографией, тем в меньшей степени он выражает авторскую позицию» [6, с. 237].

Другой по отношению к автору повествователь может персонафицироваться в образ рассказчика. Кожин В. В. поясняет соотношение автора и рассказчика: «Рассказчик — условный образ человека, от лица которого ведется повествование в литературном произведении...это может быть, во-первых, образ самого автора, который непосредственно обращается к читателю — это

художественный образ автора, который создается в процессе творчества, как и все другие образы произведения... Часто в произведении создается и особый образ рассказчика, который выступает как отдельное от автора лицо (нередко автор прямо представляет его читателям. Далее, рассказчик может выступать и как всего лишь повествователь, знающий ту или иную историю, и как действующий герой (или даже главный герой) произведения» [5, с. 311]. Личность рассказчика определяет выбор темы, границы пространства и времени, характер оценок, эмоциональный тон произведения. Рассказчик, обращаясь к читателю, вносит элемент живого общения, усиливает выразительность речи.

Таким образом, в зависимости от соотношения «автор-рассказчик» выделяются три типа повествователей:

1) «аукториальный повествователь» или «он-рассказчик»: повествование ведется от 3 лица [3, с. 72];

2) повествователь в форме «я» или «личный повествователь» [3, с. 73];

3) «персонифицированный рассказчик» [3, с. 72].

Автор-повествователь в форме «он» обычно как бы исчезает из повествования, скрывается за персонажами и выступает в роли наблюдателя. Личный повествователь может быть представлен в двух формах: объективной и субъективной. Субъективная форма повествования объединяет две функции: рассказчика и персонажа. Повествование в таком случае ведётся в форме исповеди или признания.

Более характерной для Довлатова является форма повествования от первого лица, когда события освещаются с внутренней стороны, где рассказчик выступает как очевидец или неназванное лицо.

Третий тип повествователя — «персонифицированный рассказчик» — чаще всего находит отражение в произведении, характеризующемся особой композицией: «рассказ в рассказе». При такой организации текста повествователем является герой-рассказчик, являющийся одновременно и персонажем произведения, действующим лицом.

Так как тип повествователя — это лишь одна сторона речевой структуры «образа автора», то при рассмотрении вопроса о типах повествования различают два основных типа: личное и безличное. «Типы повествования — при всем многообразии их реального осуществления — представляют собой композиционные единства, организованные определенной точкой зрения (автора, рассказчика, персонажа), имеющие свое содержание и функции и характеризующиеся относительно закрепленным набором конструктивных признаков и речевых средств» [4, с. 3–4].

При безличном повествовании у читателя возникает чувство, что он созерцает саморазвивающуюся художественную реальность. Все же безличное повествование — это продуманная иллюзия отсутствия автора, так как авторская точка зрения направляет читательское восприятие, и авторское повествование сближается с мировоззрением определенного персонажа или персонажей.

«Сознание автора-повествователя приобретает неограниченную осведомленность, оно...поочередно совмещается с сознанием каждого из героев» [8, стб. 33–34].

Основа художественного произведения складывается из речи безличного или личного повествователей и речи героев. Речь героя — важное средство его характеристики, существенно не только, что говорит герой, но и как он говорит. Иногда герой в собственной речи может использовать «чужое слово», то есть распространенные речевые клише, обороты, фразеологические единицы, характерные для речевого стиля определенной социальной или культурной группы.

Сергей Довлатов так определяет свое авторское предназначение в произведениях:

— Ты — персонаж, я — автор. Ты — моя причуда. Все, что слышишь, я произношу. Все, что случилось, мною пережито.

Я — мстительный, приниженный, бездарный, злой, какой угодно — автор. Те, кого я знал, живут во мне. Они — моя невзращенная, злость, апломб, беспечность... Я — автор, вы — мои герои. И живых я не любил бы вас так сильно [2, с. 639–640].

Обозначая свою сопричастность к персонажам, Довлатов не только ведет повествование, но и присутствует порой как персонаж. Отметим, что Довлатова-героя, как и других персонажей довлатовской прозы, не всегда можно сравнивать с их создателем. Особенностью писательской манеры является правдоподобная выдумка, замаскированная под реальность. Автор будто невидим, но вместе с тем для Довлатова важны не сами события в жизни героев, а сопереживание им. Именно *человечное* в разных проявлениях — доминирующая черта всех, без исключения, персонажей Довлатова. Отсюда стремление к «непринятым» персонажам, тем, кто в восприятии окружающих является неудачниками. Питая слабость к такому роду людей, он и в жизни предпочитал их общество «приличному» кругу.

В книге «Даниэль Штайн, переводчик» Людмилы Улицкой есть такие слова: «...сначала не поняли своим народом и не приняты, а потом приняты многими другими народами, но не поняты. А если был понят — где новый человек, новая история, новые отношения между людьми?» [9, с. 542].

Возможно, это высказывание можно отнести к Сергею Довлатову и его персонажам. Классическая тема «лишнего человека» приобрела новую форму, герои безобидны, смешны, податливы сложившимся событиям. Социально эти персонажи ниже многих, но поражают их душевные качества, такие как сердечность и доброта.

Сопоставляя персонажей в сборнике «Чемодан», выделим 2 группы:

а) представители цивилизованного мира (интеллигенция): доктор Логовинский, скульптор Чудновский, мэр города товарищ Сизов, режиссер Владимир;

б) аутсайдеры: фарцовщик Фред, зек Толя, собутыльники-пьяницы.

По сюжетообразующему принципу персонажей условно можно разделить на динамичных и статичных. Этих героев разделяет понимание жизни и условия существования. В свою очередь, нельзя сказать, что статичные герои сами выбрали свой путь, свое «владение» по жизни, это зависело не столько от них самих, сколько от условий жизни.

Динамичные герои активны, стремятся к реализации далеко идущих планов, но, к сожалению, не все подчинено только человеческим возможностям. И как результат: люди спиваются или эмигрируют.

Общим для этих групп является:

а) безысходность существования, «необорудованность» мира, неосуществимость деятельности в данной системе координат;

б) алкогольное пристрастие — как «выход» из ситуации, которая представляется неразрешимой.

Далее появляется смежная категория персонажей («посторонних» или «отстающих»), которые могут встроиться в систему, мигрируя между динамичными или статичными героями. Эти персонажи («посторонние») вживаются в общество, не принимая его. В аутсайдерах проявляется осознание собственной ненужности, так как в большинстве случаев вписываются в мир только удобные люди, «лишние» — враждебны ему.

Довлатовские персонажи классифицируются также по роду деятельности и мировоззрению. Прежде всего, это писательский и редакционный миры: (редакторы Богомолов и Шлиппенбах, заведующий отделом пропаганды Безуглов, ответственный секретарь газеты Боря Минц).

«Приезжаю в редакцию...Обстановка в комнате литсотрудников — мрачная. Воробьев драматически курит. Сидоровский глядит в одну точку. Делюкин говорит по телефону шепотом. У Милы Дорошенко вообще заплаканные глаза» [2, с. 713].

Когда-то в Ленинграде было много знаменитостей. Например, Чуковский, Олейников, Зоценко, Хармс и так далее. После войны их стало гораздо меньше. Одних за что-то расстреляли, другие переехали в Москву... [2, с. 704].

Следующая категория — это заключенные. Сам Довлатов был надзирателем в лагерной охране и хорошо знал эту среду. По сюжету рассказа «Офицерский ремень» он

(Довлатов) и его напарник Чурилин должны были доставить сумасшедшего зэка.

— Если вы действительно ненормальный — пожалуйте. Если притворяетесь — тоже ничего. Я не врач. Мое дело отвести вас на Иоссер. Остальное меня не волнует. Единственное условие — не перегрывать. Начнете кусаться — пристрелю. А лаять и кукарекать можете сколько угодно... [2, с. 681].

— Чурилин получил год дисциплинарного батальона. За месяц перед его освобождением я демобилизовался. Сумасшедшего зэка я тоже не видел. Весь этот мир куда-то пропал [2, с. 690].

Классифицируя персонажей, отметим, что Довлатов отдает предпочтение маргиналам, людям, не принятым обществом. Сам же писатель — творец гармонично сливается со своим художественным, им выдуманным пространством, эволюционирует, примеряя определенные маски. Поэтому пограничность в характере героя-двойника очевидна.

Обозначим выводы исследования: 1) в целом, в любом тексте доминирующей остаётся авторская точка зрения, которая структурирует различные композиционно-речевые контексты в целый текст; 2) при разнообразии точек зрения и связанных с ними композиционно-речевых контекстов «образ автора» обеспечивает единство композиции произведения; 3) персонажи сборника разделены на 2 группы: представители интеллигенции и аутсайдеры; 4) рассмотрены типы повествования: личное и безличное; 5) определен автор художественного произведения в системе «автор-рассказчик-персонаж».

Тип повествователя, единичность и множественность точек зрения — это приёмы художественной организации текста, отражающие процесс речемыслительной деятельности автора. Для Довлатова как повествователя важным было воссоздание речи персонажей. Он радовался, когда его истории принимали за подлинные, то есть были частью сюжета его жизни, «жизнь превращалась в сюжет», вызывая у читателей ощущение соотнесенности героев с действительными положениями и реальными людьми. Наделенный «даром органического беззлобия», умением не осудить героев, Сергей Довлатов сумел выявить человеческое в человеке, «применить персонажей на себя».

Литература:

1. Брандес, Г. Литературные характеристики и разбор произведений / Г. Брандес. — Киев.: Издание Б. Фукса, 1908. — 173 с.
2. Довлатов, С. Избранное: Повести и рассказы / С. Довлатов. — СПб.: Азбука, Азбука — Аттикус, 2013. — 944 с.
3. Домашнев, А. И. Интерпретация художественного текста / А. И. Домашнев, И. П. Шишкина, Е. А. Гончарова. — М.: Просвещение, 1989. — 208 с.
4. Кожевникова, Н. А. Типы повествования в русской литературе XIX—XX вв / Н. А. Кожевникова. — М.: Институт русского языка РАН, 1994. — 336 с.
5. Кожинов, В. В. Рассказчик / В. В. Кожинов // Словарь литературоведческих терминов. — М.: Просвещение, 1974. — 310 с.

