

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



52 2019  
ЧАСТЬ IV

16+

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 52 (290) / 2019

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

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

*Редакционная коллегия:*

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

*Международный редакционный совет:*

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

---

---

На обложке изображен *Поль Дирак* (1902–1984), английский физик-теоретик, один из создателей квантовой механики.

Поль Дирак родился в Бристоле, его отец, швейцарец, преподавал в Бристоле французский язык и требовал, чтобы дома все разговаривали только по-французски. Для англоязычных детей, а их в семье было трое, это оказалось непростым делом, поэтому мальчик рос молчаливым, склонным к уединенным размышлениям.

В шестнадцать лет Поль поступил на инженерный факультет Бристольского университета. Несмотря на то, что его любимым предметом была математика, он неоднократно говорил, что инженерное образование дало ему очень много. Дирак увлекся общей теорией относительности, с основами которой познакомился еще во время учебы в университете. Поль проштудировал знаменитую книгу по теории относительности английского физика-теоретика Артура Эддингтона. Параллельно Дирак два года занимался математикой в Бристольском университете, посещая его как вольный слушатель. После блестящей сдачи экзаменов он получил университетскую стипендию и грант от отдела образования Бристольского университета. Эти средства позволили ему продолжить образование в аспирантуре Кембриджского университета. Там его научным руководителем стал профессор, английский физик-теоретик, астрофизик и математик, специалист по статистической механике Ральф Говард Фаулер. Он познакомил молодого человека с идеями Нильса Бора и концепциями зарождающейся атомной физики. Свою диссертацию Дирак так и назвал: «Квантовая механика». На него сильное впечатление произвела лекция одного из ее создателей — немецкого физика Вернера Гейзенберга, которую тот прочитал в Кембридже летом 1925 года. Дирак переписывался с Гейзенбергом и изучал его работы.

За несколько лет ученый опубликовал ряд статей, которые вместе с работами Гейзенберга и еще одного из создателей квантовой механики, австрийского физика-теоретика Эрвина Шредингера, стали основой новой квантовой механики. Дирак разработал математический аппарат квантовой механики — теорию представлений, позволившую понять равноправие нескольких внешне различных вариантов описания в квантовой теории. Вскоре он предложил «метод вторичного квантования», открывший путь к последовательному квантовому описанию электромагнитного поля. Одним из следствий построенной таким образом квантовой электродинамики явились выводы, касающиеся вынужденного излучения, которые уже в наше время легли в основу целого направления в физике — квантовой электроники.

Еще один результат, полученный Дираком, оказался особенно впечатляющим. Он сумел получить релятивистское урав-

нение для электрона, которое открыло новую картину мира, где каждая элементарная частица имеет свою античастицу, при соприкосновении с которой она аннигилирует. Обратное тоже верно: если приложить достаточное количество энергии, то из «моря Дирака» (умозрительной вакуумной модели) родится пара из обычной частицы и ее античастицы. Проще говоря, Дирак удвоил число частиц в нашем мире, фактически открыл мир-двойник из античастиц. Предсказанный Дираком антиэлектрон был открыт в 1932 году Карлом Д. Андерсеном и назван позитроном.

В 1933 году Дирак получил Нобелевскую премию за свои открытия в области физики. Забавный момент: ненавидевший публичность, шумиху и прессу, Дирак хотел отказаться от премии. Спас ситуацию Резерфорд, мудро сказав младшему коллеге, что, если тот откажется, шума и журналистов будет еще больше: премию-то вручают уже треть века, и до сих пор никто не отказывался.

У Поля Дирака появились ученики, но даже став преподавателем, он оставался молчаливым. Американский физик Виктор Фредерик Вайскопф писал по этому поводу: «Дирак был великим человеком, но малополезным для любого студента. Беседовать с ним было нельзя, а если вы и разговаривали с ним, он только слушал и говорил «да». С точки зрения студента, разговоры с Дираком были потерянным временем». В Кембридже даже придумали шуточную единицу измерения неразговорчивости — «дирак»: один дирак равнялся одному слову в час.

Выдающийся физик читал лекции в разных странах, написал и опубликовал несколько книг по теории относительности, квантовой механике и квантовой теории поля. Книга Дирака «Принципы квантовой механики» стала учебником для нескольких поколений физиков. В этом смысле он оказался великим педагогом. До самого ухода в отставку он был профессором физики в Кембридже, а после был приглашен во Флоридский университет, профессором которого оставался до конца жизни.

Дирак был женат на Маргит Вигнер, сестре физика Эугена П. Вигнера. Однажды, сразу после женитьбы, он забыл представить ее как свою молодую жену и представил гостям именно как сестру Вигнера. У них было две дочери. Он был замкнут, поэтому очень любил дальние пешеходные прогулки в одиночестве.

Помимо Нобелевской премии, Дирак был награжден Королевской медалью и медалью Копли Лондонского королевского общества. Выдающийся ученый был избран иностранным членом американской Национальной академии наук и членом Папской академии наук. В 1973 году он был награжден орденом Великобритании «За заслуги».

*Екатерина Осянина, ответственный редактор*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГИЯ

- Андреева Н. В.**  
Результаты исследования особенностей психических состояний матерей младенцев и детей раннего возраста ..... 231
- Кубаева С. В.**  
Счастье: между тем, что мы хотим, и тем, что нам нужно..... 233
- Кузнецова Л. В., Кузнецов С. А.**  
Эмоциональное состояние лиц с расстройствами пищевого поведения ..... 235
- Лучинкина И. С., Кононова А. А.**  
Особенности адаптации детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы ..... 237
- Магомедов М. М.**  
Роль и функции межличностного общения в эффективной работе психолога ..... 240
- Сударикова Т. Ю.**  
Оказание социально-психологической помощи молодым матерям..... 242
- Умхажиева Х. Т.**  
Тревожность младших школьников в учебном процессе..... 244

### ПЕДАГОГИКА

- Абдижаббарова Ж., Мырзабекова Г.**  
Готовность детей к началу школьного обучения ..... 247
- Астапова В. А., Воробьева Т. Н., Чебиняева Н. М.**  
История дошкольного образования в России ..... 248
- Бахтина И. В.**  
Урок-игра «В мире сил» (разработка урока физики в 7-м классе)..... 250
- Белеванцева О. Н.**  
Использование проблемно-диалогической технологии как средства формирования коммуникативной компетенции ..... 252

- Голенская О. И., Ломакина Л. Н., Боброва Л. А.**  
Дидактическая сказка как средство эмоционально-волевого развития детей дошкольного возраста ..... 253
- Дергаус А. В.**  
Система педагогической работы по формированию умственных способностей в свободной деятельности..... 255
- Дюкова С. А.**  
Прокрастинация как предиктор творческого развития обучающихся среднего звена в школе (на примере уроков технологии) ..... 257
- Игнатьева М. В., Скоревич А. Л.**  
Развитие творческих способностей обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) в аспекте деятельности декоративно-прикладного искусства ..... 259
- Исаичкина С. Ю.**  
Использование сюжетно-ролевых игр как средства развития речи детей дошкольного возраста ..... 261
- Исаичкина С. Ю.**  
Комплекс сюжетно-ролевых игр для развития речи у детей дошкольного возраста..... 264
- Карлина Т. А.**  
Субъектность как важное условие формирования личности..... 265
- Койнова М. С., Антонова А. С.**  
Конспект НОД в старшей группе «Правила поведения на природе» ..... 267
- Колеошкина С. Н., Гращенкова В. В.**  
Значение игровой деятельности для развития и социализации младших школьников ..... 269
- Коноваленко Е. А.**  
Школьный музей боевой славы как средство патриотического воспитания обучающихся (на примере Музея боевой славы Первой гвардейской армии МБОУ СОШ № 37 г. Белгорода)..... 270
- Кравченко Е. М., Погодина О. А., Лукьяненко И. Ю.**  
Организация работы с многодетными семьями в школе посредством проектной деятельности..... 272

<b>Лупандина Е. А., Кожина Н. В.</b> Развитие морально-этической ориентации младшего школьника .....	274
<b>Романенко В. М., Хлебникова К. Н., Солошенко Н. Н., Сторожева Г. В., Савоненко М. Н., Бредихин А. Н., Распопова В. С.</b> Совместная работа учителя с родителями младших школьников.....	277
<b>Трошина Е. А.</b> Развитие социальных отношений у детей дошкольного возраста .....	278
<b>Усманова Р. Н.</b> Совершенствование методики решения задач по химии .....	280
<b>Фортова Л. К., Решетников Е. А.</b> К вопросу о педагогической профилактике деструктивного поведения подростков в образовательных организациях.....	282
<b>Хохлова Т. А., Гулина Л. В., Дегтеревич Е. Н., Болдеску Е. А.</b> Конспект организованной образовательной деятельности в подготовительной группе «Мы едем, едем, едем... И даже полетим!» .....	284
<b>Шагимарданов М. Ф., Семенова К. Р., Каримов Р. М.</b> Организация проектной деятельности с обучающимися .....	287

<b>Ян Шанюэ</b> Применение опыта обучения национальной китайской живописи в процессе освоения студентами краткосрочных форм академического рисунка .....	289
---	-----

## ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

<b>Абдирасулов Л. Х.</b> The life and works of Abul Muin al-Nasafi .....	292
<b>Амирханова А. Д., Дудочкина О. Г.</b> Способы передачи реалий с английского языка на русский в политическом дискурсе .....	293
<b>Базазян Р. М.</b> Особенности перевода общественно-политических текстов с русского на английский язык .....	295
<b>Дусматов С. Т.</b> Махмуд Замахшари и его макамы.....	297
<b>Каверина Д. А.</b> Стилистическая специфика сленга в произведениях художественной литературы (на примере романа Э. Берджесса «Clockwork Orange») .....	299
<b>Каверина Д. А.</b> Структурные особенности рифмованного сленга .....	302
<b>Сайфуллин Р. И.</b> Залог и личные местоимения первого лица в переводе научных клише на английский язык .....	305

## ПСИХОЛОГИЯ

### Результаты исследования особенностей психических состояний матерей младенцев и детей раннего возраста

Андреева Наталья Владимировна, студент;  
Научный руководитель: Кондаурова Ольга Петровна, кандидат психологических наук, доцент  
Удмуртский государственный университет (г. Ижевск)

*Статья посвящена анализу по результатам исследования особенностей психических состояний матерей младенцев и детей раннего возраста. Нами было организовано эмпирическое исследование психических состояний матерей младенцев и детей раннего возраста за счет формирования выборки участников исследования, определения методов исследования, подбора методов математической статистики.*

**Ключевые слова:** родительская позиция, ранний возраст, ребенок, принятие матерью, отношение, благополучие ребенка.

Работа основана на теоретических данных по проблеме материнства: философские и психологические данные о материнстве (В. И. Брутман, Д. В. Виникотт, Г. Г. Филиппова, Р. В. Овчарова.), теории детско-родительских отношений (А. С. Варга, В. И. Дружинин, А. С. Спиваконская), концепции психических состояний (Л. В. Куликов), идеи родительства как возрастно-психологического феномена (Е. И. Захарова), исследования эмоционального выгорания матерей в отношениях с детьми (Л. А. Базалева).

#### **Методы исследования:**

— теоретический анализ литературы по проблеме исследования, включающий в себя анализ монографий, научных статей, результатов эмпирических исследований, анализ диссертационных исследований по проблеме материнства;

— эмпирические методы, основой которых явились методы психодиагностического сбора данных — стандартизированные психодиагностические методы (Опросник «Шкала ситуативной и личностной тревожности Ч. Д. Спилберга, Ю. Л. Ханина», Опросник «Степень принятия родительской позиции» (Е. И. Захарова); Методика определения доминирующего состояния: краткий вариант (Л. В. Куликов)).

Статистические методы (описательная статистика, методы сравнительного анализа — U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ — критерий Спирмена), данные были проанализированы при использовании пакета SPSS for Windows.

**Выборку эмпирического исследования** составили 20 матерей младенцев (возраст ребенка от 5 до 11 месяцев) и 20 матерей детей раннего возраста (возраст ребенка от 1,5 года до 3 лет).

**Практическая значимость исследования.** Полученные в ходе исследования данные могут быть использованы при планировании и организации работы с матерями младенцев и детей раннего возраста: медицинскими, социальными работниками, психологами.

**Теоретическая значимость исследования.** В ходе теоретического анализа была проведена обработка и систематизация теоретических данных, отражающих особенности материнства как социально-психологического феномена и структурирована информация по проблеме психических состояний матерей младенцев и детей раннего возраста.

Проанализировав теоретические подходы поставленной проблемы, мы предположили, что одним из факторов, с которыми могут быть связаны особенности психических состояний матерей является степень принятия ими родительской позиции. Выявлено, что в обеих группах по всем показателям степень принятия родительской позиции средняя. Однако, степень принятия родительской позиции у матерей младенцев в целом выше, чем у матерей детей раннего возраста. Также в обеих группах выше оказалась степень принятия показателя «необходимости нести ответственность за поведение и благополучие ре-

бенка»; а ниже степень принятия показателя «отношение к заботе о ребенке, удовлетворению его потребностей». Также у матерей младенцев ниже степень принятия показателя «отношение к зависимости положения родителя», и выше степень принятия показателей «Отношение к необходимости поддерживать ребенка» и «Эмоциональное отношение к ребенку», чем у матерей раннего возраста.

Далее был проведен корреляционный анализ особенностей связи психических состояний с принятием родительской позиции среди матерей, воспитывающих младенцев.

**Проанализировав значимые связи, оказалось, что чем выше степень** принятия матерями младенцев родительской позиции к показателю необходимости нести ответственность за поведение и благополучие ребенка, тем выше ситуативная и личностная тревожность.

Чем выше степень принятия матерью родительской позиции к показателю эмоциональной близости к ребенку, тем выше спокойствие, которое проявляется в ощущениях собственной силы, и возможностей. Чем выше степень принятия матерью родительской позиции к показателям: отношения к заботе о ребенке и необходимости уделять внимание и время ребенку, удовлетворяя широкий спектр его потребностей, отношения к зависимости положения родителя, отношения к руководству ребенком, с учетом крайней степени его беспомощности, эмоциональной близости к ребенку, тем выше устойчивость эмоционального тона матери. Чем выше степень принятия матерью родительской позиции к показателю необходимости уделять внимание и время ребенку, удовлетворяя широкий спектр его потребностей, тем выше удовлетворенность жизнью матери. Чем выше степень принятия матерью родительской позиции к показателям: отношения к зависимости положения родителя, необходимости учитывать потребности и интересы ребенка; отношения к руководству ребенком, с учетом крайней степени его беспомощности;

эмоциональной близости к ребенку, тем более позитивное принятие себя матерью.

Чем выше степень принятия матерями детей раннего возраста родительской позиции к показателям: отношения к заботе о ребенке и необходимости уделять внимание и время ребенку, удовлетворяя широкий спектр его потребностей; необходимости нести ответственность за поведение и благополучие ребенка; эмоциональной близости к ребенку, тем выше стеническая реакция на возникающие трудности, больше запаса сил и энергии у матери. Чем выше степень принятия матерью родительской позиции к показателям: отношения к заботе о ребенке и необходимости уделять внимание и время ребенку, удовлетворяя широкий спектр его потребностей; необходимости нести ответственность за поведение и благополучие ребенка; отношения к необходимости поддерживать ребенка; близости к ребенку, тем выше спокойствие, которое проявляется в ощущениях собственной силы, и возможностей. Чем выше степень принятия матерью родительской позиции к показателям: необходимости нести ответственность за поведение и благополучие ребенка; отношения к необходимости поддерживать ребенка, тем выше устойчивость эмоционального тона матери. Чем выше степень принятия матерью родительской позиции к показателям: отношения к руководству ребенком, с учетом крайней степени его беспомощности; отношения к необходимости поддерживать ребенка, тем более позитивное принятие себя матерью.

На основании приведенного анализа мы сделали вывод о том, что имеются значимые различия среди матерей младенцев и детей раннего возраста имеются только в степени принятии родительской позиции по показателям: отношения к необходимости поддерживать ребенка; отношения к ответственности родителя за поведение и благополучие ребенка; отношения к эмоциональной близости матери с ребенком.

#### Литература:

1. Базалева, Любовь Александровна. Личностные факторы эмоционального «выгорания» матерей в отношениях с детьми: автореферат дис... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Базалева Любовь Александровна; [Место защиты: Кубан. гос. ун-т]. — Краснодар, 2010. — 26 с.
2. Захарова Елена Игоревна. Родительство как возрастно-психологический феномен: диссертация... доктора Психологических наук: 19.00.13 / Захарова Елена Игоревна; [Место защиты: ФГБОУ ВО Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова], 2017. — 367 с.
3. Куликов Л. В. Проблема описания психических состояний // Психические состояния. Сост. и общ. ред. Л. В. Куликов. СПб: Питер, 2000.
4. Филиппова Г. Г. Материнство: сравнительно-психологический подход. // Психологический журнал, 1998, № 5, с. 84.



## Счастье: между тем, что мы хотим, и тем, что нам нужно

Кубаева Светлана Викторовна, студент магистратуры  
Донской государственной технической университет (г. Ростов-на-Дону)

*В статье представлена очень простая модель, которая имитирует некоторые аспекты, связанные с тем: чего хотят люди, когда мы говорим о социальном счастье? Излагая некоторые короткие дискуссии, связанные с различением того, что мы называем «хочу» и «нужно», мы видим, как оба микросоциальных аспекта могут вызвать счастье, а также побуждать к инновациям и близости, к коллективному творчеству и социальному прогрессу.*

**Ключевые слова:** счастье, желание, необходимость, социальная симуляция.

## Happiness: between what we want and what we need

*The paper presents a very simple toy model that is simulated to experience some aspects related to what is it people want and need when related to the social happiness. By outlining some short discussions related to the distinguishing of what we call «want» and «need», we see how both micro-social aspects may emerge the happiness as well as the urge to innovate and affinity to the collective creativity and social progress.*

**Keywords:** happiness, want, need, social simulation.

Наше стремление к вещам может исходить из того, что мы хотим и что нам нужно. С качественной точки зрения мы можем сказать, что желание тех вещей, которые мы хотим, еще больше, по сравнению с желанием в тех вещах, в которых мы нуждаемся. Для того, чтобы выжить, люди должны обеспечить их основные потребности, т.е. еда, одежда и жилье. Некоторые другие, вторичные потребности необходимы, чтобы сохранить желание жить. С другой стороны, потребность — это побуждение людей, стремление к удовольствию и приятным ощущениям в их жизни. Понятие счастье сложное и никогда не будет простым. Некоторые работы по поведенческой экономике недавно привели к всплеску того, что делает людей счастливыми, потому что коллективное благосостояние возникло от счастливых людей. В данной статье счастье связано с балансом между двумя важными аспектами: что и как мы хотим; чтобы вещи были такими, какими мы хотим и нуждаемся в них. Когда люди не могут позволить себе то, что им нужно, они хотят этого. Но исходя из здравого смысла, не все хочу проистекает из потребности. Некоторые желания, вовсе не связаны с тем, что нам нужно. Тенденция желания может быть напрямую связана с приобретением людьми знаний о вещах. Ведь очевидно, мы никогда не захотим того, что нам неизвестно.

То, как люди удовлетворяют свои потребности, связано с местными обычаями, ценностями и культурой в обществе. Культура учит людей управлять собой, это необходимо для устойчивости и выживаемости в обществе. Чем больше социальная окружение, в котором присутствует человек, тем больше вероятность того, что список пожеланий расширится, в зависимости от того, какие потребности в этом обществе. Счастье связано с тем, как люди взвешивают потребности и желания.

Разобраться в этом вопросе можно при помощи простой формулы и моделирования, которое показывает, как потребности конкретного индивида и потребности в обществе зависят друг от друга. В общем и целом, могут возникать некоторые глобальные аспекты, такие как среднее и локальное счастье среди социальных индивидов, кластеризация в социальной жизни относительно счастья и склонности к инновациям и творчеству.

### Основная часть

Если составить список потребностей ( $\omega_i$ ) и желаний ( $\eta_i$ ), мы можем сопоставить их с реальными значениями,  $\omega_i \eta_i$  и задать их отношения, как неравенство:

$$\omega_i > \eta_i \quad [1]$$

где  $I$  обозначает список, составленный из потребностей и желаний всегда связан с желаниями из удовольствия, поскольку вещи, в которых нуждаются, будут связаны с необходимостью для выживания; потребности — это вещи, которые необходимы в жизни, такие как еда, жилье, и основные потребности, которые нам нужны, чтобы зарабатывать на жизнь. Общие желания представлены последними моделями сотовых телефонов, плазменных телевизоров, iPod, дизайнерских джинсов, роскошных автомобилей и тому подобное. Это наши желания, но мы можем продолжать жить без воплощения их в нашей жизни. Однако для людей со способностью охватывать то, что им нужно, источником несчастья может быть длинный список того, чего они желают и хотят.

Знание того, что мы желаем, но не можем достичь, может принести муки, и мы узнаем такие вещи от окружающих нас людей, друзей, родственников, а также из источников информации, например: средства массовой

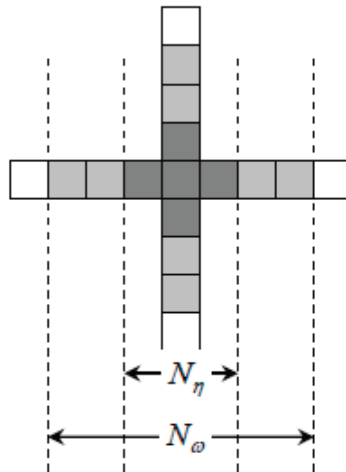


Рис. 1. Различные размеры соседей социальной окружения их желаний и потребностей

информации, книги, журналы, телевидение, а также образовательная программа. Размеры нашего прицела и «горизонт в джунглях» социальных сетей играет важную роль в формировании того, что мы хотим. Тем не менее, наши потребности также корректируются в социальных сетях, внутри которых мы взаимодействуем активно. Мы ссылаемся на то, что мы хотим ( $N_w$ ) больше, чем тот, что нам нужен ( $N$ ),

$$N_w > N \tag{2}$$

Мы создали моделирование, чтобы увидеть взаимодействие того, что людям нужно и что они хотят видеть, отражающее желание людей с различным социальным окружением.

Мы рассматриваем окружение по Нейману, чтобы увидеть, как оно формирует ландшафт желания.

$$f \sim \exp(-l) \tag{3}$$

Выполнение того, что мы хотим, будет напрямую связано с состоянием благополучия и наоборот.

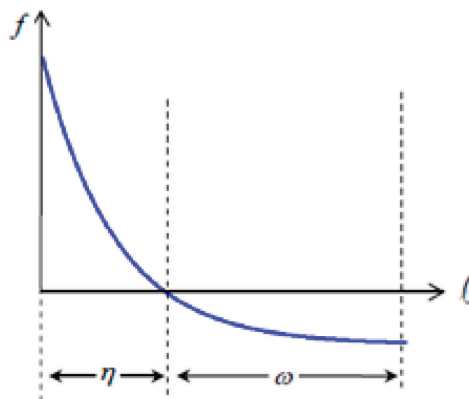


Рис. 2. Выполнение своих потребностей и желаний

$$\delta = \omega - \eta \tag{4}$$

Люди чем больше исполняют то, что им необходимо, и хотят то, что им не обязательно нужно, тем больше они желают и тем менее счастливы они ( $\delta$ ). Люди счастливы, в зависимости от того, чем меньше разница между тем, что они хотят, и тем, что им нужно. Сравнение и корректировка базовых потребностей индивидов в окружающем социуме в среднем,

$$\eta_i(t+1) = \frac{1}{N_\eta} \sum_{j=1}^{N_\eta} (\eta_i(t) + \eta_j(t)) \tag{5}$$

и что они хотят сверх базовых потребностей,

$$\omega_i(t+1) = \frac{1}{N_\omega} \sum_{j=1}^{N_\omega} (\omega_i(t) + \omega_j(t)) \tag{6}$$

**Выводы**

В статье представлены простые модели, в которых мы можем провести некоторый эксперимент с тем, что мы можем и что нам нужно. Связав эту проблему с вещами, которые могут принести счастье и несчастье, мы можем динамически видеть, как социальная кластеризация может быть связана с вещами, которые делали нас счастливыми или в большей перспективе — двигатель со-

циального прогресса. В нашем эксперименте мы видим, что счастье индивидуальное решение.

Нельзя быть по-настоящему счастливым, если человек продолжает хотеть большего, чем ему нужно и может быть. Это интересно видеть в глобальной картине и динамике, что удовлетворенность является воротами к счастью. В нашем

моделировании мы видим, что «иррациональные желания» ограничивают счастье индивида, но могут являться двигателем социального прогресса для все новых и новых инноваций жизни. Большое количество желаний может привести к стремлению и дальнейшей борьбе за социальный прогресс во всем мире, что, в свою очередь, полезно для социума.

#### Литература:

1. Hegselmann, R. & Flache, A. (1998). «Understanding Social Complex Dynamics: A Plea for Cellular Automata Based Modeling». *Journal of Artificial Societies and Social Simulations* 1(3). URL: <http://www.soc.surrey.ac.uk/JASSS/1/3/1.html>.
2. Johnson, S. (1993). *Yes Or No: Guide To Better Decisions*. Collins.
3. Klein, S. (2006). *The Science of Happiness: How our Brains Make Us Happy and What We Can Do to Get Happier*. Scribe.
4. Situngkir, H. (2010). «Landscape in the Economy of Conspicuous Consumptions». BFI Working Paper Series WP-5–2010. Bandung Fe Institute.

## Эмоциональное состояние лиц с расстройствами пищевого поведения

Кузнецова Лидия Владимировна, студент;  
Кузнецов Сергей Александрович, студент  
Волгоградский государственный медицинский университет

**Ключевые слова:** пищевое расстройство, заболевание, патология, воспитание, душевное состояние, психологические проблемы.

**Аннотация.** В настоящее время тема расстройств пищевого поведения является актуальной проблемой, в связи со стремительным ростом числа людей с избыточным весом или гипертрофированным стремлением к похудению. Культ еды, переизбыток или наоборот пищевой аскетизм, диетомания, обостренное внимание людей, особенно молодого возраста, к своему телу и внешности, следование завышенным эталонам физической привлекательности представляют собой различные виды пищевых девиаций и являются неполноценными формами психоэмоциональной адаптации современного человека к сложным реалиям современной жизни. В рамках данной работы было проведено исследование особенностей лиц с расстройством пищевого поведения. В процессе проведения исследования были применены психодиагностический инструментарий и анализ источников и литературы. Результаты исследования свидетельствуют о том, что для пациентов с расстройствами пищевого поведения характерна слабая саморегуляция поведения, также отмечается выраженная тревожность как личностная черта и высокий уровень тревоги на момент лечения, и накопление эмоционально-энергетических зарядов.

**Актуальность.** Нарушения пищевого поведения представляют собой психологические заболевания, характеризующиеся ненормальными привычками в области пищевого поведения, которые могут включать недоста-

точное или чрезмерное потребление пищи в ущерб физическому и психическому здоровью. Это целая группа синдромов в МКБ-10 с сильно различающимся содержанием. Любая патология пищевого поведения представляет собой биопсихосоциальное расстройство [1].

Как отмечают многие исследователи, за последние несколько десятилетий распространенность нарушений пищевого поведения (нервной анорексии, нервной булимии и компульсивного переизбытка) резко возросла [2]. Существует множество причин нарушений пищевого поведения, в том числе биологические, психологические отклонения и/или аномалии окружающей среды. Существуют различные психологические проблемы, которые могут способствовать развитию нарушений пищевого поведения, причинно-следственные связи между которыми полностью не изучены. Так, эмоциональные теории трактуют расстройства приёма пищи как варианты аффективных расстройств. Есть гипотезы, трактующие расстройства приёма пищи как следствия эмоциональных расстройств: хронического стресса, тревожности, депрессии. А стиль питания отражает эмоциональные потребности и душевное состояние человека [3].

**Цель:** выявление эмоциональные особенности пациентов с расстройствами пищевого поведения.

**Материалы и методы исследования.** В исследовании использовались интегративный тест тревожности, методика

«Накопление эмоционально-энергетических зарядов, направленных на самого себя», Тест фрустрационных реакций Розенцвейга. Базой для проведения исследования явилось «ГБУЗ ВОКПБ № 2» и его диспансерные отделения № 1 и № 2 г. Волгограда. Их пациенты составили контрольную группу: у всех имеются официальные диагнозы (шифр F50). Группа по составу смешанная: 16 женщин и 4 мужчин. Группу сравнения составили лица, не имеющие официальных диагнозов (шифр F50), индекс массы тела в диапазоне от 19 до 24. Возраст испытуемых обеих групп от 17 до 33 лет. Общий объем выборки — 45 человек.

**Результаты и обсуждение.** Интегративный тест тревожности в основной группе показал высокие результаты по всем шкалам в бланках ситуативной и личностной тревожности:

Шкала «эмоциональный дискомфорт» (ЭД) — тревога у пациентов связана с наличием эмоциональных расстройств, сниженным эмоциональным фоном или неудовлетворенностью жизненной ситуацией, эмоциональной напряженностью, присутствуют элементы ажитации.

Шкала «астенического компонента тревожности» (АСТ) — в структуре тревожного расстройства у пациентов присутствуют усталость, расстройства сна, вялость и пассивность, быстрая утомляемость.

Шкала «фобический компонент» (ФОБ) — свойственно переживание ощущений непонятной угрозы, неуверенности в себе, собственной бесполезности.

Шкала «тревожной оценки перспективы» (ОП) — выражена общая озабоченность будущим на фоне повышенной эмоциональной чувствительности, но нет четко «сформированных» страхов.

Шкала «социальные реакции защиты» (СЗ) — склонность рассматривать социальную среду как основной источник тревожных напряжений и неуверенности в себе.

Общая тревожность (ОТ) — выраженное интегративное ощущение тревоги и беспокойства.

В группе сравнения в бланках ситуативной и личностной тревожности в общем не присутствует признаков повышенной тревожности. Их эмоциональный фон ровный, нет ощущений неясной тревоги, неуверенности

в себе, озабоченность будущим также имеет умеренную интенсивность. Социальная среда может выступать как источник тревожных напряжений и неуверенности в себе, однако выраженного напряжения ситуативно не наблюдается. В целом члены группы умеренное проявление признаков тревоги в актуальный момент и адекватный уровень личностной тревожности, необходимый для жизнедеятельности.

Уровень тревожности пациентов с нарушениями приема пищи значительно отличается. Им свойственны тревожность как личностная черта и тревога на данный момент — в период лечения. Стоит отметить, что данное состояние и свойство личности имеют фоновый, «разлитой» характер и специфичные особенности — страх за будущее и страхи в сфере социальных контактов.

Результаты в стандартизированных баллах — станинах представлены на диаграммах — Рис. 1. и Рис. 2.

Методика «Накопление эмоционально-энергетических зарядов, направленных на самого себя» показала, что у пациентов с нарушениями приема пищи присутствует большая скрытая эмоциональная напряженность. Высокий уровень (средний балл — 14,6) накапливаемого эмоционально-энергетического заряда, не получающего выхода вовне может привести к ухудшению эмоционального и физического состояния человека и способствовать развитию психосоматических заболеваний. Такой результат свидетельствует о необходимости психологической помощи. В группе здоровых испытуемых обнаружен средний уровень (средний балл — 8,1) скрытой эмоциональной напряженности. Этот показатель может говорить о переживаемых сложностях в повседневной жизни, испытываемом стрессе.

Тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга показал, что лица с расстройствами пищевого поведения преимущественно используют реакции интрапунитивной направленности, характеризующиеся направленностью на себя, принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации. Источник фрустрации индивидуум приписывает самому себе, агрессия направлена на себя. В группе здоровых испытуемых наряду с интрапунитивными преобладают экстрапунитивные ре-



Рис. 1. Графическое представление результатов по интегративному тесту тревожности, ситуативный бланк



Рис. 2. Графическое представление результатов по интегративному тесту тревожности, личностный бланк

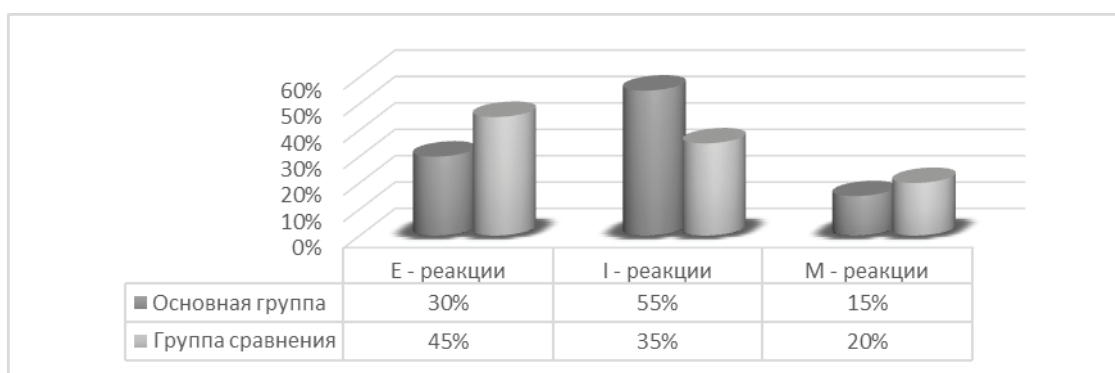


Рис. 3. Графическое представление результатов по тесту фрустрационных реакций С. Розенцвейга: направленность реакций

акции — когда фрустрация приписывается окружающим, агрессия направлена вовне). В целом это уравновешивает используемые стратегии поведения, повышает фрустрационную толерантность и способствует лучшей адаптации (Рис. 3.).

**Выводы:** пациенты с нарушениями пищевого поведения имеют специфические особенности эмоциональной сферы, выражающиеся в высокой личностной и ситу-

ативной тревожности генерализированного характера, скрытой эмоциональной напряженности и склонностью к самообвинению и самоагрессии. Такое состояние свидетельствует о необходимости психологической помощи. Программы психологической коррекции, направленные на нормализацию пищевого поведения, должны иметь одной из задач нормализацию эмоционального состояния пациентов.

Литература:

1. Малкина-Пых И. Г. Лишний вес. Освободиться и забыть. Навсегда. — М.: Эксмо, 2007. — 358 с.
2. Скугаревский, О. А. Нарушения пищевого поведения: клинико-биологический подход. — М.: 2002. — 254 с.
3. Скугаревский, О. А. Нарушения пищевого поведения: монография. — Минск: БГМУ, 2007. — 340 с.

## Особенности адаптации детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы

Лучинкина Ирина Сергеевна, кандидат психологических наук, преподаватель;

Кононова Алина Андреевна, студент

Крымский инженерно-педагогический университет имени Ф. Я. Якубова (г. Симферополь)

*В статье приведено теоретическое и эмпирическое исследование особенностей адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к условиям школьной группы. Авторами исследованы особенности субъ-*

ективного восприятия социальной поддержки, а также их взаимосвязь со школьной тревожностью и коммуникативным уровнем.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, школьная группа, обучающиеся, адаптация

**П**остановка проблемы. Согласно данным ВОЗ, школьников с ограниченными возможностями здоровья насчитывается более 13%. Дети с ОВЗ, обучающиеся в условиях инклюзивного образования, нередко испытывают затруднения в адаптации к учебе и детскому коллективу. Это выражается, во-первых, в том, что школьники часто акцентируют внимание на особенностях внешнего вида и поведения таких одноклассников, могут сторониться его или даже вступать в открытый конфликт. С другой стороны, поведенческий репертуар ребенка с ОВЗ также может быть ограничен, а социальные навыки развиты недостаточно.

Еще одной трудностью, по мнению практиков, является неготовность педагогов обучать ребенка с проблемами здоровья наравне с обычными детьми. Основным психологическим «барьером» является страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, профессиональная неуверенность учителя, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми.

Вышеуказанные особенности свидетельствуют о том, что современными образовательными организациями недостаточно проработаны системы психологического сопровождения детей с ОВЗ. Отметим, что для построения программы психологического сопровождения школьников с ОВЗ, в первую очередь, необходимо исследовать особенности адаптации этих школьников.

**Целью статьи** анализ особенностей адаптации детей с ОВЗ в рамках инклюзивного образования.

**Изложение основного материала.** В современном мире отмечается тенденция ухудшения детского здоровья, в том числе увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [1].

Важно отметить, что дети с ОВЗ — это те дети, состояние здоровья которых затрудняет освоение основных программ образования вне специальных коррекционных школ. Дети с особенностями в развитии имеют серьезные отклонения от нормального физического и психического развития. Эти отклонения вызваны генетическими, врожденными или приобретенными дефектами. Согласно мнению специалистов, такие дети нуждаются в дополнительной психолого-педагогической помощи [3].

Инклюзивное образование, в свою очередь, предполагает реализацию этой помощи, а также выстраивает программы образования детей с ОВЗ в системе равенства [2]. Такой подход был отмечен еще в трудах Л. С. Выготского, который писал, что аномальный ребенок развивается не хуже и не лучше нормально. Согласно мнению ученого, этот ребенок развивается другими путями.

Одним из важных компонентов инклюзивного образования является успешная адаптация к условиям группы. Как правило, адаптация к условиям группы происходит с помощью реализации специальных психологических программ. Одним из критериев комфортной образовательной среды является ее доступность. Учреждения образования, которые обеспечивают сопровождение детей с ОВЗ, должны соблюдать как педагогические, так и специальные требования к оборудованию и оснащению пространства [2].

Другим важным критерием комфортной образовательной среды и адаптации ребенка с ОВЗ отмечена работа с семьей. Семья поддерживает ребенка на этапах вхождения в общество, в процессах развития различных форм коммуникации, а также освоения бытовых навыков. Однако, этим функционал не ограничивается, так как полученные школьные знания, умения и навыки закрепляются и в семье. Поэтому важным является систематическая поддержка семьи, в том числе обязательное вовлечение родителей в образовательную и реабилитационную среду [2].

Одним из важных направлений инклюзивного образования является психолого-педагогическое сопровождение социализации ребенка с ОВЗ в условиях школьной группы [3]. Отметим важность создания психологического портрета школьника с ОВЗ в период его адаптации.

Особенности социальной адаптации детей к новым условиям, в том числе и в рамках инклюзивного образования, предполагают возможность возникновения эмоциональных и поведенческих нарушений, в том числе повышенной тревожности, страхов, мышечного и эмоционального напряжения, дезадаптивного поведения [2, 3].

Причина возникновения подобных девиаций лежит как в социально-психологических факторах, так и в индивидуально-типологических особенностях самого ребенка. Особенно данная проблема характерна для детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детям с умственной отсталостью, аутизмом, задержанным психическим развитием, которые поступили и адаптируются в незнакомой социальной среде [4, 5].

Таким детям характерно не только затрудненное выстраивание коммуникативного процесса и искаженное восприятие социума и социальных отношений, но и, в ряде случаев, ограниченный запас представлений об окружающей действительности. Указанные причины способны вызвать у ребенка выраженные тревожные и агрессивные состояния, что значительно ухудшает процесс социальной адаптации в условиях инклюзии, значительно затрудняет коррекционно-образовательный процесс [4].

Существующие исследования отмечают некоторые факторы, способствующие нарушению процесса адаптации школьников с ОВЗ, среди них [2, 5].

1. Особенности самой нозологии (нарушение процессов зрения, слуха; психические и общие заболевания).
2. Непосредственно психофизиологические особенности (темперамент и др.).
3. Сниженный уровень физического здоровья (соматическая ослабленность).
4. Недостатком психологических условий для общения со сверстниками.
5. Ограниченностью возможностей принимать участие в деятельности, соответствующей их возрасту (игровой, учебной, трудовой, коммуникативной).