6. Корман, Б. О. О целостности литературного произведения / Б. О. Корман. — М.: Просвещение, 1999. — 236 с.
7. Одинцов, В. В. О языке художественной прозы. Повествование и диалог / В. В. Одинцов. — М.: Издательство Наука, 1973. — 106 с.
8. Роднянская, И. Б. Автор / И. Б. Роднянская // Краткая литературная энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия, 1978. Т. 9: А-Я. — 970 стб.
9. Улицкая, Л. Е. Даниэль Штайн, переводчик / Л. Е. Улицкая. — М.: Астрель, 2012. — 563 с.

Сложность перевода терминов нефтяной промышленности в китайском языке

Янчак Марина Сергеевна, студент

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В данной статье рассматриваются особенности образования терминологической лексики китайского языка встречающейся на страницах Интернета, в научных журналах и статьях, посвященных китайской терминологии сферы нефтедобычи, нефтепереработки и исследования нефтяных месторождений.

Для подробного изучения данной темы, является необходимым подробное изучение образования терминов китайского языка и рассмотрение самого понятие «термин».

В настоящий момент нефтяная промышленность России и Китая является одной из наиболее приоритетных отраслей. Наряду с этим, повышается востребованность в качественном переводе терминов нефтяной промышленности на разные языки мира. Приоритетным является перевод текстов, содержащих термины, малоизученного нефтедобывающего и нефтеперерабатывающего оборудования.

В условиях глобализации, научно-технического прогресса китайский язык постоянно пополняется новыми терминами, описывающими процессы, явления, а также предметы. Как и во всех языках мира, в китайском языке, термины призваны выражать понятия. Анализируя степень распространения терминов, они могут быть разделены на две большие группы: общепринятые и узкоспециальные. [1] Узкоспециальные термины, чаще всего относятся к определенной терминологической системе, кроме того они известны узкому кругу лиц. Соответственно, общепринятые термины знакомы широкому кругу лиц и широко используются.

В свою очередь перевод научных текстов нефтяной сферы для переводчиков является довольно сложной задачей. Прежде всего из-за того, что тексты нефтяной промышленности насыщены специальной терминологической лексикой и терминологическими сочетаниями, которые являются для переводчиков не совсем понятными. Кроме того, не каждое слово или группу слов можно назвать термином. Можно выделить 4 основные характеристики термина: ясность, однозначность, самообъяснимость а также отсутствие коннотации.

Известный ученый, изучающий терминологию Б. Н. Головин в своих работах отмечает: «Термин — это отдельное

слово или образованное на базе имени существительного, подчинительное словосочетание, обозначающее профессиональное понятие и предназначенное для удовлетворения специфических нужд общения в сфере определенной профессии. [2]

Все термины китайского языка можно разделить на 3 типа:

1) Простые — состоящие из одного компонента шлюз; 拖 тяга.

2) Сложные — состоящие из 2–3 компонентов 采油 нефтедобыча = 采 «сбор, добыча» + 油 «масло»; 石油库 нефтехранилище = 石 «камень» + 油 «масло» + 库 «хранилище, амбар».

3) термины-словосочетания 石油井 нефтяная скважина = 石 «камень» + «нефть» + 井 «колодец»; 溶解气 газ, растворенный в пластовой нефти = 溶 «растворяться, спокойно течь» + 解 «рассеяться» + 气 «газ»;

Перевод сложных терминов-словосочетаний всегда осуществляется с существительного, если словосочетание состоит из нескольких существительных, то определяется существительное, которое служит основным компонентом, а затем переводится остальная смысловая группа компонентов. Например, 地下储油库 подземное хранилище нефти = 地 «земля, земная поверхность» + 下 «снизу, под» + 油 «масло» + 库 «амбар, хранилище». Из последнего компонента словосочетания 库 «амбар, хранилище», нам сразу становится ясным то, что термин означает место хранения, перед компонентом 库 находится компонент 油 «масло, нефть», увидев этот иероглиф нам становится известным что хранилище предназначено для хранения нефти и т. д.

Самым многочисленным видом терминов китайского языка являются двухкомпонентные термины, а также термины-словосочетания. Кроме того, компоненты сложных словосочетаний неоднородны. Это могут быть и знаменательные морфемы, утратившие в современном китайском языке синтаксическую самостоятельность, а также современные заимствования слов и терминов китайского языка, например, 盲法兰 mángfǎlǎn закрытый фланец (заглушка) = 盲 «сплошной, глухой» + 法 «образец, способ, метод» + «орхидея, лиловая магнолия, красивый, изящный». 法兰

fālán «фланец» является заимствованием, кроме того термины имеют фонетическое сходство.

Еще одной проблемой для переводчиков выступает метафоризация терминов. Метафоризация является основным из видов образования новых лексических единиц. Метафоризация в технической терминологии китайского языка также является распространенным явлением, поскольку метафоризация лексики напрямую зависит от специфики языковой картины мира и образа мышления носителей языка, она наиболее распространена в языках, носители которых обладают пространственно-образным типом мышления. Например, у термина 采油树 «фонтанная арматура» имеется еще одно общеупотребительное значение «елка». Данный термин состоит из таких компонентов как: 采 «брать, собирать» + 油 «масло» + 树 «дерево». Или 重油 тяжелая нефть, густая нефть = 重 «тяжелый» + 油 «масло», что дословно означает «тяжелое масло». 石油 нефть = 石 «камень» + 油 «масло» что дословно означает «масляный камень». Образование терминов посредством метафоризации подразумевает сравнение научного, узкоспециального термина с термином общедоступным тем самым происходит сужение значения узкоспециального термина. В.Н. Прохорова утверждает, что перенос названия одного понятия на другое совершается на основании общности всех признаков общеупотребительного понятия при наличии у суженного понятия дополнительных признаков». [3]

Поскольку русский язык является языком синтетического строя, а китайский — аналитического, структурные характеристики данных языков различны. Различия структуры китайского и русского языков, отсутствие полной эквивалентности в лексических системах, также вызывают трудности при переводе.

В китайском языке практически отсутствуют морфологические показатели. Одно и то же слово может обозначать признак, действие и предмет. Иероглиф 钻 имеет значения «сверло», «бурить» и «бриллиантовый», как в

словосочетании (钻戒 бриллиантовый перстень). Кроме того, можно выявить и отсутствие показателей единственного и множественного числа в китайском языке. Данную категорию числа можно понять только исходя из контекста. 油田 месторождение нефти = 油 «масло» + 田 «поле», 油田 в словосочетании 世界油田 «мировые месторождения нефти» выступает во множественном числе, а в словосочетании 扎库姆油田 «нефтяное месторождение Закум (в АОЭ)» 油田 выступает в единственном числе.

Грамматическая оппозиция глаголов совершенного и несовершенного вида составляет основу грамматической категории вида. Большая часть глаголов русского языка составляет видовые пары, глаголы движения вступают в оппозицию по признаку кратности и направленности. В китайском языке морфологические категории глагола не представлены, они выражаются зависимыми от глагола членами. В русском языке глаголу совершенного и несовершенного вида, в китайском языке может соответствовать всего один глагол. Например, один и тот же глагол скручивать, имеет значения «вить», «закручивать», «тех. развешивать». У глаголы китайского языка отсутствует категория лица, определяющая личные и безличные глаголы. Например, 防 обозначает принимать меры, оборонять, обороняться. (компонент термина 防喷 противобросовое оборудование = 防 «защита, оборонять» + 喷 «фонтанировать, брызгать, извергать»).

Подводя итоги вышесказанного можно отметить, что осуществление перевода терминов нефтяной промышленности является непростой задачей. Переводчику необходимо не только производить смысловую и языковую адаптацию переводимого текста, но и учитывать грамматические и лексические особенности китайского языка, для того чтобы осуществить наиболее адекватный перевод и передать точный смысл терминов. Более того, необходимо располагать значительным объемом знаний в нефтяной отрасли.

Литература:

1. Горелов, В. И. Лексикология китайского языка. — М.: Просвещение, 1984. — 164 с.
2. Головин, Б. Н. Введение в языкознание. М.: Высшая школа, 1966. — 329 с.
3. Прохорова, В. Н. «Русская терминология» (лексико-семантическое образование). — М.: филол. фак-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. — 125 с.

ПРОЧЕЕ

Инвазивные процедуры без достаточных показаний: история вопроса

Яргин Сергей Вадимович, кандидат технических наук, доцент
Российский университет дружбы народов (г. Москва)

В настоящем обзоре суммируются публикации по некоторым инвазивным методам, применявшимся по сомнительным показаниям в недалеком прошлом [1–4]. В рецензии академика РАН профессора Н.А. Яицкого справедливо отмечено, что «часть поднимаемых вопросов связана с развитием хирургической науки в конкретный исторический период. Касается это таких признанных специалистов, как С.С. Юдин, Ф.Г. Углов... В условиях ограниченного доступа к англоязычной литературе, на этапе становления некоторых специальностей (например, пульмонологии) описываемые автором «перегибы» в показаниях к инвазивным процедурам вполне могли иметь место. Нельзя не признать, что часть таких «сомнительных» показаний в результате и привели к более объективному подходу к выбору оптимальных методов диагностики и лечения».

Относительно высокий процент удаленных аппендиксов без морфологических признаков воспаления обсуждался ранее [4]. Этому способствовала концепция простого, катарального и хронического аппендицита, морфологическая картина которого практически неотличима от вариантов нормы и связанных с операцией артефактов. В связи с этим, хирурги редко получали гистологическое заключение «картина неотличима от нормы», использование которого могло бы способствовать поиску других причин симптоматики и выжидательной тактике в сомнительных случаях. Гипердиагностика и гипертерапия аппендицита сопряжена с риском спаечной болезни [5]. Тенденция к чрезмерному радикализму отмечалась при хирургическом лечении карцином молочной железы. Мастэктомия по Холстеду была представлена в качестве основного метода даже в изданиях XXI века [6,7]. Мастэктомия по Пэйти с удалением малой грудной мышцы преобладала до недавнего времени, тогда как за рубежом мышечная ткань обычно не удаляется. Еще один пример: термо-, диатермокоагуляция или криодеструкция цервикальных псевдоэрозий (эндоцервикальная эктопия, эктропион) независимо от наличия дисплазии эпителия, т. е., предопухолевых изменений. В мировой литературе псевдоэрозия рассматривается как норма, в особенности для молодых женщин, применя-

ющих гормональную контрацепцию [8]. Следует также упомянуть парабульбарные и субконъюнктивальные инъекции препаратов таурин, карцинин и мильдронат при связанных с возрастом заболеваниях глаз (нарушения кровообращения в системе зрительного нерва, артерий сетчатки и др.) [9–12]. Польза от временного повышения концентрации вышеназванных веществ в тканях глазницы сомнительна [13,14], тогда как инъекции сопряжены с риском [15]. Наконец, высказывалась озабоченность по поводу УВЧ-терапии в оториноларингологии, в особенности, детского возраста [16].

С 1986 по 1994 г. только одной группой исследователей было произведено 409 операций шунтирования венозной крови от поджелудочной железы в общий круг кровообращения при инсулинозависимом сахарном диабете [17]; методика была также внедрена в ряде областных больниц [18]. Шунтирование выполняли при тяжелом и среднетяжелом течении диабета. Кроме публикаций из России и Украины [17–28], сообщений о подобном лечении диабета в мировой литературе найти не удалось. О продолжении использования данного метода сообщалось в 2010 году [26]. Шунтирование использовалось также для лечения диабета 2-го типа с гипертензией [27]. Предполагаемый механизм действия малопонятен: «Операция шунтирует отток венозной крови от поджелудочной железы в системный кровоток, что должно уменьшить действие на печень глюкагона, улучшить корреляцию между экзогенным инсулином и эндогенным глюкагоном как в печени, так и в периферических тканях» [17]. Эффективность операции была в целом умеренной как у больных [17,24], так и в эксперименте, где большинство собак не пережили хирургическую или химическую индукцию диабета с последующим шунтированием [28]. Это значит, что состояние выживших животных могло быть слишком тяжелым для объективной оценки эффекта операции.

В послеоперационном периоде у больных отмечались тромботические и другие осложнения [19,23,25]. Ацидоз отмечался как типичное послеоперационное осложнение [22]. Как известно, хирургический стресс

может вызвать у больных диабетом гипергликемию и кетоацидоз [29]. Сообщалось, что у 27 % пациентов в сроки 7–8 месяцев после операции по данным ангиографии развивался тромбоз спленоренального анастомоза [25]. При этом не исключена тенденциозная оценка результатов: несмотря на сообщения о послеоперационном ацидозе, тромботических и прочих осложнениях [22,25], в качестве исходов учитывали только улучшение или отсутствие улучшения, но не ухудшение состояния.

В рамках хирургического лечения диабета выполнялись биопсии поджелудочной железы и почки [30]. Морфологические описания биопсий отчасти противоречат данным литературы: гломерулонефрит и мезангиолиз как последовательные стадии диабетического гломерулосклероза [31], некротизированные участки цитоплазмы бета-клеток островков Лангерганса и их деструкция [31–34]. Следует отметить, что гломерулонефрит, если его обнаруживают у больных диабетом, расценивается как второе заболевание, которое может потребовать специального лечения. Описанная «деструкция подавляющего большинства бета-клеток», «разрушенные островки Лангерганса, в которых присутствовали остатки цитоплазмы клеток» и т. п. [33,34] наводят на мысль об аутолизе или других артефактах. В связи с этим следует подчеркнуть, что биопсии поджелудочной железы и почек связаны с риском, также как и применявшиеся в рамках данной методики ангиография, катетеризация почечных и селезеночных вен [17].

Подходы к хирургическому лечению гастродуоденальных язв в СССР отчасти отличались от зарубежных. По наблюдениям автора во время работы и стажировок в некоторых странах Европы, резекция желудка при пептических язвах там применяется реже, а объем ее в среднем меньше, часто соответствуя антрэктомии. При перфоративных язвах желудка обычной процедурой была резекция краев язвы, причем патологоанатом получал кольцевидный препарат, который подвергался гистологическому исследованию. В РФ, в зависимости от состояния больного, применялась резекция желудка или ушивание язвы [35–41]. Согласно недавнему сообщению, по имеющимся сводным данным, в РФ у 80 % больных с прободными язвами производят ушивание перфоративного отверстия без иссечения краев язвы [42]. В то же время, сообщалось, что около 80 % больных язвенной болезнью не получали адекватное медикаментозное лечение и диету [38]. Относительно высокую частоту перфораций в связи с недостаточной доступностью современной медикаментозной терапии расценивали как социальное показание к резекции желудка [38,43]. Имеется немало публикаций, где резекция желудка представлена как основной метод хирургического лечения язв [44–50]. В качестве аргумента в пользу резекции указывают на ограниченную доступность современной медикаментозной терапии [35,38,44]. Речь шла также о недостаточной эффективности медикаментозной терапии [46,51], что в целом не соответствует данным мировой литера-

туры [52–54]. В 1960–1970-е годы резекция желудка была практически единственным методом хирургического лечения язвенной болезни [39,40,55], причем стали отмечаться неблагоприятные последствия [35]. Гиперрадикализм при лечении гастродуоденальных язв связан с именем С. С. Юдина (1891–1954), который был сторонником первичной резекции желудка при перфоративных язвах [56–58]. Ссылки на авторитет Юдина продолжают, в частности, с указанием на то, что он выполнял первичную резекцию в 75 % случаев прободных язв [59].

Применявшаяся недавно денервация легкого как метод лечения бронхиальной астмы (БА) [60–63] не имела аналогов в современной мировой практике. В 2002 г. сообщалось, что методика продолжала использоваться [63]; в обзоре по астме 2006 г. хирургическое лечение не упоминается [64]. Согласно предполагаемому механизму действия, операция «прерывает патологические импульсы от нервной системы» [61]. Это соответствует распространенным в недалеком прошлом идеям нервизма [65], когда от патоморфологов требовался поиск в нервной системе морфологических субстратов различных заболеваний. Соответственно, такие субстраты находили, причем неспецифическим (дистрофия, отложения пигмента и т. п.), а иногда преувеличенным изменениям придавалось патогенетическое значение. Такого рода описания симпатических ганглиев и нервных стволов выдвигались в качестве обоснования для операций денервации легкого при БА [66,67].

Для достижения оптимальной денервации в 1960-е годы использовалась реимплантация (аутотрансплантация) легкого [68,69]. Были изданы рекомендации [67], где денервация посредством торакотомии со «скелетизацией» корня легкого была названа наиболее признанным методом хирургического лечения БА. Денервация корня легкого была рекомендована при инфекционно-аллергической астме с «выраженной блокадой» бета-адренорецепторов, при БА тяжелого течения с глюкокортикоидной недостаточностью, а также при отсутствии эффекта от денервации каротидного синуса и гломэктомии. При этом отмечалось, что продолжительность консервативной терапии до момента установления показаний к хирургической денервации должна иметь «разумные пределы». Наряду с открытой, применялась закрытая денервация посредством торакоскопии, однако первый метод был назван «наиболее признанным среди подавляющего большинства хирургов» [67].

Сообщалось, что из числа 986 наблюдавшихся больных бронхиальной астмой, у 41,7 % были выявлены показания к хирургическому лечению. Данной группой исследователей были выполнены 457 операций денервации, из числа которых отмечено следующее количество осложнений: послеоперационные осложнения в целом у 58 больных, воспалительные у 27, бронхопульмональные (в т. ч., пневмония, эмпиема плевры и пневмоторакс) у 11, неврологические (в т. ч., дисфагия и парез голосовой связки) у 12, параплегия или гемипарез (повреждение

спинного мозга объяснено травматичным удалением симпатического ствола) у 2; 6 больных умерли в течение 32 дней после операции [62].

Денервацию иногда производили одновременно с резекцией ткани легкого, лобэктомией или билобэктомией [70]. В этой связи заслуживает внимания цитата из рекомендаций Минздрава РСФСР: «Широко бытующее представление, что показанием к операции при БА служит неэффективность консервативной терапии, является неправильным. Наличие очагов хронического воспаления в легких и бронхах даже при хорошем эффекте от консервативного лечения служит показанием к операции. Отсрочка операции служит вовлечению в воспалительный процесс других отделов бронхиального дерева, увеличивает степень аллергии, дистрофические изменения в иннервационном аппарате и эндокринных органах» [67]. Следует отметить, что характер изменений бронхов при БА обычно диффузный, а аргументация о «вовлечении в воспалительный процесс других отделов бронхиального дерева» едва ли оправдывает торакотомию. Подобные инструкции могли вести к удалению малоизмененной ткани легкого, что отмечалось патоморфологами. Морфологические описания включали такие неспецифические изменения, как эмфизема, воспаление и склероз, без указания степени их выраженности и распространенности.

Среди послеоперационных осложнений отмечалась пневмония и неврологические нарушения: сухость глазного яблока, паралич подъязычного нерва или голосовой связки, синдром Горнера [60,66]. Эффективность денервации легкого при БА расценивалась как умеренная: пациенты примерно поровну (30–40%) распределились по группам с хорошим, умеренным эффектом и отсутствием эффекта [70]. Группа с ухудшением состояния не выделялась, что вызывает сомнения в объективности оценки результатов. Другие данные также вызывают сомнения, например, количественные показатели (иммуноглобулины сыворотки, Т- и В-лимфоциты крови, показатели фагоцитоза) изменялись в одном направлении под действием медикаментозного и хирургического лечения, причем второе постоянно оказывалось эффективнее первого [71].

Резекция легкого (РЛ) применялась как самостоятельный метод лечения БА даже в тех случаях, когда медикаментозная терапия была эффективной. Показания к РЛ включали бронхоэктазы и локальный пневмоцирроз и деформирующий бронхит [72]. РЛ применялась при билатеральном и распространенном характере изменений, т. е., при невозможности их полного удаления. Те же исследователи сообщали, что хирургическому лечению подвергались «не более 10%» их пациентов с БА [72]. РЛ выполнялась также в период ремиссии для достижения радикального излечения. Согласно концепции Ф. Г. Углова (1904–2008), целью хирургического лечения БА было удаление очага инфекции. Хроническую пневмонию Углов называл «основой БА» [73]. Больных БА переводили из терапевтических отделений для оперативного лечения.