Итак, особенности развития личности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе в рамках инклюзивного образования, предполагают вероятность возникновения эмоционально-поведенческих девиаций, в том числе стойкой дезадаптации, неврозоподобного состояния, тревожно-аффективных проявлений, повышенной эмоционально-мышечной зажатости. Важной становится проблема процесса адаптации к условиям школьной группы, так как именно этот процесс определяет дальнейшую образовательную успешность ребенка с ОВЗ.

**Экспериментальный объект исследования.** В исследовании приняли участие обучающиеся начальной школы (17 человек) с задержанным психическим развитием психогенного генеза (ЗПР).

**Методы эмпирического исследования.** В качестве эмпирических методов исследования были использованы следующие методы и методики: шкала социальной поддержки (многомерная шкала восприятия социальной поддержки — MSPSS Д. Зимет; адаптация В. М. Ялтонского, Н. А. Сироты) — для анализа субъективного переживания поддержки от окружающих; рисунок школы — для определения отношения ребенка к школе и уровня школьной тревожности.

**Результаты эмпирического исследования.** Анализ результатов исследования субъективного переживания поддержки от окружающих позволил выявить, что 64,71% респондентов отмечают поддержку от значимых других. Значимыми другими, в представлении школьников, являются некоторые одноклассники, учителя и классный руководитель.

В ходе исследования было выявлено, что 58,82% школьников получают достаточную социальную поддержку от семьи. Однако, были выявлены респонденты (82,35%), которые переживают трудности в общении со сверстниками. Более того, классными руководителями отмечены проблемы в успеваемости, а также сниженный интерес к посещению школы.

Исследование отношения ребенка к школе и уровня школьной тревожности показало, что у 17,65% респондентов сложилось эмоционально благополучное отношение к школе и учению, готовность к принятию учебных задач и взаимодействию с учителем.

Среди всей выборки респондентов 35,29% школьников с ОВЗ переживают тревогу по поводу школьного обучения как незнакомой для них ситуации. Согласно психологом-практикам, этим детям необходимо расширить круг знаний и представлений о школьно-учебной деятельности, формировать положительное отношение к учителю и одноклассникам. Одними из причин тревог могут быть нервозность и необдуманные высказывания взрослых, негативный опыт обучения в школе старших детей.

Также были выявлены обучающиеся (47,06%), которым присущ выраженный страх перед школой, способствующий неприятию учебных задач и отказу от учебной деятельности, трудностям в общении с учителем и одноклассниками.

Исследование показало наличие достоверной связи между шкалами субъективного восприятия социальной поддержки и тревожностью: низкой социальной поддержкой от семьи и выраженным страхом перед школой ( $p=0,88$ ); низкой социальной поддержкой от друзей и тревогой по поводу школьного обучения как незнакомой для ребенка ситуации ( $p=0,79$ ).

**Выводы.** Проведенное эмпирическое исследование показало, что большему проценту обучающихся с ОВЗ присущи повышенная тревога перед школой, а также трудности в общении со сверстниками. Повышенная тревога перед школой влияет на снижение успеваемости, познавательной активности. Также в ходе исследования были выявлены достоверные связи между низкой социальной поддержкой от семьи и выраженным страхом перед школой; низкой социальной поддержкой от друзей и тревогой по поводу школьного обучения как незнакомой для ребенка ситуации.

#### Литература:

1. Волосовец Т. В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании / Т. В. Волосовец. — Москва: Мозаика-Синтез, 2011. — 143 с.
2. Дмитриев А. А. О некоторых проблемах интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями / А. А. Дмитриев // Дефектология. — 2005. — № 4. — С. 4–8.
3. Егорова Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т. В. Егорова — Балашов: Николаев, 2002. — 80 с.
4. Лебединская К. С. Задержка психического развития / К. С. Лебединская — М.: Педагогика, 2007. — 280 с.
5. Лебединский В. В. Нарушение психического развития / В. В. Лебединский — М.: Педагогика, 2004. — 306 с.

## Роль и функции межличностного общения в эффективной работе психолога

Магомедов Магомедзагир Магомедович, студент  
Волгоградский государственный медицинский университет

*Общение — один из основных инструментов развития личности, представляющий собой сложный процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемые потребностями в совместной деятельности. Целью данной статьи является рассмотрение актуальности развития коммуникативных навыков специалистов охраны психического здоровья как основы построения эффективной модели психологической работы.*

**Ключевые слова:** межличностное общение, коммуникация, взаимодействие, мышление, речь, деятельность, психология.

### The role and functions of interpersonal communication in the effective psychological work

*Communication is one of the main tools of personal development, which is a complex process of establishing and developing contacts between people generated by the needs for joint activities. The purpose of this article is to consider the relevance of the development of communication skills of mental health professionals as a basis for building an effective model of psychological work.*

**Key words:** interpersonal communication, interaction, thinking, speech, activity, psychology.

Процесс социализации человека, его становление как части общественных отношений невозможно представить без общения. Леонтьев А.А. указывал, что, по существу, невозможно исследовать развитие и функционирование человеческого общества и отдельной личности без обращения к понятию общения и его интерпретации [4].

В настоящее время наиболее распространенным является подход, согласно которому в структуре общения выделяют следующие функции, одновременно участвующие в процессе взаимодействия: коммуникативная (обмен информацией), интерактивная (регуляция процесса взаимодействия) и перцептивная (идентификация и аперцепция собеседника).

Содержание категории общения достаточно многообразно — это не только определенный вид человеческой деятельности, но и многогранный процесс, включающий в себя:

- формирование определенных образцов и моделей поведения;
- взаимодействие людей;
- взаимное влияние людей друг на друга;
- обмен информацией;
- формирование отношений между людьми;
- взаимное переживание и понимание друг друга;
- формирование образа внутреннего «Я» человека [5].

Хотя человеческое общение является многообразным и сложным процессом, по своему содержанию оно может быть представлено следующим образом:

- материальное — обмен продуктами и предметами деятельности;

- когнитивное — обмен знаниями;
- деятельное — обмен действиями, операциями, умениями;
- кондиционное — обмен психологическими или физиологическими состояниями;
- мотивационное — обмен побуждениями, целями, интересами, мотивами, потребностями.

Важным компонентом любого общения выступает конгруэнтность. Современные исследования доказывают, что невербальные сигналы несут гораздо больше информации, чем вербальные. В случае, когда сигналы неконгруэнтны, люди чаще полагаются на информацию, представляемую невербальным способом [3].

Невербальное общение обеспечивается:

1. Дистанцией;
2. Положением тела;
3. Позой;
4. Взглядом;
5. Мимикой;
6. Жестами;
7. Прикосновениями.

Проблема интерпретации и понимания людьми друг друга продолжает быть актуальной сегодня во многих профессиональных сферах, в том числе в психологическом консультировании. Коммуникативная культура представляет собой базовый элемент профессиональной культуры человека и одним из показателей развития общей культуры личности.

Коммуникативная культура личности — это комплекс знаний, качеств и умений в сфере межличностного общения, проявляющихся в отношении к людям, способности контроля и регулирования своего речевого по-



ведения, грамотного аргументирования своей позиции, продуктивного сотрудничества при помощи вербальных и невербальных средств и способов общения [1].

Проблема коммуникативной культуры остается актуальной на протяжении многих лет. Это понятие во многом определяет социально-психологическую атмосферу в обществе и успех в любой сфере деятельности. А. А. Леонтьев использует понятие «коммуникативное поведение», включающее в себя не только сам процесс говорения, но и организацию речи, создание эмоционально-психологической атмосферы общения [2].

Коммуникативная культура психолога выражается прежде всего в способности установки лично — ориентированных взаимоотношений. Навыки межличностного взаимодействия объединяются в три категории:

1. Принятие;
2. Искренность;
3. Эмпатия.

Посредством принятия создается обстановка, где человек может чувствовать себя в безопасности, создается атмосфера доверия, как важная составляющая процесса коммуникации между психологом и клиентом. При общении, психолог, обладающей коммуникативной культурой:

- воздерживается от суждений оценочного характера по отношению к клиенту;
- не дает советов и не принимает решения за клиента;
- настроен дружелюбно;
- не опекает клиента, проявляет уважение к независимости его личности;
- не ставит диагнозов.

Составляющей коммуникативной культуры психолога является способность поставить себя на место другого и осознать его потребности, чувства и эмоции. Это качество в качестве основы имеет распознавание значений

не только того, что говорит и думает клиент, но того, что лежит за пределами его сознания. Теодор Рейк выразил чувство эмпатии как «слушать третьим ухом». Это означает не просто понимание другого, но и проявление своего понимания в приемлемой форме. Психолог не сможет вести эффективную работу до того момента, пока не научится приемам установления хороших рабочих отношений с клиентом.

Именно благодаря коммуникативной культуре создается атмосфера, способствующая достижению позитивных результатов в процессе консультирования и психотерапии. При этом корректность должна соблюдаться и в ходе использования психологического инструментария. Полученная в ходе исследования информация не может быть использована в корыстных целях.

Культура профессиональной речи клинического психолога включает:

- 1) владение терминологией специальности;
- 2) умение общаться с людьми, не являющихся специалистами, по вопросам профессиональной деятельности;
- 3) способность организации профессиональный диалог;
- 4) умение строить выступление на профессиональную тему [6].

Успешная работа специалиста в сфере консультирования может состояться лишь в том случае, когда созданы условия для ведения прямого личностного диалога, основой которого будет служить открытость и честность. Для психолога это означает быть аутентичной личностью, говорить то, что он думает и делать то, что удобно и естественно.

Таким образом, общение — один из важнейших аспектов человеческого взаимодействия, осуществляемый за счет вербальных и невербальных сигналов, необходимая часть любой совместной деятельности, а также движущая сила развития личности и общества в целом.

#### Литература:

1. Жуков, В. А. Коммуникативная компетентность. М., 1991. — С. 28.
2. Игебаева, Ф. А. Коммуникативная компетентность как важнейшее профессиональное качество // Современное государство: проблемы социально-экономического развития. Сб. статей II Международной научно-практической конференции. — Саратов. Издво ЦПМ «Академия бизнеса», 2013. — С. 122.
3. Лабунская, В. А. Невербальное поведение: Социально-перцептивный подход. — Ростов н/д.: Изд-во Ростовского ун-та, 1986. — С. 22.
4. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение. — М.: Знание, 1979. — С. 51.
5. Ломов, Б. Ф. Проблема общения в психологии. — М.: Педагогика, 1981. — С. 78.
6. Флоренская, Т. А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. — М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2001. — С. 110.

## Оказание социально-психологической помощи молодым матерям

Сударикова Татьяна Юрьевна, студент магистратуры  
Российский государственный социальный университет (г. Москва)

### Provision of socio-psychological assistance to young mothers

Sudarikova Tatyana Yurevna, master

*В статье анализируется процесс психологического принятия женщиной социальной роли матери до рождения ребенка и в первый год после родов, приводятся результаты исследования психологических изменений у молодых мам, проявляющихся по мере осознания женщинами ценностно-смысловых компонентов материнской идентичности, приводятся примеры социально-психологической помощи, в основу которых заложена стабилизация личностно-эмоциональных и поведенческих компонентов личностной сферы молодых женщин для дальнейшей стабилизации их самосознания и адекватного восприятия нового социального статуса.*

**Ключевые слова:** материнство, материнство и детство, готовность к материнству, психологическая помощь, психологическое сопровождение матерей.

*The article analyses the process of psychological acceptance by a woman of the social role of a mother before the birth of a child and in the first year after childbirth, Provides the results of a study of psychological changes in young mothers as women become aware of the value components of maternal identity; Examples of social and psychological assistance are given, which are based on stabilization of personal, emotional and behavioural components of the personal sphere of young women in order to further stabilize their identity and adequate perception of the new social status.*

**Keywords:** motherhood, motherhood and childhood, readiness for motherhood, psychological assistance, psychological escort of mothers.

Несмотря на многочисленные исследования в области оказания психологической помощи женщинам в послеродовой период, важность социально-психологического сопровождения молодых матерей в период адаптации к рождению первенца по-прежнему остается актуальной.

Сущность личностно-психологических особенностей молодых мам как социальной группы раскрывается путем уточнения сущности личности, ее структуры и соответствующих психологических особенностей, специфичных для данной группы. Изучению сущности структуры личности уделяли внимание многие ученые, в их число входят А. Г. Ковалев, В. С. Мерлин, А. В. Петровский, К. К. Платонов, А. И. Щербаков.

Советским психологом К. К. Платоновым структура личности рассматривалась как «динамическая функциональная система, принципы построения которой координированы и субординированы» [3]. Вся система условно подразделена на 4 иерархические подструктуры: направленность личности, опыт, индивидуальные психические особенности, биопсихические свойства. Молодым женщинам в рамках обозначенных компонентов структуры личности присуще стремление к достижению ранней взрослой жизни (опыт индивида), характеризующей направленностью личности. Характерными направленностями личности молодой женщины становятся профессиональная самореализация и становление межличностных отношений, создание собственной семьи.

Учитывая данные факты, очевидно, что материнство в молодом возрасте в отличие от материнства в зрелом возрасте оказывает значительное влияние на молодых женщин. В молодом возрасте материнство интегрируется в контекст множества других социально значимых событий, влияющих на личность женщины (личность находится на этапе активного развития, утверждения социальных установок и ценностных ориентаций) и ее деятельностный фон (женщина получает образование, делает первые шаги на пути к карьерному росту и т.п.).

Все это послужило основанием для проведения эмпирического изучения психологических особенностей молодых мам, поскольку современные социокультурные установки, касающиеся материнства, в той или иной мере оказывают значительное влияние на женщин, впервые становящихся матерью. Исследование проводилось на базе Центра психологической помощи Евгения Полякова, г. Москва. Исследованию были подвергнуты молодые женщины репродуктивного возраста, имеющие одного ребенка, возраст которого не достиг 1 года и беременные женщины, не имеющие детей.

Всего в исследовании приняли участие 110 женщин (55 беременных женщин в возрасте от 24 до 32 лет и 55 женщин, имеющих одного ребенка младше 1 года). По формуле В. А. Ядова с вероятностью 95% нами было определено, что результаты, полученные в ходе исследования ответов 110 респондентов могут быть перенесены с вероятностью 95% на генеральную совокупность численностью приблизительно  $\approx 150$  человек.

Каждому респонденту были выданы соответствующие индивидуальные бланки для ответов на вопросы психодиагностических тестовых методик, направленных на вы-

явление критериев личностной сферы, представленных в Таблице 1.

**Таблица 1. Критерии определения социально-психологического состояния респондентов в соответствии с компонентами самосознания**

Критерий	Используемая методика	Общая характеристика
Когнитивный критерий	«Самооценка эмоциональных состояний»,— авторы А. Уэссман, Д. Рикс	Осознание специфики собственного поведения и особенностей эмоциональных реакций во взаимодействии с ребенком
Личностно-эмоциональный критерий	«Диагностика состояний агрессии»,— авторы А. Басс и А. Дарки	Адекватное переживание эмоций, связанных с материнством
Поведенческий критерий	«Диагностика социально-психологической адаптации»,— авторы К. Рождерс, Р. Даймонд	Распознавание неадекватных стереотипов поведения

Согласно полученным результатам диагностики по методике «Самооценка эмоциональных состояний», высоко оценили свое эмоциональное состояние 50% респондентов (из них 61,82% — беременные, 38,18% — молодые мамы). Средняя оценка эмоционального состояния была выявлена у 28,18% респондентов. Низко оценили свое эмоциональное состояние 21,82% респондентов (подавляющее большинство результатов с низкими показателями было у молодых мам — 34,55%, что может свидетельствовать о наступлении у них эмоционального истощения). Общее эмоциональное состояние молодых мам и беременных женщин, отражающее их положение относительно объектов окружающей среды позволило выявить, что у 21,82% респондентов во время исследования была выявлена неготовность к рождению ребенка по когнитивному критерию, о чем свидетельствовала низкая оценка респондентами своего эмоционального состояния, эмоциональная истощенность.

Согласно полученным результатам диагностики по методике «Диагностика социально-психологической адаптации», разработанной К.Р. Роджерсом и Р.Ф. Даймондом, подавляющее большинство респондентов искренне отвечали на вопросы методики (94,55% / 98,18% ответов оказались в диапазоне нормы). Уровень приспособленности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами оказался

в норме у 87,27% респондентов. При этом около трети молодых мам в настоящее время не удовлетворены своими личностными характеристиками (38,18%), нуждаются в общении 81,82% беременных и 85,45% из числа молодых мам. Повышенный уровень избегания проблемных ситуаций диагностирован у 16,36% из числа беременных и 21,82% молодых мам.

В общем виде полученные результаты диагностики, которые позволили выявить текущий уровень социально-психологической готовности женщин к рождению ребенка представим в таблице 2.

Таким образом, опираясь на результаты проведенного нами исследования, при разработке психолого-педагогических рекомендаций для социально-психологической адаптации молодых матерей необходимо обратить внимание на мероприятия, направленные на адаптацию молодых мам к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами, гармонизацию при принятии решений, повышение удовлетворенности личностными чертами, формирование среды для эмоционального комфорта, преодоление проблемных ситуаций.

Резюмируя вышесказанное отметим, что оказание профессиональной психологической помощи молодым матерям существенно осложняется затруднительной диагностикой психологических проблем на массовом уровне.

**Таблица 2. Результаты диагностики уровня социально-психологической готовности женщин к рождению ребенка на констатирующем этапе исследования**

Критерии Уровень	Когнитивный критерий («Самооценка эмоциональных состояний»,— авторы А. Уэссман, Д. Рикс)		Личностно-эмоциональный критерий («Диагностика состояний агрессии»,— авторы А. Басс и А. Дарки)		Поведенческий критерий («Диагностика социально-психологической адаптации»,— авторы К. Рождерс, Р. Даймонд)	
	Беременные	Молодые мамы	Беременные	Молодые мамы	Беременные	Молодые мамы
Высокий	61,82	38,18	16,36	32,73	12,73	16,36
Средний	29,09	27,27	49,09	41,82	76,36	58,19
Низкий	9,09	34,55	34,55	25,45	10,91	25,45



В современной системе акушерства, педиатрии и психологического консультирования вопросы мониторинга психологического состояния молодых матерей на послеродовом этапе продолжают оставаться без должного внимания со стороны исследователей. Системная организация мониторинга состояния молодых женщин в послеродовом периоде может быть организована на базе медицинских учреждений, иных социальных институтов, в которые часто обращаются молодые матери.

Оказание социально-психологической помощи молодым женщинам, родившим первенца, в первую очередь должно опираться на диагностику расстройств компонентов личностной сферы женщины (в частности — личностно-эмоциональной и поведенческой) для последующего оказания психологической помощи, направленной на стабилизацию самосознания женщины, адекватного восприятия ее нового социального статуса и коррекции имеющихся личностных противоречий.

#### Литература:

1. Барканова, О. В. Методики диагностики эмоциональной сферы / сост. О. В. Барканова [серия: Библиотека актуальной психологии]. — Вып. 2. — Красноярск: Литера-принт, 2009. — 237 с.
2. Перинатальная психология [Текст]. — Санкт Петербург: СпецЛит, 2015. — 142 с.
3. Платонов К. К. Структура и развитие личности. — М.: Наука, 1986. — 256 с.
4. Рудзинская, Т. Ф. Социально-психологический анализ проблемы материнства / Т. Ф. Рудзинская, Д. А. Дуйнова // В сборнике: Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. — 2016. — С. 86–94.

## Тревожность младших школьников в учебном процессе

Умхажиева Хадишт Туркоевна, студент магистратуры  
Московский педагогический государственный университет

*Статья посвящена особенностям тревожности младших школьников. Осуществлен теоретический анализ проблемы тревожности учащихся начальной школы. Проанализированы различные подходы к определению сущности таких понятий, как тревожность, страх младших школьников; рассмотрены особенности тревожности как психологического явления.*

**Ключевые слова:** тревога, страх, тревожность, школьники, стресс, психическое здоровье, учебный процесс.

Теоретические аспекты личностной тревожности рассматриваются в психологической литературе, прежде всего, с точки зрения представления ее как переживание определенной эмоциональной модальности, свя-

занного с мотивами поведения и деятельности. У истоков анализа этого явления стоят такие исследователи, как Дж. Браун, А. Валлон, П. Жане, У. Кеннон, К. Левин, Х. Лиделла, В. М. Мясичева, Н. Миллер, Ж. Пиаже,

И. П. Павлов, Г. Селье, Д. Хебб, П. Фресс, Р. Шульц, П. Янг, П. М. Якобсон.

Психоаналитики рассматривают тревожность как явление, возникающее уже в ходе самого процесса рождения и получает дальнейшее развитие под влиянием внешних факторов (Ф. Гринеякр, М. Клейн, К. Майер, О. Ранк, Г. Салливан, К. Хорни, А. Фрейд, О. Фенихель, Н. Фодор, Э. Фромм, К. Юнг).

В ряде работ раскрываются особенности тревожности у школьников разных возрастных групп (Г. С. Абрамова, Ю. Приходько, Г. Г. Аракелов, И. В. Дубровина, Н. Е. Лисенко, Р. В. Овчарова, Н. Б. Пасинкова, А. М. Прихожан, Е. И. Рогов, В. Юрченко, Е. К. Шотт).

Ю. Приходько и В. Юрченко считают, что тревожность — это склонность человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также низкого порога ее возникновения. При этом тревожность может быть личностным образованием, свойством темперамента (так называемая личностная тревожность), а может быть ситуативной, то есть связанной с конкретными обстоятельствами [2, с. 190].

С. Ставицкая отмечает, что тревога — эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности, связанной с ожиданием неудач именно в социальном взаимодействии и неблагоприятного развития событий. Тревога может носить как конструктивный (мобилизующая ситуативная тревожность), так и деструктивный (дезорганизирующие личностная тревожность) характер [6].

Проведенный анализ литературы показал отсутствие обобщенных исследований сущности, природы, причины и факторов возникновения личностной тревожности у детей младшего школьного возраста.

Начальное образование — это фундамент всего последующего обучения и получения профессионального образования. Успешность обучения в начальной школе во многом определяет судьбу человека, его будущую жизнь, поскольку именно в этом возрасте формируются базовые основы личности человека. В это время у ребенка выстраивается эмоциональное отношение к собственной ведущей деятельности, которое отражается в желании соответствовать требованиям учителя и родителей по образу «хорошего ученика». Все это вызывает у ребенка младшего школьного возраста новые переживания, которые, соединяясь с неудачами, могут приобретать негативную окраску, порождая тревогу. Изучение тревожности в контексте учебной деятельности является достаточно актуальным на сегодняшний день вопросом. Это обусловлено как теоретическими, так и практическими запросами.

Также анализ литературных источников показал необходимость выделения тревоги как состояния, и, как более или менее устойчивой черты характера, свойства личности (личностная тревожность); взаимосвязь и различия между страхом, тревожностью и невротическими реакциями; неудовлетворенность основных потребностей ребенка приводит к затяжным фрустрациям и конфликтам,

которые и становятся основным источником личностной тревожности.

Содержательная сторона личностной тревожности является чертой эмоционального склада личности, обладающей условно-рефлекторной природой. Скорость ее возникновения, закрепления и развития частично определяется индивидуальными и возрастными особенностями ребенка, а также зависит от социальных условий, в которых живет и развивается ребенок, и направленных на нее стихийных и специально организованных (учебно-воспитательных) воздействий.

Личностная тревожность — это интегративное свойство, определяющее склонность индивида к субъективному переживанию таких эмоциональных состояний, как страх, волнение, напряжение.

Она выражается в чувстве неуверенности в себе, беззащитности, беспомощности, бессилия перед реальными объективными или мнимыми (субъективными) внешними или внутренними факторами, содержащими опасность и угрозу самооценке, уровню притязаний, удовлетворению основных потребностей и так далее (или воспринимаются как таковые).

Анализируя сущность понятия «тревожность», ученые делают акценты на разных ее аспектах. Так, С. Л. Рубинштейн определял тревожность как эмоциональное состояние, которое возникает в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неконтролируемого развития событий [5].

По научным взглядам В. К. Вилюнас, тревожность является склонностью человека к торможению [1].

Г. М. Прихожан определяет тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие опасности, проявление недовольства [3].

Тревожность связана с ожиданием социальных и индивидуальных последствий успеха или неудачи. Для младших школьников это, прежде всего, успехи и неудачи в их ведущей деятельности — учении, которая включает межличностные отношения с учителем, одноклассниками, родителями, а также их собственные переживания по поводу уровня притязаний, самооценки, удовлетворенности основных потребностей, какие именно в этом возрасте тесно связаны и преимущественно определяются успешностью взаимодействия с вышеперечисленными субъект — объектными межличностными отношениями и успешностью выполнения деятельности.

В некоторых семьях на протяжении всего года, предшествующего поступлению в школу, в присутствии ребенка ведутся разговоры о выборе «качественной» школы, «перспективного» учителя. Такая эмоциональная возбужденность родителей непременно передается детям. И появление тревоги у младших школьников на начальном этапе обучения может быть определенной формой их ответственности перед родителями за проявленную заботу.

Повышенная тревожность влияет на все сферы психики ребенка: аффективно-эмоциональную, коммуникативную, морально-волевою, когнитивную [4].

Часто причинами повышенной тревожности детей оказываются завышенные ожидания родителей. Нормальные, средние школьные успехи ребенка, которого считали «вундеркиндом», воспринимаются родителями как неудачу. Реальные достижения не замечают или не оцениваются достаточно высоко. Негативные оценки со стороны взрослых приводят к тому, что у ребенка падает уверенность в себе, повышается тревожность.

Тревожность, как эмоциональное напряжение, создает чувство страха в ситуации проверки знаний, страха несоответствия ожиданиям окружающих, проблемы во взаимоотношениях с учителем и тому подобное.

Страх, как известно, блокирует память, и в состоянии эмоционального напряжения ученик не может быть адекватным. Это, в свою очередь, приводит к ухудшению результатов, к дезорганизации деятельности, непроизводительного расхода учебного времени, и как следствие, общая успешность обучения, уровень достижений ребенка значительно снижается.

Неуспех порождает тревогу, которая способствует закреплению неудач. Чем дальше, тем труднее становится «разорвать этот круг», это ведет к тому, что неуспеваемость становится «хронической». Поэтому важно знать психологическое состояние ребенка, наличие высокой тревожности, поскольку она может быть именно тем негативным фактором, который снижает учебную успеваемость ребенка.

Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что тревога — это негативно окрашенная эмоция ожидания негативных событий, своеобразный функциональный фон. Тревога как предчувствие опасности является неопределенной и непонятной, может проявляться как беспокойство, как ожидание события любого характера, в котором личность не способна спрогнозировать

возможные угрозы и неприятные последствия. Если тревожность будет устойчивой и длительной, то она переходит в качество личности. В таком контексте тревожность определяется как чувствительность к опасности, склонность реагировать эмоцией тревоги.

Тревожная личность проявляет такие выраженные свойства, как мания к порядку, стремление все регламентировать, создает для себя правила и запреты. Таким лицам свойственна особая строгость в суждениях, бережливость и скованность.

Тревожность, имея естественной основой свойства нервной системы, формируется в результате действия социальных и личностных факторов. Поэтому выделяют стойкую частичную тревожность в какой-либо сфере (учебной, экзаменационной, межличностной и так далее) и общую, свободно меняющую восприятие человеком объектов в зависимости от изменения их значимости для него [2, с. 190].

В младшем школьном возрасте у девочек и мальчиков наблюдается значительный рост уровня тревожности именно в 1 классе, причем у мальчиков уровень тревожности выше уровня тревожности девочек, что ученые объясняют большей степенью ответственности последних [1].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал, что на современном этапе акцент в исследованиях тревожности делается преимущественно на анализ ее как свойства личности, возникающей и развивающейся в нестабильных условиях современности. В ряде работ предлагается система упражнений для ее преодоления. Вместе с тем практически отсутствуют работы, где были бы четко определены психолого-педагогические условия предупреждения, возникновения и преодоления личностной тревожности и, в частности, в начальный период обучения.

#### Литература:

1. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. — М.: Изд-во МГУ, 1976. — 142 с.
2. Приходько Ю. А., Юрченко В.И. психологический словарь-справочник. Учебное пособие. Киев: Каравелла, 2012. 328 с.
3. Прихожан А.М. Тревожность и страх в младших школьников. Руководство практического психолога / А. М. Прихожан. — Москва, 1995. — 238 с.
4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. — Москва-Воронеж, 2000. — 328 с.
5. Рубинштейн Л. С. Проблемы общей психологии / Л. С. Рубинштейн. — М.: Просвещение, 1973. — 424 с.
6. Ставицкая С.А. Психолого-педагогические условия преодоления личностной тревожности у детей младшего школьного возраста: Дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.07. Киев, 1999. 242 с.

## ПЕДАГОГИКА

### Готовность детей к началу школьного обучения

Абдижаббарова Жамила, преподаватель;

Мырзабекова Гумшагуль, преподаватель

Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза (Узбекистан)

*В статье рассматривается динамика мотивационной готовности ребенка к школе, возникающая в ситуации недооценки современными педагогами общей линии развития психологического состояния дошкольника и предоставления приоритетного значения развитию его познавательной сферы в процессе подготовки к школе.*

**Ключевые слова:** *готовность к школе, мотивация, школьник, школьная зрелость, развитие ребенка.*

На современном этапе у общеобразовательных учебных заведений особое значение в обучении детей приобретает обеспечение готовности к школе. По данным исследований, успешное обучение в школе возможно лишь при условии соответствующего развития физической, интеллектуальной и личностной сферы ребенка. Проблема подготовки детей к школе и формирование их готовности к обучению рассматриваются с разных позиций. С одной стороны, исследуются вопросы, в каком возрасте начинать готовить малыша к школе, с другой — какие использовать методы и средства для эффективного влияния на формирование указанной готовности. Исследователи выделяют три основные составляющие готовности к школе, а именно: физиологическое (определенный уровень физического развития), психологическое (интеллектуальная, волевая, мотивационная и коммуникативная), педагогическое (определенный уровень развития специфических знаний и навыков чтения, счета, письма). Готовность к школьному обучению предполагает, прежде всего, качественное изменение общего умственного развития ребенка, формирование умения наблюдать, анализировать, сравнивать, обобщать явления и события и на этой основе делать выводы. Главным является формирование у детей установки на познавательную деятельность, а не обычное механическое заучивание абстрактных знаний.

Необходимость нашего исследования по определению динамики мотивационной готовности ребенка к школе возникает из ситуации недооценки современными педагогами общей линии развития психологического состояния дошкольника в процессе подготовки шестилеток к школе. Поэтому знание особенностей мотивационной готовности важно для определения эффективных путей и методов воздействия на ее формирование.

Целью нашего исследования является обработка характеристики основных понятий исследования, а именно: готовность к деятельности, готовность к обучению в школе, школьная зрелость, подготовка к школе, мотивационная готовность.

Готовность к деятельности — состояние мобилизации психологических и психофизиологических систем человека, обеспечивающих выполнение определенной деятельности.

В работах педагогов и психологов встречаются самые разнообразные трактовки понятия готовность, что объясняется как несопадением научных подходов авторов, так и спецификой конкретной деятельности, которая была объектом анализа. Они выделяют два основных подхода к толкованию проблемы готовности. Один из них может быть назван функциональным, другой — личностным. Согласно первому, психологическая готовность рассматривается в связи с психическими функциями, формирование которых считается необходимым для достижения высоких результатов деятельности. Относительно второго — психологическая готовность рассматривается в связи с личностными предпосылками к успешной деятельности.

Готовность к школе обусловлена определенной степенью развития способности ребенка выполнять учебные задачи и школьные обязанности, которые оцениваются взрослыми за общественно значимыми критериями. Интегральным показателем готовности к обучению, в школе является способность ребенка воспринимать задачи учителя, удерживать его в памяти и, несмотря на трудности, решать. Дети должны быть способными, не отвлекаться и несмотря на различные искушения, подчинять свою деятельность учебным мотивам и доводить начатое дело до конца.

Понятие мотивационная готовность происходит от слова мотив (лат. *Moue* — двигаю), что означает побуждение, в данном контексте — отношение к будущему обучению. Мотивация связана с определенной целью, достижение которой составляет содержание деятельности человека.

Мотивационный компонент готовности к обучению в школе включает готовность ребенка занять новую социальную позицию, то есть позицию школьника. Стремление занять позицию школьника связано с дальнейшим развитием у детей познавательных интересов, их потребности приобщаться к новому, более взрослого круга социальных отношений. В основе этого стремления лежит также интерес, которые дети проявляют к внешним атрибутам школьной жизни (школьная форма, оценки, звонки и т.д.).

Школьная зрелость — интегральная характеристика развития психики и личности накануне поступления ребенка в школу. Школьная зрелость фиксирует оптимальную степень готовности ребенка к школьной жизни — сознательного выполнения роли ученика, социализации в новых условиях жизни, возросших физических и интеллектуальных нагрузок, самостоятельного поведения, общения с широким кругом новых людей.

Чаще всего уровень мотивационной готовности детей к обучению в школе определяют с помощью метода бесед. В процессе индивидуальной беседы с ребенком выясняют, имеет ли ребенок желание стать школьником. Ответы детей можно разделить на три группы. Первую группу, качественно высшую, составляют ответы детей, у которых желание идти в школу, стать школьниками, учиться соче-

тается с адекватными представлениями о школе. Вторую группу составляют ответы, в которых желание детей идти в школу, стремление стать школьником сочетается с поверхностным представлением о школе, с отдельными яркими впечатлениями, несущественными для требований школы. Третью группу составляют ответы, свидетельствующие о якобы правильном представлении детей о тех требованиях, которые ставит школа, и вместе с тем разоблачают их опасения, даже страхи.

Детей, ответы которых составляют вторую группу, чаще всего ожидают значительные трудности, поскольку их желание идти в школу было вызвано определенными атрибутами. Изначально их могут постигнуть большие или меньшие разочарование. Задача учителя в такой ситуации поддержать желание учиться, знакомя с реальной ситуацией, требованиями школы, их отличием от дошкольного детства.

Настроения детей, ответы которых относятся к третьей группе, чаще всего формируются в условиях, когда воспитатели и родители знакомят детей с требованиями школы, но при этом уделяют мало внимания выработке способов поведения детей в той или иной сложной ситуации.

**Выводы.** Таким образом, на основе природного интереса детей к школе уже в условиях дошкольного учреждения необходимо формировать правильное представление о ней. Одна из основных задач воспитателя заключается в том, чтобы целым комплексом учебно-воспитательных мероприятий пробуждать у детей желание учиться, интерес к приобретению знаний.

#### Литература:

1. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
2. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение. — М., 1995.

## История дошкольного образования в России

Астапова Вера Александровна, воспитатель;

Воробьева Татьяна Николаевна, воспитатель;

Чебиняева Надежда Михайловна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 21 «Сказка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

**Н**еобходимость накапливать и передавать жизненный опыт подрастающему поколению у человечества возникла в глубокой древности. На первых порах это осуществлялось на бытовом уровне в процессе естественного хода жизни в семье, общине. Взрослые учили, своим примером увлекали и приобщали младших к труду, прививали детям необходимые навыки. С развитием общества, в связи с переходом к рабовладельческой формации у людей появилась потребность в создании заведений, где специально обучали и воспитывали подрастающее поколение.

Первые учебные заведения появлялись при храмах и монастырях. Передовые люди того времени создавали методики обучения и воспитания с учётом возрастной, социальной принадлежности учеников, культурно-этнических традиций местности. На Руси первые учебные заведения возникли в IX—XII вв. Это стало возможно с появлением древнерусского государства Киевская Русь. При церквях и монастырях были организованы школы для подготовки будущих служителей церкви и людей для государственной службы. Наиболее известным памятником древнерусской литературы и педагогической мысли



конца XI в. стало «Поучение князя Владимира Мономаха детям», в котором высоко оценивалась роль воспитания с самого раннего детства.

Родоначальником детских садов принято считать немца Фребеля Ф., который в 1837 г. в городе Блакенбурге открыл первый детский сад для детей младшего возраста. Идею подхватили во многих европейских странах и в России. Мощный толчок к развитию получили педагогические теории и системы. В России первый «народный детский сад» для детей городских жителей из низших слоёв населения был открыт в 1866 г. в Санкт-Петербурге. В том же году Аделаидой Семёновной Симонович был открыт частный платный детский сад для детей из богатых и знатных семей [1]. В 1871 г. в Санкт-Петербурге было создано общество содействия первоначальному воспитанию дошкольников. Своей целью общество ставило подготовку на курсах женщин-воспитательниц для работы с детьми в семьях и детских садах, а также проведение лекций по дошкольному воспитанию. Под редакцией Аделаиды Симонович выходит в свет журнал «Детский сад», в котором публикуются систематические записки о методах и формах обучения детей дошкольного возраста, печатаются статьи Константина Ушинского о воспитании. К началу XX в. в России было открыто уже множество дошкольных заведений, как платных, так и бесплатных, для детей из семей с разным уровнем доходов, а также приютов для детей-сирот.

В 1913–1917 гг. вице-президентом Санкт-Петербургского Общества содействия дошкольному воспитанию стала Тихеева Е. И., известный российский педагог. Она занималась изучением вопросов дидактики и методики начального обучения, а с 1913 г. руководила детским садом, который был создан при Обществе содействия дошкольному воспитанию [4]. Преобразования в России в 1917 г. коснулись и образования. Вместо разрозненных казённых, частных школ была создана единая государственная система народного образования. С 1928 г. стало выходить ежемесячное издание «Дошкольное воспитание». А в 1938 г. был опубликован «Устав детского сада» [3].

В послевоенное время развитие системы дошкольного воспитания продолжилось и полностью отвечало требованиям коммунистических идеологов, которые ратовали за то, чтобы общественное дошкольное воспитание заменило семейное. Научно-исследовательским институтом дошкольного воспитания АПН СССР и ведущими кафедрами дошкольной педагогики создана была комплексная программа воспитания в детском саду. Она стала единственным обязательным документом в работе дошкольных образовательных учреждений страны. Претерпевая очередные изменения, она просуществовала до 1984 г., и потом была заменена Типовой программой воспитания и обучения в детском саду. В 1989 г. система образования была реформирована. Давыдовым В. И. и Петровским В. А. была создана «Концепция дошкольного воспитания». В её основу положены четыре основных принципа дошкольного образования России: гуманизация, основы гражданственности, уважения к правам и свободам человека,

трудолюбия, любви к семье, Родине, природе. Содержание учебных программ определялось с учётом возраста и местных условий. Одной из главных задач была подготовка детей к обучению в школе.

Принятый в 1992 г. Закон РФ «Об образовании» определил правовой статус дошкольных образовательных учреждений, их функции и обязанности. Образование было призвано носить развивающий характер — ориентироваться на личность ребёнка, сохранять и укреплять его здоровье, развивать мыслительную деятельность, речевой аппарат, учитывать склонности, интересы и возможности ребёнка, его индивидуальные особенности. Важным моментом было требование деидеологизировать дошкольное образование, развивать общечеловеческие ценности [2]. В 90-е г. в России в связи с демографическими и социальными проблемами резко сократилось число детей от 1 до 6 лет, посещающих дошкольные учреждения, и численность педагогических работников. Изменилась идеология государства. Возникла необходимость в разработке новых программ, которые были бы направлены на личностно-ориентированное воспитание детей. Так были созданы программы: «Детство» (под ред. Бабаевой Т. Н., Михайловой З. А., Гурвич Л. М. — СПб., 1996 г.), «Развитие» (подготовлена к публикации Дьяченко О. М., Варенцовой Н. С. — М., 1994 г.) и др. [5].