После курса лечебных бронхоскопий удаляли сегменты и доли легких при БА, хронической пневмонии, пороках развития и других заболеваниях [73–77]. Складывается впечатление, что морфологические описания резецированной ткани (тяжелые дистрофические изменения и т. п.) иногда формулировались в соответствии с концепцией [78–83]. Хирургическое лечение врожденных пороков развития легких рекомендовалось в раннем возрасте во избежание воспалительных осложнений [79], что могло быть оправданным во многих случаях. Однако пространные, отличающиеся от стандартных [84] морфологические описания удаленных долей и сегментов могли способствовать хирургическим вмешательствам без достаточных показаний.

Бронхоскопия (Бс) была рекомендована как компонент обследования при БА [67,85,86]. Например, одной группой исследователей было выполнено 756 бронхоскопий у 472 больных БА [85]. Бс, бронхоальвеолярный лаваж и эндобронхиальная биопсия использовались для изучения патогенеза; однако существует обоснованное мнение, что эти процедуры больным БА пользы не приносят [87]. Утверждалось, что «Бс позволяет судить о характере, локализации и распространенности поражения бронхиального дерева» [88], что не является достаточным основанием для Бс: распространенность изменений бронхов при БА имеет, как правило, диффузный характер, а морфологическое описание едва ли может существенно повлиять на лечение. Те же авторы сообщили о 388 Бс, выполненных у 216 больных БА, причем ни у одного из них диагноз после Бс не изменился. «При сопоставлении частоты осложнений, возникающих при фибробронхоскопии у больных с различной легочной патологией, установлено, что БА составляет 66,7% всех осложнений» [88]. Бс использовалась у больных БА с научно-исследовательскими целями [61,89,90], при легком и среднетяжелом течении, у детей и пожилых [91–96]. В то же время, сообщалось о повышенной частоте осложнений Бс у больных БА по сравнению с другими заболеваниями [85,88]. Информированное согласие упоминалось только в некоторых более поздних работах [93,97]. Тема информированного согласия актуальна также для детей и подростков; подробнее см. [3].

Расширение показаний к Бс связано с именами Ф. Г. Углова и Л. Ц. Иоффе [73–77,98–100]. Иоффе писал, что Бс должна выполняться при всех заболеваниях легких [98]. В 1976 г. Углов сообщил о 2477 лечебных и около 5000 диагностических Бс, выполненных в его учреждении у больных 1,5–78 лет с хроническим бронхитом, пневмонией и астмой [73]. Бс была рекомендована и применялась у взрослых и детей с БА в фазе обострения и ремиссии [101–105], а также при преастме, которую определяли как бронхит с элементами бронхоспазма и аллергии [103,106]. Бс обсуждалась как метод ранней диагностики при всех формах астмы; ее проводили повторно в целях динамического наблюдения [101]. Некоторые авторы выполняли до 15 Бс при БА у детей (1–2 в неделю) [107].

Ф.Г. Углов подчеркивал эффективность лечебных Бс при умеренном бронхите и выполнял 5–6 процедур на курс [76]. В частности, атрофический вариант хронического бронхита считался показанием к Бс [108]. С помощью бронхоскопа проводилась лазерная терапия при БА, хроническом бронхите и пневмонии [109–113], в т. ч. в случаях с выраженной атрофией слизистой оболочки бронхов [111], при атрофическом бронхите и первичной атрофической бронхопатии [114–116]. Заметим, что в зависимости от поглощенной энергии, лазер вызывает нагрев или повреждение тканей. Из общей патологии известно, что повреждение может усилить атрофию. При острой пневмонии у детей Бс выполнялась с целью оценки характера воспаления бронхов (гнойное или катаральное), а при хронической пневмонии — с той же целью, а также для исключения туберкулеза (Тб) и врожденных аномалий [117,118]. В 1984 г. Ф.Г. Углов писал о 6000 Бс, выполненных в его учреждении у больных хронической пневмонией, которую он считал «основой БА» [73,74]. При этом подчеркивалась необходимость полного бронхологического обследования при БА [76]. Многие тысячи Бс выполнялись также в областных центрах и амбулаторных учреждениях. В то же время, отмечались трудности местной анестезии при Бс, в связи с чем в 20–25% случаев применялся общий наркоз [119].

Бс использовалась при бронхите, острой и хронической пневмонии [120–124], у контактирующих с пылью сельскохозяйственных рабочих [125], у больных бронхитом, имевших профессиональный контакт с протеолитическими ферментами [126], у ликвидаторов последствий аварии на ЧАЭС [127], при внебольничных пневмониях (1478 Бс у 977 пациентов) [128], на втором этапе скрининга в целях выявления хронических неспецифических заболеваний легких (в т. ч., БА и хронического бронхита) у детей, проживающих в местностях с промышленным загрязнением [129] и пр. В подобных исследованиях участвовали патоморфологи, поддерживая представления о важности гистологического исследования слизистой оболочки бронхов при неспецифических заболеваниях.

Бс применялась при различных формах Тб [130–139], при гиперэргических туберкулиновых пробах [140] и в рамках алгоритма при подозрении на Тб при отсутствии микобактерий в мокроте [141]. Первичный Тб у детей рассматривался как показание к Бс [117]. При деструктивных формах Тб лечебные Бс были рекомендованы МЗ РСФСР 1–2 раза в неделю в течение 2–4 месяцев [142]. Эндоскопический мониторинг применялся при первичном туберкулезе без специфических изменений в бронхах [133,143]. Показания к Бс выходят за рамки настоящего обзора, приведем лишь одну цитату: «Бс — это инвазивная процедура; при ее назначении нужно ответить на вопросы: какую информацию мы хотим получить? Оправдана ли эта информация риском процедуры?» [144]. Большое значение имеют методы подготовки специалистов по эндоскопии без участия пациентов (обучающие

программы, модели, муляжи) и объективный отбор кандидатов [145].

Биопсия бронха использовалась для научных исследований, причем качество препаратов не всегда бывало высоким [146], описания иногда носили стереотипный характер, а морфометрические показатели изменялись в соответствии с концепцией [146,147]. Некоторые гистологические описания вызывают сомнения, например, «атрофические процессы» в бронхах у детей с БА (79.5% случаев у детей старше 12 лет) [148]. В некоторых работах единственным методом исследования биопсийного материала была сканирующая электронная микроскопия [121], что едва ли информативно для диагностики. Биопсии для научных исследований брали из крупных бронхов больных подтвержденным раком легкого [146], что означало дискомфорт для больных без последствий для лечения. Полученные путем Бс смывы при раке и Тб (в т. ч., при локализованных формах, туберкулезе) исследовали с помощью инфракрасной микроскопии, по-видимому, без последствий для теории и практики [149].

Гастродуоденоскопию производили у детей с ревматоидным артритом, дерматомиозитом, склеродермией, системной красной волчанкой, заболеваниями органов дыхания, гепатобилиарной системы и поджелудочной железы в т. ч. с научно-исследовательскими целями с участием приезжих и местных соискателей [129,150–156]. Гастроскопия использовалась при обследовании детей, родившихся у матерей, страдающих бронхиальной астмой [157]. Иоффе и соавт. использовали гастродуоденоскопию с биопсией у больных с уреимией [100]. Наконец, нужно упомянуть инъекционную гепатографию (чрескожная чреспеченочная внутривисцеральная гепатография) и другие ангиографические методы, применявшиеся с научно-исследовательскими целями при диффузных заболеваниях печени, таких как гепатиты, гепатозы, дистрофии, фиброз, цирроз, амилоидоз печени, правожелудочковая недостаточность и обтурационная желтуха разной степени выраженности [158,159]. Заметим, что при амилоидозе и циррозе после пункции печени повышен риск кровотечения, а выраженная подпеченочная желтуха считается противопоказанием.

Нарушения медицинской этики в отношении алкоголиков обсуждались ранее [160]. Особо следует отметить инвазивные методики, применявшиеся в т. ч. с научно-исследовательскими целями. Выполнялись биопсии почек, поджелудочной железы, печени, легких, слюнных желез, желудка и кожи, иногда повторно (литературные ссылки см. [1]). Гастродуоденоскопия с биопсией, эндоскопическая панкреатохолангиография и ангиография иногда выполнялись у пациентов наркологических отделений без четких показаний [161,162]. При «алкогольном абстинентном синдроме средней и тяжелой степени» была рекомендована инфузионная терапия (растворы хлорида натрия, глюкозы, декстрана) с целью детоксикации и регидратации [163]. Показания вызывают сомнения, поскольку алкоголь и его метаболиты выводятся самосто-

ательно, а регидратация возможна *per os*. В условиях недостаточного контроля качества выполнения процедур, внутривенные и эндоскопические манипуляции сопряжены с повышенным риском осложнений, в т. ч., заражения вирусным гепатитом, что отмечалось у больных алкоголизмом. Известно, что сочетание вирусного и алкогольного поражения печени неблагоприятно. Важно подчеркнуть, что принцип информированного согласия соблюдался не всегда, т. е. лечение бывало принудительным. У алкоголиков, больных туберкулезом, выполнялись следующие процедуры: эндолимфатическое и эндобронхиальное введение лекарств, назначение пирогенных препаратов (сульфозин, пирогенал) с повышением температуры тела до 40°C и выше, гемосорбция, плазмаферез. Качество выполнения процедур не всегда было оптимальным; например, после повторных бронхоскопий наблюдалось повреждение голосовых связок. В 1994 году сообщалось, что около 60% пациентов одного из «фтизионаркологических» стационаров для принудительного лечения совершили побег, из которых половина была возвращена при содействии милиции [164]. Гемосорбцию применяли также у алкоголиков, больных пневмонией [165–168].

Завершая обзор литературы, кратко остановимся на преувеличении последствий аварии на ЧАЭС [169] и связанной с этим гипертерапией некоторых заболеваний. Цистоскопия без достаточных показаний по поводу предполагаемых радиогенных предопухолевых и опухолевых изменений в мочевом пузыре обсуждалась ранее [169,170]. Единственным доказанным онкологическим последствием аварии считается увеличение частоты карцином щитовидной железы (КЩЖ) среди лиц, подвергшихся облучению в молодом возрасте. Количество радиогенных КЩЖ после аварии и степень их злокачественности были преувеличены в результате действия следующих механизмов. Заболеваемость КЩЖ среди детей и подростков в СССР была ниже, чем в других развитых странах [169]. По-видимому, это было связано с недостатками диагностики. Соответственно, имелась популяция недиагностированных КЩЖ. При скрининге после аварии находили не только ранние, но и старые запущенные опухоли, которые интерпретировали как агрессивные радиогенные раки. Кроме того, могла иметь место регистрация необлученных больных как об-

лученных. Случаи из других областей должны были в среднем находиться на более поздних стадиях, поскольку массовый скрининг там не проводился. Соответственно, в ранние сроки после аварии КЩЖ были в среднем более крупными и менее дифференцированными, чем выявленные позже [171]. Интерпретация запущенных случаев как агрессивных радиогенных раков способствовала представлениям об относительно быстром росте и раннем метастазировании чернобыльских КЩЖ [169]. Подобные представления имели последствия для практики: для чернобыльских КЩЖ было рекомендовано более радикальное хирургическое лечение, чем для спонтанных опухолей. В особенности, после 1998–1999 гг. в некоторых клиниках Белоруссии и Украины стали применяться более радикальные методы лечения КЩЖ [172]. Для чернобыльских педиатрических КЩЖ были рекомендованы тотальная тиреоидэктомия и с шейной лимфодиссекцией и радиотерапия в относительно высоких дозах [173,174]. Некоторые специалисты считали субтотальную тиреоидэктомию онкологически неоправданной и рекомендовали тотальную тиреоидэктомию [175,176]. В статье [175] в поддержку тотальной тиреоидэктомии неверно цитирован ряд публикаций, например [177, 178]. В недавней публикации двусторонняя лимфодиссекция была рекомендована для всех КЩЖ независимо от размера узла, гистологии и наличия метастазов [179]. Подобные рекомендации в целом не соответствуют международной практике, в т. ч., после аварии на АЭС Фукусима-1 [180]. Следует отметить, что среди осложнений радикальной тиреоидэктомии возможны гипопаратиреоз и парез возвратного гортанного нерва. Подробности и литературные ссылки см. [181]

Известно, что хирургические операции и другие инвазивные процедуры могут обладать эффектом плацебо. Эффективности описанных выше процедур мог способствовать эффект плацебо, который иногда усиливался за счет необъективной оценки результатов. Среди факторов, способствующих сохранению и практическому использованию инвазивных методов по сомнительным показаниям, следует отметить недостаточное использование мировой литературы [182], авторитарный стиль руководства, недостаточное соблюдение принципов научной полемики и информированного согласия.

Литература:

1. Яргин, С. В. О научном использовании биопсии почек. *ГлавВрач* 2016; (10):48–57.
2. Jargin SV. Invasive procedures with questionable indications: Prevention of a negligent custom. *J Surg Open Access* 2017;3 (5).
3. Jargin SV. On the endoscopic methods used in pediatrics with questionable indications. *Ann Med Surg* 2016;10:8–10.
4. Jargin SV. Unnecessary operations: a letter from Russian pathologist. *Int J Surg*. 2010;8 (5):409–10.
5. Калитеевский, П. Ф. *Болезни червеобразного отростка*. М.: Медицина; 1970.
6. Кованов, В. В., Перельман М. И. Операции на грудной стенке и органах грудной полости. В кн.: Кованов В. В. (ред.). *Оперативная хирургия и топографическая анатомия*. М.: Медицина, 2001; стр. 297–321.
7. Семиглазов, В. В., Топузов Э. Э. *Рак молочной железы*. М.: МЕДпресс-информ; 2009.

8. Bright PL, Norris Turner A, Morrison CS, et al. Hormonal contraception and area of cervical ectopy: a longitudinal assessment. *Contraception* 2011;84:512–9.
9. Шпак, Н. И., Нарицына Н. И., Коновалова Н. В. Тауфон и эмоксилин в комплексном лечении склеротических макулодистрофий. *Офтальмол. журн.* 1989; (7):463–5.
10. Соломатин, И. И. Применение препарата милдронат в офтальмологии. VI. Конф. офтальмологов Прибалтики. Рига: ЛМА, 1990; стр. 97–99.
11. Хорошилова, И. П., Бабижаев М. А., Илатовская Л. В. и др. Способ профилактики пролиферативной витреопатии. Патент РФ 2175223, 2001.
12. Александрова, Т. Е., Александров Е. И. Способ лечения хориоретинальных дистрофий после перенесенного туберкулезного хориоретинита. Патент РФ 2463998, 2006.
13. Jargin SV. Mildronate (Meldonium): First, do no harm. *Adv Chem Res* 2018;44.
14. Jargin SV. On the use of carnosine and antioxidants. *J Intercult Ethnopharmacol* 2016;5 (3):317–9.
15. Rodriguez-Coleman H, Spaide R. Ocular complications of needle perforations during retrobulbar and peribulbar injections. *Ophthalmol Clin North Am.* 2001;14 (4):573–9.
16. Яргин, С. В. К вопросу о биологических эффектах электромагнитного излучения радиочастотного диапазона. *Техника. Технологии. Инженерия.* 2017; (3):14–19.
17. Galperin EI, Diuzheva TG, Petrovsky PF, et al. Results of pancreatic blood shunting into the systemic blood flow in insulin-dependent diabetics. *HPB Surg.* 1996;9:191–7.
18. Дюжева, Т. Г. Хирургическое лечение больных инсулинзависимым сахарным диабетом. Дисс. д. м. н. ММА им. И. М. Сеченова, 1992.
19. Гальперин, Е. И., Шраер Е. И., Дюжева Т. Г. и др. Экспериментальное обоснование и первый клинический опыт хирургического лечения сахарного диабета. *Хирургия* 1987; (2):64–70.
20. Гальперин, Е. И., Дюжева Т. Г., Кузовлев Н. Ф. и др. Хирургическая коррекция метаболизма при сахарном диабете. *Хирургия* 1988; (9):6–11.
21. Сипливый, В. А., Берсенев А. В. Отдаленные результаты депортализации панкреатического кровотока у больных сахарным диабетом 1-го типа. *Клиническая хирургия.* 1998; (11):9–12.
22. Торгунаков, А. П. Ренопортальный венозный анастомоз. Кемеровский мед. ин-т; 1992.
23. Иванов, П. А., Голиков П. П., Щербюк А. Н. и др. Особенности послеоперационного периода при сахарном диабете I типа с дистальным селезеночно-почечным анастомозом. *Сов. медицина* 1990; (2):17–19.
24. Шраер, Т. И., Розина Н. С. Отдаленные результаты депортализации поджелудочного кровотока и место ее в комплексном лечении сахарного диабета. *Пробл. эндокринологии* 1992;38 (5):49–52.
25. Никоненко, А. С., Ковалев А. А., Загородний С. Н., Волкова Н. А. Хирургическое лечение инсулинзависимого сахарного диабета и его осложнений. *Хирургия.* 1996; (2):81–83.
26. Торгунаков, С. А., Торгунаков А. П. О возможных причинах тромбоопасности дистального спленоренального венозного анастомоза. *Ангиология и сосудистая хирургия* 2010;16 (4):184–88.
27. Путинцев, А. М., Шраер Т. И., Сергеев В. Н. и др. Варианты хирургических методов лечения тяжелой артериальной гипертензии в сочетании с сахарным диабетом 2 типа. *Ангиология и сосудистая хирургия* 2010;16 (2):120–5.
28. Гальперин, Е. И., Кузовлев Н. Ф., Дюжева Т. Г., Александровская Т. Н. Подходы к хирургическому лечению сахарного диабета (экспериментальное исследование). *Хирургия* 1983; (1):13–20.
29. Williams G, Pickup JC. *Handbook of diabetes.* 2nd edition, Oxford: Blackwell Science; 1999.
30. Севергина, Э. С. Морфология и патогенез инсулинзависимого сахарного диабета. Дисс. д. м. н. ММА им. И. М. Сеченова, 1995.
31. Севергина, Э. С., Пономарев А. В., Дюжева Т. Г. и др. Диабетический гломерулонефрит — первая стадия диабетической гломерулопатии. *Архив патологии* 1994;56 (4):44–50.
32. Севергина, Э. С., Пономарев А. Б., Дюжева Т. Г. и др. Диабетический гломерулосклероз — пролонгированная стадия диабетической гломерулопатии. *Архив патологии* 1994;56 (4):50–55.
33. Севергина, Э. С., Дюжева Т. Г. Морфологические и функциональные изменения В-клеток и сосудов островков Лангерганса у больных инсулинзависимым сахарным диабетом. *Архив патологии* 1996;58 (5):40–7.
34. Севергина, Э. С., Дюжева Т. Г., Разгулина Л. Е., Стахеев И. Б. Локализация В-клеток в ацинусах — обычное явление или признак компенсаторного процесса при инсулинзависимом сахарном диабете? *Архив патологии* 1992;54 (12):18–23.
35. Балалыкин, Д. А. Внедрение патогенетических принципов хирургического лечения язвенной болезни в отечественной хирургии в 20–30-е годы 20 века. *Хирургия* 2004; (10):73–77.
36. Афендулов, С. А., Журавлев Г. Ю., Краснолутский Н. А. Превентивное хирургическое лечение язвенной болезни. *Вестник хирургии им. И. И. Грекова* 2006;165 (3):18–23.