Глубокие изменения во всех сферах жизни современного общества XXI в. потребовали преобразования основных социальных институтов, в том числе и дошкольного образования. В качестве приоритетных утверждаются социальные ценности: человек, свобода, счастье. В связи с этим создаются оригинальные методы и средства воспитания и обучения, применяются новые формы организации педагогического процесса, активно используется опыт современных зарубежных педагогов. Акцент делается на личностно ориентированный подход к ребёнку, гуманизацию всего процесса воспитания, отклоняются жёстко регламентированные формы воспитания и обучения дошкольников. Основным событием для педагогов и специалистов системы дошкольного образования стало утверждение федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС) дошкольного образования. Согласно новым стандартам дошкольное образование было признано ступенью общего образования (ранее являлось лишь подготовительным этапом системы общего образования). Ребёнок признан полноценным участником (субъектом) образовательных отношений. Благодаря введению ФГОС произошло переосмысление и преобразование целевых функций образования, как системы, так и её отдельных звеньев, пересмотрены традиционные представления о социальной сущности образования как социального института в жизни человека и всего общества.

Современный детский сад не может быть только образовательным учреждением, он должен представлять социально педагогический комплекс, который решает следующие задачи: социальная и педагогическая ком-

пенсация условий для полноценного развития личности каждого дошкольника, социальная профилактика, разновозрастное сотрудничество, социально-педагогическая работа с семьёй, организация семейного культурного досуга, психологическая коррекция, медицинское просвещение, правовое консультирование, педагогический родительский всеобуч. Позитивные перемены уже наблюдаются в образовательных дошкольных учреждениях. Происходит обновление содержания и методов организации дошкольного образования, прописанных в Законе РФ «Об образовании». Образование, как и развитие человека, не должно иметь пределов и сопровождать че-

ловека на протяжении всей жизни. Все эти факторы способствуют благоприятной социализации детей и закладывают базовые компетенции дошкольников в освоении социокультурных ценностей, помогают раскрывать индивидуальные способности, формировать необходимые для жизни умения и навыки и приспосабливаться к новым требованиям времени.

Таким образом, современное образование, опираясь на проверенный временем опыт российских методистов прошлых лет, продолжает лучшие традиции педагогики и развивает принципиально новые идеи и методики в области образования и воспитания.

Литература:

1. Белая, К.Ю. (2014), «Организация методической работы с педагогами на этапе введения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», Справочник старшего воспитателя, № 3, с. 4–13.
2. Виноградова, Н.А., Микляева, Н.В. (2013), «Неопределенности и противоречия стандарта дошкольного образования: на пути к разработке методических рекомендаций по его внедрению», Современный детский сад, № 8, с. 4–10.
3. Шаббаева, М.Ф., Ротенберг, В.А., Чувашев, И.В. (1989), История дошкольной педагогики, Просвещение, Москва, СССР.
4. Ядешко, В.И., Сохина, Ф.А. (1978), Дошкольная педагогика, Просвещение, Москва, СССР.
5. «Дошкольное образование как первая ступень в системе непрерывного образования» (2012), URL, [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=2744](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2744)

## Урок-игра «В мире сил» (разработка урока физики в 7-м классе)

Бахтина Ирина Владимировна, учитель физики  
МБОУ «СОШ № 3» г. Новый Оскол (Белгородская обл.)

**Цели:** В ходе урока в игровой форме проверить усвоение учащимися основ знаний о следующих силах: силе тяжести, силе упругости, весе тела, а также умения использовать изученные формулы при решении не только расчетных, но и практических задач (для нахождения неизвестной величины в измененных условиях). В ходе групповой работы формировать умение слушать и слышать товарища, находить коллективное решение, отстаивать свою точку зрения. Развивать умение мыслить логически, выражать неизвестную величину из полученной формулы, совершенствовать счетные навыки ребят.

**Оборудование:**

- презентация «В мире сил»;
- оборудование для практических заданий в группах:  
1 группа: динамометр, линейка, груз массой 100 г;  
2 группа: брусок, разновес, рычажные весы  
3 группа: алюминиевый цилиндр на нити, мензурка, стакан с водой, таблица плотностей твердых тел.
- звездочки различных цветов и размеров: желтые, розовые, синие, красные
- карточки с задачами для команд

**Ход урока:**

### 1. Оргмомент. Вводное слово учителя.

Ребята, сегодня мы проводим обычный урок в необычной форме. Мы изучили различные силы, познакомились с их особенностями и формулами, позволяющими находить значения сил, и сегодня на уроке вам предстоит показать, как хорошо вы умеете пользоваться имеющимся запасом знаний. У каждого из Вас будет возможность проявить себя как в индивидуальном первенстве, так и в командных состязаниях. Пропуском в команду является ваша личная активность и умение быстро и правильно отвечать на поставленные вопросы. За каждый правильный ответ ученик получает одну звезду, из учащихся, набравших наибольшее количество звезд по итогам первого этапа, формируются команды, а из оставшихся участников будут формироваться команды болельщиков.

**Первый (отборочный) тур**

«Вопросы на ЖЕЛТУЮ звезду» (слайды № 2–5)  
(Опрос ведется в быстром темпе, но на вопросы, требующие пояснения, оно обязательно должно

быть предложено учащимся и при наличии неточностей, подкорректировано учителем).

## 2. Подведение итогов отборочного этапа, формирование команд, игра.

Команды формируются из учащихся, сидящих на одном ряду (по 5 человек с наибольшим количеством звезд), оставшиеся — это болельщики.

### Правила второго тура:

Каждый правильный ответ оценивается розовой звездой (3 балла), причем данные звезды являются достоянием ВСЕЙ команды, а не одного ученика, озвучившего правильный ответ. Если команда затрудняется и не может дать правильный ответ, то право ответа появляется у болельщиков, либо у другой команды. В случае, если правильный ответ дает болельщик, то баллы, которые дает звезда, становятся его ЛИЧНЫМИ баллами.

«Вопросы на РОЗОВУЮ звезду» (слайды № 6, 7)

### Правила третьего тура:

(аналогичны правилам второго, только стоимость красной звезды 10 баллов)

«Вопросы на КРАСНУЮ звезду» (слайды № № 8, 9)

Практический этап (работа с оборудованием)

— 1 группа: динамометр, линейка, груз массой 100 г.

Задание: Определить жесткость пружины

— 2 группа: брусок, разновес, рычажные весы. Задание: Определить силу тяжести, действующую на тело.

— 3 группа: алюминиевый цилиндр на нити, мензурка, стакан с водой, таблица плотностей твердых тел. Задание: определить вес цилиндра

Теоретический этап (решение задач повышенной сложности)

В то время как команды выполняют практическое задание, на слайде появляются задачи теоретического этапа, и у болельщиков появляется возможность заработать красную звезду, решив задачу быстрее команды (в этом случае 10 баллов идут в личный зачет решившего задачу ученика).

### Четвертый тур (для болельщиков)

Правила четвертого тура: Болельщики получают возможность заработать личные баллы, отвечая на предло-

женные вопросы. За каждый правильный ответ ученик получает синюю звезду, которая приравнивается к 2 баллам. Если болельщики не могут дать правильный ответ, то такое право появляется у участников команд, заработанная звезда не является командной, а идет в личный зачет ученика, давшего правильный ответ.

«Вопросы на СИНЮЮ звезду» (слайды № 10, 11)

В процессе разгадывания кроссворда появляются выделенные красным слова «СИЛА ТРЕНИЯ». Учитель обращает внимание на то, что единственная сила, с которой еще не знакомы — это сила трения и именно с ней предстоит познакомиться на следующем уроке.

3. Рефлексия (слайд № 12)

4. Подведение итогов урока. Выставление оценок (слайд № 13). Правила обмена: Каждая команда по очереди подходит к учителю, имея с собой заработанные командой звезды и звезды личного первенства.

### Перевод баллов в оценку следующий:

Максимальное количество командных баллов по итогам всего урока: Розовые: 2 вопроса по 3 балла = 6 баллов, красные: 2 вопроса по 10 баллов = 20 баллов. Итого: 26 баллов: 5 человек = 5 баллов (каждый участник получает «5»).

— Если команда набирает меньшее количество баллов и не получается оценки «5», то до «5» можно добавить личные баллы (желтые и синие звезды).

— Если член команды заработал «5» в команде, и у него есть еще баллы в виде желтых или синих звезд, допустим, еще 10 баллов, то он имеет возможность обменять их еще на две оценки «5», если у него 8 баллов — то он может получить еще оценку «5», а от оценки «3» — отказаться.

— Для болельщиков: обмениваются личные баллы на оценки по тем же принципам: за желтую звезду — 1 балл, за синюю — 2 балла, суммарное количество заменяется оценкой «5», «4» или несколькими оценками. Если болельщик смог заработать розовую или красную звезду, то обмен на оценки производится аналогично — за розовую звезду — 3 балла к имеющимся, за красную — 10 баллов = две оценки «5».

### Литература:

1. Кирик Л.А. Физика — 7. Разноуровневые самостоятельные и контрольные работы. — М.: Илекса, 2002
2. Презентация «В мире сил» [Электронный ресурс]: Персональный сайт учителя физики Бахтиной Ирины Владимировны. URL: [https://bakhtinairina.ucoz.ru/load/prezentacii\\_7\\_klass/urok\\_sorevnovanie\\_po teme\\_quot\\_v\\_mire\\_sil\\_quot/8-1-0-116](https://bakhtinairina.ucoz.ru/load/prezentacii_7_klass/urok_sorevnovanie_po teme_quot_v_mire_sil_quot/8-1-0-116) (дата обращения: 26.12.2019).

## Использование проблемно-диалогической технологии как средства формирования коммуникативной компетенции

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

Основные направления развития современной методики преподавания русского языка всегда соотносятся с потребностями личности, государства и общества. В настоящее время отмечается также снижение мотивации к изучению языка и падение интереса к чтению художественной литературы. Подрастающее поколение все больше времени проводит не в общении друг с другом, даже уже не у телевизора, а в сети интернет. Как следствие, дети не всегда умеют чётко выразить мысль, их речь недостаточно выразительна, образна, особые трудности у учащихся вызывает диалог, так как отсутствует умение строить высказывание и использовать аргументы. Как отмечает А.М. Ямалетдинова, преподавание русского языка осуществляется в условиях деформации родного языка, расшатывания его норм, в условиях резкого снижения общей и речевой культуры, грамотности [2].

В современном обществе не считается престижным владение русским языком и в то же время ощущается острая потребность в самостоятельном человеке, способном на независимость суждений, стремящемся к самореализации, открытом для восприятия нового опыта, способном свободно выражать свои мысли и чувства в устной и письменной форме согласно нормам литературного языка, соблюдая этические нормы общения.

Именно поэтому согласно Федеральному государственному образовательному стандарту на всем образовательного пространства Российской Федерации основное внимание уделяется формированию коммуникативной компетентности. Формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности является одним из основных требований к личностным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования.

В ФГОС второго поколения коммуникативная компетентность определяется как умение ставить и решать определенного типа коммуникативные задачи: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения. В качестве первейшего компонента в коммуникативную компетентность входят способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, удовлетворительное владение определенными нормами общения и поведения, владение «техникой» общения (правилами вежливости и др.) [1].

Ведущими направлениями в обучении русскому языку становится формирование коммуникативной компетенции. Задача учителя помочь ученику не бояться проблемных ситуаций, получать опыт их решения, развивать в себе любознательность, потребность в познании, коммуникабельность.

Смена парадигмы образования ведет за собой смену образовательных технологий. На смену объяснительно-иллюстративному образованию приходят новые технологии, способствующие реализации требований ФГОС.

Технология проблемного обучения основана на теоретическом наследии доктора психологических наук А.М. Матюшкина, который обозначил два важных принципа обучения: проблемность и диалогичность. Он доказал, что обучающиеся на уроке могут ставить и решать проблемы, причем обязательно в диалоге с учителем. Разработанная Е.Л. Мельниковой технология проблемного обучения моделирует/имитирует все звенья научного творчества — открытия «новых» знаний. Ученики создают проблемную ситуацию и прорабатывают пути ее решения, и весь этот процесс происходит (направляется) при помощи диалога, специально выстроенного учителем. При использовании этой технологии создаются условия для развития не только аналитических умений учащихся, но коммуникативной компетенции. Ученики учатся формулировать проблемы, предлагают пути их решения, учатся отстаивать свое мнение, приводя аргументы в рамках созданной на уроке речевой ситуации.

Технология проблемно-диалогического обучения включает в себя:

- технологию постановки учебной проблемы;
- технологию поиска решения учебной проблемы;
- творческое воспроизведение знаний.

На уроке посредством побуждающего или подводящего диалога (выстраиваемого учителем) происходит сначала постановка учебной задачи/проблемы — формулировка темы урока, а затем происходит поиск решения/открытие «нового» знания. Создание проблемной ситуации может осуществляться при помощи различных приемов, для каждого из которых существует текст диалога и обозначены способы реагирования учителя на предлагаемые учеником формулировки учебной проблемы.

В своей практике я использую оба вида диалогов. Хотелось бы дать пример побуждающего диалога, который автор технологии Е.Л. Мельникова сравнила с бульдозером, так как он подталкивает ребенка к прыжку через пропасть. Преимуществом этого вида диалога является то, что он развивает умения учащихся осознавать проти-

воречия и формулировать проблему, выдвигать гипотезу и осуществлять её проверку

Покажем пример использования побуждающего диалога при создании проблемной ситуации со столкновением мнений на этапе «открытия» новых знаний («Ин-

тервью. Порядок работы над интервью. Особенности интервью. Интервью у ветерана Великой Отечественной войны, у чемпиона города, у лучшего ученика школы и др»., урок родного (русского) языка 9 кл).

Учитель	Ученик
<b>Вопрос на новый материал</b>	
— Представь, что ты корреспондент. Когда идет подготовка свежего номера, каждому поручено какое-либо задание. Какому празднику может быть посвящен ноябрьский выпуск? — Начнем сразу с задания. Нужно взять интервью у молодой матери. Итак, сейчас ты берешь тетрадь, ручку и идешь брать интервью. Задание понятно? — Ангелина, куда ты отправилась? Ты уже решила, о чем будешь её спрашивать? А она готова дать интервью? Может, она укладывает малыша спать, может, кормит его... Как ты думаешь, каков будет исход интервью в таком случае?	— Номер может быть посвящен Дню матери. — У меня дома сейчас гостит сестра с годовалым ребенком. Я пошла.
<b>Побуждение к осознанию противоречий</b>	
— Будет ли задание редактора выполнено успешно?	— Нет, интервью может не состояться.
<b>Побуждение к проблеме</b>	
— Что нужно для того, чтобы интервью было успешным?	— Требуется подготовка.
<b>Тема</b>	
Какой же возникает вопрос?	Какова композиция интервью. Этапы подготовки к интервью.

Таким образом, учащиеся на основе фактов, предоставляемых учителем, самостоятельно делают выводы, формулируют с помощью учителя правила или создают новый продукт, используя полученные «новые» знания.

Проблемно-диалогическое обучение русскому языку способствует росту самостоятельной и осознанной ра-

боты. Школьники сами добывают новые знания, у них формируются способности, отражающие развитие коммуникативной компетенции: способность к самообразованию, способность принимать взвешенное решение и осуществлять его, внимание к составляющим речевой ситуации, творческое воображение, способность к конструктивному взаимодействию.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс].— Режим доступа: <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-stand-art-dok.html>
2. Ямалетдинова А. М. Школьный курс русского языка: актуальные проблемы преподавания. / А. М. Ямалетдинова // Вестник Башкирского университета. — 2010.

## **Дидактическая сказка как средство эмоционально-волевого развития детей дошкольного возраста**

Голенская Ольга Ивановна, воспитатель;  
Ломакина Людмила Николаевна, воспитатель;  
Боброва Людмила Анатольевна, воспитатель  
МК ДОУ Воронцовский детский сад Воронежской области

*В статье рассматривается дидактическая сказка и ее роль в развитии эмоционально-волевой сферы ребенка в дошкольной образовательной организации. Описывается формирующий эксперимент в форме реализации образовательной программы «Дидактические сказки», реализация которой предполагает эмоционально-волевое развитие дошкольников. Сделан вывод о том, что дидактические сказки способствуют*

развитию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, если осуществляются преемственные связи между второй младшей группой, средней и старшей группой детского сада.

**Ключевые слова:** дидактическая сказка; эмоции, воля, дошкольники.

**А**ктуальность исследования. Изучение научной литературы отечественных и зарубежных педагогов, психологов, социологов дают основание говорить о том, что одной из важных возрастных ценностей детей дошкольного возраста является эмоциональность и формирование волевых качеств. Эмоциональная сфера по мнению Л. С. Выготского — это ведущая основа развития личности дошкольника, ее «центрального звена» [2].

А. В. Запорожец характеризует эмоциональную сферу как «ядро индивидуальности» первичной структуры, отвечающее за регуляцию поведения и игровой деятельности ребенка [4].

По мнению многих авторов эмоции и воля оказывают влияние на все формы проявления активности детей, способствуют процессу познания, дают возможность наиболее ярко раскрыться во всех режимных моментах дошкольной образовательной организации (П. П. Блонский, Н. Я. Грот, Н. А. Ильин, И. С. Кон, Я. З. Неверович, И. Г. Песталоцци, И. А. Сикорский, В. И. Слободчиков, К. Д. Ушинский, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.).

Многие исследователи доказывают взаимосвязанность эмоционального, волевого и рационального в психическом отражении окружающего мира, дают обоснование деятельностной и социальной природе эмоционального и волевого развития детей дошкольного возраста (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, С. Л. Рубинштейн, П. М. Якобсон и др.).

Н. Г. Гончарова отмечает, что главное в развитии эмоциональной сферы у дошкольника — это появление способности управлять эмоциями, поведением, чувствами [3].

И. В. Пономарева акцентирует внимание на формировании положительных эмоций через игры, музыкальные занятия, аттракционы, сюрпризные игры, которые доставляют много положительных эмоций [5].

И. В. Вачков И. В. считает, что главным средством психологического воздействия сказок является метафора, а правильно подобранные метафоры определяют эффективность дидактических сказок [1].

Однако, развитию эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста средствами дидактических игр уделено мало внимания. В связи с этим **целью** исследования является раскрытие сущностных характеристик дидактических игр как средства эмоционально-волевого развития у детей дошкольного возраста.

**Объект исследования:** процесс развития эмоциональной и волевой сферы у детей 3–7 лет в условиях дошкольной образовательной организации.

**Предмет исследования:** дидактические сказки и условия их реализации для развития эмоционального компонента в воспитательно-образовательном процессе ДОО.

#### **Задачи исследования:**

1. Разработка программы «Дидактические сказки».
2. Проведение формирующего эксперимента по развитию эмоционально-волевой сферы у дошкольников средствами дидактических сказок.
3. Провести анализ реализации программы «Дидактические сказки».

**Гипотеза:** эмоционально-волевое развитие детей дошкольного возраста будет содержательным и продуктивным, если будет реализована программа «Дидактические сказки» и эмоциональный компонент будет рассматриваться как самостоятельная структурная единица дошкольного образования.

#### *Методы исследования и исследуемые*

Исследование проходило в МК ДООУ Воронцовский детский сад, Павловского района, Воронежской области в 2018–2019 году. В исследовании приняли участие воспитанники первой младшей группы, средней группы, старшей группы. Всего участвовали в эксперименте 59 детей дошкольного возраста. Методы исследования: программа «Дидактические сказки».

#### *Результаты и их обсуждение*

Программа «Дидактические сказки» направлена на мотивацию ребенка к познанию, к формированию потребности к изучению чего-то нового, интересного, загадочного и через эмоциональное восприятие добиться формирования позитивных эмоций и выработать волевые качества.

В программу вошли авторские сказки «Потерявшийся щенок», «Бельчата ищут маму», «Грустный дождик», «Счастливая королева», «Зайчики на аттракционах», сказка Л. Г. Дмитриевой «Сон медвежонка», сказка «Спасенные буквы». Л. И. Храмцовой, «Жили-были два микроба» автор Сатеник Казарян и др.

Алгоритм дидактической сказки с эмоциональной составляющей:

— введение в волшебство, где есть одушевляемый символ. Рассказ о правилах, привычках, жизни в этой стране;

— нарушение привычной жизни, разрушение благополучия, тяжелое эмоциональное состояние героев сказки;

— обращение к ребенку с целью вызвать эмоциональные переживания, стенические и астенические эмоции. Известно, что в сказках добро всегда побеждает и человек равнодушный может спасти ситуацию, героев сказки, мир. Поэтому необходимо выполнить определенные задания.

В рамках эксперимента программа имела три варианта сложности — от простых для первой младшей группы, до более сложных для старших дошкольников.

В результате проведенного эксперимента были сделаны следующие выводы:

- психолого-педагогическое влияние на эмоциональную сферу дошкольников через дидактические сказки должно носить последовательный, систематический характер;
- положительный результат в развитии эмоциональной и волевой сферы у дошкольников дает преемственность;
- эмоциональный компонент дидактических сказок служит основанием эмоционально развивающего образования;
- необходимо ориентироваться на психофизическое единство деятельности организма ребенка как целостной системы;
- обеспечить дидактическими сказками последовательное изменение форм эмоционального реагирования у детей дошкольного возраста;
- при реализации программы «Дидактические сказки» необходимо обращаться к личному опыту детей, что обеспечивает многообразие индивидуальных проявлений;

#### Литература:

1. Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. — М.: Ось-89, 2007. — 144 с.
2. Выготский, Л. С. Учение об эмоциях: Собрание сочинений: В 6-ти т. /Л. С. Выготский; Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. т. 4, — С. 90–318.
3. Гончарова Н. Г. Эмоциональное развитие дошкольника // Вопросы дошкольной педагогики. — 2018. — № 4. — С. 18–20. — URL <https://moluch.ru/th/1/archive/99/3446/> (дата обращения: 24.12.2019).
4. Запорожец, А. В., Неверович, Я. З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка/А. В. Запорожец, Я. З. Неверович. //Вопросы психологии, 1974. № 6, — С. 59–73.
5. Пономарёва И. В. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста на праздниках и развлечениях // Вопросы дошкольной педагогики. — 2017. — № 2. — С. 46–48. — URL <https://moluch.ru/th/1/archive/54/1917/> (дата обращения: 24.12.2019).

– подтверждено, что структурными единицами эмоционального компонента при работе с дидактическими сказками выступает развитие эмоционального отношения в виде кратких эмоциональных реакций, развитие экспрессии, представлений об эмоциях.

Таким образом, при реализации программы «Дидактические сказки», направленной на развитие эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста необходимо соблюдать следующие условия: учет индивидуальных особенностей детей; единство и взаимосвязь собственно-эмоционального и опосредованно-эмоционального развития дошкольников; учет уровня развития когнитивных процессов.

Установлено, что дидактические сказки способствуют развитию эмоционально-волевой сферы дошкольников, в связи с чем, дидактические сказки должны находить отражение в содержании образования.

## Система педагогической работы по формированию умственных способностей в свободной деятельности

Дергаус Антонина Викторовна, воспитатель  
МБДОУ Детский сад № 42 «Красная шапочка» г. Туапсе (Краснодарский край)

В первом блоке формировали уверенность в себе, для этого мы использовали игры для положительной самооценки, а также для понимания других людей и самого себя. Во втором блоке мы через игру формировали чувства, желание, взгляды. Игровые упражнения направлены распознавать по внешним признакам различное состояние и их причины, снятие тревожности и агрессии. Третий блок мы уделили социальным навыкам. Где в игре мы формировали межличностные отношения детей, нормам и правилам общения, сплочению группы. Для улучшения и закрепления социально-эмоциональных навыков мы в конце каждого блока использовали игру-драматизацию.

1 блок  
«Знакомство»

Цель: активизировать работу детей, установить доверительные отношения внутри группы, выявить лидеров.

План:

1. Игра «Рукопожатие»
  2. Игра «Имя +».
  3. Игра «Передел земли».
  4. Игра «Мышка».
- «Индивидуальность»

Цель: формирование устойчивой самооценки, введение приемов неспецифической профилактики формирования вредных привычек у старших дошкольников, помощь ребенку в осознании здоровья как главной ценности в жизни, за которую он отвечает.

План:

1. Игра «Ты мне нравишься тем, что...».

2. Игра «Как мы устроены».

3. Игра «Дружная семейка».

4. Игра с зеркалом «Похвали себя»

«Мои хорошие привычки»

Цель: формирование здоровых привычек.

План:

1. Игра «Я рисую тебя».

2. Игра «Марионетка».

3. Игра «Заменя!».

Закрепление: игра-драматизация «Подарок для мамы»

Цель: формировать устойчивую самооценку, желание понимать других, помочь поверить в свои силы.

2 блок

«Мимические признаки эмоций»

Цель: способствовать повышению положительного эмоционального тонуса, определять эмоциональное состояние.

План:

1. Игра «Мои ощущения»

2. Игра «Мимическая гимнастика»

3. Игра «Где мы были»

«Настроение и их причины»

Цель: способствовать распознавать по внешним признакам эмоциональное настроение и анализировать их причины.

План:

1. Игра «Я — разведчик»

2. Игра «Угадай настроение»

3. Игра «Дорисуй портрет»

«Работа с прогнозированием»

Цель: способствовать формированию эмоциональной сферы, помочь детям научиться прогнозировать последствия своих поступков; показать приёмы перевода агрессии в конструктивное русло.

План:

1. Игра «Настройка».

2. Игра «Тух-тиби-дух».

3. Игра «Ворвись в круг».

«Развитие навыков работы в группе»

Цель: сплочение группы, развитие навыков работы в группе.

План:

1. Игра «Обнимашки».

2. Игра «Я желаю тебе...».

Закрепление: игра-драматизация по русской народной сказке «Как коза избушку построила»

Цель: формировать эмоциональную сферу ребенка, читать и понимать чувства, передавать заданное эмоциональное состояние через жесты и мимику.

3 блок

«Вежливость»

Цель: раскрыть понятие «вежливый человек», повторить основные правила этикета (приветствие, прощание, благодарность).

План:

1. Игра «Жирафы».

2. Игра «Пожалуйста».

«Дружба»

Цель: развивать умение взаимодействовать друг с другом внутри группы, способствовать её сплочению через игру, конкретизировать понятие «дружба».

План:

1. Игра «Статуя дружбы».

2. Игра «Интеллектуальный клуб».

3. Игра «Сосед слева, сосед справа».

4. Игра «Неожиданные картинки».

5. Игра «Чем мы похожи?».

6. Игра «Пианино».

«Счастливая страна»

Цель: сформировать навыки, необходимые для успешного взаимодействия между сверстниками, сплочение группы. Выявить детские жизненные ценности и осуществить их коррекцию в случае негуманных, асоциальных установок.

План:

1. Игра «Театр кабуки».

2. Игра «Счастливая страна».

3. Игра «Хорошо и плохо»

Закрепление: игра-драматизация «Мишуткина находка»

Цель: способствовать формированию межличностных отношений, этического поведения, доброжелательного и гуманного отношения.

Итоговая игра-драматизация: «Красная Шапочка и добрый волк»

Цель: формировать доброжелательное и гуманное отношение к окружающему миру, с почтением относиться к пожилым людям, проявлять этическое поведение, воспроизводить эмоциональное состояние героя.

Все полученные во время дидактических игр знания закреплялись в индивидуальной работе.

В ходе проведения дидактических игр с целью руководства поисковой деятельностью детей воспитатель пользуется различными приемами, способствующими воспитанию у них положительного отношения к длительному настойчивому поиску, но в то же время быстроты реакции, отказа от выработанного пути поисков. Интерес детей поддерживается желанием достичь успеха, для чего нужна активная работа мысли.

В руководстве деятельностью детей важна опора на наглядность. Возможны и такие примеры, как частичная подсказка, одобрение правильного пути поиска, поощрение аналогичных ситуаций.

Работу с родителями следует вести одновременно с включением упражнений и игр в жизнь детей группы. Этим будет обеспечено разностороннее воздействие на ребят, воспитание у них интереса к играм, занимательным задачам, обучения их способам поиска ответа, решения.

Решением задач создания предметно-развивающей среды стали модель и описание разработок по предметно-развивающей среде.



Литература:

1. Абобакирова О.Н. Формирование у старших дошкольников эстетических чувств средствами кукольного театра // Молодой ученый.
2. Бобкова, Т.И. Художественное развитие детей 6—7 лет / Т.И. Бобкова, В.Красносельская. — М.: ТЦ Сфера.
3. Бородич А.М. Методика развития речи детей — М., 2015.
4. Бороздина, Г.В. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров / Г.В. Бороздина. — Люберцы: Юрайт.

## Прокрастинация как предиктор творческого развития обучающихся среднего звена в школе (на примере уроков технологии)

Дюкова Светлана Анатольевна, учитель технологии  
МБОУ СОШ № 101 г. Воронежа

*Исследована прокрастинация в трех учебных классах респондентов с целью анализа и предположения творческого развития обучающихся пятых классов в зависимости от учебной мотивации, потребностей, социальной адаптации и профессионального самоопределения. Обнаружены достоверные различия прокрастинации у обучающихся пятых классов с высокой мотивацией и осознаваемыми потребностями. Полученные данные позволили сделать предположение о том, прогнозирование высокого уровня творческого развития школьников возможно, если обучающиеся будут иметь представление о своем будущем профессиональном самоопределении. Доказано влияние прокрастинации на развитие творческих способностей и на самоорганизацию.*

**Ключевые слова:** прокрастинация, предикторы, креативность, творческое развитие, обучающиеся; школьники.

Актуальность проблемы творческого развития личности и профессионального самоопределения занимает важное место в современной педагогике и психологии. На это указывает Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, где предусмотрены требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы, включающей готовность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, мотивация к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, к творческому развитию.

Это требует пересмотра существующих представлений о прокрастинации через призму современных научных подходов в изучении деятельности человека, его творческого развития и профессионального самоопределения. (Л.И. Божович, Т.О. Гордеева, А.А. Деркач, Д.А. Леонтьев, А.К. Маркова, Г.С. Никифоров и др.) [1], [2], [3], [4], [5].

Вопросы развития творческих способностей у обучающихся подняты в исследованиях ученых Н.А. Бердяева, Л.П. Печко, Г.П., Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, И.П. Волкова, Б.П. Никитина, Г.В. Степанова, В.А. Сухомлинского и др.

Причины возникновения прокрастинации у школьников среднего звена неоднозначны, однако можно у них выделить и общее. Основная причина прокрастинации — отсутствие учебной мотивации. Учебная мотивация определяется как предмет потребности. Т. е. для того, чтобы прокрастинация не проявлялась и не появлялась у школьников, необходима их нужда в саморазвитии и познании.

Если исследовать уроки технологии и прокрастинацию, то роль учителя мотивировать школьника на деятельность, способствующую творческому развитию.

Следующим фактором прокрастинации школьников является избегание неудач. Для школьника с преобладанием мотивации избегания неудач главное — это не допустить ошибки, избежать неудачи, даже если это противоречит поставленной цели. Цель — это наиболее значимые для обучающихся предметы, явления, достижение и обладание которыми составляют сущность их учебной деятельности. Таким образом, проблема самореализации на уроках технологии в связи с постановкой цели основывается на мотивационной составляющей учебно-трудовой деятельности. На педагогическом уровне анализируются личностные качества, внутренний потенциал, креативность, позволяющие школьнику продуктивно самореализоваться, избежать прокрастинации. Ученым психологом Д.А. Леонтьевым выделено три уровня анализа проблемы самореализации и творческого развития личности. Наиболее общий для педагогики деятельности — это философский уровень. На этом уровне решаются вопросы профессионального самоопределения [4].

В связи с этим **целью** исследования было выявление у обучающихся прокрастинации как средства прогнозирования творческого развития на уроках технологии.

Решались задачи выявления различий в творческом развитии, мотивации успеха и влияния на это прокрастинации в различных группах респондентов: обучающихся пятых классов образовательной организации.

### Методы исследования и исследуемые

В исследовании приняли участие обучающиеся пятых классов МБОУ СОШ № 101 г. Воронежа. В исследовании участвовали только девочки — всего участниц — 38. Исследование проходило на уроках технологии. Исследование проходит с сентября 2019 года. Данные, представленные в статье, являются промежуточным мониторинговым срезом.

Методы исследования: научное наблюдение; выявление прокрастинации по тесту Ярослава Исайкина, адаптированного к школьникам [9]; изучение мотивации к изучению предмета «Технология».

### Результаты и их обсуждение

Применение методики для выявления прокрастинации у обучающихся пятых классов заключалось в анкетном

опросе включающем следующие утверждения: я откладываю выполнение домашнего задания так, что это перешло границу разумного; я приступаю к подготовке к урокам тогда, когда действительно требуется; я часто сожалею о том, что не приступил к выполнению задания по технологии раньше; в моей жизни есть вещи, которые я откладываю на потом, хотя и понимаю, что не стоило бы так поступать; если мне нужно сделать домашнюю работу, то я сделаю это прежде, чем приступлю к игре; я часто попадаю в неприятные ситуации, потому что я слишком долго довожу дела до конца; часто я понимаю, что мог бы распорядиться свободным временем лучше; я провожу свое свободное время рационально; я часто занят чем-то другим, когда мне следовало бы заниматься подготовкой к урокам. Варианты ответов составляли пять позиций. После интерпретации были получены результаты, отраженные в таблице.

Таблица 1

Показатели в баллах	Количество испытуемых	Результаты в %
19 баллов и меньше	7	В нижних 10%. Прокрастинации почти нет
20–23 баллов	16	От в нижних 10–25%. Лёгкая прокрастинация
24–31 баллов	10	В средних 50%. Средняя прокрастинация
32–36 баллов	3	В верхних 10–25%. Серьёзная прокрастинация
37 и больше баллов	1	В верхних 10%. Тяжёлая прокрастинация

Анализ полученных данных позитивен для детей подросткового возраста. Легкая прокрастинация у шестнадцати обучающихся говорит о высокой мотивации к урокам технологии. Средняя прокрастинация у десяти девочек также характеризует мотивацию выше среднего уровня. Отрицательный результат у одной девочки, но нельзя сказать, что это точный показатель тяжелой прокрастинации. Необходимо конкретизировать наблюдение за выполнением заданий на уроках в школе для выявления предикторов. Также необходимо установить предикторы творческого развития у троих обучающихся, показатели которых указывают на серьезную прокрастинацию.

Для определения мотивации к предмету «Технология» использован опросник А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи» [7].

Мотивация успехов в учебной деятельности — это позитивная мотивация, при которой школьник ставит цель и действует в достижении этой цели. В основе мотивации успешного развития творческих способностей лежит потребность в достижении успеха. Мотивация неу-

дачи в таком случае служит предиктором творческого развития. Для

Опросник А.А. Реана содержит 20 утверждений, на которые испытуемые должны были ответить «да» или «нет». Обработка проводилась методом подсчета баллов в соответствии с ключом опросника.

Данные исследования по тесту «Мотивация успеха и боязнь неудачи».

Данные таблицы говорят о том, что испытуемые мотивированы на успех. Но полученные данные не являются лучшим результатом. Так как получено среднее — арифметическое значение, то говорить о личностной мотивации на успех можно только с позиции данных научного наблюдения.

### Заключение

Проведенное исследование показало, что на творческое развитие обучающихся влияют многие факторы. Сами по себе уроки технологии способствуют развитию

Таблица 2

Полученные баллы	Критерии оценки
16,23	От 1 до 7 баллов — мотивация на неудачу. От 8 до 13 баллов — мотивационный полюс ярко не выражен. От 14 до 20 баллов — мотивация на успех.

креативности, но при условии выраженной учебной мотивации. Изученная прокрастинация и мотивация успеха позволили подтвердить факт прогнозирования творческого развития. Однако, не во всех случаях. Необходимо учитывать личностный потенциал обучающихся. Есть такие дети, которым вообще не свойственно заниматься творчеством, вышивкой, шитьем, аппликацией, квиллингом. Они не чувствуют цветовую гамму, не используют образное мышление, но могут выполнять задания по образцу. Концепция личностного потенциала Д. А. Леонтьева, подтверждает, что личностный потенциал во многом может обуславливать творческое развитие [4].

Таким образом, влияние прокрастинации может являться предиктором творческого развития обучающихся среднего звена на уроках технологии. Исследование показало значимую роль мотивации и потребности в развитии творческих способностей.

Определено, что прокрастинация может стать понятием, вносящим весомый вклад в общепедагогическое понимание психологической динамики творческого развития личности обучающихся в среднем звене. Результаты проведенного исследования раскрывают новые перспективы в решении проблемы ухода от прокрастинации для повышения уровня креативности школьников.

#### Литература:

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2008.
2. Гордеева Т. О., Осин Е. Н., Сучков Д. Д., Иванова Т. Ю., Сычев О. А., Бобров В. В. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 2. С. 46–58.
3. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн 1–5. Акмеологические основы управленческой деятельности. Кн. 2. М.: РАГС, 2000.
4. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. — М.: Смысл, 2000. — 18 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
6. Психология менеджмента: Учебник для вузов // Под. ред. Г. С. Никифорова. 2-е изд., доп. И перераб. СПб.: Питер, 2004.
7. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. — СПб.: Питер, 2002. — 432 с.: ил. — (Серия «Учебник нового века»).
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. — М., 1946. — Т. 1.
9. Тест опросник прокрастинации URL: <http://iyaroslav.ru/test/test-prokrastinaciya/> (дата обращения 29.10.2019).

## Развитие творческих способностей обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) в аспекте деятельности декоративно-прикладного искусства

Игнатьева Мария Владимировна, учитель;  
Скоревич Александра Леонидовна, учитель  
МАОУ «Школа № 7 для обучающихся с ОВЗ» г. Березники

**Ключевые слова:** декоративно-прикладное искусство, обучающиеся с тяжелыми и множественными нарушениями развития, творческие способности, техники декорирования, самостоятельная жизнь.

В условиях современного мира детям с ограниченными возможностями здоровья оказывается значительная государственная поддержка. Множество социально-образовательных инициатив и федеральных программ направлены на реабилитацию, социальную защиту и комплексное сопровождение детей с особыми образовательными потребностями.

Улучшение социального положения людей с ОВЗ требует усилий не только со стороны органов государственной власти, но также со стороны общества, самих инвалидов, а также образовательной системы.

Образовательное пространство является основополагающим фактором становления личности ребенка инвалида и дальнейшей его интеграции в общество. Как же помочь ребенку с тяжелыми и множественными нарушениями развития научиться быть собой, понять свое предназначение, и, самое главное, научиться жить самостоятельно?

Считаем, что в этом отношении наиболее эффективными и действенными методами является развитие творческих способностей обучающихся с ТМНР посредством декоративно-прикладного искусства. Ведь именно пред-

метно-практическая деятельность наиболее близка, доступна и понятна школьнику с ОВЗ.

Данный факт обусловлен тем, что недоразвитие познавательной деятельности, мышления, вербальной памяти, внимания, недостаточные представления об окружающем, системное недоразвитие всех компонентов языковой системы приводит к дефициту полноценного развития обучающихся с ОВЗ [1].

Использование в образовательном процессе декоративно-прикладного творчества позволяет воздействовать на эмоционально-волевую сферу, а также осуществлять коррекцию высших психических функций. Таким образом, реализация целенаправленной предметно-практической деятельности позволяет не только развить творческие способности школьников, но и дает возможность улучшить качество обучения, повысить мотивацию к получению и усвоению новых знаний обучающихся с ТМНР.

**Цель реализации декоративно-прикладной деятельности:** активизация индивидуальных способностей к творчеству и другим видам трудовой деятельности, с учетом возраста и возможностей обучающихся с ТМНР

#### **Задачи:**

- стимулировать интерес обучающихся с ТМНР к декоративно-прикладному творчеству;
- способствовать формированию умений и навыков, необходимых для работы с материалами по декоративно-прикладному искусству;
- способствовать развитию высших психических функций;
- развивать мелкую моторику кистей рук.