37. Поташов, Л. В., Семенов Д. Ю., Ушверидзе Д. Г. и др. Отдаленные результаты ушивания перфоративных пилородуоденальных язв. Вестник хирургии им. И. И. Грекова 2005;164 (5):40–42.
38. Гостищев, В. К., Евсеев М. А., Головин Р. А. Радикальные оперативные вмешательства в лечении больных с перфоративными гастродуоденальными язвами. Хирургия 2009; (3):10–16.
39. Макаренко, Т. П. Надо ли совершенствовать классический метод резекции желудка при пептических язвах? Сов. медицина. 1973; (6):46–50.
40. Кузин, М. И., Постолов П. М. Выбор метода хирургического лечения пептических язв. Хирургия 1976; (6):126–32.
41. Яицкий, Н. А., Седов В. М., Морозов В. П. Язвы желудка и двенадцатиперстной кишки. М.: МЕДпресс-информ, 2002.
42. Сажин, И. В., Сажин В. П., Бронштейн П. Г. и др. Лапароскопическое лечение перфоративных язв. Хирургия 2014; (7):12–16.
43. Чернооков, А. И., Наумов Б. А., Котаев А. Ю. Хирургическое лечение больных с перфоративными пептическими язвами. Хирургия 2007; (6):34–39.
44. Королев, М. П. Хирургическое лечение дуоденальных пептических язв. Вестник хирургии им. И. И. Грекова 1996; (1):96–100.
45. Кузин, М. И., Чистова М. А. Желудок и двенадцатиперстная кишка. В кн.: Кузин М. И. (ред.). Хирургические болезни. 2-е изд. М.: Медицина, 1995; стр. 337–407.
46. Бабалич, А. К. Хирургическое лечение больных язвенной болезнью двенадцатиперстной кишки. Хирургия 1999; (7):19–22.
47. Вачев, А. Н., Корытцев В. К., Антропов И. В. Выбор объема операции при сочетании перфорации язвы двенадцатиперстной кишки с другими осложнениями язвенной болезни. Хирургия. 2013; (11):29–31.
48. Репин, В. Н., Костылев Л. М., Поляков С. Н., Матвеева Н. А. Выбор операции при перфоративных язвах желудка и двенадцатиперстной кишки. Вестник хирургии им. И. И. Грекова 2011;170 (2):48–51.
49. Лобанков, В. М. Хирургия язвенной болезни на рубеже XXI века. Хирургия 2005; (1):58–64.
50. Постолов, П. М., Полянец А. А., Писарев В. Б., Кувшинов Д. А. Целесообразна ли селективная проксимальная ваготомия в лечении кровоточащей язвы двенадцатиперстной кишки? Хирургия 1991; (3):19–23.
51. Комаров, Н. В., Маслагин А. С., Комаров Р. Н. Хирургическое лечение больных с осложнениями язвенной болезни желудка и двенадцатиперстной кишки в условиях районной больницы. Вестн. хирургии им. И. И. Грекова 2001;160 (2):104–6.
52. Olbe, L. Therapeutic applications of vagotomy. Yale J Biol Med 1994;67:153–7.
53. Lipof T, Shapiro D, Kozol RA. Surgical perspectives in peptic ulcer disease and gastritis. World J Gastroenterol 2006;12:3248–52.
54. Baron JH. Peptic ulcers can now be cured without operation. Ann R Coll Surg Engl 1995;77:168–73.
55. Панцирев, Ю. М., Михалев А. И., Федоров Е. Д., Чернякевич С. А. Хирургическое лечение осложненной язвенной болезни. В кн.: Савельев В. С. (ред.) 80 лекций по хирургии. М.: Литтерра; 2008.
56. Петровский, Б. В. О Сергее Сергеевиче Юдине. В кн.: Юдин С. С. Избранное. М.: Медицина, 1991; стр. 356–75.
57. Юдин, С. С. Этюды желудочной хирургии. Хирургия 1991; (7):159–66.
58. Абакумов, М. М., Кузыбаева М. П. Письма из ссылки академика АМН СССР С. С. Юдина. Хирургия 2012; (4):81–5.
59. Нишанов, Ф. Н., Батиров А. К., Абдирайимов Б. А. и др. Современное состояние проблемы хирургического лечения прободных дуоденальных. Вестник хирургии им. И. И. Грекова 2011;170 (5):97–100.
60. Бабичев, С. И., Харлампович С. И., Тарасова Л. Б. Частичная денервация легких при бронхиальной астме. Хирургия 1985; (4):31–35.
61. Бабичев, С. И., Шестов А. Ю. Нейроиммунные взаимосвязи в выборе вида оперативного вмешательства для лечения больных бронхиальной астмой. Хирургия 1993; (6):52–59.
62. Смаков, Г. М. Осложнения при хирургическом лечении больных бронхиальной астмой. Хирургия 1990; (2):124–7.
63. Гудовский, Л. М., Карашуров С. Е., Карашуров Е. С. Хирургическое лечение бронхиальной астмы. Хирургия 2002; (7):14–18.
64. Чучалин, А. Г. Бронхиальная астма в России: результаты национального исследования качества медицинской помощи больным бронхиальной астмой. Пульмонология 2006; (6):94–102.
65. Вейн, А. М. «Нервизм» и медицина. Тер. архив 1991;63 (12):4–6.
66. Бабичев, С. И., Батищев Н. Г. Морфологические изменения в легочной ткани при бронхиальной астме. Хирургия 1972;48 (3):49–52.

67. Минздрав РСФСР. Показания и противопоказания к оперативному лечению бронхиальной астмы. Метод. рекомендации. М., 1988.
68. Мешалкин, Е. Н., Сергиевский В. С., Феофилов Г. Л. и др. Первые попытки хирургического лечения бронхиальной астмы методом аутотрансплантации легких. Экспер. хир. и анест. 1964; (6):26–33.
69. Meshalkin EN. 1st attempts of surgical treatment of bronchial asthma by the pulmonary autotransplantation method. G Ital Mal Torace 1968;22:15–22.
70. Бабичев, С. И., Батищев Н. Г., Барейша В. М. Хирургическое лечение бронхиальной астмы. Хирургия 1972;48 (12):52–56.
71. Савченко, З. И. Состояние иммунологической реактивности при хирургическом лечении больных бронхиальной астмой. В кн.: Бабичев С. И. Некоторые аспекты хирургического лечения бронхиальной астмы. М.: ММСИ им. Н. А. Семашко, 1982; стр. 13–26.
72. Соколов, С. Н., Герасин В. А., Моисеев Н. В., Леонтьев А. И. Результаты резекций легкого при бронхиальной астме. Грудн. хир. 1975; (1):105–8.
73. Углов, Ф. Г. Патогенез, клиника и лечение хронической пневмонии. М.: Медицина; 1976.
74. Углов, Ф. Г. Под белой мантией. М.: Советская Россия; 1984.
75. Углов, Ф. Г. Патогенез и лечение бронхиальной астмы. Вестник хирургии им. И. И. Грекова 1976;116(1):102–13.
76. Углов, Ф. Г., Соколов С. Н. Патогенетическая терапия бронхиальной астмы. Вестник хирургии им. И. И. Грекова 1969;102(1):7–14.
77. Углов, Ф. Г. Симптоматическая и патогенетическая терапия бронхиальной астмы. Клиническая медицина 1970;48 (2):146–9.
78. Струков, А. И., Кодолова И. М. Хронические неспецифические заболевания легких. М.: Медицина; 1970.
79. Есипова, И. К. Легкое в патологии. Новосибирск: Наука; 1975.
80. Есипова, И. К., Владимирцева А. Л. Врожденные пороки развития легких. Архив патологии 1996;58(3):49–54.
81. Есипова, И. К. Интерстициальные реакции легких при хроническом бронхите в дифференциально-диагностическом аспекте. Сов. медицина 1978; (4):52–56.
82. Есипова, И. К., Владимирцева А. Л., Бирюков В. В. Пороки ветвления и дивертикулез слизистой оболочки бронхов у детей как факторы, предрасполагающие к развитию хронических воспалительных процессов в легких. Архив патологии 1990;52(2):6–10.
83. Кодолова, И. М. Изменения в стенках бронхов и окружающей легочной ткани при хронических бронхитах. Дис. к. м. н. 1-й Моск. мед. ин-т. М., 1949.
84. Spencer H, Liebow AA. Pathology of the lung. Oxford: Pergamon Press; 1977.
85. Бабичев, С. И., Евдокимов А. И., Смаков Г. М., Плаксин Л. Н. Подготовка больных бронхиальной астмой к бронхоскопическим исследованиям. Хирургия 1982; (7):63–67.
86. Филиппов, В. П. Бронхоальвеолярный лаваж при диффузных поражениях легких. М.: Медицина; 2006.
87. Kavuru MS, Dweik RA, Thomassen MJ. Role of bronchoscopy in asthma research. Clin Chest Med 1999;20:153–189.
88. Маврицин, Л. Е., Лифшиц Н. А. Осложнения при фибробронхоскопии у больных бронхиальной астмой. Клиническая медицина 1980;58(4):37–40.
89. Миррахимов, М. М., Бримкулов Н. Н., Лямцев В. Т. и др. Изменение поверхностной активности бронхоальвеолярных смывов и их клеточного состава у больных бронхиальной астмой. Тер. архив 1987;59(3):31–36.
90. Польшнер, А. А., Кузин И. И., Ермолин Г. А. и др. Иммуноглобулины бронхиального секрета при бронхиальной астме и хроническом бронхите. Сов. медицина 1984; (6):36–39.
91. Герасин, В. А., Паламарчук Г. Ф., Кизела А. П. Бронхофиброскопическая оценка воспалительных изменений и гиперреактивности бронхов у больных бронхиальной астмой. Тер. архив 1994;66(3):15–19.
92. Овчаренко, С. И., Романова Л. К., Филиппов В. В., Младковская Т. В. Клинико-цитологические параллели при обострении бронхиальной астмы. Тер. архив 1992;64(1):54–58.
93. Огородова, Л. М., Селиванова П. А., Геренг Е. А. и др. Патоморфологическая характеристика нестабильной бронхиальной астмы (фенотип brittle). Тер. архив 2008; 80(3): 39–43.
94. Федосеев, Г. В., Емельянов А. В., Гончарова В. А. и др. Двухвалентные катионы содержимого бронхов в патогенезе и клинике бронхиальной астмы. Тер. архив 1992;64(12):58–62.
95. Гринштейн, Ю. И., Шестовицкий В. А. Тяжелые формы бронхиальной астмы у пациентов пожилого возраста. Успехи геронтологии 2004; (13):102–6.
96. Новикова, А. В., Климанская Е. В., Шершевская А. Я. и др. Иммуноморфология слизистой оболочки бронхов и гастродуоденальной зоны у детей при сочетанном заболевании бронхов и желудочно-кишечного тракта. Архив патологии 1996;58(6):12–16.
97. Будкова, А. А., Волкова Л. И., Будков С. Р., Богомягков В. С. Клинико-морфологическая оценка эффективности будесонида у больных бронхиальной астмой. Тер. архив 2003;75(8):48–51.