**Виды техник декоративно-прикладного творчества, реализуемые в образовательном процессе по II варианту АООП, с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития:**

#### **1. СМИНАНИЕ МАТЕРИАЛА**

**Описание техники.** Техника смятия материала и скатывания в шарики разнообразной формы. Работы могут выполняться из разноцветных салфеток. Необходимо взять салфетку, скатать в шарик, следующую салфетку скатать в шарик поменьше, наклеить их со сдвигом друг на друга, вырезать и приклеить дополнительные элементы [2]. Если ребенок не умеет пользоваться ножницами, нужно использовать детали в готовом виде. Так же можно использовать газету. Из скомканного цельного куска газеты можно конструировать различных животных, цветов, архитектурных макетов. Для аппликации допустимо использование ткани, например, для шляпки грибка, кроны дерева, лужайки. Для этого необходимо нанести клей ПВА на нужную часть рисунка, выровнять края по рисунку, остальную ткань собрать к центру. Изготовление работ с шариками одинаковой формы, наклейками и раскрасками позволяют создавать различные аппликации, которые завораживают школьников.

#### **2. ИЗОНИТЬ**

**Описание техники.** Нитяная графика, стринг-арт — современный вид графической техники, где изображение вы-

шивают нитками на картоне или другом твердом основании. В качестве основания иногда используется также бархат или плотная бумага. Сначала ребенок учится выполнению простейших различных элементов вышивки на картоне. Затем, используя умение выполнять отдельные элементы, дети выполняют более сложные работы по готовым схемам.

#### **3. ПЛАСТИЛИНОГРАФИЯ**

**Описание техники.** Нетрадиционная техника декоративно-прикладного искусства, заключается в рисовании пластилином на картоне [3]. Сначала ребенку дается трафарет готового изображения. Трафарет прикрепляют к чистому листу картона. Заполняют трафарет одним или несколькими цветами пластилина, отщипывая маленькие кусочки и размазывая его по картону. Получаются яркие, разноцветные работы.

#### **4. АЙРИС-ФОЛДИНГ**

**Описание техники.** Радужное складывание. Метод работы с цветной бумагой, где, с помощью оригинального геометрического способа складывания получаются объемные картины. Цветные заготовки располагаются по спирали. Дети вырезают полоски шириной 1,5–2 см цвета будущего предмета. Детям дается готовый трафарет будущего изделия и лист со схемой наклеивания полосок. Дети наклеивают полоски согласно схеме веером. Закончив работу, схему убирают. На обратную сторону листа наклеивают чистый лист.

#### **5. ПЕЙП-АРТ**

**Описание техники.** Современная техника декорирования разнообразных предметов бумажными салфетками. Дети нарезают салфетку на 8 равных частей. Затем складывают каждую часть по длине в несколько слоев и скручивают, начиная с конца полоски и до конца двумя пальчиками. Затем на влажном полотенце скатывают ладошкой. Готовые полоски наклеивают на рисунок, сгибая по рисунку клеем ПВА. Получается объемная аппликация.

#### **6. ТОРЦЕВАНИЕ**

**Описание техники.** Один из видов бумажного конструирования, искусство бумагокручения, когда с помощью палочки и маленького квадратика бумаги создаются, путем накручивания квадратика на палочку, трубочки-торцовочки. Торцевание бывает на пластилине и на бумаге. Существует несколько видов торцевания на бумаге: объемное, контурное, многослойное и плоскостное [4]. Листы нужного цвета нарезаются на квадратики со стороной 1–2 см. Каждый квадратик нужно положить на конец ручки или стержня (по размеру квадрата), скрутить вокруг него в форме стаканчика и, не снимая, «стаканчик» наклеиваем по рисунку на лист. Так покрываем «стаканчиками» весь предмет. 3D-изображение готово.

Развитие творческих способностей обучающихся с ТМНР в аспекте деятельности декоративно-прикладного искусства невозможно без создания предметно-развивающей среды.

Практика показывает, что наряду с реализацией декоративно-прикладного творчества, использование интерактивного оборудования, дидактических пособий,

развивающих игр на различных этапах урока расширяют и углубляют знания обучающихся [5; с. 462–466]. Именно поэтому большое внимание уделяем также развитию речи обучающихся с ТМНР, для этого создан уголок чтения и театрализованной деятельности. Дети знакомятся с историей техник декоративно-прикладного творчества, проигрывают сюжет урока, учат стихи и инсценируют сказки, что благотворно сказывается на развитии их творческих способностей.

Не менее важным фактором коррекции высших психических функции у обучающихся с ТМНР является сохранение и укрепление здоровья. В решении этой задачи ключевую роль играет использование в образовательном процессе здоровьесберегающих технологий.

Здоровьесберегающий подход прослеживается на всех этапах занятий, где предусматривается четкое чередование видов деятельности. На уроках обязательно реализуем артикуляционную, дыхательную гимнастики, технику дыхания животом по методике А. Сметанкина от института «Биологической обратной связи». Также используем режим смены динамических поз, зрительную гимнастику (по методике В. Ф. Базарного).

Таким образом, учителю принадлежит важная роль: помочь ребенку-инвалиду освоить существующий мир, показать многогранность красок его проявления, привить любовь к самостоятельной жизни. В решении этих немаловажную роль играет декоративно-прикладное искусство. С помощью данного вида деятельности у школьников с ОВЗ пробуждается интерес к творчеству, создается положительный эмоциональный фон, раскрывается личный потенциал, приобретают конкретные навыки работы, что способствует успешной адаптации в социальной жизни.

Считаем, что используемые нами техники современные, интересны, привлекательны художественной выразительностью, простотой исполнения, активизируют индивидуальные способности обучающихся с ТМНР, а значит, помогают быть готовыми к дальнейшей самостоятельной жизни. Ведь миссией коррекционного образовательного учреждения является подготовка учащихся к самостоятельной жизни, а задача школы: максимальное преодоление недостатков познавательной сферы, активизация всех каналов коммуникации, социализация обучающихся с ТМНР.

#### Литература:

1. Ветланд М. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб. — метод. пособие / М. Ветланд, С. Е. Гайдукевич, Т. В. Горудко и др.; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. — Мн.: БГПУ, 2015. — 276 с.
2. Волшебство бумажной пластики // Образовательный портал: «Инфоурок». URL: <https://infourok.ru/proekt-volshebstvo-bumazhnoy-poastiki-2035513.html> (дата обращения: 26.12.2019).
3. Аппликация. Лепка. // Социальная сеть работников образования. URL: [nsportal.ru/detskiy-sad/applikatsiya-lepka/2018/02...anno-bumagi-kartiny](http://nsportal.ru/detskiy-sad/applikatsiya-lepka/2018/02...anno-bumagi-kartiny)
4. Знакомство с техникой торцевания // Детский сад № 95. «Звоночек». URL: <https://simdou95.crimea-school.ru/content/master-klass-dly...tehnikoy-torcevaniya>
5. Кучергина, О. В. Об организации внутренней системы оценки качества образования в условиях специальной (коррекционной) школы / О. В. Кучергина // Молодой учёный. — 2015. — № 20. — С. 462–466.

## Использование сюжетно-ролевых игр как средства развития речи детей дошкольного возраста

Исаичкина Светлана Юрьевна, студент магистратуры  
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Сюжетно-ролевая игра имеет большое значение в воспитании детей, в развитии речи дошкольников.

С ранних лет ребенок начинает познавать мир. Ведь рожденные дети не умеют говорить. Задача взрослых научить ребенка разговаривать на языке людей его окружающих. Вначале он научится говорить в устной форме, а затем овладевает письменной грамматикой.

Ведь язык речи, письменность создавались людьми в течении тысячелетий и ребенок с рождения все это по-

знает поэтапно. Речь дошкольника прошла путь от его первых невнятных слов до уровня взрослых. Ребёнок усваивает фонетическое и лексическое значение слов, и лишь затем учиться связывать их с друг другом. Общим для всех детей является то, что усваивать, запоминать родной язык в маленьком возрасте гораздо легче. С ранних лет ребёнок может освоить даже два языка. Например, есть двуязычные семьи, где папа и мама показывают и называют одни и те же предметы разными словами.

К дошкольному возрасту стимулом познания мира, подготовке взрослой самостоятельной жизни, является игра.

Ребенок стремится подражать взрослым, рисуя их образ. Творчески все воплощает в игре. Именно в ней ребенок — дошкольник действует самостоятельно, выражает основные свои потребности, что подвигает его к активному участию в жизни взрослых.

Речевые навыки ребенка, скорее всего, осваиваются с помощью игры.

Игра — важнейшее условие взросления ребенка, так как он ее наиболее понимает.

Существуют игры для развития органов чувств, речевых навыков, для обучения чтению, письменности.

Сюжетно ролевая игра, особенно коллективная, очень полезна для дошкольника. Она развивает коммуникативные способности и вырабатывает навыки общения, развивает речь. Эмоционально дети увлечены игрой, проявляют самостоятельно активнее действия в творчестве.

Дети дошколята в этот период любят рисовать карандашами, цветными мелками, лепить из пластилина, делать из конструктора что-то свое, любят чтение сказок взрослыми и т.д.

Воображаемая ситуация в сюжетно — ролевой игре занимает главное место.

Воображаемая ситуация формируется из придуманного сюжета и ролей.

Основными особенностями сюжетно-ролевой игры являются:

1. Установка и соблюдение правил, социальная мотивация игр.
2. Развитие эмоциональной сферы дошкольника.
3. С помощью сюжетно-ролевой игры растет интеллект дошкольника.
4. В ходе сюжетно-ролевой игры идет развитие воображения и творчества.
5. Развитие и совершенствование фразовой речи.

Ребенку необходимо создать условия для внезапно творческой игры, и он сам как никто другой разовьет свои творческие способности.

Воспитанные и обучаемые дети, приобретают больше знаний, умений, интересов.

Очень важны для детей ролевые игры. Они помогают детям отретировать роли, которые пригодятся во взрослой жизни.

Поэтому перед воспитателем стоят основные задачи при разработке сюжетно-ролевых игр:

- создать условия для спонтанной, творческой игры;
- способствовать развитию игры как деятельности;
- воспитание поведения дошкольника в условиях коллектива отдельными детьми.

На мой взгляд, основные правила методики применения сюжетно-ролевой игры:

1. Выбирая игру, педагог, прежде всего должен поставить перед собой конкретно воспитательную задачу. Каждая другая игра выполняет другие функции, поэтому вос-

питатель должен представлять ее реальные возможности. Воспитатель втягивает в игру детей, в коллективную деятельность. Если игра детям понравилась, они могут играть в нее бесконечно изо дня в день.

Длительно функционирующая игра, каждый раз открывается с новой стороны. Игровая форма элементов игры при длительном применении выполняют функцию упражнений в организации коллективной деятельности детей, воспитывают у них положительные качества поведения.

Во время игр, разговаривая с друг другом монологами, дети развивают диалект и закрепляют навыки нормативного поведения. Например: дети с интересом играют «в больницу», «путешествие», «семью» и др.

Функции кратковременной игры в воспитании дошкольника в некоторых случаях ограничены. Т. е. после эмоционального подъема наступает спад общего настроения. Это наблюдается в тех случаях, когда у детей не возникло желание в потребности выполнять серьезную деятельность.

Такие игры развивают лишь эмоциональную сферу. Выполняют роль эмоционального стимула.

Из вышеизложенного можно сделать вывод: игры, условно разделяются на кратковременные и длительные.

Любая игра для детей дошкольного возраста это необходимая деятельность. Здесь более тесно ребенок учится вступать в контакт с окружающим миром и развивает свои эмоциональные способности, совершенствует разговорную речь.

## 2. Разработка планов игр воспитателем.

Педагог конструирует длительность игры, разрабатывает ее сюжетную линию, наполняя ее конкретным содержанием. Вариант игры, предлагаемый педагогом должен увлечь всех по возможности детей, максимально насытить ее игровым содержанием.

Есть разница между мальчиками и девочками. Некоторые игры больше нравятся мальчикам (подвижные игры, соревнования, борьба) девочки более воображают, играя в дочки — матери. Однако мальчикам и девочкам нравится играть в мячик, салочки и прятки, прыгать, бегать, скакать.

Т. е. здесь важно педагогу подобрать сюжетную линию игры, наполнить ее игровым содержанием, чтобы в нее были увлечены как мальчики, так и девочки. Здесь важно определить средства игровой ситуации и распределить предполагаемые роли.

3. Очень важно ознакомить детей с планом игры и совместно ее доработать.

Педагог правильно ведет беседу с детьми дошкольного возраста, стремится как можно больше привлекать детей к обсуждению сюжетно-ролевых игр, их действий в игре.

4. Создание воспитательной атмосферы восприимчивости детей к воображаемой ситуации.

Как правило младшие дети не испытывают потребности к приближению игровых предметов к реальным. Дошкольники же наделяют предметы, находящиеся во круг их персональными значениями: стулья обозначают поезд с вагонами, на улице столбики, деревья — граница,

бревенно-автомобиль т.д. Создавая ситуацию воображения, дети дают толчок к творческой сюжетно-ролевой игры.

Длительность игры сопровождается с неигровой деятельностью. Воспитателю важно найти подход к ребенку, помочь, чтобы он раскрылся и его полностью захватила коллективная воображаемая игровая ситуация. Тогда она ему принесет радость, творчество. Детский коллектив получает атмосферу общей заинтересованности, увлеченности, развивается речь и навыки общения.

#### 5. Роли в сюжетно-ролевой игре.

Здесь важно воспитателем, пользуясь общепедагогическими принципами творческой игры, распределить роли так, чтобы удовлетворить потребности детей в получении желаемой роли. Педагог с детьми разной степени активности разыгрывает роли поочередно. Здесь важно соблюсти детьми очередность разыгрывания ролей, наиболее привлекательных.

Это и есть еще один мотив, чтобы привлечь дошкольников к сюжетно-ролевой игре. Именно через роль проявляются личные качества дошкольника, а перспектива получения желаемой роли вызывает у детей мотивацию разыграть наилучшим образом любую роль.

#### 6. Начало игры.

Используя методические рекомендации, воспитатель может:

— подготовить детей к разыгрыванию игрового эпизода. У детей таким образом возникает воображаемая ситуация и они готовы положительно воспринимать длительность игры;

— для задания тона показать дошкольникам образец интересного ролевого поведения. Воспитатель использует активных детей с хорошо сформированным творческим воображением.

#### Литература:

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]: учебное пособие для студентов высших и средних пед. уч. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина — 3-е изд., стереотип. М.: Академия, 2002. 400 с.
2. Алексеева, М. М. Речевое развитие дошкольников [Текст]: учебное пособие для студентов высш. и средн. педагогических учебных заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. 2-е издание, стереотип. М.: Академия, 2003. 160 с.
3. Белобрыкина, О. А. Речь и общение [Текст]: популярное пособие для родителей и педагогов / О. А. Белобрыкина. Ярославль: Академия развития, 2001. 240 с.
4. Бородич, А. М. Методика развития речи детей [Текст]: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / А. М. Бородич. 2-е издание — М.: Просвещение, 2005. 255 с.
5. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст] / Л. С. Выготский. СПб.: Каро, 2001. 327 с.

#### 7. Развитие и сохранение игровой ситуации.

Условия существования и сохранения у детей активного интереса к игре:

а) организатору игры (воспитателю) необходимо задавать тон в обращении с играющими детьми. Не надо к детям обращаться по фамилии, чтобы не разрушить воображаемую ситуацию. Нужно видеть в детях докторов, моряков, космонавтов, употребляя условно игровые термины, при этом требовать от них отчет о выполнении поручения.

б) для того, чтобы дать инициативу для новых игровых ситуаций, воспитатель по возможности должен стараться предусмотреть и обыграть нестандартную обстановку детского коллектива

в) не руша воображаемой ситуации, воспитатель воздействует на детей поощрениями, наказаниями, требованиями в игровом ключе.

г) Воспитатель условно разделяет коллектив на небольшие группы и устраивает между ними соревнование. Игра протекает эмоционально так как соревнование является дополнительным стимулом.

#### д) Конец игры.

Если игра протекает интересно, охватывает детей трепетными, волнующими переживаниями, то окончание игры у них вызывает огорчение. Но игра рассчитана на определенный период времени, в течении которого дети осваивают положительные формы поведения. Заранее надо предусмотреть такую концовку, которая бы вызвало у детей эмоциональный подъем и желание сохранить все лучшее, что принесла с собой игра.

Педагог, разрабатывая план сюжетно-ролевых игр детей, обогащает содержание игры, тем самым расширяет игровой опыт детей.

## Комплекс сюжетно-ролевых игр для развития речи у детей дошкольного возраста

Исаичкина Светлана Юрьевна, студент магистратуры  
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

### «ПОЧТА»

Задачи:

— Совершенствовать навыки общественных норм в обществе, развивать монологическую и диалогическую речь;

— Воспитывать формирование таких умений как дисциплинированность и организованность, корректировать произношение звуков.

Использованные роли: клиенты и почтальон.

Используемое оборудование: коробки изображающие посылки, конверты, газеты, книги, журналы, открытки.

Ход игровой деятельности:

Воспитатель рассказывает детям о необходимости почтовых отправок, как это важно для людей, живущих в разных уголках нашей страны. Детям назначают роли: 3 почтальона, остальных делят на посетителей почты и адресатов получаемых посылок, дети выполняют игровую деятельность в процессе которой покупают открытки, конверты, газеты на почте, отправляют их. Роли в игре изменяются.

В игре присутствуют определенные речевые установки:

— «Добрый день! Можно мне, пожалуйста, журнал «Лунтик» и две открытки»

— «Возьмите пожалуйста. Не желаете купить чегонибудь еще?»

— «Нет, я очень спешу, спасибо. До скорой встречи!»

— «До свидания»

— «Дайте мне пожалуйста вот этот конверт. Сколько он будет стоить?»

— «Помогите мне отправить посылку маме»

### «СЕМЬЯ»

Задачи:

— Совершенствовать навыки владения разговорной речью;

— Совершенствовать монологическую и диалогическую речь;

— Поддерживать доброжелательную атмосферу в группе;

— Корректировать звуковую сторону речи;

Задействованные роли: папа, мама, братик, сестренка и др. члены семьи.

Ход игровой деятельности:

Дети распределяют роли (сын, папа, дочь, мама), осуществляют свою игровую деятельность согласно роли: мама готовит еду, папа идет на работу.

В игре задействованы определенные речевые установки:

— «Встречайте меня, я вернулась с работы»;

— «Дети перед едой помойте руки и садитесь за стол»

— «Спасибо мамочка! Очень вкусный обед!»

— «Сынок ты почистил зубы?»

— «Какой ты молодец!»

— «Мама пойдем погуляем с тобой на площадке»

— «Папа, а сколько мне можно смотреть телевизор?»

### «ДЕНЬ РОЖДЕНИЯ КАТИ»

Задачи:

— Учить детей чувствовать и понимать желания своих партнеров по игре;

— Совершенствовать знания активного и пассивного словаря;

— Создавать доброжелательную атмосферу в коллективе;

— Обращать внимание на грамматический строй речи.

Задействованные роли: Катя, мама и папа, а так же приглашенные гости.

Используемое оборудование: посуда, подарки в виде игрушек, книг, искусственных цветов.

Ход игровой деятельности:

Игру можно проводить в настоящий день рождения ребенка. Дети распределяют роли родственников Кати и приглашенных гостей. Родные помогают Кате накрыть на стол. Приглашенные дети самостоятельно дарят и приготавливают подарки, говорят поздравительную речь, затем происходит смена ролей.

В игре задействованы определенные речевые установки:

— «Катя с днем рождения! Прими этот подарок!»

— «Большое спасибо! Я очень люблю раскраски, а этот мишка будет у меня самым любимым!»

— «Ой ты меня удивил! Мне понравился твой подарок!»

— «Присаживайтесь пожалуйста за стол»

### «БОЛЬНИЦА»

Задачи:

— учить использовать речевые средства выразительности в игре;

— развивать коммуникативные навыки общения;

— учить быть доброжелательными в игре по отношению друг к другу;

— обращать внимание на грамматическую сторону языка.



Задействованные роли: врач стоматолог, лор, медсестра, больной и другие

Используемое оборудование: многочисленные баночки, изображающие лекарства, фонендоскоп, врачебный халат, карты с историями болезней.

Ход игровой деятельности: Из группы выбираются 4 ребенка, которые берут на себя роли врачей им медсестры. Остальные дети будут являться пациентами. В игре допускается использовать игрушки в качестве пациентов. Периодически идет замена ролей.

В игре задействованы определенные речевые установки:

- «Скажите пациент, что вас беспокоит?»
- «Горлышко?»
- «Покажи мне свое горло. Какое же оно красное у тебя. Выпей эту таблетку, она тебе поможет»
- «Большое спасибо доктор за помощь»
- «Не за что, но не забывай о правилах: надевай шарф и шапку»
- «Открой свой ротик, и я посмотрю на больной зубик»

### «ХОЗЯЙКА, ВОЛК И ГУСИ»

Задачи:

- Учить навыкам выразительности речи в игре, используя подражание;
- Развивать коммуникативные умения;
- Побуждать к доброжелательному отношению, обращать внимание на грамматический строй языка;

Задействованные роли: хозяйка (хозяин) гусей, волк, гуси.

Используемое оборудование в игре: домики гусей в виде стульев, маски гусей и волка.

Ход игровой деятельности: Выбираются роли среди детей (волк, хозяин, все остальные дети играют в каче-

стве гусей). Домиком гусей являются стульчики, волк же находится внутри нарисованного в стороне кружка, и это будет являться горой, откуда волк охотится за гусями. Хозяйка отправляет гусей пасть, затем придя к себе домой приговаривает:

- Гуси-гуси, возвращайтесь домой!
- Для чего? — спрашивают гуси.
- Волк серый сидит под горой!
- Зачем он там сидит?
- Наблюдает за гусями, ищет их и щиплет!
- Каких?
- Белых и серых — ну-ка быстренько домой!

На этих произнесенных словах, гуси быстро возвращаются домой, волк пытается поймать их. Те гуси, которые были пойманы, отводятся в дом к волку.

Хозяйка тем временем в очередной раз отправляет гусей пасть, волк снова их ловит, когда они возвращаются домой.

Такие действия продолжаются до тех пор, пока волк не поймает всех гусей. Хозяйка, переживая за гусей, отправляется на их поиск:

- Волк, ты не знаешь где мои гуси?
- Волк показывает жестом на дорожку по которой шли гуси (в это время дети хлопают, топают, шипят)
- Что это? Спрашивает хозяйка
- Волк придумывает что это лошади, ложки падают с полки.

В это время хозяйка собирается идти домой, а гуси начинают кричать (Га-га-га-га). Она возвращается, чтобы забрать своих гусей. Волк приказывает гусям чтобы они держались крепко-крепко за руки. Хозяйка пытается освободить руки, и тот гусь который расцепил руки уходит с хозяйкой домой. После чего назначаются новые роли, и игра повторяется.

## Субъектность как важное условие формирования личности

Карлина Татьяна Александровна, студент магистратуры

Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)

*В статье рассматривается понятие субъектности. Дается характеристика данного термина с позиции разных авторов. Внимание акцентировано на условиях формирования и развития субъектности.*

**Ключевые слова:** личность, субъектность, субъект деятельности.

Главным требованием современного общества является воспитание человека как уникальной, успешной личности. Формирование личности не представляется возможным без развития у нее субъектности.

В современном обществе понятие «субъектность» не имеет единого определения. Каждый автор по-разному интерпретирует данный термин.

Так, российский психолог, доктор психологических наук, профессор Слободчиков В. И. говорит, что субъек-

тность — это «категория, выражающая сущность внутреннего мира человека» [6]. Иными словами, субъектность представляет собой способность человека управлять своими действиями и поступками, превращать свою жизнь в предмет практического преобразования.

Доктор психологических наук, профессор Осницкий А. К. рассматривает субъектность как «волеизъявление в процессе жизнедеятельности человека на

основе личного опыта, намеченных целей, значимых ценностей и сформированности картины мира» [5].

Российский психолог Коржова Е. Ю. говорит, что «человек как субъект жизни взаимодействует с жизненными ситуациями и реализует свой субъектный потенциал на основе субъект-объектных ориентаций в субъективной форме внутренней картины жизни и объективной форме выбора стратегий поведения» [4].

Доктор психологических наук Большунова Н. Я. понимает под субъектностью «проявление индивидуальности, которая заключается в способности быть причиной самого себя, опираясь на своё »Я» [1].

Таким образом, субъектность — это способность человека преобразовывать свою жизнь, реализовывать поставленные цели, контролировать и оценивать свои действия и поступки, управлять ими.

В психологии под субъектом понимают индивида или группу как источник познания и преобразования действительности. Само понятие «субъект» произошло от латинского слова «subjectus», что в переводе означает «лежащий внизу, находящийся в основе» [2].

В начале своего жизненного пути ребенок является не субъектом деятельности, а всего лишь ее носителем. Однако по мере развития и овладения определенным видом деятельности он становится субъектом.

Чтобы ребенок успешно развивался как личность, необходимо наличие соответствующих условий. Это благоприятная обстановка в семье, возможности для личностного роста и развития, хорошо организованная система обучения и воспитания и самое главное — интерес и желание самого ребенка. Иными словами, у ребенка должна появиться мотивация к самосовершенствованию и саморазвитию, активному участию в общественно полезных видах деятельности, то есть должны сформироваться субъектные качества.

Таким образом, приоритетная задача современной системы воспитания — это развитие у ребенка субъектности по отношению к себе, своим поступкам и действиям, а также к обществу.

Субъектность характеризуется наличием у человека таких качеств, как активность, осознанность, ответственность, рефлексивность, креативность, дисциплинарность, самостоятельность в принятии решений, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию. Субъектность проявляется в деятельности, познании и общении. Высший уровень развития субъектности — это активная творческая деятельность.

Субъектность ребенка отражает его возможности по достижению общеобразовательных целей и решению конкретных задач, поставленных педагогом. Процесс становления субъектности у ребенка тесно связан с процессом становления собственного «Я» ребенка.

Факторами становления у ребенка субъектности могут выступать разрешения противоречий между требованиями взрослого и возможностями и способностями ребенка, а также между стремлением ребенка быть взрослым и оценкой его поведения со стороны окружения. Главное условие разрешения этих противоречий — это личная активность ребенка, его потребность быть признанным обществом.

Для воспитания и развития субъектности у детей необходимо наличие и соблюдение следующих условий.

Первое условие — это *организация общения*, т.е. субъектом может быть тот человек, который постоянно находится в отношениях субъектности с другими людьми. Так, если родители или педагоги относятся к ребенку лишь как к объекту воспитания, то это значительно снижает шансы ребенка обрести субъектность.

Второе условие — это *организация соответствующей деятельности*. Ребенок должен находиться в пространстве такой деятельности, в которой будет возможна самореализация и саморазвитие, которая будет требовать от ребенка проявления ответственности и самостоятельности в принятии решений.

Третье условие — это то, что *субъектность может быть реализована на трех социокультурных уровнях*: уровень выбора ценностей, уровень собственного содержания деятельности, ее общественной формы (наука, искусство и др.), уровень технологического содержания деятельности (знания, умения и навыки).

Становление успешной личности неосуществимо без развития субъектности, поэтому в современном мире приоритетной задачей становится отождествление ребенка как субъекта жизнедеятельности. Грамотный подход к воспитанию субъектности у детей создает благоприятные условия для стимулирования их внутренних побуждений к творческой активности и дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию.

Таким образом, субъектность — это важное условие формирования успешной личности. Ведь именно субъектность как свойство личности выступает в качестве интегративной функции, олицетворяя ценность человека как деятеля.

#### Литература:

1. Большунова Н. Я. Субъектность как социокультурное явление. — Новосибирск: Издательство НГПУ, 2005. — 545 с.
2. Григорьева А. А., Баишева М. И. Субъектность ребенка как важное условие становления личности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — № 26. — С. 386–390. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2015/95362.htm> (дата обращения: 12.10.2019)
3. Коржова Е. Ю., Дворецкая М. Я. Психологическая диагностика здоровья личности: субъектные и духовные аспекты // Журнал прикладной психологии. — 2005. — № 6. — С. 11–27.

4. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. — 1996. — № 1. — С. 5—19.
5. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов. — Москва: Школа-пресс, 1995. — 384 с.

## Конспект НОД в старшей группе «Правила поведения на природе»

Койнова Мария Сергеевна, воспитатель;

Антонова Анна Сергеевна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 96 »Светлячок» г. Прокопьевска (Кемеровская обл.)

**Цель:** формирование правил безопасного поведения на природе.

### Задачи:

1. Закреплять правила безопасного поведения в лесу, на водоеме;
2. Закрепить правила поведения в лесу во время пожара;
3. Воспитывать бережное отношение к природе;
4. Активизировать словарный запас детей.

### Ход занятия:

(Слайд1)

Звучит музыка. Дети становятся в круг, приветствуют друг друга.

Воспитатель: Дети, давайте поиграем» Приготовьте ладони и на мои слова поочерёдно будем касаться пальцами одной руки пальцев другой руки.

Здравствуй, солнце золотое (касаются большие пальцы друг друга)

Здравствуй, небо голубое (касаются указательные пальцы)

Здравствуй, вольный ветерок (касаются средние пальцы)

Здравствуй, синий ручеёк (касаются безымянные пальцы).

Мы живём в одном краю, всех я вас приветствую! (касаются мизинцы и ладони раскрываются).

Ребята, давайте улыбнёмся друг другу и подарим свои лучезарные улыбки друг другу

— Воспитатель: Ребята, сегодня утром к нам в сад пришел почтальон и передал мне вот это письмо. Давайте я его прочитаю, детский сад № 96, группе «Чебурашка» от Незнайки (Слайд2): «Дорогие ребята, здравствуйте! Пишет вам Незнайка. Хочу попросить у вас помощи. На улице наступила весна, стало тепло и мне очень хочется на природу, но мой друг Знайка говорит, что в природе человека подстерегают опасности. Вы ходите в д/сад и много что знаете. Ребята, помогите мне разобраться, что за опасности могут ожидать меня на природе?».

Воспитатель: Ребята поможем Незнайке?

Тогда давайте закроем глаза и представим, что мы с вами находимся в лесу. (Звучит музыка) (Слайд

№ 3) Посмотрите на экран. Как здесь красиво! Какие же здесь могут быть опасности?

Как вы думаете?

Дети. В лесу можно заблудиться.

Воспитатель: Правильно! В походе или просто гуляя с родителями по лесу, очень легко заблудиться. Первая опасность, в лесу можно заблудиться. Скажите, а что нужно делать если вы все-таки заблудились? (Можно покричать, позвать на помощь или воспользоваться компасом)

(Слайд № 4) Мы с вами любим, отдыхать на природе: в лесу, на речке, на лугу, в поле. А кто еще знает какие опасности могут встречаться в природе? (гроза, ливень, ураган, лесные пожары)

— Молодцы, а сейчас я вам загадаю загадку, а вы должны будите угадать, что это за опасность.

Загадка:

Грохочет без рук, горит без огня. (Гром и молния). (Слайд № 5)

— Ребята, вспомните, в какое время года чаще всего бывает гроза? (Летом).

— По каким признакам в природе можно догадаться, что приближается гроза?

— Что бывает раньше — молния или гром?

— Кто знает стихотворение про грозу и может нам рассказать?

«Гроза»

Начинается гроза,

Потемнело в полдень,

Полетел песок в глаза,

В небе — вспышки молний.

Ветер треплет цветники

На зеленом сквере,

В дом ворвались сквозняки,

Распахнулись двери. (А. Барто).

(Слайд № 6) — Гроза опасна сильными разрывами молний, которые могут вызвать пожары, расщепление деревьев и загорание, гибель животных и людей. В поле, на лугу, на открытых местах молнии часто ударяют в отдельно стоящие деревья, стога сена и другие возвышающиеся предметы. Если гроза застала вас в поле, лучше переждать в низине, в овраге, можно лечь; металлические предметы

из рук выбросить. Нельзя бежать по полю, стоять под деревом. В лесу укрываться во время грозы лучше под кустарниками, невысокими деревьями. Молнии реже поражают березу, чаще поражается дуб.

— Послушайте следующую загадку.

Дети взяли в руки спички —

Нет жилья у бедной птички.

После страшно огня

Не осталось даже пня. (Слайд 7)

Пожар — самая большая опасность в лесу. Поэтому нельзя брать в руки спички, а тем более пытаться разводить костер (Слайд 8). Дети, скажите почему нельзя брать в руки спички? Все правильно в сухую, жаркую погоду достаточно одной спички или малейшей искры от огня, чтобы лес загорелся. (Слайд 9) Кто страдает от огня в лесу?

— А сейчас я предлагаю посмотреть видеofilm «Пожар в лесу» (Слайд 10)

— И так если пожар все-таки произошел, что нужно делать? (немедленно выбегать из леса, выйдя из леса, обязательно сообщить о пожаре взрослым.) А если это небольшой костер, который вы разводили с родителями в лесу, его можно засыпать землей или песком.

А теперь вставайте возле стульчиков и повторяйте за мной.

Физкультминутка.

Руки подняли и покачали-

Это деревья в лесу,

Руки согнули, кисти встряхнули-

Ветер сбивает росу.

В стороны руки, плавно помашем-

Это к нам птицы летят.

Как они тихо садятся, покажем-

Крылья сложили назад.

Воспитатель: а теперь отгадайте еще загадку:

Тихо, между берегами

Широка и глубока,

Наполняясь родниками

Вдаль бежит, течёт... (Река)

(Слайд № 11) — Все дети на свете очень любят купаться в реке. Скоро на улице совсем потеплеет и наступит лето. Приятно в жаркий летний день искупаться в пруду или реке! Но перед тем, как отправиться с родителями на речку необходимо вспомнить правила безопасного поведения на воде. Какие правила знаете вы?

Запрещается: (Слайд 12)

— Без взрослых самостоятельно входить в воду;

— Хватать, толкать друг друга в воде; (слайд 13)

— Звать на помощь без причины;

— Заходить глубоко, если не умеешь плавать;

— Где бы мы не находились: в лесу, на лугу, около реки, мы всегда встречаемся с насекомыми. Угадайте их по описанию.

Не птица, а с крыльями,

Над цветами летает,

Медок собирает. (Пчела). (Слайд № 14)

Самого не видно, а песню слышно? (Комар). (Слайд № 15)

Модница крылатая,

Платье полосатое,

Ростом хоть и кроха,

Укусит — будет плохо. (Оса). (Слайд № 16)

— Каких насекомых вы еще знаете? (ответы детей).

— Насекомые приносят большую пользу, но иногда от них можно пострадать. Поэтому необходимо знать, как защищаться от насекомых. Кто знает как?

— Надо смазывать открытые части тела средствами, отпугивающими насекомых.

— Отправляясь в лес, надо надевать длинные брюки и рубашку с длинным рукавом, головной убор.

(Слайд № 17) — Надо быть осторожным и внимательным на природе. Если увидели осиное гнездо, ни в коем случае не трогайте его, иначе осы вылетят, и будут жалить.

— Если около вас летает пчела, старайтесь быть спокойными, не машите руками, перейдите в другое место. Если пчела укусила, и осталось ее жало, то надо обязательно обратиться за помощью к взрослому.

(Слайд № 18) — Опасное насекомое — клещ. Обязательно просматривайте свое тело, так как клещ впивается под кожу и является разносчиком инфекционной болезни.

— Насекомые приносят пользу, и поэтому относиться к ним надо бережно, но осторожно.

Воспитатель предлагает детям игру с кружками (зеленый — можно, красный — нельзя) «Можно — Нельзя». Дети становятся в круг.

Предлагаемые детям ситуации:

— Без взрослых самостоятельно входить в воду;

— Все время находиться вместе с родителями на природе;

— Во время пожара оставаться в лесу;

— Сообщить взрослым или позвонить на номер 01 если вдруг увидели пожар

— Убегать от родителей, увидев в чаще леса красивую полянку

— Заходить глубоко, если не умеешь плавать;

— От грозы прятаться в низине, в овраге;

— Если заблудился нужно воспользоваться компасом;

— Если рядом летает пчела нужно махать руками и кричать;

— Отправляясь в лес, надо надевать длинные брюки и рубашку с длинным рукавом, головной убор.

(Слайд 19)

— Мы с вами закрепили правила поведения на природе и когда придем в группу напишем письмо и отправим его незнакомке. Я думаю, он теперь с удовольствием пойдет на природу, и будет соблюдать все правила безопасности. Спасибо, ребята, вы хорошо справились и помогли Незнайке.

А теперь закроем глаза нам пора возвращаться в детский сад. Вот мы с вами и вернулись. А сейчас нам пора идти в группу чтобы написать ответное письмо незнакомке.

Литература:

1. <https://www.maam.ru/detskijsad/konspekt-nod-po-obzh-v-starshei-grupe-bezopasnost-na-prirode.html>

## **Значение игровой деятельности для развития и социализации младших школьников**

Колеошкина Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Гращенко Вероника Владимировна, студент магистратуры  
Смоленский государственный университет

*В данной статье автор раскрывает смысл детской игровой деятельности и описывает его влияние на развитие личности ребенка.*

*Ключевые слова: игровая деятельность, личность ребенка, развитие, социализация младшего школьника.*

Организация социализации младших школьников в коллективных играх и совместной трудовой и художественной деятельности способствует развитию их социального интеллекта, помогает учителю создавать в группе детей атмосферу дружбы, доверия, взаимопомощи, открытого общения, облегчает тем самым процесс совместного обучения.

В педагогических системах народной педагогики идеи необходимости, природосообразности и непрерывности воспитания проявлялись в традициях и правилах семейного воспитания, в воспитании в языковой и морально-нравственной культуре, при этом особый смысл придавался *коллективному воспитанию* в труде и творчестве. Конкретные цели народного воспитания отражались в образе идеального человека («добрый молодец», «умница-красавица», «девица-искусница»), а воплощение народных добродетелей (ума, честности, порядочности, трудолюбия) происходит, согласно народным традициям, в своеобразных формах организации жизни и самостоятельности детей и подростков. Это: трудовые объединения, вечерки, праздники с многочисленными состязаниями, театрализованными представлениями и маскарадом [4].

*Научная педагогика* основывалась на сложившихся воспитательных традициях этнопедагогики, и чем полнее в педагогической практике отражался опыт народного воспитания, тем эффективнее оказывалась система.

*Технология «жесткого» коллективного воспитания А.С. Макаренко* построена на концепции перспективных линий: воспитывать человека — значит воспитывать у него перспективу. Главный инструмент — коллектив, закон жизни коллектива — движение вперед и развитие. Основные идеи — это включение детей в совместную деятельность, идея разновозрастных коллективов (отрядов) и использование игры и соревновательности в организации жизни детей. Принцип параллельного воздействия педагога (и на личность воспитанника, и на коллектив), принцип доверия и оптимистической веры в ребенка в системе А.С. Макаренко сочетаются с прин-

ципом высочайших требований и уважения. Сама методика имеет перспективу развития — включение коллектива в систему широких социальных связей [4].

Детский коллектив — единство организации и психологической общности, в лоне которой происходит развитие личности.

Виды школьных коллективов, представленных ниже, показывают перспективы социализации личности школьника:

- учебно-познавательное сообщество класса,
- сообщество классных друзей,
- сообщество по интересам,
- сообщество группы продленного дня,
- сообщество разновозрастное общественное объединение (отряд),
- сообщество участников детского движения,
- общешкольное сообщество,

Игра обладает свойством сложного, комплексного и многоуровневого воздействия на развивающуюся личность. Игровая деятельность может рассматриваться как наиболее доступный и эффективный метод «самосоздания» ребенка при его собственной активной позиции, связанный с фантазией и творчеством.