98. Иоффе, Л. Ц. Нетуберкулезные заболевания легких, их диагностика и лечение Алма-Ата: Знание; 1976.
99. Иоффе, Л. Ц., Верболович В. П., Демченко Л. К., Жаркова Т. Г. Комплекс бронхологических и биохимических характеристик изменений бронхов у пульмонологических больных. Тер. архив 1984; 56 (3): 82–84.
100. Алиев, М. А., Иоффе Л. Ц., Кашкин К. А. и др. Роль эндоскопии в диагностике и лечении поражений системы пищеварения у больных уреимией. Клин. хирургия. 1987; (8): 61–63.
101. Скопина, Е. И. Бронхоскопия в диагностике и лечении различных клинических вариантов бронхиальной астмы инфекционно-аллергического генеза. Дис. к. м. н. Саратов, 1980.
102. Непомнящих, Г. И., Айдагулова С. В., Трубникова Н. В. и др. Структурные модификации бронхиального эпителия при бронхиальной астме. Бюлл. эксп. биол. мед. 2007; (4): 462–6.
103. Собченко, С. А. Диагностическая бронхоскопия и биопсия бронхов у больных бронхиальной астмой. Дис. к. м. н. I-й Ленингр. мед. ин-т им. И. П. Павлова, 1977.
104. Клячкин, Л. М., Скопина Е. И. Бронхоскопия в лечении инфекционно-аллергической бронхиальной астмы. Тер. архив 1982; (4): 76–79.
105. Кривошеева, И. М., Богдельников И. В., Слепцов В. П., Ермушкина Т. Г. Цитологическое исследование бронхо-альвеолярных смывов при неспецифических заболеваниях легких у детей. Педиатрия 1988; (6): 99–102.
106. Федосеев, Г. Б., Хлопотова Г. П. Бронхиальная астма. Л.: Медицина; 1988.
107. Чистяков, Г. М., Лившиц М. В., Абросимова Н. А. Эндобронхиальные изменения при бронхиальной астме у детей. Вопр. охр. материнства и детства 1970; (7): 43–48.
108. Чернеховская, Н. Е., Андреев А. В., Повалев В. Г. Лечебная бронхоскопия в комплексной терапии заболеваний органов дыхания. М.: МЕДпресс-информ; 2008.
109. Климанская, Б. В., Шехтер А. В., Сосюра В. Х., Дворникова О. Г. Клинико-морфологический анализ результатов эндобронхиального применения гелий-неонового лазера при лечении хронической пневмонии у детей. Груд. хирургия 1989; (4): 59–64.
110. Шестерина, М. В. Диагностическая и лечебная бронхоскопия. Туберкулез и экология 1993; (1): 40–44.
111. Чернеховская, Н. Е. Лазеры в эндоскопии. М.: МЕДпресс-информ; 2011.
112. Непомнящих, Г. И., Непомнящих И. М. Прижизненная патологоанатомическая диагностика и прогноз хронических воспалительных процессов в легких. Архив патологии 1990; (2): 30–35.
113. Непомнящих, Л. М., Полушкин В. В., Непомнящих Г. И. Электронно-микроскопическое и радиоавтографическое исследование бронхоальвеолярного лаважа при хроническом воспалении легких в условиях воздействия гелий-неонового лазера. Бюлл. эксп. биол. мед. 1989; 108 (7): 117–21.
114. Сидорова, Л. Д., Наумова Л. А., Непомнящих Г. И. Клинические и структурно-метаболические характеристики атрофических форм хронического бронхита. Тер. архив 1994; (3): 38–42.
115. Nepomniashchikh GI, Naumova LA, Nepomniashchikh LM. The phenomenon of bronchial epithelial atrophy: an ultrastructural-metabolic analysis of the bronchial mucosa in chronic bronchitis. Biull Eksp Biol Med. 1994; 118 (10): 444–8.
116. Непомнящих, Г. И., Левицкий В. А., Непомнящих Л. М. и др. Феномен нестабильности бронхиального эпителия при хронической патологии легких. Бюлл. эксп. биол. мед. 2000; (4): 470–4.
117. Исаева, Л. А. Педиатрия. М.: Медицина; 1994.
118. Минздрав РСФСР. Бронхоскопия в комплексе лечения детей, страдающих хронической пневмонией. Метод. рекомендации. Челябинск, 1976.
119. Углов, Ф. Г., Русанов Г. А., Булатов П. К. и др. Бронхологические методы диагностики заболеваний легких. Ленинград: Всесоюз. науч.-исслед. ин-т пульмонологии, 1971.
120. Лишке, А. А., Новиков В. Н. Цитологическое и микробиологическое исследование содержимого бронхов при хронических заболеваниях легких у детей. Вестник хирургии им. И. И. Грекова 1990; (1): 146–8.
121. Раннев, И. Б. Бронхоскопия в лечении больных пневмонией. Дис. к. м. н. Рос. мед. акад. последиплом. образования. М., 2003.
122. Федченко, Г. Г., Чернеховская Н. Е., Раннев И. В. Лучевая и эндоскопическая диагностика пневмонии. Вестн. рентгенол. радиол. 2002; (1): 21–26.
123. Шпак, О. И., Ролик Л. В., Гомоляко И. В. Морфоэндоскопические сопоставления и исследование бронхоальвеолярных смывов у больных хроническим бронхитом. Пробл. туберкулеза 1984; (12): 53–57.
124. Чернушенко, Е. Ф., Бебяновская Т. И., Ролик Л. В. и др. Оценка функции альвеолярных макрофагов при неспецифических заболеваниях легких. Журн. микробиол. эпидемиол. иммунол. 1984; (6): 84–86.
125. Давидьян, А. А. Бронхоскопия, цитология бронхоальвеолярного смыва и морфологическая характеристика биоптатов у работников сельского хозяйства пылевых профессий. Сов. медицина 1991; (9): 62–64.
126. Кучик, А. А., Дмитруха Н. Н., Шпак О. И., Яцына М. Ф. Характеристика иммунологической реактивности больных хроническим бронхитом, работающих на производстве протеолитических ферментов. Тер. архив. 1988; (3): 45–48.

127. Черняев, А. Л., Грובה О. М., Неклюдова Г. В. и др. Цитологические особенности, элементный состав альвеолярных макрофагов бронхоальвеолярных смывов, патоморфология легких у ликвидаторов последствий аварии на Чернобыльской АЭС. Архив патологии 1998;60 (5): 36–41.
128. Казанцев, В. А. Применение бронхологической санации для лечения больных внебольничными пневмониями. В кн: Сборник тезисов. Росс. респираторное общ. 14-й нац. конгресс; 22–26 июня 2004, М., 2004; стр. 361.
129. Климанская, Е. В., Возжаева Ф. С. Сочетанное поражение органов дыхания и пищеварительного тракта у детей из экологически неблагоприятных районов. Рос. педиатр. журн. 2001; (4):20–23.
130. Квасницкий, Б. И., Волощук Е. О. Частота и природа изменений бронхов по данным областного противотуберкулезного диспансера. Врач. дело. 1984; (4):56–58.
131. Лебедев, К. М., Филиппов В. П., Васильев В. Ю., Болотов П. А. Применение углекислотного лазера в лечении туберкулеза бронхов и трахеи у детей и подростков. Пробл. туберкулеза 1989; (3):30–33.
132. Бубочкин, Б. П., Соболев Г. С., Радченко Т. Н. Эндоскопическая картина бронхов у больных туберкулезом легких в разных возрастных группах. Пробл. туберкулеза. 1989; (9):19–22.
133. Берзнер, А. Н., Герман А. К., Коваленко Б. А. Эффективность лечения внутригрудного туберкулеза у детей и подростков и характеристика остаточных посттуберкулезных изменений. Пробл. туберкулеза 1988; (1):32–34.
134. Беленький, М. С., Балон Н. Б. Диагностическая и лечебная бронхоскопия в условиях областного противотуберкулезного диспансера. Пробл. туберкулеза 1977; (4):45–48.
135. Спицына, Т. А., Герасин В. А., Молодцова В. П., Одинцов А. И. Изменения бронхов у детей с первичным туберкулезом. Пробл. туберкулеза 1984; (4):26–30.
136. Николаев, И. С., Мишанов Р. Ф., Паценкер И. И. Раннее выявление туберкулеза и нетуберкулезных заболеваний легких. Пробл. туберкулеза 1982; (4):31–34.
137. Лебедева, Л. В., Соколова Г. В., Николаева Н. В., Коновалова Р. К. Методы выявления и диагностики малых форм туберкулеза у детей и подростков. Пробл. туберкулеза 1974; (8):4–7.
138. Беленький, М. С. Диагностика хронической туберкулезной интоксикации у взрослых. Дисс. к. м. н. Харьк. мед. ин-т., 1962.
139. Аксенова, В. А., Розина Н. Н., Мохначевская А. И., Кравченко А. Ф. Выявление туберкулеза у детей и подростков с неспецифической патологией органов дыхания в условиях общей лечебной сети. Моск. мед. акад. им. И. М. Сеченова, 2005.
140. Челидзе, А. В., Черноусова Т. Я., Карпухина Н. В. и др. Бронхиальный статус детей и подростков с повышенной чувствительностью к туберкулину. Пробл. туберкулеза 1982; (9):27–30.
141. Паламарчук, Г. Ф., Елкин А. В., Кузьмин-Крутецкий М. И. и др. Бронхологические методы исследования в комплексной диагностике туберкулеза и саркоидоза органов дыхания. Северо-Западный мед. ун-т им. И. И. Мечникова, СПб, 2015.
142. Минздрав РСФСР. Эндобронхиальные методы лечения туберкулеза легких. Метод. рекомендации. М., 1982.
143. Филиппов, В. П. Бронхоскопия при заболеваниях легких. М.: Бином; 2014.
144. Rosenthal, M. Bronchoscopy and infection. Paediatr Respir Rev. 2003;4 (2):143–6.
145. Feinsilver SH, Fein A. Textbook of bronchoscopy. Baltimore: Williams & Wilkins; 1995.
146. Непомнящих, Л. М., Левицкий В. А., Непомнящих Г. И. и др. Морфология и патоморфология патоморфологический и эндоскопический анализ крупных бронхов при раке легкого. Бюлл. эксп. биол. мед. 2000;129 (3):347–51.
147. Смаков, Г. М., Евдокимов А. Л., Баскова О. В. Прогнозирование эффекта лечебных бронхоскопий у больных бронхиальной астмой по состоянию местного иммунитета. Клинич. медицина 1995; (5):76–77.
148. Богатырев, А. Ф. Морфологические особенности строения слизистой оболочки дыхательных путей у детей, больных бронхиальной астмой. Аллергология. 2001; (3):7–11.
149. Гельфонд, М. Л. Диагностика туберкулеза легких с применением инфракрасной спектроскопии лаважной жидкости бронхов. Дис. к. м. н. ЦНИИ туберкулеза, М., 1996.
150. Мусаев, С. Н., Новикова А. В., Климанская Е. В. и др. Клинико-эндоскопическая и морфометрическая характеристика слизистой оболочки желудка и двенадцатиперстной кишки у детей с дерматомиозитом. Ревматология 1991; (4):21–25.
151. Чумаков, А. М., Климанская Е. В., Даурова Н. В., Делягин В. М. Морфологические и эндоскопические особенности хронических гастродуоденитов у детей при поражении гепатобилиарной системы и поджелудочной железы. Архив патологии 1986; (2):57–64.
152. Мусаев, С. Н., Новикова А. В., Шершевская А. Я. и др. Морфометрические и иммуногистохимические особенности слизистой оболочки желудка и двенадцатиперстной кишки при системной красной волчанке. Бюлл. эксп. биол. мед. 1991;111 (2):203–6.
153. Климанская, Е. В. Морфометрические и иммуногистохимические особенности слизистой оболочки желудка и двенадцатиперстной кишки при системной красной волчанке. Бюлл. эксп. биол. мед. 1991; (2):203–6.