Игра как средство социализации стимулирует исследовательскую активность, решает проблемы коммуникации и общения детей в младшем школьном возрасте, учит исполнению ролей в коллективе.

Игровые технологии в младшем школьном возрасте используются в интеллектуально-познавательной, ценностно-ориентировочной, трудовой, художественно-эстетической, физкультурно-оздоровительной деятельности.

Дети младшего школьного возраста легко входят в образы, для них характерны яркость и непосредственность восприятия, они легко вовлекаются в игру, самостоятельно организуются в групповую игру.

Игра стимулирует учебно-познавательную деятельность младших школьников. Оптимальное сочетание игры с другими формами учебно-воспитательного про-

цесса — это одно из самых сложных действий педагога. Развивающий потенциал заложен в самой природе игры. В ней одновременно уживаются добровольность и обязательность, развлечение и напряжение, фантазия и реальность, эмоциональность и рациональность, личная заинтересованность и коллективная ответственность [2].

По мнению К. Фопеля, педагогическая ценность игры заключается в том, что она является сильнейшим мотивационным фактором, в ней ребенок руководствуется личностными установками и мотивами. В дидактической игре мотив учения и мотив игры совпадает. Игра представляет собой проигрывание отношений, существующих в человеческой жизни. Игровая ситуация с ее двуплановостью, и даже многоплановостью, с возможностью условного вхождения в роли, недоступные для человека в реальной действительности, позволяет ему быть на голову выше своего обычного поведения [2].

В игровой модели учебного процесса создание проблемной ситуации происходит через проведение игровой ситуации: проблемная ситуация проживается участниками в ее игровом воплощении. Основу деятельности составляет игровое моделирование, часть деятельности учащихся происходит в условно-игровом плане. Младшие школьники действуют по игровым правилам, по логике разыгрываемой роли. Игровая обстановка трансформирует и позицию учителя, роль учителя балансирует между ролью организатора и ролью соучастника игры. Итоги игры также выступают в двойном плане — и как игровой, и как учебно-познавательный результат. Дидактическая функция игры реализуется через обсуждение игрового действия, анализ соотношения игровой (имитационной) модели и реальности [2].

*Игра решает проблемы коммуникации и общения детей в младшем школьном возрасте, учит исполнению*

ролей в коллективе. Каждому человеку присуще умение строить конструктивные отношения с другими людьми и позитивно относиться к себе. Проведение подобных игр с детьми младшей школы способствует развитию их «эмоционального интеллекта», и помогает педагогу создавать в классе дружескую атмосферу взаимопомощи, доверия, доброжелательного и открытого общения детей друг с другом и с учителем, облегчив тем самым процесс совместного обучения [1].

Игры на развитие коммуникативности детей и *игры на исполнение ролей в коллективе* чрезвычайно важны в организации процесса социализации младшего школьника по двум причинам. Обе они связаны с низким уровнем психологической и личностной готовности к школе: дети до школы не научились общаться в игре (их ждут трудности общения со сверстниками и учителем) и не научились исполнять роли в игре, поэтому им сложно понять, что означает «исполнять роль ученика» в школе [4].

В современном мире агрессивной информационной среды и гаджетов, когда дети не становятся обладателями опыта игры в дошкольном детстве, поступившие в школу не готовы исполнять новые социальные роли. Учитель должен больше времени уделять дисциплине, поскольку им приходится работать с все большим числом беспокойных детей, он устанавливает все более строгие порядки. Это, в свою очередь, подготовленным к школе и дружелюбным детям достается все меньше и внимания учителя, и свободы общения с ним. В результате даже беспроблемные дети ведут себя все хуже и хуже, а учитель все жестче, и жестче.

Таким образом, использование коллективных форм игры прекрасно осуществляют функции социализации. Игровая деятельность применима и в учебной, и во внеучебной работе.

#### Литература:

1. Танцоров С. «Групповая работа в развивающем обучении», пед. Центр «Эксперимент», Рига, 1997. — 256 с.
2. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / Пер. с нем.: В 4-х томах. Т — 4. — М.: Генезис, 1999. — 160 с.
3. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. — Томск, 1993. — 267 с.
4. Шпикалова Т. Я. Возвращение к истокам. Народное искусство и детское творчество. М: ВЛАДОС, 2000. — 272 с.

## **Школьный музей боевой славы как средство патриотического воспитания обучающихся (на примере Музея боевой славы Первой гвардейской армии МБОУ СОШ № 37 г. Белгорода)**

Коноваленко Елена Александровна, учитель начальных классов  
МБОУ Средняя общеобразовательная школа № 37 г. Белгорода

*В статье автор пытается рассмотреть проблемы патриотического воспитания, через призму музейной педагогики, описывает особенности работы с обучающимися средней школы на примере школьного музея боевой славы.*

*Ключевые слова:* патриотизм, музей боевой славы, музейный актив, музейно-образовательная среда.

Проблема патриотического воспитания особенно актуальна в настоящее время и представляет собой значимую часть общественного сознания, проявляющуюся в коллективных настроениях, чувствах, оценках, в отношении к своему народу, его образу жизни, истории, культуре, государству, системе основополагающих ценностей [3].

Патриотизм проявляется в поступках и в деятельности человека, в нем гармонично сочетаются лучшие национальные традиции народа с преданностью к служению Отечеству.

Именно в школе, в детские годы, закладываются основы патриотизма, гражданственности, уважения к своей истории, к людям, к традициям. И поэтому не случайно одной из эффективных работ по патриотическому воспитанию подрастающего поколения является школьный музей.

Музей призван способствовать формированию у учащихся гражданско-патриотических качеств, расширению кругозора и воспитанию познавательных интересов и способностей, овладению учащимися практическими навыками поисковой, исследовательской деятельности, служить целям совершенствования образовательного процесса средствами дополнительного обучения [4]. Школьный музей — это не самоцель, он звено в единой цепи, часть образовательно-воспитательной системы и выполняет только присущие ему функции. Музей не может заменить урок, но он дополняет учебную и воспитательную работу, насыщая ее, историко-краеведческим содержанием.

Основная функция школьного музея боевой славы МБОУ СОШ № 37 г. Белгорода — образовательно-воспитательная. Наш школьный музей — это не просто собирание материалов о ветеранах Первой Гвардейской Армии, это не только создание экспозиций, это многогранная деятельность, направленная на повышение качества образования, формирование исторического сознания

В сферу деятельности музея включены все возрастные группы ребят, начиная с младших школьников, так как, именно в раннем детском возрасте наиболее активно формируются потребности, общая культура человека, в том числе и музейная культура. Значит, чем раньше в сферу воспитания ребенка включается музей, тем эффективнее окажется его воздействие в будущем.

Наш Музей Боевой Славы посвящен боевому пути Первой Гвардейской Армии в годы Великой Отечественной войны. В нем собран материал о командующих Первой Гвардейской, о дивизиях, входящих в состав Армии. Есть у нас и уникальные фотографии, и личные вещи участников и ветеранов ВОВ — бойцов Первой Гвардейской. Многие экспонаты были подарены музею родственниками ветеранов. Музейная экспозиция дополняется новыми разделами — один из них — это раздел,

посвященный Герою России — Воробьеву Вячеславу Михайловичу, — это не случайный стенд, Наша школа тесно сотрудничает с отрядом бойцов — ОМОНа, в рядах которого служил В. М. Воробьев.

Учащиеся встречаются с ветеранами Великой Отечественной войны и ветеранами труда. В музее проводятся уроки мужества, конкурсы, викторины, уроки, посвященные изучению истории родного края, классные часы. Музей заставляет думать о том, ради чего погибли наши земляки, и что высокое слово «патриотизм» — это их любовь к своей матери, к своей Родине. Свою работу школьный музей осуществляет в тесной связи с решением воспитательных и образовательных задач, в органическом единстве со всей внеурочной воспитательной работой, проводимой школой.

В рамках внеурочной деятельности в школе работает актив музея (кружок «Наследники Победы»), занимающийся следующими видами деятельности:

- пополняет фонды музея путем организации встреч школьников с ветеранами;
- изучает собранный материал и обеспечивает его учет и хранение;
- осуществляет создание экспозиций, выставок;
- проводит экскурсии для учащихся, родителей, работников школы;
- оказывает содействие учителям в использовании музейных материалов в учебном процессе.

Материалы музея не только формируют у учащихся знания об истории, но и способствуют развитию интереса к их учебной деятельности. Рассказ о том, как складывались судьбы и трудовая или боевая деятельность известных им людей, во многом решает задачу накопления учащимися социального опыта.

Кроме экскурсионной работы в нашем музее сложилась и другая форма работы — привлечение материалов, как в учебной, так и во внеурочной деятельности. На материалах музея ребята пишут рефераты, доклады, творческие работы, тем самым закладываются навыки исследовательской деятельности. Благодаря музейным урокам, обучающиеся нашей школы занимают призовые места в интеллектуальной игре «Музейное путешествие», конкурсе «Удивительный мир музеев», «Музей и дети», используют материалы для написания исследовательских работ для конкурса «Я — исследователь», участвуют в Краеведческих викторинах и конкурсах. На материалах музея можно стоять уроки по темам, связанным с основными событиями Великой Отечественной войны 1941–1945 г.г.

Особое воспитательное значение имеют материалы стендов, относящихся к истории Великой Отечественной войны: «Они сражались за Родину», «Боевой путь Первой Гвардейской Армии». На них имеются фотографии военного времени: участников войны: Луныкина Н. Т., Колтаковой М. Д. и других. Материалы музея дают конкретную

информацию о судьбах фронтовиков, ребята могут прикоснуться к личным вещам героев. Есть в нашем музее солдатский кисет с волгоградской землей, привезенный с мест боев Первой Гвардейской Армии. Уже традиционными стали встречи с ветеранами войны в музее, с родственниками погибших на войне. Особое место в экспозиции музея занимает стенд, посвященный выпускникам школы, воевавшим в горячих точках.

Музейно-образовательная среда обеспечивает у обучающихся деятельность образовательную, нравственные и духовные идеалы, гражданственную позицию [2]. Ежегодно учащиеся нашей школы принимают участие в мероприятиях, посвященных Дню неизвестного солдата, Дню

защитников Отечества, 9 Мая. С огромной гордостью за своих дедушек и бабушек, обучающиеся участвуют в параде Бессмертного полка.

Таким образом, под влиянием музейной педагогики, у учеников меняется мировоззрение. Прививается любовь к родине, уважение к человечеству, уважение к явлениям общественной жизни, к событиям, которые происходят вокруг нас, к истории. Музей развивает кругозор учащихся, формирует положительные установки по отношению к другому времени. Музейно-образовательная среда обеспечивает у обучающихся деятельность образовательную, нравственные и духовные идеалы, гражданскую позицию, гражданский долг.

#### Литература:

1. Гуральник, Ю. У. Музейная педагогика и музейная социология: сотрудничество наук, от которого выигрывает посетитель / Ю. У. Гуральник // Музей и общество. Проблемы взаимодействия. — М., 2001. — С. 21–29.
2. Садовски, М. В. Развитие музейно-образовательной компетентности подрастающего поколения на региональном уровне / М. В. Садовски // Вопросы культурологии. — 2009. — № 8. — С. 63–66
3. Токмакова С. Ю. Развитие патриотического сознания и гражданского достоинства подростка // Социальная сеть работников образования. URL: <http://nsportal.ru/shkola> (дата обращения: 20.12.2019).
4. Туманов В. Е. Школьный музей. Методическое пособие. — М.: Школьный музей. Методическое пособие., 2003. — 154 с.

## Организация работы с многодетными семьями в школе посредством проектной деятельности

Кравченко Екатерина Максимовна, учитель;  
Погодина Ольга Анатольевна, учитель;  
Лукьяненко Ирина Юрьевна, учитель  
МБОУ СОШ № 73 г. Краснодара

*В статье авторы предлагают разработанный социальный проект, направленный на взаимодействие школы с многодетными семьями.*

**Ключевые слова:** семья, многодетная, проект.

Семья является хранителем традиций, обеспечивает преемственность поколений, сохраняет и развивает лучшие качества людей. Данный проект — о роли семьи в жизни каждого человека.

Иметь детей — это большая радость для каждой семьи, чем больше детей, тем больше счастья в доме. Многодетные семьи чаще испытывают трудности, связанные с недостатком времени, внутрисемейными, детскими конфликтами, финансовыми и юридическими вопросами. Но, вовремя обратившись к специалистам, можно эти проблемы предотвратить. Многодетные семьи больше нуждаются в помощи государства. Но как юридически правильно распорядиться материнским капиталом, где получить необходимую социально-материальную помощь — такие организационно-правовые

вопросы требуют консультации и помощи специалистов. С другой стороны, в семье 3 и более детей, родителям порой очень трудно организовать досуг каждого, уделить внимание ребенку индивидуально, а ведь дети в этом остро нуждаются. Как организовать совместную деятельность детей, как интересно и с пользой провести время? Проект предполагает организацию деятельности педагогов, юристов и психологов для решения этих и других вопросов.

**Проблема проекта:** материально-бытовые и психолого-педагогические трудности многодетных семей.

**Цель проекта:** содействие развитию и укреплению гармоничных внутрисемейных отношений посредством оказания юридической, психологической, педагогической помощи многодетным семьям.



**Задачи:**

1. Формирование у детей культуры взаимоотношений с близкими людьми: быть доброжелательными, приветливыми, заботливыми; воспитывать желание заботиться о них, проявлять почтение, внимание;
2. Оказание информационной, организационной, досуговой, правовой, психологической, педагогической помощи многодетным семьям;
3. Развитие познавательных и творческих способностей у детей, активное включение их в творческую деятельность;
4. Создание условий для самовыражения ребенка из многодетной семьи;
5. Проведение профилактики внутрисемейных конфликтов;
6. Проведение семинаров, круглых столов со специалистами для информационной помощи родителям;

**Сфера применения результатов:** внутрисемейные, социальные отношения.

**Используемые технологии:** игровая, личностно-ориентированная, проектная, творческая, здоровьесберегающая, диалоговая.

**Форма продуктов проектной деятельности:** информация, памятки, буклеты, творческие работы.

**Время работы** 12 месяцев

**I этап. Подготовительный.** Срок: 2 месяца

Составление паспорта проекта; сбор информации, подготовка методической литературы, разработка пособий, мероприятий; создание предметно-пространственной среды: подбор материалов, атрибутов, иллюстративного материала, художественной литературы; поиск специалистов, готовых помогать многодетным семьям; анкетирование многодетных родителей.

**II этап. Основной.** Срок: 9 месяцев

Выявление проблем в многодетных семьях, помощь в решении проблем; организация совместных встреч специалистов с родителями, с детьми.

**Содержание мероприятий основного этапа проекта**

Период, месяц	Название мероприятия	Цель Краткое содержание	Специалист
Сентябрь	Родителям: — Анкетирование, семинар «Насколько хорошо Вы знаете своих детей (родителей)?»	Выявить внутрисемейные проблемы с точки зрения родителей Проведение совместной встречи педагога и психолога с родителями, выявление семейных проблем с точки зрения родителей (ребенка)	Педагог-психолог
Октябрь	Практический семинар: «Бесконфликтные отношения в семье»	Решение психологической напряженности, конфликтности внутри семьи С участием родителей и детей	Педагог-психолог
Ноябрь	Родителям: — Юридическая консультация «Материнский капитал и льготы многодетным семьям»	Информационная юридическая помощь родителям. Проведение обучающего теоретико-практического семинара для родителей, о возможностях использования «Материнского капитала», и получения знаний о получении льгот для многодетных семей.	Юрист
	Детям: творческая работа «Открытка ко Дню Матери»	Укрепление взаимоотношений детей, путем их совместной работы	Педагог дополнительного образования
Декабрь	Родителям: семинар «5 легких способов экономии семейного бюджета»	Информационная бюджетная помощь родителям	Экономист
	Детям: творческая мастерская «Подарки моим родным»	Укрепление взаимоотношений детей, путем их совместной работы	Педагог дополнительного образования
Январь	Семейная фотосессия «Сказочный новый год»	Создание творческой среды для радостных, благоприятных эмоций внутри семьи	Фотограф
Февраль	Спортивная встреча: «Папа, мама и мы — нет дружнее семьи»	Формировать умение работать и отдыхать совместно, в команде; потребность в здоровом образе жизни Семьи делятся на команды, и участвуют в спортивных соревнованиях	Педагог дополнительного образования
Март	Родителям: тайм-менеджмент «Я уделяю время себе и каждому члену семьи»	Получение навыка эффективного использования собственного времени Проведение практического семинара для родителей по обучению эффективному использованию собственного времени, чтобы его хватало и на детей, и на себя.	Тайм-менеджер

Период, месяц	Название мероприятия	Цель Краткое содержание	Специалист
	Детям: кем я хочу быть, беседа о профессиях родителей.	Содействие формированию целостного представления детей о профессиях родителей, познавательного интереса и уважения к труду	Педагог дополнительного образования
Апрель	Круглый стол: «Традиции нашей семьи»	Укрепление семейных взаимоотношений, путем проведения совместной деятельности родителей и детей, под руководством педагога Проведение совместного занятия-тренинга, в процессе которого, дети с родителями рассказывают о традициях, увлечениях, интересах, занятиях своей семьи и ближайших родственников; совместная творческая работа «Семейное древо»	Педагог, психолог
Май	-Конкурс «Лучшая стенгазета о моей семье»; — презентация «Что за этот год изменилось в моей семье»	Совместная встреча родителей, детей, педагогов, психологов, награждение семей за участие, выступление семей по результатам проведенной деятельности. Круглый стол, подведение итогов.	Педагог, психолог.

### III этап. Заключительный. Длительность: 1 месяц.

Итоговый мониторинг об эффективности проводимых мероприятий, обратная связь от родителей и детей; публикация в СМИ о результатах проектной работы; выпуск буклетов об эффективных основных способах работы с многодетными семьями; подведение итогов.

#### Предполагаемые результаты:

1. Обобщение и систематизация детьми знаний о семье, о членах семьи, традициях, о жизни бабушек и дедушек, об их труде;

2. Уважительное отношение к своим близким, старшим и младшим, готовность к взаимопомощи, взаимовыручке;

3. Умение родителей эффективно располагать своим временем и финансами, урегулировать внутрисемейные конфликты и их предотвращать;

4. Укрепление отношений между родителями и детьми, расширение кругозора детей.

## Развитие морально-этической ориентации младшего школьника

Лупандина Елена Александровна, старший преподаватель;

Кожина Наталья Владимировна, студент

Оренбургский государственный педагогический университет

*В статье предприняты попытки анализа развития морально-этической ориентации младшего школьника в урочной и внеурочной деятельности. Автор рассматривает влияние семьи на младшего школьника, начиная от времён Древней Спарты, заканчивая 21 веком.*

**Ключевые слова:** развитие, морально-этическая ориентация, младший школьник.

В настоящее время в обществе есть такой запрос: новый его член должен вырасти умным, коммуникабельным, вежливым и компетентным. Данную задачу выполняют все сферы общества: духовная, политическая, экономическая и социальная. Большая часть выполнения этой задачи отводится социальной сфере.

Маленький человек и социальная сфера связаны между собой. Эта связь происходит через семью, его ближайшее окружение — это сверстники, родственники, школа.

Маленький человек растёт и становится школьником. Школа становится его вторым домом. Здесь на-

равне с семьёй закладываются в него различные качества: умение размышлять, общаться с внешним миром, быть вежливым и компетентным.

Сфера образования справляется с данным запросом общества и требованием к личностным качествам. В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) описан системно-деятельностный подход, предполагающий воспитание и развитие личности, отвечающий требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского об-

щества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного состава российского общества [7; С.7].

Опишем, в чём же заключается сущность и особенности морально-этической ориентации младшего школьника. Для этого определим значения следующих понятий: «мораль», «этика», «нравственность», «морально-этическая ориентация».

Мораль — слово, которое переводится с латинского языка и обозначает такие нормы поведения, когда человек может различать добро и зло, ведет себя совестливо по отношению к другим людям. Мораль — форма общественного сознания, вид человеческой деятельности и человеческих отношений, важный способ регуляции поведения человека в обществе, складывается из принципов, норм, правил, оценок, которыми человек руководствуется в своем поведении [8].

Этика (от греч. «*ēthos*») — это нрав, логово, дом, характер, темперамент, обычай. У Гомера слово «*ēthos*» обозначает местопребывание, совместное проживание. У Гераклита этим словом обозначено «образ жизни», образец. Он употребляет этот термин, говоря об этосе человека. Слово «*ēthos*» Гераклит понимает как характер, темперамент [10]. В 4 веке до нашей н.э. Аристотель термином «*ēthos*» обозначил добродетели человека, проявляющиеся в его поведении. Они делают его совершенным: мужественным, умеренным, мудрым, справедливым, благоразумным, честным. А «этикой» он называл науку об этих качествах. Этика — это теория нравственности, обозначающая совокупность добродетелей, а также область знаний о них.

Нравственность — это совокупность норм, которые определяют поведение человека. Слово «нравственность» обычно не употребляется там, где речь идет о негативной оценке поведения, а слово «мораль» более нейтрально по отношению к такой оценке: можно сказать, «человеконенавистническая мораль фашизма», но не «человеконенавистническая нравственность». Некоторые авторы предлагают понимать под моралью нормы, а под нравственностью — степень их соблюдения. Однако такое различие не стало общепринятым [5; С. 103].

Под морально-этической ориентацией понимают знание основных моральных норм и ориентацию на их выполнение, на основе понимания их социальной необходимости [11].

Морально-этическая ориентация — это представление себя в обществе и собственных установок, умение выделять для себя моральные аспекты в жизненных ситуациях. Развитие морально-этической ориентации приводит к тому, что уровень, по которому мы определяем развитость ее у ученика, повышается на целый критерий. Если этого не происходит, значит нужно подбирать усиленные методики для развития морально-этической ориентации.

Знание основных моральных норм у младшего школьника появляется не сразу. Это зависит и от возрастных

особенностей: заложено ли в понимании то или иное моральное понятие. Но не менее серьёзный труд, чем школа, должна вносить семья в воспитание ребенка. Именно в семье закладываются основы, из которых будет развиваться морально-этическая ориентация младшего школьника.

Итак, описанные выше понятия дают нам определить, каков же должен быть образ идеального младшего школьника, у которого сформирована на высшем уровне морально-этическая ориентация.

В качестве примера рассмотрим семьи и их детей в разные временные периоды.

Период существования Древней Спарты: XI век до н.э. — 146 год до н.э. Спартанская семья — воинственная семья, люди-воины. Ребенок, растущий в такой семье, приобретает и соответствующие моральные качества. Его морально-этической ориентацией имеет основание мужества, выносливости и готовности к воинским обязанностям [1].

Рассмотрим семейное воспитание в России в 19 веке. Филина А. И. в статье «Особенности воспитания в дворянских семьях XVIII–XIX века» пишет: «Детством, как мы уже упоминали выше, считался период до 7 лет. Дворянину не подобало выражать свои эмоции, он должен был вести себя статно, смиренно, поэтому ребёнок до 7 лет и не считался полноценным носителем дворянского статуса. »Семьёй« для ребёнка становились учебные заведения, военные училища, пансионы, лицеи. Это можно аргументировать тем, что главным долгом любого дворянина было служение обществу. Семья являлась одной из ступеней такого служения, поэтому личные нужды и пристрастия стояли ниже семейных, личность в сравнении с семьёй находилась на порядок ниже [9]».

Опишем влияние семьи на морально-этическую ориентацию младшего школьника в 20 веке. Во времена СССР существовали «советские» семьи, в которых были единые правила и подчинение власти народа не было необсуждаемо. Морально-этические ценности таких семей подкреплялись лозунгами, актуальными в 20 век, в период советской власти. Дети в таких семьях вырастали с ориентацией и целью в жизни на «светлое будущее». Известный педагог Макаренко А. С. писал о воспитании детей: «Воспитание личности в коллективе и через коллектив — главная задача воспитательной работы» [3].

В настоящее время существуют свои морально-этические ориентации младшего школьника. Прибегнем к истории психолого-педагогических исследований и приведем пример ученых, занимавшихся изучением морально-этической ориентации младшего школьника.

Изучением морально-этической ориентации и нравственности младшего школьника занимались такие ученые как Э. Туриэль и Л. Колберг. Они разрабатывали методики и диагностики, с помощью которых можно измерить уровень сформированности моральных и этических качеств младшего школьника.

Рассмотрим разработанную Л. Колбергом методику оценки уровня морального развития младшего школьника. Суть этой методики заключается в том, что она предназначена для оценки уровня морального развития младшего школьника. Л. Колбергом было выделено 9 дилемм [4; с. 65]. Когда оцениваются эти дилеммы, в них можно встретить нормы морали и права, моральные ценности. Но специфика этого метода состоит в том, что описанные Л. Колбергом дилеммы не носят нравственного характера, скорее наоборот. В их описании мы встречаем воровство, ложь. Автор методики создал резкий контраст между тем, как хорошо делать, а как нет. И поэтому детям предлагается после прочтения учителем этих дилемм, ответить на вопросы, тем самым выявить тот уровень развития морального сознания.

Существует еще одна методика определения уровня развития морально-этической ориентации младшего школьника. Эта методика называется «Оцени поступок», по Э. Туриэлю в модификации Е. А. Кургановой и О. А. Карabanовой. С помощью данной методики можно выявить дифференциацию конвенциональных и моральных норм [6].

Выбор методов для развития морально-этической ориентации стоит делать с опорой на то, что у младшего школьника ещё мало жизненного опыта.

Традиционные методы нравственно-этического воспитания ориентированы на привитие школьникам норм

и правил общественной жизни. Важным показателем сформированности нравственных качеств личности является внутренний контроль. Сформированные навыки контроля способствуют успешному развитию нравственных качеств личности в процессе обучения и воспитания [9; С. 5].

В настоящее время с помощью различных методик учителями, также студентами проводятся диагностические исследования. Данные исследования зачастую показывают средний или низкий уровень сформированности и развития морально-этической ориентации школьника. Чтобы разрешить эту проблему нужно прилагать для этого больше усилий.

Учитель должен учитывать возраст детей при подборе методик, так как нормативно-возрастные показатели развития должны формироваться в процессе начального образования.

В рассмотренные временные эпохи воспитание сильно отличалось друг от друга, но понятия морали и нравственности всегда сохраняли свой смысл.

В качестве вывода следует сказать, что семья и школа должна стараться оградить младшего школьника от негативных влияний извне. Привить мудрость и научить мыслить самостоятельно и разумно. Тогда развитие морально-этической ориентации будет протекать без сбоев и осложнений.

#### Литература:

1. Винничук Л. Люди, нравы, обычаи Древней Греции и Рима. — Перевод с польского. — М.: // Высшая школа, 2011. — 495 с.
2. Лупандина Е. А., Савина В. Ю. Формирование гражданской идентичности учащихся в процессе изучения курса «ОРКСЭ» в начальной школе. Оренбург: 2018. т. 8 № 11. С. 842–848.
3. Макаренко А. с. «Лекции о воспитании детей» [Электронный ресурс], — <http://itexst.net>.
4. Михайлова Е. В. Психологические основы формирования нравственных ценностей у младших школьников [Текст] / Е. В. Михайлова // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. — 2007. — № 1. — 75с.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь Ожегова: [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов. Электрон. дан. — Режим доступа к дан.: <http://slovarozhegova.ru/>. — (Дата обращения: 12.03.19).
6. Туриэль Э. Дифференциация конвенциональных и моральных норм / В модификации Е. А. Кургановой, О. А. Карabanовой. Анкета «Оцени поступок». 2004 г.
7. Ушаков Д. Н. Толковый словарь Ушакова: [Электронный ресурс] / Д. Н. Ушаков. Электрон. дан. — Режим доступа к дан.: <http://ushakovdictionary.ru/>. (Дата обращения: 12.03.19).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2016. — 31 с. (Стандарты второго поколения).
9. Филина А. И. Особенности воспитания в дворянских семьях XVIII — XIX века // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2017/02/16739>.
10. Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже / Флейвелл Дж. — М.: Просвещение, 1967. — 623 с.
11. Шилова, М. И. Проблема ценностей и цели воспитания. // Классный руководитель. 2001. № 3. — 40 с.

## Совместная работа учителя с родителями младших школьников

Романенко Валентина Михайловна, учитель начальных классов;  
 Хлебникова Кристина Николаевна, учитель начальных классов;  
 Солошенко Наталья Николаевна, учитель начальных классов;  
 Сторожева Галина Викторовна, учитель начальных классов;  
 Савоненко Марина Николаевна, учитель начальных классов;  
 Бредихин Александр Николаевич, учитель математики;  
 Распопова Валентина Сергеевна, учитель  
 МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол Белгородской обл.

*В статье обосновывается, что индивидуальная работа учителя с родителями младших школьников позволяет выработать единую линию воздействия, сопоставить точки зрения на воспитание, разрешить противоречия. Автор также формулирует основные правила общения с родителями.*

**Ключевые слова:** *родитель, учитель, ребенок, школа, индивидуальная работа, родительское собрание.*

Успешная работа с семьями учащихся обязательно предполагает личные контакты родителей с учителем, большую индивидуальную работу педагога с семьями. Не все можно и нужно широко обсуждать на родительском собрании, но о многом можно поговорить в беседе с глазу на глаз. Между учителем и родителями должны установиться добрые, доверительные отношения [2, с. 54].

Хорошо, когда каждый из родителей чувствует в учителе человека, который так же, как и он, заинтересован в том, чтобы ребенок вырос добрым, умным, знающим, чтобы раскрылись все его возможности.

Индивидуальные беседы учителя с родителями, консультации помогают установить непосредственный контакт с каждым членом семьи учащегося, добиться большего взаимопонимания в поиске путей совместного влияния на ребенка [1, с. 27].

Индивидуальные беседы позволяют устранять отрицательные и укреплять положительные факторы в семейном воспитании школьника.

Хорошо, если кто-то из членов семьи регулярно поддерживает связь со школой, и не только ради простой информации, а для выработки плана совместных воспитательных действий. Это особенно необходимо, когда отцы и матери в силу каких-либо причин не всегда успешно справляются со своими родительскими обязанностями. Бывает и так, что нет повода для особых тревог, а родители все-таки приходят в школу, чтобы просто поговорить о своих заботах.

Эти встречи учителя с родителями происходят по инициативе родителей, потому что родители знают, что учитель их встретит с уважением, доброжелательно, постарается помочь. Но в жизни класса нередки случаи, когда учитель вызывает родителей в школу для беседы.

Обычно родителей приглашают для беседы после того, как ученик нарушил дисциплину или снизил успеваемость. Это неверно. Беседы не должны сводиться к наказаниям, выговорам, им не должно предшествовать ожидание неприятной встречи с учителем. Беседы, являясь эффективным средством воздействия учителя на роди-

телей, должны стать естественным видом связи родителей с учителем.

Чтобы беседы учителя достигали цели, а его слово воспринималось бы как руководство в воспитании детей, надо не только вовремя дать нужный совет родителям и подсказать, как его выполнить, не только найти правильную форму общения во время беседы, но и заранее продумать ее проведение, предусмотреть для беседы время и место.

Практика показывает, что беседовать с родителями надо не торопясь. Лучше это делать после уроков, когда в классе нет детей, когда вся обстановка располагает к беседе. И разговор начинать с положительных моментов. Рассказывая родителям о ситуации, послужившей причиной их вызова в школу, попросить родителей посоветовать, что, по их мнению, должен сделать учитель, как лучше поступить, а затем дать совет родителям. В такой беседе естественно возникает вопрос о повторной встрече для того, чтобы выяснить, как помогают принятые совместно меры, снова наметить пути дальнейшей работы. Так постепенно, действуя все время вместе с родителями, следует снимать отрицательные моменты в поведении или учебе ребенка.

Одним из необходимых условий правильных взаимоотношений между учителем и родителями является педагогический такт, т.е. умение найти правильный путь к чувству и сознанию родителей, выбрать наиболее эффективные методы воздействия на личность с учетом индивидуальных особенностей. К.Д. Ушинский писал, что в работе воспитателя «должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность» [3, с. 172].

Учитель обязан помочь родителям раскрыть возможности его ребенка, его положительные черты, убедить в необходимости опираться именно на них. При этом учитель старается не злоупотреблять многочисленными указаниями, а говорить просто, доступно, убедительно и обоснованно, всегда с чувством заботы о ребенке. Замечания,

задевающие самолюбие, постоянные жалобы на ребенка, сосредоточивание внимания на его недостатках — этим можно лишь оттолкнуть от себя родителей, а значит и отдалить выполнение желаемой цели.

Кроме бесед с родителями в школе, большое значение имеют беседы с ними на дому. Последние могут проходить либо в присутствии ребенка, либо без него. Чаще всего учитель приходит в семью ребенка, чтобы выяснить какие — либо вопросы, возникшие при первом знакомстве с семьей или при изучении ребенка в школе. Но иногда посещение связано с потребностью воспитательного воздействия на родителей.

В индивидуальной работе с родителями учителю большую помощь может оказать дневник, в котором записываются краткое содержание беседы, наблюдения, выводы. Материал этого дневника используется в повседневной работе с учащимися.

Особое значение в индивидуальной беседе учитель придает развитию детских интересов, так как увлечение ребенка каким-то делом при правильном руководстве со стороны учителя и родителей может явиться хорошей основой, на которой формируется интерес к учению в школе.

Внеклассные и внеурочные занятия способствуют организации свободного времени ребенка [5, с. 81].

В практике школы бывает так, что учителя не рекомендуют отвлекать слабоуспевающего ученика от учебной работы дополнительными внеклассными нагрузками. Зачастую это способствует угасанию детских интересов, что не только неверно, но и вредно. Школа призвана развивать ребенка.

Таким образом, индивидуальная работа с родителями, оказывает положительное влияние на родителей, способствует установлению откровенных, доверительных отношений с ними. И учителю уже трудно представить свою работу без ежедневной доброжелательной помощи родителей. Когда отцы или матери собираются на родительское собрание или просто заходят в школу, они вместе с учителем думают, какую воспитательную работу с детьми класса необходимо еще провести, какой вопрос надо обсудить. Ведь только помогая друг другу и во всем поддерживая друг друга, учитель и родители смогут выполнить ту задачу, которую поставило общество перед ними, — воспитать всесторонне развитого человека, духовно богатого, творца-созидателя нашего будущего.

Литература:

1. Акутина С. П. Воспитание — семья и школа // Классный руководитель. — 2014. — № 7. — С. 26–43.
2. Горлова Е. В. Настольная книга классного руководителя начальной школы. — М.: Феникс, 2010. — 286 с.
3. Дик Н. Ф. Настольная книга учителя начальных классов. — М.: Феникс, 2010. — 318 с.
4. Лаврик И. П. Шаг навстречу ребенку. Спецкурс для учителей начальных классов и родителей. — М.: Педагогика, 2010. — 288 с.
5. Криволапин Н. С., Заводова Т. Е., Минич О. А. В помощь классному руководителю. — М.: Метафора, 2007. — 176 с.

## Развитие социальных отношений у детей дошкольного возраста

Трошина Екатерина Александровна, студент  
Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина

*В статье рассматривается специфика развития социальных отношений у старших дошкольников. Автор указывает на особенности этих детей в общении со сверстниками и взрослыми. Представлены основные направления и содержание воспитательно-образовательной работы по развитию социальных отношений у старших дошкольников.*

**Ключевые слова:** ребенок, дошкольный возраст, отношение, эмоциональное развитие, культура общения, игра, умение.

Социальные отношения — это социальные взаимосвязи, которые происходят в социальном взаимодействии, связанные с положением людей и функциями, выполняемыми ими в обществе.

Социальные отношения у дошкольников проявляются в следующем:

**А) Доброжелательные отношения.** Чтобы сформировать такие взаимоотношения между детьми, необходимо организовывать совместную деятельность, так как дети

дошкольного возраста часто оказываются в ситуациях, когда возникает необходимость помочь сверстнику, порадоваться его успехам, получить поддержку.

**Б) Эмоциональная отзывчивость.** Понимается как: умение откликаться на события, явления окружающей среды; способность сопереживать окружающим людям, животным, соотносить факты с жизненным опытом; эмоциональный отклик на боль другого человека или животного.

Содержание эмоционального компонента образования включает две стороны:

1) Собственно — эмоциональное развитие — включает в себя ряд взаимосвязанных компонентов, каждый из которых имеет свои определенные способы взаимодействия на эмоциональную сферу и соответственно механизмы включения эмоций.

2) Опосредованно — эмоциональное развитие — это воздействие на эмоциональную сферу детей с целью осуществления и совершенствования процесса познания окружающего мира, интеллектуальных действий и деятельности в целом.

**В) Культура поведения и общения.** Существует несколько компонентов культуры поведения дошкольников:

**Культура деятельности.** Такая культура проявляется в поведении ребенка на занятиях, в игре, во время выполнения поручений. Формируя культуру деятельности дошкольника, мы воспитываем у него умение соблюдать порядок места, где он занимается, играет. Учим доводить до конца дело, которое начал, бережно относиться к игрушкам, вещам и книжкам.

**Культурно-гигиенические навыки и привычки.** Это составная часть культуры поведения. Опрятность, содержание в чистоте лицо и тело, прически и одежды, обуви. Все это не только гигиенические требования, но и нормы человеческих отношений. Дошкольников учат понимать что в соблюдении этих правил проявляется уважение к окружающим.

**Культура еды** относится к гигиеническим навыкам. Поведение за столом основывается на уважении к сидящим рядом, а также к тем, кто приготовил пищу.

**Культура общения** — включает в себя умение действовать нужным образом, воздерживаться от неуместных действий, слов, жесты, жесты, жесты. Необходимо учить детей замечать и понимать состояние других людей. Уважение к окружающим в сочетании с простотой в манере говорить и проявлять свои чувства характеризует такое важное качество, как общительность. Культура общения включает в себя культуру речи, которая состоит из достаточного запаса слов, умения говорить лаконично, сохраняя спокойный тон.

**Г) Самоконтроль** детей выступает как деятельность, которая направлена на улучшение и устранения ошибок в работе. Например, пред тем как ребенок начинает рисовать, он делает остановку и потом начинает работу. У детей проявляется интерес к деятельности, возникают вопросы по выполнению задуманной работы. Дети отталкиваются от рекомендаций воспитателя, или стараются выполнять работу самостоятельно, в их поведении фиксируется сосредоточенность и внимательность.

**Д) Самоуважение и уверенность** влияют на эмоциональный фон любой деятельности ребенка, давая ей положительную или наоборот отрицательную окраску. Уверенный в себе ребенок выполняет задание в радостном настроении, с интересом. Он легко контактирует со сверстниками и взрослыми. Неуверенный в себе ребенок бо-

ится, что не сможет выполнить задание хорошо, и приступает к выполнению задания с тревогой.

Чтобы воспитать самоуважения и уверенности в себе важно мнение, отношение, оценка, взгляды, жесты, движения, слова, интонация окружающих ребенка людей. Используя их, ребенок строит свое самоуважение. Если эти обратные связи позитивные, то они обеспечивают высокое самоуважение, если негативные, то низкое.

**Е) Гуманность** — любовь, внимание человеку, уважение к человеческой личности, доброе отношение ко всему живому, человечность и человеколюбие. Это отношение выражается в эмпатии. Все это формируется в дошкольном возрасте, а фундаментом является умение понимать других, сопереживать им. Воспитание гуманности проявляется во внимании к ребенку, употреблении ласковых слов, похвала за положительные поступки. Необходимо учить детей выражать свое сочувствие, внимание и понимание.

Развитие социальных отношений у дошкольников — это комплексный процесс, во время которого ребенок усваивает ценности, традиции, культуру общества, в котором ему предстоит жить.