154. Шахбазян, И. Е., Гаркуша М. В., Склянская О. А. и др. Гастродуоденит *Samrulobacter pylori* у детей, больных ювенильным ревматоидным артритом. Ревматология. 1991; (3):23–28.
155. Климанская, Е. В., Даурова Н. В., Чумаков А. М., Уварова Н. Н. Поражение верхних отделов желудочно-кишечного тракта при склеродермии у детей. Ревматология. 1986; (1):26–29.
156. Цой, Е. А., Балаболкин И. И., Геппе Н. А., Эрдес С. И. Частота выявления симптомов гастроэзофагеальной рефлюксной болезни у детей с бронхиальной астмой. В кн: Сборник тезисов. Росс. респираторное общ. 14-й нац. конгресс; 22–26 июня 2004, М., 2004; стр. 302.
157. Геппе, Н. А., Кузьменко Л. Э., Сажина Н. А., Фаробина Е. Г. Клинико-лабораторное обследование детей, родившихся у матерей, страдающих бронхиальной астмой. В кн: Сборник тезисов. Росс. респираторное общ. 14-й нац. конгресс; 22–26 июня 2004, М., 2004; стр. 311.
158. Таточенко, К. В., Моргунов Н. В., Усков Н. А. О расширении возможностей чрескожных чреспеченочных рентгенорадионуклидное исследование лимфатической системы печени (разработка способа и критериев оценки внесосудистого плазмотока). Мед радиол 1984;29 (5):39–44.
159. Таточенко, К. В., Кованов В. В., Бруслик С. В. Комплексная транспариетальная методика оценки микроциркуляции, ангиоархитектоники и морфологии печени. Мед радиол 1991;36 (2):29–33.
160. Яргин, С. В. Алкоголь в России: 1970–2015 годы. Молодой ученый 2015; (18):323–30.
161. Махов, В. М., Абдуллин Р. Г., Гитель Е. Л. и др. Висцеральные поражения при алкоголизме. Тер. архив 1996; (8):53–56.
162. Махов, В. М. Состояние гастрогепатодуоденопанкреатической системы при алкоголизме. Дисс. д. м. н. ММА им. И. М. Сеченова; 1996.
163. Иванец, Н. Н., Винникова М. А. Алкоголизм. М.: МИА, 2011.
164. Рудой, Н. М., Джохадзе В. А., Чубаков Т. И., Стадникова А. В. Состояние и перспективы стационарного лечения больных туберкулезом, злоупотребляющих алкоголем. Пробл. туберкулеза 1994; (4):8–10.
165. Пилипчук, Н. С., Мельник В. П., Петрова И. Е. и др. Особенности выявления, диагностики, клинического течения, лечения и профилактики туберкулеза у больных хроническим алкоголизмом. Метод. рекомендации. Киев: МЗ УССР; 1987.
166. Крутько, В. С., Стадникова А. В., Чесак О. И. и др. Эффективность комплексной терапии больных хроническим алкоголизмом с впервые выявленным деструктивным туберкулезом легких. Врач. дело 1990; (4):70–71.
167. Тубалец, Н. И. Опыт диагностики хронического алкоголизма у больных туберкулезом легких. Вопр. наркологии 1989; (1):15–18.
168. Крутько, В. С. Пневмонии у больных туберкулезом легких, страдающих алкоголизмом. Пробл. туберкулеза 1990; (1):64–66.
169. Jargin SV. Chernobyl-related cancer and precancerous lesions: Incidence increase vs. late diagnostics. Dose Response 2014;12 (3):404–14.
170. Яргин, С. В. О преувеличении последствий аварии на ЧАЭС: опухоли мочевого пузыря. Медицинская радиология и радиационная безопасность 2007; (4):83–84.
171. Williams, E. D., Abrosimov A., Bogdanova T. et al. Thyroid carcinoma after Chernobyl latent period, morphology and aggressiveness. Br. J. Cancer 2004;90:2219–24.
172. Demidchik YE, Demidchik EP, Reiners C, et al. Comprehensive clinical assessment of 740 cases of surgically treated thyroid cancer in children of Belarus. Ann Surg 2006;243:525–32.
173. Demidchik YE, Saenko VA, Yamashita S. Childhood thyroid cancer in Belarus, Russia, and Ukraine after Chernobyl and at present. Arq Bras Endocrinol Metabol 2007;51:748–62.
174. Мамчич, В. И., Погорелов А. В. Хирургическое лечение узловых форм зоба после аварии на Чернобыльской АЭС. Клиническая хирургия 1992; (12):38–40.
175. Демидчик, Ю. Е., Контратович В. Л. Повторные хирургические вмешательства у детей, больных раком щитовидной железы. Вопр. онкологии 2003; (3):366–9.
176. Демидчик, Е. П., Цыб А. Ф., Лушников Е. Ф. Рак щитовидной железы у детей: последствия аварии на Чернобыльской АЭС. М.: Медицина, 1996.
177. Segal K, Arad-Cohen A, Mechlis S et al. Cancer of the thyroid in children and adolescents. Clin Otolaryngol Allied Sci 1997;22:525–8.
178. La Quaglia MP, Corbally MT et al. Recurrence and morbidity in differentiated thyroid carcinoma in children. Surgery 1988;104:1149–56.
179. Демидчик, Ю. Е., Шелкович С. Е. Опухоли щитовидной железы. Минск: БелМАПО, 2016.
180. Sugitani, I. Management of papillary thyroid carcinoma in Japan. In: Yamashita S, Thomas G (eds) Thyroid Cancer and Nuclear Accidents. Long-Term Aftereffects of Chernobyl and Fukushima. Elsevier, London, 2017;185–94.

181. Jargin SV. Thyroid carcinoma after the Chernobyl accident: Diagnosis, treatment and overtreatment. J Surg Clin Pract 2018;1:2.
182. Murphy J, Jargin S. International trends in health science librarianship part 20: Russia. Health Info Libr J 2017;34:92–94.

РЕЦЕНЗИЯ

на статью С. В. Яргина «Инвазивные процедуры без достаточных показаний: недавняя история»

Рецензируемая статья — мнение автора о сомнительных показаниях к некоторым хирургическим лечебным и диагностическим процедурам, применяемым ранее в отечественной медицине: избыточный радикализм при хирургическом лечении гастродуоденальных язв и рака молочной железы; высокий процент удаленных аппендиксов без морфологических признаков воспаления, коагуляция псевдоэрозий шейки матки без дисплазии эпителия, шунтирование венозной крови от поджелудочной железы в общий круг кровообращения при сахарном диабете; хирургические методы лечения бронхиальной астмы и некоторых других заболеваний органов дыхания; чрезвычайно широкое использование бронхоскопии.

Автором подчеркивается необходимость учета мировой литературы при определении показаний к тем или иным вмешательствам и соблюдения принципа информированного согласия.

Отмечая справедливость поставленной автором проблемы (например, в отношении денервации легкого при бронхиальной астме) нельзя не отметить, что часть поднимаемых вопросов связана с развитием хирургической науки в конкретный исторический период. Касается это таких признанных специалистов, как С. С. Юдин, Ф. Г. Углов. Представляется спорной излагаемая автором мысль о чрезмерном применении бронхоскопии как диагностического метода при различной патологии бронхов и легких. В условиях ограниченного доступа к

англоязычной литературе, на этапе становления некоторых специальностей (например, пульмонологии) описываемые автором «перегибы» в показаниях к инвазивным процедурам вполне могли иметь место. Нельзя не признать, что часть таких «сомнительных» показаний в результате и привели к более объективному подходу к выбору оптимальных методов диагностики и лечения. Ценность статьи была бы существенно более значимой, если бы анализу подверглись не только исторические, но и используемые в настоящее время хирургические подходы, являющиеся «спорными» с точки зрения обоснованности показаний.

Соответствие профилю журнала сомнительное. Заглавие представляется не вполне корректным, так как, учитывая быстрое развитие медицины вообще, речь в статье идет о достаточно давнем историческом периоде. Актуальность темы, учитывая современное состояние вопроса, сомнительное. Обоснованность выводов также спорна, так как вопрос наличия информированного согласия в основном тексте статьи затронут мало. Практическое значение работы вряд ли можно считать высоким.

В настоящем виде статья не рекомендуется к публикации в журнале «Вестник хирургии имени И. И. Грекова».

Академик РАН Н. А. Яицкий
27 декабря 2017 г.

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 4 (190) / 2018

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Абдрасилов Т. К.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Калдыбай К. К.
Кенесов А. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кошербаева А. Н.
Кузьмина В. М.
Курпаяниди К. И.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Паридинова Б. Ж.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.
Федорова М. С.
Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Ахмеденов К. М. (Казахстан)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игиснинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Кошербаева А. Н. (Казахстан)
Курпаяниди К. И. (Узбекистан)
Куташов В. А. (Россия)
Кыят Э. Л. (Турция)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Федорова М. С. (Россия)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)
Шуклина З. Н. (Россия)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.

Ответственный редактор: Осянина Е. И.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

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.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 07.02.2018. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25