Задачи социального развития детей дошкольного возраста:

1. Развитие нравственно-волевых качеств
2. Формирование умения понимать себя, других, владеть гуманными способами отношения к себе и к другим.
3. Формировать способность владеть своим поведением.

Содержание образовательной области «Социализация» в ФГТ.

Цель: освоение первоначальных представлений социального характера, включение детей в систему социальных отношений.

Задачи:

— приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми;

— формирование семейной, гражданской принадлежности, патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу.

Условия социального развития дошкольников: создание в группе положительного микроклимата, использование в комплексе различных видов детской деятельности, использование технологий социально-личностного развития, взаимодействие с семьей по социально-личностному развитию детей.

В процессе воспитательно-образовательной работы выделяют эффективные формы обучений:

1. Развивающие игры;
2. Имитационные упражнения;
3. Этюды, импровизации;
4. Беседы, чтение художественной литературы, рассказывание педагогов и детей;
5. Тематическое и свободное рисование;
6. Наблюдение, прогулки.

Основные методы и приемы:

1. Имитационные игры;
2. Просмотр и обсуждение иллюстраций.;
3. Фотовыставки;
4. Театрализованные игры, сюжетно-ролевые игры, игры драматизации;
5. Групповые праздники;
6. Творческие выставки детей.

Литература:

1. Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе «Детство». Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. СПб., «Детство-Пресс», 2011.
2. Г. К. Зайцев «Главные правила поведения для воспитания детей». г. Москва. Мозаика-Синтез, 2006 г.
3. Т. С. Комарова. Программа эстетического воспитания детей 2–7 лет. «Красота, радость, творчество». г. Москва, «Мозаика-Синтез», 2012.
4. Е. Н. Островская «Главные правила для воспитания детей». г. Москва. Мозаика-Синтез, 2006 г.

## Совершенствование методики решения задач по химии

Усманова Регина Наилевна, студент  
Оренбургский государственный педагогический университет

На сегодняшний день приоритетной задачей учебно-воспитательной деятельности является творчески активное развитие обучающегося, который способен на самостоятельное решение проблемных задач, применение усвоенных знаний для нахождения решений в сложных ситуациях. Но опыт показывает, что обучение предмету химии в учреждениях среднего образования все ещё сильно полагается на репродуктивные способы работы с учебным материалом.

Как считает М. В. Зуева, главным из условий умственного развития является активизация познавательной деятельности [5,6]. Именно вокруг нее сейчас базируются государственные образовательные стандарты, в том числе, и программа по химии. Требования ФГОС предъявляют следующие критерии образования: учащийся должен уметь анализировать большие объёмы информации, он способен проводить аналогии, устанавливать логические связи, делать выводы по работе [7].

Изучение химии должно быть всесторонне развивающим для ученика: он должен не только просто «зубрить» теорию, но и приобретать навыки по работе с массивными объемами данных. Также здесь стоит учитывать, что он должен применять полученные знания в дальнейшей жизни. В связи с этим, остро стоит вопрос о вовлеченности учащегося в учебный процесс. Одним из способов решения этой задачи является внедрение творческого формата обучения. В этой ситуации требуется глубокое понимание феномена химических задач в развитии умственных способностей.

Одно из противоречий современной ситуации в области химического образования заключается в том, что, с одной стороны, важность и значимость знаний по химии осознаются практически всеми, а с другой стороны, химия традиционно считается трудным предметом для учащихся

и поэтому не самым привлекательным. В немалой степени из-за того, что в школьной программе катастрофически уменьшено количество учебного времени, отводимого на изучение химии, это привело к понижению качества химических знаний.

Нами проведено исследование, результаты которого показали, что более 80% опрошенных учащихся школы считают химию важной и нужной для современного человека, однако более половины участников анкетирования считают химию сложным предметом для понимания. Многие из опрошенных учеников (более 70%) хотели бы научиться понимать химию, более 50% считают изучение и понимание химии необходимым для последующего образования и дальнейшей жизни.

Результаты анкетирования также показали, что 30% участников опроса испытывают затруднения при освоении содержания школьной химии, при этом наибольшую сложность вызывает решение химических задач.

Причин для этого много: уменьшение учебного времени, отводимое на изучение большого объема содержания по химии, усиление теоретического аспекта знаний в школьном обучении, трудности, связанные с выполнением химического эксперимента.

Некоторые из возникающих затруднений возможно разрешить с помощью внедрения в учебный процесс различных химических задач. Умение решать химические задачи является основным критерием творческого усвоения предмета.

Анализ школьных программ по химии показывает, что необходимый уровень сложности расчетных задач, которым необходимо овладеть школьникам, очень низкий. Типология задач также весьма узкая. Наблюдается формальный подход к решению задач и эпизодическое включение их в учебный процесс. Ни в одной программе на об-



учение решению задач не выделено хоть какое-нибудь время. В имеющихся учебниках по химии практически отсутствуют примеры решения задач или эти примеры даны в слишком малом количестве и потому не очень доступны для понимания.

Современные стандарты предполагают наличие у учащихся умения решать задачи достаточно высокого уровня сложности. Несмотря на это значительная часть учащихся решает задачи плохо, о чем свидетельствуют результаты выполнения заданий ЕГЭ № 27,28,29. Анализ показывает, что не все из пришедших на экзамен по химии приступают к выполнению задач 34, 35.

По данным аналитического отчета ФИПИ о результатах ЕГЭ по химии в 2019 году участники ЕГЭ могут успешно применять один из видов расчета для решения задач базового уровня сложности (задания № 27,28,29), но испытывают трудности при решении более сложных задач (задания № 34,35). Наиболее трудными были задачи линии № 34, решение которой требовало осмысление химических процессов, о которых шла речь в условии, самостоятельного выбора используемых видов расчетов, построение их логической последовательности для поиска неизвестной физической величины [2].

Анализ статистики показал, что выполнить задание 34 полностью, т.е. продемонстрировать логически обоснованную взаимосвязь физических величин, на основании которых проводятся расчеты, и определить неизвестную физическую величину смогли только наиболее подготовленные выпускники. Задачу 35 также выполнили только хорошо подготовленные выпускники.

Учитывая, что эти задания ЕГЭ пытаются выполнить в основном учащиеся профильных классов, можно сделать вывод, что даже они не могут продемонстрировать хорошо сформированное умение решать задачи, то есть то умение, которое является основополагающим для обучения в высших учебных заведениях, где изучается химия.

Анализ практики обучения решению задач позволил выявить следующий ряд проблем:

- неумение учащихся воспользоваться изученными понятиями и другими общими положениями теоретического материала при решении задач («понятийная пустота»);
- преобладание в педагогической практике обучения решению задач алгоритмической деятельности;
- неумение учащимися пользоваться такими установками, как «вывести формулу», «воспользоваться законом», «подставить в формулу». Часто обучающийся знает формулу для решения задачи, но не может ей корректно воспользоваться;
- неумение производить алгебраические преобразования, округлять до определенной цифры, незнание размерности физических величин.

Нередко наблюдаются математические затруднения учащихся. Вероятно причиной является несформированность математических приемов, необходимых при изучении химии, несформированность умений переносить знания из области математики в область химии.

Трудности при решении химических задач также связаны с неумением глубоко осмысливать химические явления, законы, понятия. Для решения данных проблем необходимо систематическое решение задач на уроках химии и на дополнительных занятиях, расширение типологии химических задач.

Часто учителя отдают предпочтение только одному из способов действий при решении задачи, однако более целесообразно представлять учащимся несколько способов и тем самым создавать условия формирования умений выбирать тот или иной способ решения задачи в зависимости от ее особенностей.

Прежде чем решать сложные задачи необходимо отработать химические формулы, законы, правила округления, составления пропорций, измерения физических величин.

При решении задач необходимо соблюдать следующие этапы:

#### 1. Предварительный анализ условия задачи:

Прежде чем приступить к решению задачи необходимо внимательно ее изучить, прочитав текст. Предварительный анализ важен для понимания химического процесса, который описан в условии задачи. На этом этапе проверяется глубина знаний учащихся по предмету, умение проводить аналогии с другими ситуациями по химии, с другими дисциплинами. Данный этап наименее алгоритмизирован, поэтому он сложен и вызывает наибольшие трудности у учащихся.

Во время анализа условий задачи учащимся необходимо представить происходящий химический процесс, вспомнить, встречающиеся в условии термины и определения. На этом этапе нужно выявить, какие понятия не ясны ученикам, задать дополнительные уточняющие вопросы.

#### 2. Краткая запись условия задачи:

Запись условия задачи помогает фиксации внимания ученика на том, какие величины даны, что необходимо найти и в каких единицах измерения. Условия задачи необходимо записывать при помощи общепринятых обозначений величин. Благодаря записанному условию задачи устраняется необходимость постоянно возвращаться к тексту задачи в процессе ее анализа.

После того, как будут записаны все известные и неизвестные величины, нужно записать различные справочные и вспомогательные данные, обращаясь к таким понятиям, как «молярная масса», «молярный объем газов», «число Авогадро», «относительные атомные и молекулярные массы».

3. Выявление химической сущности задачи, составление уравнений всех химических процессов и явлений, о которых идет речь в условии задачи.

Наибольшие трудности у учащихся возникают именно на данном этапе решения задачи. Здесь требуется понимание логики задачи, интерпретация ее условий в виде микро-математических уравнений и формул [1, с. 12–14; 3].

Опыт проведения совместных занятий с учителями математики показывает, что у них также могут возник-

кость сложности по поводу логики химической задачи, понимания ее условий и это, учитывая, то что задачи на смеси являются неизменным компонентом заданий ЕГЭ.

4. Соотношения между качественными и количественными данными задачи, то есть установление связей между приводимыми в задаче величинами с помощью алгебраических уравнений (формул) — законов химии и физики:

При решении химических задач часто используют такие физические величины, как объем, количество вещества, масса.

Связь между этими величинами может быть выражена с помощью различных уравнений:

$$V_m = \frac{V}{\nu}; M = \frac{m}{\nu}; \rho = \frac{m}{V}$$

Необходимо четко понимать взаимосвязь величин для того, чтобы в ходе решения задачи правильно использовать именно те данные, которые представлены в условии. Например, количество вещества связывает не только массу с молярной массой, но и объем с молярной массой [4, с. 42–46].

5. Математические расчеты:

Для того, чтобы правильно решить задачу, необходимо также корректно провести математические расчеты. Все величины, которые приведены в условии задачи, даются

с определенной точностью измерения. Ее указывают при помощи десятичных знаков.

Какая точность указана в условии задачи, такую же нужно использовать и при проведении расчетов. Если при решении используются числовые величины, измеренные с различной степенью точности, то следует руководствоваться правилом, которое гласит, что точность результатов действий не может быть больше, чем точность наименее точного числового выражения.

Округление чисел производится путем уменьшения числа значащих цифр, то есть всех цифр числа, включая и нули, за исключением нулей, которые стоят перед первой значащей цифрой. Отбрасывание цифр начинается с правого края, если последняя отбрасываемая цифра больше 5, то та цифра, которая стоит перед ней, должна быть увеличена на единицу.

При систематическом решении химических задач учащиеся овладевают алгоритмами, требующими только знание основных расчетных формул и точного следования этапам решения для каждого типа задач, также происходит развитие логических приемов решения задач, одним из элементов которых может быть наглядно-графическое представление ее условий.

Таким образом, решение учебных химических задач создает условия для управления обучением и развитием творческого мышления учащихся, соответствующие современным дидактическим стратегиям обучения.

Литература:

1. Гузев В. В.. О системе задач и задачном подходе к обучению // Химия в школе. — 2001. — № 8. — С. 12–14.
2. Добротин Д. Ю. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2019 года по химии // ФИПИ. URL: [http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1566460019/himiya\\_2019.pdf](http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1566460019/himiya_2019.pdf) (дата обращения: 12.12.2019).
3. Ерыгин Д. П. Методика решения задач по химии. — М.: Просвещение, 1989. — 176 с.
4. Злотников Э. Г.. Решение стандартных задач нестандартным способом // Химия в школе. — 2011. — № 2. — С. 42–46.
5. Зуева М. В. Развитие учащихся в процессе познания науки химии. — М.: Просвещение, 2013. — 190 с.
6. Зуева М. В. Методика преподавания химии. — М.: Просвещение, 2009. — 190 с.
7. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М.: просвещение, 2011. — 48 с.

## К вопросу о педагогической профилактике деструктивного поведения подростков в образовательных организациях

Фортова Любовь Константиновна, доктор педагогических наук, профессор;

Решетников Евгений Александрович, аспирант

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*В статье проанализирована проблема деструктивного поведения подростков и представлены педагогические условия его профилактики.*

**Ключевые слова:** подросток, педагогическая профилактика, деструктивное поведение, тенденция, девиация.

Модернизация российского общества в условиях глобализации характеризуется изменениями как позитивного, так и негативного характера. С одной стороны, компьютеризация, рост информационно-коммуникативных технологий, стремление молодых людей к изучению иностранных языков, здоровому образу жизни являются, несомненно, позитивными маркерами общественных отношений; с другой стороны, в России пока отмечается рост числа несовершеннолетних, имеющих явные признаки деструктивного поведения, склонные к противоправности, употребляющие психоактивные вещества, испытывающие зависимость от интернета, разрушительных компьютерных игр, селфи и других гаджетов, изменяющих состояние сознания и заменяющих реальную действительность виртуальной.

Деструктивное поведение подростков мы рассматриваем как разрушительную поведенческую стратегию, деформирующую личность, проявляющуюся в стремлении к уходу от реальности при употреблении психоактивных веществ или виртуализации, тенденцией к негативным конфликтам, повышенной тревожностью, противоречивостью, гедонизмом. Эти паттерны разрушают личность и негативно отражаются на последующем развитии и самоопределении личности несовершеннолетних.

Неблагоприятная социальная среда (депривация семейных отношений, злоупотребление родителями спиртными напитками, буллинг, одиночество, особенности внешности) и биологические особенности индивида повышают вероятность вхождения подростков в группу риска по деструктивному поведению. В то же время, нам представляется, что деструктивная поведенческая стратегия конкретного человека детерминирована психологическими особенностями субъектов социального взаимодействия. Этот постулат можно аргументировать тем, что:

- В одном и том же социальном пространстве у людей констатировано абсолютно разные типы поведения;
- Инициация деструктивного поведения проявляется не только в условиях девиантной субкультуры, но и в обычных социальных условиях;
- Из одной и той же семьи выходят дети, демонстрирующие разные типы поведения — от правомерного до деструктивного;
- У дезадаптированных подростков в ряде случаев наблюдается деструктивное поведение, в ряде случаев — нет.

Сторонники социальной и биологической концепции, пытающиеся объяснить природу деструктивного поведения, не смогли аргументировать обозначенные нами противоречия, поскольку этиопатогенетические механизмы деструкции кроются в личностных особенностях и психологической природе деструктивного поведения.

В современных реалиях развития российского общества психологи вместе с педагогами пришли к выводу, что

личность как совокупность качеств человека, приобретаемых им в процессе социокультурной деятельности и общения, являются субъектной основой для формирования деструктивной направленности человека.

Процесс развития индивида детерминирован его активностью и логикой развертывания экзогенных по отношению к нему проблемных ситуаций. Мы считаем, что к внешним факторам относятся требования социума к личности, обязанность подростка выполнять определенный функционал задач. К личностным детерминантам мы относим интериоризованный социальный опыт.

Анализ научных исследований (М. А. Алемаскин, Е. В. Змановская, А. В. Ипатов, Л. К. Фортова) показал, что можно выделить следующую группу причин, которые определяют нарушения социального развития индивида:

- Гипер-, гипоопека или индифферентный стиль семейного воспитания;
- Референтная группа сверстников отрицательной направленности;
- Неблагоприятная социальная среда.

Нельзя не согласиться с М. А. Алемаскиным, который постулировал, что тенденция к девиации — индивидуальное свойство личности позиционирования себя в социуме [1, с. 14].

А. В. Ипатов описал комплекс деструкции как модель детерминации аутодеструктивного поведения [3]. Детерминантами, которые вызывают, усиливают, поддерживают или провоцируют деструктивное поведение подростков, выступают психотравмирующие отношения с родителями, социальная незрелость, дезадаптивность и виктимность, асоциальная поведенческая стратегия.

При огромном количестве концептуальных идей, пытающихся объяснить природу деструкции, мы склоняемся к концепции о том, что разрушительность — это следствие нарушения в системе детско-родительских отношений. Положительный пример и адекватная помощь родителей являются существенными условиями профилактики исследуемого феномена.

Мы разделяем мнение Е. В. Змановской и В. Ю. Рыбникова в том, что в происхождении деструктивного поведения основополагающую роль играет сама личность [2, с. 342].

Профессор Л. К. Фортова провела анкетирование в воспитательной колонии для несовершеннолетних, которое показало, что 68% осужденных отметили, что причиной совершения их преступлений явилось их окружение; 32% обвинили себя; 57% подростков констатировали, что совершили преступление, находясь в состоянии алкогольного опьянения, 33% отметили что под влиянием друзей и 10% — по иным обстоятельствам [4, с. 183].

В данном случае мы отмечаем, что последствиями деструктивного поведения выступили правонарушения как

психологические субстанции искомого периода онтогенеза, преступившие закон вследствие дефектов общего и семейного воспитания.

Исследователь Е. В. Шаломова к формам профилактики деструктивного поведения относит проведение кейс — стадии, информационного лабиринта, дебрифинга, интеллектуального футбола, дискуссионного аквариума. В своем исследовании ученый доказал, что эти формы способствуют нравственной устойчивости и ответственного поведения подростков. Кроме того, как средство педагогической профилактики деструктивного поведения успешно себя зарекомендовали психолого-педагогические технологии, ролевые и деловые игры, поскольку они воздействуют на морально-нравственную, волевую и интеллектуальную сферу личности.

Нам представляется, что овладение подростками эвохологическим подходом существенно снизит их стремление к экзистенциальному вакууму и актуализирует просоциальные формы поведенческой стратегии. Эвохология — это наука о рациональном проведении досуга. Отдыхая, занимаясь любимым делом, открывая для себя новые знания, подросток учится жить полноценно, с удовольствием, в прямом и переносном смысле этого слова: в организме железы внутренней секреции выделяют эндорфины — вещества, способствующие появлению удо-

вольствия от занятия любимым делом, приносящим пользу другим людям и обществу в целом.

В рамках педагогической профилактики деструктивного поведения подростков мы хотели бы посоветовать родителям и педагогам ориентировать несовершеннолетних на взаимответственное поведение и рефлексивную позицию в учебной и внеучебной деятельности. Учителю целесообразно выполнять функции не только транслятора знаний, но и координатора конструктивного межличностного общения и нравственно-правовой деятельности. Немаловажная задача педагога — сформировать у подростков умения отделять конструктивную информацию от деструктивной, особенно при работе в сети Интернет.

Таким образом, можно констатировать, что деструктивное поведение подростков — это интегративная междисциплинарная проблема, но профилактировать ее целесообразно, прежде всего, средствами педагогики. Концептуальное решение мы видим в том, что для эффективной профилактики деструктивного поведения несовершеннолетних, необходимо опираться на превентивную педагогику, теорию реактивного сопротивления, мотивационно-личностный тренинг, опосредованное обучение, формирующие социальную зрелость, социальный иммунитет, правовую культуру, нравственную и правовую устойчивость. Родители и педагоги должны уяснить, что любую болезнь гораздо легче предупредить, чем лечить.

#### Литература:

1. Алемаскин М. А. Психологическая характеристика личности несовершеннолетних правонарушителей: автореф. дис...канд.пед.наук (по психологии) / Алемаскин М. А., [НИИ психологии АПН СССР]. — М., 1968. — 16 с.
2. Змановская Е. В.; Рыбников В. Ю. Девиантное поведение личности и группы. Учебное пособие. — СПб. — Питер, 2011. — 352 с.
3. Ипатов А. В. Технология коррекции аутодеструктивного поведения подростков [Электронный ресурс]: учебное пособие / Ипатов А. В. — Электрон. текстовые данные. — Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2015. — 201 с. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/31700.html>. — ЭБС «IPRbooks».
4. Фортова Л. К. Нравственно-правовое воспитание учащейся молодежи. — Избранные труды. Владимир 2018. — 201 с.
5. Шаломова Е. В. Педагогические условия профилактики аддиктивного поведения подростков в средних общеобразовательных организациях: автореф.дис...канд.пед.наук / Шаломова Е. В. — Белгород, 2019. — 25 с.

### Конспект организованной образовательной деятельности в подготовительной группе «Мы едем, едем, едем... И даже полетим!»

Хохлова Тамара Александровна, воспитатель;  
Гулина Людмила Васильевна, учитель-логопед;  
Дегтеревич Елена Николаевна, воспитатель;  
Болдеску Елена Александровна, воспитатель

МАДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 6 г. Шебекино Белгородской области»

**Цель:** Развитие речевой активности детей. Расширение знаний дошкольников о видах транспорта. Знакомство с разнообразием транспорта Белгородской области.

#### Задачи:

— Уточнить представления детей о назначении и видах транспорта, о профессиях людей, которые управляют раз-

личными видами транспорта (пилот, шофёр, машинист, водитель и т.д.).

— Закрепить в словаре обобщающее понятие «транспорт».

— Учить детей образовывать сложные слова, обозначающие транспорт.

— Способствовать усвоению глаголов с разными приставками.

— Развивать воображение при работе с мнемотаблицами;

— Развивать активную речь (*словотворчество*); развивать мыслительные операции, воображение, зрительное восприятие, внимание, память;

— Воспитывать доброжелательные взаимоотношения между сверстниками в процессе совместного решения познавательной задачи, формировать умение помогать друг другу.

**Материал к занятию: Белогор, Белогорочка, мешочек — сюрприз, силуэты транспорта в картинках, фото — виды транспорта, фото транспорта, интерактивная игра «Чей это дом?» по теме транспорта, свеча.**

На каждого ребенка: «Квадрат Воскобовича двухцветный», разрезные картинки по теме транспорт,

Для опыта: подставка, лупа, салфетка влажная и сухая, кусочек летней и зимней резины, таблица для записи результата опыта.

**Ход:**

*Организационный момент*

— Ребята, к нам пришли гости, давайте их поприветствуем:

Утром солнышко проснулось, потянулось, потянулось. Свои лучики раскрыло, всем улыбку подарило. Оглядело все вокруг: слева друг и справа друг. День с улыбки начинайте, всем здоровья пожелайте: *«Здравствуйте»*

*Мотивационно — ориентировочный этап. Введение в ситуацию*

— У меня мешочек-сюрприз (внутри смятые в комочек силуэты транспорта). Хотите посмотреть, что в нем лежит? Дети по очереди достают, комочек бумаги.

Разворачивают. Проводится игра *«Узнай предмет по силуэту»*

— Назовите предметы контуры, которых вы видите на рисунке, назовите их одним словом. Как вы думаете, а для чего нам нужен транспорт? А можно ли на транспорте путешествовать? Это нам Белогорчики оставили. У них проблема!

Они собрались отправиться в путешествие, но заспорили между собой, не могут выбрать вид транспорта, на котором им лучше попутешествовать, потому что его столько много в Белгороде и области.

— Как вы думаете, мы можем помочь Белогору и Белогорочке?

— Как? — Правильно, мы можем им рассказать о транспорте.

Давайте составим план, о чем мы им расскажем:

— Виды транспорта.

— Что может делать транспорт.

— **Какой дом у каждого вида транспорта. — Кто управляет всеми видами транспорта. (план дети выставляют в картинках)**

*Поисково-исследовательский этап*

— Ребята, а какие виды транспорта мы с вами знаем? (воздушный, водный, наземный, подземный, специального назначения). Выполняем первое задание — «Называй-ка».

— Посмотрите, на столе лежат карточки, возьмите себе две. Ребята, какой у вас вид транспорта? А у вас? (*идет деление по видам.*)

— Скажите, что может делать автобус? (проводится игра *«Что может делать?»*)

Автобус — трогаться с места, перевозить людей, поворачивать, тормозить, ехать.

Корабль — плыть, перевозить грузы, причаливать, отчаливать, становится на якорь.

Самолет — летать, взлетать, отрываться от земли, садится на взлетную полосу, пролетать.

Поезд — стоять, ехать по рельсам, сигналить, тормозить, мчаться, перевозить людей.

— А сейчас поиграем в мяч. Давайте вспомним и расскажем Белогорчикам, кто же управляет транспортом. Я бросаю мяч одному и называю транспорт. Вы ловите мяч, говорите, кто управляет этим транспортом, и возвращаете мяч мне:

— автобусом управляет... водитель;

— грузовиком управляет... шофер;

— поездом управляет...машинист;

— вертолетом управляет... летчик;

— самолетом управляет... пилот;

— кораблем управляет... капитан;

— мотоциклом управляет... мотоциклист;

— велосипедом управляет... велосипедист;

— Ребята, а теперь нам нужно сложить картинку и сложить ее нужно по цифрам, а потом придумайте, пожалуйста, предложение о своем виде транспорта. (Игра «Собери картинку по цифрам» — детям раздаются конверты с картинками, разрезанными на десять вертикальных полосок, каждая пронумерована от 1 до 10)

— Молодцы, какие красивые и полные предложения вы придумали.

— А теперь нас ждет интерактивная игра, какой дом есть у каждого вида транспорта?

(интерактивная игра «Чей это дом?»)

— У человека — дом, у автомобиля — ... (гараж).

— У рыбы — заводь, а у кораблей — ... (порт).

— У лисы — нора, а у электрички — ... (депо).

— У волка — логово, а у автобуса — ... (автовокзал)

— У птицы — гнездо, а у самолёта — ... (ангар).

— А прилетает куда самолет? (аэропорт)

— А в нашей области есть аэропорт? (в г.Белгороде)

Что обязательно есть в аэропорту, без чего он работать не сможет?

(*Высказывания детей:* для самолётов нужна взлётная полоса — она длинная и ровная, чтобы самолёт мог разогнаться перед взлётом).

— Скажите, а на самолете можно путешествовать?  
Давайте с вами сложим самолет из «Квадрата» Воскобовича

(дети складывают самолет самостоятельно, по схеме)

— Молодцы, у всех получился самолет! Замечательно.

— Давайте представим, что мы поедем на машине в путешествие, где каждый может стать водителем.

Упражнение на координацию речи с движением «Едем, едем на машине...».

Едем, едем на машине — *Имитируют движения рулём.*

Нажимаем на педаль — *Ногу сгибают, вытягивают.*

Скорости переключаем — *воображаемый «Рычаг» поворачивают рукой к себе, от себя.*

Смотрим пристально мы вдаль — *Приставляют ладонь ко лбу.*

Дворники счищают капли — *Руки сгибают в локтях перед собой, ладони раскрывают.*

Вправо, влево. Чистота! — *Наклоняют руки вправо, влево.*

Волосы ерошит ветер — *Над головой шевелят пальцами.*

Мы — шофёры хоть куда! — *Поднимают вверх большой палец руки.*

На самолете попутешествовали и на машине тоже. На чем еще можно отправиться в путешествие? (на поезде)

Я буду паровоз, а вы волшебные вагоны. Вокруг себя повернись и в вагончик превратись. Но! Вагоны могут прицепиться к паровозу только в том случае, если сделают из двух слов — одно. Слушаем внимательно.

Дидактическая игра — цепочка «Сделай из двух слов одно»

Сам летает — самолет

Возит молоко — молоковоз.

Мешает бетон — бетономешалка.

Цемент возит — цементовоз

Возит воду — водовоз

Сам сваливает — самосвал

Хлеб возит — хлебовоз

Мусор возит — мусоровоз

По снегу ходит — снегоход

Вертит и летает — вертолет

Лед колет — ледокол

Возит на электричестве — электровоз

Возит на пару — паровоз

*Практический этап*

— Мы прибыли с вами на станцию экспериментальная. Вагончик вокруг себя повернись и в детей превратись. Здесь проведем научное исследование. Проходите, занимайте места.

— Посмотрите и скажите, что это такое перед вами?

— Совершенно верно, это кусочки резины или протектора. Сколько их? (2)

— Как вы думаете, почему их два? (резина бывает летняя и зимняя)

Посмотрите на нее и как вы думаете, какая из них зимняя? Соответственно вторая летняя.

— Сегодня в нашей научной лаборатории, мы будем исследовать зимнюю и летнюю резину, а результаты исследования будем заносить вот в эту таблицу.

— Посмотрите, какая резина тоньше? (летняя)

— Отметим в таблице.

— Возьмите лупы и посмотрите на рисунок на протекторе. На каком протекторе его больше и рисунок глубже? (на зимней резине)

— Резина твердая или мягкая? (твердая и зимняя и летняя)

— Шипы есть, на какой резине? И для чего они нужны? (на зимней; удерживают машину на скользкой дороге). Отметим это в таблице.

Опыт с резиной по таблице

	 	 
Толщина протектора 		
Рисунок протектора 		
Мягкая-твердая 		
Наличие шипов 		
Скользкая дорога — гололед! 		

Молодцы, исследование проведено и какой мы можем дать совет Белогорчикам:

— Если они захотят отправиться в путешествие на машине, то обязательно должны сменить резину на зимнюю.

#### *Рефлексивно-оценочный этап*

Как вы думаете, помогли мы Белогорчикам?

О чем мы им рассказали? — Ребята, что особенно запомнилось вам?

«Помечтай-ка».

— А сейчас я предлагаю вам, ребята, подойти к столу (включить легкую музыку), посмотреть на «Волшебную свечу» на ее пламя и загадать желание, куда и на каком виде транспорта вы отправитесь в путешествие.

И что бы желания наше исполнились, давайте все вместе задумем свечу.

## Организация проектной деятельности с обучающимися

Шагимарданов Марат Фавкатович, воспитатель;

Семенова Карина Рафаиловна, педагог-организатор;

Каримов Равшан Михайлович, воспитатель

Казанское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации

Досуговые мероприятия в суворовских училищах отличаются от мероприятий в школах и гимназиях, из-за специфики военного учебного заведения. Во-первых, это круглосуточное пребывание детей в стенах училища, во-вторых, строгое соблюдение распорядка дня и выполнение правил поведения, в-третьих, суворовцы участвуют в мероприятиях, планируемых педагогами-организаторами, воспитателями.

В связи с этим культурно-досуговая программа для воспитанников военных довузовских образовательных учреждений должна быть познавательной, интересной и направлена на воспитание и развитие личности.

Особый интерес у суворовцев вызывает проектно-исследовательская деятельность. В течение года суворовцы совместно с родителями подготовили такие познавательные проекты как «История моей семьи», «Путешествие по улицам города», «Кто мой командир».

Второй год мы занимаемся реализацией проекта «Помним. Гордимся. Чтим».

Ветераны — уважаемые и замечательные люди, мудрые, грамотные, принципиальные. Их жизнь на благо Отчизны достойна того, чтобы стать примером для подрастающего поколения, стать настоящим ориентиром в непростом современном мире. Отдавая дань памяти погибшим, мы обя-

заны протянуть руку помощи каждому ветерану, кто живет рядом с нами: в семье, в подъезде, на улице. Ни один ветеран не должен остаться без нашей помощи и поддержки.

В рамках данного проекта, в училище приглашаются ветераны ВОВ, выпускники КСВУ. Суворовцы с интересом слушают рассказы ветерана, о военных действиях, о труде наших женщин и детей в тылу, о том, какие испытания выпали на долю советского народа в годы войны, как, несмотря ни на что, наш народ выстоял и победил. Суворовцы настолько проникаются рассказами пожилого человека, что и после окончания встречи подходят, задают вопросы. То, что было услышано, не пройдет бесследно, останется в юных сердцах обучающихся. Это было видно по их неравнодушным лицам.

В ходе познавательных, тематических бесед, занятий суворовцы делились воспоминаниями, своих дедов, о Великой Отечественной войне, посетили ветеранов войны, возложили цветы к могиле Героя Советского Союза Девятаева М. П.

В ходе реализации данного проекта суворовцы раздают жителям г. Казани листовки в виде солдатских (фронтowych) писем-треугольников с информацией о Герое, о его подвиге. Листовки изготавливались на обычном принтере и складывались в виде треугольника.





Любой проект предполагает обработку полученных результатов, подведение итогов, благодаря чему ребята совершенствуют свои универсальные учебные действия (УУД), которые можно классифицировать следующим образом:

#### Личностные УУД:

- выбор ценностных ориентиров;
- определение собственной жизненной позиции.

#### Регулятивные УУД

- планирование пути достижения целей;
- умение самостоятельно контролировать свое время и управлять им;
- умение адекватно самостоятельно оценивать правильность выполнения действия и вносить необходимые коррективы в исполнение как в конце действия, так и по ходу его реализации.

#### Познавательные УУД

- умение работать с информацией: осуществлять расширенный поиск информации с использованием ресурсов библиотек и Интернета, структурировать информацию, выделять главное и второстепенное;
- умение работать с текстом (ознакомительное, изучающее, поисковое чтение);
- умение делать выводы и умозаключения;

#### Литература:

1. Агалдинова, Д.Г Игра как средство воспитания обучения и развития личности. URL: <https://multiurok.ru/ooo>
2. Битарова М. Г. Организация полезного досуга.
3. Панаев Р. А. Организация проектной деятельности.
4. <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2016/01/04/rol-veteranov-v-patrioticheskom-vospitanii-detey>.
5. <https://ped-kopilka.ru/blogs/natalja-nikolaevna-dubovceva/socialnyi-proekt-podelis-svoei-dobrotoi.html>.

- умение строить логическое рассуждение, включающее установление причинно-следственных связей;
- умение анализировать полученные результаты и применять их к новым ситуациям.

#### Коммуникативные УУД:

- умение распределять роли в ходе выполнения группового проекта, координировать свои действия с действиями одноклассников в ходе решения единой проблемы;
- умение организовывать и планировать учебное сотрудничество с преподавателем и сверстниками, определять цели и функции участников группового проекта, способы взаимодействия; планировать общие способы работы;
- умение осуществлять контроль, коррекцию, оценку действий своих и партнеров, уметь убеждать;
- умение работать в группе — устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации.

Анализ проведенных проектных работ доказывает эффективность использования метода проекта как наиболее эффективного способа реализации требований ФГОС ООО к личностным и метапредметным результатам общего образования, а, следовательно, и индивидуализации образовательного процесса.



## Применение опыта обучения национальной китайской живописи в процессе освоения студентами краткосрочных форм академического рисунка

Ян Шанюэ (Yang Shangyue), аспирант  
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

*В статье рассматривается проблема актуализации методического опыта традиционных форм изобразительной деятельности, таких как китайская национальная живопись се-и и краткосрочные формы академического рисунка, распространенные в системе высшего художественного образования в России. Автор указывает на необходимость расширения методического диапазона краткосрочного рисунка в процессе обучения художников различной специализации.*

**Ключевые слова:** Се-и, традиционная китайская живопись, каллиграфия, краткосрочный рисунок, академический рисунок, средства выразительности графики, обучение изобразительному искусству

*The article considers the problem of updating the methodological experience of traditional forms of visual activity, such as Chinese national painting and short-term forms of academic drawing common in the system of higher art education in Russia. The author points out the need to expand the methodological range of short-term drawing in the process of training artists of various specializations.*

**Keywords:** Sei-i, traditional Chinese painting, calligraphy, short-term drawing, academic drawing, graphic expressive means, fine arts training

Современное образовательное пространство диктует новые условия для реализации профессиональных компетенций специалистов художественного профиля. Особенно большое значение при этом имеет подготовка китайских студентов в российских вузах.

Актуальность применения опыта обучения национальной китайской живописи в процессе обучения краткосрочным формам академического рисунка обоснована тем, что из года в год растет потребность в методиках способствующих интенсификации учебного процесса подготовки в условиях расширения межкультурной коммуникации. Особое значение при этом занимает Российско-китайское сотрудничество в сфере культуры и образования.

В 2019 году Китайская Народная республика празднует юбилей своего образования. В рамках празднования данного события запланировано множество российско-китайских мероприятий и рамках сотрудничества в сфере художественного образования, культуры и науки. Среди них выставки, проведение совместных образовательных проектов, мастер-классов.

Все это способствует взаимному обогащению художественных культур и методик обучения.

Так, в рамках данных мероприятий был проведен совместный образовательный российско-китайский образовательный проект, включающий в себя совместную выставку, на которой были представлены работы преподавателей кафедры живописи, графики и скульптуры Академии архитектуры и искусству Южного федерального университета (город Ростов-на-Дону), а также преподавателей Института искусств Северо-восточного нефтяного университета города Дацин (Китай). Проведение совместных мастер классов по традиционным национальным китайским техникам живописи, каллиграфии, и масляной живописи и рисованием с натуры, посещение

делегациями национальных культурных объектов, конференция с обсуждением проблем и перспектив высшего художественного образования в Китае и России, а также совместных инициатив.

Этот процесс является двухсторонним. С одной стороны, китайская методика обучения обогащается методами работы с натуры, а также расширением методов техники масляной живописи.

При этом, если методики, направленные на адаптацию европейского методического опыта в процессе занятий с китайскими студентами сейчас активно разрабатываются и модернизируются, то многое из того, что составляет практику обучения традиционным видам народного искусства, тем более зарубежного, остается невостребованным.

Одним из ценных результатов данного проекта в плане модернизации методики обучения изобразительному искусству стала, кроме всего прочего разработка и применение опыта традиционных форм китайского национального искусства в европейском, а именно академическом подходе к обучению. Это отразилось в таком фундаментальном аспекте как рисунок с натуры, а, именно в его краткосрочных формах, таких как наброски и зарисовки.

Традиционные виды изобразительной деятельности, такие как национальная китайская живопись гоуа, имеет значительный спектр приемов и техник работы, которые могут быть применимы в современных условиях обучения изобразительному искусству на всех специальностях художественного профиля.

Цель данной статьи, описать условия организации учебного процесса и методы при которых станут возможным применение опыта обучения традиционным национальным китайским техникам в обучении краткосрочному академическому рисунку в российских вузах

художественного профиля. Причем, этот опыт может быть полезен как китайским студентам, обучающихся на таких специальностях как «дизайн», «художник-живописец», «художник-график», «художник-скульптор», «художник монументально-декоративного искусства», специалистов в области декоративно-прикладного искусства и т.д.

Краткосрочные формы рисунка, под которыми понимают все виды набросков и зарисовок в традиционном академическом обучении исполняются различными материалами, включающими в себя как сугубо графические техники — перо, карандаш, мягкие материалы предполагающие использование линии как основного средства выразительности (уголь, сангина, сепия, фломастеры), так и такие материалы как тушь, акварель ли темпера, предполагающие работу как линией так и пятном.

Сейчас краткосрочные формы рисунка в европейской академической традиции обучения изобразительному искусству имеют самостоятельную ценность. Европейское искусство наполнено выдающимися произведениями графики, которые представлены работами таких мастеров классиков как Леонардо, Рафаэль, Дюрер и т.д. Европейская традиция академического рисунка сформировала яркое явление художественной культуры — краткосрочный рисунок.

Оценка данных произведений возможна как самостоятельных благодаря тому, при их исполнении задействуются все виды выразительности графического изображения, данный вид изобразительной деятельности предполагает широкий диапазон авторской трактовки натурального материала, способен максимально выразительно отражать основные особенности формы.

Если же говорить о традиционном китайском искусстве, в особенности о таком виде китайской живописи, как се-и, что в переводе означает быстрая кисть, то можно отметить, что данная техника сформировалась в кругу интеллектуалов императорского двора и часто служила для оформления литературных произведений. «Пожалуй, с наибольшим успехом богатые возможности и потенциал жанра »лапидарной кисти« проявляются в сфере »живописи интеллектуалов«. Так, этот стиль отчетливо проявляется в серии работ Чжоу Хуацзюня по мотивам поэзии Су Ши. Такова, например, проникнутая гротесковым юмором его картина с изображением уток, написанная им на стихотворные строки...». [1 с. 316] Тем не менее, очень быстро она превращается в самостоятельную технику, начинают развиваться уникальные качества, характерные для данной техники. При этом, с уверенностью можно отметить, что многие приемы и техники письма взяты из традиции каллиграфии, что в свою очередь подтверждается одинаковыми материалами. Для Се-и так же характерно использование кистей, туши и бумаги, многие приемы каллиграфического письма легли в основу данной техники.

Если сравнивать данный вид традиционной китайской живописи с аналогичными формами изобразительной деятельности, распространенными в Европе, то ближе всего

к ней окажется быстрый рисунок, который выполняется кистью. Интересно так же отметить, что два этих вида так же роднит связь с текстами. Если вспомнить множество краткосрочных рисунков, выполненных титанами Возрождения, например Леонардо, то большинство из них также окажутся не чем иным, как иллюстрациями к научным трактатам, т.е. так же служили средством иллюстрации идеи, изложенной в тексте.

Тут кроется один из важнейших аспектов, различающий подход к краткосрочным формами изобразительной деятельности китайских и европейских художников, заключающийся в том, что в Европе данные рисунки исполнялись с целью изучения природы или разработки наиболее выразительного пластичного решения композиции или отдельно взятого объекта изображения, в то время как в Китае художник стремился к иллюстрации ощущения или чувства, созданию ассоциации, поддерживающей образ, созданный в литературном произведении. И если европейские художники в этом отношении шли от изучения природы к чувству, то китайские художники пришли к точности изображения, показателем которой является минимализм используемых средств благодаря развитию точности восприятия, основанном на чувстве.

Тем не менее, сегодня удается оценивать данные произведения с одних и тех же позиций, что становится возможным если рассматривать их с точки зрения их формальной организации. Данное понятие включает в себя в первую очередь анализ композиционных способов организации, что предполагает под собой использование таких видов контрастов как контраст формы, количества, положения и массы.

Следующий аспект, по которому можно сравнивать и оценивать одинаково такие разные формы изобразительной деятельности как традиционная китайская живопись се-и и краткосрочные формы рисунка, характерные для академической европейской традиции является использование аналогичных средств графической выразительности, к которым относится точка, линия, пятно и разнообразные виды их сочетаний. Штрих, в меньшей степени характерен для китайской живописи, чем для европейской традиции, тем не менее, различные виды работы кистью предполагают и такую форму нанесения краски, которая очень близка к штриху в европейском понимании.

Еще одним важным аспектом в понимании краткосрочных форм рисунка является их направленность на создание художественного образа средствами графики. Решение образа в различных традициях зависит от языка обобщения принятого в том или ином виде искусства, тем не менее и тут можно выявить общую закономерность. «Правдивость художественного обобщения выражается через условность изображения, которая не осознается как таковая, а воспринимается как естественная часть художественного целого. Отмечая условность необходимым условием существования художественного образа, было бы неверно ее канонизировать, считать условные приемы

единственно возможными. Условность зависит, с одной стороны, от особенностей образного отображения действительности, от «языка» различных видов и жанров искусства... Реалистическая условность всегда несет в себе отражение объективной действительности и никогда не утрачивает связи с реальным миром, который оно осознает, обобщает, исследует в специфической форме, за которой всегда просматривается жизнь» [2 с. 15]

Таким образом, можно сделать вывод о том, что если разработать систему оценивания краткосрочных форм рисунка исходя из формальных, сугубо изобразительных характеристик изображения, то становится возможным оценивать произведения, выполненные в различных видах традиционных техник и академического искусства по одним и тем же параметрам.

Важным также тут является и понимание понятий декоративности. Если говорить о китайской живописи то «Основными качествами, порождающими декоративный эффект, являются стилизованный ритм, гармония ритмов, двухмерное пространство, схематические отношения, неестественный цвет и повторение мотивов» [1 с. 46] тем не менее, все это сливаясь в единый художественный образ отходило от декоративности, давая ощущение максимальной правдоподобности на уровне ощущений.

Это, в свою очередь делает возможным применение опыта обучения традиционным национальным техникам в процессе обучения академическому рисунку.

Если рассматривать данное утверждение в контексте практических занятий, можно привести следующие примеры.

При выполнении разнообразных набросков, чаще всего кроков — краткосрочных набросков, выполняемых менее чем за одну минуту, графитным карандашом, кистью или мягкими материалами (уголь, пастель, сангина, соус) основным средством выразительности очень часто является линия. Если классифицировать данный вид набросков по виду линии, а она может быть выполнена с одина-

ковым нажимом, а может быть с разным, наброски могут выглядеть более декоративными, плоскостными (в случае одинаковой линии), а могут быть пространственными (если линия отличается на своем протяжении по толщине и яркости). Во втором случае рисунок получает возможность передать иллюзию пространства, так как воспринимаемые части изображения подчеркнутые более контрастной, линией воспринимаются зрителем как более близкие.

Поэтому умение создавать линии различной толщины и пользоваться этим во время работы над краткосрочным рисунком, является важной частью в системе подготовки современных художников-профессионалов. «Линия способна передать действие, ритм, движение. Причем, действие может принадлежать как конкретному изображаемому объекту, так и самой линии, абстрактно, отвлеченно. Например, линия равно отразит бег человека, полет птицы, или, не передавая что — либо конкретное, организует ритм на плоскости листа». [1 с. 44] В этом, большую помощь могут оказать занятия каллиграфией, или отработка многочисленных приемов работы кистью, включающих разный нажим, проведение мазка в различных направлениях, создании линий различной толщины, а также множества других упражнений, которые накопила китайская традиция за многие века.

Этот опыт может в значительной степени улучшить качество подготовки специалистов в области изобразительного искусства в современных вузах России, а также обеспечить лучшее восприятие европейской изобразительной традиции китайскими студентами.

В то же время, такой подход будет способствовать формированию профессионального восприятия студентами произведений мирового художественного искусства, что значительной степени расширит их кругозор и повысит уровень общей образованности, разовьет художественный вкус, улучшит усвоение знаний в области художественной культуры.

#### Литература:

1. Зубко Г. В. Искусство Востока. Курс лекций / Г. В. Зубко — М.: Восточная книга, 2012. — 432 с.: ил.
2. Медведев Л. Г. Формирование графического художественного образа на занятиях по рисунку: Учеб. пособие для студентов худож. — граф. фак. пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1986 — 159 с ил.
3. Роули Дж.. Принципы китайской живописи Пер. с англ. и послесл. В. В. Малявина. М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1989, 160 с.: ил.
4. Тютюнова Ю. М. Пленэр: наброски, зарисовки, этюды: Учебное пособие для вузов — 2-е изд. — М.: Академический проект, 2015. — 175 с.: цв. Ил. — (Gaudeamus)

## ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

### The life and works of Abul Muin al-Nasafi

Абдирасулов Лочинбек Хусниддинович, магистр  
Каршинский государственный университет (Узбекистан)

*The article analyzes the experience of Abul Muin al-Nasafi and his life. Abul Muin al-Nasafi is the author of about one hundred treatises and books on various branches of Islamic sciences. The Islamic sciences have been an integral part of the life of the believers and have been taught for centuries in the originality of the revival of our national and religious values, as well as in the past.*

**Keywords:** *Mella Jalal, al-Hikma al-baliga, Tabsirat al-adilla, Al-Kand fi tarih ulama Samarkand, Kitab fi bayan mazahib al-mutasavvifa, Clarification of the Sufi Explanations.*

Najmuddin Abu Hafs Umar ibn Muhammad al-Nasafi (Arabic: *يوسف بن علي بن محمد*; 1067, Nasaf — 1142, Samarkand) — Islamic theologian, a jurist of the Hanafi madhhab, hadith scholar, interpreter of the Koran. His full name: Najmuddin Abu Hafs Umar ibn Muhammad ibn Ahmad al-Nasafi al-Hanafi al-Samarkandi. Born and lived in the city of Nasaf (now the city of Karshi in Uzbekistan), which was one of the centers of Islamic sciences in Central Asia. He led an ascetic lifestyle. Al-Nasafi acquired knowledge from the famous theologians of his time, among whom were Abu Muhammad an-Nuhi al-Nasafi, Abul-Yusra al-Bazdawi and Abu Ali al-Nasafi. He became a well-known expert on the Hanafi school of law, hadiths, tafsir, literature, language, and history. Among his students was Burhanuddin al-Marginani (d. 1197), the author of the famous work on the Hanafi fiqh «al-Hidaya».

Abul-Muin al-Nasafi is an exceptional agent of «kalam» science, made an incredible commitment to the wide dispersal of Maturidiyya lessons, established by Abu Mansur Maturidi. He was conceived in an informed family. His progenitors were regarded by society as extraordinary researchers of «fiqh» science. Incredible granddad of Abul-Muin al-Nasafi, Makhul Nasafi was a devotee of Imam Maturidi, granddad Mu'tamid ibn Makhul Nasafi got celebrated as a Hanafi researcher. Essential instruction Abul-Muin al-Nasafi got from his dad and granddad.

Imam al-Nasafi is the author of about one hundred treatises and books on various branches of Islamic sciences. Al-Akyda al-Nasafiyya (Symbol of Faith) is a book that brings together the main and main provisions of the Sunni dogma from the point of view of the Hanafites. Interpretations to this work were written by Sheikh ad-Davwani («Mella Jalal») (d. 1501), imam at-Taftazani (d. 1390), Kursavi (d. 1812),

Mardzhani («al-Hikma al-baliga») (d. 1889) and other theologians. The main source of this book was the work of Abul-Muin al-Nasafi (d. 1114) «Tabsirat al-adilla». «Al-Kand fi tarih ulama Samarkand» — a historical work; «Kitab fi bayan mazahib al-mutasavvifa» («Clarification of the Sufi Explanations»).

The full name of the scholar is Abul Muin Maymun bin Muhammad ibn Mutamad ibn Muhammad ibn Makhul ibn al-Fadl al-Nasafi al-Makhuli. The name has been found in several books that refer to his autobiography. However, the information contained in these books does not allow us to get a complete picture of the scientist's activities. Because almost all the information in these books is identical and indicates that they were copied from one another. It is well known that according to the ideology of the former Soviet Union, the attitude towards Islam and the rich scientific and spiritual heritage left by our great ancestors was quite different. One of the most important issues is the revival of our national and religious values and the deep study of the lives and rich scientific heritage of our scholars, who have lived in the distant past and whose many productions have been written in various fields of Islam. Consequently, the scientists of our country have done a great deal of work to study the life of our great thinkers and their rich spiritual heritage. In particular, this type of research is also important for the education of morally and spiritually mature people who are important to our society, as well as to the formation of a sound religious mentality in them. Works by Abul Muin al-Nasafi have been reported in several historical and encyclopedic sources. Based on the information contained in them, we can know about fifteen works of the scholar. However, we do not know precisely about three of these three works of the scholar. The following are some of the most commonly known works by

Abul Muin al-Nasafi, and some encyclopedic sources also provide information about it.

The Hanafi scholar Abul-Muin al-Nasafi (418–508 years old) said in his book *Bahrul Kalyam* (p. 110):

ولا يجوز أن يوصف الله تعالى بالمجيء والذهاب، لأن المجيء والذهاب من صفات المخلوقين وأمارات المحدثين، وهما صفتان منفيتان عن الله تعالى، ألا ترى أن إبراهيم عليه السلام كيف استدل بالمنتقل من مكان إلى مكان أنه ليس برب حيث قال: {فلما أفل قال لا أحب الأفلين}، ومعنى قوله تعالى: {وَجَاءَ رَبُّكَ وَالْمَلَكُ صَفًّا صَفًّا} أي أمر ربك

«It is not allowed to attribute to the Almighty Allah the coming and going, because coming and going are the siphats of creations and signs of created beings (that is, those that have a beginning). And these two siphats are denied in relation to Allah Almighty. Can't you see how Ibrahim (peace be upon him) argued by moving from place to place that this (star) is not the Lord, saying: »When she rolled, he said:« I do not like rolling ».« (Al An'am, 6:76). And the meaning of the words of the Most High »And your Lord will come, and the angels in rows« is as follows: His command will come. »

The greatest work of the scholar is undoubtedly his «*Tab-sirat al-adilla fi methodid-din ala tariqatil-Imam al-Mo-turudiya*». Hoja Khalifa, author of the book *Kashf ash-Zunun* explains the importance of this book. The book *Tabsirat al-Adilla* in the field of the science of kalam is a large-scale book by Abul Muin Maymun Muhammad al-Nasafi, who died 508. His first starts with, «Praise Allah for the blessings of Allah». In addition, this topic is relevant in the following areas. Each country has its own children who contribute to the prosperity

of every country. One such person was Abul Muin An-Nasafi, who left a lot of scientific heritage. After the independence of our country, it is time to satisfy the need to study the life and creativity of our ancestors and their scientific heritage. The works of Abul Muin al-Nasafi cover various fields of Islamic knowledge. However, the works of the scholar in the field of the doctrine of faith are particularly worthy. One of the important sources is the work of At-Tawhid with tawhidite-tawhid, which the scholar wrote about the science of kalam. Today, there is a battle of ideas and ideas around the world. That is why it is the source we are learning from the prevailing currents that contradict the doctrine of the Ahl as-sunna wa'l-jama a belief. The knowledge of the 'aqeedah has always been relevant to Muslims. Three great works of Abul Muin an-Nasafi devoted to the science of kalam (*Tab-sirat al-adilla*, *Bahrul-kalam*, *al-Tamhid li qawaidit-tawhid*) have been published and published by modern researchers. The scientific heritage of Abul Muin An-Nasafi, as well as the scientific heritage of many scholars from our country, who lived and worked in history, will undoubtedly contribute to the spiritual development of our people. The Islamic sciences have been an integral part of the life of the believers and have been taught for centuries in the originality of the revival of our national and religious values, as well as in the past, thanks to the independence of our country. The science of the Word is to prove and defend the religious faith. Through this knowledge, man is able to produce religious documents and prove doubts.

#### References:

1. Committee for Coordination of Science and Technology Development of the Republic of Uzbekistan, Tashkent Islamic University, «NEW YEAR», 2011
2. An-Nasafi, 'Abu al-Mu i n. Bah r al-kala m fi ilm al-kala m [The Sea of Talking in Kalam]. Damascus: Da r al-Far-fu r li-t -t iba ah wa an-nashr, 2000. 355 pp. (In Arabic)

## Способы передачи реалий с английского языка на русский в политическом дискурсе

Амирханова Алсу Доларисовна, студент магистратуры;  
Дудочкина Ольга Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент  
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа).

*В статье анализируются способы передачи реалий с английского на русский в политическом дискурсе. Рассматриваются некоторые определения термина «реалия».*

**Ключевые слова:** реалия, политический дискурс.

## Ways to transfer realities from English to Russian in political discourse.

*The article analyzes the ways of transmitting realities from English to Russian in political discourse. Some definitions of the term «reality» are considered.*

*Keywords: reality, political discourse.*

Языки различаются своим географическим, историческим и культурным прошлым, каждый из них имеет в своих системах различные элементы, которые нельзя сопоставить.

Через язык народ выражает свою самобытность, индивидуальность и в языковой картине мира выделяются те компоненты, которые невозможно понять только за счет перевода. Для более глубокого их понимания необходимо понимать культуру народа. Речь идет о реалиях.

Само слово «реалия» происходит от латинского прилагательного среднего рода множественного числа *realis, -e, realia* — «вещественный», «действительный», которое превратилось под влиянием аналогичных лексических категорий в существительное женского рода [6]. Этим словом чаще всего обозначают какой-либо предмет или явление, которое существовало ранее или существует в настоящее время. По смыслу можно связывать с понятием «жизнь» или «образ жизни» [3, с. 424].

Ученые С. Влахов и С. Флорин, определяют термин «реалия» в значении «реалия-слово» достаточно прочно укрепился в переводоведении; «реалия» — это лексическая (или фразеологическая) единица, а не обозначаемый ею объект (референт) [4, с. 54].

Л. С. Бархударов дает крайне сжатое определение реалии: «слова, обозначающие предметы, понятия и ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке» [1, с. 45].

С. Влахов и С. Флорин так же, дают определение реалии, как «слова или словосочетания, называющего объекты, характерные для жизни одного народа и чуждые другому» [6, с. 55]. Они считают, что реалии носят национальный и исторический колорит и, не имеют прямого соответствия в других культурах и языках, следовательно в их переводе нужно использовать особый подход.

И. И. Ревзин считает, что реалии — так называемые лакуны, то есть ситуации, обычные для культуры одного народа, но не наблюдаемые в другой культуре [7, с. 93].

А. А. Реформатский реалиями называет варваризмы — слова, с помощью которых становится возможным описать чужие обычаи, особенности жизни и быта, создание местного колорита [8, с. 202].

А. В. Федоров под реалиями понимает: «слова, обозначающие национально-специфические реалии» [10, с. 46].

Единого мнения, касаясь определения термина «реалия», между лингвистами и лингвострановедами нет, по этой причине следует более подробно раскрыть значение термина «реалия» с точки зрения переводоведения. Реалии очень похожи на безэквивалентную лексику, однако они имеют и свои особенности. Прежде всего, это их популярность в языке и общеупотребительность, узнаваемость носителями языка и наоборот, чуждость для представителей другой культуры. Следует отметить, что

слова-реалии, довольно часто, не придерживаются закрепившейся в языке литературную норму.

В данной работе мы будем рассматривать реалии в политическом дискурсе. Они чаще всего не имеют точных эквивалентов в других языках. Поэтому приходится прибегать к различным переводческим трансформациям для достижения эквивалентности, несмотря на расхождения в формальных и семантических системах обоих языков.

Для передачи политических реалий выделяют несколько основных способов:

– Переводческая транслитерация и транскрипция: *tribalism* — трибализм, *public school* — публик скул, *know-how* — ноу-хау, *impeachment* — импичмент *Downing Street* — Даунинг Стрит и т.д. [10, с. 80–82].

– Калькирование, например *brain drain* — утечка мозгов; *Candidate of Science* — кандидат наук; *Ministry of Requirements* — Министерство снабжения; *shuttle diplomacy* — «челночная дипломатия», *the Fifth Column* — Пятая колонна; «*shadow cabinet*» — теневой кабинет *the Nazi regime* — Нацистский режим [5, с. 44–45].

– Описательный перевод, который представляет собой развернутое объяснение словосочетания или слова: когда в русском языке отсутствует обозначаемая им реалия, например, *maverick* — государственный деятель, который занимает позицию, отличную от других; *address* — выступление на пленарных заседаниях Генеральной Ассамблеи, относится к главам государств и правительств; из-за особенностей сочетаемости слов в английском языке: *negotiated settlement* — соглашение, достигнутое в результате переговоров; *Better-late-than-never admission* — признание, сделанное по принципу «лучше поздно, чем никогда»; когда полностью расходятся грамматические структуры английского и русского языков: *The general was maneuvered out of the presidency in 1974* — Генералу пришлось уйти с поста президента в 1974 г. в результате маневров его противников. Развернутое объяснение с прибавлением дополнительных слов используется здесь для того, чтобы адекватно передать чуждую русскому языку конструкцию *was maneuvered out of office*. В качестве примеров описательного/разъяснительного перевода можно привести: *brinkmanship* — искусство держать мир на грани войны; *landslide* — победа на выборах с большим перевесом голосов; *whistlestop speech* — агитационное выступление кандидата во время остановки поезда. Отсутствие прямых эквивалентов для политических реалий в словарном составе другого языка вовсе не означает, что их невозможно перевести на этот язык [4, с. 66–68].

У переводчика существует множество способов и средств, которые позволяют передать им значение исходного слова в тексте. В результате применения калькирования, транскрипции и описательного перевода появляются слова или словосочетания, которые еще не вошли в словарный состав данного языка. Нередко такие слова

становится устойчивым и часто используемыми. В таких случаях исходная лексика перестает быть безэквивалентной. Каждый из приемов передачи реалий имеет свои достоинства и недостатки. Выбор того или иного приема

зависит от задачи, которая стоит перед переводчиком: сохранить колорит языковой единицы с возможным ущербом для семантики или передать значение реалии, утратив при этом колорит.

Литература:

1. Бархударов, Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. — М.: МО, 1975. — 95 с.
2. Бреус Е. В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский. М.: УРАО, 2014. 207 с.
3. Большая советская энциклопедия / Гл. ред. А. М. Прохоров. — 3-е изд. — Т. 16. — М.: Сов. Энциклопедия, 1974. — 624 с.
4. Влахов, С. И. Непереводимое в переводе / С. И. Влахов, С. П. Флорин. — Изд. 3-е, испр. и доп. — М.: Р. Валент, 2006. — 448 с.
5. Микулина Л. Т. Заметки о калькировании с русского языка на английский. М.: Международные отношения, 2013. 300 с.
6. Подзолкова, И. Р. Реалии русской и американской культуры в переводах (на примере текстов дипломатических документов России и Соединенных Штатов Америки) / И. Р. Подзолкова // Вестник ЧелГУ. — 2013. — № 20 (311). — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/realii-russkoy-i-amerikanskoykultury-v-perevodah-na-primere-tekstov-diplomaticheskikh-dokumentov-rossii-isoedinennyh-shtatov-ameriki>, свободный. — Загл. с экрана. — (Дата обращения: 21.09.2019).
7. Ревзин, И. И. Основы общего и машинного перевода / И. И. Ревзин, В. Ю. Розенцвейг. — М.: Высшая школа, 1964. — 243 с.
8. Реформатский, А. А. Введение в языковедение. / А. А. Реформатский — 5-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2004. — 536 с.
9. Садиков А. В. Проблема перевода советских реалий в ее прагматическом аспекте. М.: Высшая школа, 2013. 400 с.
10. Федоров А. В. Основы общей теории перевода. М.: Высш. шк., 2013. 303 с.

## Особенности перевода общественно-политических текстов с русского на английский язык

Базазян Роксана Меружановна, студент  
Ростовский государственный экономический университет «РИНХ» (г. Ростов-на-Дону)

Тексты для переводов чрезвычайно разнообразны по жанрам, стилям, а также функциям. По этой причине переводчику необходимо знать, какой вид текста ему потребуется переводить, иметь навыки правильного переводческого анализа текста. На выбор приемов перевода и определение степени эквивалентности перевода оригиналу влияют типы текстов, которые определяют подход и требования к переводу.

Цели и задачи переводчика оказываются различными в зависимости оттого, что он переводит: роман или поэму, газетную заметку или научную статью, техническую инструкцию или документ. Также закономерности передачи перевода каждого из жанров обладают своими отличиями, своим эмоциональным окрасом.

В процесс переводческого анализа входят три этапа:

- 1) предпереводческий анализ текста;
- 2) процесс перевода;
- 3) этап редактирования.

Далее переводчику необходимо более детально расписать схему переводческого анализа. Таким образом, по сбору внешних сведений о тексте можно определить автора оригинального текста, время создания и публикации текста, а также источник и реципиент текста. Для определения состава информации и ее плотности можно выделить 4 вида информации:

- 1) когнитивная,
- 2) оперативная,
- 3) эмоциональная,
- 4) эстетическая.

Переводчику необходимо выявить коммуникативную цель или коммуникативное задание текста, это помогает определить доминанту перевода. Следующим на пути переводческого анализа стоит определение речевого жанра. Это необходимо для выявления верных языковых средств оформления текста. Речевой жанр научной статьи в одинаковой форме строится как на русском языке, так и на ан-

глийском. Для подобного анализа мы выбрали общественно-политическую статью на сайте <https://inosmi.ru/>.

Общественно-политические статьи — это в основном публикации в журналах, газетах и в интернете, посвященные экономике и политике. Они включают в себя самую разнообразную информацию, проходящую по всем каналам массовой коммуникации. Сообщение — основная роль. Такие тексты обычно рассчитаны на некое воздействие общественного мнения, а также на обработку и формирование социальных устойчивых взглядов на мир. В целом, в настоящее время именно СМИ пропагандирует активное влияние на сознание и формирование личности. Влияние также может выступать как положительный фактор жизнедеятельности человека, так и может сыграть отрицательную роль. Окружающая нас реальность ежедневно систематизируется мозговой деятельностью: новые знания, навыки, владения тем или иным языком — все это создает новый уровень восприятия мира. Степень влияния того или иного сообщения в текстах выражается с долей кропотливого многоступенчатого устройства влияния. Однако роль сообщения остается у них основной и не утрачивает своей функции, а также является формирующей типологию текста. Для такого типа текстов свойственно применение существенного количества стандартных фраз, привычных клише, газетных штампов, общественно-политических определений и понятий, общественных реалий.

В определенных публикациях применяются вымышленные журналистами оценочные фразы, обыгрываются жаргонные и просторечные фразы, а также формулировки. Наряду с эмоциональной составляющей научного текста важную роль играет синтаксический анализ, лингвопереводческий характер, роль коммуникативного задания, а также стиль того или иного текста.

**Библиографическая справка: для выявления особенностей перевода общественно-политических текстов с русского на английский язык мы выбрали статью из <https://inosmi.ru/>, которую опубликовало британское СМИ «The times»:**

*Президент России Владимир Путин одобрил строительство моста стоимостью в 1 миллиард фунтов стерлингов через одну из крупнейших российских рек, которая является довольно внушительным барьером между востоком и западом страны.*

*Этот мост, длина которого составит примерно 3 километра, будет построен через реку Лена на вечномёрзлом грунте примерно в 8000 километрах к востоку от Москвы и свяжет богатую алмазами Якутию с федеральной автодорожной сетью.*

*В настоящее время автомобилисты вынуждены летом пользоваться паромом, зимой ездить через замерзшую реку, а ранней весной рисковать жизнями, пытаясь пересечь эту реку, когда лед начинает таять.*

*President Vladimir Putin has approved a £1 billion bridge, providing a route across one of the great Russian*

*rivers that poses a formidable barrier between the east and west of the country.*

*The almost 2 mile-long structure will be built entirely on permafrost across the Lena river, about 5,000 miles east of Moscow, linking the diamond-rich region of Yakutia in Siberia to the national motorway system.*

*At present motorists are forced to take a ferry during the summer, drive across the frozen river in the winter or risk their lives trying to cross the thawing torrent in early spring.*

По выявлению лингвопереводческой характеристики текста удастся определить следующее: источник индивидуальный — это автор статьи Марк Беннеттс (Marc Bennetts) — британский журналист, живущий в Москве более 15 лет. Данная статья была опубликована 19 ноября 2019 года.

**Реципиент** вышеуказанного текста — массовый, то есть, статья адресована широкому кругу читателей, в частности людям, интересующимся политикой.

**Коммуникативное задание:** информационная составляющая в создании данной статьи играет главную роль, а также такая новость — повод для радости в первую очередь для населения Якутии, которые ждали мост около 40 лет.

**Стиль:** публицистический (газетно-публицистический), так как в тексте присутствуют элементы репортажа.

В данном тексте содержатся следующие виды информации:

- 1) когнитивная;
- 2) эмоциональная;
- 3) эстетическая.

Но распределение видов информации в переводимой статье слегка кажется неоднородным. Стиль автора нейтральный, но когнитивная информация здесь представлена в большем количестве. На уровне текста это прослеживается в объективной передаче информации автором — это стоимость постройки моста, географическое расположение, и т.п.

Модальность реальности (индикатив глагола):

*At present motorists are forced to take a ferry during the summer, drive across the frozen river in the winter or risk their lives trying to cross the thawing torrent in early spring.*

На уровне предложения: «*The almost 2 mile-long structure will be built entirely on permafrost across the Lena river, about 5,000 miles east of Moscow, linking the diamond-rich region of Yakutia in Siberia to the national motorway system*» замечается нейтральный, преимущественно прямой порядок слов; пассивность действия по отношению к субъекту.

Что касается уровня слов, а точнее, чисел, имен собственных, географических названий — они перечисляются в переводе статьи следующим образом: **Putin, Russia, the Lena river, 1 billion, Moscow, Yakutia, Siberia.**

Образность в данной статье так ярко не прослеживается. Тут нет ни синтаксического параллелизма, ни метафор, ни фразеологизмов, лишь небольшое количество эпитетов таких как: **a formidable barrier, the frozen river.**



Отрывок статьи изобилует наличием эмоционально-оценочной лексики, наличие средств передачи эстетической информации: *At present motorists are forced to take a ferry during the summer, drive across the frozen river in the winter or risk their lives trying to cross the thawing torrent in early spring.*

Опираясь на лингвостилистический анализ, разработаны стратегии перевода данного текста.

#### Однозначные эквивалентные соответствия

1. Имена собственные:

1) переводятся с помощью однозначных традиционных соответствий (известные имена реальных личностей): *Vladimir Putin — Владимир Путин.*

2) географические названия — переводятся с помощью однозначных традиционных соответствий (поскольку в тексте встречаются только общеизвестные географические названия): *Russia — Россия, the river Lena — река Лена, Moscow — Москва, Yakutia — Якутия.*

#### Добавления:

##### Контекстуальные

Необходимые для усиления, например, эмфазы, экспрессии и т.п.: *At present motorists are forced to take a ferry during the summer, drive across the frozen river in the winter or risk their lives trying to cross the thawing torrent in early spring. — В настоящее время автомобилисты вынуждены летом пользоваться паромом, зимой ездить через замерзшую реку, а ранней весной riskовать жизнями, пытаюсь пересечь эту реку, когда лед начинает таять.*

Опущения: Опущение артикля происходит из-за наличия объективных расхождений между языками. В рус-

ском языке отсутствует категория соотнесенности / несоотнесенности, выразителем которой является артикль: *President Vladimir Putin has approved a £1 billion bridge, providing a route across one of the great Russian rivers that poses a formidable barrier between the east and west of the country. — Президент России Владимир Путин одобрил строительство моста стоимостью в 1 миллиард фунтов стерлингов через одну из крупнейших российских рек, которая является довольно внушительным барьером между востоком и западом страны.*

Таким образом, прежде чем провести переводческий анализ данной статьи, нам было важно определить жанр работы автора, выполнить синтаксический анализ, а также выявить коммуникативное задание, найти объективные расхождения между языками и эквивалентные соответствия.

В ходе исследования удалось выяснить, что перевод общественно-политических текстов, как и перевод в целом, представляет собой незаменимую роль. Значительную необходимость в переводах и переводчиках порождают такого рода статьи, правильный перевод во внешней политике играет особую роль и имеет непрерывную связь в развитии международных отношений. Как известно, русский — язык флективный, непростые грамматические отношения и оттенки значения зачастую «впрессованы» в один термин. Английский — язык аналитический, непростые смыслы формируются из нескольких слов, в нем доминируют конструкции с очевидным проявлением субъектов (подлежащим), отсутствие возвратных глаголов, пассив попадает крайне редко.

#### Литература:

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. М., 1975.
2. Гарбовский Н. К. Теория перевода. — М.: МГУ, 2004.
3. Виноградов В. С. Введение в переводоведение. — М.: Наука, 2001.
4. <https://inosmi.ru/>
5. <https://www.thetimes.co.uk/>

## Махмуд Замахшари и его макамы

Дусматов Санжар Ташпулатович, преподаватель  
Международная исламская академия Узбекистана (г. Ташкент)

В данной статье рассматривается научное наследие великого ученого из Харезма Махмуда Замахшари, в частности его произведение «Макамат аз-Замахшари». Автор анализирует макамы как источник средневековой арабской литературы и изучает использование саджа в этом произведении. Также, он дает источниковедческий анализ произведения.

**Ключевые слова:** Замахшари, макам, макаमत, саж, рифма, проза, источник.

Известный под именами «Устазу-л-араб ва-л-ажам», «Каъбату-л-удабо», «Фахру-л-Хоразм» Махмуд Замахшари оставил огромное научное, духовное наследие.

Его произведения посвящены таким отраслям науки, как литературоведение, языкознание, лексикография, исламоведение, география и другие. Они отличаются своей

научностью, совершенством языка и стиля. Интерес к трудам ученого началась при его жизни. По восточной традиции известно, что важным научным произведениям ученых писались комментарии, которые подтверждали его ценность в научных кругах. Также, к трудам Махмуда Замахшари многими учёными написаны комментарии. Свидетельством этому являются труд Шарифиддина ал-Исфахани «Атбак аз-захаб» написанный на основе знаменитого произведения учёного «Атбак аз-захаб» и комментарии созданные к «Муфассал», комментарии Мухаммада бин ат-Тахтани к «Кашшоф», Мухаммад ал-Ардабили, Зияуддин ал-Макки к «Ал-Унмузаж фи-н-нахв», которые переписаны несколько раз.

Абул Касим Махмуд Замахшари оставил после себя большое научное наследие. Он не только великий лингвист конца XI и начала XII века, но и ученый энциклопедист, освоивший все гуманитарные науки. Ученый наряду с исламскими науками развивал такие отрасли науки как, литературоведение, лингвистика, логика и этика. Все произведения Махмуда Замахшари написаны на арабском языке.

В настоящее время ведутся исследования по определению и изучению научного наследия Замахшари. Если средневековой автор Ходжи Халифа в своей книге «Кашф уз-зунун» упомянул около тридцати произведений Замахшари, то ученый востоковед У. Уватов определил около сорока книг автора [7,24]. Арабский ученый Мухаммад Босил в книге «Асасу-л-балага» перечисляет 66 книг Махмуда Замахшари [8,14]. Н. Сулайманова в своей кандидатской диссертации «Источниковедческий анализ произведения Махмуда Замахшари »Асасу-л-балага« приводит 71 труда ученого. Иракский ученый Фадил Салих ас-Самари пишет, что Махмуд Замахшари написал более 50 произведений [7]. Шамсуддин Сами в своем произведении «Комус ал-аълом» указывает на 15 произведений Замахшари и считает, что основная его работа эта — «Ал-Кашшаф» [12, 2421]. М. Акилов утверждает, что Замахшари автор более чем 80 произведений [1,12].

Такие произведения Замахшари, как «Навабиг алкалим», «Атбак аз-захаб» не только отражают его глубокую философию, но считаются яркими примерами художественной прозы.

Таким произведениям относится и «Макамат аз-Замахшари». Замахшари написал это произведение в 1118 году, используя большой лексический запас классического арабского литературного языка и особенности арабского письма. Он подарил свое произведение эмиру Мекки Абул Хасану Али ибн Ваххасу.

Произведение состоит из 50 макамов. Макамы посвящены различным темам и состоит из дидактических рассказов, отрывков из стихотворений. Начало каждой макамы одинаково начинается словами «О, Абул Касим», только одна макама «Макамат ат-таслим» начинается словом «Жадидан» [9,39]. В десять макамов произведения заканчивается отрывками из стихотворения. Эти стихи служат дополнением общего смысла макамы.

Исходя из традиции, Махмуд Замахшари написал это произведение на рифмованной прозе — на садж'е. Рифмованная проза или садж' является обычным способом организации художественного слова восточной письменной и мировой устной литературы. Она широко использовалась в пословицах и поговорках, речах известных арабских ораторов и литераторов.

Рифмованная проза никогда не теряла своего значения как художественное средство на протяжении всего периода средневековья. Прославились такие мастера садж'а, как Ибн ал-Амид, Сахиб ибн Аббад, Бад'иаз-Заман ал-Хамадани, ал-Харири, Махмуд Замахшари. Садж' являлся важным критерием оценки мастерства и высокого стиля. О мастерстве Замахшари в этой области свидетельствует его многие произведения, в том числе и «Макамат аз-Замахшари».

В прозе садж' образует два, три и четыре предложения или частей предложения. Примеры можно привести из произведения «Макамат аз-Замахшари».

وان يح غلظت قريسم بكافوك و قريسم كالفاف مس اقل ابا اي  
برقي و ضعب نع اضعب ياني و برغت اني ح

«О Аба-л-Касим, подвластные небеса, движущиеся звезды, которые восходят и заходят. Они отходят друг от друга и приближаются друг к другу». [9,104]

Здесь первая пара рифмующихся слов *قريسم* и *قريسم*, вторая пара *برقي* и *برغت*.

В следующем примере рифмуются три отрезка садж'а, что встречается редко:

ري صقتل اذ امف ري صم لالا و ري صرق رمع اقس اقل ابا اي

«О Аба-л-Касим, жизнь коротка, принадлежит Аллаху и что это за сокращение». [9,24]

Есть такой вид садж'а, где рифмуются четыре предложения. Первое предложение рифмуется с третьим, а второе с четвертым предложением:

نانبل حافتك ري خلا لاصخ نا مس اقل ابا اي

امسفن لالا كفتعد امتبلق ام فيك

نادعسالا كسحك عوسلا لاصخ ناو

امسفن نع كفتعن امتجونا

«О, Аба-л-Касим, свойства добра подобны ливанскому яблоку. Куда бы ты его не поворачивал, притягивает к себе. Свойства зла подобны колючей траве Саъдана. Куда бы ты его не поворачивал, оно толкает тебя от прикасания». [9,11]

Здесь слово *نانبل* рифмуется со словом *نادعس* и *امسفن* рифмуется с *امسفن*.

В «Макамат аз-Замахшари» встречается два вида садж'а. Это садж' мутавази и садж' мутарраф. Третий вид садж'а садж' мутавазин в «Макамат» не встречается.

Садж' мутавази — это такой вид саджа, где рифмующиеся слова соответствуют друг другу не только в рифме, но и по морфологической модели. Например:

وجرت ام ضعبب زوفت و وجنت لالا لضفب تيس عف

Может быть благодаря Аллаху спасёшься и получишь то, что желаешь [9,15]

В этом отрезке рифмующие слова *وجنت* и *وجرت* не только рифмуются, но и соответствуют друг другу по морфологической модели.

Или ещё:

بوتكلم لىما و بوتكلم لىما مس اقل ابا اي

«О Аба-л-Касим, смерть предписана, а надежда обманчива». [9,17]

Садж` мутарраф — это такой вид саджа, где рифмующиеся слова не соответствуют друг другу по форме, а соответствуют только в рифме. Например:

داغ يمل لول ح لبق داد عتس ال اي ف نول مهمت ي ف

«Они медленно готовятся до наступления срока» [9,23]

Здесь слово داد عتس ا رифмуется словом داغ ي م. Возьмём следующий пример:

ن يق تمل صل لا خ و ن يق ي لا صل لا خ و

«Будь преданным к достоверному знанию и будь искренним с благочестивым». [9,13]

Это тоже садж` мутарраф, но более изящный. Здесь все слова рифмуются и садж` состоит из двух слов. А это является качественным показателем садж`а.

Анализируя произведения можно сказать, что Махмуд Замахшари глубоко владел тайнами данного поэтического приема.

Третий вид садж`а — садж` мутавазин в «Макамат» не встречается.

Литература:

1. Акилов М. Замахшари и его сочинение «Атвак аз-захаб». Автореферат канд. дисс., Москва, 1981
2. Акилов М. Замахшарий асарларининг кўлёмза ва босма нухалари. Адабий мерос, Тошкент, 1982
3. Ал-Кифтий Абнау ар-руват ғала анбаи ан-нухат, Т. 3, Каир, 1965.
4. Бартольд В. В. Соч. Т. V, Москва, 1968.
5. К. Броккельман. Тарих ал-адаб ал-арабий, ал-қисм ас-солис, Қоҳира, 1993
6. Крачковский И. Ю., Изб. соч., Т. IV, Москва, 1957.
7. Махмуд аз-Замахшарий. Перевод и комментарии У. Уватова. Навабиг ал-калим. Ташкент, 1992.
8. Махмуд аз-Замахшарий. Асос ал-балога. Тахқиқ Муҳаммад Босил Уюн ас-Суд, Бейрут 1998.
9. Махмуд аз-Замахшарий. Мақомот аз-Замахшарий, Каир, 1896.
10. Рустамов А. Махмуд аз-Замахшарий, Ташкент, 1971
11. Самъани, Китаб ал-ансаб, Лондон, 1912.
12. Шамсуддин Сами. Қомус ал-аълум, Истамбул, Т. 4, 1899.
13. Якут, Иршад ал-ариб, Лондон, 1928.

## Стилистическая специфика сленга в произведениях художественной литературы (на примере романа Э. Берджесса «Clockwork Orange»)

Каверина Дарья Александровна, ассистент  
Российский университет дружбы народов (г. Москва)

Для открытого диалога персонажа того или иного произведения художественной литературы с другими героями и читателем характерны спонтанный характер коммуникации, избыточность стилистических средств, связанных с выражением интенциональных скрытых смыслов, монологическая и диалогическая форма выражения мысли, связанная с желанием сделать свою речь максимально экспрессивной.

Информация о «Макамат аз-Замахшари» мы можем взять из произведений средневековых арабских учёных и из каталогов. Но эти данные очень короткие и не отличаются друг от друга.

Это произведение несколько раз было переписано. Его рукописные экземпляры сохраняются во многих рукописных фондах мира. Несколько рукописей хранятся в фондах Турции, в императорской библиотеке Вены, в Мадриде и в Ватикане. Ещё одна рукопись хранится в Хайдарабаде.

Махмуд Замахшари сам написал комментарий на «Макамат» и её рукописный экземпляр хранится в Берлине.

Несколько экземпляров хранятся в Египте и в других арабских странах. Оно несколько раз было напечатано в Египте.

Это произведение ученого редкий образец средневековой арабской прозы. Махмуд Замахшари является одним из первых среднеазиатских авторов, внесших большой вклад в развитие художественной прозы на арабском языке.

Несмотря на стремление некоторых авторов воссоздать живую человеческую речь в её подлинном виде, не вызывает сомнения тот факт, что разговорная речь в том виде, как она представлена в художественном произведении, не тождественна устной речи. Стилизируя привычную устную речь в художественном тексте, автор стремится максимально приблизиться к спонтанной непринужденной речи, во многих случаях стимулируя своих

героев использовать жаргон, отражающий как специфику их образовательного и социального статуса, так и индивидуальную самобытность [1, с. 58]. Одним из таких приемов можно считать воспроизведение ситуации, в которой имеет место нарушение взаимопонимания между коммуникантами, основанное на невозможности однозначной интерпретации высказанной другим персонажем точки зрения по причине использования сленга.

Не менее важными являются и фонетические отклонения, поскольку речь подростков и молодежи, которую писатели воспроизводят в большинстве случаев, используя прямую речь, грешит недостаточной точностью, подобрать нужное слово не всегда получается. Вместо стилистически корректных слов персонажи часто используют сленг, подчеркивая тем самым свою принадлежность к определенной субкультуре, обусловленной критическим отношением как к окружающей действительности, так и собственному «Я».

Основной причиной использования молодежного сленга в большинстве современных текстов художественной литературы является экспрессивность и выражение субъективного оценочного и эмоционального отношения к действительности.

Именно на экспрессивность сленга, его темные и глубинные имплицитные смыслы следует обращать внимание переводчикам, стремящимся сделать текст перевода максимально естественным, стилистически корректным и ориентированным на воспроизведение личностной самобытности персонажей. Однако, прежде всего, переводчик должен уметь идентифицировать сленг, отличить его от общеупотребительных слов и выражений, имеющих иную семантику и связанных с иными имплицитными.

Использование молодежного сленга, например, в романе Дж. Сэлинджера *The catcher in the rye* обусловлено несогласием главного персонажа с мнениями взрослых, его принадлежностью к молодежи, пытающейся дать критическую оценку многим явлениям действительности, спонтанным, непринужденным характером его речи.

Герой данного романа — бунтарь по своей природе. Именно бунтарство, по словам А.Н. Колесниченко, заставляет его использовать в своей речи нестандартные слова и выражения, каковые и в переводе не должны потерять своего обаяния [4, с. 13].

*He hated Stradlater's guts* — Он терпеть не мог, не переносил, ненавидел Стрэдлейтера.

Использованный героем сленгизм (*guts* = характер, мужество) по своей семантике существенно отличается от общеупотребительного слова (*guts* = кишки), использование которого в тексте перевода было бы недопустимо, поскольку был бы искажен смысл, а сама речь персонажа оказалась бы для читателя текста перевода абсолютно непонятна. В качестве средства воссоздания экспрессивности текста оригинала переводчик обращает внимание на обусловленный этим сленгизмом имплицитный смысл, подразумевая, что причиной антипатии персонажа к дру-

гому человеку является характер и душевный склад последнего.

Часто сленгизмы-окказионализмы появляются в текстах художественной литературы как средство языковой игры, шутки, каламбура: *tramontana* (*the North wind = over the mountain* (заимствование из итальянского языка)).

Сленг, использующийся персонажами антиутопического романа Э. Берджесса «*Clockwork Orange*» — это сленг, созданный самим автором и получивший свое распространение у молодежи, прочитавшей его книгу и полюбившей созданный автором жаргон британских подростков *Nadsat*.

В антиутопии Э. Берджесса разговорная речь персонажей, чрезвычайно часто использующих сленг *Nadsat*, «олицетворяется» или имитируется, поскольку там, как правило, те формы и явления, связанные с устным характером осуществления разговорной речи, оказываются в стороне или подчиняются композиционной структуре произведения. Однако важно учитывать, что сленг, используемый и персонажами романа, и самим автором, не является теми экспрессивными словами и выражениями, которые использует в своей речи молодежь или конкретная социальная группа (программисты, хакеры, экономисты, криминал и т.п.). Данные сленгизмы формирует сам автор, так или иначе поясняя их концептуальную специфику, а потому их следует рассматривать как окказионализмы, лексические единицы, создаваемые писателем, стремящимся максимально наглядно и адекватно представить читателю воображаемую им действительность. Сходные окказионализмы максимально активно используют наиболее талантливые авангардные писатели, например, В. Хлебников, Дж. Джойс и многие другие. Естественно, окказионализмы сленгового характера / сленгизмы-окказионализмы имеют мало шансов войти в лексикон людей, чей образовательный статус остается достаточно низким.

Как указывает сам Э. Берджесс на страницах своей книги, в созданном им жаргоне *Nadsat* преобладают слова славянского (русского) происхождения, воспроизводимые писателем на основе переводческих приемов транскрипции и/или транслитерации. Однако использованные славянские заимствования в его книге переосмысливаются, получают новый смысл, звуча в речи его героев, становятся важным средством выражения стилистической категории экспрессивности, свойственной молодежному жаргону в целом.

Именно ориентация сленга, использованного Э. Берджессом не на общеупотребительную разговорную лексику, известную каждому рядовому британцу, американцу, канадцу, австралийцу, новозеландцу, а на иностранные заимствования побудила нас сконцентрировать внимание на данном романе, созданном более полувека тому назад, а не на современных текстах художественной литературы или кинофильмах.

Сам термин *Nadsat* является транслитерацией русского суффикса «-надцать», использующегося в числи-

тельных русского языка от 11 до 19, при разговоре о подростках идентичного английскому суффиксу «-teen» (характерному для числительных английского языка от 13 до 19) и потому указывающего на принадлежность этого сленга подросткам (teenagers).

Жаргон Nadsat на страницах «Clockwork Orange» получает новый смысл, не свойственный тем русским словам, на основе которых он был сформирован. Этот новый, необычный по своей специфике, имплицитный смысл становится понятным читателю, не знающему русского языка, благодаря контексту.

Э. Берджесс использует русские заимствования в жаргоне персонажей книги не механически, а виртуозно, поскольку эти жаргонизмы по своему звучанию напоминают слова, существующие в английском языке. Эта омонимичность жаргона Nadsat в данном случае представляет собой пример необычной игры слов, характерной для английского рифмованного сленга.

Однако жаргон Nadsat соотносится и с русскими словами по сходности звучания.

Так, например, русское слово *khogosh* (good or well < хорошо / хороший) напоминает по своему звучанию использующийся Э. Берджессом жаргонизм «*hogog show*» (шоу, спектакль, сеанс ужасов) и указывает на положительное отношение героев к насилию и произволу.

Следует отметить, что несмотря на огромную популярность данного романа у читателя и поставленного по нему С. Кубриком фильма у телезрителя большинство из представленных в данном романе жаргонизмов остаются невостребованными у языковой личности, ориентированной в большей степени на сленг, используемый своими друзьями, знакомыми, коллегами по работе, а не на окказиональный сленг, обусловленный индивидуальным стилем письма того или иного, пусть даже чрезвычайно талантливого и известного писателя.

Заглянув в большинство словарей сленга, изданных в последние годы, и словари сленга, размещенные в сети Интернет, мы в большинстве случаев или не обнаружим сленгизмов полностью или же будем иметь дело с цитатой, приведенной из данного романа, а не примером использования сленгизмов Nadsat в спонтанной разговорной речи.

Другое русское заимствование «*lewdies*» (people < люди) воспроизводится не при помощи транслитерации *ludi*, а также встраивается в существующую в английском языке концептуальную картину миру, оказывается морфологически производным от прилагательного «*lewd*»:

- 1) похотливый; распутный;
- 2) непристойный

Морфологическая производность от данного прилагательного указывает на правомерность интерпретации данного сленгизма не как «люди» или «народ», а как «похотливые, распутные, непристойные существа».

Использование данного сленгизма героями книги недвусмысленно указывает на то, как низко человек может пасть в современном мире, деградировать как личность, утратить уважение к окружающим его людям, использо-

вать их для собственного удовольствия, обусловленного садистскими наклонностями.

Многие другие примеры использования жаргона Nadsat, менее показательные с точки зрения архитекторики и поэтики данной книги, показательны с точки зрения переосмысления, семантической деривации русских заимствований, на страницах антиутопии, получающих свое новое, своеобразное звучание:

*kopat* (to dig with a shovel) используется в значении английского глагола «dig» (копать), имеющего также значение *enjoy* и *understand*;

Жаргонизмы *koshka* (cat =кошка) и *ptitsa* (bird = птица) переосмысляются как «хипповая баба»;

Жаргонизм *neezhny* (lower = нижний) получает смысл «*neezhnies*» (нижнее белье).

Для того чтобы в полной мере ощутить экспрессивность данного сленгизма, обусловленного гипонимией и конверсией (нижнее белье — (нижнее) англоязычная языковая личность должна в определенной степени владеть русским языком. Именно отсутствие у большинства британцев и американцев знания русских слов, лежащих в основе заимствований, в значительной степени мотивирует редкое использование данных сленгизмов ими в своей разговорной речи. Естественно, большинству британцев и американцев в большей степени импонирует привычная им общепотребительная лексика, не ведущая к увеличению количества слов для обозначения различных концептуальных смыслов, которые они стремятся выразить максимально экспрессивно.

Жаргонизм *rooshka* (cannon = пушка) получает значение *pistol* (пистолет; револьвер).

Следует отметить, что сленгизм *rooshka* редко используется рядовыми британцами и американцами, в то время как сходный фонетически и мотивировавший данное заимствование русский сленгизм «пушка», мотивированный гипонимически, активно используется русской молодежью.

Прием транскрипции использовался Э. Берджессом при образовании на основе заимствования из русского языка сленгизма *droog*. Следует отметить, что ориентируясь на русскую лексему «друг» Э. Берджесс наделяет ее широким ассортиментом интенциональных имплицитных смыслов, не свойственных ни русской лексеме «друг», ни ее близкому концептуальному аналогу *friend*.

Следует отметить, что Э. Берджесс нарушает общепринятые правила заимствования лексики, передавая при помощи транскрипции заимствующееся имя существительное не в форме именительного падежа, а в форме косвенного падежа, например, «*deng* = денег» вместо «*dengi* = деньги»

*Our pockets were full of deng* — Карманы у нас ломились от *babok*

Свойственный персонажам романа Э. Берджесса жаргон включает и широкий ряд других заимствований из русского языка, в тексте антиутопии приобретающих иное звучание.

Автор в своем глоссарии предоставляет многочисленные пояснения к своим странным по форме и по звучанию для английского читателя словам, которые первое время (когда его роман и снятый по нему С. Кубриком фильм произвели фурор в массовом сознании) использовались достаточно часто, но с течением времени утратили для языковой личности ранее свойственный им шарм.

Таким образом, используемый в тексте антиутопии Э. Берджесса молодежный жаргон чрезвычайно эмоционален и экспрессивен. Он связан с игрой слов, свойственной английскому рифмованному сленгу, который

используется двояким образом, а именно рифмуется сам сленгизм или его компоненты сленгового словосочетания; рифмуется сленгизм и общепотребительное слово, с которым он ассоциируется.

Сходным образом и использующийся Э. Берджессом молодежный жаргон во многих случаях соотносится и с реальными английскими словами, и со сходными по звучанию русскими словами, причем значения и английских, и русских омонимичных слов оказываются важными для понимания речи персонажей книги и всей антиутопии в целом.

#### Литература:

1. Алексеев К. И. Метафора как объект исследования в философии и психологии // Вопросы психологии, 1996. № 2. — С. 56–63.
2. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика. — СПб.: Союз, 2008. — 288 с.
3. Влахов с. И., Флорин С. П. Непереваемое в переводе. — М.: Р. Валент, 2009. — 360 с.
4. Колесниченко А. Н. Сленг в английском и русском языках: структурно-семантический, этимологический, функциональный и стилистический аспекты (на материале произведений Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» и Д. Гуцко «Русскоговорящий»): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. н. — Ростов-на-Дону, 2008. — 27 с.
5. Лукьянова Н. А. Экспрессивность как семантическая категория // Языковые категории в лексикологии и синтаксисе. — Новосибирск: Наука, 2000. — С. 3–23.
6. Burgess A. A Clockwork Orange. — L.: Penguin Books Ltd, 2001. — 213 p.
7. The Urban Dictionary of American slang. — <http://www.urbandictionary.com>

## Структурные особенности рифмованного сленга

Каверина Дарья Александровна, ассистент  
Российский университет дружбы народов (г. Москва)

Анализ лексических и фразеологических единиц английского сленга с точки зрения понятий общепринятой лингвистической терминологии приводит к выделению многочисленных субкатегорий сленга, таких как разговорно-просторечная лексика, жаргонизмы, профессионализмы, диалектизмы, грубо фамильярная лексика, вульгаризмы и многие другие.

Достаточно часто к сленгу причисляют также почти все неологизмы, проникшие в общее употребление из более или менее узких сфер употребления и отличающиеся своей малой понятностью для большинства (по смыслу и форме) или обладающие специфической эмоциональной окраской. Данная тенденция связана главным образом с пониманием скрытого или имплицитного смысла как ключевой отличительной черты сленга в целом.

Однако, совершенно особое место по структуре своего формирования (и функционирования) занимает так называемый рифмованный сленг.

Вначале, давайте обратим внимание на чрезвычайно экспрессивный сленг, основанный на звукоподражании, образованный от общепотребительной лексики, имитирующей то или иное окружающее человека пространство звука, например:

— zzz — короткий сон (имитация звуков, издаваемых спящим человеком, часто передается в комиксах при помощи трех букв zzz)

— to zap — стрелять; ударять в зубы (в прямом и переносном смысле) (первоначально zap употреблялось как междометие в комиксах для передачи в графической форме звука космического оружия),

— to whee — волновать (от whee — междометия, употребляющегося для выражения радости, восторга),

Звукоподражательный сленг — отличительная черта речи подростков и молодежи, в большей степени активных в языковых импровизациях:

— yesh / yuck — возглас (междометие), выражающий сильное отвращение,

Данные сленгизмы имеют возрастные критерии своего использования, поскольку употребляются преимущественно детьми и подростками, которые с течением времени находят другие средства выражения своих эмоций при помощи сленговых единиц другого рода.

Сленг, основанный на звукоподражании, обладает высокой степенью коннотации новизны, характерной также и для рифмованного сленга, привлекательного именно благодаря своему звучанию. Высокая степень

их новизны объясняется необычностью и свежестью формы.

Итак, рифмованный сленг (= rhyming slang), близкий по своей экспрессивности к сленгу, основанному на звукоподражании, возник достаточно давно, так, например, Э. Партридж связывает его возникновение с 1840-ми годами, подчеркивая при этом, что сфера его употребления в конце XIX и начале XX веков была ограничена диалектом кокни [4, 76].

Рифмование лексики, как отличительная особенность диалекта кокни, получает свое распространение, по словам Э. Партриджа, в середине 1800-х годов [4, 43]. Предполагается, что рифмование лексики было обусловлено стремлением лондонских предпринимателей заинтриговать свою целевую аудиторию, обеспечить спрос на свою продукцию.

Первым лексикографическим справочником, в котором рифмованная лексика, вошедшая впоследствии в состав рифмованного сленга, была представлена, было издание *The Vulgar Tongue* (Ducange 1857), в котором оказались представленными следующие выражения:

- artful dodger = a lodger (жилец);
- Barnet Fair = hair (волосы);
- Billy Button = mutton (баранина);
- Brian O’Lynn = gin (джин);
- Cain and Abel = a table (стол);
- cat and mouse = a house (дом);
- Chalk Farm = arm (рука);

[5, 460–472]

Следует отметить, что с течением времени многие из данных выражений и выражений рифмованного сленга уходят из обихода по причине конкуренции других со сходной рифмой, которые расцениваются как более экспрессивные и интригующие с точки зрения своего лексического и фонетического состава. Так, например, на смену Brian O’Lynn (=gin) пришло выражение *needle and pin*, вместо *cat and mouse* (=дом) стало использоваться *rat and mouse*.

С точки зрения имплицитного смысла данные сленгизмы семантически связаны с обозначаемыми ими понятиями. Так, например, практически в каждом доме появляются мыши. Хозяйева для борьбы с грызунами заводят кошку. В результате наличие мышей и кошки (*cat and mouse* — буквально «кошка и мышь») расценивается британцами как важнейший признак жилья. Сходным образом отличительным признаком дома является наличие в нем не только мышей, но и крыс (*rat and mouse* — буквально «крыса и мышь»).

Обратив внимание на вышедший в 1931 году словарь рифмованного сленга (Phillips J. *A Dictionary of Rhyming Slang*. L, 1931), мы обнаружим, что состав рифмованного сленга претерпевает значительные изменения. Состав прежних выражений стремительно обновляется, вводятся в обиход новые жаргонизмы:

- Kate Karney = the Army / армия;
- put in the boot = to shoot / стрелять;
- heaven and hell = a shell / раковина (моллюска)

Рифмованный сленг отличается значительной имплицитностью, экспрессивностью, привлекательностью звучания, которые и служат стимулом к его широкому употреблению в неформальной речи, прежде всего, молодежи, детей и подростков.

Набором своих собственных идиоматических фразеологизмов, среди которых рифмованный сленг стоит не на последнем месте, характеризуется реклама.

*La Di Dah Decog* — название популярного бренда

*Chin Chin Cafe* *Legendary in Los Angeles since 1983, serves its wonderful traditional Chinese food in a bright, colorful and exciting cafe setting.*

В рекламе активно используется рифма, причем стимуляция сбыта во многом обусловлена использованием рифмы не только в тексте рекламы, но и в названии самого изделия или бренда:

*Bye bye Delhi belly*

Помимо рекламы, рифмованный сленг характерен для разговорной речи, в которой, собственно, он и возник:

*I’m a real dum-dum, I even left my mom, Cause I get on my knees.*

*I bought some go-go stock and it collapsed immediately.* — Я купил акции, на которые обещали огромные дивиденды, но их курс сразу же упал. [Глазунов 2008]

Анализируя рифмованный сленг не трудно убедиться, что он во многом обусловлен тенденцией к сохранению рифмы с мотивировавшим его общеупотребительным словом:

- *apples and pears* = stairs (лестница);
- *rubbity-dub* = pub (кабак, пивная);

Частота употребления и понятность единиц рифмованного сленга в ряде случаев приводит к постепенной утрате второго компонента (непосредственно несущего рифму), а впоследствии и к исчезновению и рифмы, и мотивировки. В качестве примеров можно привести такие сленговые единицы, как:

- «*Take a butcher’s*» (*butcher’s hook* = look),
- *Daisies* (shoes) (*daisy roots* = boots),
- «*She’s a pretty twist*» (*twist and twirl* = girl),
- «*He’s ginger*» (*ginger beer* = queer / homosexual)

В отдельных случаях рифмованный сленг основан на рифме составляющих данный сленгизм компонентов:

- *S&T ward* — палата для коматозных пациентов (аббревиатура от *cabbages and turnips* — капуста и репа);
- *Delhi belly* — расстройство желудка, приобретенное за границей;
- *Tern* — *Intern* — интерн;
- *Chin chin* — Твое здоровье;
- *dumdum* — тормоз, тупица

Помимо классификации рифмованного сленга на основе типа рифмы его можно подразделить на наиболее важные для языковой личности концептосферы или семантические блоки, в соответствии с тем, с каким ключевым концептом связано обозначаемое понятие. Так, например, можно выделить рифмованный сленг, ориентированный на:

- **предметы быта**
- dog and bone = phone (телефон);
- Apples and pears = stairs (лестница);
- Cat and mouse = a house (дом);
- Cain and Abel = a table (стол);
- Birch-broom = a room (комната);
- Steffi Graf = bath (ванная);
- Faith and hope = soap (мыло)
- **органы человеческого тела**
- Mince Pie = eye (глаз);
- Plates of Meat = feet (стопы ног);
- False alarms = arms (руки);
- Chalk Farm = arm (рука);
- Hampstead heath = teeth (зубы);
- **качества и свойства человека**
- Mutt and Jeff = deaf (глухой);
- Molly the Monk = drunk (пьяный);
- Eighteen Pence = sense (чувство);
- Comic Cuts = guts (кишечник, мужество);
- **наименования человека**
- China Plate = mate (приятель);
- Mother of pearl = girl (девочка);
- Cuddle and kiss = Miss (мисс);
- Love and kisses = Mrs (госпожа);
- Texas ranger = stranger (незнакомец)
- **Порок**
- Tea Leaf = thief (вор);
- Battle-cruiser = boozier (пивная);
- Kitchen Sink = drink (выпивка);
- Forgive and Forget = cigarette (сигарета);
- **болезнь/здоровье**
- Delhi belly = расстройство желудка, приобретённое за границей;
- C&T ward = палата для коматозных пациентов;
- Darren Gough = cough (кашель);
- Jimmy Dancer = cancer (рак);
- Moby Dick = sick (больной)
- **Предметы общего быта**
- Mary Lee = tea (чай),
- Aristotle = bottle (бутылка),
- Young and Frisky = whisky (виски),
- Mystery Bags = snags, sausages (сосиски),
- Dog's Eye = meat pie (пирог с мясом),

С точки зрения соотносимости рифмованного сленга с различными частями речи, его можно классифицировать на:

1. **ориентированный на имя существительное:**
  - ruby murray = curry (карри);
  - currant bun = sun (солнце);
  - deep sea diver = fiveer (пятерка, 5 фунтов стерлингов);
2. **ориентированный на наречие:**
  - on and on (usually go ~) = go further, continue without stopping (не останавливаясь);
  - over and over (again) = repeatedly, continually (снова и снова);

– round and round (often go ~) = moving in circles; spinning;

### 3. **ориентированный на имя прилагательное:**

- Boracic Lint = skint (не имеющий денег);
- Mutt and Jeff = deaf (глухой);
- No-go = forbidden (запрещенный)

### 4. **ориентированный на глагол:**

- Adam and Eve = Believe (верить);
- Meat Pie = try (пытаться, пробовать)

### 5. **ориентированный на числительное:**

- Clickety-clicks = sixty-six (66);
- Cockle and Hen = ten (10)

### 6. **ориентированный на междометие**

- Chin chin! = Good luck! (Удачи!)

При этом отмечается значительное преобладание сленгизмов-существительных, что можно объяснить тем, что существительное часто обозначает тему или предмет дискуссии, неясность которой для посторонних, подслушавших данный разговор, оставит их в полном недоумении относительно содержания услышанной реплики.

Если обратить внимание на особенности рифмованного сленга с точки зрения словообразования, то можно обнаружить ту или иную регулярность использования как линейных, так и нелинейных приемов.

Так, например, чаще всего в рифмованном сленге используется словосложение, что обусловлено соединением двух рифмующихся слов встык:

- dum dum = dummy (тормоз, тупица);
- birch-broom = a room (комната)

При словосложении достаточно часто используется редупликация / повтор с полным повторением основы или же с изменением той или иной гласной или согласной.

- Hurdy-gurdy = беспокойный;
- Helter-skelter = шарманка;
- Rat-tat = стук в дверь

В отдельных случаях используется аббревиация.

Примером акронимов в рифмованном сленге является, например, C&T ward.

В отдельную группу следует выделить рифмованные сленгизмы, имеющие в своем составе имя собственное. При этом свойственный им имплицитный смысл обусловлен знанием британской истории и культуры, дающим ключ к верной интерпретации:

Adrians = drunk

Этот сленгизм связан с именем известного теннисиста Андриана Квиста (Adrian Quist). Его фамилия Quist рифмуется с причастием pissed, в сленге имеющим значение drunk. В этом же значении используется и сленгизм Oliver's, возникший благодаря мюзиклу Oliver, поставленному по известному роману Ч. Диккенса.

Charlie = woman

Данный сленгизм этимологически связан с другим сленгизмом Charlie Wheeler. Фамилия Wheeler (произносимая wheelah) рифмуется с sheila = Girl, woman.

Harold Holt = Salt



Этот сленгизм происходит от имени премьер-министра Австралии, который погиб во время плавания в море в 1967 году.

Кроме того, в рифмованном сленге можно обнаружить многие другие прецедентные для англоязычной личности имена собственные: Noah's Ark = shark (ироническое использование легенды о Ноевом Ковчеге); Joe Blake = snake; Mary Lee = tea; Mad Mike = push bike.

Таким образом, подводя итог, можно отметить, что состав рифмованного сленга, который ассоциируется с ши-

роким рядом тематических групп и различными частями речи, в современном английском языке достаточно разнообразен. В большей степени рифмованный сленг связан с семантическими группами, касающимися человека, его деятельности и предметов быта и поэтому синтаксически связан с именем существительным.

Что касается словообразования, то для рифмованного сленга, тесно связанного с культурой и историей, характерны, прежде всего, словосложение (достаточно часто с удвоением основы) и аббревиация.

Литература:

1. Береговская Э.М. Молодежный сленг: формирование и функционирование. // Вопросы языкознания. — 1996. — № 3. — С. 32–41.
2. Волошин Ю.К. Общий американский сленг: состав, деривация и функция (лингвокультурологический аспект): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. н. — Краснодар, 2000. — 52с.
3. Кочеткова М.А. Культурологические аспекты сленга: сленг американских студентов. — Нижний Новгород: НГГЛУ, 2008. — 139 с.
4. Partridge E. Slang To-Day and Yesterday. — NY: Bonanza Books, 1965. — 477p.
5. Partridge E. Usage and Abusage. — London, 1964. — 465p.
6. Ayto J., Simpson J. The Oxford Dictionary of Modern Slang. — Oxford University Press, 2000. — 480p.
7. Ayto J. The Oxford Dictionary of Rhyming Slang. — Oxford University Press, 2003. — 336p.

## Залог и личные местоимения первого лица в переводе научных клише на английский язык

Сайфуллин Руслан Ирекович, студент магистратуры  
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

*В данной статье показаны некоторые особенности перевода клише в научных статьях с русского языка на английский. В качестве образцов используются аутентичные материалы зарубежных авторов, а также даются советы по переводу клишированных фраз в аннотации, во введении, и в основной части статьи.*

**Ключевые слова:** научный перевод, английский язык, залог, личные местоимения.

Научные статьи это актуальная составляющая рынка переводов, поскольку научно-культурные связи между русскоязычными и западными странами с годами становятся более крепкими, о чём можно судить по увеличению количества международных конференций проводимых на территории стран СНГ, а также по увеличению количества научных публикаций за авторством российских учёных в изданиях Web of Science и Scopus. Для всех этих публикаций и мероприятий требуется качественный перевод, поэтому переводчикам, которые получают заказы на научный перевод статей для последующей публикации в международных журналах, полезно знать часто повторяющиеся лексические обороты и структуру научных работ. В данной статье будут рассмотрены примеры переводов отдельных фраз научных статей с русского на английский язык для иллюстрации простоты и ясности осуществления перевода научных клише, употребление

личных местоимений первого лица и использование залога. Статья написана для переводчиков и авторов, которые планируют переводить свои научные работы самостоятельно.

Начнём с того, как переводится слово «статья»: можно использовать один из нескольких вариантов на выбор: «paper» — «работа», «research» — «исследование» и, собственно, «article» — «статья», но, как правило, когда речь идёт уже о статье в выпуске журнала, употребляется устойчивое выражение «an article in issue» — «статья в выпуске (i.e. журнала)».

Каждая современная научная статья начинается с аннотации (Abstract), в которой кратко описывается работа. В ней довольно часто встречаются клише в страдательном залоге: «В данной статье представлены актуальные вопросы темы N.» выносятся на обсуждение проблемы K. проиллюстрированы следующие закономерности в L.»

изучены некоторые данные по А.», «вопрос с. был детально исследован»; «нами был изучен феномен Z.». Современная практика показывает, что можно смело производить грамматическую замену страдательного залога на действительный без потери благозвучности перевода. Вот примеры похожих клише, встречающихся в аннотациях аутентичных источников: «Here, **we show** that such populations can embed two codes within their spike trains» [9]; «**In this paper we study** self-similar and fractal networks from the combinatorial perspective.» [13]; «**We establish** analogues of topological (Lebesgue) and fractal (Hausdorff) dimensions for graphs and demonstrate that they are naturally related to known graph-theoretical characteristics: rank dimension and product dimension. [13.]». «Using ASAS-SN data, **we find** that the bright variable star MACHO 80.7443.1718 (ASASSN-V J052624.38–684705.6) is the most extreme heartbeat star yet discovered» [10]. «To assess the occurrence of fragmentation, **we study** the structure of marginally gravitationally unstable accretion discs, by using a steady one-dimensional thin disc model» [10]. Конечно, это не исключает возможность передачи предложений в страдательном залоге.

В русском языке научному стилю присущи такие клишированные фразы, как «в статье\работе делаются выводы\рассматриваются\выдвигаются предположения\гипотезы», при этом, в данной синтагме не будет подлежащего. Более благозвучно будет перевести их на английский язык используя в качестве подлежащего местоимения «мы» или «я», и добавлять сказуемое из оригинала. Например: «In this paper **we study** self-similar and fractal networks from the combinatorial perspective» [13]; «In this research, **we propose** an architecture for constructing multicellular neural networks and programmable nonlinear systems» [14].

Всем известна черта научного стиля в русском языке, когда в работах, которые написаны одним автором используется местоимение «мы», или вовсе используются конструкции, которые исключают упоминание автора работы, как будто бы работа была написана сама собой: «мы пришли к выводу» (в значении «я пришёл к выводу»), «нами было обнаружено» (в значении «я обнаружил») и обезличенное «была выявлена закономерность» (в значении «мною была выявлена закономерность») — для выражения авторского мнения. По моему мнению, форма «мы» в значении «я» может говорить о признании автором научных достижений тех учёных, которых он цитирует и на основе исследований которых он сумел написать свою работу; таким образом, семантически, в употреблении личного местоимения первого лица множественного числа прослеживается стремление автора работы считать этих учёных своими заочными соавторами.

В западных статьях в научном стиле допускается использовать личное местоимение «я»: «**I provide** existence, uniqueness and stability results for affine stochastic Volterra equations with L1-kernels» [15], употребление местоимения «мы» возможно, если статью писали несколько ав-

торов, хотя найти примеры когда один автор пишет «мы» в значении «я» тоже не составит труда: «**We introduce** a new solution concept called maximin equilibrium which extends von Neumann's maximin strategy idea to n-player noncooperative games by incorporating common knowledge of 'rationality' of the players.» [11]; «In this paper, **we propose** an architecture for constructing multicellular neural networks and programmable nonlinear systems. **We design** an artificial neuron based on gene regulatory networks and optimize its dynamics for modularity. Using gene expression models, **we simulate** its ability to perform arbitrary linear classifications from multiple inputs. Finally, **we construct** a two-layer neural network to demonstrate scalability and nonlinear decision boundaries, and discuss future directions for utilizing uncontrolled neurons in computational tasks» [14]. При этом, в более крупных научных работах, таких как, учебники или монографии, в написании которых участвовало более одного автора, уместно писать слово «я» в том случае, если какой-то раздел был написан именно этим (одним) автором, и об этом было написано в содержании или в начале главы. Зачастую, один автор пишет от одной до половины книги, и об этом ясно написано в начале книги, в разделе «prephrase». Но если в написании раздела, главы, параграфа участвовали двое и более авторов, то используется местоимение «мы». Примеры: «**I am aware** of three different types of evidence for cumulative effects.» [6] (один автор), «In this review, **we presented** a detail overview about NPs, their types, synthesis, characterizations, physiochemical properties and applications.» и «**We also present** a frequency analysis» [10].

Во введении (introduction) авторы статьи кратко приводят результаты исследований других учёных по теме, и это реализуется при помощи клише «в результате исследований М. Стало известно, что», «согласно данным, полученным в работах N. и К.», «работа А. детально раскрыла проблематику дисциплины». Их перевод можно осуществлять, сохраняя порядок слов и залог, и в западных статьях часто встречаются такие клише: «The article by John Doe and Richard Roe explains\analyzes\points out», «Richard Roe calculated\revealed correlations\found patterns». Примеры из текстов: «This paper **reports** the feasibility of synthesis and characterization of nano-porous silicon (NPS) powder and (Nickel/nano-porous silicon, Ni/NPS) nano-composite prepared using dual techniques (alkaline chemical etching process and ultra-sonication technique)» [7], а ещё используется страдательный залог: «Several receptors for SCFAs **have been identified**»; [5], «In a new study **it was suggested** that patients who read their e-health records are more likely to understand their medical issues better and to take their medications as prescribed» [8].

В случае, когда авторов работы было несколько, например, Дыбовский, Ольгимский и Люричева, при переводе на английский в англоязычных текстах встречается такое сокращение, как «et al», когда упоминается первый по списку автор: «Dybovskij et al», что значит «Дыбовский и другие».

Такие выражения, как «в лаборатории нашего института был проведён эксперимент», «в нашем исследовании был применён N метод», «на основе полученных данных был произведён расчёт» довольно часто встречаются в основной части научной работы. Современные источники показывают, что переводчик может свободно выбирать как страдательный, так и действительный залог: «In order to measure the branching ratios of high-energy states in  $^{18}\text{O}$ , **an experiment was performed** at the Maier-Leibnitz Laboratory» [16] «In the sequel **we re-formulate** the aforementioned introductory exposition linking super-processes with stochastic Volterra equations with L1-kernels.» [15]; «**we also adapted** two ResNet architectures having different number of layers» [12], «**We started** with the AAVSO Photometric All-Sky Survey DR9 catalog as our input source catalog» [10].

Использование местоимений «я» и «мы» было достаточно спорным для отечественных учёных в первые годы после развала Советского Союза. Даже среди западных учёных существовало мнение, что в научном стиле нельзя употреблять слова «я» и «мы», особенно это касалось точных наук. Такого мнения придерживался А. Эйн-

штейн, который писал, что «при обсуждении научных тем нет места слову »я« [2]. В то же время, К. Хайланд считал, что использование личных местоимений первого лица — это личное дело авторов, но при этом оно является »ключевым элементом успешного академического письма» [4]. Можно только добавить, что современная практика показывает, что отказ от обезличенного повествования в научном переводе является допустимым решением.

Каждая научная работа заканчивается списком использованной литературы. Такой список переводится на английский язык лаконичным «References», после чего идёт сам список. При этом, правила оформления списка использованной литературы отличаются от журнала к журналу, поэтому всегда следует обращать внимание на правила журнала, в котором планируется издание работы заказчика.

Мы кратко описали некоторые нюансы перевода научных статей на английский язык, такие как выбор залога и личных местоимений, и пришли к выводу, что переводчик волен выбирать как использовать личные местоимения и активный залог, так и придерживаться безличных форм и пассивного залога.

#### Литература:

1. Arunima Haldar, H. Kent Baker, Nitesh Pandey, Satish Kumar. A Bibliometric Analysis on Board Diversity: Current Status, Development, and Future Research Directions // *Journal of Business Research*. — 2019. — № 6. — С. 121–125.
2. Einstein A. *Essays in science*. — New York: The philosophical library, 1934. — с.
3. Ibrahim Khan, Khalid Saeed, Idrees Khan. Nanoparticles: Properties, applications and toxicities // *Arabian Journal of Chemistry*. — Ноябрь 2019. — № 12. — С. 908–931.
4. Hyland K. Authority and invisibility: authorial identity in academic writing // *Journal of Pragmatics*. — 2002. — № 34. — С. 1094.
5. A. M. Valdes. Metabolic syndrome and osteo arthritis pain: common molecular mechanisms and potential therapeutic implications // *Osteoarthritis and Cartilage*. — 2019. — № 28. — С. 7–9.
6. Martin L. Pall. Wi-Fi is an important threat to human health // *Environmental Research*. — 2018. — № 164. — С. 405–416.
7. Marwa Nabil. Photoluminescence Emission Control of Porous Silicon // *Soft Nanoscience Letters*. — 2019. — № 9. — С. 10.
8. Using Mobile Application to Improve Doctor-Patient Interaction in Healthcare Delivery System // [https://www.scirp.org/URL: https://www.scirp.org/html/1-2370091\\_95957.htm](https://www.scirp.org/URL:https://www.scirp.org/html/1-2370091_95957.htm) (дата обращения: 24.12.2019).
9. Ryan Grgurich, Hugh T. Blair. An uncertainty principle for neural coding: Conjugate representations of position and velocity are mapped onto firing rates and co-firing rates of neural spike trains // *MNRAS*. — 2019. — № 4. — С. 1.
10. 10., T. Jayasinghe, K. Z. Stanek, C. S. Kochanek. An Extreme Amplitude, Massive Heartbeat System in the LMC Characterized Using ASAS-SN and TESS // *MNRAS*. — 2018. — № 13. — С. 1.
11. Mehmet Ismail. Maximin equilibrium // *MNRAS*. — 2019. — № 1. — С. 1.
12. Muhammad Nabeel Asim, Muhammad Imran Malik, Andreas Dengel, Sheraz Ahmed. A Robust and Precise ConvNet for small non-coding RNA classification (RPC-snRC) // *MNRAS*. — 2019. — № 8. — С. 2.
13. Pavel Skums, Leonid Bunimovich. Graph fractal dimension and structure of fractal networks: a combinatorial perspective // *MNRAS*. — 2019. — № 12. — С. 1.
14. [Sihao Huang. Towards Multicellular Biological Deep Neural Nets Based on Transcriptional Regulation // *MNRAS*. — 2019. — № 1. — С. 1.]
15. [Eduardo Abi Jaber. Weak existence and uniqueness for affine stochastic Volterra equations with L 1-kernels // *MNRAS*. — 2019. — № 6. — С. 1.]
16. S. Pirrie, C. Wheldon, Tz. Kokalova, Th. Faestermann, D. Mengoni, R. Smith, D. Torresi, A. Turner. Clustering in O — absolute determination of branching ratios via high-resolution particle spectroscopy // *MNRAS*. — 2019. — № 5. — С. 2.

# Молодой ученый

Международный научный журнал  
№ 52 (290) / 2019

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова  
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга  
Художник Е. А. Шишков  
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.  
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.  
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.  
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.  
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Номер подписан в печать 08.01.2020. Дата выхода в свет: 15.01.2020.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <https://moluch.ru/>

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